

DEDICATÓRIA

A professora estagiária dedica as linhas aqui desenhadas aos seus pais por sempre acreditarem no seu sonho de um dia ser professora. Por todo o amor e apoio incondicional e imprescindível para a concretização deste percurso. Sem eles não teria sido possível!

AGRADECIMENTOS

O percurso trilhado pela professora estagiária durante o presente ano letivo foi, sem dúvida, um dos mais importantes na sua vida e com certeza nunca irá abandonar a sua memória. Mas nada seria possível sem o apoio e colaboração de um conjunto de pessoas que com ela caminharam e a acompanharam em todas as adversidades, ajudando-a a erguer e a continuar a seguir o seu sonho. Assim, é com enorme gratidão que aqui expressa o seu agradecimento:

À Professora Doutora Dárida Fernandes por todo o apoio durante este segundo ciclo de estudos. Pela orientação e disponibilidade, pela partilha de saberes e experiências que a ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação pela disponibilidade, acompanhamento e apoio contínuo na construção de melhores práticas educativas.

A todos os orientadores cooperantes pela confiança, entajuda, pela partilha de saberes e práticas que a ajudaram a construir um percurso profissional mais rico.

Ao par pedagógico e melhor amiga, Ana Catarina, que esteve sempre presente durante todo o percurso académico. Pela verdadeira amizade e carinho. Pela partilha de receios e conquistas, lágrimas e alegrias.

A todas as crianças que a acolheram desde do início e com as quais teve a alegria de trabalhar. Elas foram fundamentais para a concretização de aprender a ensinar.

Aos pais, Manuela e Mário, pilares essenciais durante toda esta caminhada. Um grande obrigado por todo o seu amor, paciência e pelas palavras de carinho e tranquilidade nos momentos de mais ansiedade. Obrigada por acreditarem neste sonho e por o tornarem possível.

Ao namorado, Ricardo, por ter estado presente durante todo este trajeto. Pela paciência e incentivo, por todas as suas palavras de conforto e apoio que lhe deram força para derrubar todos os obstáculos.

Aos colegas e amigos Sofia Barros, Armanda, Carolina, Diana e Jorge que a acompanharam em cada passo e com os quais partilhou experiências e vivências que não serão esquecidas.

A todos um sincero Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio descreve de forma reflexiva as experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da unidade curricular: *Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio* do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Percorrendo este documento será possível conhecer todo o percurso educativo realizado pela professora estagiária pautado por pressupostos legais, teóricos e didáticos que permitiram uma aprendizagem contínua e suportada sobre o que é aprender e ensinar.

A prática educativa supervisionada foi ganhando forma através de um processo cíclico de observação, ação e reflexão pós-ação, inspirado na investigação-ação, o que permitiu pensar e melhorar as ações educativas, por forma a proporcionar aos estudantes aprendizagens significativas.

Toda esta caminhada foi orientada por um processo de supervisão, o qual permitiu desenvolver uma postura reflexiva, crítica, consciente e partilhada, fundamental para desenvolvimento pessoal e profissional da futura professora.

Acreditando que nada se consegue sozinho, não podia deixar de se enaltecer a colaboração desenvolvida com os supervisores institucionais, com os orientadores cooperantes e com o par pedagógico que, permitindo uma partilha de saberes, dúvidas, incertezas e pensamentos, enriqueceu o processo de aprendizagem.

Toda esta viagem, pela profissão docente, confirmou as aspirações que sempre moveram a futura professora desde o primeiro momento em que entrou no contexto educativo, a paixão de ser professor.

Palavras-chave: Prática Educativa, Supervisão, Reflexão, Colaboração

ABSTRACT

The following internship report describes and reflects on the pedagogical experiences developed in the class: Curricular Integration - Educational Practice and Internship Report which is part of the master's degree in elementary and middle school education.

This document will show the educational journey undertaken by the intern teacher which was guided by legal, theoretical and didactic assumptions that allowed for supported and continuous learning about what is learning and teaching.

The supervised educational practice took shape through a cyclical process of observation, action and post-action reflection, inspired by action-research, which allowed to improve the educational thinking and actions in order to provide students with meaningful learning.

With the belief that nothing can be achieved alone, one couldn't help but praise the developed collaboration with institutional supervisors, cooperating advisors and pedagogical pair that, allowing a sharing of knowledge, questions, doubts and thoughts, have enriched the learning process.

This whole journey through the teaching profession, confirmed the aspirations that always moved the future teacher, from the first moment she entered the educational context, the passion to be a teacher.

Keywords: Educational Practice, Supervision, Reflection, Collaboration

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Finalidades e Objetivos	3
3. Enquadramento teórico	5
3.1. Formação e dimensão académica	5
3.2. Formação e dimensão profissional	8
3.2.1. A Educação e o Professor	8
3.2.2. Família e Escola: dois espaços educativos que se completam	12
3.2.3. Observação, planificação, intervenção e reflexão pós ação – a espiral da Prática Educativa	16
3.2.4. O professor reflexivo e investigador	20
3.2.5. O papel da supervisão na formação do professor	22
4. Caracterização do contexto educativo	25
4.1.1. Agrupamento de Escola Pêro Vaz de Caminha	25
4.1.2. Projeto Educativo e eixos estruturantes	27
4.1.3. Escola Básica 1 da Azenha	28
4.1.4. Escola Básica 2/3 Pêro Vaz de Caminha	34
5. Intervenção nas áreas Disciplinares	37
5.1. Articulação de Saberes – Enlaçando conhecimentos	37
5.1.1. O retrato do enlace	40
5.2. Ciências Naturais – A natureza da Natureza	43
5.2.1. E fez-se Ciências no 1º e 2º Ciclo	45
5.3. Ciências Humanas e Sociais – Descobrimos o passado no Presente	52
5.3.1. Construindo-se Ciências Humanas e Sociais no 1º e no 2º Ciclo	56
5.4. Matemática – Viajando com os números	63
5.4.1. Porquê estudar Matemática?	63
5.4.2. Construindo-se uma aula de Matemática	65
5.4.3. Motivações que dão forma à prática educativa	68
5.4.4. À descoberta da Matemática no 1º Ciclo	69

5.4.5. À descoberta da Matemática no 2º Ciclo	72
5.5. Português - Aprender a falar? Ler? Escrever? Porquê? Eu já sei!!	74
5.5.1. Conhecendo os domínios do Português	76
6. Ações Para lá da sala de aula: dinâmicas da vida escolar e Projetos Desenvolvidos	85
6.1. Das Reuniões às atividades de Escola	85
6.2. Biblioteca: o espaço onde a imaginação e a leitura andam de mãos dadas	87
6.3. Dias especiais de aprendizagens	91
6.4. Tutoria: Passo a passo alcança-se o sucesso escolar	94
7. Projeto de Investigação: Grão a grão... trabalhamos a compreensão	99
8. Conclusões e Reflexões finais: partida sem destino	115
Bibliografia	117
Obras Literárias	126
Anexos	127

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observação 1º Ciclo do Ensino Básico	129
Anexo 2 – Grelha de Observação do 2º Ciclo do Ensino Básico	140
Anexo 3 – Grelha de identificação e caracterização dos espaços da escola Básica da azenha	146
Anexo 4 – Postura dos alunos e do Professor no processo de ensino e de aprendizagem	151
Anexo 5 – Grelha de relação da planificação e a aula	154
Anexo 6 – Lista de verificação sobre a postura do Professor na interação com os alunos	156
Anexo 7 – Articulação de Saberes: Planificação 1º Ciclo	157
Anexo 8 – Articulação de Saberes: Boletim de Voto	160
Anexo 9 – Articulação de Saberes: Produções das crianças na contagem dos votos	160

Anexo 10 – Articulação de Saberes: produções das crianças sobre o Diagrama de Carroll	161
Anexo 11 – Articulação de Saberes: produções dos alunos na tarefa A divisão da casa preferida da turma do 2º ano	162
Anexo 12 – Articulação de Sabres: 2º Ciclo	163
Anexo 13 – Articulação de Saberes: O Jardim do Senhor José	166
Anexo 14 – Ciências Naturais: Situação Formativa 1ª Ciclo	167
Anexo 15 – Ciências Naturais: Carta de Procedimentos elaborada pelas crianças	170
Anexo 16 – Ciências Naturais: Vamos Investigar. documento de registo das crianças	171
Anexo 17 – Ciências Naturais: Situação Formativa 2º Ciclo	172
Anexo 18 – Ciências Naturais: Poema “O micróbio”	176
Anexo 19 – Ciências Humanas e Sociais: Planificação 1º Ciclo	177
Anexo 20 – Ciências Humanas e Sociais: Planificação 2º Ciclo	180
Anexo 21 – Ciências Humanas e Sociais: Lengalenga	182
Anexo 22 – Ciências Humanas e Sociais: Adivinha	182
Anexo 23 – Ciências Humanas e Sociais: Imagens alusivas à Festa de São João	183
Anexo 24 – Ciências Humanas e Sociais: Documento sobre Grupos Sociais	183
Anexo 25 – Ciências Humanas e Sociais: Terras Senhoriais	184
Anexo 26 – Ciências Humanas e Sociais: Guião de escuta ativa	185
Anexo 27 – Ciências Humanas e Sociais: Jogo «Quem é quem?»	186
Anexo 28 – Ciências Humanas e Sociais: Ao São João vamos brincar e na cidade do Porto nos alimentar	187
Anexo 29 – Ciências Humanas e Sociais: Praticando o que aprendi 2º Ciclo	189
Anexo 30 – Ciências Humanas e Sociais: Grelha de avaliação 1º Ciclo	190
Anexo 31 – Ciências Humanas e Sociais: Grelha de Avaliação 2º Ciclo	191
Anexo 32 – Matemática: Quadros do enquadramento teórico	192
Anexo 33 – Matemática: Planificação 1º Ciclo	193
Anexo 34 – Matemática: Tabela do 100 incompleta	196

Anexo 35 – Matemática: Planificação 2º Ciclo	197
Anexo 36 – Matemática: Paralelogramo	202
Anexo 37 – Português: Planificação 1º Ciclo	203
Anexo 38 – Português: Planificação 2º Ciclo	206
Anexo 39 – Português: Guião de Escuta Ativa	208
Anexo 40 – Português: A imaginar versos vou criar	209
Anexo 41 – Português: Grelha de Avaliação 1º Ciclo	210
Anexo 42 – Português: Grelha de Avaliação 2º Ciclo	211
Anexo 43 - Biblioteca: Organização dos livros por temáticas	212
Anexo 44 – Biblioteca: Livros organizados por ordem alfabética	213
Anexo 45 – Biblioteca: Armário de recursos audiovisuais e jogos	214
Anexo 46 – Biblioteca: Desenho decorativo	215
Anexo 47 – Biblioteca: Poema	216
Anexo 48 – Biblioteca: Regras de utilização do espaço	217
Anexo 49 – Biblioteca: Mochilas para transportar os livros	217
Anexo 50 – Dia da Ciências: Experiências realizadas	218
Anexo 51 – Dia da Ciência: Crianças com «a mão na massa»	218
Anexo 52 – Dia da Ciências: Formiga	219
Anexo 53 – Dia do π : Cartaz de divulgação	219
Anexo 54 – Dia do π : Proposta aos alunos	220
Anexo 55 – Dia do π : o retrato do π pelas mãos dos estudantes	221
Anexo 56 – Dia do π : Curiosidades sobre o π	221
Anexo 57 – Dia do π : Materiais para a descoberta do π	222
Anexo 58 – Dia do π : Descobrir o π com as Ciências	222
Anexo 59 – Dia do π : Campo lexical do π	223
Anexo 50 – Dia da Ciências: Experiências realizadas	217
Anexo 51 – Dia da Ciência: Crianças com «a mão na massa»	217
Anexo 52 – Dia da Ciências: Formiga	218
Anexo 53 – Dia do π : Cartaz de divulgação	218
Anexo 54 – Dia do π : Proposta aos alunos	219
Anexo 55 – Dia do π : o retrato do π pelas mãos dos estudantes	220

Anexo 56 – Dia do π : Curiosidades sobre o π	220
Anexo 57 – Dia do π : Materiais para a descoberta do π	221
Anexo 58 – Dia do π : Descobrir o π com as Ciências	221
Anexo 59 – Dia do π : Campo lexical do π	222
Anexo 60 – Inquérito por Questionário	224
Anexo 61 – Descrição das sessões desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico	226
Anexo 62 – Descrição das sessões desenvolvidas no 2º Ciclo do Ensino Básico	228
Anexo 63 – Categorias de análise	229
Anexo 64 – Histórias com Provérbios	230
Anexo 65 – O que nos dizem os provérbios	231
Anexo 66 - Gráfico 1. O que nos dizem os Provérbios	232
Anexo 67 - Provérbios recolhidos pelos alunos do 2ºCiclo	233
Anexo 68 – Questionário preenchido	234
Anexo 69 – Situações do quotidiano redigidas pelas crianças	236
Anexo 70 – Dicionário de Provérbios	236

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de enriquecimento curricular
CREC – Complemento Regulamentar Especifico de Curso
PE – Projeto Educativo
TEIPE – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAE – Unidade de Apoio Educativo Especializado

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular *Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio* do 2º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização do presente relatório de estágio. Objeto no qual culmina um emocionante período de Prática Educativa Supervisionada que possibilitou a descoberta do caminho que os professores percorrem até à meta: a escola, a sala de aula. Emergiu assim o título *Singularidades de Ser Professor*.

Este documento tem como objetivo principal apresentar os princípios legais e teóricos que sustentam todas as opções realizadas, bem como a apresentação das ações pedagógicas desenvolvidas nos dois ciclos de ensino.

Por forma a guiar a leitura do presente documento é importante mencionar que este se encontra dividido em cinco partes distintas, mas complementares entre si.

Após a nota introdutória, tem lugar o capítulo Finalidades e Objetivos, no qual são explanadas as linhas orientadoras e as metas definidas para a realização do presente relatório individual.

No capítulo seguinte faz-se o Enquadramento teórico com a apresentação de dois subpontos: Formação e dimensão académica que visa apresentar documentos legislativos que norteiam a conduta do perfil docente; e Formação e dimensão profissional no qual são expostos os referenciais teóricos sustentadores da prática educativa desenvolvida.

É importante referir que toda a ação pedagógica, concretizada num determinado contexto educativo, além de se guiar pelos programas que regulam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, deve também ir ao encontro das características dos estudantes e do meio económico e social em que se inserem. Desta forma, o quarto capítulo, Caracterização do Contexto Educativo, caracteriza o agrupamento, as escolas e as respetivas turmas em que se desenvolveu o estágio profissionalizante. São também apresentados os eixos estruturantes do projeto educativo do agrupamento cujo objetivo é promover o sucesso escolar de todos os estudantes.

O capítulo seguinte, Intervenção nas áreas de formação para a docência, tem como objetivo expor as atividades desenvolvidas nas quatro áreas para as quais este mestrado habilita, bem como, as reflexões realizadas em torno das mesmas.

Segue-se o capítulo, Ações para lá da sala de aula: dinâmicas da vida escolar e projetos desenvolvidos, subdividido em quatro subpontos, sendo eles: Das reuniões às atividades de escola, no qual serão explanadas as reuniões em que a professora estagiária esteve presente bem como, as atividades em que esta teve oportunidade de participar e dinamizar; Biblioteca: o espaço onde a imaginação e a leitura andam de mãos dadas, projeto que ganhou forma em colaboração com o par pedagógico. Segue-se o subcapítulo Dias especiais aprendizagem, no qual serão expostas as atividades concebidas fora da sala de aula para marcar datas que assinalam descobertas que fizeram a diferença para o nosso conhecimento atual tentando sensibilizar as crianças para novas formas de aprendizagem; e por último, Tutoria: passo a passo alcança-se o sucesso escolar, espaço onde será exposto o trabalho de Tutoria realizado ao longo da prática de ensino supervisionada na EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha.

Devendo este projeto apresentar um cariz investigativo, no sétimo ponto será exposto o projeto desenvolvido no âmbito da unidade curricular de *Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação* e que foi realizado durante a prática educativa supervisionada nos dois ciclos de ensino.

No último capítulo, Conclusões e Reflexões finais será possível ler uma síntese reflexiva de aspetos que, além de tornaram este percurso singular, o transformaram numa experiência rica e inesquecível tanto a nível profissional como pessoal.

2.FINALIDADES E OBJETIVOS

A realização do presente relatório de estágio não seria possível sem a definição de um conjunto de parâmetros que guiem a sua formulação. Desta forma, subjacentes à sua edificação, existem finalidades e objetivos que orientam todo o percurso de formação para a docência.

Como finalidade principal, a elaboração do presente documento visa espelhar, de forma fundamentada e contextualizada, a prática de ensino supervisionada desenvolvida, perspetivando uma articulação entre os saberes teóricos e práticos construídos no contexto educativo de formação.

Aliado a estas finalidades, pretende-se alcançar objetivos que se mostram essenciais para uma formação adequada à complexidade e às especificidades da prática docente:

- Evidenciar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e análise das atividades realizadas na prática educativa, quer na planificação das ações pedagógicas, na ação e na reflexão pós-ação; quer na elaboração de projetos;
- Caracterizar o contexto educativo em que se desenvolveu toda a prática de ensino supervisionada e cujas especificidades influenciaram as ações desenvolvidas para que estas se ajustassem à realidade dos alunos;
- Fundamentar as ações pedagógicas à luz dos saberes teóricos e didáticos refletindo, criticamente, sobre as mesmas;
- Analisar os saberes profissionais e pessoais construídos durante o período da prática educativa supervisionada.

Os objetivos expostos vão ainda ao encontro das capacidades e atitudes que se desejavam ser desenvolvidas ao longo do ano. Assim, todo o trabalho realizado centrou-se na formação de futuros profissionais mobilizadores de saberes científicos, legais e pedagógicos, fundamentais para uma prática educativa crítica e reflexiva sobre, na e para a ação procurando encontrar respostas, na escola, para os desafios da atual sociedade da globalização.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao longo destes cinco anos de formação profissional os diversos referenciais teóricos e legais foram-se revelando fundamentais para compreender a estrutura e funcionamento do sistema educativo.

Desta forma, neste terceiro capítulo, será exposto um enquadramento legal que regulamenta o Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico e que permite contextualizar a elaboração do presente relatório.

Num segundo momento serão refletidos temas que fazem parte da formação inicial dos profissionais de educação e que os acompanham nos anos de docência, nomeadamente a evolução da Educação e o papel do Professor nas escolas de hoje; a relação entre dois espaços educativos fundamentais para as nossas crianças: a Família e a Escola; os momentos que integram o ciclo da Prática Educativa Supervisionada (observação, planificação, intervenção e reflexão); a dimensão reflexiva e investigativa do ser professor, essencial tendo em conta os desafios da nossa sociedade crescentemente globalizada; e a importância da supervisão na formação de professores.

De um modo geral, pode-se concluir que este capítulo engloba referenciais que orientam as práticas educativas dos profissionais de educação na dimensão profissional, social e ética.

3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA

No plano legal existe um conjunto de documentos que definem os requisitos necessário para o profissional de educação poder exercer a docência. Deste modo, segundo o Decreto-Lei nº 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,

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores (Decreto-Lei n.º43/2007, Preâmbulo).

Como tal, valoriza-se o conhecimento no domínio “ (...) do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (idem, ibidem).

Face às novas exigências, o Ministério da Educação e da Ciência transforma a estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, designadamente o Processo de Bolonha defendendo uma perspetiva de ensino baseado no desenvolvimento de competências. Todavia, segundo o Decreto-Lei nº 115/2013 de 7 de agosto, o conhecimento deve englobar tais competências, permitindo que os estudantes se apropriem dos mesmos e os mobilizem na vida quotidiana, agindo conscientemente na sociedade.

Pretende-se, assim, promover uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino surgindo “o alargamento dos domínios do docente generalista que passam a incluir (...) habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico” (Decreto-Lei nº 43/2007). Neste sentido, para se alcançar a habilitação profissional para a docência é necessário frequentar um primeiro ciclo de estudos, com a duração de seis semestres (Licenciatura em Educação Básica) e, posteriormente, um mestrado profissionalizante em Ensino.

Com estas novas alterações procura-se ampliar o nível de qualificação do corpo docente orientado para um Ensino de qualidade. Do ponto de vista da professora estagiária o facto de haver profissionais de Educação com esta abrangência curricular é uma mais-valia para as crianças e jovens, na medida em que os docentes, ao se moverem nos dois ciclos de ensino, têm uma visão global e mais completa do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens. Além disso, terão mais facilidade em estabelecer a “ponte” entre os conhecimentos construídos no 1º Ciclo com os do 2º Ciclo que ainda estão por descobrir.

Relativamente ao Mestrado em ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico este organiza-se segundo pressupostos patentes no Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, o qual delega as regras específicas para o ingresso no mestrado, bem como, as componentes de formação em que se organiza.

A regulação do mestrado assenta ainda no Despacho Normativo nº 7856/2010 e no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), aprovado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, nos quais se encontra delimitada a estrutura curricular e o plano de estudos.

Segundo estes documentos o mestrado mencionado tem a duração de quatro semestres, correspondente a dois anos curriculares, com uma totalidade de 120 ECTS. Este curso, segundo o CREC, artigo 3º, além de se desenvolver na Escola de Formação (ESE/IPP) terá também lugar nas Instituições de Prática Educativa, integrando Escolas de Agrupamentos de Rede Pública. Assim, a formação de futuros profissionais de educação abraça momentos de observação, intervenção e colaboração nas diversas ações educativas, bem como, em atividades da comunidade educativa ao nível da escola ou agrupamento (Decreto-Lei 43/2007). Estas dimensões são fundamentais para que os futuros docentes contruam uma prática educativa à luz do perfil geral de desempenho profissional, estipulado pelo decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Desta forma, é expectável que “O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Anexo IV).

Todo este processo culminará nos momentos de reflexão pré e pós-ação sobre o percurso formativo desenvolvido nos dois contextos. O mesmo documento prevê ainda a edificação de um relatório de estágio, o qual apresentará todo o percurso formativo individual de forma fundamentada e contextualizada articulando os saberes teóricos e práticos (Decreto-Lei 43/2007).

A Prática Educativa, momento em que nos vemos confrontados com o tão desejado papel de Professor, e o relatório de estágio,

documento de índole reflexiva, constituem, assim, parte integrante da Unidade Curricular *Prática Educativa e Relatório de Estágio*, definida no plano de estudos do Mestrado em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 7856/2010).

Com este percurso formativo deseja-se construir um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado. Como tal procura-se que o desempenho dos docentes se adapte “(...) às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor (...)” (Decreto-Lei nº 43/2007, Preâmbulo).

3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

3.2.1.A Educação e o Professor

“O objetivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando”
(Almeida Garrett, 1829)

Definir o conceito de Educação é, de certa forma, uma atividade complexa, tendo em conta as alterações que a sua conceção tem sofrido ao longo dos tempos de acordo com o contexto histórico vivenciado (Martins, 2004).

Sem espaço para aprofundar esta evolução, entraremos na máquina do tempo recomeçando a história de Ensinar a partir da República, época em que se efetivou a separação entre o Estado e a Igreja, tentando “reformular a mentalidade portuguesa propondo-se executá-la por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação” (Carvalho, 2001, p.651). Com a Implantação da República, ressurgiram as esperanças de que tudo iria ser diferente. Era intenção da 1ª República a dignificação do Homem vinculada na sua promoção moral e social através da Educação.

A 28 de Maio de 1926 dá-se um golpe militar que inicia o Estado Novo, assinalando alterações no sistema educativo português, sobretudo de carácter

ideológico. Formou-se então a “escola nacionalista” baseada na ordem, no respeito e na disciplina assegurando “que todos os jovens adquirem tal conhecimento, transformando-se em cidadãos adultos, produtivos e trabalhadores” (Arends, 1995, p.4). Anos mais tarde, em 1974 dá-se um novo golpe militar, despoletado pela população entristecida que dá nova voz no que respeita à Educação.

Após o dia 25 de abril de 1974 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), através do qual todos os cidadãos têm direito à Educação. Apesar das alterações sofridas ao longo do tempo, este documento permanece na base da Educação até aos dias de hoje – Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Porém, no sentido de se adaptar às exigências da sociedade, esta lei tem sofrido adaptações acreditando-se agora que “Ensinar é (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.11). Este sentido ativo, traz consigo uma nova perspetiva de ensino oposta tradicional, o modelo construtivista do conhecimento.

Comparando estas duas conceções de aprendizagem, no modelo tradicional o professor era o centro do ensino transmitindo os conhecimentos estabelecidos em programas normativos. O aluno era um sujeito passivo (Arends, 1995) do qual se esperava que soubesse todos os conteúdos «de cor e salteado». Pelo contrário, o modelo construtivista “defende que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência” (idem, p.4). Desta forma, a sala de aula dá lugar a uma viagem exploratória através do diálogo, da discussão e da troca de ideias promovendo-se uma construção significativa dos conhecimentos.

Modificando-se o conceito da Educação, também o papel do professor, é alterado. Este passa agora a ser um orientador do processo de ensino e de aprendizagem que, deixando pegadas, guia os estudantes até ao mar do conhecimento, acompanhando sempre “os êxitos e os fracassos da criança, procurando entender as suas fragilidades e dando-lhe reforço positivo” (Fernandes, 2010, s.l.).

Tendo em conta que a criança vivência inúmeras experiências que lhe abrem portas a diversas aprendizagens, quando esta entra na escola não é uma «tela em branco», traz consigo algumas imagens. Desta forma, e seguindo de perto os ideais construtivistas, é importante que o docente parta de experiências,

interesses e conhecimentos dos estudantes, para estes desenvolverem novas interpretações e compreensões dado que “Os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conhecimentos às aprendizagens anteriores e à realidade concreta em que se inserem” (Estanqueiro, 2012, p.34). Nesta perspetiva, o estudante pode ser comparado a um pedaço de barro, preparado para ser moldado, cuja missão de lhe dar uma nova forma pertence ao oleiro, o professor (Sousa, 2003). Contudo, a motivação e gosto por aprender também são importantes, devendo o professor acreditar nas capacidades de cada aluno e valorize “as pequenas, mas grandes conquistas das crianças” (Duque, Fernandes, Mariz, 2010, *s.l.*) mostrando-lhes, assim que cada um, no seu ritmo de aprendizagem, tem potencialidade para alcançar o sucesso.

Seguindo estes pressupostos surge o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, defendendo que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, et al., 1999, p.89) ao longo de toda a vida. Assim, a educação baseia-se em quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser; que articulados fornecem aos estudantes as aprendizagens fundamentais para a sua formação enquanto “(...) experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, (...) enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors, et al., 1999, p.90).

Face a esta evolução ser professor constituiu um processo complexo e evolutivo que compreende um conjunto de aprendizagens, experiências e reflexões. Os docentes devem, por isso, acreditar no ensino como uma atividade de equipa assente na investigação, através da qual se pretende “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação” (idem, p.154). Todavia, tal como as fechaduras das nossas portas não são todas abertas pela mesma chave, também as crianças necessitam de chaves diferentes para desenvolver novas aprendizagens, não sendo possível responder com a “uniformidade dos conteúdos e dos processos” (Diogo, 2000, p.20).

Atendendo a estas necessidades é proporcionado às escolas “um aumento da autonomia (...) na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas” (Decreto-Lei 139/2012, Preâmbulo), no sentido de

“melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende” (ibidem). Nesta ótica, emerge o conceito de gestão flexível do currículo uma vez que “só a existência de soluções diferenciadas e ajustadas a cada situação específica pode favorecer o sucesso educativo de todos” (Diogo, 2000, p.20).

Para que esta gestão ativa do currículo ganhe forma é necessário que o professor planifique processos de ensino e de aprendizagem diferenciados, mobilizando estratégias “(...) com um maior grau de intencionalidade específicas, finura de análise e diversificação de procedimentos” (Roldão, 2009, p.26), sendo necessário para ajudar os estudantes “(...) adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades próprias de cada aluno, no plano do ritmo de trabalho e do tipo de orientação.” (Postic, 1995, p.9).

Transversal a todos estes aspetos está, como já foi sendo mencionado, o professor, figura fundamental para “preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (Delors, et al., 1999, p.152). Nesta ótica, o desempenho do docente enquadra-se, segundo o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto em quatro dimensões imprescindíveis “para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste [professor] aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Preâmbulo). Assim, segundo a dimensão profissional, social e ética os docentes assumem-se como aqueles que ensinam apoiados na reflexão sistemática e na partilha de práticas educativas, procurando estruturá-las com o objetivo de formar jovens críticos e autónomos na sociedade, respeitadores da diferença cultural e pessoal do outro. Todas as suas funções devem ser assumidas com responsabilidade “a partir de três qualidades fundamentais: sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal” (Batista, 2011, p.26).

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem destaca as bases que os docentes devem ter em conta na edificação das suas práticas educativas. É, então, esperado que os professores promovam aprendizagens significativas envolvendo os alunos ativamente na construção das suas aprendizagens podendo, para tal, mobilizar suportes variados (Decreto-Lei 240/2001, Anexo III).

Sabendo que o professor se integra numa comunidade educativa ele não ensina apenas na sala de aula. Neste sentido, aflora a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, segundo a qual deve ser ativo na

construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo, integrar nas suas práticas saberes sociais da comunidade e promover interações com a família (idem, Anexo IV).

Todas estas dimensões começam a estruturar-se durante a formação inicial do professor, amadurecendo durante a docência. Nesta perspetiva surge a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida na qual se ressalva a “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação em cooperação com outros profissionais” (idem, Anexo V), práticas fundamentais para professores conscientes da complexidade que é a arte de ensinar.

Abraçando todas estas dimensões e perspetivas do ensino e do papel do professor, os jovens, (re)construindo conhecimentos e ideias, dão forma a uma instituição que estrutura práticas educativas ricas em aprendizagens significativas procurando formar um corpo, um coração e um espírito crítico e responsável. De acordo com o pensador Erasmo, “a maior esperança de uma nação está em educar bem a sua juventude” (cit. por Estanqueiro, 2012, p.9).

3.2.2. Família e Escola: dois espaços educativos que se completam

Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia.

(Provérbio Africano)

Antes de entrar na escola a criança começa a estabelecer os primeiros vínculos com aqueles que lhes fornecem os cuidados e estímulos necessários para o seu crescimento e desenvolvimento. Como tal, “a família surge como o primeiro e o principal habitat socializante, transmitindo (...) à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (Diogo, 1998, p.41). Assim, é no seio familiar que cada indivíduo encontra padrões onde aprende a viver, a ser e a estar na sociedade que o rodeia.

Mas o que é a família? De facto, tendo em conta as profundas alterações que têm surgido ao nível económico, social, político e cultural (Leandro, 2001), o

conceito de família tem sofrido várias alterações. Também o divórcio e a entrada da mulher no mercado de trabalho, deixando a mãe de estar tão presente na vida dos filhos são fatores que segundo Diogo (1998) justificam a reestruturação das famílias de hoje.

A conceção de família “(...) onde se incluem pais e filhos, que convivem no lar familiar sem outros parentes” (Gimero, 2001, p.43) já não é aquela que todas as crianças conhecem. Hoje em dia, principalmente em meios socioeconómicos mais complexos, deparámo-nos com crianças que vivem com avós, tios, irmãos e que, muitas vezes, cuidam do bem-estar dos irmãos mais novos, o que deixa claro que “o modelo tradicional de família entrou em crise coexistindo (...) com outros modelos de organização familiar” (Gonçalves, 2013, p.118).

Todavia, enquanto comunidade de homens e mulheres que têm um passado e que aspiram um futuro, a família é a base da estruturação da sociedade. Segundo Gabriela Portugal (1998) a família tem uma história e o Homem “carrega” consigo uma personalidade e experiências de vida que estão intrinsecamente relacionadas com o núcleo familiar a que pertence. Desta forma, “Cada um de nós não é mais do que um elo de uma longa carreira de transmissão que datam os primórdios da Humanidade” (Prieur, 1999, p.19).

Perante a multiplicidade de estruturas familiares que hoje formam a nossa sociedade torna-se complexo encontrar uma definição de família. Porém, tendo em conta esta diversidade, Diogo (1998) apresenta-a como um “(...) conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças e jovens no seu espaço casa” (p.39). Este é assim, o espaço educativo no qual deveria estar todo o equilíbrio que o Homem necessita para viver em plenitude com a sociedade. Contudo, sabemos que existem famílias onde a paz, a compreensão, o apoio e o amor são pilares que foram danificados. Por isso, aquele que deveria ser o primeiro refúgio é, muitas vezes, o último.

Neste sentido, Gervilla (cit. por Pereira, 2008, p. 49-50) exhibe a família com a imagem de um comboio ferroviário. Segundo a autora, a família constrói-se ao longo da vida, assemelhando-se a uma viagem de comboio, na qual se partilha o espaço das carruagens com diversas pessoas. Nos primeiros anos viajamos junto dos nossos pais. Mais tarde juntam-se os amigos e por vezes viajamos ao lado da solidão. À medida que o comboio vai passando pelas estações da vida, fim do secundário, fim do ensino superior, primeiro emprego, casamento; as pessoas que nos acompanham não são sempre as mesmas. Um

permanecem a nossa lado até ao fim, outras saem e novas entram. Assim, as pessoas com quem partilhamos as nossas alegrias, tristezas, o nosso carinho, as nossas palavras e que fazem parte da nossa família vão-se alterando.

Mas, apesar de todas estas dificuldades

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma excelência própria (Diogo, 1998, p.37).

A partir dos dois anos de idade, várias são as crianças que começam a fazer parte de uma segunda casa: a Escola. De facto, esta instituição entra cada vez mais cedo na vida das famílias surgindo como um complemento, razão pela qual as escolas e as famílias deverão desenvolver um relacionamento recíproco proporcionando aos mais novos melhores contextos de aprendizagem (Diogo, 1998). Além disso, é impossível compreender os insucessos dos estudantes sem se ter conhecimento do ambiente familiar em que vivem. Desta forma, hoje há “(...) a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança (...)” (Nogueira, 2005, p.573) sendo o diálogo com os pais o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos.

A família é, segundo a convenção sobre os Direitos da Criança, o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em partícula das crianças” (Convenção sobre os Direitos da Criança, Preâmbulo). Os professores surgem como colaboradores no sentido de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (Convenção sobre os Direitos da Criança art. 29.º, ponto 1 alínea a).

No plano legal a participação da família na escola acontece após o 25 de abril de 1974. Em 1976, através da Constituição da República Portuguesa, consagra-se a necessidade de cooperação entre o Estado e as famílias (Diogo, 1998). Até ao final da década de 70 foram dados alguns passos importantes como a criação e regulamentação do funcionamento das Associações de Pais que “desempenham um papel crucial na relação escola-família e, neste sentido, há que estimular a sua criação e disseminação” (Barbeiro & Vieira, 1996, p. 26).

É fundamentalmente com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que se iniciou um novo protagonismo das famílias na vida escolar. Neste documento, a necessidade de articular a família com a escola é evidenciada ao se “Proporcionar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias” (idem, artigo 7º).

Também o regulamento do Conselho Pedagógico atribuiu à relação escola-família o Conselho de Diretores de Turmas e os Diretores de Turma como as principais estruturas de orientação educativa, esperando que sejam o “ (...) elo de ligação entre as duas principais instituições responsáveis pela socialização da criança: a escola e a família (...) ” (Diogo, 1998, p.32).

Apesar de todo este esforço legal na atualidade sabemos que nem sempre é fácil fomentar a participação das famílias na escola. Por um lado ouvimos professores dizerem que os pais não vão à escola mesmo quando solicitados. Por outro lado, embora manifestem vontade em participar na vida escolar, há pais que “ (...) rejeitam uma intervenção da escola que suponha uma intrusão em assuntos familiares” (Musitu, 2003, p.158). Desta forma e tendo em conta que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos é fundamental excluir a ideia de que a escola pode substituir a família ou vice-versa. “Na maratona escolar, o elogio surge sempre como um bom estimulante, sobretudo quando vem de pessoas que o aluno admira: pais ou professores” (Estanqueiro, 2012, p.24), como tal o envolvimento da família nos projetos e atividades da escola só trará benefícios. A taxa de sucesso escolar aumenta e, conseqüentemente, o número de faltas e o abandono escolar diminuem (Carvalho et al., 2006). Com esta aliança emerge um

(...) sistema de interações permanentes, que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como um das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal (Diogo, 1998, p.74)

Para que seja trilhado um caminho em direção a objetivos comuns, onde se partilhe progressos e carências, com o objetivo de ajudar os jovens a se tornarem cidadãos ativos e capazes de agir, responsavelmente e criticamente, na sociedade, é fundamental reforçar a ligação entre estes dois espaços educativos.

Como defende Estanqueiro (2012) “A família e a escola são parceiros na educação” (p.111).

3.2.3. Observação, planificação, intervenção e reflexão pós ação – a espiral da Prática Educativa

“Não há nada tão fascinante como observar e promover o desenvolvimento de uma criança”.

(De Ketele, 1980, p.27)

Para que o professor possa desenvolver atividades potenciadoras de aprendizagens significativas, terá de observar e problematizar a realidade envolvente. Nesta ótica, a observação é definida por Albano Estrela (1990) como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p,30), sendo um dos motores que permite a recolha de dados sobre os interesses dos estudantes, as suas capacidades nas diferentes disciplinas¹ e as suas motivações, possibilitando a “planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto -Lei n.º 241/2001, anexo nº 1)

Para que o profissional de educação consiga obter resposta ao para quê observar? e o que observar? torna-se necessário a elaboração de instrumentos que “permitam a descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p.30). Tendo em conta o contexto educativo, a observação deve ser dirigida a dimensões específicas da sala de aula e características dos estudantes. O registo destas informações pode realizar-se em

¹ Nomenclatura presente no decreto-lei 91/2013 de 10 de julho que veio alterar o decreto-lei 139/2012 de 5 de julho.

diferentes instrumentos, entre os quais, grelhas de observação e listas de verificação (Reis, 2011).

Durante a prática de ensino supervisionada, a observação em ambos os contextos, no que respeita à atitude do observador, foi-se alterando ao longo do tempo. Primeiramente foi não participada e armada, uma vez que a professora estagiária se focava no registo de dados importantes para construir uma planificação adequada à realidade da turma, transformando-se, posteriormente, numa observação participante e participada, pelo que, começou a integrar-se nas atividades da turma (Estrela, 1990).

Realçando o papel da realidade no ensino das nossas crianças, destacam-se ainda a observação Naturalista e Ecológica pelo facto de se debruçarem no contexto habitual e familiar dos indivíduos, possibilitando o conhecimento das suas dinâmicas, experiências e vivências espontâneas. Só com estas características é que o docente consegue recolher informação a fim de compreender como é que a criança aprende e, consequentemente, auxiliar os alunos a aprender melhor (Perrenoud, 2008). Esta perspetiva Ecológica é também defendida por Bronfenbrenner (In Martins & Szymanski, 2004) referindo que o que importa é a forma segundo a qual as pessoas agem e interagem com objetos e o mundo social.

A observação apresenta-se assim como “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1990, p. 57), indispensável para o desenvolvimento de ações pedagógicas exequíveis, às quais se coadjuva a planificação dotada de intencionalidade educativa. Corrobora desta ideias Barbier (1993) mencionando que “As práticas de planificação não aparecem isoladas mas diretamente ligadas a outras práticas que resultam de um trabalho de representação aferente às ações” (p.78).

Antes de entrar na sala de aula é fundamental que o professor tenha, previamente, estruturado estratégias com o intuito de dar resposta às questões “*como* vou organizar a acção e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e o *para quem?*” (Roldão, 2009, p.29) promovendo-se experiências de aprendizagem significativas. Planificar define-se, segundo Clark e Peterson (citado por Zabala, 2000), como “O conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas ações” (p.48).

Refletindo para a ação o docente deve ainda “Desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno (...)” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo III) valorizando a diversidade de aptidões das crianças. Mais do que transmitir conhecimentos, o papel do professor é o de “ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades” (Estanqueiro, 2012, p.13). Concomitantemente, o professor deve estruturar uma prática educativa que interliga o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano (Decreto-Lei 85/2009), caminhando para uma aprendizagem construtiva, significativa e que faça sentido para quem adquire e incorpora.

Após este guião estar completo chegou o momento de se abrirem as cortinas e de o professor entrar em palco - sala de aula - em conjunto com os atores principais – estudantes - para se iniciar a apresentação das aprendizagens.

Na sala de aula toda a ação educativa acontece em direto. Todavia, os imprevistos acontecem e, refletindo na ação, o docente deve reformular a planificação atendendo a situações novas que surjam (Alarcão, 1996) enriquecendo assim o processo educativo. Do mesmo modo, é importante que o professor crie um ambiente favorável à aprendizagem evitando expectativas negativas e realçando as positivas, uma vez que “Quando uma pessoa confia em si própria, aumenta a sua motivação e melhora o seu desempenho” (Estanqueiro, 2012, p.29).

Terminada esta primeira atuação chega o momento de o professor refletir sobre a ação com o objetivo de compreender o que aconteceu e como resolveu, ou não, os imprevistos. (Alarcão, 1996). Neste sentido, a reflexão é facilitadora no desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao promover a capacidade de “(...) avaliar ações no sentido de construir novas aprendizagens” (Formosinho, 2002, p.115)

Desenvolvendo um pensamento crítico em relação a si próprio e à realidade envolvente, o professor procura compreender a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação. A reflexão é, por isso, o veículo para o professor poder voltar atrás e rever acontecimento e práticas (Oliveira e Serrazina, 2002).

Subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem, estão presentes momentos de avaliação sobre o desempenho dos estudantes mas também do professora com o intuito de se “(...) melhorar o ensino e suprir as dificuldades

de aprendizagem” (Decreto-Lei nº 139/2012, Artigo 23º). Desta forma, “A avaliação não é uma armadilha para apanhar alunos desprevenidos!” (Estanqueiro, 2012, p. 85) pelo contrário, é um processo que permite identificar as dificuldades dos alunos, mas também as suas potencialidades com vista a melhorar o desempenho de todos. Esta deve apresentar-se como um instrumento que “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Rodrigues, 1993, p.173).

Ao longo do ano escolar podem desenvolver-se três tipos de avaliação, designadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A primeira surge, normalmente, no início de um novo processo de ensino e de aprendizagem com a finalidade de se recolherem informações sobre conhecimentos prévios dos estudantes. Esta avaliação fornece ao professor “elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalho que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos (...)” (Cortesão, s.a., p.39).

A avaliação formativa deve assumir um carácter contínuo presente ao longo de todo o caminho de aprendizagem percorrido pelas crianças, sendo preocupação do professor auxilia-las a aprender melhor (Perrenoud, 2008). Este processo avaliativo permite que o professor obtenha dados sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com vista a reajustar as estratégias adotadas (Decreto-Lei, 139/2012), podendo, por isso, ser definida como uma «bússola orientadora» do processo de ensino e de aprendizagem (Cortesão, s.a.).

No final de cada período escolar os alunos têm acesso à avaliação sumativa cujo objetivo é o de “sumariar o desempenho de um determinado aluno” (Arends, 1995, p.229) exprimindo-se numericamente, de acordo com uma escala. Esta avaliação pretende “situar o aluno face a um conjunto de objectivos fixados, de modo a comprovar e certificar a sua consecução” (Amor, 2006, p.145).

Para que todo este processo de avaliação dê frutos ao nível do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes é fundamental que estes tenham conhecimento sobre quando, como e o que está a ser avaliado sendo que só assim poderão “dispor de dados para melhorar os seus desempenhos” (idem, p. 145).

Para que o profissional de educação consiga recolher informações de forma concisa e subjetiva é essencial que construa instrumentos diversificados tendo

em conta as características, dificuldades e conquistas dos estudantes, caminhando no sentido da sua progressão. Desta forma a avaliação deve ser um instrumento de diálogo, de ajustamento e negociação entre os educadores e os educandos (Cortesão & Torres, 1994).

Esta espiral que caracteriza a prática educativa torna-se fundamental para que o professor não se limite a “deduzir” as ações educativas, mas sim a refletir sobre “a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto de vista teórico” (Nóvoa, s.a., p.85). Só com o enlaçamento da reflexão antes da ação, para a ação, na ação e pós ação é que os profissionais de educação terão oportunidade de aprofundar as suas aprendizagens, tornando-se assim mais consciente sobre o processo de ensino e de aprendizagem e a “vida na escola”.

3.2.4.O professor reflexivo e investigador

“(…) a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire, 1991)

Para que os professores consigam adequar as suas ações à realidade educativa em que vão ser atores, e tendo em conta que cada escola possuiu necessidades específicas, é necessário que conheçam e compreendam as características do contexto educativo, bem como, os estudantes que constituem a instituição escolar. Esta compreensão mostra-se fundamental para que o professor dê forma às suas aulas “de modo a que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.57).

A produção e estruturação do conhecimento pedagógico emergem, assim, de uma prática reflexiva através da qual os professores analisam a sua ação educativa, identificando possíveis lacunas, com o objetivo de encontrar novas formas de agir no sentido da sua melhoria. Segundo esta linha de pensamento, a reflexão pode ser entendida como um instrumento de formação,

transformação e desenvolvimento através do qual se pode encontrar respostas para os problemas identificados, sendo que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.44).

Seguindo de perto os momentos reflexivos preconizados por Donald Schön (1987), os professores que refletem em ação e sobre a ação encontram-se envolvidos num processo investigativo desenvolvendo a sua prática com base na investigação-ação caracterizada por ser “(...) um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995, p. 35). Mobilizando esta metodologia de trabalho, o docente passa de objecto da investigação (...) a sujeito da sua própria investigação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.10), uma vez que tem oportunidade de recolher informações sobre a sua prática, numa constante reflexão sobre a ação.

Numa dialética de reflexão-ação-reflexão, contínua e sistemática, há a transformação e melhoria da prática educativa, sendo este o grande desafio que se impõe a todos nós, atores empenhados e envolvidos nesta dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, o processo reflexivo e investigativo caracteriza-se por “um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado de experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.32).

À investigação-ação, processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação, está subjacente uma espiral de “planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas” (Moreira, 2001, p.67). Esta metodologia permite, assim, uma participação ativa do professor/investigador funcionando como um agente de mudança perante os problemas que vão surgindo nas suas ações educativas. Nesta perspetiva, como refere Oliveira & Serrazina (2002) ensinar “(...) é uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (p.35).

