

Orientação

Agradecimentos

O trabalho que aqui se apresenta é fruto de um processo de construção cooperada, pelo que não poderia deixar de agradecer a todos que para ele contribuíram. Porém, algumas pessoas tiveram um papel central ao longo desta formação, sendo que é para elas que pretendo dirigir um agradecimento especial.

Aos supervisores institucionais e restantes docentes que, ao longo de todo o ciclo de estudos do Mestrado, me apoiaram e me permitiram com eles aprender, aprender a aprender e aprender a ensinar.

À Professora Doutora Dária Fernandes, pelas palavras carregadas de sabedoria e por ter caminhado comigo, nunca deixando de acreditar que eu também era capaz de alcançar o sonho de ser professora. Espero, um dia, ensinar com a mesma dedicação com que ela me ensinou a grande missão de ser professor.

À Professora Doutora Susana Sá, pela amabilidade com que me acolheu e acompanhou, quer no desenvolvimento do projeto de investigação quer na redação do presente Relatório de Estágio. Para ela, falham-me as palavras. Não tenho forma de agradecer a forma humana e empenhada com que encara a profissão. Sonhou comigo e permitiu-me sonhar mais alto. Assim, é na palavra carinho que a recordarei, pois não poderia lembrá-la de outra forma, visto que é de carinho que ela faz os atos.

Aos professores orientadores cooperantes, por todo o apoio prestado ao longo da prática pedagógica supervisionada e por me terem dado a oportunidade de viver com eles a mais bela profissão.

Aos alunos com quem desenvolvi a prática pedagógica supervisionada, por me ensinarem que no aprender e no brincar nada vale se não for feito com alma.

A todos os mestrandos com quem tive a oportunidade de partilhar os desafios desta caminhada, pela interajuda e amizade.

À Carolina, por nunca me ter largado a mão e me entender só através de um olhar. Ao longo deste percurso formativo crescemos juntas e fomos construindo uma à outra, pessoal e profissionalmente. Por tudo, a minha enorme gratidão.

À Filipa, meu par pedagógico numa formação anterior e que, mesmo assim, não deixou de fazer parte desta. O brilho no seu olhar e as suas palavras reconfortaram-me nos momentos mais difíceis deste percurso formativo. A ela devo um sincero agradecimento. Levá-la-ei no coração.

Ao Estéfano, pelo encorajamento e pelo abraço, que nunca esquecerei, num dos momentos em que o desespero teimava em comandar o pensamento. Um obrigada especial pela forma tão presente como me acompanhou ao longo desta e de outras experiências de aprendizagem.

À Sophie, minha primeira amiga, minha primeira companheira de escola e, hoje, minha companheira na vida. Mesmo com a distância que nos separa ela foi das pessoas mais presentes ao longo deste percurso formativo, sussurrando-me que já não era mais “a menina com negativa a inglês”. A ela lhe devo muito do que hoje sou.

O principal apoio, aquele que foi fundamental, para que hoje pudesse escrever estas palavras, veio dos meus primeiros mestres na vida, o meus pais. A eles lhe agradeço pelo esforço económico e, principalmente, pela humildade com que me ensinaram as mais belas lições de vida. É com o coração apertado que lhes digo a grandiosidade da minha gratidão e do meu amor por eles.

“Há gente que fica na história, da história da gente” (Mariza – Chuva)

Dedicatória

A ti papá,

A ti dedico as páginas deste Relatório de Estágio pois, ele também te pertence. Tem tanto de mim como de ti. É espelho da forma honesta e persistente com que sempre me ensinaste a encarar os desafios. Nos momentos de aflição nunca precisei de uma palavra tua, apenas de pensar em como agirias se também estivesses na mesma situação. Quando contava aos meus meninos histórias de heróis, nunca lhes disse que também tinha um em casa. Numa casa longe, é certo, mas a saudade mantém-te sempre bem perto de mim. Ainda me recordo do dia em que acordei e tu já estavas a caminho de outro país, para que nada nos faltasse, nem amor. Agradeço a Deus por me ter dado um pai como tu e agradeço-te a ti por tudo.

“São emoções que dão vida à saudade que trago” (Mariza – Chuva)

Resumo

O relatório de estágio que aqui se apresenta integra-se na unidade curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio integrante do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Pretendeu-se com ele, analisar reflexivamente o percurso de desenvolvimento profissional da professora estagiária, concretizado no 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Pêro Vaz de Caminha e no 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB1/JI dos Miosótiis pertencentes ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.

A prática pedagógica supervisionada em complemento com os saberes aprofundados, partilhados e desenvolvidos nas várias unidades curriculares que compõem o ciclo de estudos do mestrado, contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, tais como, a construção de uma atitude profissional investigativa e reflexiva; a articulação entre saberes teóricos e a prática pedagógica; o saber pensar e agir nos contextos; a co construção de saberes profissionais junto da comunidade educativa; e a planificação de atividades promotoras de aprendizagens significativas e diversificadas. Destacam-se as características da metodologia de Investigação-Ação como orientadoras do desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada, sendo promotoras de um processo que permitiu a professora estagiária analisar as suas práticas de uma forma sistemática e aprofundada. Como tal, a prática pedagógica foi baseada em ciclos que alternaram entre a observação, planificação, ação e reflexão crítica basilares para a construção de uma identidade profissional docente.

Palavras-Chave: educação, reflexão, desenvolvimento profissional, co construção de saberes.

Abstract

The internship report presented here is part of the Course Curriculum Integration: Educational Practice and internship Report cycle integrated in the Masters in Education from the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. The aim for this report was to; reflexively analyze the route of the professional trainee teacher development, implemented in 2nd Cycle of Basic Education School Pêro Vaz de Caminha and the 1st Cycle of Basic Education in EB1 / JI Miosóti's belonging to the Group of Schools Pêro Vaz de Caminha.

The Supervised Teaching Practice in addition to the deep knowledge, shared and developed in several courses that is part of the master's studies cycle knowledge, contributed to the development of professional skills, such as building a professional investigative and reflective attitude; the relationship between theoretical knowledge and pedagogical practice; learn to think and act in contexts; co build professional knowledge within the educational community; planning activities in order to promote meaningful and diversified learning. We highlight the features of the methodology of action research as guiding the development of supervised teaching practice, and facilitating a process that allowed the intern to analyze her practices in a systematic and thorough manner. As such, the pedagogical practice was based on cycles that alternated between observation, planning, action and critical reflection essential to the construction of a professional identity.

Key words: education, reflection, professional development, co construction of knowledge.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 - Desenvolvimento de conteúdos na área de Matemática	60
Quadro nº2 - Categorias e subcategorias de análise	116

ÍNDICE DE ANEXOS

8. Anexos	155
8.1. Anexo 1 - Grelha de observação do contexto educativo	155
8.2. Anexo 2 - Grelha de observação individual dos alunos	166
8.3. Anexo 3 - Planificação da regência supervisionada de Matemática no 2ºCEB	168
8.4. Anexo 4 - Planificação da regência supervisionada de Matemática no 1ºCEB	181
8.5. Anexo 5 - Fotografia sobre o uso dos painéis de azulejos para a consolidação da noção de perímetro	191
8.6. Anexo 6 - Fotografia sobre a tarefa da área	191
8.7. Anexo 7 - Planificação da regência supervisionada de Português no 2ºCEB	192
8.8. Anexo 8 - Planificação da regência supervisionada de Português no 1ºCEB	201
8.9. Anexo 9 - Instrumento de apoio à escrita	209
8.10. Anexo 10 - "Um poema à moda de Matilde Rosa Araújo"	210
8.11. Anexo 11 - Grelha de avaliação da aula de Português	211
8.12. Anexo 12 - Caixa "As palavras da História"	211
8.13. Anexo 13 - Planificação da 3ª regência supervisionada de História e Geografia de Portugal no 2ºCEB	212
8.14. Anexo 14 - Tabela sobre a exploração florestal	219
8.15. Anexo 15 - Planificação da 3ª regência de Ciências Sociais e Humanas no 1ºCEB	220
8.16. Anexo 16 - Planificação da 2ª regência supervisionada de Ciências da Natureza no 2ºCEB	230

8.17. Anexo 17 - Percurso do óvulo criado pelos alunos da turma D do 6º ano	236
8.18. Anexo 18 - Planificação da 2ª regência supervisionada de Ciências da Natureza no 1ºCEB	237
8.19. Anexo 19 - Planificação da 1ª regência de Português no 2ºCEB	246
8.20. Anexo 20 - Fantoches construídos pelos alunos da turma B do 3º ano	252
8.21. Anexo 21 - Biombo usado na dramatização da obra "O sorriso de Daniela"	252
8.22. Anexo 22 - Planificação da 3ª regência de Matemática no 1ºCEB	253
8.23. Anexo 23 -Atividade "A Matemática e a Arte"	259
8.24. Anexo 24 - Planificação da regência de Articulação de Saberes no 1ºCEB	260
8.25. Anexo 25 - Maqueta sobre os constituintes do rio	267
8.26. Anexo 26 - Obras literárias compradas para a biblioteca da escola EB1/JI dos Miosótiis	267
8.27. Anexo 27 - Relatório sobre as sessões de apoio ao estudo no 2ºCEB	269
8.28. Anexo 28 - Esclarecimento dos objetivos do projeto de investigação	272
8.29. Anexo 29 - Exemplo da grelha de observação Oficina "A Expressão Dramática como palco para o desenvolvimento de competências orais	273
8.30. Anexo 30 - Objetivos dos instrumentos de recolha de dados	275
8.31. Anexo 31 - Questionário inicial realizado aos professores	276
8.32. Anexo 32 - Análise ao questionário realizado aos professores	277
8.33. Anexo 33 - Questionário inicial realizado aos alunos	279
8.34. Anexo 34 - Análise ao questionário realizado aos alunos	281
8.35. Anexo 35 - Planificação da 1ª sessão da oficina	284
8.36. Anexo 36 - Planificação da 2ª sessão da oficina	291
8.37. Anexo 37 - Planificação da 3ª sessão da oficina	295
8.38. Anexo 38- Planificação da 4ª sessão da oficina	300
8.39. Anexo 39- Outras propostas didáticas	304

LISTA DE ABREVIACÕES

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

AEC - Atividade Extra Curricular

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Finalidades e Objetivos	3
3. Enquadramento Académico e Profissional	7
3.1. Formação e Dimensão Académica	7
3.2. Formação e Dimensão Profissional	12
3.2.1. Levar a Educação a todos e a cada um	12
3.2.2. Construção do ser professor: perfis de competência	15
3.2.3. Práticas investigativas: uma perspetiva formativa emergente	22
3.2.4. Dimensões da ação docente	26
3.2.5. Uma cultura colaborativa na formação e no decorrer da prática docente	38
4. Prática de ensino supervisionada em contexto educativo	43
4.1. Caracterização do contexto educativo da prática de ensino supervisionada	43
4.1.1. Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	44
4.1.2. Escola EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha	46
4.1.3. Escola EB1/JI dos Miosótiis	48
4.2. Intervenção em contexto educativo: descrição, análise reflexiva, com a indicação das metas delineadas e dos resultados atingidos	52
4.2.1 Matemática	53

4.2.2. Português	69
4.2.3. História e Geografia de Portugal/Ciências Sociais e Humanas	82
4.2.4 Ciências da Natureza	90
4.2.5. Articulação de Saberes	98
4.3. Dinâmicas de ação fora da sala de aula	107
5. Projeto de investigação "A Expressão Dramática como palco para o desenvolvimento de competências orais"	111
5.1. Tema e Motivações	111
5.2. Intervenção	114
5.3. Análise dos dados	116
5.4. Últimas considerações	125
6. Conclusões e Reflexões Finais	127
7. Referências Bibliográficas	135

1. INTRODUÇÃO

O relatório de estágio de qualificação profissional, que aqui se apresenta, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, que integra o ciclo de estudos do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento retrata o percurso formativo da professora estagiária numa das componentes mais importantes da formação de professores - a prática pedagógica supervisionada. Esta apresenta-se como um momento crucial do processo formativo, pois foi nele que se vivenciou a dialética entre teoria e prática, a qual se entende estar, igualmente, presente ao longo da docência. A prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida no Agrupamento Pêro Vaz de Caminha, no primeiro semestre do 2º ano do referido mestrado na Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminha e no segundo semestre do 2º ano na Escola Eb1/JI dos Miosótiis.