É importante salientar que a introdução de mudanças numa situação educativa, com o objetivo de dar resposta a problemas identificados, só é conseguida em colaboração com outros professores. Nesta linha de pensamento, o trabalho colaborativo ganha asas encorajando “os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 1998, p.279). Além disso, é

através da partilha das nossas ideias que desenvolvemos a capacidade de resolução de problemas, o nosso espírito crítico, a cooperação entre colegas de trabalho e a escuta das opiniões do outro (Perrenoud, 2000). Como defende Ribeiro (2010) “ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro” (p.581).

Em súpula, a prática reflexiva e investigativa dos professores proporcionam-lhes “oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.37). O professor reflexivo e investigador é assim caracterizado por questionar e se questionar tentando construir, para cada situação educativa, estratégias adequadas à singularidade de cada criança.

3.2.5. O papel da supervisão na formação do professor

“A supervisão é um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, com vista a prepará-lo para a sua futura profissão docente”
(Gomes & Medeiros, 2005, p.35)

No sistema de ensino Português a supervisão integra-se na componente curricular da formação inicial de professores. Segundo o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro uma das componentes visa a promoção de momentos de “(...) observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola (...)” (idem, artigo 14).

Desta forma, a profissionalização de futuros professores nasce com a Prática Educativa Supervisionada, uma das etapas mais importantes na viagem do aprender a ensinar. A supervisão é, assim, o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007, p.18). Neste contexto ergue-se o guia desta viagem: o supervisor considerado como aquele que aconselha (Sá-Chaves, 2000) e que, num ambiente de comunicação reflexiva procura incentivar uma cultura de

trabalho orientada para o “(...) desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados num auto-renovação colaborativa (...)” (Formosinho, 2002, p.15). Neste sentido, o papel do supervisor será o de facilitar a aprendizagem, de encorajar e valorizar as tentativas e erros do formando incentivando a reflexão sobre a sua ação (Amaral, et al., 1996).

Sendo a supervisão um processo, é um trabalho contínuo no qual se desencadeiam momentos distintos: a planificação (reflexão para a ação), concretização da ação (reflexão na ação) e na reflexão posterior à concretização (reflexão sobre a ação) (Gomes & Medeiros, 2005). Com este ciclo dá-se forma a um cenário clínico caracterizado pela “colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2007, p.26).

O primeiro passo, de todo este processo, emerge num momento de pré-observação no qual há um acompanhamento na edificação da planificação, antecipando-se possíveis problemas e formas de os resolver. Após estar definido o que ensinar e como ensinar, processa-se a observação da aula na qual se recolhem informações sobre as ações educativas desenvolvidas com a finalidade de, mais tarde, se proceder a uma análise das mesmas (Alarcão & Tavares, 2007). Segue-se, assim, o momento de pós-observação caracterizado pela reflexão crítica conjunta sobre o “eu” professor incorporado pelo formando. Ou seja, identificam-se os aspetos positivos e os aspetos que devem ser melhorados com o objetivo de se traçar novas soluções para uma prática educativa futura. O ciclo de supervisão dá os últimos passos na avaliação, que deverá ser perspectivada como uma atividade de construção do conhecimento.

Toda esta caminhada só é exequível com o desenvolvimento de uma atitude colaborativa ancorada num clima de confiança, respeito e entreajuda entre o supervisor e o futuro professor, uma vez que “quando trabalhamos em colaboração (...) o *você* dará lugar ao *nós* (...)” (Alarcão e Tavares, 2007, p.83) e em conjunto são partilhados saberes e experiências que dão forma a novas aprendizagens.

Em suma, a supervisão é um processo fundamental ao desenvolvimento integral dos futuros professores abraçando momentos em que estes têm oportunidade de construir, vivenciar e problematizar as suas práticas (Gomes & Medeiros, 2005), confrontando-se com o assumir de um novo, desconhecido e

desejado papel: Ser Professor. A prática de ensino supervisionada é, por isso, o verdadeiro coração da formação de professores.

4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A prática pedagógica supervisionada desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha num período de tempo compreendido entre 28 de outubro de 2013 e 30 de maio de 2014, existindo uma paragem, entre 6 de janeiro e 7 de março de 2014, na qual decorreu a avaliação do percurso desenvolvido até ao momento.

A descoberta das Singularidade de Ser Professor iniciou-se na Escola Básica 1 da Azenha, com a turma do 2º ano de escolaridade, tendo continuado na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Pêro Vaz de Caminha com uma turma do 5º ano de escolaridade.

Neste subcapítulo será caracterizado o agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha e, posteriormente, cada um dos contextos salientando aspetos gerais dos estabelecimentos de Ensino e das turmas onde foi possível viajar à descoberta da profissão docente. Desta forma, serão expostas as suas características ao nível do ambiente sociocultural, da organização dos espaços, dos recursos disponíveis e das inter-relações inerentes ao ambiente educativo.

Todas as informações mencionadas resultaram de um processo de observação e de análise do contexto educativo (Anexo 1 e 2), bem como, dos documentos reguladores das instituições.

4.1.1. Agrupamento de Escola Pêro Vaz de Caminha

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, pertencente à freguesia de Paranhos, distrito do Porto, congrega cinco estabelecimentos de ensino público: a Escola Básica 2º e 3º ciclo Pêro Vaz de Caminha, a Escola Básica do 1º Ciclo da Azenha e três Escolas Básicas com 1º Ciclo e Pré – Escolar: Agra, Miosóti e S. Tomé. Além destas escolas existem outras pertencentes a outro Agrupamento: O colégio Luso Francês, as Escolas Secundária Filipa de Vilhena

e António Nobre, bem como, vários estabelecimentos de ensino superior que constituem o maior e mais importante pólo universitário da cidade.

Tendo em conta a sua localização geográfica o nível socioeconómico e cultural dos moradores é bastante heterogénea: bairros sociais e novas urbanizações convivem com casas antigas que denotam a origem rural da freguesia (Projeto Educativo, 2013).

A heterogeneidade da população é também refletida pelas crianças e jovens que frequentam as escolas do Agrupamento. Porém, a grande maioria habita nos diferentes bairros sociais circundantes transportando para a Escola muitos dos problemas do seu quotidiano.

Tendo ainda em conta o período de dificuldades económicas, devido ao desemprego ou emprego precário que as famílias têm vivido, o número de alunos subsidiados pela Ação Social tem vindo a aumentar. Desta forma, dos 1023 que fazem parte da população estudantil do agrupamento, 612 são subsidiados com Escalão A ou B (ibidem).

A Equipa de Ação Social têm também detetado que, além do desemprego, os baixos salários, os baixos níveis de escolaridade dos encarregados de educação ou os problemas de saúde, estão na origem dos processos de risco identificados e, conseqüentemente, têm afetado a vida das crianças no que diz respeito às relações familiares e comportamento desadequados. Tendo em conta estas dificuldades a escola tem tentado apoiar o processo de ensino e de aprendizagem dos seus estudantes através de 8 Serviços Especializados de Apoio Educativo: Grupo Disciplinar de Educação Especial, Apoio Sócio Educativos, Serviços de Psicologia e Orientação e Serviços de Ação Social Escolar.

No âmbito do Grupo de Educação Especial, o Agrupamento Pêro Vaz de Caminha é um grupo de referência para a Multideficiência, estando a funcionar duas unidades de apoio especializado: na escola de S. Tomé e na Pêro Vaz de Caminha. Estas salas são apoiadas por uma Terapeuta Ocupacional, uma Terapeuta da Fala e uma Fisioterapeuta.

O Serviço de Psicologia é assegurado por uma psicóloga responsável pela avaliação e acompanhamento psicológico do 2º e 3º ciclos. Além disso, observa e avalia crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo e procede à orientação vocacional e profissional dos estudantes do 9º ano, bem como a orientação e encaminhamento para percursos alternativos ao ensino regular.

Relativamente ao Serviço de Ação Social Escolar este dispõe de um técnico profissional administrativo que assegura o apoio necessário nessa área que se estende a todas as escolas do Agrupamento, a ativação do Seguro Escolar e os subsídios do ASE destinados a material e alimentação.

Além destes membros da comunidade educativa, o agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, no âmbito do Programa TEIP Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) dispõe ainda de um Assistente Social e uma animadora sócio cultural que desenvolvem o seu trabalho nas cinco escolas do Agrupamento (ibidem).

4.1.2. Projeto Educativo e eixos estruturantes

Tendo em conta as características da população estudantil o Projeto Educativo (PE) do agrupamento – “Caminhar para o Sucesso” –, aspira construir uma instituição com forte sentido de identidade e pertença, de inclusão e equidade. Todavia, estes objetivos só são alcançados se a comunidade escolar caminhar de mãos dadas com outros referenciais que aspirem alcançar o mesmo fim. Desta forma, este documento abarca um conjunto de linhas orientadoras que se operacionalizam através da articulação com o Projeto TEIP; o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (RI) e os Planos de Trabalho de Turma (PTT).

Segundo Costa (1991) o projeto educativo é um documento pedagógico que “(...) traduz a política educativa, distinta e original de cada comunidade educativa (...)” (p.89) e por isso os docentes que constituem o Agrupamento devem agir tendo em conta as especificidades do meio envolvente.

Neste sentido, têm sido desenvolvidas estratégias metodológicas orientadas para o sucesso educativo dos estudantes prevenindo o abandono escolar, absentismo e indisciplina. Além disso, o Agrupamento pretende reforçar a frágil relação entre a Escola e as Famílias e ainda o desenvolvimento Pessoal e Social de todos os jovens e crianças das diversas escolas.

Para colmatar estas lacunas e assegurar respostas às necessidades e problemas diagnosticados, o Agrupamento manifestado interesse em

estabelecer parcerias com diferentes serviços da comunidade, entre as quais, autarquias, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade e associações culturais, recreativas e desportivas, escolas de formação de professores, entre outras (Despacho normativo nº 20/2012 e Projeto Educativo, 2013).

Toda a sua ação assenta na valorização da Escola como palco de aprendizagens significativas que abraçam o saber ser, saber estar e saber fazer; na Humanização da Escola promovendo atitudes para a tolerância, a solidariedade, o respeito pela diferença; e no fortalecimento da ligação entre a Escola e a Comunidade incentivando um maior comprometimento dos encarregados de educação e famílias no acompanhamento dos estudantes. A defesa destes objetivos contribui para o alcance da missão de formar cidadãos conscientes, responsáveis e autónomos capazes de participar ativa e responsabilmente na sociedade. Para que esta visão futura seja possível de alcançar, as escolas concedem diversos meios para que todos construam conhecimentos, adquiram competências e interiorizem atitudes e valores universais (PE, 2013).

Com todas estas portas abertas, o caminho a percorrer pelo Agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha é realizado no sentido de condições potenciadoras do progresso escolar de todos os estudantes, a par de um maior envolvimento da Família e da Comunidade. Pretende-se assim “construir uma escola de todos e para todos” (PE, 2013, p.5) promovendo-se o Sucesso Escolar.

4.1.3. Escola Básica 1 da Azenha

A Escola da Azenha, situada na rua da Ribeira Grande, no bairro da Azenha, é a única do agrupamento com crianças apenas do 1º Ciclo. Esta escola tem ainda a particularidade de ser do tipo Plano Centenário o que a torna singular e especial.

Devido ao melhoramento de outras escolas do agrupamento e havendo duas com Jardim de Infância integrado, o número de matrículas nesta instituição tem diminuído e por isso as 53 crianças que dão vida a esta escola estão divididos

em três turmas. A Escola da Azenha é assim constituída por uma turma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º e 4º ano de escolaridade e por isso, o corpo docente é formado por três professores.

Esta instituição de ensino público (Anexo 3) é constituída por dois pisos. No rés-do-chão situam-se duas salas de aula (estando apenas uma em utilização permanente), a sala dos Professores, que simultaneamente é o gabinete da Coordenadora da Escola; uma sala adaptada para Biblioteca, que, em anos transatos, dispunha de uma animadora social para a organizar e desenvolver atividades na mesma; e instalações sanitárias para as crianças e para os professores e funcionários. No primeiro piso existem apenas duas salas de aula.

Relativamente ao espaço exterior existe um bloco onde se localizam o refeitório com cozinha e um espaço para a prática desportiva.

O recreio apresenta poucas áreas ajardinadas e carece de um espaço coberto para as crianças poderem usufruir do recreio em dias de chuva. Como tal, nos meses mais chuvosos elas brincam dentro da escola.

Relativamente aos materiais disponíveis, principalmente no âmbito da Matemática e das Ciências Naturais existe um vasto leque de recursos disponíveis possíveis de serem utilizados em sala de aula. No âmbito da primeira disciplina existem vários sólidos geométricos, o MAB, geoplanos, miras e algum material de desenho específico para ser utilizado no quadro como régua, esquadro e compasso. Para a construção de conhecimentos nas Ciências Naturais existe, essencialmente, material destinado ao trabalho experimental (goublés, balança, lupas, pipetas).

No que se refere a recursos audiovisuais todas as salas estão equipadas com um computador havendo um quadro interativo na do 3º e 4º ano., existindo ainda um *data show* e uma tela.

Tal como foi já mencionado, há uma preocupação das escolas em prover um processo de ensino e de aprendizagem baseado na equidade educativa e por isso procura-se disponibilizar um apoio educativo mais intensivo às crianças referenciados pelos professores titulares de turma. Assim, foi colocada na Azenha uma professora de ensino especial, que acompanha duas crianças, uma do 3º e umas do 4º ano de escolaridade, em dias distintos; e uma professora de apoio que orienta e ajuda um conjunto de crianças.

A escola proporciona ainda ofertas educativas centradas em atividades de enriquecimento curricular (AEC) permitindo que as crianças permaneçam na

escola até às 17h 30min., reforçando o desenvolvimento das competências ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. No presente ano letivo adotou-se o Ensino do Inglês, Ensino da Música, Atividade Física e Desportiva e Expressão Plástica (PE, 2013).

Durante o ano foram também desenvolvidos projetos em conjunto com diferentes instituições da comunidade.

Ao nível de escola, as crianças tiveram oportunidade de participar no projeto *Paranhos Sorridente* desenvolvido pela Universidade de Medicina Dentária da Universidade de Porto, o qual promovia cuidados de saúde oral. Ainda relacionado com a saúde, também o Centro de Saúde de Paranhos, no âmbito do projeto *Promoção e Educação para a Saúde*, tem realizado rastreios de saúde oral e de pediculose.

A Escola Segura é também uma referente que todos os anos oferece à escola uma ação de formação sobre Segurança e, para cada ano de escolaridade, desenvolve atividades mais específicas como *Prevenção e Educação Rodoviária* com o 1º ano de escolaridade, *Conselhos de Segurança* destinado ao 2º ano e *Prevenção Criminal e Bullying* para as crianças do 3º e 4º ano.

Em parceria com a Câmara Municipal do Porto foi organizada uma visita, para as turmas do 1º e do 2º ano, à Biblioteca Municipal do Porto que os presenteou com a *Hora do Conto*, integrada no projeto Porto a Ler. Este serviço autárquico tem proporcionado ainda a participação ativa da turma do 3º e 4º ano no projeto *Políticos por um Dia e Gabinete das Curiosidades*.

A prática de ensino supervisionada desenvolvido pela professora estagiária, juntamente com o seu par pedagógico, ocorreu na turma do 2º ano, constituída por 10 crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino, perfazendo um total de 15 estudantes, sendo a média de idade de seis anos. Entre estas quatro beneficiam do escalão A do apoio social educativo e cinco do escalão B.

Em resposta ao questionário realizado no primeiro dia de aulas pela professora titular de turma, os pais referiram que as atividades preferidas dos seus educandos são: fazer jogos, ajudar os adultos em tarefas pequenas, ver televisão, jogar no computador e ouvir música. As atividades de leitura e de escrita foram as menos assinaladas. Daqui se a necessidade de promover projetos ou ações educativas em que o maravilhoso mundo dos livros chegue às crianças.

De uma forma geral, a turma apresenta motivação para novas aprendizagens. Porém, nas famílias em que o desemprego assola a vida dos pais, os filhos apresentam-se menos motivados, mais agressivos e com maiores dificuldades no cumprimento de regras.

Apesar de não existirem crianças com necessidades educativas especiais, destacam-se duas com problemas de visão, duas com problemas de audição, uma com défice de atenção e concentração, uma com Síndrome de Asperger e outra repetente.

Uma das crianças com problema de visão, aluna D, apresenta grandes dificuldades ao nível da leitura e da compreensão de mensagens, não conseguindo seguir as instruções da professora para a realização das tarefas, Requer, por isso, a ajuda permanente de um adulto. Ao nível da Matemática necessita de ajuda para realizar contagens, não tendo ainda consolidado a conservação de quantidades. Face a estes dados, tanto no Português como na Matemática, será necessário voltar a trabalhar ao nível do 1º ano.

As dificuldades assinaladas nas disciplinas mencionadas são também sentidas por outras duas crianças, criança B e criança A. Estas revelam lacunas ao nível da leitura e da escrita, bem como, na compreensão de problemas ao nível da Matemática, requerendo, também, a presença constante da professora para os ajudar e encaminhar na realização das tarefas.

É de ressaltar que a criança B apresenta-se receosa fora da sala de aula, com medo dos alunos mais crescidos. Pouco brinca com os colegas da turma e da escola, andando sempre atrás das funcionárias. Esta atitude deve-se a atos de *bullying* ocorridos no ano transato, razão que poderá estar na origem de algumas das dificuldades assinaladas, uma vez que, no 1º ano de escolaridade o aluno tinha medo de ir para a escola não estando motivado para desenvolver novas aprendizagens.

A assiduidade e pontualidade ténue no 1º ciclo do Ensino Básico são também fatores pelos quais dois alunos, aluna L e aluno N, apresentam dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

Atendendo aos conhecimentos consolidados, apenas os alunos D, B e A terão oportunidade de beneficiar de apoio sócio educativo. Os restantes, não foram selecionados porque são crianças muito atentas, esforçadas e trabalhadoras, levando a professora titular de turma a acreditar que o seu apoio, na sala de

aula, será suficiente para que consigam ultrapassar algumas das suas dificuldades.

A sala do 2º ano é caracterizada (Anexo 1) por ser um espaço bastante amplo o que permite uma boa circulação do ar. Dispõe de quatro janelas, que possibilitam a entrada de luz natural durante todo o ano, e de um aquecer que não funciona na sua totalidade o que provoca algum desconforto, tanto para alunos como para professora, nos meses Inverno.

A forma como o espaço de sala de aula é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos podendo “(...) influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995 p.93). Desta forma, é objetivo da professora titular de turma organizar a sala permitindo experiências de aprendizagem, que favoreçam o diálogo, o trabalho de pares e de pequeno grupo/grande grupo. Como tal, sempre que necessário a sala sofre alterações na sua organização.

No início do ano, as mesas de trabalho das crianças encontravam-se dispostas em “U”, havendo no seu interior duas mesas formando um grupo para quatro estudantes, estando apenas três lugares ocupados. O lugar mais próximo do quadro foi destinado à criança D por apresentar dificuldades de visão, como foi já mencionado. Com esta disposição a professora consegue alcançar todas as crianças, tendo sempre junto das que apresentam mais dificuldades uma cadeira livre com o objetivo de propiciar um maior apoio. Esta disposição foi sendo alterada ao longo do ano letivo sempre refletindo sobre o sucesso educativo de todos.

A sala apresenta duas áreas de trabalho específicas: a área de plástica na qual existe material de desenho, recorte e colagem (lápis, marcadores, tesouras e colas) disponíveis, permanentemente, em mesas livres; e a área da leitura denominada A Biblioteca da Turma. Neste pequeno espaço, importante para os alunos desenvolverem aprendizagens através de atividades informais, existe alguma diversidade de livros e jogos que os alunos costumam utilizar durante os intervalos ou quando terminam alguma tarefa.

Os recursos que não são utilizados com tanta frequência encontram-se organizados nos dois armários que a sala dispõe. Além disso, é também neste espaço que a professora guarda alguns materiais dos alunos como cadernos e livros.

Sendo a exibição das aprendizagens dos alunos um dos recursos que proporciona a construção de uma sala de aula interessante e acolhedora, é importante existir um espaço destinado para a sua exposição. A par disso, “Muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (Arends, 1995, p.96). Desta forma, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos quer em atividades de sala de aula, quer trabalhos autónomos, encontram-se afixados no placar de cortiça ao fundo da sala, uma vez que o placar existente atrás da mesa do professor está preenchido com recursos construídos pela professora (cartaz do método das 28 palavras, uma grelha de comportamento e uma tabela relacionada com as dezenas).

Para o futuro desenvolvimento das aulas pela professora estagiário, houve a preocupação de registar, durante o período de observação, a rotina diária da turma. A parte da manhã desenvolvia-se entre as 9h e o 12h 30min, havendo um intervalo de 30min (10h 30min às 11h) para os alunos lancharem. À tarde as aulas têm início às 14h decorrendo até às 16h. Após este horário há alunos que frequentem as AEC's entre as 16h 30min e as 17h 30min.

Relativamente às interações estabelecidas na sala de aula, ao longo da prática educativa foi possível constatar uma grande entreaajuda entre os alunos. Todos se preocupavam em tentar auxiliar os colegas que ainda estivessem um pouco atrasados da realização de determinada tarefa proposta. No intervalo surgiam alguns conflitos que, mais tarde, eram resolvidos na sala de aula recorrendo-se ao diálogo. A relação dos estudantes com a professora (Anexo 4; 5 e 6) é também bastante positiva. Mostram interesse em partilhar com elas as suas vivências, as suas curiosidades e interesses e procuram o seu apoio quando sentem dificuldade na realização de qualquer tarefa. Esta relação caracteriza-se assim pela confiança, respeito e amizade mútuos.

Entrando na sala de aula respira-se um clima favorável a um percurso de aprendizagem motivador para a aprendizagem. “Uma relação de afecto, com reforços verbais e não verbais (um gesto, um olhar ou um sorriso) promove o prazer de aprender. Quem gosta do professor, mais facilmente gostará da matéria que ele ensina” (Estanqueiro, 2012, p.25).

4.1.4. Escola Básica 2/3 Pêro Vaz de Caminha

A EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha, localizada na Rua da Telheira, é a sede do Agrupamento de escolas já caracterizado. Esta instituição é constituída por uma população escolar que frequenta o 2º e o 3º Ciclo do Ensino Básico perfazendo um total de 503 estudantes. Tal como foi já mencionado, a crise económica e social que se tem sentido nos últimos tempos tem vindo a aumentar o número de alunos com subsídio. Assim, deste total, 212 alunos têm direito ao escalão A e 92 ao escalão B. Dos alunos que frequentam a sede do Agrupamento sete são acompanhados pela UAE.

Esta instituição educativa é composta por uma diversidade de espaços inseridos num amplo espaço ocupado pelos recreios, Pavilhão Gimnodesportivo, campo de jogos e zonas ajardinadas. O espaço coberto está dividido em quatro corpos sendo três compostos por rés-do-chão e primeiro piso, e o quarto apenas por rés-do-chão.

No primeiro bloco, pavilhão A, situa-se o polivalente no qual estão instalados o bufete, instalações sanitárias para os alunos, papelaria, Cantina, (cozinha, despensa, refeitório, instalações sanitárias e sala de funcionários), sala da rádio, sala de convívio dos auxiliares de ação educativa e arrecadações.

Em Agosto/Setembro de 2009 foi reconstruída uma sala, existente no espaço da Cantina, com a capacidade de comportar uma turma com 28 alunos. Foi, também, aberto um acesso para o átrio do pavilhão que possibilita as entradas e saídas da sala sem atravessar a área de serviço da Cantina (PE,2003).

No segundo bloco, pavilhão B, no piso do rés-do-chão está localizada a entrada principal para professores, funcionários e visitantes e os serviços de Secretaria; sala para receção aos Encarregados de Educação pelos Diretores de Turma, sala de Professores, gabinete da Direção, sala de apoio à Direção, instalações sanitárias para professores e funcionários, reprografia, gabinete do Assistente Social, gabinete de primeiros socorros e arrecadações.

No 1º piso, situa-se a Biblioteca, recentemente remodelada e integrada na Rede de Bibliotecas Escolares; uma sala de Matemática, uma sala de Educação Musical e uma sala de Informática.

No rés-do-chão do terceiro bloco, pavilhão C, no encontram-se salas específicas para a prática de determinadas disciplinas: duas salas de aula

adaptadas como laboratórios para Ciências e Físico Química, uma sala para Educação Tecnológica, uma sala para os alunos do Educação Especial e uma sala para a UAE. Existem ainda instalações sanitárias para os estudantes, uma delas adaptada para as crianças com necessidades educativas especiais.

No 1º piso estão localizadas sete salas de aula, sendo uma delas de menores dimensões para turmas com redução de alunos. Existe também uma sala de Estudo e uma de Apoios Educativos.

No Pavilhão D, o terceiro bloco, encontram-se salas específicas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Existem ainda instalações sanitárias para alunos e arrecadações para arrumo e acondicionamento de diversos materiais didáticos. Todas estas instalações entram-se no rés-do-chão. No 1º piso estão localizadas sete salas de aula, sendo uma delas de menores dimensões para turmas com redução de alunos, Gabinete da Psicóloga e Sala de Apoios Educativos.

A zona gimnodesportiva compreende um campo de jogos e um pequeno edifício onde se alojam os antigos balneários, que se encontram desativados, funcionando nesses espaço a Comissão de Estudantes recentemente formada.

O Pavilhão Gimnodesportivo foi construído em parceria com Ministério da Educação e Câmara Municipal do Porto. O Agrupamento usufrui do espaço das 8h 30m às 18h 30min nos dias úteis e nos restantes horários e dias o Pavilhão é da responsabilidade do Porto Lazer (Câmara Municipal do Porto).

Este espaço edificado para a prática de exercício físico é composto por um ginásio, um Pavilhão com galeria, instalações sanitárias, balneários femininos e masculinos para os alunos, gabinete dos docentes, balneários dos docentes, gabinete médico, instalações sanitárias para deficientes e arrecadações de materiais.

A prática educativa foi desenvolvida com a turma do 5º C, constituída por 20 crianças, das quais 12 são do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 13 anos de idade.

Este agrupamento é composto por uma população escolar heterogénea no qual, existem estudantes com desinteresse na construção de novas aprendizagens, o que leva ao insucesso e abandono escolar. Estes fatores estão também evidenciados na turma em questão havendo sete retidos por insucesso escolar que, em alguns casos, advém do 1º Ciclo do Ensino Básico. Entre estes há um que está a cargo do tribunal de menores e raramente comparece às aulas,

e quando está presente tem algumas atitudes incorretas, apesar de revelar capacidades para a aprendizagem desde que seja acompanhado.

De uma forma geral os alunos não têm muita motivação e curiosidade por aprender. Demonstram dificuldade em se concentrarem na realização de tarefas por um período de tempo alargado. Este desinteresse, em alguns casos deve-se, infelizmente, à carência de acompanhamento familiar, o que evidencia que “O estabelecimento de uma relação afectiva positiva é um requisito indispensável para o desenvolvimento harmonioso da criança” (Diogo, 1998, p.47). Porém, com o objetivo de ajudar as crianças a consolidar conhecimentos, estes têm oportunidade de participar em apoios educativos gerais e apoios específicos na área de Português e de Matemática. Existem dois estudantes referenciados para o ensino especial que frequentam o apoio pedagógico personalizado, acompanhados por uma professora do ensino especial, com o objetivo de serem reforçadas as aprendizagens de conteúdos lecionados no seio da turma.

As salas onde foram desenvolvidas ações educativas apresentam uma organização semelhante. As mesas de trabalho estavam dispostas em três filas o que permitia focalizar a atenção dos alunos numa determinada tarefa definida pelo professor (Arends, 1995). Porém, tal como no 1º Ciclo, a disposição das mesas era alterada atendendo ao trabalho que ia ser desenvolvido com a turma.

Relativamente aos recursos disponíveis, todas as salas tinham um armário, normalmente com material de turmas do 3º Ciclo, um computador e um data show. Os restantes materiais necessários ao desenvolvimento de atividades na sala de aula (microscópio, régua, esquadro, transferidor) tinham de ser solicitados previamente.

As interações entre os estudantes caracterizavam-se pelo companheirismo e amizade, mas por vezes o respeito pelo outro não se evidenciava.

Apesar destas dificuldades, o trabalho desenvolvido na escola demonstra basear-se na confiança e colaboração proporcionando-se o que se acredita ser o melhor para os estudantes.

5. INTERVENÇÃO NAS ÁREAS DISCIPLINARES

“O sonho é o caminho...

Ir ...

Ser ...

E ser já é educar”

(Ojuara, 2001)

E o sonho tornou-se realidade! Durante os dias que preencheram a Prática Educativa Supervisionada, a professora estagiário sonhou, caminhou, tropeçou. Mas passo a passo aprendeu a ensinar. E tudo deve aos pequenos e amáveis traquinas que com os seus sorrisos, carinhos, ideias e conhecimentos deram forma ao seu sonho.

Assim, nas linhas que serão agora desenhadas será possível testemunhar as experiências de aprendizagem construídas em colaboração com uma equipa multidisciplinar que levou a professora estagiária a desvanecer dificuldades e a refletir sobre o seu “eu” profissional.

5.1. ARTICULAÇÃO DE SABERES – ENLAÇANDO CONHECIMENTOS

“A gestão e organização do currículo devem visar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”

(Decreto-lei n.º 18/2011, artigo 3.º, alínea c)

Viajando pela realidade, são vários os conhecimentos que temos de mobilizar para conseguir agir no mundo. Por exemplo, quando vamos às compras precisamos de ler a designação dos produtos, mas também precisamos de fazer operações relativamente ao seu custo. Nesta perspetiva, e tendo em conta

que a formação constituiu um conjunto de ações educativas que visam o desenvolvimento pessoal e social das crianças (Diogo, 1998), a articulação de saberes é fundamental para que se interliguem experiências e saberes no processo educativo considerando que as práticas se devem abrir a experiências e conteúdos transversais. De facto, o conhecimento de cada disciplina não se fecha em si mesma e só articulando “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei nº 49/2005, artigo 7º) é que se consegue educar integralmente e de modo harmonioso os estudantes, tornando-os aptos a agir no mundo fora da Escola.

Para que esta conceção de educação seja concretizada, é importante que o professor passe de um executor a um decisor e gestor de currículo (Roldão, 2009) organizando e utilizando o conhecimento científico por forma a criar “espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (idem, p.35).

Revisitando o Decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto, que aprova os perfis de desempenho específicos dos profissionais da educação, verifica-se a importância desta perspectiva de professor, na medida em que este

Desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (Anexo nº2, II, 1).

Propõem-se, assim, uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de forma mais abrangente, global e, conseqüentemente, integral (Guará, 2009).

Transversal a todo o currículo encontram-se as tecnologias da informação (TIC) que hoje, mais do que ontem, estão permanentemente presentes no quotidiano das nossas crianças. Como mencionada Perrenoud (2008) as crianças de hoje nascem numa cultura em que se clica e por isso a escola não pode viver desligada desta realidade. Antes pelo contrário, deve reconhecer o lugar que as TIC ocupam no quotidiano de todos nós e as suas potencialidades educativas. Corrobora deste pensamento Ponte (1993) mencionando que “a preparação das novas gerações para a plena inserção na sociedade moderna não

pode ser feita usando os quadros culturais e os instrumentos tecnológicos do passado” (p.56).

Esta preocupação do ensino é também verificada na documentação legal. Segundo o decreto-lei 18/2011, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, o professor deve valorizar a diversidade de

metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida; (artigo 3º, alínea h).

Seguindo de perto estes pressupostos e atendendo ao desejo do sucesso escolar que todos nós, profissionais de educação, aspiramos proporcionar, a utilização das TIC surge como uma ferramenta facilitadora da articulação de conhecimento, desenvolvendo competências para a vida e motivando as crianças para a aprendizagem (Santos, 2009). É, assim, importante que o professor seja capaz de lidar com a enorme diversidade de exigências que a sociedade lhe coloca, incorporando uma postura reflexiva, investigativa e crítica (Mingués, 1998).

A mobilização destes recursos vai ainda ao encontro dos ideais construtivistas, no qual o aluno é o centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo o professor o orientador desse percurso. Segundo Santos (1977) “a interactividade e o multimédia obrigam a uma nova pedagogia, em que a criança/jovem está no centro da aprendizagem” (p.21), devendo o professor encarar as novas tecnologias como ferramentas inovadoras, integrando-as nas áreas disciplinares fomentado, dessa forma, a articulação de saberes (União Europeia, 2001).

Abraçando estes pressupostos a professora estagiária desenvolveu a articulação de saberes nos dois ciclos de ensino, nomeadamente na área de Matemática. Esta foi a área seleccionada por ser aquela que muitos alunos a adjetivam de difícil. Como tal, com a utilização de ferramentas informáticas, tentou-se apresentar aos estudantes uma Matemática divertida.

5.1.1.O retrato do enlace

A futura professora, tendo em conta que a articulação de saberes tem no seu centro um tema a partir do qual gira toda a ação pedagógica, desenvolveu uma aula de Matemática (Anexo 7) entrelaçada com a aula de Português do seu par pedagógico, na qual as crianças conheceram a casa que mora em cada um deles, partindo da obra *Onde Moram as Casas* de Cara Maia de Almeida, tendo sido esta o elo de ligação entre as duas práticas educativas.

Integrada no tema Organização e Tratamento de Dados, foram trabalhados os seguintes objetivos: Ler, explorar e interpretar informação respondendo a questões e formulando novas questões; Classificar dados utilizando o diagrama de Carroll e Formular questões e recolher dados registando-os através de esquemas de contagem gráfica – tally charts. Aliado a estes, a professora estagiária teve em vista a mobilização de diferentes estratégias que integram as tecnologias da informação e da comunicação, tal como está previsto no decreto-lei 241/2001.

A aula das crianças do 2º ano iniciou-se com uma apresentação em power point através da qual, com a conjugação de som e imagem, puderam conhecer *A divisão da casa preferida da Carolina* (personagem concebida pela futura professora) pela voz da mesma. Esta primeira atividade evidencia a articulação com a aula desenvolvida pelo par pedagógico, no qual as crianças descobriram as características de cada divisão de uma casa.

Enlaçado mais uma vez o Português, a visualização das imagens foi realizado apenas com recurso ao áudio, não havendo nenhum suporte escrito como acompanhamento, o que implicou um “esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão (...) da mensagem” (Amor, 2006, p.72), que posteriormente seria explorada em grande grupo. É de destacar que no momento da audição a “Carolina” referiu o nome de um aluno pedindo-o que se concentre. Esta introdução das crianças na própria mensagem da ferramenta foi bastante positivo uma vez que as envolve, afetivamente, no processo de ensino e de aprendizagem, não se limitando apenas às suas capacidades cognitivas, mas também ao seu desenvolvimento global (Coll, Mastín, et al., 2001).

Após descoberta a divisão preferida da Carolina foi distribuído a cada aluno um boletim de voto (Anexo 8) no qual teriam de seleccionar a sua divisão da casa

preferida. No final, cada criança colocou o seu boletim numa caixa. Esta tarefa foi realizada com a crença de “a aprendizagem deve processar-se a partir de actividades do contacto com o real” (Fernandes, 1994, p.27). Desta forma, as crianças realizaram uma ação que, no futuro, terão o dever de concretizar enquanto cidadãos ativos na sociedade.

Para se realizar a contagem dos votos a futura professora solicitou a participação de duas crianças: uma para retirar os votos e outra para os registar no quadro. Este registo foi realizado segundo a contagem de *tally charts* (Anexo 9), sendo esta um dos objetivos da aula. Através desta tarefa foi possível perceber que algumas crianças apresentavam dificuldades nesta estratégia de contagem, não colocando o traço do quinto voto na diagonal. Assim, tanto nesta tarefa como depois no diagrama de Carroll, houve a necessidade de explicar esta técnica, pedindo, por vezes, a ajuda de estudantes para esclarecerem, por palavras suas, as dúvidas dos colegas, desenvolvendo-se competências de comunicação (Estanqueiro, 2012).

Posteriormente promoveu-se um diálogo, em grande grupo, em torno do resultado dos votos com o objetivo de ajudar as crianças a exporem as suas interpretações sendo que a comunicação oral “contribuiu para a construção de significado e para a consolidação das ideias” (NCTM, 2007, p.67). Nesta linha de pensamento, “Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas (Damião, et al., 2013, p.5).

Para integrar um dos objetivos específicos delineados para a aula (Anexo 7), nomeadamente Classificar dados utilizando o diagrama de Carroll, a professora estagiária criou um avatar para dar voz a Carroll, escritor e matemático inglês, que explicou a sua história e as características do diagrama de Carroll que iria ser construído pelas crianças.

Refletindo sobre a ação, a futura professora considera que este momento seria mais produtivo se a mensagem tivesse sido explorada por partes permitindo que os alunos se concentrassem em aspetos concretos facilitando, assim, o diálogo em torno dos mesmos. Todavia, com a audição repetida da mensagem, sempre com a orientação da professora indicando o momento que iria ser explorado, os alunos conheceram Carroll e a sua organização - *Este diagrama apresenta-se na forma de uma tabela retangular no qual os dados estão organizados segundo o critério de sim, não.*

Compreendido por todos a leitura e organização deste diagrama, foram solicitados outras duas crianças para que se realizasse uma nova contagem dos votos e o seu registo, agora numa outra organização. Posteriormente, o diálogo ganhou novamente lugar, com o objetivo de serem explorados os resultados obtidos que eram também descritos no quadro para que os alunos pudessem anotá-los no seu documento individual (Anexo 10). Estes registos são fundamentais uma vez que “ajudam a vincar as ideias, servem de apoio à reflexão e ao aprofundamento por parte dos alunos e privilegiam momentos de retorno ao conhecimento construído” (Ponte, et al., 2007, p.7).

Chegado o momento de se sistematizarem as aprendizagens, a professora estagiária construiu um problema cujo enunciado seria concluído na sala de aula, tendo em conta as contagens realizadas (Anexo 11). Para que todos pudessem participar, esta tarefa foi projetada. À medida que as questões iam sendo preenchidas, eram também resolvidas pelas crianças solicitadas. A futura professora decidiu incorporar na sua prática esta capacidade transversal presente no Programa de Matemática do Ensino Básico (2013, p.5), sendo que envolve a “leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos (...)” permitindo desenvolver novos saberes matemáticos (NCTM, 2007).

No 2º Ciclo foram construídas aprendizagens no âmbito do Tema Geometria e Medida, nomeadamente no conteúdo de problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas (Anexo 12). Assim, para que fossem ativados os conhecimentos prévios dos estudantes, foi-lhes apresentado o Senhor José, um avatar construído pela professora estagiária, que necessitava da ajuda dos estudantes para resolver um problema no seu jardim: *No meu jardim têm aparecido muitos gatos que sujaram a caixa de areia. Para que eles deixem de entrar no meu jardim, vou vedá-lo. Ajudam-me a descobrir a quantidade de rede que devo comprar?.* Aliado à projeção desta ferramenta, foi também exposta a imagem do jardim da personagem (Anexo 13) da aula para que os alunos tivessem acesso à sua forma e às suas medidas.

Através do diálogo, foram ouvidas as opiniões dos estudantes sobre a resolução do problema do Senhor José, tendo sido este concretizado por uma criança no quadro.

Mas os problemas do Senhor José não acabam aqui: *Além de vedar o jardim, quero colocar um tapete de relva neste espaço de terra. Que quantidade de*

tapete vou precisar? iniciando-se aqui o desenvolvimento o conteúdo delineado para a prática educativa. Iniciando pela exploração e compreensão destas palavras, foi realizado um levantamento dos conhecimentos anteriores dos alunos. Posteriormente, foi distribuído a cada aluno um documento com o problema a imagem do jardim. Assim, em grande grupo, foram sendo descobertas formas de decompor o espaço com terra com o objetivo de se calcular a sua medida da área. A sistematização das aprendizagens foi realizada através de um registo, no caderno diário, de uma frase síntese sobre o conceito de áreas por decomposição, bem como, da resolução de exercícios selecionados antecipadamente pela futura professora.

Com um olhar crítico, a professora estagiária acredita que a mobilização de diferentes recursos TIC proporcionou um ambiente de sala de aula entusiasmante em que todos os estudantes se mostraram motivados a aprender. Além disso, contribuiu para a satisfação e realização da futura professora e apoiou a organização das aulas. Esta articulação entre de diferentes saberes é indispensável para que as aprendizagens construídas sejam significativas e entendidas como um todo. A escola é, neste sentido, um espaço no qual se pretende que os estudantes “aprendam a resolver problemas não apenas na perspectiva do ensino-aprendizagem de uma disciplina, mas fazendo apelo a diversas áreas específicas do conhecimento” (Miguéns, et al.,1996, p.30).

5.2.CIÊNCIAS NATURAIS – A NATUREZA DA NATUREZA

“É o fruto de um longo caminhar da Humanidade para satisfazer a sua enorme curiosidade em compreender o mundo, o Universos em que vivemos”.

(Pinto, A., et al.,2013, p.145)

Por ser a área que dá resposta a muitas das dúvidas dos nossos meninos e meninas, é aquela em que vários demonstram um carinho especial. Com as suas pequeninas mãos e grandes ideias, cada criança tem oportunidade de experimentar, de colocar questões e partir à descoberta dos seus porquês. Para que esta motivação não se perca cabe ao professor regá-la através de tarefas

desafiadoras, criando ligações entre o pensamento, a imaginação, o interesse das crianças e a compreensão dos conceitos. Assim, “o ensino das ciências deve permitir que a criança se abra ao real, o interrogue e o confronte” (Charpak, 1997, p.41). À semelhança de um cientista a criança problematiza o seu quotidiano, efetua pesquisas e investigações que a conduzem à descoberta do conhecimento. Ela é o centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspetiva, o Ensino das Ciências para todas as crianças e jovens dos 5 aos 16 anos proporciona-lhes a “oportunidade para aprenderem acerca da sua cultura e do conhecimento” (Miguéns, et al., 1996, p.21) que constituem uma fonte de saber na sociedade atual. Este conhecimento é desenvolvido através da observação, experimentação e raciocínio fundamentais para se agir no mundo de forma consciente.

A importância conferida ao ensino da Ciência é bem visível na Declaração final da Conferência Mundial sobre Ciência para o século XXI onde se considera

que o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (In UNESCO Brasil, 2003, p.29).

O ensino desta disciplina desempenha por isso um papel fundamental na formação pessoal dos alunos proporcionada através do trabalho experimental, enquanto atividade capaz de apresentar pistas de soluções e do debate e reflexão com o objetivo de confrontar as conceções dos alunos com situações científicas (Castro & Cachapuz, 2005).

Pretende-se, portanto, desenvolver jovens cidadãos “observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Ministério da Educação, 2004, p.102).

5.2.1.E fez-se Ciências no 1º e 2º Ciclo

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora estagiária começaram a ser edificadas através da análise dos documentos orientadores organizados pelo Ministério da Educação, nomeadamente o Programa de Estudo do Meio (1º Ciclo), o Programa de Ciências Naturais (2º Ciclo) e as Metas de Aprendizagem.

Selecionados os conteúdos, em colaboração com os orientadores cooperantes e com o par pedagógico, por forma a construir um percurso de aprendizagem coerente, as práticas foram desenhadas tendo por base a estrutura de Situação Formativa (Anexo 14 e 17), definida por Lopes (2004) como “a organização didáctica dos ambientes de aprendizagem (...) que tem por principal intenção transformar objectos de ensino em aprendizagens consolidadas” (p.164). Para a construção destas aprendizagens destaca-se o papel do professor enquanto mediador “entre as ideias das crianças e as ideias que se pretende que elas construam” (Pereira, 2002, p.78). Para tal é fundamental que tente perceber o que a criança já é capaz de fazer e o que já sabe procurando desafiar-la com novas tarefas e novas metas (ibidem), promotoras de um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade. Neste clima emerge a interação comunicacional a qual deve ser caracterizado pela empatia, confiança, liberdade e respeito pela opinião dos outros (Sá, 2002), proporcionando-se um sentimento de apoio e de valorização a todas as crianças. Destaca-se a postura de apoio e incentivo que um professor deve encarnar, mostrando à sua turma que pode solicitar a sua ajuda sempre que necessitar. Além disso, este deve também despertar o seu entusiasmo por saber mais, incentivar a sua imaginação (Pereira, 2002).

Ensinar Ciências centra-se, por isso, numa metodologia socio construtivista segundo a qual “a aprendizagem do sujeito é o resultado de um processo de construção social do conhecimento” (Sá, 2002, p.80). Ouvir o outro e explicar o seu pensamento leva a criança a repensar nas suas próprias ideias, “fornece novos ângulos de abordagem dos problemas” (ibidem). A aprendizagem da Ciência depende assim do aprendente e das suas concepções anteriores uma vez que determinam a forma como interpreta as questões do professor e como procura resolvê-las. Nesta perspetiva cabe ao professor considerar os

conhecimentos disponíveis das crianças como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Enquadrada nestes pressupostos é possível desenvolver-se uma nova perspectiva do ensino das Ciências baseado em estratégias de aprendizagem por evolução concetual proporcionando às crianças um processo de ensino e de aprendizagem “ativo de construção e reconstrução quer do conhecimento, quer do pensamento crítico, resultantes da articulação e mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento dos alunos” (Castro & Cachapuz, 2005, p.265). Assim, esta metodologia tem como objetivo compreender como evoluem os conceitos sendo por isso importante que o ensino parta das representações prévias dos alunos, não devendo estas ser consideradas como erro, “há que reconhecer a necessidade de errar, para que se possa ultrapassar de forma compreensiva a situação” (Cachapuz, 2000, p.22). O ensino por evolução concetual, à luz de perspectivas construtivistas da aprendizagem, permite que os estudantes (re)construam os seus conhecimentos adquirindo, de forma progressiva, instrumentos para pensar melhor. Do professor exige-se o papel de organizador de estratégias que estimulem a problematização e a interrogação sobre o possível significado que os estudantes atribuem aos seus saberes. Este “sugere e apresenta proposta alternativas às dos alunos, provocando-lhes dúvidas” (idem, p.20).

Esta metodologia foi integrada numa ação educativa de Estudo do Meio sobre a alimentação, (Anexo 14) iniciada pelo diálogo, em grande grupo, decorrente da situação problema “O que acontece ao leite quando está fora e dentro do frigorífico?” surgindo pensamentos como *se estiver dentro do frigorífico fica fresco, não se estraga; se ficar fora do frigorífico estraga-se, se não for aberto pode ficar fora do frigorífico*. Estas primeiras conceções, tendo em conta que tinham já algumas verdades intrínsecas, foram desenvolvidas através da problematização “O que podemos fazer para verificarmos que o leite fica mesmo estragado como vocês dizem?”. Iniciou, assim, a caminhada pelo trabalho experimental, conceito aplicado “às actividades práticas onde há manipulação de variáveis” (Martins, et al., 2007, p.36), sendo esta, neste caso concreto, o meio no qual o leite iria ficar guardado: frigorífico e sala de aula.

O primeiro passo foi a construção de uma carta de procedimentos (Anexo 15) em grande grupo, o que permitiu desenvolver nas crianças o pensamento de um verdadeiro investigador. Não tinham com elas um documento onde os materiais

necessários e o caminho a percorrer estavam prontos a serem lidos. Ao invés, tiveram de refletir sobre vários aspetos será que podemos usar leite de marcas diferentes? Porquê?; Será que podemos ter quantidades de leite diferentes? Porquê?; O que precisamos para ter a mesma medida?, entre outras questões. Como refere Isabel Martins, et al. (2007) é durante esta atividade “que se poderão verificar as concepções prévias das crianças, como interpretam a questão-problema, que respostas consideram plausíveis, como é possível saber se uma previsão se confirma ou não” (p.46).

Terminada esta etapa do trabalho experimental, seguiu-se a concretização da experiência. Para tal, a turma foi dividida em três grupos para que todas as crianças tivessem oportunidade de «colocar mãos à obra». Esta divisão por pequenos grupos foi também importante para que a professora estagiária conseguisse circular por todos controlando as suas tarefas. Além disso, cada momento da atividade experimental era realizado ao mesmo tempo por todos os grupos, o que facilitou o acompanhamento da atividade. É importante mencionar que, dentro de cada grupo, foram as próprias crianças que dividiram as suas funções tendo sido possível ouvi-las dizer *tu pões o leite desta vez, depois põe ela; eu abro o frasco, tu viras o leite para o copo pequeno e ela para o grande*. Estes diálogos evidenciaram o sentido de partilha e confiança no trabalho do outro em prol do seu próprio trabalho, como valores desenvolvidos pela turma. Concomitantemente mostrou que trabalho experimental, além de permitir que as crianças coloquem à prova as suas concepções e construam novos conhecimentos, desenvolve uma construção social do conhecimento sendo que, durante a sua concretização em grupo, estas interagem entre si, manifestam as suas ideias, fazem registos de observações partilhadas e discutem-nas umas com as outras (Pereira, 2002).

Depois de todos os grupos terminarem a concretização da atividade experimental foi apresentado um cartaz denominado “Vamos Investigar”, o qual se dividia por três momentos distintos: “Penso que”, “Observo” e “Daqui a uma semana verifico que”, preenchido em grande grupo. Sendo o registo “uma forma de memória externa, com importância a curto e a longo prazo” (Pereira, 2002, p.102), foi distribuído a cada criança um «mini» cartaz (Anexo 16) no qual registaram as informações discutidas em grande grupo.

No final da atividade, o entusiasmo permaneceu na sala de aula aliado com a ansiedade pelo dia em que poderiam completar a última coluna. *Professora, é*

hoje que vamos ver o leite?; Já podemos completar aquela parte? Foram as indagações das crianças nas aulas seguintes.

Revendo todos os passos dados, numa “atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação” (Sá & Varela, 2004, p.35) o trabalho experimental é uma atividade que alia a construção de novos conhecimentos ao desenvolvimento de valores, atitudes e capacidades importantes para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças (Minguéns, et al., 1996).

No 2º Ciclo, a professora estagiária não teve oportunidade de desenvolver, plenamente, a perspetiva da evolução concetual, tendo apenas se inspirado nela. Assim, iniciando pelos conhecimentos já trabalhados em aulas anteriores pelo par pedagógico da futura professora, os alunos foram confrontados com a questão: “Será que todos os seres vivos são formados pelo mesmo número de células?”, à qual mencionaram que *todos os seres vivos são constituídos por muitas células; só com muitas células é que conseguimos viver porque elas têm funções diferentes*. Face a esta opinião unânime e com o objetivo de gerar um conflito cognitivo, através do qual a criança é “confrontada com a insuficiência ou inadequação das suas ideias para interpretar a situação” (Pereira, 2002, p.72), a professora estagiária projetou uma imagem de uma amíba e de uma paramécia definindo-os como seres vivos. Face a esta afirmação as conceções dos alunos permaneceram *Não pode ser, professora, esse ser vivo tem a forma de uma célula; A célula é a unidade mais simples que forma o ser vivo*.

Partindo para a reconstrução e ampliação concetual dos conceitos dos alunos, foi projetado um vídeo que apresentava paramécias em movimento. Este recurso foi mobilizado com o objetivo de os alunos observarem que aquela célula é efetivamente um ser vivo. Compreendida a possibilidade de existirem seres unicelulares, esta designação foi descoberta por todos através de algumas pistas fornecidas pela futura professora.

Dos seres unicelulares, foram revisitados conhecimentos sobre os seres pluricelulares, construindo-se aprendizagens sobre a sua designação. Esta foi também descoberta pelos alunos em comparação com a denominação unicelular, surgindo a proposta multicelulares a qual foi alargada a pluricelulares.

No momento de sistematização os alunos fizeram um registo individual sobre as características de cada ser vivo apresentando alguns exemplos.

Neste ciclo de ensino o desenvolvimento do trabalho experimental também não se proporcionou. Contudo, houve oportunidade de realizar um trabalho prático definido como uma situação “em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa” (Martins, et al., 2007, p.36), nomeadamente, na descoberta dos órgãos reprodutores da flor.

Esta prática educativa foi construída em colaboração com o par pedagógico da futura professora tendo este explorado os órgãos de proteção e de suporte de uma flor. Partindo da questão “Por que é que existem várias flores?” emergiu o conceito de reprodução. Para a aprendizagem destes órgãos, cada aluno, com a sua flor, foi fazendo a sua dissecação separando as estruturas atendendo às suas diferenças e semelhanças, o que permitiu uma divisão, inconsciente, dos órgãos reprodutores masculinos e femininos. Cada estrutura foi estudada separadamente, sempre com recurso ao diálogo, para que os alunos concluíssem que cada uma tem a sua função.

P – Observando a parte interna da flor, o que vêem?

A – Vemos paus todos iguais e um maior.

P - Será que essas estruturas têm todas a mesma função?

A – Acho que não professora porque são diferentes.

E assim se deu a conhecer a denominação de androceu e gineceu. As diversas partes constituintes de cada órgão foram também desvendadas através do diálogo, tendo a professora estagiária apresentado as mesmas. No final da atividade, para que as aprendizagens fossem sistematizadas os alunos preencheram um documento de registo legendando os diferentes constituintes dos órgãos reprodutores da flor.

Além do ensino das Ciências abraçar “a observação e a experiência estimulando a curiosidade e o interesse das crianças” (Minguéns, et al., 1996, p.6), acredita-se também num currículo acessível a todos, assente na necessidade de “promover a literacia científica e uma melhor compreensão da Ciência pelo público” (Martins, et al., 2005, p.14). A formação de jovens cientificamente literatos envolve um ensino que promova o seu desenvolvimento pessoal, permitindo-lhes pensar sobre os impactos da ciência na sociedade e vice-versa, conseguindo agir no mundo de forma mais responsável e crítica.

Para que seja possível formar jovens alfabetizados científica e tecnologicamente é fundamental introduzir a interação Ciência – Tecnologia – Sociedade predominando a argumentação e a reflexão, a pesquisa de informação e o debate na aula de Ciências. Só assim será possível que os alunos compreendam o mundo atual “intervindo nele como cidadãos conscientes e reconhecendo a ciência e a tecnologia como parte da cultura” (Fontes & Silva, 2004, p.31).

Integrando estas orientações nas aulas de Ciências, esta atividade é reconhecida como uma atividade humana, dinâmica, presente no quotidiano dos alunos, ajudando-os a desenvolver um pensamento mais realista, completo e contextualizado sobre a Ciência, o trabalho dos cientistas e de como a Ciência e a Tecnologia têm “influenciado o desenvolvimento da própria história da humanidade” (Martins, et al., 2005, p.15).

Seguindo de perto estas orientações a professora estagiária incorporou a interação CTS numa prática educativa no 2º Ciclo sobre a importância do Microscópio, na descoberta do mundo “invisível”, e a sua estrutura (Anexo 117).

Para que todos os alunos tivessem oportunidade de contactar com o microscópio e de o manipular, a turma foi dividida em pequenos grupos promovendo-se uma aprendizagem cooperativa (Arends, 1995).

Preparados para descobrir Ciência, a atividade teve início através da leitura de um poema «invisível» presente na obra *O Tigre na rua e outros poemas*. Os alunos puderam visualizar o poema através da sua projeção (Anexo 18) estando presente a imagem de um cientista, a qual foi alvo de alguma reflexão descobrindo-se o que faz um cientista.

Com a impossibilidade de ler o poema, foi questionado à turma “O que podemos utilizar para ver o poema?”, surgindo uma diversidade de escolhas, entre as quais óculos, lupa, microscópio, telescópio. Partindo desta diversidade, e tendo em conta que o material que iriam conhecer no desenrolar da aula tinha sido mencionado, os alunos foram levados a seleccionar aquele que os cientistas utilizam para ver o que é “invisível” aos nossos olhos. Aqui não surgiram dúvidas, o Microscópio.

A construção de conhecimentos sobre este instrumento iniciou-se por uma viagem pela sua História acompanhada da projeção de imagens dos seus criadores e da sua forma, com o objetivo de os alunos conseguirem ter a perceção da evolução da sua estrutura. Chegado o momento de explorarem os

seus constituintes cada grupo teve acesso a um microscópio. Esta viagem pelo microscópio foi, assim, realizada em grande grupo, com a presença permanente do diálogo contrapondo-se a um discurso unilateral do professor.

A cada estudante foi ainda distribuído um documento com uma imagem representativa do instrumento em estudo, para poderem legendar cada estrutura. Esta tarefa foi ancorada na projeção da imagem presente no documento individual, para que, à medida que os constituintes do microscópio eram descobertos, fossem também registados. É importante ressaltar que cada estrutura desta ferramenta, fundamental para a descoberta do mais ínfimo pormenor do nosso Mundo, foi desvendada tendo em conta a sua função: “Onde é que colocamos os olhos para observar as preparações?”; “Se o microscópio não for elétrico, será que num local escuro conseguimos observar a nossa preparação?”.

No final desta viagem foi apresentada à turma a preparação do poema que iria ser visualizada. A observação foi realizada em grande grupo através da microcâmara. Todavia, tendo em conta o tempo da aula (45’) a futura professora não teve oportunidade de solicitar alunos, individualmente, para concretizarem a observação do poema, tendo optado por questionar a turma sobre os passos a seguir para a sua visualização. Chegado o momento tão esperado, foi possível ler “O poema está na tua imaginação!”.

Nesta ação educativa destaca-se a presença da história das Ciências fundamental para que os estudantes conheçam o papel da ciência como parte da cultura humana, desenvolvida ao longo dos séculos, sendo importante conhecer a sua imagem “como um processo de questionamento de acordo com as concepções e necessidades (...) da sociedade atual” (Praia & Cachapuz, 1994, citado por Castro & Cachapuz, 2005, p.266).

Findada a caminhada pela aula de Ciências Naturais e Estudo do Meio, nas quais os alunos constroem conhecimentos científicos, chega o momento da avaliação não só do seu trabalho, mas também do processo de ensino e de aprendizagem promovido pelo docente. Este momento reflexivo irá, permitir desenvolver uma consciência dos progressos dos alunos, identificando os itens que precisa de rever e de consolidar (Sá, 2002), bem como, a sua postura enquanto facilitador das aprendizagens. Destaca-se assim a avaliação formativa “essencial para o professor equacionar, em cada momento, como prosseguir” (Martins, et al., 2007, p.50). Durante as suas ações pedagógicas, a professora

estagiária desenvolveu esta prática avaliativa através da observação e do registo das atitudes e capacidades demonstradas pelos alunos, bem como, os trabalhos concretizados pelos mesmos, permitindo um acompanhamento do percurso evolutivo dos mesmos.

Fazendo uma retrospectiva das atividades planificadas e desenvolvidas a futura professora pensa ter conseguido aliar as três dimensões indispensáveis ao Ensino das Ciências: aprender ciência no qual o aluno desenvolve conhecimento concetual e teórico; aprender acerca da Ciência permitindo que se desenvolva uma compreensão sobre a natureza e métodos da ciência e uma perceção das complexas interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade; e aprender a fazer ciência que promove o desenvolvimento de competências de pesquisa e de resolução de problemas (Cachapuz, et al., 2002)

Todo este percurso formativo foi conseguido através do trabalho colaborativo desenvolvido com os orientadores cooperantes, com o par de estágio e com o supervisor institucional que sempre estiveram prontos a ouvir todas as dúvidas, receios e pensamentos da futura professora, promovendo uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem que se pretendia desenvolver. Não há dúvidas de que “A colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua própria prática” (Hargreaves, 1998, p.279).

5.3.CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – DESCOBRINDO O PASSADO NO PRESENTE

“Explorar o passado ajuda a perceber de onde se vem e para onde se vai e a detetar os vários caminhos possíveis do futuro”.

(Pinto, A, et al.,2013, p.43)

As Ciências Humanas e Sociais incluem conteúdos educativos que se encontram nos diversos níveis de ensino e, geralmente, esta denominação abarca disciplinas como a História, a Geografia e um conjunto de questões relacionadas com a formação cívica e social dos jovens (Prats, 2006). Por sua

vez, se interligarmos as Ciências Humanas e Sociais às Ciências Naturais damos forma ao Estudo do Meio disciplina presente nos quatro primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta perspetiva, refletir-se-á sobre especificidades do Estudo do Meio e da História e Geografia de Portugal, disciplinas que fizeram parte da Prática Educativa da professora estagiária.

O Estudo do Meio define-se como uma área curricular “vocacionada para o estudo e compreensão da realidade envolvente” (Roldão, 1995, p.9) proporcionando às crianças aprendizagens ligadas à sua realidade valorizando-se atividades em que ela observa o meio envolvente e desenvolve atividades exploratórias práticas.

Partindo de um «pequeno laboratório» que é a comunidade local, a criança explora a casa, a rua, o bairro e a escola, para daí se alargar à cidade, à região, ao país e ao mundo, conhecendo assim realidades e situações distintas do seu meio local. O mesmo acontece no plano temporal. A criança parte da realidade conhecida no presente para descobrir o passado próximo individual e familiar. Esta progressão das aprendizagens vai ao encontro das palavras de Roldão (1995) quando mencionada que “educar significa (...) alargar os horizontes, expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola” (p.18).

Caminhando das vivências próximas das crianças para aquelas que lhe são mais distantes, o Estudo do Meio assenta em pressupostos metodológicos de exploração ativa e de descoberta no qual elas se envolvem “pondo em acção os seus mecanismos cognitivos e afectivos” (idem, p.31) na construção de novos saberes. De um modo geral o Estudo do Meio é uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer «crescer» no aluno a compreensão do mundo em que vive (Manique & Proença, 1994).

Na outra vertente das Ciências Sociais e Humanas está presente a História, disciplina alvo de vários comentários por parte dos alunos: História é uma seca confessam uns; porquê que preciso de saber o que aconteceu no passado? indagam outros; Porquê que não estudamos o presente? mencionam alguns. De facto, a História é vista, por muitos estudantes, como “uma ciência decorativa, que nada traz além de factos históricos, muitas datas e vários heróis” (Afonso e

Kochhann, 2009, p.2). Que lugar ocupa então a História no currículo nacional? Para quê estudar História?

A resposta a estas questões está intrinsecamente relacionada com a «história» da História e com as preocupações sociais e educativas. Assim, no ensino tradicional esta disciplina “tinha como finalidade a informação” (Félix, 1998, p.57). Na formação dos jovens era considerado imprescindível o conhecimento dos factos históricos sem qualquer olhar crítico sobre o presente que pudesse levar à formação da cidadania (ibidem). Em oposição a este olhar, aflora a «História Atual» que defende os seus processos e métodos, “mas que procura também corresponder às propostas psicopedagógicas e às questões sociais de uma educação para a cidadania para o Séc. XXI” (idem, p.58).

Na perspetiva desta nova História, o significado do presente emerge da compreensão do passado, constituindo-se esta disciplina como “uma rede de significados onde se entrelaçam (...) atitudes ligadas aos valores, às ideias e aos costumes” (Félix, 1998, p.18). Dando a conhecer as nossas origens e os fundamentos históricos da vida coletiva, a História encarna o papel de “contribuir para a estruturação da memória colectiva e para a formação integral dos jovens” (Moreira, 2001, p.34). Nesta linha de pensamento ensinar História não se pode resumir apenas à reprodução de conhecimentos que os alunos devem memorizar. Mas deve também fornecer «pontes» entre o que já aconteceu e o que está a acontecer, a fim de se promover uma reflexão crítica e se dar sentido às histórias de hoje. Assim abraça-se o desenvolvimento das noções de tempo e espaço e a compreensão de factos e acontecimentos que dão a conhecer as nossas raízes, respeitando-se a diversidade cultural através de atitudes de respeito para com os outros (Félix, 1999).

Além desta compreensão, a História tem também um papel preponderante na preparação dos jovens para a vida adulta. Incorporando objetivos atitudinais, esta promove e o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes, que analisam o real atuando, conscientemente, na vida em sociedade. Nesta ótica, a História promove a formação para a cidadania, difundindo valores como a tolerância e a solidariedade (Moreira, 2001) contribuindo para a formação de uma identidade própria.

Dando voz a estas perspetivas forma-se um currículo equilibrado em relação à aquisição de saberes e o desenvolvimento de atitudes, sendo dada ao professor de História a oportunidade de se tornar num «criador de currículo» que pode

geri-lo de acordo com as especificidades do contexto em que desenvolve a sua docência.

Entrando na escola os alunos já possuem um conjunto de conhecimentos relacionados quer com a História quer com o Estudo do Meio. Por isso, o papel do professor é o de estimular e ampliar as suas conceções, relacionando-as com os novos conhecimentos (Perrenoud, 2008). A aprendizagem de um novo conteúdo é, assim, o produto de “uma atividade mental construtiva levada a cabo pelo aluno, mediante a qual ele constrói e incorpora, na sua estrutura mental, os significados e as representações relativas ao novo conteúdo” (Coll, Mastin, et al., 2001, p.57). Desta forma, o aparecimento de conceitos mais formalizados e a possibilidade de explicação são facilitados (Félix, 1998).

Segundo a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino, o professor é o orientador do processo de ensino e de aprendizagem, devendo organizar, criteriosamente, um conjunto de atividades e estratégias que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem (Estanqueiro, 2012). Para isso é fundamental que o aluno manipule dados, compare e formule hipóteses e conclusões para aprender a fazer História (Proença, s.a., s/p).

Esta metodologia de ensino contribuiu para que o aluno possa dominar progressivamente as estruturas temporais e lógicas indispensáveis a um ensino destas áreas do conhecimento, pelo que “o aluno só poderá tomar consciência da evolução contínua do mundo em que vive se for progressivamente habituado a confrontar as épocas passadas com a actualidade” (ibidem).

Sendo o aluno o centro da ação pedagógica, este é incentivado a fazer perguntas, a explicar o seu raciocínio e a interagir com o professor e com os colegas. Por isso, espera-se que a estratégia construtivista “estime os educandos a apresentarem novas ideias, a aprenderem a colaborar com outras pessoas na execução de tarefas e a desenvolverem capacidades de síntese e de organização” (Medeiros & Jesus, 2005, p.390).

Nesta linha de pensamento a futura professora desenvolveu as suas práticas educativas à luz destes pressupostos, promovendo uma participação ativa dos alunos na elaboração das aprendizagens a descobrir. Assim, através da interpretação de imagens, vídeos e documentos as crianças construíram novos conhecimentos encarnando o papel de historiadores.

5.3.1. Construindo-se Ciências Humanas e Sociais no 1º e no 2º Ciclo

Todo o processo de ensino e de aprendizagem deve ser elaborado seguindo uma ordem progressiva e articulada para que os estudantes consigam integrar novos conhecimentos de forma compreendida. Neste sentido, é fundamental fazer-se um enquadramento programático dos conteúdos a abordar.

Nesta perspetiva, todo o percurso realizado pela professora estagiária sustentou-se nos documentos orientadores prescritivos como o Programa de Estudo do Meio, o Programa de História e Geografia de Portugal e as Metas de Aprendizagem estruturadas para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

No 1º Ciclo do Ensino Básico os conteúdos abordados tiveram na sua base a promoção de atitudes responsáveis perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que as crianças se inserem. Assim, desenvolveram-se atividades sobre a prevenção rodoviária, os modos de vida de alguns membros da comunidade (o que fazem, onde e como trabalham) (Anexo 19) e os costumes e tradições locais, nomeadamente as festas populares e gastronomia da cidade do Porto.

No âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal (2º Ciclo), as ações desenvolvidas centraram-se no modo de vida do passado, nomeadamente na organização da sociedade portuguesa no século XIII, na vida quotidiana nas terras senhoriais (Anexo 20) e nos mosteiros.

Relativamente ao processo da construção da aula, antes de chegar à sala de aula é importante que o professor se questione sobre três aspetos: “*o quê?* – a disciplina, *a quem?* – o aluno, *o como?* – a didática” (Félix, 1998, p.27), cujas respostas vão dando forma à planificação. As aulas desenvolvidas assentarem assim numa estrutura que abraça três momentos: a motivação, o desenvolvimento e a consolidação.

A motivação reveste-se de grande importância por ser o primeiro momento em que o estudante contacta com novos conhecimentos. Para que o interesse pela descoberta daquela aula esteja presente é importante que o professor mobilize recursos capazes de despertar nos alunos o desejo de aprender. Seguindo de perto estas ideias, a futura professora procurou valorizar a análise e interpretação de diferentes fontes, a relação com outras áreas do saber, nomeadamente o Português e ainda, desenvolver nos alunos atitudes de

cooperação e respeito pela opinião do outro através da participação ativa e reflexiva de todos os estudantes.

Na turma do 2º ano de escolaridade estes momentos iniciais foram dinamizados com recurso a uma imagem representativa de uma cidade, a qual proporcionou uma visita aos conteúdos da aula anterior alargando-os a novas descobertas; a uma lengalenga (Anexo 21), construída pela professora estagiária, sobre as profissões que iriam ser abordadas na aula; e a um vídeo alusivo à festa de São João.

Com o primeiro recurso as crianças relembaram alguns dos sinais de trânsito abordados na aula anterior, e analisaram os comportamentos de peões e condutores, assinalando-se os corretos e os incorretos. No diálogo desenvolvido as crianças identificaram o que estava representado, “leram” a imagem, recolhendo informações sobre a mesma, e interpretaram-na relacionando o que leram com os conhecimentos que já possuíam e com os seus pensamentos.

Numa segunda aula e atendendo à articulação horizontal entre as áreas do saber no 1º Ciclo surgiu a lengalenga (Anexo 21), um texto divertido, com ritmo e rimas que permitiu desvendar as profissões alvo da ação pedagógica e algumas das suas características. Ainda com esta articulação presente, a última regência teve início com a apresentação de um vídeo que trouxe alegria e cantoria para a sala de aula. Numa conjugação de imagens alegóricas à festa de São João e a música, *São João Bonito* as crianças identificaram alguns dos símbolos da festa.

As práticas pedagógicas do 2º ciclo abraçaram recursos motivadores como a adivinha (Anexo 22), a música e o incenso.

Articulando a disciplina de Português com a História e Geografia de Portugal, a adivinha, repartida em três partes para ser organizada pela turma e exposta na sala, foi mobilizada com o objetivo de despertar nos alunos a curiosidade pelo desenvolvimento da aula sendo que a resposta só surgiria no final da mesma.

A música foi um recurso novamente utilizado por desenvolver “o raciocínio, a criatividade e outros dons e aptidões” (Ongaro, et al., s.a, s/p). Sendo a Sociedade Medieval o conteúdo da ação educativa a música era alusiva às festas organizadas pelos nobres. Após a sua audição foram várias as ideias que emergiram: *é uma música indiana, é música de uma festa* e por fim *é uma música da sociedade medieval*. Surgindo aqui um outro elemento motivador:

um modelo de castelo que permitiu dissolver as dúvidas. Este recurso foi ainda mobilizado no desenvolvimento da aula.

Com o incenso foi criado um ambiente de sala de aula com um aroma diferente, tendo surgido diversos comentários: *professora a sala tem um cheiro diferente, professora cheira àquelas coisas que os budistas utilizam para acalmar, cheira a incenso*. Para que os alunos conseguissem relacionar este recurso com o grupo social em questão, o Clero, a futura professora começou por questionar a turma sobre a ligação que poderia existir entre o incenso e a sociedade do século XIII. Guiando este diálogo, foi projetada a imagem de um incensário com o objetivo de os alunos relacionarem a prática da missa, elemento celebratório na religião católica, conhecida dos alunos, com este material aromático. Assim os alunos estabeleceram a relação entre o grupo social sobre o qual se iria debruçar a ação pedagógica e o uso por ele feito do incenso.

Com toda a turma motivada e interessada em descobrir novas aprendizagens ganha forma o segundo momento da aula - o desenvolvimento. Neste permanece o diálogo através do qual se ampliam as conceções prévias dos alunos e se constroem conhecimentos.

No 1º Ciclo, os aspetos sobre a prevenção rodoviária tiveram continuidade com a projeção de uma banda desenhada através da qual foi possível discutir as regras de estrada que os pões têm de cumprir. Este foi um momento com um grande partilha de opiniões sobre as ações dos alunos enquanto peões. As regras mencionadas alargaram-se ao conhecimento de novos sinais de trânsito: ciclovias e trânsito proibido a peões descobertos através da observação e discussão de uma imagem na qual estavam representados outros meios de transporte, nomeadamente, carro, comboio e autocarro. Este recurso foi selecionado propositadamente para que fosse possível discutir quais as regras de segurança quando viajamos de carro e de transportes públicos.

Com a lengalenga (Anexo 21) foram assinaladas as profissões sendo, em cada uma, desenvolvido um diálogo em grande grupo para que o cartaz Profissões do Presente fosse sendo preenchido. Desta forma, a professora estagiária partiu sempre das conceções tácitas dos alunos de forma a ampliar esses conhecimentos e a relacioná-los com as novas aprendizagens. Assim, a descoberta de cada profissão foi ancorada em diferentes recursos como materiais específicos da profissão, nomeadamente no arquiteto (régua,

esquadro, compasso e transferidor); vídeos (agricultor e desportista/atleta) e notícias (bombeiro).

Viajando pela Festa de São João, muito conhecida dos alunos, foram expostas no quadro imagens (Anexo 23) alusivas aos seus símbolos (São João Batista, martelos, cascata, fogueira, fogo de artifício, balão, alho-porro, manjerico e sardinhas assadas). Do prato típico do São João parte-se à descoberta da gastronomia da cidade do Porto. Iniciando-se pela bebida e pratos conhecidos pelos alunos (francesinha, tripas à moda do porto, vinho do Porto) as crianças relembram outros característicos da sua cidade (caldo verde, broa de milho, bacalhau à Gomes de Sá e Pão-de-ló). À medida que as crianças mencionavam os costumes gastronómicos, eram expostas no quadro imagens alusivas aos mesmos.

No 2º Ciclo após a adivinha estar corretamente organizada, partiu-se à descoberta dos elementos que constituíam a sociedade medieval. Inicialmente foram exploradas imagens de cada grupo social com o objetivo de as dispor tendo em conta as diferenças que demonstravam (vestuário, poder económico). Após algumas trocas de ideias, formou-se uma pirâmide, tendo sido este o momento em que a professora estagiária apresentou a sua pirâmide, vazia, que iria ser preenchida ao longo de toda a aula. Durante a colocação das imagens no «estrato» correto, houve aluno que nomeou o grupo da base referindo o conceito de Povo, tendo esta referência sido exposta no momento.

Para se descobrir as funções e designações de cada grupo social foi utilizado um documento (Anexo 24). Porém, tendo em conta que as designações nele presente são diferentes das que costumam estar mencionadas nos manuais escolares (oradores, defensores e mantenedores), foi desenvolvida uma reflexão em torno dos mesmos tendo em conta os conhecimentos anteriores já consolidados: *Recordem-se daqueles que lutavam com D. Afonso Henriques. Como se designavam? E D. Henrique era um ?*

Assimilado este primeiro conhecimento viajou-se mais além. Partindo da função do Rei e das regras que ele ditará, foi realizado um pequeno jogo em que a turma, em grande grupo, tinha de associar um privilégio/dever ao grupo social correspondente, surgindo assim os conceitos de grupo privilegiado e não privilegiado. Não se poderia deixar de mencionar a ligação entre o passado e o presente realizado por um aluno: *Professora, o Rei é como o Passos Coelho*. Este momento ilustra a importância do papel da História na promoção de conexões

que permitem aos alunos compreender o mundo de ontem através do mundo de hoje.

As terras senhoriais foram sendo descobertas através de uma imagem (Anexo 25) que foi distribuída por cada aluno e projetada para que, em grande grupo, se discutisse quais as zonas principais do mesmo e a sua legenda. As atividades dos nobres e a sua alimentação foram também descobertos nesta aula com o recurso ao vídeo. Estas informações foram registadas, individualmente, num guião (Anexo 26) que foi completado com a audição do vídeo, desenvolvendo-se uma atividade de escuta ativa. Após três momentos de visualização do vídeo, procedeu-se à correção do guião, em grande grupo. É importante mencionar que a imagem do senhorio medieval foi retirada de dentro do castelo por um aluno, tal como a indicação de visualização do vídeo (Um vídeo vou ver para a vida dos nobres conhecer).

Esta dinâmica da aula – imagens e documento – foi também concretizada na descoberta da vida do Clero. Assim, com a apresentação das imagens de um padre, um monge, um cavaleiro, e da projeção do documento, os alunos associaram as ilustrações ao parágrafo que caracterizava um determinado membro do Clero, sendo sublinhada a sua função. Além de projetado, o documento foi também distribuído para cada aluno, para que na atividade de consolidação tivessem um suporte onde ir procurar a informação pretendida. Após compreendidos os conceitos referentes à hierarquia do Clero, partiu-se à descoberta dos espaços que constituem um Mosteiro. Para tal foi projetada a imagem deste espaço presente no manual dos estudantes para que pudessem visualiza-la com mais pormenor. Além disso, foi objetivo da professora estagiário mobilizar este recurso tendo em conta que “O livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos” (Hummel, 1988, cit. por Santo, 2006, p.104).

Feita uma primeira exploração da imagem do mosteiro foram projetadas imagens relativas às atividades desenvolvidas pelos monges. À medida que estas eram exploradas, foi realizado um registo, em grande grupo e individual, da designação de cada ação representada. No final regressou-se à imagem do mosteiro fazendo-se a legenda dos espaços tendo em conta as atividades exploradas.

No momento final de cada aula sistematizam-se as aprendizagens promovendo-se a síntese e a mobilização dos conhecimentos construídos a novas situações.

Desta forma, no 1º Ciclo foram realizadas atividades práticas como um «Exame de Condução», o jogo «Quem é quem?» (Anexo 27) e o preenchimento de um texto com lacunas sobre a festa de São João (Anexo 28).

Na primeira atividade mencionada foram dispostos na sala os sinais de trânsito trabalhados na aula da professora estagiária e do seu par pedagógico. Os alunos divididos em três grupos: Peões, Condutores e Ciclistas puseram em prática os conhecimentos desenvolvidos nas aulas sobre a prevenção rodoviária. Após todos demonstrarem saber aplicar as suas regras, receberam uma carta de condução.

A viagem pelas *Profissões do Presente* findou com uma tarefa tentando-se unir o prazer de aprender à consolidação das aprendizagens. Assim, foi desenvolvido um pequeno jogo no qual os alunos teriam de adivinhar qual a profissão descrita e registar a sua designação.

A última atividade de consolidação desenvolvida no 1º Ciclo foi o preenchimento de um texto com lacunas sobre o São João e ainda o registo de pratos típicos da cidade do Porto que as crianças, sendo guias turísticos, sugeririam aos turistas.

No 2º Ciclo os momentos de sistematização incluíram também um texto com lacunas relativamente à organização hierárquica da sociedade do século XIII; um crucigrama (Anexo 29) abarcando algumas áreas do senhorio medieval, alguns divertimentos e alimentos dos nobres. Relativamente à vida nos mosteiros, foi realizado o preenchimento de um esquema síntese sobre a hierarquia do Clero e ainda um exercício de associação entre os espaços do mosteiro e a atividade que nele se desenvolvia.

Neste ciclo de ensino, todas as práticas educativas terminaram com o registo do sumário ditado pelos alunos. Esta tarefa mostrou-se importante uma vez que permite relembrar o caminho percorrido.

É importante destacar que a avaliação dos estudantes foi realizada de forma contínua, aliando as atividades de consolidação às grelhas de avaliação (Anexo 30 e 31), sendo estas últimas constituídas por parâmetros definidos em consonância com os objetivos delineados pelos documentos prescritivos. Além disso, a professora estagiária fez ainda um registo da participação, motivação e

dificuldades dos alunos com o objetivo de, em práticas futuras, desenvolver estratégias tentando colmatar algum défice assinalado. O apontamento destas informações e o preenchimento das grelhas de avaliação eram realizados no final de cada prática pedagógica com o objetivo de não ficarem esquecidos pormenores que podiam ser importantes para ações futuras.

Fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido, a primeira dificuldade que surgiu a gestão do tempo. Este é um fator primordial principalmente no 2º Ciclo porque quando a campainha toca a atenção sai, automaticamente, da sala. Todavia, este obstáculo foi sendo derrubado com a «curta experiência» de docente vivenciada pela futura professora.

Ao longo de toda a prática educativa a professora estagiária tentou construir planificação recorrendo a atividades em que a palavra «seca» deixasse de fazer parte dos adjetivos que caracterizam a disciplina de História e Geografia de Portugal. Na estruturação de cada ação educativa ressalva-se o acompanhamento da Supervisora Institucional que sempre se disponibilizou para ouvir e dissipar as dúvidas e incertezas que atropelam todo este processo; bem como o trabalho colaborativo desenvolvido com as orientadoras cooperantes e o par pedagógico que, com a partilha de ideias e saberes, proporcionaram o enriquecimento das ações educativas. Não restam dúvidas de que “a colaboração aumenta as oportunidades de aprender com os outros” (Hargreaves, 1998, p.279)

Por último, mas não menos importante, estão as turmas que calorosamente acolheram a futura professora e com os quais foram trilhados percursos de aprendizagem enlaçando o ontem, o hoje e o amanhã.

5.4.MATEMÁTICA – VIAJANDO COM OS NÚMEROS

“Ele me explicava, sábio e carinhoso, que havia um monte de coisas escondidas atrás dos ‘dois’, muitas coisas escondidas por toda a parte, que não eram vistas nunca, mas que podiam mudar o resultado ...”

Françoise Chandernagor (1992)

5.4.1.Porquê estudar Matemática?

A Matemática é sem dúvida uma ciência repleta de significados. Significados esses que dão forma à dimensão cultura desta ciência constituindo-se “um património cultural da humanidade e um modo de pensar” (Currículo Nacional, 2001; Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.15), sendo por isso um direito de todos. Afinal não é normal ouvirmos: “Quantas pessoas estão na fila?”; “Quantos carros estão à nossa frente?” “Quantos litros leva aquele pipa?... Tudo está relacionado. “O Mundo, toda esta Realidade em que estamos mergulhados, é um organismo vivo, cujos compartimentos comunicam e participam (...)” (Caraça, 2000, p.103). E assim se encontra a Matemática nas vivências quotidianas de todos nós, aspeto que não pode ser ignorado pela escola.

Desde de tenra idade que as crianças, através das suas experiências, vão desenvolvendo, gradualmente, um conjunto de ideias informais que envolvem números, padrões, formas, quantidades (NCTM, 2007). Por isso, a aprendizagem da Matemática “deve processar-se a partir de actividades do contacto com o real, para que os alunos compreendam conceitos, propriedades e construam mentalmente relações matemáticas” (Fernandes, 1994, p.27). Cabe ao professor empenhar-se a compreender os seus alunos para poder construir situações de aprendizagem significativas para todos e promover a reflexão sobre essas mesmas experiências e esses conhecimentos (Abrantes, Serrazinha & Oliveira, 1999).

Nesta perspectiva, relacionadas com dimensão pessoal e humana da Matemática surgem as conexões matemáticas que visam “a criação e exploração de situações em que os alunos trabalhem a Matemática ligada a problemas da vida real (...) e a outras áreas curriculares” (Boavida, Cebola, et al., 2008, p.37). Todavia, é importante frisar que a Matemática “possuiu problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social” (Caraça, 2000, Prefácio). A Matemática também vale por si só. Por isso, é fundamental que o professor promova o gosto por esta ciência já que “Todo o problema novo tem uma ideia-chave, um «abre-te Sésamo» que ilumina o espírito de súbita alegria...” (Silva, 1977, p.35).

Por outro lado, para que seja possível criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades da sociedade contemporânea, surge a componente individual uma vez que cada criança traz consigo inteligências múltiplas, dotada de inúmeras possibilidades de resolver problemas (Moraes, 2000). Assim, na sua dimensão Social a Matemática incorpora a comunicação como uma capacidade transversal promovendo-se um clima de ensino onde todos os estudantes trocam ideias entre si e os conhecimentos são compreendidos por cada um (NCTM, 2007). Neste clima dialógico destaca-se a dimensão científica desta ciência que “formada por um conjunto de regras” (Serrazina, 1993, p.132) utiliza uma linguagem própria. Assim, a comunicação matemática além de promover a partilha de ideias, permite que as crianças desenvolvam “a sua competência para comunicar ideias matemáticas” (Ponte & Serrazina, 2004, p.11).

Face ao que foi mencionado, a Matemática é uma ciência debruçada no desenvolvimento integrado de um conjunto de competências e capacidades de raciocínio com o objetivo de os “usar em situações concretas, resolvendo problemas, empregando ideias e conceitos matemáticos para lidar com situações das mais diversas, de modo crítico e reflexivo” (Ponte, 2003, p.3).

5.4.2. Construindo-se uma aula de Matemática

A cortina para a aula de Matemática começa a abrir com a estruturação da planificação. Processo gradual em que toda a aula deve ser pensada de forma progressiva, encadeada e refletida tendo sempre por base as singularidades da turma. Num primeiro momento a futura professora encarnou o papel de arquiteta, desenhando um «esquízo» da sua prática no qual reuniu um conjunto de recursos possíveis de serem mobilizados. Na seleção daqueles que iriam dar forma à sua aula, foi tido em conta o tempo e o objetivo da aula, bem como, a diversificação dos mesmos.

No momento de planificar é fundamental realizar-se um enquadramento programático dos conteúdos. Desta forma, quer no 1º como no 2º Ciclo do Ensino Básico, os percursos de aprendizagem foram delineados tendo em conta o Programa de Matemática do Ensino Básico (2013), o documento das Metas Curriculares de Matemática (2012) e ainda o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), tendo este último sido necessário apenas no enquadramento das intervenções no 2º ano. Para que a análise dos conteúdos selecionados pela professora estagiária sejam analisados numa perspetiva vertical e longitudinal, estes encontram-se organizados no quadro 1 e 2 presentes no anexo 32.

Subjacentes a estas orientações estão as fases de apoio à prática educativa de Matemática fundamentais para que o professor possa construir um caminho de “experiências de aprendizagem (...) activas, significativas, integradoras e diversificadas” (Fernandes, 1994, p.20). Assim, o professor deve partir de uma problematização/motivação, motor do desenvolvimento do saber matemático. Num momento seguinte, a ativação do conhecimento prévio, é importante que o docente faça um levantamento dos saberes que os estudantes já têm, sendo estes fundamentais para que alcancem o sucesso, pois terão oportunidade de alargar os seus conceitos a novas aprendizagens (NCTM, 2007).

Segue-se a apresentação das condições da realização da tarefa, espaço da aula em que o professor irá definir, com clareza, o tempo e o material necessário para a concretização das tarefas, bem como, a organização da turma. Com estas indicações os estudantes poderão trabalhar individualmente num clima favorável à concentração. No momento individual as crianças terão

oportunidade de tirar conclusões sozinhas e assim sentir “o prazer da descoberta” (Fernandes, 1994, p.31). Porém o professor estará sempre presente para as acompanhar e estimular através do questionamento sobre o porquê das suas resoluções; e ainda ajudar aquelas que apresentem mais dificuldades. Simultaneamente, o docente pode registar as curiosidades ou estratégias mais interessantes para, posteriormente, as dar a conhecer a todo o grupo.

Após terminar o tempo estipulado para a realização das tarefas, surge o momento de sistematizar as aprendizagens, iniciando-se pela partilha de estratégias de resolução, fundamental para que as crianças incorporem “novas formas de pensar e de integrar a informação” (Fernandes, 1994, p.60). As produções dos alunos são assim geradoras de novo conhecimento. Posteriormente, procede-se ao registo das ideias e das aprendizagens mais importantes da aula relacionando-as com a motivação/problematização para ser possível alcançar o novo conhecimento de uma forma mais sólida.

A aula de matemática termina com um momento de avaliação que resulta do “aprofundamento das informações sobre cada aluno, permitindo que cada um mostre os seus pontos fortes” (NCTM, 2007, p.25). Além disso é importante que o professor valorize os raciocínios e processos do trabalho dos estudantes (Ponte & Serrazina, 2004)

Atendendo à diversidade de estudantes que formam uma única turma e sendo o objetivo do professor que todos consigam compreender os conceitos matemáticos, torna-se necessário ter em atenção as fases do conhecimento matemático defendidas por Jerome Bruner, Piaget e outros autores, nomeadamente a fase manipulatória; a pictórica ou iconográfica; a simbólica e, mais recentemente, a de verbalização ou comunicação matemática.

A primeira fase é aquela em que a criança, num trabalho a três dimensões, manipula e tem contacto físico com materiais concretos, sendo o conhecimento apreendido através dos vários sentidos, sem interação do intelecto. Segue-se a fase pictórica ou iconográfica na qual a criança utiliza imagens mentais para representar os objetos através de ícones ou figuras sugestivas.

A fase simbólica constitui a forma mais elaborada de representação da realidade uma vez que a criança começa a ser capaz de a representar através de uma linguagem simbólica, matemática.

Transversal a todas estas fases, encontra-se a fase da verbalização ou comunicação matemática, essencial no ensino desta ciência uma vez que os

estudantes têm oportunidade de dialogar, formular questões e argumentar o seu raciocínio (Fernandes, 1994), contribuindo para a “construção de significado e para a consolidação das ideias” (NCTM, 2007, p.66). Ressalva-se que este clima dialógico só pode existir se “houver um ambiente onde os intervenientes se sintam à vontade, se respeitem mutuamente e se sintam disponíveis para procurar entender as ideias uns dos outros” (Ponte & Serrazina, 2004, p.11-12). O processo de aprendizagem-ensino² deve, assim, ser centrado no aluno “através do seu papel ativo no espaço-aula (...) sendo remetido para o professor o papel de facilitador de processos e de sistematizador de aprendizagens” (Fernandes, 1994 p.35). Esta visão construtivista da aprendizagem reveste-se de significado pelo princípio da aprendizagem (NCTM,2007) segundo o qual as crianças devem ser construtoras ativas do seu conhecimento “(...) dando-se particular prioridade à incorporação sustentada e integrada do novo conhecimento no já existente” (Fernandes, 2006, p.56)

No percurso de aprendizagem-ensino, Bruner defende que todas as crianças nasceram com o desejo de aprender, todavia esse desejo só é mantido com motivação. Assim, é fundamental que o professor “encerre em si a crença de que qualquer aluno pode e deve saber matemática e de que será sempre apoiado nos seus esforços para atingir esse objectivo” (NCTM, 2007, p.19).

O ensino da Matemática requer assim um ambiente de aprendizagem desafiante e motivador devendo o docente diversificar os recursos que leva até às suas crianças sendo a sua manipulação “importante para uma aprendizagem bem-sucedida” (Ponte & Serrazina, 2004, p.7). Abraçando um conjunto de recursos e tarefas o professor de Matemática deve ser “um professor de matematização, isto é, deve habituar o aluno a reduzir situações concretas a modelos matemáticos e vice-versa, aplicar os esquemas lógicos de matemática a problemas concretos” (José Sebastião e Silva, cit. por Fernandes, 1994, p.39).

² Conceito perspectivado por Fernandes (1994, p.11) considerando que este privilegia o papel primordial e ativo do aluno, tendo o professor o papel de orientar as aprendizagens construídas pelas crianças.

5.4.3. Motivações que dão forma à prática educativa

Atendendo às características das crianças foi objetivo da professora estagiária mobilizar estratégias de aprendizagem novas, motivadoras e que promovessem o gosto pela Matemática.

Nesta ótica, os alunos do 2º ano da EB1 da Azenha tiveram acesso a um recurso diferente, a Tabela do 100. A decisão por este material ganhou força pelo facto de a turma apresentar dificuldades na ordem numérica do nosso sistema de numeração posicional decimal e, como refere Caraça (2000), “Toda a gente sabe como as necessidades da vida corrente exigem que, a cada momento, se façam contagens (...)” (p.3).

No 2º Ciclo as motivações pessoais foram colocadas um pouco de parte. Atendendo aos poucos dias que preenchiam o 3º período e às atividades desenvolvidas na escola que ocuparam algumas aulas de Matemática, foi solicitado pela Orientadora Cooperante desenvolver a prática pedagógica supervisionada sobre a área do retângulo e do paralelogramo. Tendo este desafio sido aceite com agrado pela professora estagiária. Sim, foi um desafio. Afinal nunca houvera oportunidade de pensar em estratégias para levar este conteúdo até à sala de aula. Assim, surgiu a curiosidade e o receio. Curiosidade pela pesquisa e reflexão sobre recursos para motivar as crianças a aprenderem sobre as áreas; e receio por esses recursos não serem os mais adequados para que os conhecimentos fossem compreendidos e consolidados.