Deste modo, procurar-se-á realizar uma retrospectiva sobre a ação pedagógica desenvolvida à luz de um quadro teórico ainda mais aprofundado nesta fase final do percurso formativo. Neste sentido, passar-se-á a realizar uma meta reflexão sobre o percurso da professora estagiária, traduzindo-se esta numa forma de compreender o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social.

Assim sendo, organizou-se este relatório, primeiramente, num capítulo onde se apresentam as finalidades e objetivos a que a professora estagiária se propôs na persecução da sua prática educativa.

O terceiro capítulo, respeitante ao enquadramento académico e profissional, integra uma análise geral aos principais documentos legais que norteiam atualmente o ensino português, uma apresentação da organização do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e uma revisão da

literatura onde se apresentam e contextualizam os fundamentos teóricos e pedagógico-didáticos que conduziram ação da professora estagiária.

Neste seguimento, apresenta-se o quarto capítulo referente à intervenção em contexto educativo: descrição, análise reflexiva, com a indicação das metas delineadas e dos resultados atingidos para as áreas do saber contempladas neste mestrado: Matemática, Português, História e Geografia de Portugal/Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Natureza e Articulação de Saberes. Neste capítulo apresentam-se, também, as dinâmicas de ação fora da sala de aula, mais precisamente a envolvimento da professora estagiária em atividades/projetos, conjuntamente com os professores estagiários do Agrupamento Pêro Vaz de Caminha, com o duplo par pedagógico e com o par pedagógico.

Ainda numa dimensão da prática pedagógica pode ler-se, no quinto capítulo, uma descrição mais geral do projeto individual de cariz investigativo intitulado “A Expressão Dramática como palco para o desenvolvimento de competências orais”.

Por fim, apresentar-se-á uma reflexão final que contrabalançará as finalidades e objetivos, a que a professora estagiária se propôs, e a sua exequibilidade na prática educativa, assim como, uma meta-reflexão geral sobre os aspetos mais marcantes ao longo deste percurso em formação.

Este relatório de estágio será, com certeza, um momento final de questionamento de perspetivas e consolidação e aprofundamento de outras, constituir-se-á num momento de riqueza humana – a aprendizagem.

2. FINALIDADES E OBJETIVOS

- Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora?
 - Isso depende muito de para onde é que queres ir – disse o Gato.
 - Não me importa muito onde... – respondeu Alice.
 - Então também não importa para onde vás – disse o Gato.
 - ... desde que chegue a algum lado – explicou Alice.
 - Oh, com certeza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente.
- (Carroll, 2000, p. 72)

É com base nesta linha imaginária, recriada por Carroll, que a professora estagiária, implicitamente, extrai uma mensagem que esteve bem presente ao longo da prática pedagógica supervisionada, significando todo o trabalho desenvolvido rumo às metas estabelecidas. Assim, no sentido de guiar o seu caminho foi pertinente definir algumas finalidades e objetivos, respeitantes ao desenvolvimento da prática educativa no 1º e 2º CEB, tendo como principal guia para a sua delineação o Programa regente da UC – Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio e da UC – Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação.

A definição das finalidades e objetivos, que neste capítulo se apresentam, foi alvo de uma reflexão fundamentada em pressupostos teóricos, os quais serão mote de realce e aprofundamento no terceiro capítulo do presente relatório.

Em concordância com Estrela, Esteve & Rodrigues (2002, p.32) a prática pedagógica é entendida como um percurso orientado para o “desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais”. Porém, importa realçar a pertinência do ato reflexivo para o desenvolvimento de competências cognitivas e práticas, caracterizando-se como a força motriz do progresso do processo formativo do futuro professor e ao longo da sua carreira docente. Neste sentido, Dewey (1933, citado por Serrazina & Oliveira, 2002, p.39), entende que o envolvimento do professor na prática reflexiva

implica: *abertura de espírito* para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; *responsabilidade* que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada acção; e *empenhamento* para mobilizar as atitudes anteriores.

Sendo ainda pertinente que o professor fundamente as suas reflexões em conceções teóricas válidas, desenvolvendo, nesta medida, a capacidade de seleção do que se apresenta fulcral para sustentar a sua *práxis*. Nesta ótica, entende-se por profissional reflexivo aquele que, por outro lado, também é capaz de se desprender de teorias já estabelecidas e construir/adaptar uma nova teoria a um caso particular, sem com isso separar os fins dos meios, mas definindo-os interactivamente ao enquadrar uma situação problemática (adaptado de Schön, 1983, citado por Sierpinska & Kilpatrick, 1998, p.14). É nesta órbita reflexiva que se desencadeia a vertente reflexiva como ligação entre a teoria e a prática. Esta simbiose é tida como uma vertente essencial no desenvolvimento da prática pedagógica, sendo por esta via que a professora estagiária encarou a sua atuação no contexto educativo, procurando articular pressupostos teóricos refletidos com os conhecimentos didático-pedagógicos a desenvolver e adequar à prática educativa.

Contudo, esta construção da profissionalidade docente ao longo da formação, entendendo-a também como construção no decorrer de um percurso longitudinal, pressupõe o desenvolvimento de capacidades investigativas que permitam ao profissional renovar práticas. Perspetiva-se, assim, o professor como alguém que “coloca questões e problematiza a experiência diária, coloca hipóteses e descobre soluções” (Alarcão, 2001, p. 24). É nesta linha de pensamento que se centra a magnitude de, já na formação de professores, se motivar para a realização de projetos investigativos ou com cariz de, ganhando, a pesquisa, sentido e significado pessoal. Assim sendo, “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e

para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (ibidem).

Neste seguimento, importa elencar, neste primeiro momento, as finalidades subjacentes à prática educativa que decorreu num contexto educativo de 1º e 2º CEB, sendo elas: a co construção da profissionalidade docente em interação com os vários intervenientes neste processo formativo; o desenvolvimento de uma capacidade de ação e reflexão com base na articulação de saberes teóricos e práticos, tendo em conta as realidades do contexto educativo; e a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais para o desenvolvimento e avaliação de projetos numa perspetiva de crescimento pessoal, profissional e social.

Seguem-se, assim, os objetivos delineados com vista à concretização das finalidades definidas e elencadas anteriormente: Co construir uma atitude profissional reflexiva, investigativa e indagatória rumo ao desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem mais e melhor qualificado e adequado; Entender e desenvolver as fases inerentes à persecução de um projeto de investigação baseado em critérios de adequação e exequibilidade com vista à resolução de problemas; Mobilizar referenciais teóricos e práticos de rigor científico e pedagógico para a conceção, desenvolvimento e avaliação do projeto; Problematizar e identificar necessidades profissionais e pessoais emergentes da prática educativa; Desenvolver uma capacidade de intervenção no contexto educativo, com base em fundamentos teóricos e didáticos, nas necessidades e interesses advindos do contexto educativo e nos valores e ética que caracterizam a docência; Valorizar as aprendizagens realizadas, quer individualmente quer em colaboração com o outro, e ampliá-las, entendendo a busca e o aprofundamento de conhecimentos como uma constante ao longo da vida; Entender as funções legais dos docentes do 1º e 2º CEB, assim como, as particularidades do processo de ensino nestes ciclos; e, por fim, Desafiar e encaminhar o processo de aprendizagem dos alunos com quem a professora estagiária desenvolveu a prática educativa nos dois ciclos do Ensino Básico.

Apesar de as finalidades e os objetivos elencados estarem diretamente relacionados com a prática educativa supervisionada, importa ressaltar a

pertinência de saberes co construídos ao longo do ciclo de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho, quer ao longo de todo o processo formativo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e deste mestrado, já enunciado, para a construção do saber-ser, saber-estar e saber-fazer.

3. ENQUADRAMENTO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

Neste capítulo, a professora estagiária procurará apresentar, primeiramente, a estrutura e funcionamento do sistema educativo nacional e, posteriormente, uma revisão dos documentos legais que regem a estrutura e funcionamento do sistema educativo nacional na atualidade, assim como, a organização do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, realizando, ainda, uma breve abordagem à organização da prática pedagógica supervisionada.

Num segundo momento da redação deste capítulo, apresentar-se-á a revisão da literatura que apresenta e contextualiza os fundamentos teóricos e pedagógico-didáticos, nos quais a professora estagiária sustentou as suas ações ao longo do desenvolvimento da prática educativa, afigurando-se essenciais à co construção de saberes e competências profissionais.

3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÊMICA

Importa, desde já, refletir sobre a pertinência de formar professores conscientes para a emancipação da educação como uma construção social mas, principalmente, para o importante papel que desempenha o professor, enquanto favorecedor do conhecimento, de oportunidades.

Assim, no que concerne à formação de professores, importa destacar a aposta numa maior qualidade do desempenho docente, como princípio fundamental para o desenvolvimento profissional e para o sucesso educativo, perspetivada pelo Decreto-Lei n.º15/2007. Nesta linha de análise, é possível ler no Decreto-Lei n.º43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a pertinência da construção de conhecimentos dos futuros

docentes, dominando, desta forma, o “conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (Preâmbulo). A perspectiva do professor-investigador está também presente no Decreto-Lei referenciado anteriormente, onde se dá ênfase à área das metodologias de investigação educacional, ansiando-se por “um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e contextos escolares e sociais” (Ibidem).