Intrínseco a estas opções, ressalva-se a partilha de ideias e de conhecimentos, com o par pedagógico, os Orientadores Cooperantes, e os Supervisores Institucionais, fundamental para a melhoria da prática, dos recursos e das tarefas, como o objetivo de proporcionar aos estudantes o prazer de aprender Matemática. Efetivamente, “várias pessoas a trabalhar têm mais ideias, mais energia e mais força para derrubar obstáculos” (Ponte, 2003, p.18).

5.4.4. À descoberta da Matemática no 1º Ciclo

Espelhadas as situações chave que orientam as práticas educativas chegou o momento de apresentar o desenvolvimento do sonho tornado realidade.

Assim, entre a prática educativa debruçada nos sólidos geométricos e na orientação espacial, será aqui explanada e refletida a aula sobre a Tabela do 100 (Anexo 33) por ser aquela em que o cruzamento de olhares e reflexões pós ação ganhou forma entre três elementos fundamentais para a Prática de Ensino Supervisionada: o par de estágio, a Orientadora Cooperante e a Supervisora Institucional. Com este recurso foram exploradas regularidades e a decomposição de quantidades como estratégia de cálculo mental, uma vez que, através da leitura que a criança faz de número, alcança o resultado pretendido adicionando ou subtraindo dezenas e unidades. Desta forma, os resultados que as crianças obtêm ao utilizar a tabela dos 100 implicam uma compreensão e não uma mecanização de simples movimentos (Brocardo e Serrazina, 2008). É importante realçar que nada foi decidido sem conversar com a orientadora cooperante.

A motivação/problematização desta aula foi desenvolvida com recurso ao provérbio “Perdido por dez, perdido por cem” não só por apresentar números em linguagem “não” matemática, mas também porque as crianças tinham já desenvolvido atividades em torno dos provérbios na área de Português, conseguindo-se, desta forma, estabelecer conexões mostrando aos estudantes que a Matemática é “como uma teia de relações, fortemente ligada a outras áreas curriculares e ao mundo que os rodeia” (Boavida, Cebola, et al., 2008, p58).

Através do provérbio foi conduzido um diálogo questionando a turma sobre o seu conhecimentos dos números até 10 e até 20, momento que causou alguma excitação porque todas as crianças sabiam a contagem e todas queriam partilhar esse conhecimento. É, então, importante que o professor tenha o que os alunos sabem e precisam de aprender (NCTM, 2007), para assim desenvolver tarefas que desenvolvam o seu pensamento Matemático. Todavia, estas questões poderiam ter sido direcionadas às crianças com mais dificuldades por forma a incentivá-los a partilharem os seus conhecimentos e motivá-los a aprender mais. As crianças conseguiram ainda referir números entre o 10 e o 20; o 20 e o 30, e ainda entre o 55 e o 60.

O desenvolvimento da aula tomou forma com uma atividade, individual, de completar a Tabela do 100 (Anexo 34). Na concretização desta tabela a professora estagiária teve o cuidado de retirar não só números superiores a 10, mas também alguns dos primeiros 10 números do nosso sistema de numeração posicional decimal, para que todos, mesmo as crianças com mais dificuldades, tivessem sucesso na concretização da tarefa. É importante realçar que os alunos não preenchiam a tabela todos da mesma forma. Alguns preenchiam-na segundo a ordem numérica e outros, linha por linha e, sem saberem, estavam já a descobrir uma regularidade da tabela do 100. Estratégias que foram «anotadas» para, posteriormente, serem expostas à turma.

No momento de sistematização foi projetada uma tabela para que, em grande grupo, as crianças tivessem oportunidade de partilhar as suas respostas. É importante mencionar o cuidado da futura professora na colocação das questões, adequando-as ao nível das crianças conseguindo que todas participassem ativamente e alcançassem o sucesso.

Tentando manter um ambiente de motivação e curiosidade pela Matemática, as crianças partiram à descoberta dos *segredos* da Tabela do 100. *Segredos* esses que quando descobertos davam a conhecer as regularidades presentes nesta quadrícula de números. Importa ressaltar que esta nomenclatura (segredos) foi selecionada pela futura professora com o objetivo de lavar às crianças uma Matemática divertida, com linguagem próxima das suas vivências. Tentou-se assim de criar um clima de desafio e de expectativa para se descobrir o que este recurso escondia.

Antes de a turma começar a trabalhar individualmente, investigou-se, em grande grupo, um exemplo, tendo sido registado no quadro *a adição de 10 unidades quando passamos de uma coluna para a outra, da esquerda para a direita*.

Rumo ao objetivo comum, os estudantes dedicaram-se à descoberta dos *segredos*. Neste momento, foi fundamental o papel de guia da professora estagiária, que, circulando pela sala, foi esclarecendo dúvidas e incerteza, sem esquecer uns pozinhos mágicos de motivação.

Identificados alguns *segredos* deu-se início à partilha dos mesmos tendo em conta que “Através da comunicação as ideias tornam-se objetos de reflexão, aperfeiçoamento, discussão e correção” (NCTM, 2007, p. 66). Todavia, o registo dos *segredos* no quadro foi alvo de alguns contrabalanços não tendo sido

possível mantê-los todos mencionados, pelo facto de uma parte deste estar ocupada pela Tabela do 100. Refletindo sobre este momento, a futura professora acredita numa solução: registar no computador os segredos e projetá-los. Assim todas as crianças teriam acesso aos segredos durante toda a aula.

Após serem registados e compreendidos estes *segredos* e sendo a aprendizagem “um processo gradual de compreensão e aperfeiçoamento” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.23), procedeu-se à descoberta de novas situações:

P - *Vamos agora procurar o número 13. Ao saltarmos para a linha de baixo o que obtemos?*

A - 23.

P - *Porquê?*

Nesta questão surgiram dúvidas, tendo a professora estagiária percebido que as crianças conservaram a informação de adicionar dez unidades apenas nos números das extremidades da tabela, talvez porque era nesse local que estavam afixadas setas indicadoras dos *segredos*. Desta forma, e tendo em conta que “a aprendizagem é, em grande parte, uma questão de estabelecer relações, ver as mesmas coisas de outros ângulos ou noutros contextos” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.23) foi fundamental questionar as crianças sobre esta regularidade em linhas interiores da tabela por forma a interiorizarem e aplicarem, com mais facilidade, esta regularidade, bem como, a regularidade de subtrair dez unidades.

Depois de compreendidas estas regularidades, trilhou-se um percurso rumo à viagem de um número a outro da forma mais rápida. Esta tarefa implicava não só o uso dos *segredos*, como também a decomposição de quantidades para facilitar o cálculo mental. Tendo a professora estagiária conhecimentos de que para algumas crianças esta compreensão não era tão acessível, voltou a reforçar este raciocínio questionando toda a turma e pedindo a uma criança que fosse junto da tabela exposta desenhar o percurso que tinha realizado.

É de ressaltar o momento em que um aluno conseguiu percorrer um caminho, sistemático, de adições e subtrações: *Onde está o 43? Agora adiciona 10 unidades. Agora 1. Agora adicionada 11. Tira 10. Tira 1. Adiciona 10. Adiciona 20.* Esta última questão ultrapassou os conhecimentos que tinham

sido construídos durante a aula, mas como a criança tinha, efetivamente, compreendido a dinâmica da Tabela do 100, este foi um passo maior que ela conseguiu alcançar com sucesso.

Terminada a viagem pela Tabela do 100 foi promovido o desenvolvimento do raciocínio matemático, tendo as crianças dado voz ao seu pensamento e vencido dificuldades. Proporcionando-se uma articulação entre as ações educativas da área da Matemática, este recurso foi mobilizado pelo par pedagógico da futura professora, nomeadamente, no processo de ensino e de aprendizagem sobre a tabuada do 2 e a orientação espacial.

5.4.5. À descoberta da Matemática no 2º Ciclo

Findado o sonho no 1º Ciclo, chegou o momento de conhecer outra turma, outros horários, outras dinâmicas. Integrada nesta novidade, a futura professora iniciou a sua prática educativa com uma aula de organização e tratamento de dados, abordando as tabelas de frequências absolutas e relativas, bem como, o gráfico de barras. As restantes regências foram debruçadas num mesmo domínio: Geometria e Medida. Foram assim abordadas a área do retângulo e do paralelogramo e, mais tarde, o cálculo de áreas por decomposição de figuras.

Tal como 1º Ciclo, também neste contexto educativo houve uma regência em que três olhares se cruzaram sobre uma mesma prática educativa (Anexo 35), sendo esta a que irá ser agora explanada.

A motivação/problematização da aula foi concebida através de uma folha A4, recurso conhecido e manipulado quotidianamente por todos. De forma a se ativarem os conhecimentos prévios dos alunos foi-lhes questionado que figura geométrica representava a folha, qual era a diferença entre um retângulo e um quadrado (figura geométrica trabalhada na aula anterior) e como será que se calcula a área do retângulo. Após recolhidas algumas ideias, fez-se o registo no quadro e no caderno diário da regra para o cálculo da área do retângulo.

Compreendido este primeiro conhecimento, um estudante teve oportunidade de, no quadro, medir, com um régua, os comprimentos da base e

da altura da folha para que, em conjunto, pudéssemos calcular a sua área. É importante referir que neste momento a professora estagiária teve atenção ao registo chamando sempre atenção para o rigor matemático. Sem haver dúvidas, foi apresentado aos estudantes um outro retângulo tendo, também, sido calculada a medida da sua área. Esta recapitulação foi importante para compreender se havia alguma «ponta solta» tendo em conta que um professor “não dá por compreendido um assunto, só pelo facto de ninguém colocar dúvidas” (Estanqueiro, 2012, p.36).

Sistematizado e registado este primeiro conteúdo, âncora levantada e rumo à área do paralelogramo exposto no quadro. Fazendo um levantamento dos conhecimentos dos alunos foi realizada uma comparação desta figura ao retângulo tendo uma estudante conseguido nomeá-lo como paralelogramo.

Para se calcular a medida da área desta figura geométrica, começou-se por determinar a medida da sua altura e da sua base através de um pequeno jogo de estimativas, tendo em conta que os estudantes deverão contactar com uma variedade de técnicas que lhes permitam determinar medidas (NCTM, 2007). Assim, os estudantes tinham um conjunto de paus, com diferentes comprimentos, havendo um deles que correspondia à medida da altura e outro à medida da base.

Descobertas estas medidas fundamentais para o cálculo da sua área, foi apresentado aos estudantes um novo paralelogramo com uma estrutura diferente da que eles costumam contactar (Anexo 36). Desta forma, procurou-se perceber se aquela figura era também um paralelogramo e quais os paus que correspondiam à medida dos comprimentos dos seus lados, surgindo a questão: *Será que conseguimos transformar este paralelogramo num retângulo?*, a qual ergueu várias sugestões. Para se desvanecerem as incertezas, o paralelogramo foi recortado por uma das suas alturas tendo sido decomposto em duas figuras geométricas: um triângulo e um trapézio. Movendo estas peças construiu-se um retângulo. Assim se descobriu que o cálculo da medida da área do paralelogramo é igual ao do retângulo. É importante mencionar que nesta atividade teria sido interessante utilizar dois paralelogramos, um que se mantinha completo e outro que seria recortado. Com estes recursos, os alunos teriam conseguido visualizar a deslocação das peças de uma forma mais clara.

Registada a regra para o cálculo da medida da área do paralelogramo, concretizou-se a operação tendo os alunos registado estas informações no caderno diário.

Depois desta resolução, seguiu-se um conjunto de exercícios, previamente definidos pela professora estagiária, para que os estudantes tivessem oportunidade de mobilizar as novas aprendizagens, a outras situações matemáticas, pelo que “à medida que se vão envolvendo em novas situações, os alunos vão relacionando aquilo que já sabiam com as exigências das novas situações” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.18).

5.5. PORTUGUÊS - APRENDER A FALAR? LER? ESCREVER? PORQUÊ? EU JÁ SEI!!

“O meu tesouro é um livro
de folhas gastas, dobradas,
onde ainda brilha o ouro
de palavras encantadas:
guinéus, luíses, dobrões.”

(Magalhães, A., 2001, p.13)

O Português constituiu a língua de escolarização no nosso sistema educativo, definindo-se como componente fundamental na formação das nossas crianças, uma vez que abraça um conjunto de domínios fundamentais para que todos possamos agir no mundo. Afinal cada um de nós lê para saber o caminho a seguir numa viagem, escreve para informar e fala para perguntar sempre com a «língua» atenta às regras gramaticais.

Nesta ótica, o profissional de educação deve desenhar um percurso de ensino e de aprendizagem promovendo a compreensão das especificidades discursivas e textuais que caracterizam o Português, procurando desenvolver a competência comunicativa das suas crianças, definida por Lomas (2003) como a “capacidade biológica de falar uma língua conforme as leis gramaticais, mas também em

aprender a usá-la de acordo com intenções concretas em contextos de comunicação enormemente diversos e heterogêneos” (p.17).

Quando a criança inicia a escolaridade ela já tem desenvolvido alguma desta capacidade, possuindo conhecimentos sobre língua que se desenvolveram intuitivamente, a partir das suas interações com o meio envolvente (Sim-Sim, et al., 1997). Contudo, este processo de aquisição da língua não está completo. À educação informal, desenvolvida no seio familiar, alia-se a educação formal que a escola oferece, sendo a aula de Português o “espaço físico de consciencialização e treino intencional” (Fonseca, 1992, cit. por Amor, 2006, p.13). Assim, o professor de Português deve ter em conta as capacidades e saberes tácitos que a criança traz de casa, devendo considerá-la como o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Do mesmo modo é importante que apresente tarefas desafiadoras, que cativem o gosto por aprender Português, devendo organizar situações nas quais o aluno ative e manipule variáveis do ato comunicativo oral e escrito.

Se pensarmos nas diferentes áreas do saber percebemos que tudo depende dos nossos conhecimentos sobre a língua, pelo que só depois de lermos e compreendermos um problema de Matemática é que sabemos os cálculos a efetuar, só depois de lermos um procedimento experimental, na aula de Química, é que sabemos quais os materiais e reagente a utilizar. Desta forma, no ensino do Português os estudantes devem ter oportunidade de desenvolver competências linguísticas para poder agir nas diversas áreas do conhecimento e, principalmente, para poder ser um cidadão ativo na sociedade que o rodeia.

Abraçando os pressupostos explicitados a tentou-se organizar ações educativas definindo atividades e recursos potenciadores do desenvolvimento das diferentes capacidades da língua.

Em ambos os ciclos de ensino, os conteúdos selecionados foram discutidos com os orientadores cooperantes e com o par pedagógico por forma a edificar um processo de ensino e de aprendizagem gradual e coerente, atendendo aos documentos normativos, nomeadamente o Programa de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares de Aprendizagem. Destaca-se assim o trabalho colaborativo e as reflexões conjuntas fundamentais para a formação profissional e pessoal da futura professora uma vez que “a colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática” (Hargreaves, 1998, p.279).

5.5.1. Conhecendo os domínios do Português

Sendo verdade que a “aprendizagem de uma língua depende do desenvolvimento das capacidades de ouvir e falar e de ler e escrever” (Casteleiro, et al., 1991, p.27) a professora estagiária tentou trilhar caminhos de conhecimento alicerçados nos domínios preconizados pelos documentos orientadores destinados à disciplina de Português, nomeadamente: oralidade, leitura e escrita, gramática e educação literária

Iniciando esta viagem pelo tesouro do sujeito poético, o livro entrou pelas portas da sala do 1º e do 2º Ciclo com grande vontade de ser lido. Como tal, a procurou-se seleccionar textos que permitissem encontrar a chave para entrar no mundo literário. Um mundo no qual as crianças se identificam “com grande número de personagens positivas que convidam a viver e a desfrutar das mais incríveis e fantásticas situações” (Garcia, et al., 1994, p.10). De mãos dadas com essas personagens os alunos puderam abandonar o espaço físico e conhecer as suas alegrias e tristezas, verdades e mentiras, aventuras e perigos, amores e desamores.

Acreditando que saber ler é “compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1966, cit. por Viana & Teixeira, 2002, p.13) os textos que deram forma às aulas de Português foram, depois de lidos, quer silenciosamente quer em voz alta, explorados com vista à sua compreensão, recorrendo-se ao diálogo orientado por questões, ferramenta com “um grande potencial pedagógico” (Estanqueiro, 2012, p.43). Tudo depende do tipo de perguntas que o docente faz. Desta forma, para além das questões de identificação de informações, ganharam lugar questões relacionadas com os processos elaborativos (Giassom, 1993) com o objetivo de envolver as crianças, ativamente, no processo de leitura através de previsões sobre o texto, e da ligação sentimental com o que lê.

Assim, “Entrando pela vereda das suas linhas” (Marina & Válgoma, 2005, p.15) as crianças do 2º ano partiram à descoberta de provérbios com *Os Dois Fradinhos*, *O Coelho Branco* e *a Formiga Rabiga* e a Raposa de Aquilo Ribeiro, ação pedagógica desenvolvidas no âmbito do projeto *Grão a grão... trabalhamos a compreensão* (apresentado no capítulo 7).

Dada a impossibilidade de levar para uma só aula este conjunto de obras literárias, a futura professora compilou, num documento único, excertos das mesmas proporcionando o contacto com diversas escritas e linguagens. Lidos em voz alta pelo professor, cada excerto foi alvo de uma análise com o objetivo de se identificar provérbios e de se compreender a mensagem que cada um «esconde» nas suas palavras. A sala de aula foi assim preenchida por textos do Património Literário Oral que passando de boca em boca continuam a permanecer no tempo.

Ainda no âmbito do projeto supramencionado, desenvolvido na prática educativa, foi desenvolvida uma atividade de leitura na qual os estudantes leram em voz alta. Primeiro redigiram, individualmente, uma situação real adequada a um dos provérbios que tinham recolhido nos seus entes queridos. No final, tiveram um momento para ler, silenciosamente, o seu trabalho para depois estarem preparados para o apresentar aos restantes colegas.

Estas crianças conheceram ainda “O avarento que tudo quer, tudo perde” (Menéres, 2001, p.44) (Anexo 37). Primeiramente através da ilustração presente na obra, foram registadas, em grade grupo e individualmente, algumas das opiniões das crianças sobre o que poderia estar ali a acontecer para, posteriormente, se proceder a uma comparação entre as conceções dos alunos e as linhas do texto. Este momento de pré-leitura formou-se com o recurso à ilustração pelo facto de uma das suas funções “residir nos estímulos que oferecem ao despertar o interesse por um texto, (...), dando um impulso à curiosidade e ampliando conceitos” (AAVV, 2001, p.68). Preparados para a leitura, foi pela voz da professora estagiária que as crianças conheceram o texto. Sendo esta atividade “um processo difícil para quem não tem prática” (Casteleiro, et al.,1991, p.35) é importante que o professor seja o «modelo» de leitura apresentando-a com entoação procurando transmitir as emoções que as palavras nos fazem sentir.

Chegado o momento de pós leitura realizou-se uma reflexão crítica acerca do que se leu diversificando-se o tipo de questões *Por que é que o avarento pensava que dentro da galinha existia um tesouro?; O avarento matou a sua galinha, abriu-a e viu que era igual às outras galinhas. Ao fazer isso o que perdeu?.* Através desta exploração a fábula foi, pouco a pouco, compreendida por todos o que permitiu o desenvolvimento de uma discussão em torno de um título apropriado ao texto. Coma uma sugestão aqui e outra acolá foram

registados no quadro três títulos. Através da votação apenas um foi selecionado para que as crianças o pudessem escrever no documento individual. Destaca-se aqui a articulação de saberes realizada chamando a Matemática para a aula de Português, fundamental para que os alunos compreendam que as aprendizagens construídas nas diferentes áreas do saber não são estanques em si mesmas, pelo contrário, tudo está interligado.

A turma do 5º ano, entoando um *Bom Conselho* de Chico Buarque, embarcou no navio rumo às *Aventuras de Robinson Crusoe* ancorando no mundo dos textos não literários, nomeadamente a notícia.

Partindo do registo de provérbios que os estudantes conheciam, construiu-se uma breve síntese sobre o que são e qual a sua origem, preparando-se o caminho para a descoberta de provérbios num texto em que estes surgem de um modo peculiar. Antes da audição da canção *Bom Conselho*, os alunos tiveram um momento de leitura silenciosamente para que pudessem conhecer o texto, o que rapidamente fez entoar alguns comentários «*Professora, os provérbios estão trocados*»; «*Não se diz quem espera nunca alcança*». Entusiasmados, os estudantes conseguiram identificar os provérbios, tendo estes sido registados no documento individual e no quadro.

Com Robinson Crusoe (Anexo 38), umas das personagens conhecidas na Literatura, os alunos partiram em viagem rumo a Londres sentindo as certezas, dúvidas e medos da personagem. Também nesta aula foi utilizada a ilustração como recurso para preparação da leitura, efetuada primeiramente em silêncio e depois em voz alta pelo professor e pelos alunos. Seguiu-se um momento de exploração do texto através de questões levando os alunos a encarnar a personagem principal da obra – Robinson. Promovendo primeiro a leitura funcional (Amor, 2006) permitindo a pesquisa de informações no texto, nomeadamente, a identificação da expressão que caracterizava a família de Robinson. *O que significa ser de boas famílias?* foi a questão que logo surgiu levando os alunos a procurar no texto dados que sustentem esta característica. Mergulhando na leitura crítica deu-se lugar às opiniões dos estudantes *Porquê que Robinson refere que o dia da sua partida foi o mais fatal de toda a sua vida?*; *O que farias se estivesses no seu lugar?*.

Sendo um facto de que a leitura não se encontra apenas em obras literárias, os alunos desenvolveram esta competência através de diferentes notícias, previamente recolhidas pela professora estagiária. Desta forma, primeiro em

grande grupo e depois, a pares, sublinharam-se as informações que poderiam ser alvo de notícia televisiva.

A poderosa magia de ler abriu portas à escrita, atividade que “permitiu entesourar o mundo inteiro” (Marina & Válgoma, 2005, p.20) e por isso constitui nos dias de hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. A escrita é assim “a pedra basilar no sucesso escolar da criança e no percurso de vida do adulto” (Sim-Sim, 1995, p.205).

Nesta ótica, e acreditando que a escola é o local onde os alunos desenvolvem conhecimentos para a vida em sociedade, ela tem o papel de fornecer à criança o contacto com as exigências do mundo fora da escola devendo proporcionar-lhe “exercícios sistemáticos e constantes, em que (...) faça uso da língua em situações diversas, utilizando estruturas e vocabulário adequados” (Casteleiro, 1991, p.42). Cabe, então, ao professor promover oportunidades de escrita orientadas, informando as crianças sobre a finalidade com que escrevem e o destinatário para quem escrevem eliminando-se o “artificialismo das situações de produção de texto” (Amor, 2006, p.114).

Sendo a escrita um processo complexo no qual é necessário “selecionar e combinar as expressões linguísticas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15) organizando-as num texto coerente e coeso, ela ganha forma com um percurso de três etapas: a planificação, a textualização e a revisão, momentos percorridos pelos alunos do 5º ano que ancorados com Robinson na baía de Yarmouth durante sete dias, compreendendo a necessidade de querer contactar com os seus pais.

Mas, retrocedendo ao ano de 1651, como o poderia fazer? *Através da internet*, disseram uns, *Não, naquela altura não havia isso*, responderam outros, *Pode ser com uma mensagem numa garrafa e atira ao mar*, sugeriu uma criança, *Através de uma carta*, disse outra. E assim se iniciou a revisão sobre a estrutura da carta, momento fundamental para se ativarem os conhecimentos já desenvolvidos em aulas anteriores. Todavia aquele que deveria ser um pequeno relembrar acabou por se transformar numa nova abordagem aos constituintes da carta. Imprevisto previamente refletido no momento da elaboração da planificação, tendo a professora estagiária o cuidado de levar uma «carta na manga». Desta forma, visualizando um texto utilitário os alunos teriam oportunidade de observar a sua estrutura e relembrar os seus componentes. Mas, como aprendiza neste sonho de aprender a ensinar, a futura

professora manteve-se restrita à planificação registando no quadro os constituintes que um aluno aqui e outro ali ia mencionando. Destaca-se aqui a importância do poder flexível da planificação (Zabalza, 2000) permitindo que o professor a percorra de acordo com as situações que emergem no processo de ensino e de aprendizagem, não tendo de se restringir a um único percurso.

Seguindo o modelo processual da escrita, a redação da carta iniciou-se com um diálogo, em grande grupo, sobre as informações a incluir na carta permitindo, desde logo, uma organização do texto pequenos tópicos. Seguiu-se a redação propriamente dita, composta pelas sugestões dos alunos. Com o texto redigido procedeu-se à revisão da carta através da sua leitura, por um aluno, com o objetivo de se verificar a presença ou falta dos constituintes da carta, bem como, dos tópicos delineados no momento de planificação. Terminados os arranjos textuais, os alunos registaram a carta de Robinson no caderno diário.

No 1º ciclo as atividades deste domínio debruçaram-se nos objetivos do projeto já mencionado. Assim, após identificados e compreendidos os provérbios presentes nos excertos das obras e recolhidos no seio familiar, chegou o momento de os aplicar a situações quotidianos. Selecionando aquele de que gostou mais, cada criança redigiu um acontecimento do seu quotidiano ao qual se aplicava o provérbio escolhido. Sendo decisivo que o professor dê “aos alunos orientações precisas sobre a finalidade com que escrevem” (Casteleiro, 1991, p.42) a apresentação, em grande grupo, de um primeiro exemplo não foi esquecida. Desta forma, antes de se iniciar o trabalho individual foi apresentada uma situação concreta e próxima das vivências dos estudantes para que estes compreendessem o objetivo da atividade que iriam realizar.

Sendo o texto construído à luz dos princípios a que obedece o funcionamento de uma língua, a gramática está, permanentemente, presente nas aulas de Português podendo ser ou não objeto de estudo explícito. Para que os alunos compreendam a importância de estudar gramática, cabe ao professor desenvolver atividades que valorizem a sua aprendizagem de uma forma contextualizada, partindo-se daquele que deverá ser o elemento estruturante da aula de Português, o texto (Casteleiro, 1991).

Nesta perspetiva, e na impossibilidade de trabalhar a gramática explicitamente, evocou-se este domínio nos momentos de exploração dos textos. Um exemplo da revisão de conteúdos gramaticais realizou-se no 1º Ciclo em “parceria com o avaro”, através de questões como *Qual o ditongo*

que encontramos na palavra lição?; Está no singular ou no plural? Como ficaria no plural?.

Transversal a estes domínios encontra-se aquele a que a escola dedica menos tempo e em que se encontram mais equívocos (Amor, 2006). Desta forma, contrapondo esta realidade a futura professora integrou nas suas práticas educativas a compreensão e a expressão oral, tentando promover situações de aprendizagem próximas de situações reais (Casteleiro, 1991).

Ao nível da compreensão oral foi desenvolvida com os alunos do 5º ano uma tarefa de escuta ativa. Tarefa que implica “um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão” (Amor, 2006, p.72) de aspetos específicos da mensagem. Este processo de ensinar a ouvir desenvolve-se, segundo Pavoni (1982), em três fases: pré-audição, a audição e a pós-audição.

Antes de se iniciar esta atividade, os estudantes têm um primeiro contacto com o guião, composto por indicações do que é necessário registar, sendo importante que o docente faça uma leitura, atenta, do mesmo para que a turma compreenda a tarefa a realizar.

A fase de pré-audição caracteriza-se por ser aquela em que os estudantes se concentram em ouvir a mensagem. Sendo o primeiro momento de contacto com o texto, não deve realizar-se qualquer registo. Após ser compreendido a mensagem transmitida, chega o momento de completar o guião. As falhas assinaladas pelos estudantes, serão colmatadas na fase de pré-audição.

Seguindo de perto esta organização, no 2º Ciclo a professora estagiária iniciou a tarefa de compreensão do oral distribuindo pelos alunos um guião (Anexo 39), com questões de verdadeiro ou falso e escolha múltipla, focadas em aspetos essenciais sobre a notícia NASA celebra Dia da Terra com "selfies" de todo o mundo. Após percorridos os três momentos da escuta ativa, procedeu-se à verificação dos registos em grande grupo.

Numa outra vertente do domínio da Oralidade, nomeadamente a expressão oral, foi objetivo promover a “apropriação da palavra e do discurso em termos pessoais” (Amor, 2006, p.76). Desta forma, ao invés de os alunos do 5º ano redigirem situações relacionadas com determinados provérbios, foi-lhes solicitado a sua dramatização. Assim, em pequenos grupos, os alunos retiraram ao acaso um dos provérbios referidos na canção, estruturando uma situação real em que esse se enquadrasse. Posteriormente, esta seria apresentada aos colegas tendo estes o papel de adivinhar o provérbio que estava a ser representado. Esta

atividade focou-se apenas na capacidade dos estudantes produzirem discursos orais de modo audível e com boa dicção, aspetos fundamentais para que o recetor do ato comunicativo compreenda a mensagem.

Com este mesmo objetivo foi desenvolvida uma atividade de expressão oral na qual os alunos teriam de apresentar um telejornal. Agrupados por pares, foi-lhes fornecido uma notícia na qual teriam de selecionar a informação mais importante para ser apresentada num telejornal. Durante as apresentações ressalva-se o cuidado que alguns alunos mostraram em manter um contacto visual com os recetores da mensagem. Tarefa que se mostrou difícil atendendo ao facto de os alunos guiarem a sua apresentação pela leitura do que tinham realçado na notícia. Porém esta foi uma atividade repleta de entusiasmos por parte de todos. *Professora, podemos ir nós agora?* foi a questão que mais se ouviu.

É ainda de realçar que a seleção das obras e dos textos dados a conhecer aos alunos, dos dois ciclos de ensino, foi alvo de uma reflexão criteriosa e sistemática, tentando sempre selecionar temáticas que prendessem a sua atenção relembando a magia da leitura, “povoando a memória com palavras e canções com pequenas histórias e personagens amistosas que nunca mais nos abandonarão” (Marina & Válgoma, 2005, p.87). Nesta ótica, com o principal objetivo de promover a “aquisição de hábitos de leitura e de capacidade de interpretação dos textos, o desenvolvimento da competência leitora (...)” (Lomas, 2003, p.15) emerge o domínio Educação Literária (Iniciação à Educação Literária no 1º ano do ensino básico) no processo de ensino e de aprendizagem do Português.

Este domínio esteve presente na sala do 2º ano, retomando conteúdos do ano anterior. Assim, a turma, agarrada ao avarento, foi descobrindo rimas. Com a leitura do verso “Ele a matou, a abriu e viu que era igual/Às galinhas que punham o seu ovo normal, (...)” (Menéres, 2001, p.44), realizada em voz alta por uma criança, foram registadas no quadro as palavras «igual» e «normal» por serem aquelas que *têm um som parecido*, mencionou uma criança. Compreendida a atividade procedeu-se a um trabalho individual em busca das rimas. E aqui surgiram obstáculos. Não estando ainda totalmente desenvolvida a competência leitora das crianças, a tarefa de identificação de rimas tornou-se complexa. Todavia com os exemplos *Daniel rima com papel* e *Mariana rima com banana*, mencionados pela turma, foi-se desvendando o segredo das rimas.

Conseguindo-se identifica-las, verso a verso, e regista-las, no quadro e no documento individual, incluindo as rimas internas.

Com o objetivo de desmitificar o sentido inicial de que as palavras que rimam terminam com a mesma grafia, a professora estagiária leu “Mas que bela lição para os que são pavões!” (Menéres, 2001, p.44). *Professora, a palavra lição rima com são*, alusão de uma criança que permitiu compreender que as rimas emergem da repetição de um mesmo som. Do ponto de vista da futura professora, esta atividade permitiu que as crianças se divertissem com a leitura, fazendo “coisas com as palavras” (Lomas, 2003, p.15), outro dos objetivos da Educação Literária.

Terminada a viagem pelos domínios do Português, não poderia deixar de se refletir sobre outros momentos, também de aprendizagem, das ações educativas. Assim, estas findaram com a consolidação das aprendizagens, momento importante para que os alunos retrocedam no tempo e organizem mentalmente o trabalho desenvolvido na aula. Desta forma, além de algumas tarefas individuais (Anexo 40), no 2º Ciclo foi também incorporada a redação do sumário pelos alunos que, sendo uma síntese das diferentes atividades desenvolvidas é também um exercício de redação por ser composto por frases completas e estruturadas.

Relativamente à avaliação formativa, esta é fundamental para a “construção e regulação contínua do saber” (Amor, 2006, p.146), estando por isso presente em todo o percurso de ensino e de aprendizagem do Português. Através desta ferramenta é possível perceber se as atividades colocadas em prática são ou não facilitadoras do alcance dos objetivos delineados no momento da planificação, surgindo a oportunidade de alterar as estratégias ou o tempo previsto para as diferentes tarefas (Casteleiro, 1991). Cabe ao professor diversificar os instrumentos utilizados em função das respostas e necessidades manifestadas pelos estudantes, permitindo que estes corrijam e melhorem a sua participação.

Nesta perspetiva, a futura professora, durante a sua prática educativa, teve em conta a atitude e o empenho dos alunos durante as aulas e construiu grelhas de observação (Anexo 41 e 42) sendo cada uma organizada segundo critérios específicos atendendo aos descritores de desempenho delineados pelos documentos orientadores do Ministério da Educação.

Em suma, sublinha-se a preocupação em desenhar um percurso de aprendizagem que promovesse o “crescimento linguístico das crianças e jovens

que lhe são confiadas” (Pereira, 2002, p.165) tentando proporcionar o desenvolvimento das diversas capacidades subjacentes ao domínio da nossa língua materna. Todo este percurso resultou de uma caminhada reflexiva com a colaboração dos orientadores cooperantes, supervisor institucional e par de estágio, que se mostrou indispensável para o crescimento pessoal e profissional da professora estagiária.

6. AÇÕES PARA LÁ DA SALA DE AULA: DINÂMICAS DA VIDA ESCOLAR E PROJETOS DESENVOLVIDOS

6.1. DAS REUNIÕES ÀS ATIVIDADES DE ESCOLA

Ao longo da prática educativa supervisionada, além das ações desenvolvidas nas diferentes áreas do saber e noutros projetos abraçados pelas instituições, a professora estagiária teve oportunidade de participar em dinâmicas para lá da sala de aula, inerentes à vida profissional do “ser professor”.

No 1º Ciclo surgiu a oportunidade de participar em diversas reuniões, nomeadamente a Reunião de Conselho de Docentes, Reunião da Associação de Pais, Reunião na Junta de Freguesia e Reunião de Pais.

Na primeira, estiveram presentes todos os professores do 1º Ciclo das escolas pertencentes ao agrupamento, sendo abordados assuntos gerais para todos, como a definição das datas de avaliação das disciplinas, protocolos com outras instituições, estrutura e preenchimento de Planos de Acompanhamento e Plano Anual de Atividades.

Na Reunião com a Associação de Pais foram apresentadas e discutidas atividades propostas pelos pais a serem desenvolvidas na e com a escola. A professora estagiária e o seu par de estágio desde de logo se disponibilizaram para se envolverem na sua organização e dinamização. Assim, participaram no magusto da escola, vendendo alguns bolos e bebidas com o objetivo de juntar algumas verbas para a compra de livros que iriam enriquecer a biblioteca da escola. Além disso, juntamente com os pais e professores, organizaram uma sala de aula para a concretização do *atelier* de Natal. Nesta atividade os alunos, juntamente com os docentes e as suas famílias, construíram objetos alusivos à época Natalícia para posterior venda, com o intuito de se reunirem fundos para as prendas de Natal do ano letivo seguinte.

O par pedagógico participou, também, na organização e dinamização da festa de Natal. Este dia começou com uma sessão de cinema aberta a todos os alunos da escola. Com o filme *O Natal do Artur*, as crianças descobriram como é que o Pai Natal consegue entregar prendas a todos os meninos e meninas do Mundo

apenas numa só noite. Depois de verem o Pai Natal em ação foram presenteadas com a Hora do Conto, dinamizada pelo par pedagógico, com a obra *O Texugo Rabugento* de Paul Bright. Esta mostrou como o amor, a ajuda e a partilha são fundamentais, sendo estas as melhores prendas que alguém pode receber.

Após o clima Natalício envolver a sala, os estudantes de cada turma tornaram-se atores e apresentaram aos colegas atividades que tinham organizado com os professores titulares de turma e com os professores das AEC. Nesta apresentação cada aluno do 2º ano leu uma frase da obra *Eu sei tudo sobre o Pai Natal* de Nathalie Delebarre. Esta, iniciando pela frase «os crescidos dizem que...», veio reforçar a existência do Pai Natal e provar, a todos, que “não só existe como continua a visitar todas as casas”.

Retomando as reuniões, a que se concretizou na Junta de Freguesia tinha como propósito convidar as diferentes escolas de Paranhos a abraçar os projetos que iriam ser dinamizados por esta autarquia local.

A reunião de pais foi a última em que a professora estagiária e o seu par pedagógico participaram no 1º Ciclo. Nesta, foram apresentadas aos pais as avaliações das crianças. É de destacar o facto de alguns se dirigirem ao par pedagógico questionando sobre o comportamento, participação e dificuldades do seu educando. Esta vivência foi bastante enriquecedora, não só por ser possível conhecer os encarregados de educação, mas também pela possibilidade de nos envolvermos através da partilha dos conhecimentos que detínhamos sobre cada um dos estudantes.

No 2º Ciclo, contexto em que um professor acompanha várias turmas, foi possível a participação na reunião do Conselho de Diretores de Turma, do Conselho de Turma e reunião de Pais.

Na reunião do Conselho de Turma o par pedagógico teve oportunidade de conhecer todo o trabalho de preparação do diretor de turma. A título de exemplo, este tem de preencher e analisar, pormenorizadamente, um conjunto de documentos sobre o processo educativo de cada estudante da sua direção de turma. Com os professores, representantes das diferentes áreas, foi discutida a avaliação de cada estudante da turma do 5ºC, na reunião do Conselho de Turma. Desde o desempenho, às suas necessidades e ao comportamento, a avaliação foi sendo definida. Ressalva-se que o par pedagógico teve oportunidade de explanar a sua opinião, atitude que suscitou alegria por parte do mesmo, sentindo-se, verdadeiramente, integrado no seio escolar. Por fim, tal como no

1º Ciclo, a reunião com os encarregados de educação foi um momento importante pois foi possível dialogar sobre as preocupações e alegrias dos mesmos face aos resultados de avaliação dos seus educandos. Assim, este teve a oportunidade de partilhar os conhecimentos que possuía sobre as criança de forma mais interligada com a família.

Todas estas experiências foram bastante enriquecedoras para a formação profissional e humana da professora estagiária. De facto, tornaram-se oportunidades únicas nas quais se proporcionou um contacto próximo com o meio familiar dos estudantes, permitindo compreender as suas dificuldades na vida escolar e ainda conhecer o outro lado do espelho que esta profissão não transparece.

6.2.BIBLIOTECA: O ESPAÇO ONDE A IMAGINAÇÃO E A LEITURA ANDAM DE MÃOS DADAS

“Sonho com o dia em que as crianças que leem os meus livrinhos não terão de analisar dígrafos e encontros consonantais e em que o conhecimento das obras literárias não seja objeto de exames: os livros serão lidos pelo simples prazer da leitura.”

(Rúbem Alves, 2004)

Nos primeiros dias em que as professoras estagiárias foram calorosamente recebidas por todos os professores e auxiliares educativos da EB1 da Azenha tiveram oportunidade de conhecer “os cantos à casa”. Quando lhes apresentaram uma sala fechada, sem utilização mas repleta de livros, materiais escolares, jogos, vídeos e computadores, logo lhes suscitou o interesse de tentar reestruturar a sala e reabrir as suas portas.

Nasceu assim o projeto da Biblioteca, um espaço onde se deseja que a leitura se transforme num barco em que todos a bordo navegam em aventuras e romances, conhecendo príncipes e princesas, monstros e sereias.

Nesta linha de pensamento, e para que este projeto ganhasse forma, foram definidos três objetivos: criar um espaço onde houvesse uma convivência entre

o professor, o aluno e o livro; promover o gosto pela leitura e criar igualdade de oportunidades.

Com o primeiro pretendia-se que as crianças contactassem com um espaço diferente da rotineira sala de aula e em que, também lá, pudessem, com o seu professor, desenvolver aprendizagens, utilizando recursos diferentes do manual escolar.

Face ao mundo tecnológico que hoje rodeia as crianças, a leitura é cada vez mais posta de lado, sendo considerada por muitos uma atividade chata e cansativa. Como tal, ao (re)abrirem este espaço, as futuras professoras desejavam promover hábitos de leitura, com a perspetiva de desenvolver o prazer por esta atividade, no sentido literário, imaginativo e criativo que, de mãos dadas, são fundamentais para o crescimento e a aprendizagem de capacidades de pesquisa e de utilização de recursos de informação mais variados (Nunes, 2006).

A luta pela igualdade de oportunidades emerge do facto do manual escolar ser, em alguns casos, o único “livro” que entra casa e, por isso, o contacto com a leitura e a exploração de outros livros só acontece na escola. Desta forma, o par pedagógico aspirava desenvolver um espaço onde o contacto com a literatura fosse permanente e onde todos pudessem imaginar e criar novos mundos, bem como, desenvolver competências e conhecimentos “necessários à vida nesta sociedade cada vez mais complexa, onde é vital saber procurar, tirar, organizar e comunicar a informação” (Magalhães, 2000, p. 60-61).

Antes das portas da Biblioteca abrirem à comunidade educativa foi necessário organizar a sala com o intuito de obter um espaço apelativo e em que o acesso aos recursos disponíveis fosse fácil. Desta forma, todos os materiais foram dispostos seguindo determinados critérios.

Os livros foram agrupados por géneros: Banda Desenhada, Fábulas, Literatura Juvenil, História, Estudo do Meio; Matemática e Português (Anexo 43) estando ordenados por ordem alfabética. Cada género apresenta-se numa prateleira específica, devidamente etiquetada. Os livros que não retratam um tema específico foram organizados noutra local estando também ordenados por ordem alfabética (Anexo 44).

Num outro espaço encontram-se os recursos audiovisuais, como rádio, Cd's, DVD's e jogos informáticos; jogos de tabuleiro e revistas (Anexo 45).

Entre os vários recursos de acesso aos alunos, as professoras estagiárias definiram uma área restrita aos docentes, na qual estão presentes manuais escolares, agrupados por ano de escolaridade e por disciplina a que se destinam. Este espaço contempla ainda materiais de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem (planificações de sólidos, cartazes de letras e palavras, quadro silábico). Este último critério organizacional foi também utilizado para a disposição de materiais mais específicos de cada área, como réguas, compassos, sólidos geométricos, pipetas, balança, lupas, tintas, cartolinas, pincéis entre outros; possíveis de serem utilizados em sala de aula e em atividades desenvolvidas ao nível da escola. Assim, na Biblioteca existem armários destinados à Matemática, às Ciências Naturais e à Expressão Plástica.

Na sala existiam também quatro computadores. Todavia, quando o seu funcionamento foi testado, apenas um estava pronto a ser utilizado. Face ao exposto, em diálogo com a coordenadora da escola, foi decidido que apenas esse ficaria na sala, para futura utilização por parte dos alunos. Com esta alteração foi possível aumentar o número de mesas de trabalho da Biblioteca.

O local específico de cada recurso foi decidido em conjunto com os alunos do 2º ano de escolaridade, turma em que as futuras profissionais de educação desenvolveram a sua prática de ensino supervisionada, sendo ainda os autores da decoração através de desenhos relacionados com a leitura (Anexo 46).

Para suscitar a curiosidade e a vontade de entrar neste novo espaço da escola, foi elaborado um cartaz com um poema relativo à leitura e às vivências que esta nos possibilita experienciar (Anexo 47).

O primeiro passo para a inauguração da Biblioteca foi o estabelecimento de regras ao nível do saber-estar e da utilização dos recursos, com a ajuda dos alunos do 2º ano (Anexo 48). Posteriormente, surgiram atividades semanais, idealizadas pelos mesmos, fundamentais para a dinamização deste espaço. A primeira tarefa proposta foi a recolha de poemas, em casa ou na biblioteca. Findando o prazo desta pesquisa, os trabalhos eram recolhidos e expostos na biblioteca.

A segunda atividade surgiu da história *A menina dos cabelos de ouro* de Luísa Ducla Soares, pertencente à obra *Seis histórias às avessas*, ouvida na Hora do Conto. Depois de esta ser explorada com os alunos, foi sugerido pelos mesmos a redação de um final para *A menina dos cabelos de ouro*. Na semana

seguinte houve oportunidade de ouvir alguns desses finais na sala de aula que, posteriormente, foram expostos na biblioteca.

Ao longo do ano letivo foram dinamizadas outras atividades tentando sempre aliar-se a aventura da aprendizagem com a leitura.

Tendo em conta o contacto ocasional que algumas das crianças da escola têm com o livro, as professoras estagiárias reutilizaram as mochilas disponíveis na escola relacionadas com uma das atividades propostas pelo projeto Ler + do Plano Nacional de Leitura, em anos transatos (Anexo 49). Com este recurso, os alunos tiveram oportunidade de levar um livro para casa, durante três dias, com a responsabilidade de o devolver juntamente com o saco para que as crianças das restantes turmas tivessem oportunidade de requisitar livros. As regras de requisição foram, também, estabelecidas em conjunto com os alunos do 2º ano.

Nos meses consecutivos à abertura deste espaço, cada turma elegeu o livro do mês divulgando-o não só na Biblioteca mas também em outros espaços da escola (entrada e salas de aula). Estas apresentações foram realizadas através da exposição de um documento que contemplava a sinopse da obra, a biografia do autor e a imagem da capa do respetivo livro. Para iniciar esta atividade as professoras estagiárias deram o “primeiro empurrãozinho” elegendo *O Livro da Tila* de Matilde Rosa Araújo como o livro do mês de Dezembro para assim incentivarem o gosto pela poesia.

Desenvolveu-se, ainda, a Hora do Conto acreditando que uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade (Machado, 1994). Nesta ótica, duas vezes por semana, uma turma por dia, tinha oportunidade de ouvir uma história, compreendê-la e exprimir a sua opinião sobre a mesma.

Para que a Biblioteca se mantivesse viva, ativa e em permanente funcionamento, o par pedagógico, posteriormente integrado na escola, foi convidado a colaborar neste projeto, sendo que tinha chegado o momento de as futuras professoras partirem para o 2º Ciclo. No entanto, havia um dia da semana (quinta-feira) em que foi possível prosseguirem com a leitura das aventuras vividas por novas personagens.

Olhando para trás aquela sala recheada de letras e jogos, que um dia estava fechada, ganhou vida. Tornou-se num local agradável e acolhedor com recursos acessíveis a toda a comunidade educativa, promotores de informação e cultura.

6.3. DIAS ESPECIAIS DE APRENDIZAGENS

Além do espaço de sala de aula, o professor pode proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem diferentes do seu cotidiano procurando “despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar” (Estanqueiro, 2012, p.30). Neste sentido, a futura professora, em colaboração com o seu par pedagógico integrou na sua prática educativa a comemoração de dois dias especiais: o dia da Ciência e o dia do pi (π), contando este último com a participação do trio pedagógico.

No dia 5 de novembro foi dinamizado o dia da Ciência para, em conjunto com os alunos do 1º Ciclo, se comemorar a semana da Ciência. Assim, e acreditando que a prática das ciências da natureza permite que o aluno desenvolva “(...) uma relação com o mundo real na qual se torna ator do conhecimento” (Charpak, 1997, p.29) foram concretizadas cinco atividades (Anexo 50) dispostas por diferentes mesas de trabalho, previamente organizadas, a fim de se proporcionarem momentos de discussão e aprendizagem cooperativa.

Com o objetivo de envolver todos os alunos da escola na comemoração desta data, a participação das turmas era rotativa, tendo cada ciclo de atividades práticas a duração de 45 minutos. Porém, face ao grande envolvimento (Anexo 51) das crianças na concretização das atividades experimentais, e tendo em conta que “Fazer por si mesmo, ver, tocar por si mesmo, é importante para as crianças, (...)” (Charpak, 1997, p.84), este período de tempo prolongou-se. Seguindo de perto estas ideias, foi ainda decidido dividir as turmas em dois pequenos grupos, tendo cada um o acompanhamento de uma professora estagiária.

Em cada grupo de trabalho os alunos foram os verdadeiros construtores de Ciência. Lendo o protocolo experimental e procurando no sótão das suas vivências a resposta à questão *o que poderá acontecer?* e *porquê?*, os alunos trabalhavam como verdadeiros cientistas procurando, ativamente, encontrar uma solução para o problema. Com os remos na mão (protocolo experimental) e de forma organizada, as atividades experimentais foram ganhando forma e as soluções foram alcançadas. É importante mencionar que todos os estudantes tiveram oportunidade de realizar um registo tanto das conceções prévias como das aprendizagens construídas, uma vez que “para a criança, anotar uma ideia

numa folha de papel (...) constituem também processos de estruturar o pensamento, de dar-lhe forma, de aprendê-lo e de materializá-lo (Pereira, 2002, p.103).

A comemoração deste dia findou com uma atividade sobre as formigas, intitulada “À descoberta da formiga”. Esta iniciou-se com o levantamento das concepções prévias dos alunos sobre a constituição da formiga pelo que as aprendizagens adquirem um valor significativo tendo em conta as relações que o aluno “for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem” (Coll, Mastin, et al., 2001, p.58).

Tendo em conta que, durante as atividades experimentais, os alunos tinham realizado um registo escrito das suas ideias e aprendizagens, nesta o levantamento das concepções prévias foi realizado através da moldagem de uma formiga com plasticina (Anexo 52). Depois de todos os grupos terem o seu animal estruturado, o porta-voz estava encarregado de o apresentar aos restantes colegas mencionando o número de patas, constituição do corpo, presença ou ausência de antenas. No final, as “formigas plasticina” eram comparadas com formigas verdadeiras observadas através da microcâmara, por forma a se dar significado às novas aprendizagens. Nesta caminhada construtivista destaca-se o papel orientador do professor que levantando questões estimula o pensamento reflexivo das crianças ajudando-as a alargar as suas concepções prévias.

No dia 14 de março, com a finalidade de se celebrar o dia do misterioso π , foram desenvolvidas diversas atividades, interligando-se diferentes disciplinas: História, Matemática, Ciências Naturais, Português e Educação Visual.

De forma a se dar a conhecer a dinamização deste dia diferente à comunidade escolar, procedeu-se à sua divulgação convidando as turmas de 5º e 6º ano pessoalmente e afixando-se cartazes na escola (Anexo 53). Além de serem apresentadas as atividades que iriam ser desenvolvidas, foi também proposto aos alunos, no âmbito de Educação Visual (Anexo 54), a construção ou desenho de um π original devendo entregá-lo na comemoração do seu “aniversário”. No final do dia, as futuras professoras elegeram os cinco melhores (Anexo 55) trabalhos tendo em conta três critérios: a ligação com a matemática; criatividade e utilização de materiais recicláveis.

Também na sala de professores foi afixado um documento através do qual os professores tinham conhecimento da hora e da turma que iriam levar até à aventura da descoberta do π . Assim, em turnos de 45 minutos foi possível contar com a participação de todas as turmas de 2º Ciclo.

Chegando o tão esperado dia do π , as atividades iniciaram pelo retrocesso no tempo dando-se a conhecer a História deste número matemático e algumas curiosidades (Anexo 56) sobre o mesmo. Esta contextualização foi importante para que todos os estudantes, mesmo aqueles que ainda não conheciam este valor, pudessem partir à sua descoberta.

Divididos em três grupos, cada um com o acompanhamento de, pelo menos, uma professora estagiária, os alunos humanizaram o papel de verdadeiros Matemáticos, através de uma tarefa investigativa em busca do valor de π , pelo que “Aprender Matemática não é simplesmente compreender a Matemática já feita, mas ser capaz de fazer investigação de natureza matemática (...)” (Braumann, 2002, p. 5). Para tal, os alunos dispunham de uma grelha de registo, de uma fita métrica e de materiais não estruturados (prato de plástico, lata de fermento e uma lata de salsichas) (Anexo 57).

Durante a realização desta investigação destaca-se o permanente diálogo orientado, valorizando-se as ideias e os conhecimentos dos alunos, sendo fundamental desenvolver a sua capacidade de comunicação matemática usando a linguagem para “expressar os seus pensamentos, mas também para partilhar significados e para compreender os argumentos dos outros alunos e do professor” (Ponte et al., 2007, p. 46).

Após todos os grupos descobrirem como calcular o enigmático π , chega o momento de viajar para o mundo das Ciências (Anexo 58), consolidando-se o que foi investigado relacionado agora com a Sequoia, a maior árvore do mundo. Assim, em grande grupo discutiu-se quais os dados necessários para com a natureza descobrirmos uma aproximação ao valor π .

Cada ciclo de atividades terminou com uma tarefa de Português (Anexo 59) na qual cada aluno teria de escrever uma palavra, relacionada com as aprendizagens desenvolvidas, para no final se construir um campo lexical do π .

Antes de abandonarem a sala foi oferecido, a cada aluno e ao professor, um folheto com algumas das curiosidades e conhecimentos descobertos.

Em suma, a concretização destes dias especiais de aprendizagem foi bastante enriquecedor para a formação da futura professora, ajudando-a a compreender

a importância da sua implementação para a construção de novas aprendizagens por parte dos alunos, destacando-se o alcance da atenção dos mais desinteressados, facto que comprova a ideia de que “a motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2012, p.11).

6.4.TUTORIA: PASSO A PASSO ALCANÇA-SE O SUCESSO ESCOLAR

Perante os novos desafios da nossa sociedade, a Escola é hoje confrontada com uma crescente heterogeneidade cultural, social e ética dos seus estudantes, cada vez mais difícil de gerir. Assim, com o passar do tempo foram sendo instituídos diversos modelos de apoio aos estudantes, entre os quais a tutoria.

Em Portugal, segundo o Decreto-Lei 137/2012, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, “no desenvolvimento da sua autonomia o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos” (artigo 44, ponto 4).

Embora a tutoria possa ser disponibilizada a qualquer jovem, é frequente oferecê-lo, como estratégia de apoio, a jovens com dificuldades de integração na escola, com experiências repetidas de insucesso escolar ou indisciplina. Nesta ótica, e seguindo de perto as ideias de Sanchez (1985) “La tutoria (...) comporta acciones mejorativas sobre lo que puede denominarse normal desarrollo de la vida académica y social de todos los alumnos tutoriados (...)” (p.42).

Durante a prática de ensino supervisionada foi proposto à professora estagiária desenvolver uma ação tutorial com um estudante que manifesta um grande desinteresse perante as atividades escolares. Esta ação é uma das medidas de prevenção do abandono, absentismo e indisciplina definidas no Projeto Educativo da EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha, com o objetivo de controlar a indisciplina e o absentismo.

É importante ressaltar que o acompanhamento realizado com o estudante F, durante o período da prática de ensino supervisionada no 2º Ciclo, tinha sido já iniciado, no período entre o mês de outubro e o mês de maio, por um dos

professores estagiários que também desenvolveu o seu estágio profissional na escola supramencionada.

Para que as atividades a desenvolver continuassem a ir ao encontro das suas dificuldades e interesses, foi necessário a recolha de algumas informações sobre o mesmo. Os primeiros dados foram fornecidos pela diretora de turma e pelos intervenientes educativos que estão envolvidos no processo do estudante como o Assistente de Ação Social, tendo sido completados através da observação do seu comportamento e das suas atitudes nas aulas.

O estudante F tem 13 anos de idade e frequenta o 5º ano de escolaridade pela terceira vez visto que, no ano letivo transato, não adquiriu as competências essenciais nas diferentes disciplinas revelando falta de conhecimentos ao nível dos conteúdos programáticos. No 1º Ciclo ficou retido no 1º e no 2º ano de escolaridade. Este insucesso escolar, segundo os profissionais que o têm acompanhado, resulta da não valorização da cultura escolar e do consequente absentismo que caracteriza o seu percurso escolar.

Relativamente ao nível de participação em sala de aula, o estudante F revela grande desinteresse pelos conteúdos abordados e raramente realiza as tarefas/atividades propostas pelos professores, terminando-as apenas se o professor o supervisionar constantemente. Revela alguma dificuldade em focar a atenção e concentração em tarefas específicas e distrai-se facilmente o que, consequentemente, leva ao abandono da tarefa que está a realizar. O estudante necessita assim de instruções dirigidas, claras e concisas.

Sendo a área de Português aquela em que se destaca uma maior carência de conhecimentos, que deveriam estar já consolidados desde o 1º Ciclo do ensino básico, esta foi a área em que se deu um maior enfoque.

Ao nível da leitura, não respeita a pontuação lendo com pouca entoação, ritmo e fluência. Desta forma, com o objetivo de melhorar esta capacidade, o estudante teve possibilidade de escolher um livro da biblioteca a seu gosto. Durante algumas sessões foi, então, realizada a leitura da obra *Os três presentes* de Álvaro Magalhães, acompanhada de uma exploração e de um registo das personagens e das suas características. Com esta obra foram também abordadas, de uma forma geral, as horas e as estações do ano.

Em conjunto com o par pedagógico da futura professora, e com o estudante P, tutorando da mesma, foi desenvolvida uma sessão tutorial, na qual os estudantes tiveram oportunidade de, juntos, selecionar uma outra obra da

biblioteca. Após algum tempo de indecisão escolheram o livro *Fábulas de La Fontaine*, a partir do qual se realizou a leitura de duas fábulas, cada uma escolhida por um dos alunos, e o registo de um resumo das mesmas. Na realização do resumo, o estudante F demonstrou alguma dificuldade em expressar a mensagem transmitida pela fábula, tendo tido algumas pistas do colega.

Durante as sessões individuais seguintes, o estudante demonstrou dificuldades em nomear e escrever a totalidade das letras do alfabeto, confundindo-se na ordem das mesmas. Tentando que consolidasse este conteúdo, foi-lhe solicitado o registo do alfabeto em letra maiúscula e minúscula, diferença que nem sempre conseguia identificar.

Na redação de textos tem dificuldade em organizar as ideias numa sequência lógica, apresentando uma caligrafia incerta e erros ortográficos. Desta forma, foi-lhe proposto uma atividade na qual teria de ordenar as imagens de uma história para, posteriormente, a redigir num texto coeso, coerente e sem repetições. Durante todas as sessões tentou-se também realizar várias atividades de escrita com o intuito de se colmatar algumas das suas dificuldades relativamente aos erros ortográficos.

Além do programa de tutoria, o estudante F poderá ser encaminhado para um percurso vocacional de ensino ou percurso curricular alternativo, conforme o Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto.

Desataca-se assim a preocupação dos professores que desenvolvem trabalho com este estudante mostrando-se interessados em tentar colmatar as suas dificuldades desenvolvendo estratégias diferenciadas. Também a família, elemento fundamental para o desenvolvimento completo de todos nós, demonstra alguma preocupação com o percurso académico do estudante incentivando-o à presença permanente nas aulas e nas sessões tutoriais.

Fazendo um balanço do trabalho desenvolvido pela professora estagiária, a ação tutorial decorreu num curto intervalo de tempo, não sendo possível detetar grandes evoluções. Todavia, sendo este processo contínuo, «step by step» é com pequenos passos que se fazem grandes viagens. Destaca-se assim um melhoramento, assinalado pelo professor de Português, ao nível da leitura. O aluno F apresenta, agora, uma leitura mais fluente e respeita os sinais de pontuações, dando entoação sua à leitura. A felicitação vinda do professor no momento da aula foi bastante positiva deixando o aluno orgulhoso e motivado.

Este pequeno passo demonstrou a capacidade do aluno conseguir superar as suas dificuldades se continuar com um acompanhamento permanente, reforçando sempre a importância de desenvolver estas competências para poder agir no mundo fora da Escola.

7.PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: GRÃO A GRÃO... TRABALHAMOS A COMPREENSÃO

Este projeto foi concebido no âmbito da Unidade Curricular *Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação* na qual nos foi solicitado o desenvolvimento e a concretização de um Projeto de Investigação dentro de uma área científica do interesse do grupo. Neste sentido foi decidido abraçar a área de Português, tendo como objetivo central investigar a valorização do Património Literário Oral e as suas potencialidades. Desta forma, a futura professora deu forma ao meu projeto individual focado na questão-problema *Poderá o trabalho em torno dos provérbios desenvolver a compreensão da linguagem figurada?*, surgindo assim o título “*Grão a grão ... trabalhamos a compreensão*”.

A decisão pelo desenvolvimento de um trabalho que se debruça na área de Português foi, sem dúvida, uma escolha pensada e intencional. Esta é uma área do saber que sempre a deixou um pouco “de pé atrás” e em que sempre se sentimos pouco confortável na prática pedagógica. Desta forma, desenvolver um projeto de investigação tendo por base conhecimentos da nossa língua materna pareceu-lhe, de facto, um grande desafio e uma mais-valia pessoal e profissional na medida em que a iria ajudar a vencer este receio interior e, simultaneamente, a descobrir, um pouco mais sobre a mesma.

Aliando a efemeridade dos textos da literatura oral tradicional ao quotidiano dos alunos foi decidido enveredar pelo estudo investigativo da linguagem figurada dos provérbios. Assim, descobrir e compreender, com os estudantes, a mensagem que cada um esconde por detrás de cada palavra é, do ponto de vista da professora estagiária, um grande desafio.

É ainda de realçar que sendo o papel do professor procurar “(...) despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar” (Estanqueiro, 2012, p.11), os provérbios poderão ser uma ótima ferramenta, pela sua forma simples, curta e ritmada, de atrair a atenção dos alunos promovendo o seu interesse e motivação para o estudo e compreensão de tais textos.

Com a meta de início definida foram delimitados dois objetivos que serão, de seguida, elencados e explicitados:

1. Desenvolver o reconhecimento do texto proverbial - Tendo em conta que os provérbios são textos citados durante uma conversa ou até mesmo para alertar o interlocutor, pensou-se ser importante ajudar os alunos a reconhecerem estas expressões quando as ouvem e até mesmo quando as encontram em registo escrito. Desta forma, será que levando para a sala de aula provérbios em diferentes situações e suportes os estudantes irão conseguir, ao longo do tempo, reconhecer estas expressões? E se partirmos de provérbios que ouvem os seus avós e pais dizerem, será este reconhecimento mais fácil?

2. Desenvolver, nos alunos, a compreensão da linguagem figurada - Vários são os textos, literários e não literários, trabalhados em sala de aula, que incorporam na sua redação a linguagem figurada, linguagem que, para os alunos que ainda não conseguem desvincular-se do pensamento concreto, representa uma barreira para a compreensão e interpretação dos textos. Desta forma, sendo os provérbios textos ricos em linguagem figurada, será que o ensino a partir destes poderá ser uma estratégia que ajude os alunos a familiarizarem-se com este tipo de linguagem?. Será que tornará mais fácil a sua compreensão, não só na literatura, mas também nos restantes com os quais se deparam dentro e fora do ambiente escolar?

Pelo acima exposto, esperamos que, através deste projeto de investigação, se possam descobrir formas de incorporar os Provérbios em atividades de sala de aula partindo do seu reconhecimento em suportes escritos e orais para assim se desenvolverem aprendizagens nos diferentes domínios do Português.

Após estar definido o mapa que guiará o desenrolar do projeto é importante realizar-se um enquadramento teórico no qual será exposta algumas características da literatura popular e dos provérbios pela voz de autores de referência na área do Português.

No quadro das diferentes manifestações da Cultura Popular, destacam-se os textos da literatura tradicional de transmissão oral na medida em que “ (...) traduzem as marcas da fala de um povo e ajudam a definir a sua identidade cultural” (Fernandes & Parafita, 2007, p.45). De facto, os textos populares apresentam-se articulados com momentos da vida quotidiana de uma comunidade produzindo-se um conjunto de conhecimentos, crenças e normas de conduta.

No universo tão rico e diversificado como o que compõe a nossa literatura popular, a professora estagiária decidiu enveredar pelo estudo dos provérbios,

um dos géneros da literatura popular de transmissão oral que mais se encontra no quotidiano popular rural.

Enquanto cultura popular o provérbio é um dos géneros da literatura oral sobre o qual têm vindo a ser realizados vários estudos. Das definições possíveis destaca-se a que Ana Cristina Macário Lopes refere na sua tese de doutoramento, definindo os provérbios como “um texto breve e sentencioso, que se tramite oralmente, de geração em geração (...) e que exprime uma determinada visão do mundo (...) e veiculam-se normas de conduta socialmente consideradas exemplares” (1992, p.1).

Além de um texto breve e conciso e dos seus ensinamentos, estes textos apresentam propriedades estilísticas que se verificam com frequência como os jogos de palavras, aliteraões, rima, comparaões e metáforas, desempenhado uma função mnemónica que facilitam a sua memorização e que asseguram a sua sobrevivência ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, tornam-nos recursos motivadores possíveis de serem mobilizados e trabalhados na sala de aula.

Entre as várias características que tornam estes textos únicos, para o desenvolvimento deste projeto, foi decidido enveredar pela sua interpretação figurada.

Em contexto escolar, e sabendo que os provérbios são textos mobilizados no nosso quotidiano, eles constituem parte importante do léxico da língua. Como tal, levá-los até aos nossos alunos seria uma forma interessante de refletir sobre as virtualidades da língua que usam. Pretende-se assim consciencializar os estudantes das possibilidades que a linguagem lhes oferece de brincar com as palavras e de descobrir sentidos que à primeira vista não são evidentes. Corrobora desta ideia Santos referindo que “Ricos em linguagem figurada, os provérbios constituem importantes criaões lexicais, as quais deveriam ser mais amplamente estudadas em sala de aula” (2001, p.23) permitindo que se familiarizem com este tipo de linguagem, uma vez que sem compreender este outro lado do espelho do léxico da nossa língua, muitos alunos desanimam e perdem o interesse pela leitura e por todo o mundo mágico que esta abraça.

O estudo da linguagem figurada dos provérbios alia-se, portanto, à compreensão do próprio texto uma vez que “a compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita constitui a principal meta da leitura” (Allende & Candemarin, 2005, p.111). Desta forma, a conceção de situações próximas do quotidiano dos alunos, como Glória Bastos (1999) menciona, poderá ser uma

forma de perceber se compreendem o texto proverbial. A este sentido figurado designamos de conotação, “(...) uma linguagem em que os vocábulos sugerem mais do que expressam e cuja leitura depende, muitas vezes, da interpretação do leitor/recetor” (Fiúza, s/d, p.100). Em oposição, a linguagem denotativa é a representação mental do objeto. Nesta mesma linha, Taipa (2003) refere que um aspeto de compreensão tem a ver com a captação das conotações que os adjetivos, imagens e metáforas do texto pretendem evocar. Desta forma, “(...) se o leitor não entra em sintonia com os sentimentos e emoções que o autor pretende transmitir, não se poderá dizer realmente que compreendeu” (idem, ibidem, p.184).

Destaca-se ainda a utilização de provérbios que circulam na comunidade dos alunos, tornando-se o estudo do léxico mais interessante e atrativo para os estudantes, pelo que poderão reconhecer os provérbios como parte da língua utilizada no seu meio e utilizá-los de forma a contribuir para o seu melhor desempenho na comunicação (Pauliukonis, 2005).

Face ao que foi referido e como afirma Peñate Rivero os provérbios são “un soporte y un contenido de enseñanza cuya productividad pedagógica y significación cultural merecen ser profundizadas” (1995, p.294). Nesta ótica, incluir o texto proverbial nas salas de aula, além de promover a inclusão do conhecimento popular, permite que se criem sentidos com a leitura que favoreçam o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos, na medida em que os familiariza com expressões que são utilizadas frequentemente.

Para que esta investigação ganhasse forma na prática educativa foi fundamental abraçar aquela que parece ser a metodologia mais eficaz para alcançar os objetivos delineados. Desta forma, o presente estudo além de se enquadrar na metodologia de trabalho de projeto, integra-se num estudo de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa abraçando assim uma investigação de cariz investigação-ação.

Para uma recolha mais precisa e objetiva acerca da implementação deste projeto, a futura professora recorreu à observação participante, o que se mostrou ser uma mais-valia pelo que permitiu perceber o modo de estar dos participantes e as relações existentes. O registo de tais factos foi concretizado em notas de campo, um “ (...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)” (Bodgan & Biklen, 1994,

p.150). Durante as sessões os estudantes foram desenvolvendo trabalhos fundamentais para o desenrolar do estudo e que, por isso, serão também alvo de análise. A professora estagiária recorreu assim à recolha documental.

Com o objetivo de recolher a opinião dos alunos sobre o trabalho desenvolvido e de perceber se as sessões desenvolvidas surtiram novos conhecimentos, realizou-se um inquérito, por questionário (Anexo 60) apenas no 1º Ciclo devido ao tempo disponível para a finalização do projeto.

Tendo em conta que grande parte dos dados recolhidos são de índole qualitativos, como técnica de análise de dados recorreremos à análise de conteúdo. Os dados quantitativos foram analisados à luz da estatística descritiva.

“Grão a grão...trabalhamos a compreensão” foi um projeto desenvolvido nos dois ciclos de ensino onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, tendo tido a oportunidade de realizar cinco sessões: quatro na EB1 da Azenha e uma na EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha (Anexo 61 e 62).

Com o objetivo de apresentar os dados de forma organizada e com um significado objetivo, a informação recolhida foi estruturada em categorias de análise (Anexo 63).

Na primeira categoria pretende-se analisar os dados observando as dificuldades dos alunos, bem como, as aprendizagens que foram desenvolvendo ao nível do reconhecimento dos provérbios, da sua compressão e da sua aplicação a situações do quotidiano, estando por isso estes três aspetos definidos como subcategorias de análise. Tendo em conta o inquérito por questionário realizado sobre o projeto, organizou-se a segunda categoria tentando avaliá-lo na perspetiva dos estudantes. Assim, analisando as suas respostas, no que se refere ao que sentiam ao trabalhar com os provérbios, à partilha dos mesmos e se gostavam de trabalhar mais provérbios, esta categoria subdivide-se em duas subcategorias: satisfação e divulgação.

1. Evolução

1.1 Reconhecimento do texto proverbial

Provérbios no 1º Ciclo

Logo no principiar da primeira sessão, durante a projeção de alguns provérbios um aluno referiu: *“A minha mãe quando está a curar uma ferida e*

eu me queixo ela diz o que arde cura e o que aperta segura”, o que evidenciou o reconhecimento do que a mãe diz como sendo algo parecido com as expressões que estavam projetadas. Assim, o aluno, inconscientemente identificou um provérbio no discurso oral da mãe. Este comentário foi, face às nossas expectativas iniciais, uma surpresa tendo em conta que esta era a primeira sessão do projeto e, sabendo de antemão que a turma não tinha tido, pelo menos em sala de aula, contacto com estes textos, não esperávamos ouvir um provérbio em contexto. Porém, no decorrer da segunda atividade os alunos demonstraram algumas dificuldades em conseguir descobrir os provérbios escondidos nos textos (Anexo 64), tendo sido necessário fornecer-lhes algumas pistas como “está na primeira linha e acaba com Roma”, “Está logo na primeira linha e só tem três palavras”, e à medida que íamos avançando nos textos as pistas foram diminuindo e os estudantes, no geral, foram reconhecendo os provérbios. Na última expressão: “Quem não trabuca, não manduca” surgiram dúvidas talvez pela presença de vocabulário menos corrente no quotidiano dos alunos e por isso desconhecido pelos mesmos. Cruzando este dado com os da segunda sessão, na qual as crianças realizaram uma pequena atividade de associação entre provérbios à sua mensagem (Anexo 65), foi também nesta expressão onde mais estudantes erraram a correspondência como se pode verificar pela análise do gráfico 1 (Anexo 66).

Na terceira sessão, os alunos demonstraram maiores dificuldades no reconhecimento de provérbios por estes se encontrarem em suporte oral, referindo: “*Oh professora isto é muito difícil*”; “*eles falam muito rápido*”; “*dá-nos uma pista*”, surgindo, assim, a necessidade de os ajudar. Porém, apenas uma “pista”, mais curta e menos específica do que na primeira sessão, em cada vídeo, como “Ela diz o provérbio no fim; o provérbio acaba com a palavra quem”, era suficiente para alguns conseguirem identificar os provérbios.

Confrontando esta análise do discurso dos alunos com o inquérito por questionário realizado, na questão em que tinham de sublinhar o provérbio presente no excerto, na grande maioria, 13 estudantes, conseguiram identificar corretamente o provérbio *devagar se vai ao longe*, tendo os restantes 2 sublinhado apenas palavras do mesmo: devagar e longe, resultados que deixam a futura professora bastante positiva atendendo às dificuldades iniciais da turma em geral. Além disso, no final do projeto, alguns estudantes mostraram ter guardado na memória expressões que foram trabalhadas referindo no

questionário provérbios como: “Longe da vista, longe do coração”; “Perdido por dez, perdido por cem”; Quem tem boca vai a Roma” e “Quem vai mar perde o lugar” que não podia faltar.

Provérbios no 2º Ciclo

Neste ciclo o reconhecimento dos provérbios teve um grau de dificuldade mais elevado, uma vez que as expressões presentes no texto não estavam explícitas, mas sim escritas “ao contrário”. No entanto, esta dificuldade não chegou, verdadeiramente, a sê-la na medida em que, logo no final da audição da canção, os alunos referiram: *”Professora, isto não faz sentido. Os provérbios estão todos trocados”*; *“Com os provérbios dá-nos conselhos mas estes estão todos trocados”*; *“Oh stôra, aqui está provado que quem espera nunca alcança, isso é mentira. É quem espera sempre alcança”*. Durante o desenvolvimento da atividade, a turma, em geral, demonstrou facilidade em descobrir os provérbios escondidos, revelando mais dificuldade em identificar: “Se conselho fosse bom não se dava vendia-se”; “O travesseiro é o melhor conselheiro” e “Quem semeia ventos colhe tempestades”, talvez por serem menos recorrentes no seu ambiente quotidiano.

Em jeito de síntese, atendendo aos resultados obtidos, a professora estagiária pensa que, em ambos os ciclos, com um contacto mais alargado de provérbios os alunos serão cada vez mais capazes de os identificar, tanto em suporte escrito como oral, permitindo-lhes uma melhor compreensão da mensagem que o emissor pretende transmitir. Este contacto com o texto proverbial poderá terá mais significado se partir de provérbios que os familiares e amigos dos estudantes conhecem. Assim, decidiu-se pedir-lhes que recolhessem expressões conhecidas por aqueles que lhes são mais próximos, obtendo-se, entre outros (Anexo 67), provérbios como: A mentira tem perna curta; Fala o roto do esfarrapado; Quem vê caras não vê corações; Quem ama o feio bonito lhe parece; Filhos criados, trabalhos dobrados; Mais vale uma conversa de elevador que um silêncio constrangedora; Em Março tanto durmo como faço; Em Abril águas mil; Quem anda à chuva molha-se.

1.2 Compreensão dos provérbios

Provérbios no 1º Ciclo

A primeira sessão iniciou-se pela projeção do provérbio “Quem vai ao ar perde o lugar” tendo sido explicado por uma criança da seguinte forma

“Professora, imagina que estou em casa na mesa de jantar e está lá o meu primo. Isto é só imaginação, não aconteceu mesmo. Depois o meu primo sai da mesa e como eu não tinha onde me sentar, sentei-me na cadeira dele e então eu disse: quem vai ao vento perde o assento, e o assento é a cadeira”.

Do ponto de vista da futura professora, esta explicação foi bastante rica porque o aluno não se limitou a contar uma situação que tinha acontecido, ele inventou uma do seu quotidiano para explicar o provérbio. Assim, foi possível verificar que este aluno, além de compreender o provérbio sabe em que situações o utilizar. Porém, importa ressaltar que este é um provérbio utilizado com bastante frequência pelos alunos, tanto no contexto familiar como escolar e, por isso, a sua explicação foi imediata. O mesmo não aconteceu com outros provérbios. Quando a turma foi questionada sobre o que significa “Grão a grão enche a galinha o papo” os estudantes referiram: “A galinha come, come e come e depois fica com o papo cheio”, identificando apenas o sentido literal do provérbio e não figurado. Contudo, como poderá ser possível verificar esta compreensão foi-se desenvolvendo, ao longo das sessões.

Na segunda sessão, os alunos realizaram um exercício de correspondência entre o provérbio, aqueles que tinham trabalhado na sessão anterior, e a mensagem correspondente. Neste pequeno teste, e como é possível verificar pela análise do gráfico 1 (Anexo 66), a grande maioria das crianças conseguiu realizar uma associação correta, algo bastante positivo sendo que evidenciaram ter compreendido os provérbios. O mesmo aconteceu no momento da discussão sobre o que ilustrar em cada um dos provérbios “Quem tem boca vai a Roma” e “Conhecer tão bem como as próprias mãos” em que, após algum diálogo de desconstrução dos mesmos, as crianças evidenciaram compreender a mensagem de ambos referindo, para o primeiro “*podemos desenhar pessoas a perguntar um caminho*” e para o segundo “*podemos desenhar um menino a querer ir ter com um amigo e não se lembra bem do caminho mas depois olha*

para as suas mãos e já sabe para onde ir". Com estas ideias, sem saberem, elas estavam já a aplicar os provérbios em situações quotidianas, o que é bastante positivo tendo em conta os objetivos do projeto.

Na sessão seguinte registou-se alguns comentários da turma sobre a mensagem que os provérbios, referidos pela personagem do filme, transmitem tendo em conta o contexto. No entanto, antes do sentido figurado, o sentido literal do provérbio continuava presente. A primeira explicação dos alunos para o provérbio "Longe da vista longe do coração" foi "*Então professora se está longe da vista, dos olhos também está longe do coração*". Porém, reforçando o contexto da história esta dificuldade foi-se desvanecendo chegando à conclusão que "*quando não vemos o que nos magoa, não ficamos tristes*". O mesmo aconteceu com "Quem espera sempre alcança" sendo que num primeiro momento as crianças foram redundantes nas suas explicações, mencionando que "*Se esperarmos conseguimos alcançar*", o que não deixa de ser verdade, mas não houve uma explicação do que alcançar e porquê esperar. Assim, partindo destas ideias desenvolveu-se um pequeno diálogo que permitiu ajudá-las a irem mais além conseguindo um concluir "*Sim professora, por isso se ela esperar consegue ter aquilo que quer*."

Na terceira sessão, alguns alunos referiam ainda o sentido literal dos provérbios "Cada um colhe segundo semeia" e "Perdido por dez, perdido por cem", contudo, e tendo em conta que estes tinham sido já trabalhados anteriormente, a grande maioria da turma conseguiu desvendar "o segredo" dos provérbios, revelando, mesmo assim, dificuldade no segundo provérbio. Relativamente ao primeiro, um aluno explicou-o dizendo que "*se fizermos coisas boas vamos ter coisas boas, mas se fizermos coisas más vamos ter coisas más*". No segundo, após um diálogo mais profundo ouviu-se "*Não devemos mentir, mas às vezes há mentiras que não são más, mas estamos a mentir na mesma*". Este esclarecimento foi bastante positivo pelo que, não conseguindo explicar verdadeiramente a mensagem que este provérbio transmite, o estudante expôs uma situação associada ao provérbio, o que penso ter sido uma mais-valia para a turma compreender este provérbio.

Em termos globais, a futura professora pensa que os alunos evidenciaram, ao longo das cinco sessões, uma evolução relativamente à compreensão dos provérbios, sendo que foram conseguindo desvendar o sentido figurado destas expressões. Esta conclusão ganha algum suporte pela

análise do inquérito por questionário (Anexo 68) no qual, na segunda questão, foram 7 os estudantes que conseguiram explicar a ideia que o provérbio “Devagar se vai ao longe” transmitia, referindo que devagar consigo conquistar o que quero; aos poucos vai-se longe; devagar consigo o que quero. É ainda de realçar que um aluno para explicar o que nos diz este provérbio explanou a história da lebre da tartaruga o que foi surpreendente, na medida em que, mesmo não conseguindo explicar por palavras suas a ideias desta expressão conhecia uma história onde se aplicava. Com estes resultados acredita-se que o trabalho desenvolvido em sala de aula surtiu resultados positivos, na medida em que os alunos, na sua maioria, conseguiram concretizar os conhecimentos construídos ao longos das quatro sessões desenvolvidas.

Provérbios no 2º Ciclo

Na turma de 5º ano os alunos conseguiram explicar grande parte dos provérbios, presentes na canção, mesmo os que tiveram mais dificuldades em identificar, surgindo a seguinte explicação para o provérbio “O travesseiro é o melhor conselheiro”: *“Depois de uma discussão se dormirmos não pensamos e por isso não dizemos coisas más”*. Com esta simples explicação este aluno evidenciou compreender a mensagem do provérbio e, consequentemente, mostrou ultrapassar o muro do literal alcançando o sentido figurado da expressão. Relativamente aos provérbios “Quem espera sempre alcança” e “Quem espera desespera”, após uma breve análise dos conceitos presentes nos mesmos, um aluno expôs que estes são *“provérbios troca-tintas porque são contrários”*, acrescentando ainda

o meu pai disse que me dava um boné se eu me portasse bem durante um tempo, então eu fui-me portando bem e no final tive o boné mas quando o professor de educação física me tirou a bola de futebol eu desesperei, porque não queria ir para casa sem ela.

Com este comentário o aluno demonstrou compreender o conselho que cada provérbio pretende transmitir e transpô-lo para uma situação que vivenciou.

Além destes provérbios, tentou-se perceber se compreendiam “Quem semeia ventos colhe tempestades” e “Faz o que eu digo, não faças o que faço”, também presentes na canção. Assim, quanto ao primeiro a turma transpareceu alguma

dificuldade em o explicar e, por isso, desenvolveu-se um diálogo conseguindo um aluno concluir que *“se eu magoar um colega depois ele também me vai magoar”*. Relativamente à expressão proverbial “Faz o que eu digo, não faças o que faço” um aluno conseguiu sem grande complexidade explicá-lo referindo *“é quando dizemos aos outros para fazerem uma coisa certa, mas depois fazemos o contrário”*.

Tal como tinha acontecido anteriormente, também este aluno demonstrou compreender o provérbio e, para melhor explicar a sua ideia, colocou-o em prática.

1.3 Aplicação dos provérbios em situações quotidianas

Provérbios no 1º Ciclo

Antes de iniciar a análise dos dados relativamente a esta subcategoria, a professora estagiária irá debruçar-se apenas nos momentos delineados especificamente para desenhar uma situação real que se adequasse a um determinado provérbio.

Na primeira sessão a aplicação de um provérbio a uma situação real foi a atividade em que os alunos demonstraram maiores dificuldades na medida em que, mesmo tendo revelado compreender as expressões trabalhadas, não sabiam como adequá-las a uma situação do seu quotidiano. No entanto, esta dificuldade foi-se dissipando com a partilha de ideias entre professor e aluno resultando trabalhos como: “O meu pai apanhou um escaldão por causa do sol de partir pedras”; “O meu pai não me deixou ir à praia porque estava um sol de partir pedras”. Relativamente a outros provérbios escreveram “Estava na Serra da Estrela e não sabia como ir para casa e pensei: “quem tem boca vai a Roma” por isso pedi a um homem que me ensinasse o caminho”; “Não me perco a ir para casa porque conheço o caminho tão bem como as próprias mãos”.

Na segunda sessão os estudantes construíram uma situação próxima do seu quotidiano para os provérbios que tinham recolhido em casa com a respetiva explicação. Assim, obteve-se exposições com as seguintes situações: “Se um menino quer ter boas notas tem de estudar muito”; “Quando era pequenino a minha mãe ensinou-se a dizer obrigada. Agora sempre que me oferecem alguma coisa eu agradeço”; “Mais vale fazer os trabalhos de casa devagar para ir brincar porque se fizer à pressa depois em vez de ir brincar tenho de fazer tudo outra

vez”; “Se me esquecer de fazer os trabalhos de casa a minha mãe ralha comigo, mas não vale a pena chorar porque já fiz asneira”.

Fazendo uma comparação destes resultados com os anteriores verifica-se uma evolução, uma vez que, nesta atividade, os alunos não sentiram necessidade de escrever o provérbio na situação que criavam, centrando-se apenas na mensagem que a sua expressão transmite e como adequá-la à vida real.

Na sessão seguinte a aplicação do provérbio “Longe da vista longe do coração” ao quotidiano dos alunos foi concretizada em grande grupo, opção que a futura professora pensou ser a mais pertinente devido à agitação e desconcentração que a turma demonstrou no final da aula. Desta forma, conseguiu-se em conjunto edificar o seguinte texto: “Quando levo gomas para a escola tenho de as guardar para ninguém ficar triste”.

Na última sessão a professora estagiária sentiu que, mesmo havendo alunos com algumas dificuldades, de um modo geral, a turma tinha mais facilidade adequar os provérbios ao mundo real. Assim, cada aluno construiu uma situação relacionada com o provérbio “Cada um colhe segundo semeia”. Entre os vários textos construídos surgiram os seguintes: “O Pedro nunca empresta o seu material aos colegas. Um dia ele esqueceu-se da aguça e foi pedir a uma colega. Ela não lhe emprestou”; “O Ricardo nos intervalos da escola só brincava com os meninos do quarto ano. A professora do quarto ano faltou e os meninos não vieram à escola. O Ricardo não tinha os meninos para brincar e foi brincar com os colegas da sua sala. Os seus colegas disseram-lhe que não brincavam com ele”; “Na minha escola havia uma menina que nunca emprestava o seu material. Um dia esqueceu-se do lápis. Ninguém lhe emprestou um. Ela aprendeu que para ter também tem de dar”.

Fazendo uma análise desde da primeira sessão até esta última considera-se haver evidências de alguma evolução, uma vez que agora se encontram situações mais explicadas (Anexo 69), muito próximas das suas vivências escolares, refletindo a compreensão da linguagem figurada que enlaça os provérbios.

Esta atividade de inventar vivências da via real continuou a ser concretizada através da construção de um dicionário de provérbios (Anexo 70) no qual os alunos registavam e ilustravam situações adequadas a um determinado provérbio.

Provérbios no 2º Ciclo

Também neste ciclo, num primeiro momento, surgiram algumas dificuldades em compreender como aplicar o provérbio à vida real. Porém, após se ter apresentado um exemplo tudo ficou mais claro e assim, em pequenos grupos, a turma dramatizou as situações. Para o provérbio “Cada um colhe segundo semeia” um grupo criou uma situação em que duas alunas pediam ajuda para resolver exercícios dos trabalhos de casa a uma colega, que sempre respondeu negativamente. Posteriormente, esta precisou de ajuda e como tal foi falar com suas amigas obtendo, também, uma resposta negativa: “*Não te ajudo não. Quando te pedi também não me ajudaste!*”

O segundo grupo dramatizou o provérbio “Quem espera desespera” da seguinte forma: Um aluno andava na sala para trás e para a frente, já farto de esperar pela prenda do seu aniversário. De seguida surgem as suas colegas com uma prenda que ele agradece referindo “*Estava ansioso pela vossa prenda*”.

O último grupo, para o provérbio “Faz o que digo, não faças o que eu faço”, concretizou o seguinte: a ação passou-se na biblioteca estando uma aluna sempre a assobiar e, sendo este um comportamento errado, esta é avisada por um colega: “*Pára de assobiar!*” mas, momentos depois, este mesmo aluno começa a assobiar, sendo posteriormente avisado pela professora bibliotecária.

De um modo geral a futura professora pensa que estas dramatizações foram bastante ricas, não só por ser um trabalho diferente realizada dentro da sala de aula, mas também porque os alunos demonstraram conseguir aplicar, pelo menos, um provérbio ao seu quotidiano.

Chegado o final deste projeto é altura, agora, de avaliar se os objetivos inicialmente definidos foram ou não alcançados. Porém, antes de desenhar esta última peça do puzzle ressalva-se que o desenvolvimento do presente estudo constituiu um grande desafio. Além disso, e como “quem anda por gosto não cansa”, foi, igualmente, bastante gratificante ver este projeto nascer e ganhar forma, evoluindo dia após dia.

De forma global, a professora estagiária considera que as atividades desenvolvidas foram apelativas, uma vez que, proporcionaram o contacto com provérbios, expressões com as quais não costumam trabalhar na sala de aula. De igual modo, mesmo com algumas dificuldades, num momento inicial do projeto, em explicar à turma a existência de mais informação para além do que lemos, a futura professora pensa que, através do estudo dos provérbios, houve

estudantes que conseguiram desenvolver alguma compreensão do sentido figurado da nossa língua, sendo que nas últimas sessões mostravam ter já alguma facilidade em exprimir a mensagem transmitida pelos provérbios. Esta facilidade foi-se também revelando à medida que as crianças construía as páginas do dicionário de provérbios, trabalho que se foi desenvolvendo a par das sessões com o objetivo de unir a família às atividades concretizadas na sala de aula. Primeiramente os alunos recolheram provérbios no seio familiar, trouxeram-nos para a sala de aula e com eles construimos as páginas do dicionário. Estas foram levadas para casa para que, com a ajuda dos que lhe são mais próximos, pudessem completá-la registando a mensagem que o provérbio transmite, uma situação do seu quotidiano, adequada ao mesmo, e ilustrá-lo (Anexo 70). Aula após aula foram sendo recolhidos trabalhos muito ricos e interessantes que culminaram num pequeno livro: o Dicionário de Provérbios. A turma conseguiu, assim, concretizar um excelente trabalho mobilizando sempre conhecimentos desenvolvidos em sala de aula de uma forma lúdica e diferente. Considera-se que este trabalho foi bastante positivo pois, além de estarem presentes provérbios trabalhados em sala de aula, as crianças puderam também conhecer e compreender expressões utilizadas pela própria família. Sem dúvida que a partilha de conhecimentos com os mais velhos enriqueceu esta atividade uma vez que os estudantes puderam reconhecer os provérbios como parte da língua utilizada pelo seu meio, interligando-se o mundo do qual fazem parte com o conhecimento que é desenvolvido na sala de aula. A escola é, por isso, o lugar por excelência onde o professor deve diversificar as estratégias de aprendizagem, convertendo-a num espaço onde o conhecimento surge de um processo compartilhado de ideias e conhecimentos entre alunos, professor, família e comunidade educativa. Além disso, tendo em conta o meio social da turma e os difíceis ambientes familiares que alguns estudantes vivenciam, conseguiram recolher diversos provérbios e mostravam-se bastante felizes quando referiam que a avó, a mãe ou o pai os tinham ajudado a desenhar ou a explicar o provérbio. Este trabalho foi apresentado à comunidade educativa na festa de Final de Ano. A professora estagiária, em conjunto com as crianças, selecionou páginas do capítulo *Provérbios da Família* para serem exibidas. Organizados por pares, uma criança lia o provérbio e outra a situações reais descrita para o mesmo.

Face ao que foi exposto, considera-se existirem evidências de que trabalhar com provérbios em sala de aula poderá ser uma estratégia para os estudantes conhecerem, descobrirem e desvendarem o sentido figurado da linguagem e por isso o objetivo de desenvolver a compreensão da linguagem figurada foi alcançado. Porém, ressalva-se que a compreensão deste outro lado do espelho do léxico é complexo, e por isso, a futura professora acredita ser necessário um trabalho mais sistemático e continuado para que os estudantes sejam cada vez mais capazes de construir situações.

Foi possível perceber, ainda que, ao longo das sessões, os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, à medida que contactavam com mais provérbios, conseguiam identificá-los com mais facilidade. É verdade que precisavam de algumas “pistas”, como eles dizem, mas mesmo sendo estas menos específicas, grande parte conseguia identificar a expressão. No 2º Ciclo julga-se ter obtido resultados igualmente positivos pelo que os alunos conseguiram, de imediato, perceber que os provérbios da canção estavam ao contrário e conseguiram desvendar a expressão que ali estava escondida. Nesta ótica, a professora estagiária considera que também o objetivo de desenvolver o reconhecimento do texto proverbial foi conseguido. Ajudar os alunos a reconhecer estas expressões é, do seu ponto de vista, enriquecedor na medida em que lhes permitirá compreender melhor qualquer mensagem transmitida quer oralmente, quer nos diversos textos com que se deparam diariamente.