Realçam-se, neste sentido, as quatro dimensões que caracterizam o perfil geral do docente, presentes no Decreto-Lei n.º 240/2001, sendo elas a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que respeita ao Decreto-Lei n.º 241/2001, respeitante ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, salienta-se o ensino no 1º ciclo como “globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. O mesmo é também referenciado no 8º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo. Importa ainda salientar que a formação para a docência é desenvolvida consoante os princípios gerais integrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), mais concretamente, no artigo 33º da referida Lei. Assim, destacam-se apenas dois destes princípios, pela sua vital função para a formação de professores capazes, perspectivando-se, assim, uma “formação integrada quer no plano de preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática” (Artigo 33º); e, ainda, uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (Artigo 33º).

É com base neste último princípio, apresentado na Lei de Bases do Sistema Educativo, que se realiza uma breve abordagem ao processo de Bolonha, onde um dos ideais está centrado na formação de profissionais capazes de auto-aprenderem, ou seja, de autonomamente e em colaboração com os demais

intervenientes no processo formativo co construírem conhecimentos, levando a uma maior participação dos estudantes na sua formação (Fontes, 2004). Esta é uma perspectiva de Política educativa que visa uma harmonização das estruturas do ensino superior conducentes “a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atracção à escala europeia e intercontinental” (DGES, 2005, s/p). Como tal, por forma a uniformizar as estruturas educativas, o Ministério da Educação delegou a vigência de uma Licenciatura em Educação Básica, cujo ciclo de estudos pretende iniciar a preparação para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB. Com vista à profissionalização, os formandos poderão enveredar pelo segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino pretendido, cuja durabilidade é dependente do plano de estudos e da estrutura curricular de cada mestrado. A conjugação do ciclo de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Ensino tem em vista a melhoria da qualificação da formação de professores e o mesmo é estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/2007 (Preâmbulo) ao se preconizar um “(...) corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado”, uma vez que a qualidade do ensino e dos “resultados de aprendizagem estão estreitamente articuladas com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”.

Com o intuito de apresentar a organização estrutural do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, a professora estagiária recorrerá ao Regulamento Geral dos Cursos, ao Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC)¹ e até a alguns pressupostos presentes no Decreto-Lei n.º 43/2007, visto serem os grandes pilares a partir dos quais se dá a organização do referido mestrado. Documentos estes que foram aprovados e, assim, vigoram na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

¹ Retirado de: <http://www.es.eipp.pt/cursos/mestrados/docs/CREC-me12ceb.pdf> a 3 de novembro de 2014

Importa salientar que o Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB profissionaliza os formandos para a docência em todas as componentes curriculares presentes na matriz do 1º CEB e nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Neste sentido, o mestrado encontra-se estruturado em quatro semestres, sendo os dois primeiros semestres desenvolvidos na Instituição de Formação e os dois últimos semestres na Instituição de Formação e na Instituição de Prática Educativa.

A prática educativa supervisionada constitui-se, antes de mais, como um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” (Decreto-Lei nº43/2007, Preâmbulo). Assim, para que estes momentos de aprendizagem partilhada possam significar a prática educativa, ressalva-se a importante e imprescindível orientação e partilha prestada pelos professores supervisores institucionais que se responsabilizam pela área do saber em que estão especializados, acompanhando, mais de perto, o formando na área de conhecimento que lhe compete. Não deixando, porém, de apoiar os formandos em outras questões emergentes do contexto educativo. Importa também referir o acompanhamento dos professores orientados cooperantes que, de uma forma mais direta, impulsionam a progressão dos formandos, através dos seus conhecimentos com maior maturação sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre os alunos com quem esse processo é desenvolvido. Neste sentido, os professores orientadores cooperantes contribuem, assim, para a qualificação dos momentos de reflexão e para a partilha de observações mais próximas e informadas.

Nos momentos de prática educativa são, ainda, compreendidos momentos de observação do contexto educativo, - de pré-observação, observação e pós-observação da atuação do formando - de reflexão e partilha de saberes e de cooperação entre o par pedagógico e entre o par pedagógico e a orientadora cooperante da instituição de prática pedagógica supervisionada. Os formandos têm ainda oportunidade de intervir em atividades da comunidade educativa,

assim como, na orientação educativa da turma com que desenvolve a sua prática educativa.

No final do terceiro e quarto semestre do mestrado são realizadas reuniões que envolvem os pares pedagógicos do agrupamento de escolas, os seus professores orientadores cooperantes e supervisores institucionais, com o intuito de se refletir sobre o desenvolvimento de cada professor estagiário, apurando-se os aspetos já melhorados e aqueles em que é necessário desenvolver um maior trabalho.

No CREC é ainda perspectivada a realização de um Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, que integre, de forma refletida e fundamentada, o processo formativo do professor estagiário, com um maior enfoque na prática pedagógica supervisionada, por ele desenvolvida em colaboração com os vários intervenientes neste processo.

No âmbito da formação inicial de professores e em concordância com Roldão (2007, citada por Herdeiro & Silva, 2008, p.6), uma nova visão da profissão docente pressupõe “uma formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante actualização e construção do conhecimento”. Numa formação de cariz generalista, esta ideia de constante atualização e construção de conhecimentos ganha ainda mais sentido visto que, para que o professor possa desenvolver a sua ação num maior número de áreas do saber, deve procurar investir uma maior dedicação no aprofundamento de conhecimentos didáticos e científicos. Assim sendo, poderá desenvolver um processo de ensino, não só de forma focada nas especificidade de cada área do saber, mas também nas particularidades de cada área que as permitem ligar entre elas e entre elas e o mundo.

3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

3.2.1.Levar a Educação a todos e a cada um

O conceito de educação, sendo ele a base e a razão de ser deste percurso formativo, é merecedor, neste primeiro subcapítulo, de uma análise numa perspectiva de educação para todos e para cada um. O conceito de educação define-se, antes de mais, como polissémico, adquirindo novos contornos ao longo dos tempos, devido a influências política, sociais e económicas. Neste sentido, não é possível apresentar um conceito universal, pois o próprio conceito de educação é considerado como “a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p.77). Num relatório apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2007, com vista à melhoria da Educação em Portugal, a mesma foi sustentada num compromisso de responsabilidade social. Neste sentido, ressalva-se o conceito de educação como uma conceção vincada na criação social, onde a aprendizagem se define entre o eu e o outro, alicerçada numa sociedade em construção e em constante evolução. Delors et al. (1996, p.11) acrescentam ainda que o conceito de educação se apresenta, sobretudo, como “um triunfo indispensável à humanidade”. Nesta linha de pensamento, entende-se a escola como “um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Oliveira-Martins, 1992, p. 41).

Numa perspectiva de educação ao longo da vida, foram demarcados, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quatro pilares fundamentais para a educação. O primeiro pilar baseia-se em aprender a conhecer, onde se dá especial enfoque à possibilidade de aprofundar conhecimentos, isto é, “aprender a aprender, para beneficiar-se

das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (Delors et al., 2010, p.31). Neste seguimento, surge o segundo pilar respeitante ao aprender a fazer, onde se reforça a importância de qualificar cidadãos profissionalmente, mas também, capacitá-los para agirem em sociedade e de nela cooperar. O princípio seguinte fundamenta-se no aprender a conviver na medida em que a partilha e a construção de valores se encontram em plena articulação, pois tal como é destacado no referido Relatório, é pertinente “realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Ibidem). O último pilar está inscrito numa visão de aprender a ser, onde se intenciona o desenvolvimento da autonomia do aprendente e se aposta nas capacidades individuais que cada um, no sentido de “desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (Ibidem). Não obstante, Nóvoa (2009, p.4) define quatro princípios essenciais para o desenvolvimento da educação em Portugal, sendo eles: “a educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica”. Estes princípios fundem-se num modo de conceber a educação para todos e para cada um, que ganha enfoque na capacidade da criança co construir conhecimentos num ambiente significativo, estimulante, promotor da autonomia e da diversidade.

Tendo em conta esta visão de educação e escola como construção social, ressalva-se a pertinência da cooperação entre a escola e a comunidade educativa, numa missão de educar e integrar. Neste sentido, surge a complementaridade do papel da escola – o de educar e formar cidadãos autónomos e capazes, com a realização de aprendizagens em contexto social, fruto do educar proporcionado por outras Instituições. É também nesta medida que Nóvoa (2006, p.113) clarifica o papel da escola numa aprendizagem “especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens (...) [considerando-se] a Escola como um primeiro momento de muitos outros que terão lugar ao longo da vida.”

É nesta partilha que a escola também encontra meios de evolução, de adaptação aos desafios emergentes e à sociedade em constante evolução, para que se ponha de lado a visão de educação para hoje, passando a considerar-se a escola como instituição que aposta hoje e amanhã na educação das crianças e jovens. Esta missão de desenvolvimento não cabe apenas à escola, cabe a todos os que nela interagem direta ou indiretamente, para que as escolas façam da escola o bem precioso, pelo qual esta instituição deve ser caracterizada. Alarcão & Canha (2013, p.55) comparam a escola a um projeto “pensado e conduzido pelas pessoas que nela se movem e pela comunidade em que está incluída”.

Apesar das escolas se desenvolverem essencialmente com os profissionais que integram os seus quadros, é cada vez mais importante que as escolas “deixem de funcionar viradas para dentro” (Nóvoa, 2006, p. 116). Sendo que se tem defendido, ao longo deste texto, a escola como uma construção social, não poderia deixar-se de refletir sobre esta ideia progressista tão importante para o futuro da escola. Desta forma, torna-se fundamental que a escola mostre o seu trabalho à sociedade, e mais importante que mostrar é partilhar e aceitar o que a sociedade também tem para oferecer à escola. A escola que se apresenta ao mundo será certamente aquela que mais fruirá, pois a ideia de conhecimento nunca se susteve dentro de quatro paredes, mas sim onde pode ultrapassar paredes, fronteiras e crescer com cada um e com todos. Neste sentido, e para que este pressuposto possa ser desenvolvido na prática, é necessário que os professores não se reconheçam numa escola, enquanto instituição fechada, mas sim numa escola com as portas abertas. Com efeito, importa formar professores competentes e capazes e dinamizar na prática um conceito de escola numa correlação grande com a comunidade envolvente

Tendo em conta o papel fulcral do professor na construção e uma educação para todos e para cada um, no subcapítulo seguinte apresentar-se-á uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente.

3.2.2. Construção do ser professor: perfis de competência

Antes de se iniciar a exposição fundamentada e refletida acerca dos pressupostos que a professora estagiária entende como fundamentais para construção do ser professor, importa definir e entender o porquê da emergente aposta na formação de professores competentes, para um futuro de competência. Neste sentido, em termos teóricos é reconhecida a pluralidade de significados e contornos que a palavra competência pode ter, por vezes até confundida com o desempenho. Tal como afirma Perrenoud (2004, p.56) apesar da ligação entre os dois termos, “o desempenho é uma ação situada, datada e observável” e “a competência é o que subjaz ao desempenho”. Na visão de Allal (citado por Pacheco, 2011, p.44) a distinção entre competência e desempenho está “entre *o que sei e o que faço*, entre as estruturas ou funções mentais que explicam a ação do sujeito e os comportamentos observáveis que dela resultam”. Nesta linha de análise centrada na definição de competência, Pacheco (2011) define três formas de competência, sendo elas a competência cognitiva relacionada com o saber; a competência operacional intrinsecamente ligada com o saber-fazer; e a competência transversal, onde se perspetiva o saber-agir em diferentes situações.

Como tal, para que o professor se possa construir numa dimensão humana, social e, sobretudo, profissional é pertinente que o mesmo vá adquirindo e (re)construindo competência. Efetivamente, importa refletir sobre as conceções teóricas que permitem à professora estagiária e, possivelmente, permitirão renovar e construir a sua identidade profissional ao longo da vida.

Considerando Nóvoa (2006, p.120) este momento da formação um “período-chave da socialização profissional” e retomando a ideia de educação e de escola exposta no subcapítulo anterior, como uma construção social e, por isso, influenciada por quem, diretamente, nelas intervêm, como é o caso dos professores, destaca-se a pertinência de realçar formas de competência relativas à postura do docente. Nesta linha de pensamento, Freire (citado por Duarte & Barboza, 2007) refere que a postura do professor enquanto educador

deve ser, antes de mais, consciente, tendo em conta que os educadores são intelectuais transformadores, formadores de opinião, cujo papel principal é estimular o pensamento crítico nos educandos, assumindo uma opção de ação de forma coerente.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º241/2001 (Anexo II) integra como fundamento do desempenho profissional a promoção de aprendizagens curriculares, pelo professor, entendendo-se que este deve procurar fundamentar “a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.”

Assim, é nesta linha de análise que se fundamenta a importância de um conhecimento científico, pedagógico e didático, rigoroso, intrínseco às várias áreas curriculares que integram o currículo (Roldão, 2001). Ainda em concordância com a autora, como forma de complemento a estes saberes, surge o conhecimento dos alunos que compõe a turma e do contexto educativo, como um todo no desenvolvimento de uma ação fundamentada. Deste modo, ressalvam-se estes tipos de conhecimento como essenciais à construção da profissionalidade docente e ao desenvolvimento da ação do professor.

A este respeito, Ponte et al. (2000, citado por Guedes, 2011, p. 6) consideram a preparação para a atividade docente como uma componente fundamental da “aprendizagem dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão docente”.

Numa dimensão pessoal da construção do ser professor, destaca-se a autonomia e um investimento, por parte do professor, que facilite uma dinâmica de autoformação colaborada, com o intuito de, não só construir a profissionalidade docente, mas também, a sua identidade pessoal, ganhando também ela contornos da sua construção profissional e vice-versa. Em concordância com Nóvoa (1997, p.25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma ideia pessoal”. É por este meio que se ressalva pertinente

investir na construção pessoal do professor e, assim, “dar um estatuto ao saber da experiência” (Ibidem).

A experiência é vista, desde há muito tempo, como a peça central da carreira docente (Lopes, 2010). No entanto, importa repensar sobre esta ideia de experiência, considerando-se que a mesma não deve ser mobilizada para contextos de prática educativa como uma repetição do que já se conhece, sem que sobre a mesma surta uma reflexão. A construção do ser professor passa e acolhe com grandeza a experiência, mas uma experiência refletida, pois “ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (Dominicié, 1986, p.65)

É nesta linha de pensamento que a reflexão ganhou, ao longo dos tempos, um destaque especial na ação de qualquer profissional, em particular, no profissional de educação. O mesmo é realçado no Decreto-Lei n.º 240/2001 (Anexo II) entendendo-se o profissional de educação “com a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. A vertente reflexiva para, na e pós ação será explorada num subcapítulo seguinte, porém salienta-se, desde já, a pertinência da reflexividade para a construção do ser professor.

A capacidade reflexiva encontra-se também diretamente interligada com as práticas investigativas, potenciadoras do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, é pertinente empreender uma “formação profissional que envolva o professor, que o capacite para a inovação e investigação no âmbito da actividade lectiva, apetrechando-o, assim, de atitudes críticas e actuanes importantes para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino” (Herdeiro & Silva, 2008, p.6).

Tal como é preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001 (Anexo II), o professor desenvolve a sua atividade profissional

na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado

por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.

Assim, é importante que, antes de mais, se defina a noção de currículo, termo ao qual é associada uma grande variedade de significados. Contudo, segundo Pacheco (1996) existem duas perspetivas que se complementam e, assim, completam a noção de currículo, apresentando como primeira perspetiva o facto de o currículo ser identificado com um plano organizado de acordo com determinados conteúdos, objetivos e atividades, consoante a natureza das disciplinas. Numa segunda perspetiva, ainda apresentada pelo autor já referenciado, o currículo também se afigura como um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos identificando-se, por isso, com a ideia de projecto, de edifício em permanente construção. De acordo com o Decreto – Lei n.º 139/2012 (capítulo I, 2º artigo), o currículo é entendido como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”.

Apresentadas as definições de currículo, que se consideram ser mais pertinentes, destaca-se sequeentemente a perspetiva de Zabalza (2003, p.46) ao entender a escola como uma instituição onde se desenvolve o currículo, à luz de “linhas gerais de adaptação do currículo às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e definindo as prioridades”.

Nesta ótica, é possível afirmar que o currículo vive da intenção e da sua atualização através das práticas previstas pelo professor, que deve procurar considerar os documentos legais, a programação escolar, as características do contexto, tendo, também, em linha de conta as características dos alunos e as aprendizagens a promover. Neste sentido, as ações do professor devem possuir um “grau de intencionalidade educativa necessário para serem consideradas curriculares” (Formosinho, 2001, citado por Craveiro, 2006, p.10).

Importa ainda, referenciar a proposta organizacional apresentada por Formosinho (1988) - agrupamentos educativos - cujo principal objetivo se fundia na criação da turma enquanto uma unidade em interação com um todo, assim como, o favorecimento de formas de colaboração entre os professores como desenvolvimento do currículo enquadrado num modelo de “equipas educativas”. Assim se ressalva a ideia de cooperação como potenciadora do desenvolvimento de um currículo enriquecido na junção de várias visões, fundamentos teóricos e objetivos diferenciados e comuns a todos os intervenientes em processos educativos - o de promover uma educação para todos e para cada um.

Tal como preconizam Ferreira et al. (1994, p.44) a atitude do professor, numa óptica mediadora do currículo, deve traduzir

respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; consideração pelos interesses e necessidades individuais; estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; organização de espaços e tempos propícios à escolha de actividades, pelos próprios alunos; promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola.

A respeito da mediação do currículo, importa salientar o reconhecimento da professora estagiária pela perspectiva ecológica e sistémica apresentada por Bronfenbrenner (1996), onde o ambiente está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento humano, destacando-se a influência do meio no desenvolvimento humano de qualquer indivíduo, considerando-se que este desenvolvimento é potenciado pelas relações humanas. Para além da perspectiva de Bronfenbrenner, ressalva-se ainda a perspectiva construtivista (Piaget, 1999 citado por Maia, 2008), na medida em que o conhecimento não é simplesmente fornecido, mas antes construído pelo indivíduo que aprende em interação com o meio.

Neste sentido, complementa-se ainda esta perspectiva com uma visão socio-construtivista em que se dá especial enfoque à construção de conhecimentos

fruto da atividade do aluno em relação com o meio e com a sociedade. Esta teoria é, nesta medida, sustentada na ideia de que

"o indivíduo - tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos - não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim, uma construção do ser humano" (Carretero, 1997, 10).

Assim, para que tal seja possível, o professor desempenha o papel de facilitador de aprendizagens, apoiando e mediando a co construção de conhecimentos. Na opinião de Roldão (2009, p.15) ensinar é “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”. De igual modo, Coll et al. (2001) procuram reforçar a ideia de escola em interação com a vida, podendo, desta forma, fomentar-se uma aprendizagem experiencial em alicerces democráticos com vista à produção aprendizagens significativas.

Numa perspetiva de escola inserida num mundo cada vez mais globalizado, importa, neste sentido, procurar desenvolver o currículo de forma articulada e integrada. Ressalvam-se, assim, as potencialidades da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como modos de produzir conhecimento. Tal como preconiza Japiassu (2006) a interdisciplinaridade é definida como o que está entre as disciplinas e através das disciplinas. Desta forma, entendem-se as potencialidades da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de um currículo com resposta para a globalização. Nesta linha de pensamento, Pacheco (2009, pp.111-112) considera que, desta forma, é possível que o “conhecimento perca a face singular e represente o esforço intelectual de compreender os contextos e processos da acção humana.” Não obstante, é ainda compreendida com real importância para a aprendizagem a transdisciplinaridade, cujo prefixo trans nos remete para o que está entre,

através e além das disciplinas. Como tal, Santos (2008, p.75) associa o conhecimento transdisciplinar à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade, apoiando-se, simultaneamente, no conhecimento disciplinar, pressupondo que “a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas”. Neste sentido, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares são duas dimensões do conhecimento que se complementam. Foi por esta via de pensamento que, Piaget afirmou que um dia a interdisciplinaridade chegaria a ser superada pela transdisciplinaridade. (Piaget, citado por Santos, 2008).

Destaca-se ainda a importância de desenvolver o currículo de forma integrada mas também integradora da diversidade. Neste sentido, tal como é preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001 (Anexo II), o professor deve procurar identificar ponderadamente e respeitar “as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”. A flexibilidade curricular aparece, assim, interligada com o conceito de diferenciação pedagógica. A flexibilização do currículo permite “que as escolas definam as suas próprias prioridades e opções face à população que atendem e que os professores organizem as aprendizagens de acordo com as necessidades dos alunos de cada turma” (Madureira & Leite, 2003, p.96). É neste sentido que Zabalza (1999, citado por Madureira & Leite, 1999, p.108) ressalva a pertinência de se “converter a diversidade em normalidade”.

A professora estagiária reconhece, a partir da sua prática educativa, que existe um valor acrescido à concretização da diferenciação pedagógica. Porém é uma ação que requer um maior investimento por parte do professor, assim como, um grande conhecimento do grupo de alunos, para que até mesmo esta diferenciação de atividades/experiências seja adequada. A intencionalidade e a adequação movem a educação, sendo duas peças centrais para que o processo de ensino e de aprendizagem chegue a todos e às diferenças de cada um. O mais importante é reconhecer a escola como um lugar de diversidade e entendendo-a desta forma será um passo para que o ensino se dinamize levando a cada um o essencial para que se possa desenvolver à luz de um ritmo

próprio. Tal como realça Santos (2009, p. 52) “a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual”. Desta forma, é premente que a aprendizagem não seja vista como um processo de acumulação linear, mas sim como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal (Pinto, 2007).