Para além do empenho com que se tentou desenvolver o presente estudo, do ponto de vista da futura professora seria muito útil acompanhar os estudantes por um período de tempo mais longo para, não só compreender melhor as competências desenvolvidas, mas também, promover mais atividades, principalmente, no 2º Ciclo possibilitando a recolha de um maior número de dados e uma comparação entre os ciclos de ensino mais completa. Contudo, pensa-se ter contribuído para despertar nos estudantes o interesse pelos provérbios, a vontade de perceber o que significam, quando podem utilizá-los, bem como, aproximá-los da sabedoria popular por eles veiculada. Assim, no futuro, acreditamos que será interessante desenvolver novas e diferentes atividades como por exemplo: descobrir temáticas dos provérbios, criar provérbio, adequar provérbios a diferentes textos, explorar a presença de provérbios em textos publicitários, notícias; substituir pequenos textos por um provérbio, tornar o provérbio num texto mais extenso ou até alargar a presença

do sentido figurado nas expressões idiomáticas, contos ou até mesmo em histórias da infância da turma.

Relativamente à investigação desenvolvida, este trabalho foi bastante enriquecedor tanto a nível profissional como pessoal pelo que só caminhando com os alunos é que conseguimos alcançar um Ensino, com “letra maiúscula”, sendo esta jornada alcançada apenas através da investigação. Desta forma, “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2000, p.6), para assim alcançar a compreensão e, posterior, solução da situação problemática em questão, bem como, melhorar a sua prática. Nesta linha de pensamento, este projeto foi a preparação para um futuro investigativo intencional e significativo. Salienta-se ainda o trabalho colaborativo desenvolvido com o par pedagógico da professora estagiária, com o orientador institucional e ainda os orientadores cooperantes, que com a partilha dos seus conhecimentos a ajudaram a chegar até aqui.

Neste momento, e perante as linhas que foram já tecidas, resta retomar à questão problema que guiou todo o projeto: “Poderá o trabalho em torno dos provérbios desenvolver a compreensão da linguagem figurada?”. Na impossibilidade de dar uma resposta absoluta, a futura professora pode afirmar que o facto de os estudantes evidenciarem compreender o sentido conotativo dos provérbios sugere que levar provérbios para a sala de aula poderá surtir frutos relativamente à linguagem conotativa, ou seja, com a exploração do texto proverbial os estudantes poderão desenvolver capacidades ao nível do sentido figurado do léxico e assim Grão a grão ... trabalhamos a compreensão!

Esta primeira experiência investigativa termina salientando-se a pertinência de valorizar os Provérbios, textos que mesmo estando presente no nosso quotidiano, ficam à porta da sala de aula e, como “água mole em pedra dura tanto dá até que fura” a professora estagiária considera que este projeto poderá ser um passo em direção à valorização destes tesouros deixados pelos nossos antepassados.

8. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS: PARTIDA SEM DESTINO

Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

Augusto Cury (2007)

Seguindo de perto as palavras de Augusto Cury, é com um brilhozinho nos olhos que cada criança entra na escola com sede de aprender a ler, a escrever e a contar. Com sede de aprender sobre o Mundo e sobre a sua História. Aos professores pede-se que reguem esse brilho e que conjuguem os seus conhecimentos científicos (sabedoria) com estratégias e recursos ricos em significado para as suas crianças. E, assim, ouvindo as suas dúvidas e saberes vai colhendo novos conhecimentos. E aquela que um dia era uma criança que não conhecia as letras e a natureza, amanhã irá ler e compreender a História do seu país. Nesta perspetiva, ganham forma as palavras de Estanqueiro (2012) quando refere “Um professor só vai longe se caminhar com os alunos” (p.36).

Acreditando nestas palavras, a professora estagiária procurou valorizar “as pequenas mas grandes conquistas” (Duque, Fernandes, Mariz, 2010, s.l) de cada criança, acompanhar os seus êxitos e acreditar nas suas capacidades. Para tal pautou as suas práticas de intencionalidade educativa estruturando-as de forma refletida, tendo sempre em conta as especificidades da turma. Presenteou as suas crianças com recursos diversificados tentando proporcionar-lhes um ambiente de sala de aula sobrevoado por curiosidade, entusiasmo e felicidade. Além disso, teve em atenção as diferentes fases que uma aula deve contemplar para que haja um encadeamento lógico entre as distintas atividades perspetivadas. E aqui sentiram-se algumas dificuldades relativamente à gestão do tempo. Desconhecidos os ritmos de aprendizagem e de trabalho das crianças o tempo projetado para cada momento, nas primeiras práticas, era insuficiente. Este obstáculo foi sendo ultrapassado através de observações constantes, do diálogo com os professores orientadores, com a equipa de supervisão e do acompanhamento atento das crianças.

Todo este percurso foi, assim, concretizado tendo em conta um ciclo contínuo de observação, planificação, ação e reflexão pós-ação que assinala presença duradoura na prática docente e que proporciona a estruturação de um processo de ensino e de aprendizagem marcado pela compreensão das práticas educativas concretizadas.

E nada seria possível sem o acompanhamento da equipa multidisciplinar dos Professores da Escola Superior de Educação, dos Supervisores, dos Orientadores Cooperantes e do Par Pedagógico que proporcionaram momentos de «aprender a ensinar» fundamentais para o crescimento profissional e pessoal da futura professora. Com esta incansável equipa foi possível conhecer e viver uma Escola como um espaço de trabalho cooperativo em que todos navegam rumo a um mesmo destino: o sucesso escolar das crianças de hoje que serão os jovens do amanhã. Também os pequenos traquinas do contexto educativo em que a professora estagiária «cresceu» foram imprescindíveis. Foi com eles que conheceu os diferentes papéis de ser professor. Foi com eles que a reflexão contínua sobre a prática emergiu. Com eles tudo fez sentido. O sonho tornou-se realidade.

Revisitando todas as pegadas que marcaram esta jornada já se sente a saudade das experiências vivenciadas. Este foi, sem dúvida, um percurso desafiante. Um percurso repleto de aspirações e hesitações, risos, alegria e algumas lágrimas, mas sobretudo repleto de “segredos” e de aprendizagens. Aprendizagens que serão levadas para práticas futuras, porque se esta caminhada terminou outras virão, inspiradas nos olhares e nas palavras das crianças. O entusiasmo e desejo de Ser Professora permanecem, agora com mais certeza e ambição.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2001). *Influência e Sedução: A Arte e a Ciência na Literatura para Crianças* – Comunicação do XIV Encontro. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Abrantes, P., Serrazina L. & Oliveira I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Afonso, L. & Kochhann, A. (2009). *Ensinar História ou Construir História: uma consciência teórico-metodológica da práxis docente*. Retirado de: http://www.slmb.ueg.br/paidos/artigos/1_ensinar_historia_ou_construir_historia.pdf
- Alarcão, I., (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, In. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M., et al., (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão. In Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 89 – 121) Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Barbeiro, L. & Vieira, R. (1996). *A criança, a família e a escola - Vamos Brincar? Vamos aprender?* Leiria: ESEL.
- Barbier, M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A.; Cebola, G; et al. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Braumann, C. (2002). Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática. In J. P. Ponte, et al., (Eds.), *Actividades de*

- investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores* (pp. 5-24). Lisboa: SEM-SPCE.
- Brocardo, J., & Serrazina, L. (2008). O sentido de número no currículo de matemática. In. Brocardo, J., & Serrazina, L., & Rocha, I. (Eds) *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cachapuz, A. (2000). *Perspectivas de Ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência
- Cachapuz, A., Praia, J. & J., M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caraça, B. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Carvalho, C., et al., (2006). *Cooperação Família-Escola –Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*.Lisboa: Acime – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Carvalho, Rómulo (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casteleiro, J. et al., (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, C. & Cachapuz, A.. (2005). Os manuais escolares na formação inicial de professores se Ciências Naturais. In Alrcão, I., Cachapuz, A., et. al. (Org.) *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Charpak, G. (1997). *As Ciências na escola primária. Uma proposta de ação*. Portugal: Editorial Inquérito.
- Coll, C. Mastín, E. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. & Torres, M. (1994). *Avaliação Pedagógica II – Mudança na Escola – Mudança na Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo, (org.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*, (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Damião, H. e. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Delors, J. et al. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ª Edição. Porto: ASA Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Duque, A., Fernandes, D., Mariz, B. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Europeia, C. (2001). *Plano de acção eLearning – Pensar o futuro da educação*. Retirado de:
http://europa.eu.int/eur-lex/pt/com/cnc/2001/com2001_0172pt01.pdf
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aspetos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2012). *Fases do Conhecimento Matemático. Didática da Matemática*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Fernandes, D. (2013). *Fases de Apoio à Prática Educativa. Didática da Matemática para o ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico (II)*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Fontes, A. & Silva, I. (2004). *Uma Nova forma de Aprender Ciências: A educação Ciência/Tecnologia/Sociedade (CTS)*. Porto: Edições Asa
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, R., et al., (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo educar en la Lectura*. Tradução de Isabel Ramalheite. (pp. 10). Santander: Alfaguarda. Texto policopiado.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa
- Gimero, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget

- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Alrcão, I., Cachapuz, A., et. al. (Org.) *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Gonçalves, C. (2003). *Escola e Família uma relação necessário e conflituosa*. Lisboa: Universidade Aberta
- Guará, I. (2009). *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. (pp. 65-81). Brasil: Brasília.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança*. Lisboa: MC Graw – Hill
- Leandro, M. (2001). *Sociologia da família: necessidades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e aprendizagens das competências comunicativas. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras (I) - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa
- Lopes, J. B. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, I. (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione
- Magalhães, M. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In Sequeira, M. (org.) *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. (pp. 59-71). Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didáctica da História - Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Marina, J. & Válgoma, M. (2005). *A magia de ler*. Porto: Ambar
- Martins, E. & Szymanski, H. (s.a). *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias*. Retirado de :
<http://www.revispsi.uerj.br/v4n1/artigos/Artigo%205.pdf>
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, J. (2004). *A evolução do conceito de ensino básico em Portugal. O papel dos currículos naquela evolução*. Saber (e) Educar, Nº 9. (pp. 5-25). Porto: Escola Superiore de Educação Paula Frassinetti
- Medeiros, R. & Jesus, M. (2005). O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão. In Alrcão, I., Cachapuz, A., et. al. (Org.) *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

- Miguéns, M.; Serra, P.; et al., (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico. Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Moraes, R. (2000) É Possível Ser Construtivista no Ensino de Ciências. In: Moraes, R. (org.). *Construtivismo e ensino de Ciências*. Porto Alegre: EDIPUCRS
- Moreira, J. (2001). *Ensinar História Hoje*. (pp.33-39). Série III, vol. 2. Porto: Faculdade de Letras.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. In Alves-pinto, C. & Teixeira, M. (org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. (pp.141-174). Porto: ISET.
- Nogueira, M. A. (2005). *A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas*. In: *Análise social*, vol. 40, n.º 176.
- Nóvoa, A., Daniel, H. & et al (s.a.). *Profissão Professor*. Org. António Nóvoa. (2ª edição). Porto: Porto editora
- Nunes, M.(2006). *O papel da Biblioteca Escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias*. Universidade Portucalense.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 09-15). Porto: Porto Editora.
- Ongaro, C. e. (s.a.). *A importância da música na aprendizagem*. Retirado de: <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>. Consultado a 19 de maio de 2014.
- Pavoni, M.C. (1982). Insegnare L'ascolto? In Pozzo, G. (org). *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*. Milano: Ed. Scol. B. Mondadori.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, I. (2002). *A Gramática no Ensino Básico*. In Brito, F., et al., (Coord.) II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português. Coimbra: Livraria Almedina
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Perrenoud, P. (2008). 10 Novas competências para ensinar. Brasil: ARTMED

- Pinto, A., et al., (2013). *Trocado por miúdos*. Lisboa: Porto Editora.
- Ponte, J. (1993). *Os professores e as Novas Tecnologias: Desafios profissionais e experiências de formação*. (pp.56-61). Lisboa: Informática e Educação.
- Ponte, J. (2003). *Investigar, ensinar e aprender*. Actas do ProfMat. Lisboa: APM
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2004). *Práticas profissionais dos professores de Matemática*. Quadrante, 12 (2). (pp.51-74). Lisboa: APM
- Ponte, J., et al. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. (pp. 37-4). Revista Portuguesa de Educação.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto editora
- Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Curitiba:UFPR
- Prieur, B. (1999). *As heranças familiares*. Lisboa: Climepsi Editores
- Proença, M. (s.a). *O ensino da História face aos novos conceitos de educação: o papel formativo da História*. (s.l). Documento Policopiado.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D. (2010). *Percurso para Autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em supervisão*. In Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, Pedagogia para a Autonomia.
- Rodrigues, P., Cardoso, A. & et al. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Org. de Estrela, A. & Nóvoa, A. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rubem, A. (2004). *Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto:Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributo nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2002). *Renovas as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

- Sá, J.& Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanchez, S. (1985). *La tutoria en los centros docentes. Manuel del professor tutor*. Madrid: Editorial Escuela Española,S.A.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. Revista Lusófona de Educação, nº8, pp. 103 – 115. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a07.pdf>
- Santos, M. (1997). *Aprender com os media para viver com os media*. (pp.21-29). Lisboa: IIE.
- Serrazina, M. L. (1993). *Concepções dos professores do 1º Ciclo relativamente à Matemática e práticas de sala de aula*. Revista Quadrante vol. 2 Nº 1. Lisboa: APM.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: JosseyBass
- Silva, J. S. (1977). *Guia para a Utilização do Compêndio de Matemática*. (2.º e 3.º Volumes). Lisboa: Edição GEP.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (org.). *Novas metodologias em Educação* (pp.199-225). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teachers of Mathematics, National Council (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Gabinete de Edição da Associação de Professores de Matemática.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação, métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO Brasil. (2003). A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação. Retirado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550por.pdf>
- UNICEF Portugal. (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*. Retirado de:
http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E REGULADORA DA PRÁTICA EDUCATIVA

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminhas (2013 – 2017). Projeto Educativo – TEIPE. Retirado de:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFPbnxhcGVyb3ZhemNhbwluaGF8Z3g6NmRkZmRlNjlkNTg3MGUoOA>

Bivar, A. et al. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Damião, H., et al. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166/2009 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. Diário da República, n.º 23/2011 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, n.º 126/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, n.º 129/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República, n.º 149/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto. Diário da República, nº151/2013 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 7856/2010, de 4 de maio. Diário da República, n.º86/2010 – 2.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, n.º192/2012 – 2.ª Série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011). *Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República n.º237/1986 –I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º166/2005 – I Série-A. Assembleia da República. Lisboa.

Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1999). *Programa de História e Geografia de Portugal- 2º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

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

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem do Ensino Básico - 1º Ciclo / Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem do Ensino Básico - 2º Ciclo / História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

OBRAS LITERÁRIAS

Álvaro, M. (2001). *O limpa-palavras e outros poemas*. Porto:Edições Asa.

Menéres, M. (2001). *Fábulas de La Fontaine*. Porto: Edições Asa.

Defoe, D. (s/d). *Aventuras de Robinson Crusoe*. Lisboa: Edição Amigos do Livro.

ANEXOS

ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Objetivos Específicos	Questões orientadoras da Observação	As minhas observações
Caracterização da turma	1. Quantos alunos constituem o grupo?	15 Alunos
	2. Qual o número de crianças do género feminino e masculino?	5 Raparigas e 10 Rapazes
	3. Existem crianças com necessidades educativas especiais? Quantas? De que tipo são essas necessidades? Ou quais são essas necessidades?	Sim, no entanto não se encontram referenciadas.
Organização da sala de aula	1. Como se encontra organizada a sala de aula?	A sala, atendendo ao tipo de trabalho e ao comportamento dos alunos sofre alterações ao longo do ano.
	2. Qual a disposição das mesas? E a do professor?	Disposição em U, havendo no seu interior duas mesas formando um grupo para quatro estudantes, estando apenas três lugares ocupados
	3. A organização da sala permite a livre circulação do professor? Consegue alcançar todos os alunos?	Sim. Normalmente a professora tem uma cadeira em pontos estratégicos para que se possa sentar ao pé de um aluno em específico, o que demonstra mais atenção por parte desta.
	4. A organização da sala permite e facilita a cooperação dos alunos?	Apenas a cooperação em pares.
	5. A disposição das mesas favorece uma boa visibilidade para o quadro?	Sim, a professora opta por colocar os alunos, mesmo que usem óculos, mais perto do quadro.

	6. Os alunos estão organizados de alguma forma particular? Qual a razão? Esta organização é alterada tendo em conta a estratégia do professor?	Não. Sim.
	7. A posição/lugar dos alunos contribui para a sua aprendizagem? (visibilidade para o quadro etc.)	Sim.
	8. A sala é aconchegadora? Tem aquecimento? Luz natural? Existe boa circulação do ar?	A sala tem aquecimento que não funciona o que se torna desconfortável para os alunos e mesmo para a professora. Tem luz natural e existe uma boa circulação do ar.
	9. Existe acesso direto ao espaço exterior?	Não.
	10. Existem diferentes e ou específicas áreas de trabalho? Quais?	Existe a área da plástica e da leitura.
	11. O espaço de trabalho é suficiente e adequado?	Sim. A turma é pequena e o espaço é ideal.
	12. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos?	Sim.
	13. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?	Existe apenas o inseto de estimação levado pelas professoras estagiárias: o bicho-pau.
	14. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	Sim.
Identificar e caracterizar os recursos e	1. Quais os recursos existentes na sala de aula? Qual o tipo de recursos? Estão acessíveis aos alunos? Que grau de autonomia têm os alunos para a sua utilização?	MAB; Lápis de cor; globo; jogos; Roda dos alimentos; livros. Têm total autonomia exceto ao nível do material de matemática.

materiais da sala de aula	2. Em que momentos são utilizados os recursos? Como são utilizados? Com que frequência?	Durante as atividades planeadas pela professora. Através do incentivo dos alunos ou durante o intervalo.
	3. Os recursos permitem a mudança metodológica? Permite a participação dos alunos em contextos diferenciados, ou são limitados ao uso exclusivo da sala de aula com os alunos da turma?	Não. Sim, são apenas utilizados dentro da sala de aula.
	4. Existem materiais afixados nas paredes? Qual a sua finalidade? Foram construídos pelos alunos?	Sim, existe o abecedário e o quadro silábico, devido às dificuldades que os alunos apresentam ao nível da leitura e da escrita. Existem trabalhos expostos que foram realizados pelos alunos no âmbito de atividades da sala de aula ou trabalhos realizados por iniciativa dos alunos, que se encontrem relacionados com os conteúdos.
	5. Qual o estado e a diversidade dos materiais?	Bom mas existe pouca variedade.
	6. Que tipo de recursos o professor utiliza? São diversificados?	Manual, MAB, Tangram; Globo Terrestre; Computador; fichas.
	7. O professor utiliza os recursos corretamente?	Sim.
	8. O professor retira dos recursos todo o seu potencial?	Sim.
	9. A utilização dos recursos surtem efeitos junto das crianças? Que efeitos?	Sim. Motivação, empenho, gosto pelo processo de ensino e de aprendizagem, autonomia etc.

	10. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de alunos?	Não.
	11. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	Sim.
	12. Os materiais são adequados ao nível de desenvolvimento e interesses das crianças?	Sim.
	13. São facilitadores e motivadores para a aprendizagem?	Sim.
Organização da aula	1. Existe uma planificação? É flexível? Qual a reação do professor e dos alunos quando alguém questiona/aborda sobre um tema diferente do planeado?	Mensal. Sim. A postura de ambos é totalmente aberta e normalmente o assunto é discutido na hora, se possível relacionado com o conteúdo que está a ser trabalhado, ou então mais tarde retoma-se o tema que surgiu.
	2. A aula é planificada de forma estruturada ou sustentada na improvisação?	Sustentada na improvisação.
	3. A planificação diária respeita as necessidades, interesses e ritmos do aluno?	Sim.
	4. O professor orienta/define o que se irá fazer? De que forma?	Sim. Através do diálogo.
	5. Os alunos têm alguma responsabilidade na definição de tarefas? De que forma?	Não.
	6. Qual a participação dos alunos na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?	Nenhuma.
	7. Quais as rotinas diárias? De que forma se processam?	Entrada orientada pela professora. Lanche 5 minutos antes do toque. Os alunos não reconhecem o toque de entrada, a professora tem de os chamar para a sala.

		Entrada. Saída para o almoço, os alunos saem sem autorização da professora. Entrada às 14:10, novamente a professora tem de os chamar. Lanche da tarde, 5 minutos antes do toque, e saída às 16h. Alguns alunos ficam para as atividades de enriquecimento curricular, outros vão para casa.
	8. Quais as regras, caso existam, de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são anunciadas? Existem penalizações para os alunos que não as cumram? Quais são?	As regras não estão estabelecidas, as professoras estagiárias tentaram incutir algumas ao nível da participação.
	9. Qual a organização da sala/turma para o trabalho em aula?	Quando é desenvolvido trabalho individual cada aluno mantém-se no seu sítio. Em trabalhos de grupo as mesas são deslocadas para que os alunos consigam desenvolver um trabalho colaborativo.
	10. Os alunos trabalham sempre individualmente? Que outros tipos de trabalho o professor adota?	Não. Em grupos ou em pares.
	11. Os alunos circulam livremente pela sala? Quais as razões?	Sim. Aguçar o lápis, duvidas para esclarecer com a professora e para irem à casa de banho.
	12. De que forma o professor controla a saída dos alunos durante as aulas? Qual a autonomia dos alunos neste aspeto?	Os alunos têm de pedir para sair da sala.
	13. Existem alterações frequentes na organização da sala? E nos placards? Qual a razão?	Sim, na disposição dos alunos. Os placards são atualizados conforme os trabalhos realizados pelos alunos.
	1. Quem fala? Durante o tempo todo?	O professor e os alunos. Não, existe momento de diálogo e momento de trabalho silencioso.

Interação na sala de aula	2. Qual o padrão de interação? Existe uma regra por forma a controlar a interação? Quem regula o padrão? Como se processa a passagem da palavra?	O padrão é: professor-aluno; aluno-professor e aluno-aluno. Normalmente, o padrão é regulado pelo professor. O professor anuncia o nome dos alunos.
	3. Existe respeito pelas interações entre aluno-aluno? Como se lida com opiniões diferentes?	Sim. Os alunos estão muito receptivos a opiniões distintas mas discutem-nas para se perceberem.
	4. Como existe interação? Há um momento de ouvir e só depois se questiona? O questionamento é constante?	Não. O diálogo é fluído. Pode existir ou não questionamento e este pode ou não ser direccionado.
	5. Com que frequência existem silêncios? De que forma o professor e os alunos lidam com esta situação?	Nenhuma. Os alunos são bastante participativos e por vezes há dificuldades em controlar o diálogo.
	6. Existem momentos em que só os alunos discutem um assunto? Em que ocasiões?	Sim. Quando há algum problema no recreio.
	7. O professor estabelece ligações entre os discursos dos alunos? De que forma? Proporciona conflitos cognitivos? Como?	Não.
	8. O professor encoraja a partilha de ideias? Como?	Sim. Através do diálogo.
	9. Os alunos têm alguma responsabilidade na tomada de decisões? Como?	Não.
Discurso do Professor	1. O seu discurso é claro e coerente? Entusiasma os alunos?	Sim. Sim.
	2. Os alunos compreendem o que o professor pretende?	Por vezes ficam confusos e voltam a perguntar e o professor explica de outra forma.
	3. Qual a reação dos alunos quando este está a falar?	Por vezes atenta, outras vezes estão distraídos.

4. Através do discurso consegue motivar os alunos? Como? O que lhes diz?	Com algum humos, procurando referir aspetos do quotidiano dos alunos.
5. Que tipo de questões faz o professor? (sim/não; resposta aberta etc.)	Varia.
6. As suas perguntas focalizam ideias? Estimulam o pensamento e o raciocínio?	Focalizam ideias e estimulam o raciocínio.
7. As perguntas são claras, compreensíveis e ajustadas ao aluno e ao momento da aula?	Sim.
8. De que forma integra os alunos no seu discurso? E nas atividades?	Referindo o nome dos alunos em questão e, por vezes, através de questões direcionadas.
9. Com que frequência o professor apela à participação dos alunos? De que forma o faz?	Constantemente. Através do questionamento.
10. As suas questões são dirigidas a um aluno? Dirige-se à turma e depois indica um aluno?	Varia.
11. Dirige as questões sempre aos mesmos alunos? Quais? (Bom/com dificuldades etc.)	Normalmente, aos mais participativos e com menos dificuldades.
12. Faz questões a determinados alunos com o intuito de obter uma resposta certa/errada?	Sim.
13. Dá o tempo suficiente para os alunos pensarem na questão?	Nem sempre. Faz a questão e quer logo a resposta, caso contrário passa a outro aluno.
14. Qual o seu feedback perante as respostas dos alunos? E quanto às perguntas?	Positivo se for correta. Negativo, se estiver errada, não adotando a pedagogia do erro.
15. Utiliza diferentes recursos para interagir com os alunos? Quais? Como os utiliza?	Não.
16. O professor atende a todos os alunos de igual forma?	Não. Dispensa mais tempo aos alunos com mais dificuldades.

Discurso dos alunos	1. Que tipo de perguntas fazem os alunos? Com que frequência fazem questões? Em que momentos?	Difíceis. Abertas. Com muita frequência.
	2. Que tipo de respostas dão os alunos? Expressam-se de forma clara?	Há alunos que se expressam melhor do que outros, são mais claros e têm um vocabulário mais vasto que os permite ter esta participação.
	3. Os alunos participam ativamente nas dinâmicas da sala?	Sim.
	4. Todos os alunos participam? Qual a qualidade da participação? Há algum que se destaque? Porquê?	Nem todos. Existem uns alunos que se escondem atrás dos mais participativos, têm de ser encorajados a participar.
	5. Com que frequência têm iniciativa para abordar um novo tema? (trazem algo de novo para o conteúdo em que estão a trabalhar?)	Constantemente.
	6. Com que frequência expressam a sua opinião? De que forma?	Sempre. Através do diálogo.
	7. Como é que o professor controla este aspeto?	Por vezes senta-se ao lado destes alunos, outras vezes pede para que estes saiam da sala.
	8. Como reagem ao feedback do professor?	Positivamente.
	9. O discurso dos alunos demonstra insegurança, receio, ansiedade? O oposto?	Depende dos alunos.
	10. Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim. Sempre.
	11. Os alunos conseguem dar exemplos claros, quando pedido? Relacionam os conteúdos? E estabelecem alguma ponte com a vida quotidiana? De que forma?	Sim. Normalmente, mesmo sem pedir, os alunos trazem vivências para se fazerem entender.

Relação entre os alunos	1. Os alunos encorajam-se na participação? De que forma?	Não.
	2. Os alunos respeitam as opiniões diferentes?	Sim.
	3. Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Nem todos. O simples empréstimo do lápis causa desconforto, não nem todos são de partilhas.
	4. Cooperam uns com os outros? De que forma? Apoiam-se nas atividades? Isto ocorre de forma autónoma ou é o professor que incentiva esta atitude?	Sim. Ajudam-se nas leituras, nas escritas. Eles próprios têm esta postura, terminam o trabalho e querem ajudar o parceiro.
	5. Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os outros?	Não. Os problemas têm de ser sempre resolvidos em sala de aula.
	6. Quando necessário a quem pedem ajuda? Como o fazem?	Ao professor.
	7. Os alunos relacionam-se com as crianças das outras salas? Existem intercâmbios?	Sim. Não.
	8. Existem alunos com cargos na sala de aula? Qual o motivo? Como se processa à eleição desses?	Sim, distribuição do lanche. Segue-se a lista da turma.
	9. Se aplicável, como é que os alunos se organizam em trabalhos de grupo? Têm autonomia?	Os alunos não têm autonomia. É o professor que organiza o grupo e distribui as tarefas.
	10. Os alunos participam na sua avaliação? De que forma? E na dos colegas? De que forma?	Não. Apenas no comportamento dos colegas.
	11. Têm conhecimento sobre a avaliação? Como?	Não.

Clima de sala de aula	1. Que relação é estabelecida entre o professor-aluno? Distante? Próxima?	Próxima.
	2. Os alunos demonstram entusiasmo e interesse? E o professor? De que forma isto é estimulado?	Ambos mostram interesse. A professora tem muita energia e os alunos são muito participativos.
	3. O professor conhece os seus alunos? Chama-os pelo seu nome?	Sim. Sim.
	4. O humor é usado de forma equilibrada e adequada? Quando é que é usado? Que efeitos se verifica na turma?	Sim. Quando os alunos estão a ficar mais distraídos o que os motiva para continuar as atividades.
	5. O professor trata os alunos de igual forma?	Sim.
	6. O professor ouve atentamente os alunos?	Sim.
	7. Os alunos têm muitos momentos de distração? Porquê?	Sim. O tempo de concentração da turma é pouco e não apresentam muito ritmo de trabalho, demoram muito tempo em cada tarefa.
	8. O professor estimula a participação dos alunos? Como? E o seu raciocínio? De que forma?	Sim. Faz questões dirigidas, provoca situações em que os atores são os alunos. Aproxima as atividades à vida real dos alunos.
	9. O professor coloca os alunos à vontade por forma a estes questionem e participem ativamente e à vontade? Como?	Sim.
	10. O professor tem o cuidado de explicar de forma diferente? Como? Que estratégias utiliza?	Sim. Varia a sua linguagem.
	11. O professor transmite entusiasmo pela aula? Como o faz? Qual a reação dos alunos face a esta atitude?	Sim. Através do diálogo mantendo-o a turma sempre ativa.

	12. Existe ruído sonoro/visual, interno/externo que perturbe a aula?	Sonoro externo, da turma do 1º ano.
	13. De que forma o professor lida com as distrações dos alunos? Como controla esta situação? Que estratégias utiliza?	Chama-os atenção e em cassos repetitivos troca os alunos de lugar.
	14. Se a atenção do aluno não é a máxima que estratégias o professor adota? Como desperta a atenção dos alunos?	
	15. Quando o ruído é fruto dos alunos o que é que o professor faz?	Tenta acalmá-los.
	16. Existem movimentos dentro da sala de aula? De que tipo?	Sim. Os alunos deslocam-se para ir ao professor, para apanhar algo que caiu, para irem ao lixo, para irem à casa de banho.
	17. De que forma o clima da aula intervém no processo de ensino e de aprendizagem?	A agitação da turma por vezes implica a interrupção de atividades por algum tempo, o tempo necessário para os alunos se concentrarem novamente.

ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Objetivos específicos	Parâmetros de observação	Questões orientadoras da observação
Caracterizar o grupo de alunos	Grupo de Alunos (n.º de alunos, idades, género, crianças com N.E.E., outros aspectos)	Quantos alunos constituem a turma? 20 Qual a idade dos alunos? Entre os 10-14 Existem alunos com NEE? Quantos? Sim. 2 Todos os alunos residem na área circundante da instituição? Sim Existem alunos cuja língua materna não seja o Português? Não
Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (Professora, profissionais de apoio no ensino especial, outros)	Os professores da disciplina desempenham outra função na turma? A professora de Matemática é a Diretora de Turma e a professora de ciências é a coordenadora dos projetos de Saúde
		<i>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</i> Que espaços são frequentados pelos alunos? Biblioteca e recreio

Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças	Espaços frequentados pelos alunos (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação das crianças na sua organização e manutenção, outros aspectos)	Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços? Bom A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos? Sim O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração? Sim <i>Sala de aula</i> Como está organizada a sala? De forma tradicional, em três filas. Existe iluminação natural? Sim, as salas têm todas janelas. Existe boa circulação de ar? Não Tendo em conta as disciplinas, a sala encontra-se devidamente equipada para a mesma? Sim Qual o papel dos alunos na organização do espaço? Nenhum O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos? Não Os espaços revelam qualidade estética? Não O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos? Sim Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais? Não
--	--	---

		Existe iluminação suficiente? Sim Os espaços são cuidados? Não Os equipamentos favorecem a segurança dos alunos? Sim . Existem os produtos necessários à higiene dos alunos? (sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?) Sim
Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de atividades	Materiais didáticos disponíveis na sala de aula (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para os alunos, acessibilidade, materiais manipuláveis e outros aspetos).	Qual o estado de conservação dos materiais? Bom Os materiais existentes são diversificados? Não Os materiais são suficientemente motivadores para os alunos, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? Sim Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem? Sim Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os alunos têm na sua utilização? São restritos aos professores.
Conhecer a organização do	Organização do tempo e rotinas	Existem regras de sala de aula estipuladas pelo professor? Quais são? Caso os alunos não as obedecem são penalizados? De Que forma? Sim. Entrar ordenadamente na sala de aula bem como sair; levantar o dedo quando quer

tempo adoptada na sala	(distribuição das actividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, actividades extracurriculares, participação das crianças na organização e gestão do tempo, entre outros aspectos)	participar na aula. Caso haja comportamento inadequados, falta de material e TPC, é pedido aos alunos a caderneta. Os telemóveis ficam em cima da mesa do professor. A aula é planificada de forma estruturada ou sustentada na improvisação? De forma estruturada A planificação diária respeita as necessidades, interesses e ritmos do aluno? Não
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	Interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala (alunos/alunos, professores e alunos professores e técnico de educação especial, outros aspetos. Registar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).	<i>Aluno/Aluno</i> Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? Sim. Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? Nem sempre, há momentos em que o respeito pelo outro não se evidencia. Os alunos interagem autonomamente umas com as outras? Sim Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os outros? Não Os alunos partilham voluntariamente saberes? Não Os alunos envolvem-se em atividades comuns? Sim Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? Não <i>Adulto/Aluno (Professor e aluno, técnico de educação especial e alunos).</i> Dimensão da Sensibilidade

		O adulto: . adopta um tom de voz positivo? Sim . faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual? Sim . é carinhoso e afetuoso? Sim . respeita e valoriza o aluno? Sim . encoraja e elogia o aluno? Sim . mostra empatia com as necessidades e preocupações do aluno? Sim . ouve o aluno e responde-lhe? Sim . encoraja a aluno a ter confiança? Sim Dimensão da Estimulação . tem energia e vida? Sim . responde às capacidades e interesses do aluno? Sim . motiva o aluno? Sim . estimula de forma rica e com clareza? Sim . estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento? Sim . partilha as atividades do aluno e dá-lhes relevo? Sim Dimensão da Autonomia O adulto: . dá à aluno oportunidades para fazer experiências? Não . encoraja o aluno a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades? Sim . respeita os juízos feitos pelo aluno sobre a qualidade do trabalho que fez? Sim
Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade	Relações com a comunidade (participação dos pais na escola, colaboração com outras instituições,	Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? Não Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? Sim, por exemplo com a Junta de Freguesia, a Câmara do Porto, Fundação Benfica, entre outras.

	relação com a Direção, outros aspetos)	Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição? Visitas de Estudo, Feiras.
Conhecer e caracterizar a organização do Grupo	Organização do Grupo (individual, pequeno grupo e grande grupo, participação dos alunos na organização do grupo, valorização dos interesses e escolhas dos alunos)	Como se organiza o grupo de alunos durante uma atividade? (em pequeno grupo e grande grupo)? Normalmente em grande grupo, mas há atividades em que são organizados em pequenos grupos de três ou quatro estudantes. Qual o papel dos alunos nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo? Nenhum As escolhas e interesses manifestados pelos alunos são valorizados? Não

ANEXO 3 – GRELHA DE IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA BÁSICA DA AZENHA

Objetivos Específicos		Questões orientadoras da Observação	As minhas Observações
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças	Todos os Espaços	1. Que espaços são frequentados pelos alunos?	Sala de aula; corredores da escola; ginásio e recreio. Os alunos não têm um espaço onde brincar durante o inverno. O Ginásio tem condições precárias e a escola não tem um pátio interior capaz de satisfazer as necessidades da escola.
		2. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	Apesar de todo o esforço da comunidade educativa e das análises que têm feito à escola, a reparação desta ainda não foi efetuada. Não existe coberto para os alunos passaram da escola para o refeitório e ginásio. A limpeza dos espaços é assegurada pelas duas auxiliares de educação/pessoal não docente
		3. A sua organização revela segurança e apela ao bem-estar das crianças?	As escadas são uma preocupação da escola bem como a humidade dos espaços.
		4. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração?	Apesar de todas as condições os professores fazem tudo para que as crianças se sintam num ambiente “apelativo” O corredor tem pouca luz, é pouco arejado, no entanto apresenta alguns trabalhos dos alunos.

		5. Existe iluminação suficiente?	Sim, a maioria das salas tem luz natural.
		6. Os espaços são adequados para todos os alunos? (cadeiras de rodas)	Não. Os espaços não estão adequados a crianças com NEE.
	Casa de Banho	1. O espaço facilita a autonomia dos alunos?	Exceto aos alunos com mobilidade reduzida.
		2. Os espaços são cuidados?	Sim.
		3. Os equipamentos favorecem a segurança dos alunos?	Sim.
		4. Existem os produtos necessários à higiene dos alunos? (sabonete líquido? Papel higiénico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?) E estão acessíveis aos alunos?	Sim. Sim. Quando há algum produto em falta a coordenadora de escola comunica com o agrupamento
	Refeitório	1. Alguém verifica a quantidade e qualidade dos alimentos fornecidos aos alunos?	Sim, a professora do 3º e 4º ano tem de fazer uma avaliação dos alimentos, lanches e almoço, todos os dias. Para isso, esta almoça na escola.
		2. Quem elabora a ementa da semana?	A câmara municipal do Porto.

		3. O espaço e os equipamentos oferecem segurança e conforto aos alunos?	Sim.
		4. É um local agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos?	O espaço é muito reduzido, não tem condições para receber mais de 40 crianças. Apesar de tudo os alunos dialogam e é um lugar confortável. Tem luz natural e uma vista para o recreio que é amplo e verde.
		5. Os alunos estão organizados de alguma forma específica? Qual?	Sim. Por ano de escolaridade. Além disso, os alunos do 1º ano almoçam mais cedo para que não se criem maus hábitos uma vez que as auxiliares de educação deixam os mais velhos decidirem se comem ou não a sopa ou o prato principal.
		6. Que intervenientes educativos são responsáveis pelo controlo dos momentos de refeição dos alunos?	As auxiliares de educação e uma senhora da câmara que vem servir os almoços.
	Espaços existentes na escola (biblioteca, polivalente)	1. Como está organizado esse espaço?	A biblioteca não existia, por isso eu e o meu par pedagógico dedicamo-nos a um projeto que erguesse este espaço. O ginásio está muito danificado, pensamos que não existe condições para os alunos brincarem e fazerem atividade física nesse sítio. O pátio interior não tem condições para receber os alunos, tendo uma capacidade de dez alunos.

		2. As crianças são autônomas na sua utilização?	Não.
		3. Que tipo de recursos/materiais existem? Como podem as crianças ter acesso a esses? (só pelo professor? Podem levar para casa?)	Relativamente ao ginásio só o professor tem acesso aos materiais, caso os alunos queiram jogar bola têm de levar uma de casa. Já na biblioteca alguns materiais são apenas de consulta local, outros são apenas para os professores utilizarem. Porém, os livros podem ser requisitados pelos alunos. Existe na biblioteca, jogos, vídeos e cds que só podem ser utilizados na escola. Também há um computador.
		4. O espaço é suficientemente arejado?	Não.
		5. Que tipo de atividades são promovidas nestes espaços?	Ginásio: Atividade física e encontros com as turmas: festa de carnaval e magusto. Biblioteca: Encontro com o escritor; Horas do conto; consulta livre e atividades: pesquisa de informação, recitação de poemas etc.
	Espaço Exterior	1. Que equipamentos e materiais existem neste espaço?	Balizas onde faltam as redes; e cesto de basquete.
		2. Que atividades são desenvolvidas?	Atividades da escola e da associação de pais.
		3. O espaço é estimulante e desafiador para possíveis	Sim, o espaço é amplo, tem áreas verdes.

		atividades a desenvolver com os alunos?	
Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade	1.	Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? De que forma?	Sim, através da participação em atividades de escola. Existe também a associação de pais que caminha ao lado dos professores.
	2.	Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor? Como é que este comunica com a família?	Através de um registo escrito.
	3.	Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	Sim.
	4.	Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	Por vezes, a professora responsáveis pela organização da biblioteca da sede do agrupamento promove a hora do conto.

ANEXO 4 – POSTURA DOS ALUNOS E DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Categoria	Subcategoria	Indicador	✓	Evidências
Alunos	Atitudes face ao ensino e à aprendizagem	Demonstram interesse pela exposição/instruções dadas pelo professor		É preciso lembrar as indicações da atividade várias vezes bem como as regras de sala de aula.
		Realizam as tarefas propostas com empenho	✓	Estão sempre prontos para trabalhar. Muitas vezes até questionam a professora sobre o que vão aprender.
		Tomam parte ativa no desenvolvimento da aula.	✓	Os alunos são bastante participativos. Por vezes o professor tem de tomar uma postura seletiva caso, contrário as crianças desenvolvem o assunto durante um tempo muito alongado.
		Alguns alunos não têm materiais para estudo ou estes encontram-se desorganizados	✓	Quando os alunos não têm material, porque os pais não compraram os livros ou porque, sendo emprestados, já estão preenchidos, a professora empresta os seus manuais ou tira fotocópias das páginas necessárias.
		Os alunos revelam falta de hábitos e de métodos de estudo	✓	Alguns alunos não têm acompanhamento fora da escola, o que se revela na sala de aula: esquecem-se de fazer o T.P.C. ou outras atividades semanais, que são propostas pelas estagiárias: maquete do quarto etc.
		Os alunos são desmotivados e evidenciam falta empenho no trabalho e no estudo		A turma demonstra-se sempre interessados nas atividades da sala de aula.
		Os alunos manifestam pouco tempo de atenção e concentração na aula	✓	A estes alunos falta o ritmo de trabalho e a dinâmica do trabalho escrito individual. Pensamos que a falta de concentração acontece pelo facto de as nossas aulas não serem tão expositivas mas sim mais interativas e os alunos, ao final de algum tempo, ficam cansados.
		Os alunos realizam atividades rotineiras diariamente	✓	Os alunos ficavam sempre entusiasmados com as nossas aulas pelo que levávamos sempre recursos diferentes: vídeos, imagens, materiais concretos etc. e a reação dos alunos era: “vocês são mágicas? Onde guardam tanta coisa?”. Com

				estas expressões conseguimos concluir que eles apenas utilizavam o manual e um ou outro recurso de matemática, como o MAB.
	Relações interpessoais	Evidenciam tolerância e hábitos de diálogo/aceitam a diferença. Provocam situações de indisciplina.	✓	
Professor	Organização das aprendizagens curriculares	Integra dados das intervenções dos alunos reveladoras dos seus interesses, saberes, vivências.	✓	
		Fornecer instruções de trabalho claras com vista à realização de trabalho autónomo.	✓	
		Apoia os alunos na construção do conhecimento (mostrar evidências)	✓	Circula constantemente pela sala apoiando o trabalho dos alunos e quando há momentos mais expositivos apela sempre à participação dos alunos.
		Utiliza ferramentas sociais e de partilha <i>online</i>		A utilização de ferramentas online é escassa porque o sinal da internet na sala da aula é muito baixo.
		Integra outros intervenientes		
	Formação socializadora	Demonstra uma atitude dialogante.	✓	
		No trabalho de grupo incumbe aos alunos a constituição do grupo.		
		No trabalho de grupo delega aos alunos a definição das regras de funcionamento do grupo, responsabilizando-os.	✓	
		No trabalho de grupo confia aos alunos a escolha do líder do grupo.		
		No trabalho de grupo encarrega os alunos da organização do trabalho dentro do grupo.	✓	Quando estão em grupo são os alunos que, autonomamente, dividem o trabalho entre si.
		No trabalho de grupo esclarece as tarefas do grupo e prepara os materiais necessários para o grupo trabalhar.	✓	
Estratégias de ensino e aprendizagem	Inclusão e valorização da diferenciação	Revela uma gestão do tempo/espço diferente do preconizado pelo currículo nacional	✓	A professora faz uma gestão flexível do currículo apesar de ter um horário, dependendo das necessidades e dos interesses da turma. Além disso, no início do ano

				ainda se encontrava a lecionar os conteúdos do 1º ano, ao nível do Português, articulando os de 2º nas restantes áreas.
		Inclui diversificação de tarefas adequadas aos alunos que as realizam.		
		Integra materiais/recursos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	✓	
		Integra atividades tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	✓	
		Integra conteúdos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	✓	
	Diferenciação e utilização da aprendizagem colaborativa	Envolve trabalho de projeto.		
		Implica trabalho individual.	✓	
		Envolve trabalho de pares.		
		Promove a interação com grupos exteriores à turma.		
		Integra trabalho de grupo.	✓	
		Em trabalho de grupo trata-se, em simultâneo, vários assuntos ou temas		
		Em trabalho de grupo desenvolvem-se tarefas diversificadas.	✓	
		Promove a realização de tarefas através de uma WIKI com alunos em espaços diferenciados		

ANEXO 5 – GRELHA DE RELAÇÃO PLN AULA

Categorias	Indicadores	S	N	NA
Relação: Planificação/aula	Cumpriu os objetivos da aula.			X
	Cumpriu o plano da aula e / ou adequou-o em função de imprevistos.	X		
Início da aula	Acompanha a entrada dos alunos na sala de aula.		X	
	Se houve trabalho de casa:	Verifica se os alunos realizam	X	
		Faz a correção	X	
	Explicita as tarefas e as aprendizagens a realizar.	X		
	Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores.	X		
	Orienta os alunos na organização do espaço e dos materiais.		X	
Abordagem dos conteúdos	Domina cientificamente os assuntos abordados.	X		
	Apresenta os conteúdos de forma a criar uma discussão crítica na sala de aula.	X		
	Promove o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na aula e outros saberes.	X		
	Recorre a exemplos pertinentes, na exploração dos conteúdos, relacionados com as vivências dos alunos, sempre que possível.	X		
Estratégias de ensino e de aprendizagem	Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas.	X		
	Adequa as estratégias às características dos alunos.		X	
	Promove uma pedagogia de diferenciação no sentido do sucesso de todos os alunos.		X	
	Os objetivos são claros e as crianças conhecem-nos.		X	
	Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia.		X	
	Promove a aprendizagem de métodos de trabalho, de organização e de estudo na realização das atividades.	X		
	Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades.		X	
Organização do trabalho	Organiza o trabalho de acordo com o plano de aula.		X	
	Adequa a organização da sala de aula de acordo com as tarefas.	X		
	Prepara antecipadamente os materiais para a aula.		X	
	Antecipa problemas/incidentes e tem uma solução preparada para o caso de ocorrerem.	X		
	Utiliza diferentes estratégias de acordo com os objetivos.	X		

	Utiliza diferentes metodologias para alcançar os seus objetivos.	X		
	Estimula a atenção dos alunos e acompanha a realização das tarefas.	X		
	Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos.	X		
Utilização de recursos	Os recursos são adequados aos objetivos e aos conteúdos.	X		
	Os recursos são adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos.	X		
	Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas, computador, vídeo, quadro interativo, ...)	X		
Conclusão da aula	Efetua uma síntese global dos assuntos tratados.	X		
	Indica as tarefas a realizar em casa.	X		
Relação pedagógica e comunicação	Adequa o discurso ao nível etário dos alunos, sem diminuir o rigor.	X		
	Expressa-se de forma correta, clara e audível.	X		
	Estimula e reforça a participação dos alunos, valorizando as suas intervenções.	X		
	Mostra firmeza em relação ao respeito pelas regras de funcionamento da sala de aula.		X	
	Esclarece todas as dúvidas consideradas pertinentes.	X		
	Adota uma atitude de liderança.	X		
	Consegue controlar eficazmente a turma	X		

Legenda: S – Sim; N – Não; NA – Não aplicável

ANEXO 6 – LISTA DE VERIFICAÇÃO SOBRE A POSTURA DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Categoria	Dimensão	Indicador	x	Observações
Postura do Professor na interação com os alunos	Sensibilidade	Adota um tom de voz positivo?	X	
		Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	X	
		É carinhoso e afetuoso?	X	
		Respeita e valoriza o aluno?	X	
		Encoraja e elogia o aluno?		
		Mostra empatia com as necessidades e preocupações do aluno?	X	
		Ouve o aluno e responde-lhe?	X	
	Estimulação	O professor assume uma postura de aprendiz?		
		O professor imprime energia e vida nas suas ações?		
		Responde às capacidades e interesses do aluno?	X	
		Motiva o aluno?	X	
		Estimula de forma rica e com clareza?	X	
		Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	X	
		Partilha as atividades do aluno e dá-lhes relevo?	X	
	Autonomia	Promove trabalhos que estimulam a autonomia dos alunos?	X	
		Dá ao aluno oportunidades para fazer experiências?	X	
		Encoraja o aluno a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades?	X	
		Respeita os juízos feitos pelo aluno sobre a qualidade do trabalho que fez?	X	

ANEXO 7 – ARTICULAÇÃO DE SABERES: PLANIFICAÇÃO 1º CICLO

PLANO DE AULA DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DE MATEMÁTICA				
Professora Estagiária: Ana Sofia Soares	Ano: 2º ano	Orientadora Cooperante: Teresa Melchior	Tempo: 60´	Data: 4/02/13
Escola: EB1 da Azenha	Nº de Alunos: 15	Tema Matemático: Organização e Tratamento de Dados	Capacidades transversais: Comunicação Matemática e Raciocínio Matemático	
TÓPICOS / SUBTÓPICO	• Representação e interpretação de dados • Leitura e interpretação de informação apresentada em tabela • Classificação de dados utilizando diagrama de Carroll			
METAS CURRICULARES	OTD2 <u>Representação de Conjuntos</u> 1. Operar com conjuntos • Construir e interpretar o diagrama de Carroll <u>Representação de dados</u> 2. <u>Recolher e representar conjuntos de dados</u> • Recolher dados utilizando esquemas de contagem (<i>tally charts</i>) 3. Interpretar representações de conjuntos de dados • Organizar conjuntos de dados em diagramas de Carroll			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Ler, explorar e interpretar informação respondendo a questões e formulando novas questões; • Classificar dados utilizando o diagrama de Carroll; • Formular questões e recolher dados registando-os através de esquemas de contagem gráfica – <i>tally charts</i>			
PERCURSO DA AULA				RECURSOS
				AVALIAÇÃO

Motivação/Problematização: A divisão da casa preferida da Carolina Projeção da divisão da casa preferida da Carolina e audição da sua explicação. Distribuição de um boletim de voto onde os alunos terão de colocar uma cruz na sua divisão da casa preferida. No final, cada aluno coloca o seu voto dentro da caixa de votos. Tarefa Matemática 1: Contagem das votações Distribuição do documento <i>Contagem dos votos</i> no qual os alunos devem registar o número de votos para cada opção. A contagem será também registada no quadro, numa tabela igual à do documento, através do esquema de <i>tally charts</i>. Cada voto será retirado por um aluno escolhido pela professora e será registado por um outro aluno também escolhido pela professora. À medida que os votos são retirados são organizados em grupos atendendo à divisão escolhida (preparação para a tarefa Matemática 2). Depois de a tabela estar completa são desenvolvidas questões em torno da mesma: <u>Questões orientadoras:</u> 1. Quantos alunos votaram? – Registo desta informação no documento. 2. Quantos alunos escolheram o quarto como a sua divisão preferida? 3. Quantos alunos escolheram a sala? 4. Quantos alunos não escolheram nem o quarto nem a sala como a sua divisão preferida? Tarefa Matemática 2: Construção de um diagrama de Carroll Distribuição do documento <i>Com Carroll os dados vou organizar</i>. Construção no quadro do diagrama de Carroll (igual ao do documento). Explicação das características deste diagrama e quem foi Carroll através de um voki. A leitura deste diagrama será explicada pela professora. Registo, no diagrama de Carroll, desenhado no quadro, do número de votos de cada divisão tendo agora em conta o número de raparigas e rapazes. Os votos são contados novamente tendo em conta a organização realizada durante a tarefa Matemática 1. A contagem dos votos e o registo dos mesmos é realizado por dois alunos escolhidos pela professora. À medida que a tabela é completada os alunos devem copiar as informações para as suas tabelas. Exploração do diagrama e registo das informações no quadro e no caderno: <u>Questões orientadoras:</u> 1. Quantos alunos preferem o quarto? 2. Quantas raparigas votaram? 3. Nestas votações há mais raparigas ou rapazes? Quantos(as) são a mais? 4. Quantos alunos votaram?	10' 15' 20'	<i>A divisão da casa preferida da Carolina</i> Caixa de Votos <i>Boletim de voto</i> <i>Contagem dos Votos</i> <i>Com Carroll os dados vou organizar</i> <i>A divisão da casa preferida da turma do 2º ano</i>	• Participação / empenho dos alunos • Capacidade de argumentação • Análise dos trabalhos executados pelos alunos • Autoavaliação integrada no documento “A divisão da casa preferida da turma do 2º ano”
---	----------------------------------	--	---

Avaliação: A divisão da casa preferida da turma do 2º ano Distribuição e projeção do problema <i>A divisão da casa preferida da turma do 2º ano</i>. Leitura, do problema, em voz alta por parte da professora. O enunciado do problema será concluído tendo em conta os dados de contagem recolhidos na turma. Depois de completo, este é resolvido, primeiro, individualmente e posteriormente, no quadro. Audição da música <i>A casa</i> de Vinicius de Moraes.	15'		
--	-----	--	--

ANEXO 8 – ARTICULAÇÃO DE SABERES: BOLETIM DE VOTO

Boletim de Voto

Coloca uma cruz na tua
divisão da casa preferida

Quarto

Sala

Cozinha

ANEXO 9 – ARTICULAÇÃO DE SABERES: PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS NA CONTAGEM DOS VOTOS

Contagem dos Votos

Divisão da casa preferida

<i>Divisão da casa</i>	<i>Contagem</i>	<i>Total</i>
<i>Quarto</i>	<i> </i>	<i>7</i>
<i>Sala</i>	<i> </i>	<i>3</i>
<i>Cozinha</i>	<i> </i>	<i>3</i>

Votaram 13 alunos

ANEXO 10 – ARTICULAÇÃO DE SABERES: PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O DIAGRAMA DE CARROLL

Com Carroll os dados vou organizar

	Rapazigas	Rapazes
Prefere o quarto	//	
Não prefere o quarto	//	

Através do diagrama sei que...

20 votaram 13 alunos:

2 raparigas e 5 rapazes preferem o quarto

7 alunos preferem o quarto.

2 raparigas e 4 rapazes não preferem o quarto.

6 alunos não preferem o quarto.

ANEXO 11 – ARTICULAÇÃO DE SABERES: PRODUÇÕES DOS ALUNOS NA TAREFA A DIVISÃO DA CASA PREFERIDA DA TURMA DO 2º ANO

A divisão da casa preferida da turma do 2º ano

A turma do 2º ano tem 13 alunos: 7 escolheram o quarto como a sua divisão preferida e 3 escolheram a cozinha. Os restantes alunos preferem a sala.

1. Quantos alunos preferem a sala?

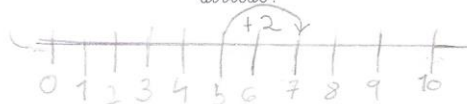
$$7+3=10$$

$$13-10=3$$

R: 3 alunos preferem a sala.

2. Sabendo que dos 7 alunos que escolheram o quarto 5 são rapazes, quantas raparigas escolheram esta

divisão?



$$7-5=2$$

R: 2 número de raparigas que escolheram o quarto é 2

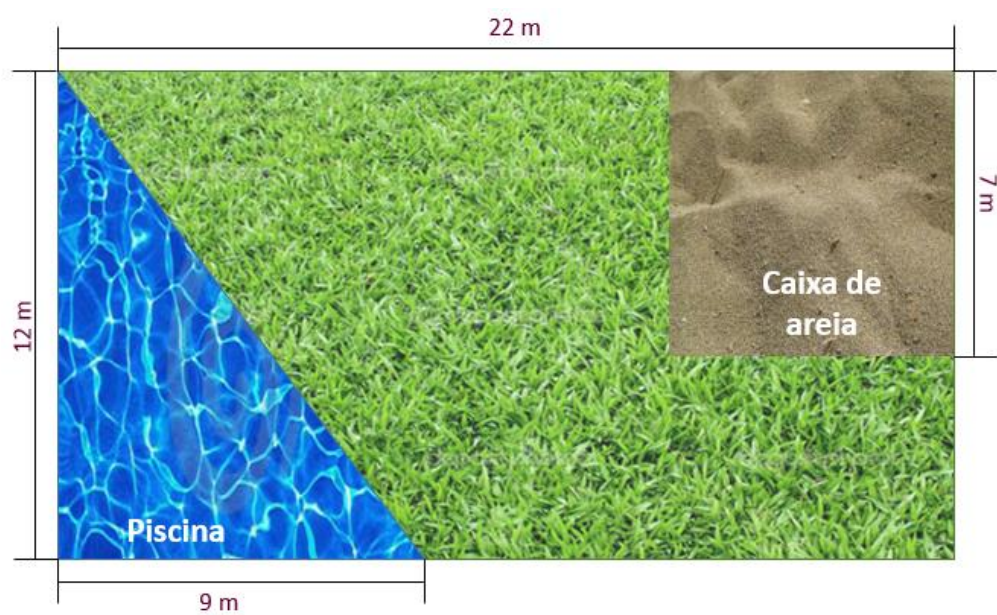
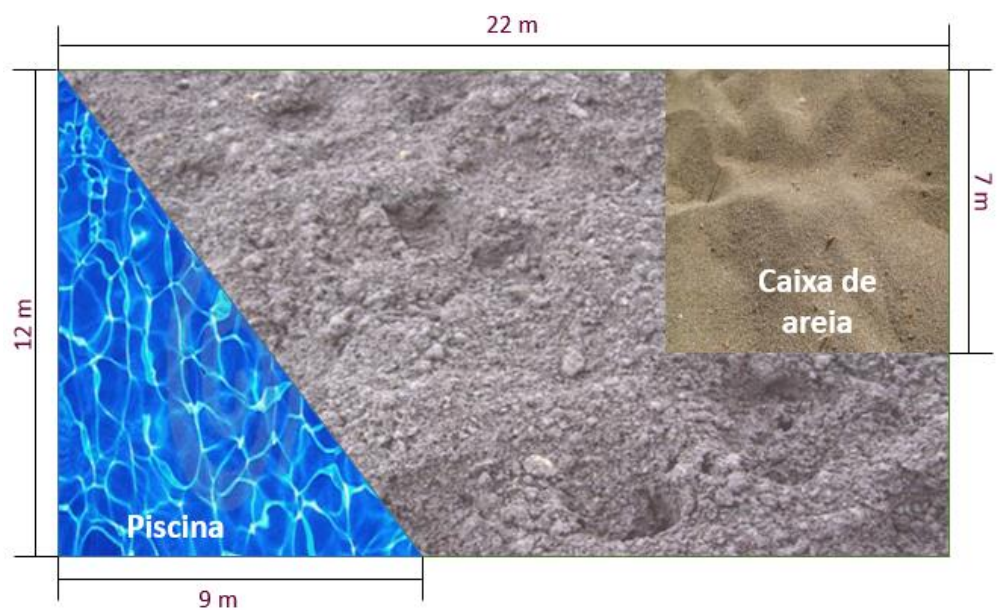
ANEXO 12 – ARTICULAÇÃO DE SABRES: 2º CICLO

PLANO DE AULA DE MATEMÁTICA					
Professora Estagiária: Ana Sofia Soares	ANO/TURMA: 5º C	Orientadora Cooperante: Paula Vinha	Tempo: 90’	Data: 26/05/2014	
Escola: EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha	Nº de Alunos: 20	Domínio de Conteúdo: Geometria e Medida	Capacidades transversais: Comunicação Matemática e Raciocínio Matemático		
CONTEÚDOS	Medida Problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.				
METAS CURRICULARES	GM5 Resolver problemas Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.				
PERCURSO DA AULA				RECURSOS	AVALIAÇÃO
Nesta planificação serão mencionadas possíveis respostas dos alunos que estarão em <i>itálico</i>. Abertura da lição. Motivação/Problematização – O jardim do Senhor José Audição de um <i>voki</i> e projeção da imagem do jardim do Senhor José. Ativação do conhecimento prévio Exploração da imagem - Para sabermos a rede necessária o que precisamos de calcular? – <i>O perímetro</i>. - Porquê? – <i>Porque a rede é colocada à volta do jardim (retângulo)</i>. A professora solicita um aluno para resolver o exercício no quadro. Volto à Motivação/Problematização			5’	Voki	- Participação / empenho dos alunos - Capacidade de argumentação - Análise dos trabalhos executados pelos alunos - Redação do sumário
			5’	Apresentação - O jardim do senhor José	
			15’	Documento de registo - O jardim do senhor José	

Audição do <i>voki</i> para introduzir um novo problema. Ativação do conhecimento prévio 1. Agora para saber a quantidade de tapete o que temos de descobrir? – <i>A área do jardim.</i> 2. Como é que a calculamos? – <i>Fazemos base vezes a altura.</i> 3. Se fizermos esse cálculo vamos obter a área do quê? – <i>Do retângulo; do jardim completo.</i> 4. E o senhor José vai colocar tapete na piscina e na caixa de areia? – <i>Não.</i> 5. Qual é a parte que vai ter tapete de relva? – <i>A que está com terra.</i> 6. Conhecemos alguma fórmula para calcular a área desse espaço? – <i>Não.</i> 7. Vamos então descobrir como é que podemos resolver este problema do senhor José! Volto à Motivação/Problematização Exploração da imagem do jardim do senhor José. 1. O jardim é constituído pelo quê? – <i>Por uma caixa de areia, uma piscina e uma parte com terra.</i> 2. Será que conseguimos dividir o espaço com terra em figuras geométricas que conhecemos a formula da sua área? – <i>Sim, um triângulo e dois retângulos.</i> Distribuição de um documento com a questão da área do jardim do senhor José. Registo do cálculo da medida da área, das figuras geométricas obtidas através da decomposição, no quadro e no documento. 3. Então agora já sabemos a área de cada espaço do jardim que terá tapete. Como é que podemos agora descobrir a área total desse espaço? – <i>Adicionamos o valor das medidas das áreas de cada figura</i> Registo do cálculo da área do espaço que terá tapete de relva. 4. Será que conseguimos decompor este espaço de outra forma? – <i>Sim, podemos desenhar dois triângulos e um retângulo.</i> 5. A medida da área desse espaço será igual à que á descobrimos? – <i>Sim, porque o espaço é o mesmo; Não, porque temos mais um triângulo e menos um retângulo.</i>	5'		
---	----	--	--

Sistematização Registo do título no quadro e no caderno diário: Áreas por decomposição. Registo de uma frase síntese sobre o que é necessário fazer para calcular a medida da área de figuras que não têm uma fórmula. Enquanto os alunos trabalham individualmente a professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho. Apresentação das condições da realização da tarefa matemática: “A praticar vou brilhar!” Explicação das condições da realização da tarefa: resolução individual, têm 15 minutos para resolver os exercícios. Manual página 131 exercício 1 e 3; página 133 exercício 9; página 134 exercício 13 e 14; página 135 exercício 18. Acompanhamento da realização da tarefa matemática: “A praticar vou brilhar!” Enquanto os alunos resolvem os exercícios individualmente, a professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho. 1. Como estás a fazer? Porque fizeste assim? 2. O que queres descobrir? 3. Que forma geométrica tem a sala de estar? Como é que calculamos a sua área? 4. Qual é a fórmula para o cálculo da área do paralelogramo? Quantos paralelogramos tem a rosácea? Sistematização No quadro, é realizada a correção dos exercícios pelos alunos solicitados pela professora. Diálogo, em grande grupo, sobre diferentes estratégias que os alunos possam ter utilizado. Esclarecimento de dúvidas da turma. Avaliação Registo do sumário e revisão oral dos conteúdos trabalhados na aula. Registo do trabalho de casa: página 131 exercício 5.	15’ 40’ 5’		
---	---------------------------------	--	--

ANEXO 13 – O JARDIM DO SENHOR JOSÉ



ANEXO 14 – CIÊNCIAS NATURAIS: SITUAÇÃO FORMATIVA 1ª CICLO

PLANIFICAÇÃO DE CIÊNCIAS NATURAIS					
Agrupamento Vertical de Escolas do Amial Escola: EB1 da Azenha	Orientadora Cooperante Teresa Melchior	Professora Estagiária Ana Sofia Soares	Ano: 2º Ano	Tempo: 45'	Data: 21/01/2014
Unidade didática: A saúde do seu corpo		Bloco: À descoberta dos materiais e dos objetos			
Conceções alternativas: O leite pode ser guardado no armário ou no frigorífico. Se o leite ficar fora do frigorífico estraga-se. Saberes disponíveis dos alunos: Importância da conservação dos alimentos e investigar se o leite, depois de aberto, se estragar ou não quando fica à temperatura ambiente.					
Campo Concetual: Realizar experiências com alguns materiais de uso corrente: leite. Verificar a importância da conservação dos alimentos.					
Contexto	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação	

Pacote de Leite	Problema 1: O que acontece ao leite quando está fora e dentro do frigorífico?	A1: Diálogo com os alunos sobre o local em que devemos guardar o leite. (M1) A2: Construção, em grande grupo, da carta de procedimentos. À medida que os alunos vão referindo os materiais e o procedimento para a atividade experimental, estes vão sendo registados no computador. (R1, R2, M2) A3: Concretização da atividade experimental. (M3, M4) A5: Observação macroscópica do leite e registo das opiniões dos alunos no quadro e na tabela – <i>Vamos Investigar</i> que será construída em grande grupo (R3, M5) A6: Discussão sobre o que poderá acontecer ao leite dos dois copos e registo das conceções dos alunos no quadro e na tabela – <i>Vamos Investigar</i>. (R3, M6) A5: Indicação sobre a observação final do na semana seguinte para se concluir a atividade experimental.	R1 Computador Projetor R2 Exemplo de uma carta de procedimentos R3 Documento de registo – <i>Vamos investigar</i>	M1 Com a professora Catarina vimos que surgiram algumas dúvidas sobre o local onde devemos guardar o leite e por isso temos uma grande questão para solucionar. O que podemos fazer para a resolver? Vamos investigar! M2: Encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor: - O que podemos fazer para solucionarmos esta questão? - Podíamos ir procurar em livros, mas aqui não os temos Como vamos fazer? - Se queremos saber se o leite se estraga ou não como podemos fazê-lo? - Que materiais vamos precisar? - Podemos utilizar leite de marcas diferentes? - Será que podemos ter mais leite neste copo do que no outro? Porquê? - Como podemos fazer para termos a mesma quantidade de leite nos dois copos? M3 Organizar a turma em grupos de 5 elementos e distribuir o material necessário por cada grupo. M4 Orientar o trabalho de grupo. M5 Distribuição do documento – <i>Vamos Investigar</i>. Orientar os alunos de modo a que explorem o leite com os órgãos dos sentidos, questionando-os: - Qual a cor do leite? - Tem cheiro? Como o podemos descrever? - Qual o aspeto do leite? M6 Questionar os alunos sobre as suas previsões:
------------------------	---	---	---	--

				- O que irá acontecer ao leite do copo A ao fim de alguns dias? E ao leite do copo B que está fora do frigorífico? - Como será o cheiro do leite do copo A? E do leite do copo B? - Será que o aspeto do leite nos dois copos vai ser o mesmo? - E a cor do leite ficará igual nos dois copos?
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes: Reconhecer a importância da conservação dos alimentos. Metas de aprendizagem: <u>Subdomínio:</u> Utilização de Fontes de Informação Meta Final 13) O aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes. <u>Subdomínio:</u> Viver Melhor na Terra Meta Final 21) O aluno identifica e verifica propriedades de diferentes materiais, condições em que se manifestam e formas de alteração do seu estado físico. Competências a desenvolver: Competência científica e tecnológica — capacidade de mobilizar conhecimentos, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. Esta competência implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana.				

ANEXO 15 – CARTA DE PROCEDIMENTOS ELABORADA PELAS CRIANÇAS

O que acontece ao leite quando está fora e dentro do frigorífico?

Carta de procedimentos

Material:

- Lápis;
- Leite;
- 2 copos;
- Copo de medida.

Procedimento:

- 1- Abrir o leite;
- 2- Colocar o leite nos copos de medida;
- 3- Colocar o leite preparado para o copo A e B;
- 4- Identificar os copos com as letras A e B.

ANEXO 16 – VAMOS INVESTIGAR: DOCUMENTO DE REGISTO DAS CRIANÇAS

Vamos Investigar!

	Observa <u>que...</u>	Pensa <u>que...</u>	Daqui a uma semana verifico <u>que...</u>
Copa A			
Copa B			

ANEXO 17 – CIÊNCIAS NATURAIS: SITUAÇÃO FORMATIVA 2º CICLO

Planificação de Ciências Naturais					
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha Escola: EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha		Professora Estagiária Ana Sofia	Orientadora Cooperante Isabel Morais	Ano/Turma 5º C	Tempo 45’ Data 22/05/14
Tema: Terra Ambiente de Vida			Subtema: Unidade na Diversidade dos seres vivos		
Conceções alternativas: Há coisas que não conseguimos ver porque são muito pequenas. Saberes disponíveis dos alunos: Lupa, óculos, binóculos, microscópio					
Campo Conceptual: a microscopia na descoberta do mundo “invisível”; constituintes do microscópio					
Contexto	Problemáticação	Atividades	Recursos	Mediação	
Poema invisível	Problema 1: O que podemos utilizar para ver o poema?	A1: Organização da turma em 4 grupos de 5 elementos (R1, M1) A2: Deteção e registo das conceções prévias dos alunos sobre o que faz um cientista e o que podemos utilizar para ver o poema invisível a olho nu (R2;M2) A2: Apresentação da história do microscópio e da sua importância para novos conhecimentos sobre o mundo (R3, M3)	R1 Cartões de identificação dos alunos R2 Livro: <i>O Tigre na Rua e outros poemas</i> R3 Power Point R4 Microscópio	M1 À medida que os alunos entram na sala de aula a professora indica o grupo em que devem trabalhar e cola um cartão na sua camisola. M2 Encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor 1. Quem é que esta imagem representa? (cientista) 2. O que é um cientista?	

		A3: Exploração dos constituintes do microscópio (R3; R4; M4) A4: Legenda do microscópio (R3;R5;M4) A5: Preparação para a visualização do poema ao microscópio (R4,R6,R7,M5) A5: Registo do poema no quadro e no documento do microscópio (R5, M6)	R5 Legenda do microscópio R6 Preparação do poema R7 Microcâmara	Leitura e exploração do poema “invisível”. 3. Que objetos conhecem que nos permitem ver coisas muito pequeninas? 4. Será que com uma lupa conseguimos ver um micróbio? 5. Que material é que os cientistas costumam utilizar para ver o que é “invisível” aos nossos olhos? M3 Vamos descobrir agora como surgiu este aparelho tão importante para os cientistas. M4 Descoberta, em grande grupo, dos constituintes do microscópio através da observação do mesmo. 1. Vamos começar a descoberta do microscópio pensando onde colocamos os olhos para observar as preparações? (Ocular, tubo ótico) 2. Como é que ampliamos ou reduzimos a imagem da amostra? (objetivas) 3. Como é que mudamos de objetiva? (revólver) 4. Onde é que colocamos a preparação? (platina) 5. Como é que a preparação fica fixa? (pinças) 6. Como é que podemos focar a imagem? (parafuso macrométrico e micrométrico) 7. O que é que é necessário para conseguirmos observar ao microscópio? Se o microscópio não for elétrico, será que num local escuro
--	--	---	---	--

				conseguimos observar a nossa preparação? (lâmpada) 8. Como é que podemos regular esta luz? (diafragma) 9. Depois de observarmos e registarmos as nossas observações, é necessário guardarmos o nosso material, inclusive o microscópio. Como devemos pegar nele. Alguém tem alguma sugestão? (Base e Coluna) Indicação da parte ótica e mecânica do microscópio. M5 A colocação e visualização da preparação do poema serão realizadas em grande grupo através da microcâmara. Para tal a professora solicita um aluno, de cada grupo, para realizar concretizar a observação. 1. O que temos de fazer primeiro? Aluno 1 coloca a preparação na platina. 2. Vamos agora primeiro ver se com a objetiva de menor ampliação, ou seja, a mais pequena, conseguimos observar alguma coisa. Aluno 3, coloca essa objetiva na direção do orifício da platina. 3. Aluno 4, observa, através da ocular. Consegues ver o poema invisível? 4. Para obtermos uma melhor imagem temos de a focar. Como é que o fazemos? Aluno 1, com os olhos na ocular vai rodando o parafuso macrométrico, com muita calma, até conseguires visualizar bem a preparação. Se for necessário
--	--	--	--	--

				podemos ajustar a imagem com o parafuso micrométrico. 5. Aluno 3, troca de objetiva e observa a preparação. Que alterações surgiram? 6. Aluno 4, troca para a objetiva de maior ampliação. Vês mais pormenores? M6 Enquanto os alunos registam no documento o poema escondido, a professora circula pelos grupos acompanhando o seu trabalho.
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes: Cooperar em atividades de grupo; Manusear instrumentos de laboratório; Reconhecer e identificar os diferentes constituintes do microscópio ótico. Metas de aprendizagem: O aluno utiliza corretamente instrumentos adequados na observação (microscópios). Competências a desenvolver: Competência científica e tecnológica — capacidade de mobilizar conhecimentos, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas.				

ANEXO 18 – CIÊNCIAS NATURAIS: POEMA “O MICRÓBIO”

O micróbio

≡

O poema está lá, mas para o ver é preciso ...



Por favor ajudem-me !!!

Como é que eu posso
descobrir este poema ???

Esta fórmula não resulta!

ANEXO 19 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: PLANIFICAÇÃO 1º CICLO

[illegible]

<u>Meta final 16:</u> O aluno mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados. • O aluno utiliza, de forma integrada e transversal conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: profissões. <u>Meta final 17:</u> O aluno reconhece a diversidade na organização da vida em sociedade ao longo dos tempos e a sua relação com as condições naturais. • O aluno reconhece diferentes atividades e funções de alguns membros da comunidade (exemplos: profissões). Subdomínio: Comunicação de conhecimentos sobre o Meio Natural e Social • <u>Meta Final 18:</u> O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado. • O aluno usa a língua portuguesa para	cartaz vai sendo construído ao longo da aula à medida que as profissões vão sendo exploradas. <u>Agricultor</u> <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Qual é a profissão que, na lengalenga, vem a seguir ao arquiteto? 2. Sabem o que faz um agricultor? - Visualização de um vídeo sobre a profissão de agricultor. - Diálogo em grande grupo sobre o vídeo: <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Será esta profissão importante para nós? 2. O que planta/semeia um agricultor? Que utensílios utiliza para plantar/semeiar? 3. Gostavam de ser agricultores? Porquê? <u>Bombeiro</u> <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Quem salvou a população de Profícios? 2. O que fez o bombeiro? 3. Como é que os bombeiros apagam os incêndios? 4. Será que só apagam incêndios? - Distribuição do documento O Bombeiro. - Leitura das notícias presentes no documento e diálogo, em grande grupo, sobre o papel de um bombeiro na sociedade. <u>Desportista</u> <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Quem é que a população de Profícios chamou para animar a festa? - Visualização de um vídeo de triatlo - <i>Desportista</i>. - Diálogo em grande grupo sobre o vídeo: <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Que desportos viram no vídeo? 2. O que faz um desportista?	Vídeo O Bombeiro (Anexo Vídeo de triatlo - Desportista Profissões do presente	
--	--	---	--

comunicar os seus conhecimentos, concepções e questões sobre o meio, no presente e no passado, oralmente e por escrito.	3. O que utilizam os desportistas quando praticam desporto? Utilizam o mesmo equipamento em todos os desportos? - Depois de todas as profissões serem trabalhadas, é entregue a cada aluno um “mini cartaz”, igual ao cartaz – <i>Profissões do Presente</i>, que terão de completar. Consolidação - Jogo <i>Quem é quem?</i> no qual os alunos, após a professora fazer a leitura da descrição, têm de escrever a profissão que se adequa à descrição. - Verificação das respostas dos alunos em grande grupo e oralmente.	10'	Quem é quem?	
---	---	-----	--------------	--

ANEXO 20 – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: PLANIFICAÇÃO 2º CICLO

PLANO DE AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL						
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha	Orientadora Cooperante Aurora Ribeiro	Professora Estagiária Ana Sofia Soares	Ano/Turma 5ºC	Tempo 45'	Data 13/05/14
Tema: Portugal no Passado. Subtema: Portugal nos séculos XIII. Conteúdos: A vida quotidiana nas terras senhoriais. Conceitos Básicos: Nobreza; Senhorio; Camponeses. Sumário: O dia-a-dia nas terras senhoriais.						
Metas de aprendizagem	Percurso da aula		⌚	Recursos	Avaliação	
Domínio: <u>História de Portugal</u> Subdomínio: Interpretação de fontes em História <u>Meta final 6:</u> O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo. O aluno pesquisa, seleciona e usa fontes com linguagens diversas (iconográficas, textuais e outras) e com estatutos diferentes (filmes) para compreender a História de Portugal desde o século XII ao XVIII. Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada	Motivação - Audição de uma música típica das festas organizadas nos castelos da época medieval e apresentação de um modelo de castelo <u>Questões orientadoras</u> - O que vos faz lembrar esta música? - Dos grupos sociais do século XIII que já vimos, esta música parece adequar-se mais a qual? - E este castelo será a habitação de que grupo social? - Vocês há pouco tempo visitaram um castelo. Onde se localiza? Desenvolvimento - A professora solicita um aluno para retirar do castelo um documento - <i>imagem de um senhorio medieval</i> – referindo à turma que informação se encontra no mesmo. - Projeção e distribuição da imagem. - Diálogo em grande grupo sobre as zonas principais de um senhorio e legenda das mesmas no quadro e no documento individual		5' 35'	Música Senhorio Medieval Um vídeo vou ver para a vida dos nobres conhecer! Guião do vídeo Vídeo – Alimentação e divertimento dos senhores Praticando o que aprendi	Avaliação Formativa Instrumentos de avaliação:	

<u>Meta final 9:</u> O aluno usa/aplica terminologia e conceitos substantivos, essenciais para a compreensão histórica, contruídos ao longo da aprendizagem das temáticas em estudo. - O aluno caracteriza, interpreta e aplica, com base nos temas e conteúdos programáticos os seguintes conceitos substantivos e terminologias convencionais (...) subtema 2: Grupos sociais (nobreza). Subdomínio: Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico <u>Meta final 10:</u> O aluno comunica por escrito e oralmente os seus conhecimentos e conceções sobre o passado histórico. - O aluno comunica os seus conhecimentos e conceções sobre o passado histórica (...) redigindo frases e pequenos relatos. - O aluno expressa os seus conhecimentos e conceções sobre o passado histórico (...), participando em discussões argumentativas e diálogo.	<u>Questões Orientadoras</u> - Que áreas conseguem distinguir nesta imagem? - Onde viviam os senhores? - O que é que vemos atrás da residência senhorial? - Qual será o grupo social que trabalhava as terras dos senhores? - Ao lado das casas dos camponeses o que temos? - Como é que os senhores viviam na sua residência? Vamos Descobrir! - A professora solicita um aluno para retirar do castelo uma folha com a indicação: <i>Um vídeo vou ver para a vida dos nobres conhecer!</i>. Leitura do mesmo, em voz alta, pelo aluno. - Distribuição e leitura de um guião que os alunos terão de preencher durante o vídeo. - Projeção do vídeo sobre a alimentação e os divertimentos dos senhores. - Diálogo, em grande grupo, sobre as informações registadas e correção do guião. <u>Questões Orientadoras</u> - Como eram as refeições dos senhores? - Como é que obtinham esses alimentos? - Quando não estavam a combater o que faziam os cavaleiros? Consolidação - Distribuição e resolução, em grande grupo, de uma pequena ficha de consolidação. - Registo do sumário.	5'		
---	---	----	--	--

ANEXO 21 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: LENGALENGA

Os ofícios da gente de Profícios

Certo arquiteto, com tanto para construir,
nem o seu teto teve tempo de concluir.

Um dia o agricultor o visitou,
Levou couves, batatas e milho e em sua casa pernoitou.

Na vila ao lado um incêndio se formou,
Apareceu o bombeiro e a população salvou.

Todos quiseram celebrar
e para animar o desportista foram chamar.

ANEXO 22 – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: ADIVINHA

No século XIII uma sociedade

diferente existia

Quem

a constituía?

ANEXO 23 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: IMAGENS ALUSIVAS À
¹FESTA DE SÃO JOÃO



¹ Imagens retiradas de www.visitporto.travel

ANEXO 24 – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: DOCUMENTO SOBRE GRUPOS SOCIAIS

A sociedade no século XIII

Deus quis que o mundo se mantivesse por três estados: Oradores – os que rezavam pelo povo; Defensores – os que o hã-o-de defender; Mantenedores – os que lavram a terra pela qual os homens hã-o-de viver e se manter.

Ordenação Afonsina (adaptado)

ANEXO 25 – HISTORIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: TERRAS SENHORIAIS

As terras senhoriais

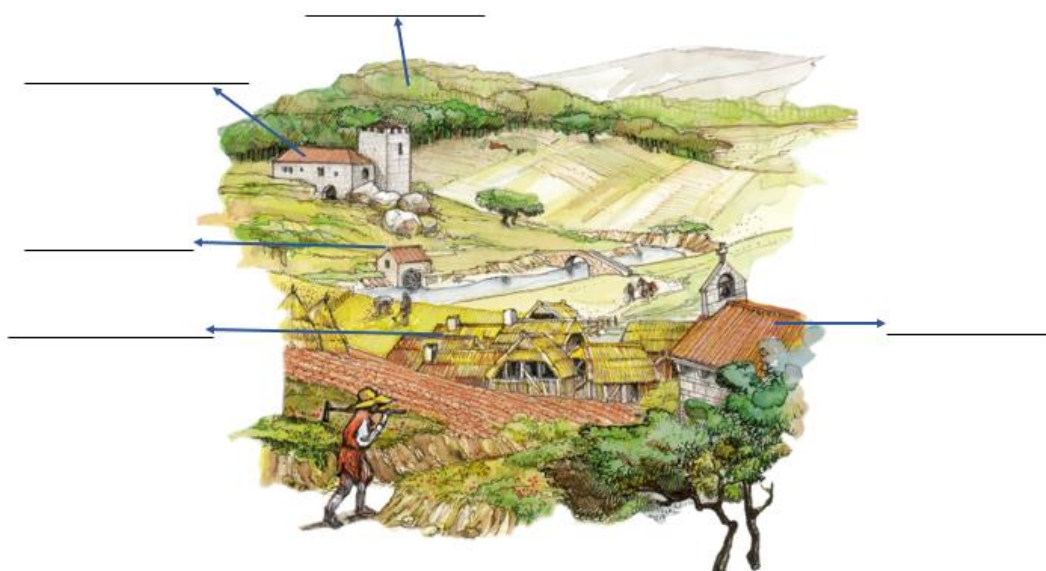


Imagem retirada de: http://rtp.ancilavirtual.pt/page.php?recursos/view_all?id=30407&pg=5&_pqr96&cm=s&cdh

ANEXO 26 – HISTORIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: GUIÃO DE ESCUTA ATIVA

A vida nas terras senhoriais

Observa e ouve com atenção o vídeo sobre a vida nas terras senhoriais e responde às questões.

De que se alimentavam os nobres?

Como obtinham o seu alimento?

A que se dedicavam os nobres em tempo de paz?

ANEXO 27 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: JOGO «QUEM É QUEM?»

Quem é Quem?

Profissões: Médico Veterinário Arquiteto Bombeiro Professor Agricultor
Desportista Padeiro

Descrição	Qual é a profissão?	Verificação
Não tenho medo do perigo. Além de apagar fogos, ajudo animais e pessoas. Quem sou eu?	_____	
Construo casas e grandes edifícios mas apenas em desenhos ou maquetes. Quem sou?	_____	
Cultivo muitos campos produzindo vários vegetais. Quem sou?	_____	
Desde do futebol ao golfe, existem várias modalidades que posso praticar. Quem sou?	_____	
Gosto de todos os animais e de todos sei cuidar. Quem sou?	_____	
Trabalho numa escola e ensino coisas sobre o mundo. Quem sou eu?	_____	

ANEXO 28 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: AO SÃO JOÃO VAMOS BRINCAR E NA CIDADE DO PORTO NOS ALIMENTAR

Ao São João vamos brincar e na cidade do Porto nos alimentar

1. Da lista de palavras que se segue, seleciona as corretas e completa o texto.

Sardinhãs assadas

fogo de artifício

São João

Caldo Verde

Balões de São
 João

martelos

petiscos

manjerico

Na noite de 23 de junho, a população sai à rua para festejar o _____. As ruas enchem-se de iluminações festivas, de barracas de _____, onde podemos comer _____ e um quente _____.

O _____ é um dos símbolos da festa, assim como os coloridos _____ e os alhos-porros utilizados para “bater” nas cabeças das pessoas. Os _____, feitos em papel, são outras das atrações que iluminam os céus nesta noite de diversão.

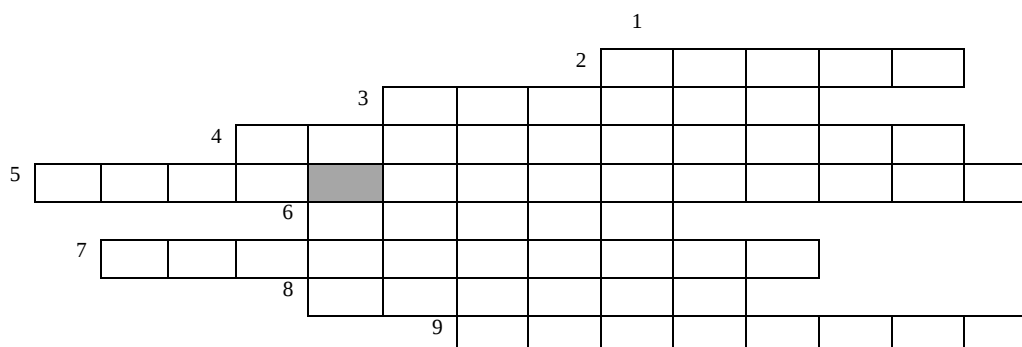
Um dos pontos altos desta noite de folia é o _____ no rio Douro, nas margens do Porto e de Vila Nova de Gaia.

2. Imagina que és um guia turístico e tens de dizer aos turistas quais os pratos típicos da Cidade do Porto. Escreve nas linhas seguintes os pratos que sugerias.

ANEXO 29 – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: PRATICANDO O QUE APRENDI 2º CICLO

Praticando o que aprendi

Resolve o seguinte crucigrama tendo em contas as pistas que te são fornecidas.



- 1 – Terra ou território doado pelo rei a um nobre.
- 2 – Espaço onde eram organizados grandes banquetes.
- 3 – Local de oração.
- 4 – Pessoas que cultivavam as terras dos nobres.
- 5 – Local onde viviam os senhores e a sua corte.
- 6 – Bebida com que os nobres acompanhavam as suas refeições.
- 7 – Pessoas que recitavam poesia nas festas do senhor.
- 8 – Mamífero marinho que fazia parte da alimentação dos senhores.
- 9 – Espaço no qual os senhores caçavam e os camponeses recolhiam lenha.

ANEXO 30 – CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: GRELHA DE AVALIAÇÃO 1º CICLO

Grelha de avaliação

Conteúdos	Identifica os diferentes espaços de um senhorio medieval			Relaciona a organização da sociedade com os espaços do senhorio medieval			Identifica a alimentação e divertimentos de um nobre		
	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica

ANEXO 31 – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: GRELHA DE AVALIAÇÃO 2º CICLO

Grelha de avaliação

Conteúdos	Identifica as profissões na lengalenga			Mobiliza vocabulário específico das diferentes profissões			Reconhece características das profissões		
Nível de dificuldade / Nome dos alunos	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica

ANEXO 32 – MATEMÁTICA: QUADROS DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	Tema	Tópico	Subtópico
1º CEB	2º Ano	Números e Operações	Números naturais; Operações com números naturais	Relações numéricas; Adição; Subtração
		Geometria e Medida	Figuras no plano e sólidos geométricos; Orientação espacial	Propriedades e Classificação; Posição e Localização

Quadro 1 – Orientações programáticas segundo o Programa de Matemática de 2007

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	Domínio	Conteúdos
2º CEB	5º Ano	Organização e Tratamento de Dados	Representação e Tratamento de Dados Tabelas de frequência absoluta e relativa; Gráficos de barras
		Geometria e Medida	Medida Área de retângulos de lados de medida racional; Fórmulas para a área de paralelogramos. Problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.