3.2.3. Práticas investigativas: uma perspetiva formativa emergente

A aposta no desenvolvimento de práticas investigativas ou de cariz investigativo na formação de professores tem vindo a ser preconizada por diversos autores e suportada por orientações legais educativas.

Neste sentido, Stenhouse (citado por Serrazina & Oliveira, 2001, p.285) faz uso da expressão professores como investigadores quando se refere a professores que desenvolvem “a sua arte como práticos através de uma abordagem reflexiva e de pesquisa sobre as actividades da sua sala de aula”. De uma forma mais generalista, a prática investigativa desenvolvida pelo professor deve procurar incidir sobre todas as dinâmicas do processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, deve acrescentar-se que o próprio ato de investigar relaciona-se, intrinsecamente, com uma atividade de pesquisa. Neste sentido, Smith & Lytle (citados em Alarcão, 2002, p.25) consideram que “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula”. A pesquisa prende-se com a recolha de dados, que implica, por sua vez, a interpretação dos mesmos, o levantamento de questões e a procura

de respostas que, ao serem processos refletidos, permitirão ao professor tomar decisões melhor fundamentadas e adequadas ao contexto. É realmente importante que o processo de ensino e de aprendizagem seja alvo de investigações por parte do professor que nele interatua. Por outro lado, é importante que, tal como acredita Dewey (1959, p.25), o professor esteja disposto “a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas”.

Com efeito, também McKernan (citado por Serrazina & Oliveira, 2001, p.286) afirma que a “investigação educacional não contará como conhecimento válido da prática a não ser que os professores sustentem a compreensão dos seus problemas práticos do dia-a-dia”. Assim, se o professor procurar compreender o que ocorre no seu contexto educacional, conseguirá transformar as práticas de modo a criar um ambiente propício ao desenvolvimento não só dos alunos mas, também, da sua profissionalidade. Em concordância com Vieira (2011, p.9) numa lógica de “(auto)questionamento e emancipação profissional, e colocando a investigação ao serviço da pedagogia, os professores exploram o espaço entre o real e o ideal, interrogando e reconstruindo o sentido da experiência educativa”.

Num processo de investigação o contributo de vários profissionais, que interatuam no mesmo contexto educativo, afigura-se como fundamental para o desenvolvimento de projetos. Partindo de uma visão da escola como um todo e não como um conjunto de órgãos que não se relacionam entre si, surge a importância da partilha de vivências, opiniões e saberes entre os vários profissionais e restante comunidade educativa como um contributo enriquecedor do processo de pesquisa. A investigação em educação apresenta-se, assim, com uma natureza inclusiva, entendida numa dimensão integradora dos vários contributos fornecidos por quem nela participa. Como tal, partilhando a professora estagiária a mesma opinião que Alarcão (2001, p.22) “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e

processos com os outros, nomeadamente com os colegas”. Todo o processo de investigação se apresenta como uma co construção dos que nele se envolvem. Tendo em conta a natureza complexa e muitas vezes problemática do ensino, torna-se fundamental fomentar “a reflexão e a investigação sobre a prática docente (Flores, 2010, p.186).

Nesta linha orientadora, em que se aborda a importância da investigação em educação e na formação de professores, não se poderia deixar de ressaltar a metodologia de Investigação-Ação como “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula” (Arends, 1995, p.45). A Investigação-Ação é uma metodologia desenvolvida ao longo de um conjunto de ciclos, que se relacionam entre si, contendo, cada um deles, um processo de planificação, seguido da mobilização do plano realizado para o contexto prático, a observação do contexto e a avaliação das práticas. Contudo, cada ciclo é ainda composto por um processo reflexivo que lhe é transversal e que, por isso, acompanha todas as fases de cada ciclo favorecendo uma maior e melhor adequação da ação do professor ao contexto e ainda o seu desenvolvimento profissional. É neste sentido, que Elliot, Kemmis & McTaggart (1991, citado por Rego, 2010, p.32) consideram o procedimento de Investigação-Ação como “participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica e auto-avaliativa”. Desta forma, enfatiza-se o cariz colaborativo da Investigação-Ação, pois esta metodologia sustenta-se do trabalho desenvolvido pelo profissional, com vista a uma transformação, que se torna enriquecida quando existe, ao longo de todo o processo, a colaboração e partilha de saberes de outros profissionais e dos restantes envolvidos num dado contexto. Neste sentido Latorre (2004, p.24) defende que a Investigação-Ação é inserida na dimensão do “questionamento prático realizado pelos professores de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de acção e reflexão”.

Reconhece-se a importância da Investigação-Ação no desenvolvimento da prática educativa da professora estagiária, pois foi no âmbito dos ciclos que compõem esta metodologia que se pôde repensar e planear uma nova ação, melhor fundamentada e adequada às características do grupo de crianças e das

especificidades de cada área do saber. Foram sobretudo as ideias de observação, melhoria, questionamento e reflexão, implícitas nesta metodologia, que nortearam a prática da professora estagiária com vista à promoção de mudanças na sua praxis e nos contextos ou no processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda com cariz investigativo, apresenta-se uma outra metodologia desenvolvida no processo formativo da professora estagiária – a Metodologia de Trabalho de Projeto. Importa, antes de mais, esclarecer a noção de projeto que para Mendonça, (2001, p.13) é “uma projeção e uma resposta aos ideais em que uma pessoa acredita profundamente”. Nesta medida, também Kilpatrick (citado por Lages, 2009, p.9) defende que os alunos, quando envolvidos em projetos, adquirem “experiência e conhecimento pela resolução de problemas práticos, em situações sociais”. Para este autor o êxito de uma aprendizagem cresce consoante a liberdade de realização das intenções do professor e dos alunos, gerando assim motivação.

Como tal, Lages (2009, p.9) destaca quatro características essenciais à persecução de um projeto em educação, sendo elas “uma atividade desenvolvida por meio de uma intenção; um plano flexível do trabalho a realizar; a capacidade de integrar a diversidade; e de promover o exercício da liberdade numa vertente democrática do projeto”. Nesta última característica conceptualizada por Lages, é possível compreender a metodologia de trabalho de projeto também numa vertente colaborativa. O mesmo é corroborado por Elliott, (2003, p.146) ao referir-se a esta metodologia como uma “pesquisa e aprendizagem colaborativa, em que os professores se constituem em aprendizes junto com seus alunos; os estudantes atuam melhor na escola, se forem tratados com respeito enquanto aprendizes”.

Entende-se que uma das riquezas da Metodologia de Trabalho de Projeto é a colaboração, entre professores, entre alunos, entre professores e alunos e entre todos estes e a comunidade educativa. Foi com base na ideia de integração, partilha e cooperação que se procurou desenvolver o projeto individual com características de investigação, o qual será apresentado no quinto capítulo. Aquando do desenvolvimento de um projeto, a aprendizagem

inicia-se já no momento em que se aprende a colaborar, a saber integrar e a saber gerir as várias ideias que são dadas ou a procurá-las quando se verificam práticas individualizadas sem qualquer cariz colaborativo. Para a professora estagiária a definição que melhor caracteriza projeto é a aprendizagem conjunta.

Numa perspetiva final e em concordância com Alarcão (2001, p.22) esta atitude e actividade de pesquisa “contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas”. Ser professor-investigador é, de uma forma geral, ter uma atitude na profissão, como alguém que se preocupa pela qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, desenvolvendo um processo de ensino e de aprendizagem num ambiente colaborativo, que se questiona e criticamente questiona também, investigando práticas rumo à proclamação de uma transformação para a melhoria.

3.2.4. Dimensões da ação docente

Ressalvada a importância do professor como um investigador, importa, fundamentar igualmente as várias dimensões da ação docente, sendo elas: a observação; a planificação; a ação; a avaliação; e por fim a reflexão.

Neste seguimento, iniciando esta análise reflexiva pela dimensão da observação salienta-se a pertinência desta estratégia, não só para a realização de investigação, mas também para a uma melhor adequação da forma de estar, ser e agir do professor, assim como, do processo de ensino e de aprendizagem que o mesmo leva a cabo. A observação é assim entendida como estratégia reguladora de práticas e, por sua vez, da tomada de decisões na vida escolar. É caracterizada por ser o fundamento de toda a prática, uma vez que é com base

nos dados recolhidos, nos momentos de observação, que a restante ação é pensada e refletida.

Segundo Postic & De Ketele (1988, citados por Serafini & Pacheco, 1990, p.1) a observação define-se como uma “operação de levantamento e de estruturação dos dados do modo de fazer aparecer um conjunto de significações”. Neste sentido, para que se apurem significações através desta estratégia é pertinente definir e voltar a redefinir fins a concretizar com a observação. Tal como aponta Estrela (1994) a intencionalidade define a observação, sendo fulcral para o autor desenvolver a observação por meio da articulação entre a intenção e significação. Para a professora estagiária esta perspectiva é fundamental, pois numa prática pedagógica supervisionada, desenvolvida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, a observação, apresentou-se como uma fase imprescindível ao desenvolvimento da ação docente. Inicialmente, esta apresentou-se-lhe como uma estratégia nova e desconhecida, levando a professora estagiária a realizar uma observação desprovida de um olhar focado e intencional. Porém, após se ter refletido sobre esta dificuldade e iniciado outras estratégias de observação – grelhas de observação - entendeu-se a importância desta fase como favorecedora de uma maior e melhor adequação de práticas aos professores e, principalmente, aos futuros professores em formação. Neste sentido, foi pertinente o aprofundamento de saberes sobre esta estratégia, assim como a definição de parâmetros de observação para que o processo de ensino e de aprendizagem fosse melhorado e adequado ao grupo de crianças. Tendo em conta esta vivência anterior, a professora estagiária procurou desde início criar objetivos claros para a observação dos contextos educativos, nos quais desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada. Como tal, destaca-se a pertinência do uso de instrumentos de recolhas de dados, consoante os objetivos definidos, para uma posterior análise reflexiva sobre os dados recolhidos. Neste sentido, o par pedagógico criou uma grelha de observação (Cf. Anexo 1), focada na observação das infraestruturas; da turma em geral; das interações; dos papéis desempenhados pelo(s) professor(es) e pelos alunos na escola e na sala de aula; e ainda no contexto envolvente. Para além da grelha de observação geral

da turma, a professora estagiária criou ainda uma grelha de observação individual de cada aluno, (cf. Anexo 2) onde foi registando não só as dificuldades sentidas por cada aluno, mas também as suas potencialidades. Estes dois instrumentos de observação foram complementados com as notas de campo, sobre o grupo de alunos com que se desenvolveu a prática educativa, registadas ao longo da prática educativa. Apesar de estes instrumentos terem contribuído, de forma muito significativa, para a persecução da ação pedagógica, entende-se que numa prática futura será necessária a realização de guiões de observação dos vários momentos educativos. Isto porque a professora estagiária reconhece, agora que está aprofundar a sua reflexão sobre a observação, que se tivesse definido parâmetros/objetivos de observação, por exemplo, focados nos principais momentos/fases e objetivos a concretizar com a aula e ainda se tivesse procurado mobilizar parâmetros respeitantes às estratégias e capacidades de ação das professoras estagiárias, a sua ação teria sido desenvolvida com maior sucesso. Desta forma, poderia ter-se enriquecido, posteriormente, os momentos de reflexão pós-ação e, conseqüentemente, a prática educativa. Tal como afirma Parente (2002, p.168) a observação direta e consistentemente realizada permite “obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”.

Assim se entende a importância de aprender a observar e de aprender usar meios que melhor traduzam os objetivos de determinada observação, pois tal como defendem Postic & De Ketele (1988, citados por Serafini & Pacheco, 1990, p.2) a aprendizagem da observação “não é somente uma apropriação progressiva de técnicas, está previamente subordinada a uma tomada de consciência de si enquanto observador, das suas relações com a situação observada, da sua implicação pessoal na recolha de informações”.

Neste sentido, é possível afirmar que a própria prática de observar é aperfeiçoada ao longo do tempo, pois também a prática educativa deve procurar ser desenvolvida tomando por base uma observação sistemática. Tal

como afirmam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p.32) “a observação é um processo contínuo e (...) contextual”. Assim, a observação sistemática e contínua nem sempre se torna num processo fácil de levar a cabo, pois tal como a professora estagiária se deparou na prática educativa, a atenção do docente recai também sobre todos os alunos, o que ainda torna mais complicada a tarefa de observar individualmente. Neste sentido, manifestou-se muito importante a partilha de observações entre o par pedagógico e entre o par pedagógico e os vários docentes da turma. Como tal, numa prática futura é importante que, para além da partilha de observações entre docentes, se construam instrumentos que melhor se adequem à recolha de informações sobre todos os alunos e sobre cada um. Por exemplo, grelhas de observação centradas em cada aluno e registos observacionais centrados em determinadas características que o docente intencione observar, e/ou recorrer à videogravação. A observação sobre o desempenho dos alunos fornece indícios muito importantes ao docente sobre a qualidade da sua própria prática, tendo assim a possibilidade de aperfeiçoar, melhorar, eliminar e/ou substituir.

Por forma a desenvolver um projeto de cariz investigativo, a professora estagiária recorreu ainda à observação indireta através do uso de inquéritos por questionários, tendo os mesmos contribuído com informações potenciadoras de um maior enriquecimento do projeto a desenvolver. Tal como preconiza Massonnat (citado por Parente, 2002, p.168)

a observação é uma trajectória de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribui por isso mesmo para a formação geral dos agentes sociais (investigadores, profissionais), desenvolvendo neles uma atitude investigadora.

Assim, conclui-se que a profissionalidade docente e as práticas educativas do professor devem procurar assentar sobre processos de observação, tendo o

docente que “observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26).

Nesta linha de pensamento importa dar destaque à dimensão da planificação que, tal como a concebe (Barbier, 1996), não aparece isolada mas sim relacionada com outras práticas. Assim sendo, com grande implicação para o processo de planificação é a observação, e por sua vez, a planificação manifesta implicações, posteriormente, na ação do professor. O mesmo preconiza Giugni (citado por Stipanov, 2005, p.8) ao considerar que, “a organização racional de uma actividade educativa, como do resto de qualquer actividade, requer necessariamente uma planificação”.

Importa, antes de mais, esclarecer que planificar não significa

"programar" nem o professor nem a aula, a não ser que se defenda o tipo de ensino programado estabelecido por Skinner. Não deve ser uma espécie de filme *prè* - gravado do que vai acontecer na aula. Significa que se pensou previamente o que acontecerá ao longo da aula, da unidade ou do ano. Significa que é o próprio professor que se planifica para o que vier a acontecer (Zabalza, 1994, p.5).

Em concordância com Bento (2003, pp.15-16) a planificação é um elo de ligação entre as “pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização pratica”. Como tal, os grandes guias da planificação e, conseqüentemente, da ação do professor são os documentos legais para o ensino básico, mais propriamente as metas de aprendizagem/curriculares e os programas referentes a cada área do saber.

Na tónica educacional, a planificação é uma componente indispensável à prática de ensino, entendida pela professora estagiária como um momento reflexivo, onde se questionam e repensam atividades/estratégias e meios de desenvolver e levar os alunos a construírem aprendizagens, no que aos objetivos selecionados diz respeito. Tal como entende Arends (1995) a planificação permite ao professor pensar nas estratégias de ensino, assim como, no tempo que se deve dedicar a cada tópico, a constituição de grupos de

trabalho, a organização de horários diários, enfim, todo um conjunto de funções que a planificação assume e que a tornam um ótimo instrumento de trabalho e apoio para o professor. De uma forma geral, a planificação exige um propósito a alcançar que ajuda o docente a traçar uma direção, os meios para lá chegar e as formas de confirmação dessa chegada. O mesmo considera Dewey (1972, p.17) ao referir que “um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve se feito”. Contudo, ressalva-se a pertinência de adequar a planificação, mais propriamente, a sua estrutura à área de saber no âmbito da qual será desenvolvida. Por outro lado, independentemente da área do saber, a planificação deve procurar apresentar-se como um plano flexível passível de ser alterado e reformulado pelo professor.

Os dados recolhidos na observação e as intenções educativas refletidas, aquando do momento de planificação, são mobilizadas para o momento em que decorre a ação. A ação, tal como a planificação, é um momento que exige do professor um conhecimento científico, pedagógico e didático consistente, favorecendo-lhe uma atuação fundamentada, não só aquando das situações previamente previstas mas também das situações imprevistas que poderão emergir no momento da ação. A ação é assim considerada, pela professora estagiária, como um momento decisivo no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Este é também um momento de verificação, onde o professor pode obter dados, sobre a sua postura enquanto docente e sobre o desenvolvimento dos seus alunos, tendo assim indícios credíveis que o orientam na reformulação e projeção de novas práticas. Os dados poderão ser obtidos não só a partir da observação e reflexão na ação sobre as estratégias e atividades dinamizadas e a forma como os alunos as concretizam. Porém, o uso de alguns instrumentos, como grelhas e notas de campo, poderão auxiliar o professor a consciencializar-se sobre a sua ação e sobre o desempenho dos alunos, num momento de reflexão pós ação, aquando da análise dos dados recolhidos.

Assim, considerando-se a avaliação um momento fundamental para a apuração de dados que permitam renovar práticas, segue-se uma breve análise à luz de referenciais teóricos no que respeita a esta dimensão.

Ao longo da toda a escolaridade, assim como, na formação profissional comumente se ouve falar de avaliações, exames, testes como meios através dos quais são avaliadas competências. Cada vez mais se assiste a uma crescente importância da avaliação no meio escolar. Assim o entendem Estrela & Nóvoa (1993, p.11) ao considerarem que a avaliação “deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional”.

Segundo Roldão (2004, p.39) a avaliação educacional surge para muitos “como uma entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar”. Neste sentido, surge a questão sobre o verdadeiro sentido da avaliação e o porquê de ser entendida de tal forma.

Avaliação é hoje um conceito muito falado e debatido, mas cada um atribui-lhe diferentes significados, sendo estes os que levam os docentes a mobilizarem, de diferentes formas, o conceito de avaliação para a prática pedagógica. Neste sentido, importa refletir, primeiramente, sobre o que é a avaliação e o sentido que a mesma deve tomar na prática educativa.

A avaliação em educação deve procurar constituir-se como um “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º139/2012, Artigo 23.º). Neste sentido, a avaliação é vista como um elemento fundamental na tomada de decisões de um professor, na regulação e adequação das suas práticas. Em concordância com Guerra (citado por Maia, n/d, p.1) a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem “que ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, (...) ajudará a compreender o que acontece e porquê e (...) facilitará a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas”. Como tal, o professor que avalia, quer as suas práticas, quer as aprendizagens dos seus alunos, é alguém que encara o ensino de uma forma responsável, ao trabalhar rumo ao

harmonioso desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Adianta-se, ainda, que a avaliação, quando refletida, é indispensável para que haja desenvolvimento, adequação e rigor de qualquer processo educativo, pois ensinar e avaliar constituem dois processos indissociáveis. Nesta linha de análise, é também possível afirmar que a avaliação vive da observação, direta ou indireta, e da reflexão. É em articulação entre estas vertentes da ação que a avaliação se qualifica como um processo potenciador da renovação, inovação e adequação.

Acreditando-se que a avaliação não deve ser algo estanque, mas antes um processo progressivo ao longo do tempo, encontra-se o seu verdadeiro sentido na avaliação formativa em complemento com os momentos sumativos que lhe permitem um processo com tais características. Para Méndez (2001) avaliar com uma intenção formativa não é corrigir, pois avaliar desempenha um papel funcional que só será portador de veracidade e constituirá um importante meio transformador de práticas quando realizado ponderadamente ao longo de uma dada etapa. Como tal, avaliar não é medir ou qualificar pois, em termos práticos, que impacto terá uma qualificação de um exame para um aluno, quando esta apenas se cinge a um número que não reflete todo o processo realizado por este ao co construir um dado saber (ibidem). A avaliação deve assim assumir-se como um processo contínuo, no qual não participa apenas o professor mas também o aluno, em que são tidas em conta as dificuldades e as conquistas sendo que, por esta via, cada sujeito conhece qual o trabalho a desenvolver daí em diante. O mesmo é evidenciado no Decreto-lei n.º139/2012 (capítulo III, artigo 24º) onde a avaliação também deve constituir um processo contínuo e sistemático, recorrendo

“a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade de aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Acrescenta-se, ainda, a pertinência de um processo avaliativo atento à individualidade de cada um, à sua cultura e às suas experiências. Tal como refere Méndez (2001) aprende-se com a avaliação quando a mesma se converte numa atividade de conhecimento e num ato de aprendizagem, só quando se assegura a aprendizagem se pode, por esta via, assegurar a avaliação, a boa avaliação convertida ela mesma num meio de aprendizagem e de expressão de saberes. Como tal, só desta forma se pode falar de avaliação formativa.

A este respeito acrescenta-se que a avaliação é uma reflexão partilhada sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nela o professor encontra uma base sobre a qual pode entender as suas fragilidades e potencialidades e o aluno os pontos sobre os quais deve ou não desenvolver um maior trabalho. Tal como refere Alonso (2002, p.20) a dimensão moral e reflexiva da profissão docente adquire toda a sua relevância nas práticas de avaliação, “quando estas são encaradas com atitudes e metodologias investigativas e reflexivas que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas”. Um processo de avaliação deve estar sempre associado à coerência e a reflexividade do mesmo, para que se possa atribuir significado às conclusões e aprendizagens que se construíram a partir dele. Realça-se, ainda, a importância da avaliação ser participada pelos vários sujeitos que a integram pois, se a escola é um local onde se promove a colaboração e a participação ativa na sociedade, o processo avaliativo deve ser igualmente co participado. É neste sentido, que se vê a oportunidade de, também os alunos, pensarem sobre o que aprendem e como aprendem, pois se aprender é atribuir sentido e significado à realidade “a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem” (Alonso, 2002, p.21).