Quadro 2 – Orientações programáticas segundo o Programa de Matemática de 2013

ANEXO 33 – MATEMÁTICA: PLANIFICAÇÃO 1º CICLO

PLANO DE AULA							
REGÊNCIA DE MATEMÁTICA							
Professora Estagiária: Ana Sofia Soares		Orientadora Cooperante: Teresa Melchior		Escola: EB1 da Azenha	ANO: 2º ano	Tempo: 100'	
Data: 2/12/2013							
DOMÍNIO	CONTEÚDOS	PERCURSO DA AULA				RECURSOS	AVALIAÇÃO
<u>Números e Operações</u>	Números Naturais: Ler e representar números até 100. Realizar adições e subtrações usando a representação horizontal. Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito.	Motivação: Os alunos quando entram na sala encontram já projetado o provérbio: Perdido por dez, perdido por cem. <u>Questões Orientadoras:</u> 1. O que nos diz este provérbio? 2. Quais os números que estão referidos? 3. Será que sabem contar até 10? E até 20? 4. Alguém me sabe dizer um número que está entre o 10 e o 20? E entre o 20 e o 30? 5. E até 100? Já sabemos todos contar? Hoje vamos descobrir isso!			5'	Provérbio	Grelha de avaliação
		Desenvolvimento: <u>Tarefa1</u> Distribuição da tabela do 100 que os alunos terão de completar. Depois de corrigida esta será colada no caderno. Após todos os alunos terminarem a mesma tabela é projetada e os números vão aparecendo consoante as respostas dos alunos. <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Qual o número que está na primeira linha na 4ª coluna? 2. E depois do número 4 vem o número ... ? 3. Qual o último número da primeira linha? No final será afixada uma tabela no quadro.			10'	Tabela do 100 incompleta Projetor Tabela do 100 Tabela do 100 para afixar Os Segredos da Tabela do 100	

		<u>Tarefa 2 – Os segredos da Tabela do 100</u> Para o desenvolvimento desta tarefa é entregue um documento com a tabela do 100 completa e um local para os alunos registarem os <i>segredos</i> que encontrarem. 1. O que é um segredo? – Cada aluno irá fazer uma coisa secreta: procurar regularidades na tabela do 100. Antes dos alunos começarem a professora apresenta um <u>exemplo</u>: Se andarmos para a direita o que é que acontece? Agora vamos ver quem descobre mais segredos. Depois de terminado o tempo os alunos apresentam os segredos que encontraram sendo estes registados no quadro e na tabela do 100 afixada. <u>Questões Orientadoras:</u> 1. O que acontece quando passamos de uma coluna para a outra? 2. E de uma coluna para duas a seguir? Vamos todos contar de 2 em 2! 3. Agora vamos saltar linhas. O que acontece quando passamos de uma linha para a seguinte? E para a anterior? 4. Vamos agora procurar o número 13. Ao saltarmos para a linha de baixo o que obtemos? Porquê? E agora observando os números 13 e 23 o que é que continua igual? E o que se modifica? Porquê – Estas conclusões serão registadas no quadro para que os alunos possam copiar para o documento: Segredos que encontraste. 5. Será que só acontece com o número 13? Vamos procurar outros números. Neste momento os alunos terão de procurar na sua tabela outros números e registá-los no caderno. No final é desenvolvido um diálogo em grande grupo para que os alunos possam apresentar os números que escolheram e o que se altera e modifica. 6. O que acontece quando saltamos do 80 para o 89? Como nos deslocamos? E do 35 para o 44? E se saltarmos do 55 para o 64? 7. Então qual será a estratégia para adicionar 9 unidades a um número?	5’ 30’ 5’ 20’	Exemplo do registo no quadro	
--	--	---	---	------------------------------	--

		8. Vamos procurar agora o número 37. Partindo dele como fazemos para chegar ao 26? 9. E se partirmos do 88 e lhe tirarmos 11 unidades, que número obtemos? Que estratégias podemos utilizar? Preparação para a Sistematização: Vamos agora parar um pouquinho e pensar nos <i>segredos</i> que aprendemos hoje porque depois eu vou fazer-vos algumas perguntas para ver se ainda se lembram. Sistematização: A sistematização das aprendizagens será realizada oralmente. Consolidação: Depois destes exemplos serem compreendidos pelos alunos são apresentadas operações mais complexas que são também traduzidas por movimentos na tabela. $6+11=$ (exemplo no quadro) / $12+21=$ / $49-18=$ / $85+15=$ / $100-13=$ Estas operações são realizadas pelos alunos individualmente devendo estes registar as deslocações que efetuam na tabela do 100. Apenas na 2ª e na 3ª operação devem registar os segredos que utilizaram. Depois de terminarem, as deslocações e as conclusões dos alunos são discutidas em grande grupo e registadas no quadro.	5' 20'	Operações com a tabela do 100	
--	--	---	----------------------	-------------------------------	--

ANEXO 34 – MATEMÁTICA: TABELA DO 100 INCOMPLETA

1	2	3			6	7	8	9	
11	12	13	14		16		18		20
21						27	28		
31	32	33		35		37		39	
41		43	44	45		47		49	50
51	52				56		58		
61			64						70
		73			76			79	
	82					87			
91				95			98		

ANEXO 35 – MATEMÁTICA: PLANIFICAÇÃO 2º CICLO

PLANO DE AULA DE MATEMÁTICA				
Professora Estagiária: Ana Sofia Soares	ANO/TURMA: 5º C	Orientadora Cooperante: Paula Vinha	Tempo: 45´	Data: 12/05/2014
Escola: EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha	Nº de Alunos: 20	Domínio de Conteúdo: Geometria e Medida	Capacidades transversais: Comunicação Matemática e Raciocínio Matemático	
CONTEÚDOS	Medida • Área de retângulos de lados de medida racional; • Fórmulas para a área de paralelogramos. • Problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.			
METAS CURRICULARES	GM5 Medida • Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento e dados dois números racionais positivos q e r que a área de um retângulo de lados consecutivos de medida q e r é igual a $q \times r$ unidades quadradas. • Expressar em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um retângulo em unidades quadradas, dadas as medidas de comprimento de dois lados consecutivos em determinada unidade, no caso em que são ambas racionais. • Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento e dado um paralelogramo com uma base e uma altura a ele relativa com comprimento de medidas respetivamente iguais a b e a a (sendo b e a número racionais positivos, que a medida da área do paralelogramo em unidades quadradas é igual a $b \times a$, verificando que o paralelogramo é equivalente a um retângulo com essa área. • Expressar em linguagem simbólica as regras para o cálculo das medidas das áreas de paralelogramos em unidades quadradas, dadas as medidas de comprimento de uma base e correspondente altura em determinada unidade, no caso em que são ambas racionais. Resolver problemas			

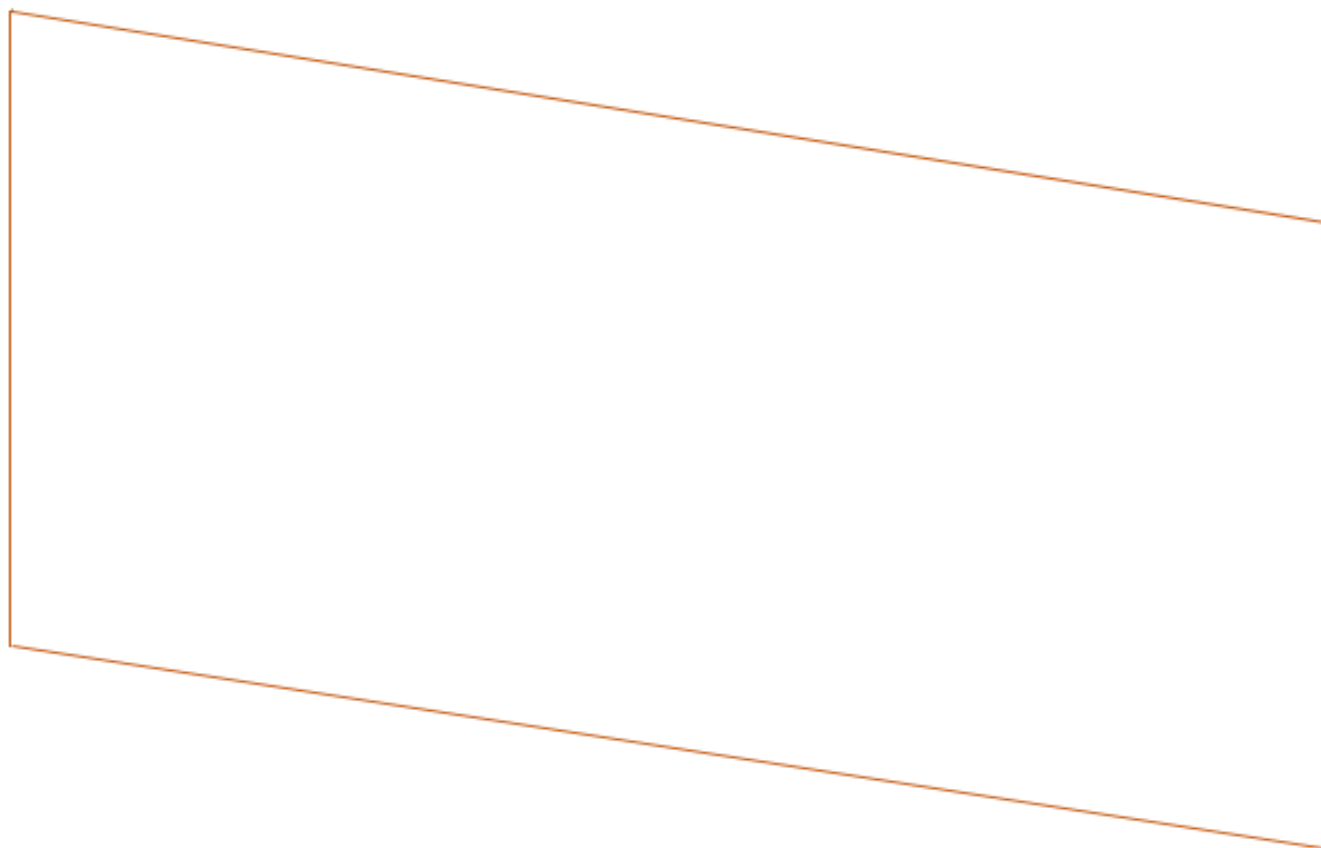
	• Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.		
PERCURSO DA AULA		RECURSOS	AValiação
Motivação/Problematização Apresentação de uma folha A4. Ativação do conhecimento prévio Exploração da área do retângulo. 1. Que figura geométrica é esta? – Um retângulo 2. O que distingue um retângulo de um quadrado? – O quadrado tem os lados todos iguais e o retângulo não. 3. Como será que se calcula a área do retângulo? Lembrem-se da área do quadrado. – Também temos de multiplicar; temos de multiplicar a base pela altura Registo, no quadro, da regra para o cálculo da medida da área do retângulo. 4. Qual é a base do retângulo? – É o lado de baixo. 5. E a altura? – É aquele lado à direita. Volto à Motivação/Problematização Medição da base e da altura da folha A4 por um aluno solicitado pela professora. Registo dos seus comprimentos no quadro junto dos lados correspondentes da folha. 6. Sabendo agora a medida da base e da altura qual é a área desta folha? Resolução da operação em grande grupo. Apresentação de um novo retângulo 7. E esta figura também é um retângulo? – Sim. 8. Como calculamos a sua área? – Da mesma forma que calculámos do outro. Cálculo da medida da área do retângulo no quadro e em grande grupo.	10'	Folha A4 Retângulo Paralelogramo	- Participação / empenho dos alunos - Capacidade de argumentação - Análise dos trabalhos executados pelos alunos - Redação do sumário

Sistematização Registo de um retângulo e da regra para o cálculo da medida da área no quadro e no caderno diário. Enquanto os alunos trabalham individualmente a professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho. Volto à Motivação/Problematização Apresentação de um paralelogramo. Ativação do conhecimento prévio Exploração da figura geométrica. 1. Esta figura geométrica é um retângulo? – Sim, não 2. Porquê? – Porque tem quatro lados como o retângulo; porque os lados são inclinados. Volto à Motivação/Problematização Descoberta da altura do paralelogramo. 3. Qual é a altura do paralelogramo? – É a linha que vai da base até cima. Apresentação de diferentes paus com altura diferentes. A professora solicita um aluno para indicar o pau que tem a altura do paralelogramo e para o colocar junto do paralelogramo. 4. Qual destes pauzinhos terá a medida da altura do paralelogramo? Registo da altura do pau no quadro. Apresentação de um novo paralelogramo: 5. E esta figura também é um paralelogramo? – Sim porque é igual à outra. 6. Qual será agora o pau que tem a medida da altura deste paralelogramo? Colocação de um novo pau junto deste paralelogramo. 7. Será que podemos transformar este paralelogramo num retângulo? – Não professora; se calhar conseguimos. Vamos descobrir! Vou cortar o paralelogramo por esta altura.	5' 10'		
--	----------------------	--	--

Separação do paralelogramo em duas peças: um triângulo e um trapézio. 8. Que figura geométrica é esta? – Um triângulo 9. Se eu mover este triângulo para este lado do paralelogramo que figura obtemos? – Um retângulo 10. Então qual será a área do paralelogramo? – É igual à do retângulo; é base vezes altura Registo da área do paralelogramo no quadro e cálculo da área do paralelogramo em grande grupo. Sistematização Registo de um paralelogramo e da regra para o cálculo da medida da área no caderno diário. Enquanto os alunos trabalham individualmente a professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho. Apresentação das condições da realização da tarefa matemática: “A praticar vou brilhar!” Explicação das condições da realização da tarefa: Manual página 120 exercício 2 – B, e G; 3 – 3.1/3.3; 5 e 7; Manual página 124 exercício 2; 6; 8; 9 e 10. Resolução individual; têm 2 minutos para resolver os exercícios. Acompanhamento da realização da tarefa matemática: “A praticar vou brilhar!” Enquanto o aluno resolvem os exercícios no quadro, a professora auxilia a sua resolução e circula pela turma acompanhando os restantes alunos. 1. Como estás a fazer? Porque fizeste assim? 2. O que é o perímetro? Estes lados do retângulo são iguais? 3. O que são retângulos não geometricamente iguais? 4. Observa com atenção este paralelogramo. Qual poderá ser a sua base? 5. Que cálculo vais efetuar? 6. Qual é a altura deste paralelogramo? E a base?	5'		
	2'		

Sistematização Os alunos solicitados pela professora irão ao quadro resolver os exercícios propostos. Diálogo, em grande grupo, sobre diferentes estratégias que os alunos possam ter utilizado. Esclarecimento de dúvidas da turma.	10'		
Avaliação - Registo do sumário e revisão oral dos conteúdos trabalhados na aula.	3'		

ANEXO 36 – MATEMÁTICA: PARALELOGRAMO



ANEXO 37 – PORTUGUÊS: PLANIFICAÇÃO 1º CICLO

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS						
Agrupamento Vertical de Escolas do Amial	Escola: EB1 da Azenha	Orientadora Cooperante: Teresa Melchior	Professora Estagiária: Ana Sofia Soares	Ano: 2º ano	Tempo: 90'	Data: 11/12/2013
CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	PERCURSO DA AULA			RECURSOS	AVALIAÇÃO
<u>Iniciação à Educação Literária:</u> - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. <u>Leitura:</u>	Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - propor um título para o texto ou partes do texto.	- Apresentação do Livro: <i>Fábula de La Fontaine</i> de Maria Alberta Menéres. - Projeção, observação e descrição da ilustração da fábula. - Diálogo em grande grupo sobre a ilustração e registo das opiniões dos alunos no quadro e no documento <u>As nossas Ideias</u> . - Distribuição do texto: <i>A Galinha dos Ovos de Ouro</i> - Leitura do texto, pela professora, em voz alta. - Confronto das ideias dos alunos sobre a ilustração com o texto. - Compreensão da Fábula: <u>Questões Orientadoras:</u> - Por que é que o avarento pensava que dentro da galinha existia um tesouro? - O avarento matou a sua galinha, abriu-a e viu que era igual às outras galinhas. Ao fazer isso o que perdeu? – Leitura do verso (por um aluno) “Cortando assim de vez a sorte que já tinha”- O que entendem por esta expressão? - Se a galinha todos os dias punha um tesouro, porque é que o avarento a matou? - O que quer dizer “homens pavão”? - Proposta, em grande grupo, de um título para o texto. Registo no quadro e no documento do texto. - Confronto com o título original.		10' 30'	As nossas Ideias <i>Fábula A Galinha dos Ovos de Ouro</i> A imaginar versos vou criar <i>A galinha que punha ovos de ouro</i> - fábula original	Avaliação formativa Instrumentos de avaliação

<u>Gramática:</u> - Sons e fonemas.	Comparar dados e descrever regularidades - identificar rimas.	Em busca das rimas: - Diálogo, em grande grupo, para encontrar palavras que rimam (exemplo). - Leitura do 6º e 7º verso, por um aluno, em voz alta: “Ele a matou, a abriu e viu que era igual Às galinhas que punham o seu ovo normal, (...)” 1. Quando lêes esses dois versos o que ouves? - Registo no quadro das palavras que rimam. - Identificação, individualmente, de palavras que rimam e da rima. - Verificação, em grande grupo, das palavras e das rimas encontradas e registo das mesmas no quadro. <u>Questões Orientadoras:</u> 1. Que palavras encontraram que rimam? 2. Como é que verificamos que as palavras rimam? - Leitura em voz alta de um verso onde existe rima interna. “Ele a matou, a abriu e viu que era igual (...)” 3. Ouvimos aqui palavras que rimam? - Observação de palavras de grafia diferente que rimam. “Mas que bela lição para os que são pavões!” 1. E neste verso encontram palavras que rimam? - Registo no quadro das palavras lição e são. 2. Se tivessem de explicar a alguém o que é uma rima o que diriam? - Síntese dos contributos e registo do significado de rima no quadro e no caderno. - Identificação, nos primeiros 8 versos, de rimas internas. As palavras são sublinhadas a cor-de-rosa e o som que rima rodeado a verde. - Verificação, em grande grupo, das palavras que os alunos encontraram. A imaginar versos vou criar - Distribuição do documento <i>A imaginar versos vou criar</i> no qual os alunos, individualmente, terão associar palavras que rimam, bem como, escrever dois versos com rima. - Leitura dos versos construídos pelos alunos.	30’ 15’		
--	--	--	-----------------------	--	--

		Com atenção encontramos a solução - Leitura em voz alta da parte inicial da fábula de La Fontaine <i>A galinha que punha ovos de ouro</i>. - Identificação de rimas em final de verso. - Distribuição do texto. <u>TPC:</u> Ler e sublinhar as restantes rimas.	5'		
--	--	--	----	--	--

ANEXO 38 – PORTUGUÊS: PLANIFICAÇÃO 2º CICLO

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS						
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminha	Orientador Cooperante Armando Veiga	Professora Estagiária Ana Sofia Soares	Ano/Turma 5º C	Tempo 90'	Data 30/04/2014
CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	PERCURSO DA AULA			RECURSOS	AVALIAÇÃO
<u>Leitura</u> - Ler em voz alta textos	- Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. - Ler um texto com articulação e entoação corretas.	Vamos Navegar! - Audição do som do mar. - Registo, no quadro, do título Vamos Navegar! - Registo, no quadro, das ideias dos alunos sobre o que lhes faz lembrar o som ouvido. - Apresentação da imagem de um navio, relacionando-a com o som e com as ideias iniciais dos alunos. - Registo de novas ideias. A concretização de um desejo - Leitura silenciosa do texto <i>Aventuras de Robinson Crusoe</i> . - Leitura do texto pela professora. - Leitura, em voz alta, dos alunos. - Exploração do texto. <u>Questões Orientadoras:</u> 1. No texto há uma expressão que caracteriza a família de Robinson. Qual é essa expressão? 2. O que significa ser de <i>boas famílias</i>? Que informações podemos encontrar no texto que nos mostram que Robinson é de boas famílias? 3. Porquê que Robinson refere que o dia da sua partida foi o mais fatal de toda a sua vida? 4. Concordas com a atitude de Robinson? Porquê? 5. O que farias se estivesses no seu lugar?		10' 30'	Som do mar Exemplo de registo das ideias dos alunos Navio <i>Aventuras de Robinson Crusoe</i> A Carta	Avaliação formativa Instrumentos de avaliação

<u>Escrita</u> - Escrever textos diversos. - Rever textos escritos	- Escrever cartas. - Verificar se o texto obedece á tipologia indicada.	Comunicando em 1651 6. Qual é a frase que nos indica os dias que Robinson ficou ancorado em Yarmouth? 7. Tendo ficado lá 7 dias ele decidiu contactar os seus pais para poder continuar a sua viagem mais calmo. Como poderá tê-lo feito? - Revisão da estrutura da carta e registo dos seus constituintes no quadro. - Diálogo, em grande grupo, sobre as informações a incluir no corpo da carta e projeção das mesmas: ➤ Robinson pede desculpa por ter partido sem autorização; ➤ Explica-lhes porque partiu e como surgiu a oportunidade de realizar o seu desejo; ➤ Refere aventuras que já viveu – episódio da tempestade. ➤ Promete dar notícias para tranquilizar a família.	35'	
		- Redação, em grande grupo, de uma carta em nome de Robinson a seus pais. - Registo da carta no quadro. - Leitura da carta para verificação da presença dos seus constituintes. - Registo da carta no caderno. - Distribuição de um documento informativo sobre a estrutura da carta. - Leitura do documento – <i>A Carta</i>.	10'	
		- Registo do sumário: Exploração do texto <i>Aventuras de Robinson Crusoe</i> de Daniel Defoe. Estrutura e redação do texto utilitário – a carta.	5'	

A ouvir, a notícia vou descobrir!

Tendo em conta a notícia que ouviste, sublinha a opção correta ou assinala-a com V (verdadeiro) ou F (falso).

1. A NASA está a pedir autorretratos às pessoas de todo o mundo?
2. Esta iniciativa foi lançada para celebrar o Dia Mundial da Árvore.
3. Como se designa invento criado pela NASA?
GlobalEarth
GlobalSelfie
GlobalNASA
4. O que é necessário para participar?
Tirar um autorretrato; segurar uma folha de papel, ter como cenário a sua habitação e no final partilhar as imagens.
Tirar um autorretrato, segurar uma folha de papel; ter como cenário montanhas, parques, rios ou lagos e no final partilhar as imagens.
Tirar um autorretrato, segurar uma folha de papel e partilhar as imagens.
5. As imagens devem ser partilhadas apenas no Facebook.

ANEXO 40 – PORTUGUÊS: A IMAGINAR VEROS VOU CRIAR

A **imaginar** versos vou **criar**

1. Da lista de palavras que se segue, selecciona a que rima com as palavras indicadas e escreve-a.

divertir

fez

triangular

cidade

doninha

nariz

riqueza

ciumento

Vento -> _____

Polegar -> _____

Adivinha -> _____

Atriz -> _____

Chinês -> _____

2. Escolhe duas palavras que rimam do exercício 1 e faz como o exemplo.

Exemplo Sempre a sorrir,

Contigo me vou divertir.

ANEXO 41 – PORTUGUÊS: GRELHA DE AVALIAÇÃO 1º CICLO

Grelha de avaliação

Conteúdos	Identifica rimas no texto escrito			Constrói versos com rima			Identifica rimas no texto lido		
Nível de dificuldade / Nome dos alunos	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica

ANEXO 42 – PORTUGUÊS: GRELHA DE AVALIAÇÃO 2º CICLO

Grelha de avaliação

Conteúdos	Tem uma leitura fluente com articulação e entoação correta			Refere os constituintes da carta			Respeita os tópicos indicados para a redação da carta		
Nível de dificuldade / Nome dos alunos	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica	Com dificuldade	Sem dificuldade	Não se aplica

ANEXO 43 - BIBLIOTECA: ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS POR TEMÁTICAS



ANEXO 44 – BIBLIOTECA: LIVROS ORGANIZADOS POR ORDEM ALFABÉTICA



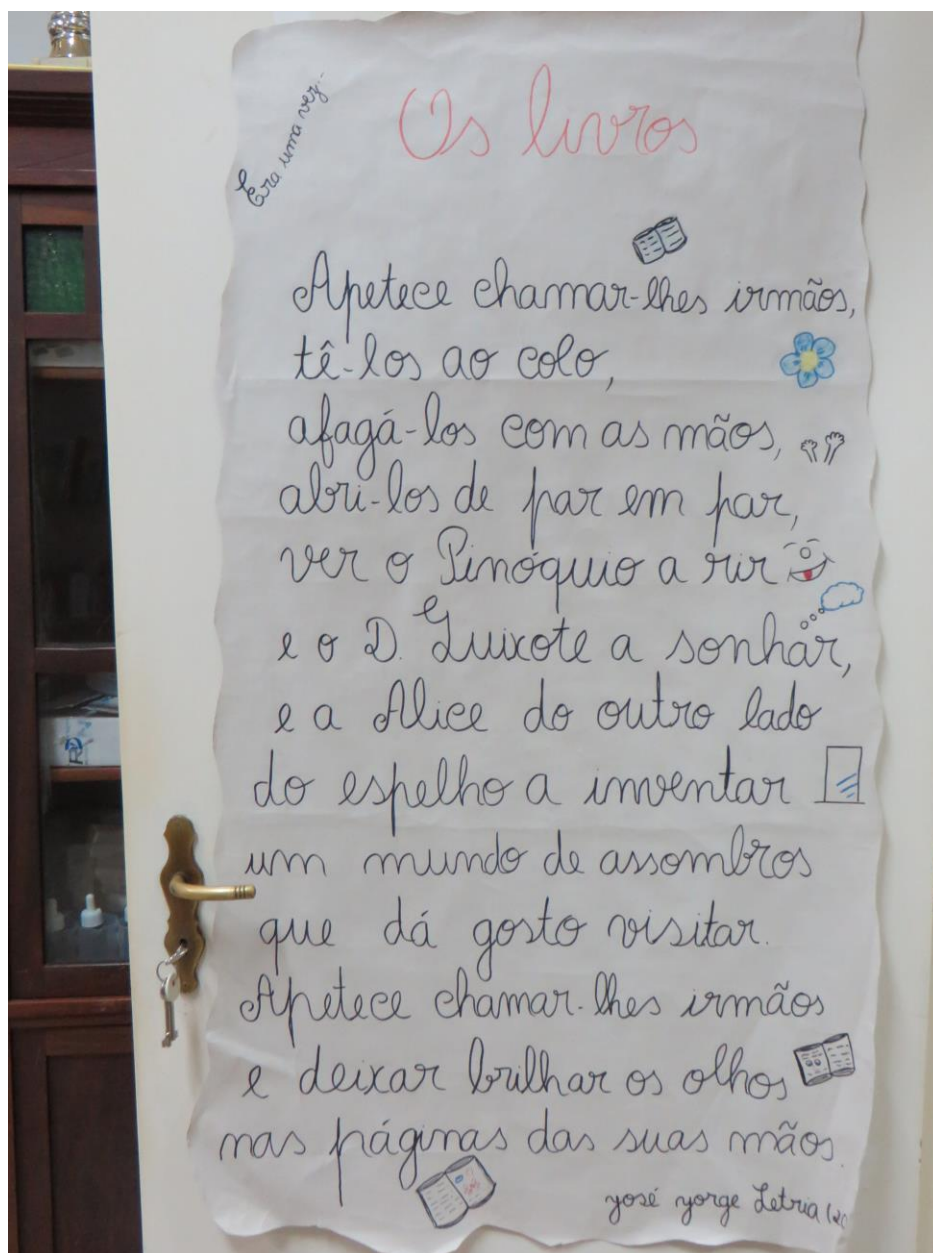
ANEXO 45 – BIBLIOTECA: ARMÁRIO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E JOGOS



ANEXO 46 – BIBLIOTECA: DESENHO DECORATIVO



ANEXO 47 – BIBLIOTECA: POEMA



ANEXO 48 – BIBLIOTECA: REGRAS DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO



ANEXO 49 – BIBLIOTECA: MOCHILAS PARA TRANSPORTAR OS LIVROS



ANEXO 50 – DIA DA CIÊNCIAS: EXPERIÊNCIAS REALIZADAS



Atividades propostas

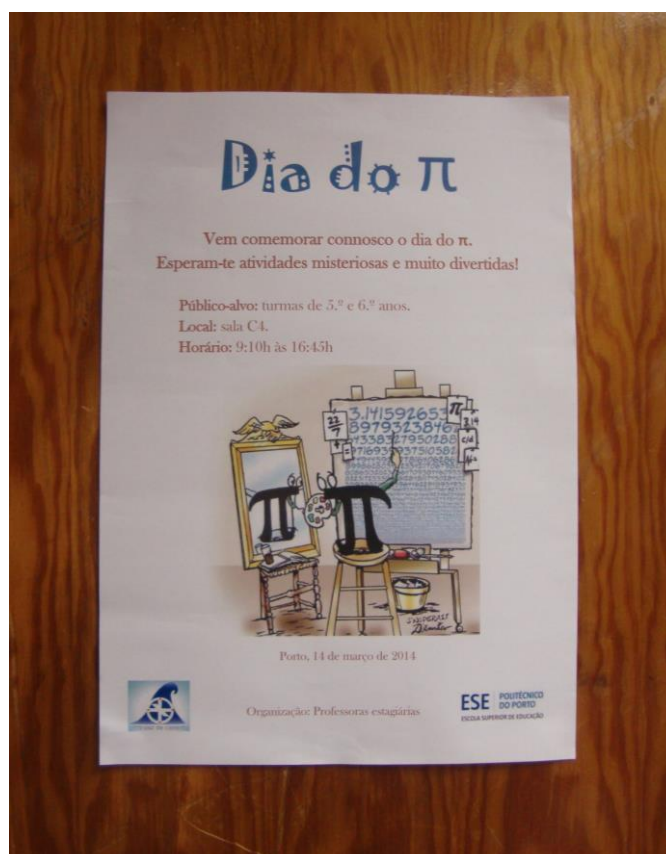
Desenvolvimento de um conjunto de atividades científicas para comemoração do dia da Ciência.

- Atividade A – Lâmpada de Lava
- Atividade B – Espuma Colorida
- Atividade C – Sólido ou Líquido
- Atividade D – Mensagem Secreta
- Atividade E – À Descoberta da Formiga

ANEXO 51 – DIA DA CIÊNCIA: CRIANÇAS COM «A MÃO NA MASSA»



ANEXO 52 – DIA DA CIÊNCIAS: FORMIGA

ANEXO 53 – DIA DO π (PI): CARTAZ DE DIVULGAÇÃO

ANEXO 54 – DIA DO π : PROPOSTA AOS ALUNOS

Para o π desenhar vou ter de me inspirar!



Olá a todos. Eu sou o π e tenho um desafio para vocês.

No dia 14 de março, na próxima sexta-feira, é o meu dia e por isso gostava muito de receber, como prenda, um retrato. Como veem estou a tentar desenhar-

me mas não tenho habilidade para as artes. Assim, conto com a vossa ajuda para fazerem um desenho meu.

Atenção! Devem entregar os desenhos, assinados, na sexta-feira na sala C4. No final do dia eu e as professoras estagiárias iremos eleger o mais original que irá receber um prêmio!!!

Inspira-te, desenha-me e surpreende-nos!

Boa sorte!!!

ANEXO 55 – DIA DO II: TRABALHOS DOS ESTUDANTES

ANEXO 56 – DIA DO π : CURIOSIDADES SOBRE O π

O dia do π é comemorado a 14 de março (3/14 na notação norte-americana) por 3,14 ser a aproximação mais conhecida de π .

Curiosidades

Não aparecem zeros nos primeiros **31 dígitos** de π .

No livro Maravilhas da Matemática, de Malba Tahan, há uma frase que facilita a memorização do valor aproximado do π com 10 casas decimais observando a quantidade de letras de cada palavra da frase.

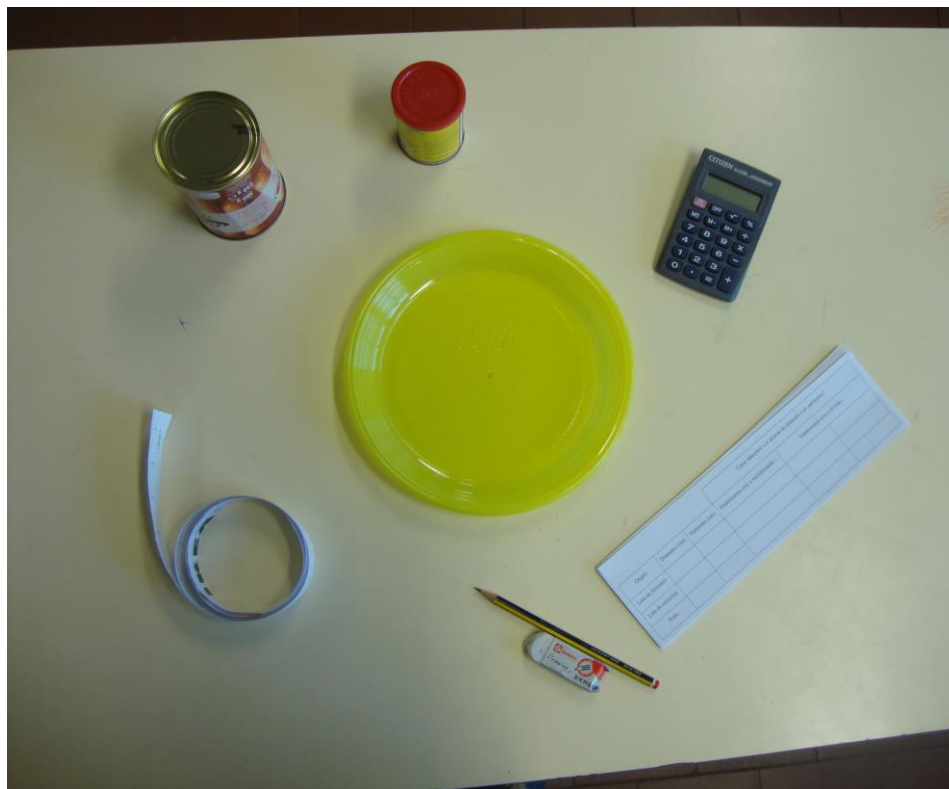
Repara:

Sim, é útil e fácil memorizar um número grato aos sábios

3 , 1 4 1 5 9 2 6 5 3 6

Neste caso, o valor aproximado de π é **3,141526536**

ANEXO 57 – DIA DO π : MATERIAIS PARA A DESCOBERTA DO π



ANEXO 58 – DIA DO π : DESCOBRIR O π COM AS CIÊNCIAS

Será que com esta árvore conseguimos
obter um valor aproximado do π ?
Como?



ANEXO 59 – DIA DO II: CAMPO LEXICAL DO II



ANEXO 60 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Questionário

Este questionário dirige-se à turma do 2º ano do 1º Ciclo do ensino básico da escola EB1 da Azenha. O objetivo da aplicação deste é recolher informações sobre as opiniões dos alunos relativamente ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido sobre os provérbios. Pretende-se compreender e conhecer de que forma este trabalho contribuiu para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento de capacidades ao nível da compreensão da linguagem figurada.

Questões:

1) Como te sentes ao trabalhar com os provérbios?

Interessado	
Animado	
Aborrecido	
Desinteressado	
Não sinto nada	

Outro _____

Justifica a tua resposta

2) Sublinha o provérbio presente no seguinte excerto:

“Para onde ia, não sabia nem muito bem nem muito mal, porque achava que isso não tinha importância (...). Pois não era verdade que “devagar se vai ao longe” (...).”

Menéres, M. (2000). *Histórias de tempo vai tempo vem*. Porto: Edições Asa.

O provérbio diz-nos que _____

3) Costumas partilhar os provérbios que aprendeste?

Sim	
Não	

Se "sim" com quem?

4) Gostavas de trabalhar mais provérbios?

Sim	
Não	

Justifica a tua resposta

5) Escreve um provérbio.

Obrigada ☺

ANEXO 61 – DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

<u>Sessão 1</u> O que são os Provérbios?	Esta sessão teve início com a projeção da imagem de uma menina a pensar sobre uma situação que tinha acontecido em casa na qual a mãe referiu “Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje”. A partir deste pensamento desenvolveu-se um diálogo, em grande grupo, tentando que as crianças conseguissem explicar o porquê da utilização desta expressão e o que significava. Foi também objetivo da professora estagiária tentar que elas referissem outros provérbios. Para as ajudar, projetou-se diferentes provérbios e só depois de um diálogo, sobre os mesmos, é que o conceito Provérbios surgiu. Foi também com estes provérbios que se desenvolveu uma pequena análise da sua estrutura, levando a turma a descobrir que os provérbios são expressões curtas. Após este primeiro contacto, os alunos trabalharam a pares procurando num dicionário o significado deste novo conceito, desenvolvendo-se um diálogo em grande grupo sobre o mesmo e um registo no caderno diário. É importante mencionar que antes de se distribuir os dicionários teve-se o cuidado de verificar a existência deste conceito no mesmo, bem como, as definições possíveis com o objetivo de não surgirem conceitos muito discrepantes. Posteriormente foi distribuído a cada aluno um documento composto por diversos textos com a provérbios para estes serem identificados e compreendidos de uma forma contextualizada. Quando identificados, os provérbios eram registados num outro documento, bem como, a ideia que cada um transmite. A sessão finalizou-se com um exemplo de uma situação da realidade em que se aplicava um provérbio para depois, serem os alunos, individualmente, a escolher um provérbios e a criarem uma situação da realidade.
<u>Sessão 2</u> Provérbios que já sei e que encontrei	Inicialmente estabeleceu-se um breve diálogo para relembrar o que é um provérbio e distribuiu-se um exercício de associação de provérbios ao seu significado (Anexo 65), com o objetivo de perceber se os alunos tinham compreendido o que tinha sido já trabalhado. Esta atividade foi desenvolvida individualmente tendo sido, depois, realizada em grande grupo. Depois de relembrados os provérbios e os seus significados, desenvolveu-se um diálogo sobre o Dicionário de Provérbios que iria ser construído e discutiu-se possibilidade de ilustrar os provérbios: “Conhecer tão bem como as

	próprias mãos” e “Quem tem boca vai a Roma”. Esta atividade foi realizada com o intuito de guiar as crianças quando tivessem de ilustrar outros provérbios do Dicionário. Para finalizar a aula foi distribuído aos estudantes um provérbio que tinham recolhido em casa, e o respetivo significado para construírem, individualmente, uma situação da realidade relacionada com o mesmo. É importante referir que antes de se iniciar o trabalho individual foi construída uma situação em grande grupo com a expressão proverbial “Grão a grão enche a galinha o papo”.
Sessão 3 Um filme com Provérbios	Esta sessão teve início com a distribuição de um documento no qual as crianças registaram os provérbios que ouviam em cada um dos excertos do filme da Disney Entrelaçados. Posteriormente foi desenvolvido um diálogo sobre a mensagem que cada provérbio transmite sendo esta registada num outro documento. Para finalizar esta sessão a turma construiu uma situação próxima das suas vivências quotidianas para o provérbio “Longe da vista, longe do coração”.
Sessão 4 A Matemática e o Estudo do Meio com Provérbios	Esta última sessão, no 1º Ciclo, iniciou-se com a projeção de dois provérbios – “Perdido por dez, perdido por cem” e “Cada um colhe segundo semeia” - que tinham sido explorados, de uma forma geral, noutras áreas do saber, nomeadamente na Matemática e no Estudo do Meio. Posteriormente desenvolveu-se um diálogo para relembrar o que são e qual a origem dos provérbios, bem como, a mensagem que cada um transmite. Para que estas mensagens fossem registadas foi distribuído um novo documento. A sessão finalizou-se, mais uma vez, com a construção, individual, de uma situação da vida real relacionada com o provérbio Cada um colhe segundo semeia.

ANEXO 62 – DESCRIÇÃO DAS SESSÕES DESENVOLVIDAS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

<u>Sessão 5</u> Provérbios Escondidos	Tal como no 1º ciclo, esta sessão teve início com a apresentação de provérbios, sendo dois deles do conhecimento dos alunos, desenvolvendo-se um diálogo sobre os mesmos e sobre a mensagem que cada um transmite. Posteriormente, registaram-se alguns provérbios que os estudantes mencionavam, o que foi surpreendente uma vez que todos, na sua grande maioria, os estudantes mencionaram vários provérbios, incluindo alguns que a professora estagiária não conhecia: “A barriga manda a perna”. Depois de registados os provérbios referidos pela turma, foi elaborada uma síntese sobre o que são os Provérbios, tendo esta sido confrontada com a definição presente no dicionário on-line Priberam. Numa segunda atividade da sessão a futura professora levou até à sala de aula a música de Chico Buarque <i>Bom Conselho</i> com o objetivo de aferir o reconhecimento de provérbios por parte dos alunos. A partir desta canção foi também possível fazer referência à existência de provérbios que se contradizem. À medida que os provérbios eram identificados desenvolvia-se um diálogo sobre a mensagem que cada um transmite. Para finalizar a sessão a turma foi dividida em pequenos grupos sendo entregue um provérbio, presente na canção, a cada grupo com a finalidade de dramatizarem uma situação do quotidiano relacionada com esse mesmo provérbio
--	---

ANEXO 63 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias
1. Evolução (dificuldades e aprendizagens)	1.1 Reconhecimento do texto proverbial
	1.2 Compreensão dos provérbios
	1.3 Aplicação dos provérbios em situações quotidianas
2. Apreciação do projeto	2.1 Satisfação
	2.2 Divulgação

ANEXO 64 – HISTÓRIAS COM PROVÉRBIOS

Histórias com Provérbios

1. “Era uma vez dois fradinhos que andavam a pregar pelo mundo. Chovesse a cântaros ou fizesse sol de partir pedras, lá caminhavam eles por estradas e caminhos, sempre muito sorridentes e aceitando quanto a Natureza lhes dava.”

Moutinho, J. (2003). *Os Dois Fradinhos*. Conto Tradicional Português. Porto: Campo das Letras. s/p

2. “Não se preocupou muito, porque sabia o caminho de cor. Para dizer a verdade, conhecia-o tão bem como as próprias mãos.”

Mota, A. (2008). *Abada de Histórias*. Porto: Gailivro. p.47

3. “Se bem o disse, melhor o fez: entrou pelo buraquinho da fechadura, saltou para cima da cabra e tantas picadelas lhe ferrou que a Cabra Cabrês aos coices e pinotes, rebentou com a porta, fugiu pela estrada e nunca mais foi vista.”

Vieira, A. (1994). *Histórias Tradicionais Portuguesas. O Coelho Branquinho e a Formiga Rabiga*. Lisboa: Editorial Caminho. p.14

4. “Largo da Achada...? Largo da Achada... não me ocorre agora onde. Pergunta-se. Homem, quem tem boca vai a Roma.”

Ribeiro, A. s/d. *Lápides Partidas*. 3ª Edição. Lisboa: Livraria Bertrand In Carrusca, M. (1974). *Vozes da Sabedoria*. Vol II Lisboa. p.91

5. “- Salta-Pocinhas, minha filha, tens de procurar outro ofício. Comer e dormir, dormir e comer também eu queria. Olé! Se ainda o não sabes, fica sabendo: *quem não trabuca, não manduca*. (...)”

Ribeiro, A. (2007). *Romance da Raposa*. Lisboa: Bertrand. p.14

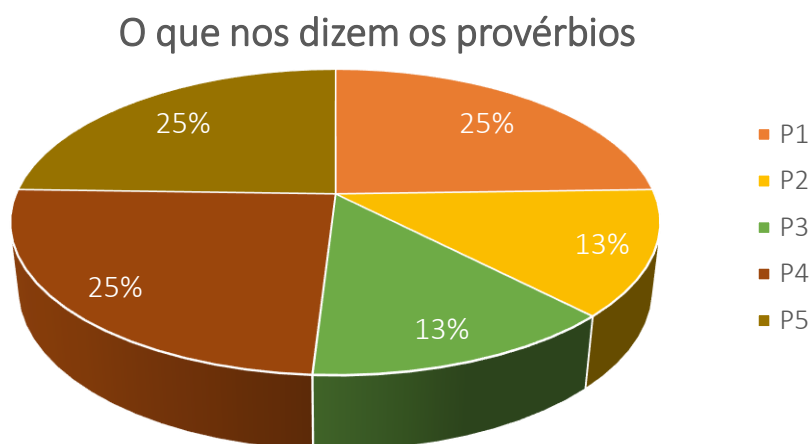
ANEXO 65 – O QUE NOS DIZEM OS PROVÉRBIOS

O que nos dizem os provérbios

Liga o provérbio ao seu significado como no exemplo:

Provérbio	O que nos diz
Conhecer tão bem como as próprias mãos. ●	● Quando saímos de algum sítio e depois não podemos lá regressar.
Faz sol de partir pedras. ●	● Quando sabemos as características de alguma coisa ou pessoa muito bem.
Se bem o disse, melhor o fez. ●	● Quando dizemos que concretizamos determinada ação e depois pomo-la em prática.
Quem não trabuca não manduca. ●	● Alguém que é muito ambicioso e no final fica sem nada.
Quem vai ao ar perde o lugar. ●	● Quem não faz nada na vida, não ganha nada.
Quem tudo quer, tudo perde. ●	● Quando o tempo está muito quente.

ANEXO 66 - GRÁFICO 1. O QUE NOS DIZEM OS PROVÉRBIOS



Sendo P1 – Conhecer tão bem como as próprias mãos; P2 – Se bem o disso, melhor o fez; P3 – Quem não trabuca não manduca; P4 – Quem vai ao ar perde o lugar; P5 – Quem tudo quer, tudo perde.

ANEXO 67 - PROVÉRBIOS RECOLHIDOS PELOS ALUNOS DO 2º CICLO

- 1º - Não faças aos outros o que não queres para ti.
- 2º - Grande guavardon, pequeno fazedor.
- 3º - Em casa de ferreiro o espeto é de pau.
- 4º - Casa onde não entra sol entra, o médico.
- 5º - O prometido é devido.
- 6º - Quem diz o que quer, vive o que não quer.
- 7º - Quem quer a bolota sobe ao canivalho.
- 8º - Cão que ladra não morde.
- 9º - Os cães ladram e a caravana passa.
- 10º - Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
- 11º - A preguiça morreu à sede no meio do lago.
- 12º - Mais vale só do que mal acompanhado.
- 13º - Ao menino e ao bunnacho põe Deus a mão por baixo.
- 14º - Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de pendão.
- 15º - A cavalo dado não se olha o dente.
- 16º - Quem guarda tem.
- 17º - Quem tudo quer tudo perde.
- 18º - Quem feio ^{uma}, bonito lhe parece.
- 19º - Jareiro fora mais i herá.
- 20º - Fevereiro quente traz o diabo no ventre.
- 21º - Março, maçagão manhãs de inverno, tardes de verão.
- 22º - Em Março tanto damos como faço.
- 23º - Em Abril águas mil.
- 24º - Abril tempo de cuco, de manhã molhado e à tarde em xuto.
- 25º - Abril chuvoso Maio ventoso.
- 26º - Mês de Maio, mês dos flanes, mês de Maria mês do amor.
- 27º - Em junho forinha no punho.
- 28º - Julho abafadigo fica a abelha no cantico.
- 29º - Se queres ver o teu homem morto dá-lhe couves em Agosto.
- 30º - Setembro molhado, figos estragados.
- 31º - Em Outubro ceiteio rubro.
- 32º - Novembro à porta geada na porta.
- 33º - Em Dezembro trema cada membro.
- 34º - Deitar cedo e cedo engren da saúde e faz crescer.
- 35º - Quem espera sempre alcança.
- 36º - Não há sábado sem sol, domingo sem missa e segunda sem preguiça.
- 37º - Quem tem medo compre um cão.

ANEXO 68 – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO

QUESTIONÁRIO

Este questionário dirige-se à turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico da escola EB1 da Azzenha. O objetivo da aplicação deste é recolher informações sobre as opiniões dos alunos relativamente ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido sobre os provérbios. Pretende-se compreender e conhecer de que forma este trabalho contribuiu para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento de capacidades ao nível da interpretação da linguagem figurada.

Questões:

- 1) Como te sentes ao trabalhar com os provérbios?

Interessado	☒
Animado	☐
Aborrecido	☐
Desinteressado	☐
Não sinto nada	☐

Outro _____

Justifica a tua resposta

Porque é curioso.

- 2) Sublinha o provérbio presente no seguinte excerto:

“Para onde ia, não sabia nem muito bem nem muito mal, porque achava que isso não tinha importância (...). Pois não era verdade que “devagar se vai ao longe”(...).”

Menéres, M. (2000). *Histórias de tempo vai tempo vem*. Porto: Edições Asa.

O provérbios diz-nos que A tartaruga que anda devagar e a lebre
anda depressa mas a lebre foi descansar porque a tartaruga chegou
primeiro.

3) Costumas partilhar os provérbios que aprendeste?

Sim	
Não	X

Se "sim" com quem?

4) Gostavas de trabalhar mais provérbios?

Sim	X
Não	

Justifica a tua resposta

Porque gosto.

5) Escreve um provérbio.

Longe da vista longe do coração.

Obrigada ☺

ANEXO 69 – SITUAÇÕES DO QUOTIDIANO REDIGIDAS PELAS CRIANÇAS

conhecia-o tão bem como as próprias mãos?

Jonas do M. disse-me que o meu irmão fugiu eu não acredito porque conheço tão bem como as próprias mãos.

Não gosto de andar na rua quando chove cántaro.

Se um menino quer ter boas notas tem de estudar muito se assim vai conseguir.

Se eu respeitar as regras dos meus pais eles deixam-me o linco e não se zangam comigo.

ANEXO 70 – DICIONÁRIO DE PROVÉRBIOS



"Não se preocupou muito, porque sabia o caminho de cor. Para dizer a verdade, conhecia-o tão bem como as próprias mãos."

Melo, A. (2008). *Abado de Elencos*. Porto: Galileo, p.47

Diz-nos que conhecemos alguma coisa ou pessoa muito bem.

Ilustração



Texto e ilustração de _____

Depressa e bem há pouco quem

Diz-nos que quando fazemos as coisas à pressa, nunca ficamos bem com as coisas, há sempre algum problema que nos escapa.

Dá Vida ao Provérbio

O Miguel fez a cópia à pressa para a professora. A professora quando corrigiu viu que a cópia tinha erros.

Ilustração



Texto e ilustração de _____