Apresenta-se como essencial no Decreto-Lei n.º 139/2012 o desenvolvimento das três principais modalidades de avaliação, sendo elas a avaliação formativa, sumativa e diagnóstica. A primeira modalidade assume-se

como um processo contínuo, a segunda modalidade traduz-se numa avaliação global e momentânea que pretende aferir uma certificação e a terceira modalidade respeita ao desenvolvimento de uma avaliação como averiguação inicial. Importa assim realçar que o processo avaliativo deve procurar ser desenvolvido de acordo com o cruzamento de dados obtidos a partir das três modalidades da avaliação, as quais não devem ser espartilhadas mas sim articuladas.

Destaca-se, ainda, a reunião intermédia de avaliação, onde, com base na partilha de reflexões, se apuraram os aspetos desenvolvidos com sucesso e aqueles sobre os quais seria necessário desenvolver um maior trabalho. Por outro lado, no que respeita ao processo avaliativo dos alunos, importa referir a envolvimento da professora estagiária no seu processo avaliativo. Tendo participado em reuniões pedagógicas com a finalidade de se refletir sobre estratégias a desenvolver e sobre as classificações finais de período. Reforça-se, por fim, a pertinência de envolver os avaliados no processo avaliativo, fazendo-os sentir “co-autores da sua própria avaliação, participando activamente na interpretação da realidade, bem como no desenho e implementação de novas estratégias e decisões” (Galveias, 2008, p.14).

A presente narrativa traduz uma das dimensões mais profundas da reflexão, ao ser desenvolvida com base em situações já refletidas, de forma individual e/ou colaborativa, e em novas situações sobre as quais nunca antes se refletiu. Desta forma, passar-se-á a focar esta meta-reflexão sobre o ato de refletir. É possível considerar que a reflexão surge como uma dimensão transversal às dimensões da ação docente já analisadas. Como tal, nesta dinâmica formativa, o ato reflexivo potencia o desenvolvimento do saber-ser, saber-fazer e saber-estar, se o mesmo for entendido como um processo sistemático, contínuo e permanente. Neste fio condutor, Mendes (2005, p.38) entende que a reflexão favorece o “reencaminhamento das atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela, para buscar o aperfeiçoamento das ações docentes e discentes (ato de ensinar e aprender), influenciando diretamente os resultados satisfatórios em relação aos elementos teórico-práticos da formação do professor” e até da futura ação docente.

Contudo, o próprio processo reflexivo e tendo-o enquadrado num contexto educativo, ganha uma maior significação se também for realizado de forma partilhada. Nesta medida, também Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008, p.9) referem que a realidade social e educacional aporta possibilidades de “mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico”.

Contudo, para que se possa desenvolver uma prática reflexiva é necessário que o docente esteja consciente para as três atitudes entendidas como necessárias para Dewey (citado por Zeichner, 1993, p.18), sendo elas “a) abertura de espírito; b) responsabilidade; c) sinceridade”, devendo estas ser comportamentos centrais na vida do professor, enquanto profissional reflexivo, responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem. A ideia de reflexão surge, assim, associada ao modo como “se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4). O mesmo é delegado pelo Decreto-Lei n.º 2410/2001 (Anexo II) onde se pode ler que o profissional de educação tem “a função específica de ensinar, baseada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

Na medida de construção do conhecimento praxiológico, também Schön (1992) postula a reflexão como uma prática a realizar-se para a ação, na ação e sobre a ação. Na reflexão para a ação, o professor faz uso do pensamento reflexivo para ponderar a adequabilidade de estratégias e recursos a mobilizar para o momento de ação. Este momento de reflexão para a ação pode ser equiparado aos momentos em que a professora estagiária pensava a sua ação através da realização de conexões e da procura de fundamentos teóricos que a sustentassem. A reflexão na ação apresenta-se, para a professora estagiária, com a vertente reflexiva mais complexa, uma vez que acarreta uma dimensão reflexiva inscrita num pensamento momentâneo, ponderado e adequado às

situações emergentes naquele dado momento. Por outro lado, na reflexão sobre a ação, a professora estagiária manifestou um maior à vontade, visto que entende as potencialidades deste momento e o que dele é esperado, tendo em conta as suas vivências numa prática pedagógica supervisionada anterior. Este momento reflexivo sobre a ação manifesta-se para Alarcão (citada por Oliveira & Serrazina, 2002) numa reconstrução mental retrospectiva da ação, em que o docente ao tentar analisá-la toma consciência dos seus atos, projetando novas ações com uma maior sustentação. Trata-se também de uma reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, “sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992). Na junção dos três momentos que complementam a reflexão é perceptível a ideia de emancipação, de construção da profissionalidade docente. Com efeito, ao se tratar de momentos reflexivos com características distintas também, fornecerão, a quem reflete, dados de natureza variada. Esta riqueza de informações, essenciais à reformulação de ações e à tomada de posições, leva, conseqüentemente, ao desenvolvimento do saber-ser, saber-fazer e do saber-estar na docência.

Apesar de se pensar na reflexão como uma atividade cognitiva e dialogada, salienta-se ainda a vertente escrita da mesma, sob a forma de narrativa. Estas narrativas inserem-se em estratégias formativas promotoras do desenvolvimento da capacidade para pensar sustentadamente na ação, e reproduzir e aprofundar essa reflexão através da escrita. As narrativas de reflexão sobre a ação desenvolvida foram realizadas após um momento de reflexão dialogada entre o par pedagógico, a supervisora institucional e a professora orientadora cooperante. Nesta ótica, entende-se a riqueza destes momentos escritos pela potenciação de uma reflexão mais profunda, baseados num olhar reflexivo já partilhado num momento anterior, caracterizados, até, pela emergência, através da escrita, de outras situações ainda por refletir. Em concordância com Smith (2004, citado por Moreira, 2011), as narrativas traduzem-se num encontro crítico da própria voz ao procurar responder a perguntas como: O que se faz? Como se caracterizam as práticas? As práticas

traduzem os pressupostos, valores e crenças sobre o ensino? O que se pode fazer em prol do enriquecimento ou reformulação de práticas anteriores?

Em suma, as dimensões da ação docente explanadas revestem-se de fulcral importância para o desenvolvimento de práticas inovadoras, com essencialidade, intenção e adequação ao contexto educativo, favorecendo a emancipação cognitiva e preparação social dos alunos, para atuarem com saber, e dos professores, tornando-os cada vez mais ativos, preparados e intervenientes na profissão.

Numa vertente colaborativa, que será aprofundada em seguida, destaca-se previamente a prática reflexiva como uma construção plural entre vários intervenientes, entre equipas de professores que “em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.14).

3.2.5. Uma cultura colaborativa na formação e no decorrer da prática docente

A formação e a ação docente desenvolvidas num princípio de colaboração com os demais apresentam-se como elementos emancipatórios da escola, numa visão de diversidade e de aceitação da ideia do outro em comunhão com práticas reflexivas colaborativas. É com base nesta visão de desenvolvimento numa perspetiva colaborativa que também Hargreaves (1998, p.209) defende uma escola que apresente uma cultura colaborativa, “fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”.

Realizando uma conexão com a temática centrada no campo da reflexão enquanto promotora de uma práxis fundamentada, já abordada no tópico anterior, salienta-se a importância da reflexão sustentada, também ela, no olhar intencional dos vários intervenientes. O mesmo considera Parente

(2004,p.112) ao afirmar que “a construção de novos saberes assenta, assim, na valorização da prática e na reflexão sobre a mesma num processo partilhado com os pares e cujo objectivo é melhorar a prática”. É com base num compromisso, em que se centra o desenvolvimento de uma postura de trabalho colaborativo, que a professora estagiária entende a possibilidade de (re)novar e (re)construir conhecimentos “numa dinâmica de complementaridade que faça jus à complexidade do saber” (Morin, 2000, citado por Lamas, 2013, p.354).

Neste espaço, onde se dá voz à colaboração, ressalva-se ainda uma ação pedagógica desenvolvida em parceria com outros docentes, mas também com outros elementos da comunidade educativa, que ao ver envolvido o seu conhecimento focado em determinados aspetos da sociedade e da vida real enriquecerá esta simbiose entre o conhecimento científico-didático e o conhecimento social/factual. É nesta dinâmica de ação que Silva (2011, p.43) entende o trabalho colaborativo como uma partilha e diálogo entre toda a comunidade educativa, potenciando “o desenvolvimento de uma escola que se interroga, se organiza e que se adapta a uma nova sociedade”. A autora (ibidem) acrescenta ainda que “uma comunidade que envolve um conjunto de indivíduos que partilham objectivos comuns, a mesma visão, a capacidade de reflexão assim como a promoção de trabalho colaborativo, é capaz de se constituir numa comunidade de aprendizagem”. Contudo, é pertinente clarificar ainda mais o conceito de colaboração pois, para que exista, de facto, uma relação colaborativa, é necessário que se procure um equilíbrio de responsabilidade entre os vários intervenientes, podendo, no entanto, alguns deles ter uma maior responsabilidade que outros, mas que sem com isso se desfaça da ideia de partilha e aceitação de ideias. Segundo Alarcão & Canha (2013, p.47) “é dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente”. É com base num entendimento de escola enquanto uma instituição unida que se procura, já na formação de professores, desenvolver dinâmicas de colaboração entre os vários intervenientes no processo formativo dos professores estagiários. A

colaboração é desenvolvida através de várias estratégias formativas, pelo que se passar-á a dar destaque às mesmas que complementam e enriquecem a formação da futura professora.

Tendo sido desenvolvido este processo formativo, à luz de uma orientação de professores especializados nas seguintes áreas: Matemática, Português, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal/Ciências Sociais e Humanas e Articulação de Saberes, salienta-se o processo de supervisão como um guia/ orientador nas escolhas dos vários trilhos que traçam o caminho do desenvolvimento profissional. Estes professores, detentores também de um conhecimento consistente na área da didática e pedagogia, assim como, na área da supervisão, colaboraram entre eles, com o par pedagógico e com a professora estagiária. Esta colaboração teve como foco principal a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e de estratégias de formação pessoal, social e profissional mais apropriadas ao crescimento formativo de cada professor estagiário. Foram eles que nos momentos reflexivos, antes e após a ação, perceberam o trabalho dos professores estagiários como um projeto em crescimento, sabendo auxiliá-los numa maior potenciação do trabalho através do realce de aspetos positivos e de aspetos menos positivos, que sobre o seu olhar atento e do professor estagiário se encontraram os andaimes certos para auxiliar o desenvolvimento. Estes momentos tornaram-se, desta forma, numa oportunidade de “reflexão conjunta - entre avaliados e avaliadores - num contexto de apoio e inter-ajuda, discutindo, por exemplo, os processos de supervisão indutores de crescimento profissional e o impacto que os mesmos têm no aperfeiçoamento do desempenho dos professores” (Herdeiro & Silva, 2008, p.3).

A supervisão destaca-se, assim, como um apoio à formação que se desencadeia por linhas colaborativas, como um “processo de acompanhamento de uma actividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (Alarcão & Canha, 2013, p.19). Tal como é previsto no Decreto-Lei n.º43/2007, a formação de futuros docentes, integra a promoção de atividades que incluem

momentos de observação, colaboração e prática de ensino supervisionada. No processo de supervisão destaca-se o supervisor como alguém com o principal papel de “facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes” (Alarcão, 2002, p.232). Neste sentido, Alarcão (2002, p.232) refere que o supervisor de uma escola reflexiva se situa “ao nível da acção sobre elos essenciais no sistema de modo a que nenhum desses elos quebre a necessária ligação entre as partes do todo que é a escola”. A supervisão caracteriza-se como um campo de acção onde o supervisor “está atento aos desafios emergentes e faz a leitura das situações” (Alarcão, 2002, p.236).

Ainda nesta dinâmica colaborativa na formação de professores, e tendo em conta a prática pedagógica da professora estagiária, realçam-se também os laços de interação criados entre o par pedagógico e os vários professores orientadores cooperantes, que se manifestaram sempre ativos e participativos no desempenho do par pedagógico, onde, numa ambiente favorável à partilha de conhecimentos, vivências e receios se refletiu e pensou sobre estratégias e formas de desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem que promovesse aprendizagens nos alunos e em quem intervém. Não obstante, partilha-se, ainda, a riqueza desta caminhada ao lado de alguém que prontamente colabora, interage e encaminha. Assim se caracteriza a relação entre o par pedagógico, formado por dois elementos que, numa dialética de colaboração, partilham e refletem sobre assuntos emergentes das suas práticas e do contexto educativo. É uma relação baseada na aceitação da diferença, no acolhimento das dúvidas, na luta conjunta pelo desenvolvimento comum.

Com efeito, é numa cultura colaborativa que se entende a oportunidade de aperfeiçoar e adequar práticas, com vista ao desenvolvimento de uma postura de trabalho com impacto no aproveitamento escolar dos alunos. Ressalva-se, por fim, a visão de Edwards & Mackenzie (citados por Alarcão & Canha, 2013, p.51) defensores que “as dinâmicas de colaboração profissional se ancoram (...) na capacidade de cada elemento de um dado grupo alinhar o seu pensamento e a sua acção com o pensamento e a acção dos seus parceiros colaborativos, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir”.

4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO EDUCATIVO

No presente capítulo pode iniciar-se uma leitura pela caracterização do contexto educativo no qual a professora estagiária teve oportunidade de vivenciar práticas e intervir, com intuito de desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem progressivamente mais qualificado e adequado à realidade do contexto educativo. Sequentemente, encontrar-se-á uma análise meta-reflexiva ao trabalho desenvolvido nas várias áreas do saber, assim como, uma análise à articulação de saberes, enquanto prática direcionada para a formação global dos alunos, tendo estado presente ao longo da prática educativa supervisionada.

Por fim, apresenta-se uma breve explanação da ação da professora estagiária, em cooperação com outros professores estagiários do Agrupamento Pêro Vaz de Caminha, com vista ao enriquecimento do contexto educativo.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Para melhor contextualizar a prática pedagógica supervisionada desenvolvida pela professora estagiária importa, primeiramente, caracterizar o contexto educativo onde a mesma foi integrada. Neste sentido, procurar-se-á apresentar uma caracterização geral do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, em seguida da Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminha e, por fim, da Escola Eb1/JI dos Miosótiis. Esta mesma sequência de apresentação segue a ordem em que a prática pedagógica foi desenvolvida, num primeiro semestre na turma D do 6º ano do EB e, num segundo semestre, na turma B do 3º ano do EB. A informação que integrará a análise que se segue foi recolhida através

de uma análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, do Regulamento Interno do mesmo Agrupamento, do Plano de Trabalho de Turma, da Grelha de observação dos contextos educativos e, ainda, dos diálogos informais com alguns dos intervenientes no contexto educativo.

4.1.1. Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.

Segundo o Decreto-Lei n.º137/2012 (Preâmbulo) uma nova organização escolar, à qual se deu o nome de agrupamento, surge numa perspetiva de agrupar e agregar as escolas “de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram”. É ainda intuito desta reorganização escolar proporcionar aos alunos, que residem na área geográfica circundante, “um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º137/2012, Preâmbulo).

Assim sendo, o referido agrupamento situa-se em Paranhos, uma freguesia que tem vindo a apresentar um crescimento, sobretudo populacional, devido à construção de alguns bairros sociais e à construção do Polo Universitário. No que respeita ao nível socioeconómico e cultural dos cidadãos que residem nesta zona, o mesmo é considerado bastante heterogéneo, apesar de se verificar uma parte da população desfavorecida económica, social, e culturalmente.

Respetivamente à rede escolar do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, o mesmo faz-se compor pelas seguintes escolas: Escola EB2,3 Pêro Vaz de Caminha, sede do Agrupamento; Escola EB1/JI da Agra; Escola EB1 da Azenha; Escola EB1/JI dos Miosótis; e Escola EB1/JI de S.Tomé, todas elas pertencentes à freguesia de Paranhos, do concelho do Porto. Como tal, é

possível entender uma oferta de ensino desde a educação pré-escolar até aos 1º, 2º e 3º ciclos do EB, frequentados por um número total aproximado de 1023 alunos. O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha conta ainda com vários profissionais de educação, entre os quais se destacam: docentes responsáveis por grupo/turma; docentes do ensino especial; docentes do apoio educativo; docentes sem componente letiva; assessores; docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), uma psicóloga; um técnico profissional administrativo; profissionais responsáveis pelo serviço de secretariado e ainda assistentes operacionais.

Importa ainda referir que o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha integra, desde 1 de Junho de 2007, a rede de escolas do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Tratando-se, deste modo, de um agrupamento onde existe um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar (Despacho normativo nº20/2012, artigo 2º).

De uma forma geral, o agrupamento procura desenvolver uma política educativa centrada na equidade, ou seja, numa visão de escola como um lugar de integração, numa ação com vista à menorização dos índices de dificuldades de comportamento e de aprendizagem, procurando assim:

valorizar a Escola, enquanto lugar de aprendizagens significativas, no domínio do saber ser, saber estar e saber fazer; Promover a melhoria das aprendizagens fomentando a adequação do processo ensino-aprendizagem às capacidades e competências de cada um, estimulando a articulação de saberes das diferentes áreas curriculares; Humanizar a Escola estimulando a tolerância, a solidariedade e o respeito pela diferença bem como o desenvolvimento da autoestima e das regras de convivência; Contribuir para a melhoria do ambiente educativo, otimizando os recursos humanos, os recursos materiais existentes e as parcerias estabelecidas com a comunidade; Reforçar a ligação Escola – Comunidade incentivando um maior comprometimento dos encarregados de educação/famílias no acompanhamento dos alunos; Consciencializar para questões de saúde pública, ambientais e para o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, 2013-2017, p.35)

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha entende ainda a integração da comunidade como uma mais-valia na persecução do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e, neste sentido, procura não só desenvolver projetos em parceria com outras instituições, mas também apoio junto de instituições e serviços da região, com vista à realização de propostas educativas.

4.1.2. Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminha

Apresenta-se a Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminha como o primeiro contexto educativo onde a professora estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada, mais propriamente, na turma D do 6º ano do 2ºCEB.

Respetivamente aos espaços da Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminha, que se constitui como a sede do agrupamento, é possível descrever a existência de uma biblioteca onde são dinamizadas atividades com vista à promoção da leitura e do prazer de ler, ao estímulo da autonomia dos utilizadores em relação à informação, às TIC e ao enriquecimento da comunidade educativa a nível social, cultural, cívico e artístico. A escola integra, o pavilhão gimnodesportivo; o campo de jogos; as instalações sanitárias; a cantina; e o bufete. Com vista à sociabilização do corpo docente e não docente, existe uma sala de convívio. Para o funcionamento de outros serviços, encontra-se também o gabinete de psicologia; de ação social; da direção e um outro de apoio à direção; de primeiros socorros, a reprografia; e a secretaria.

A referida escola conta, ainda, com um laboratório de Ciências e Físico-Química, uma sala de Matemática, uma sala de TIC, três salas de educação tecnológica, uma sala de Educação Musical, duas salas de Educação Visual, e ainda uma sala da unidade de apoio especializado à Multidificiência. Tal como

se pode ler no Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz deCaminha, 2013-2017, p.53), a escola procura “concentrar as aulas de uma só turma numa mesma sala, exceto nas disciplinas que exigem uma sala específica”. Neste sentido, a sala de aula onde a professora estagiária teve a oportunidade de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, apresenta uma boa iluminação, visto conter quatro janelas que favorecem uma maior luminosidade e por isso mesmo um ambiente propício ao bem-estar dos alunos. A área da sala está adequada aos 19 alunos que constituem a turma, permitindo a mobilidade dos mesmos e dos docentes, integrando ainda um conjunto de mesas dispostas em quatro filas situadas de frente para o quadro. Por forma a desenvolver percursos de aula recorrendo ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a sala encontra-se equipada com um computador de acesso ao professor e ainda de um projetor. A sala contém ainda um armário onde era possível guardar trabalhos e outros materiais, auxiliares à lecionação das aulas.

Como forma de caracterizar a turma D do 6º ano, é possível constatar que a mesma conta com o auxílio de oito docentes e dois assessores que desenvolvem uma ação educativa nas várias áreas do saber respetivas ao 2º CEB. A turma é composta por 13 alunos do género feminino e 6 alunos do género masculino, tendo integrado a turma, em janeiro, um aluno de nacionalidade iraquiana. A idade destes alunos situa-se entre os 11 e os 15 anos, entendendo-se por este intervalo de idades a existência de alunos que não transitaram de ano. Denotam-se dificuldades de aprendizagem, de forma mais notória, nas áreas de Matemática e de Português, tendo as dificuldades aferidas, relativamente a esta última área do saber, influenciado o processo de aprendizagem nas restantes áreas. Neste sentido, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem foram integrados em momentos de apoio educativo e, ainda, em sessões de apoio ao estudo desenvolvidas pelo par pedagógico.

É ainda perceptível uma grande desmotivação dos alunos pela aprendizagem, acrescida de resultados maioritariamente insatisfatórios. As interações entre alunos caracterizam-se, na sua maioria, como perturbadas pelo

desrespeito e pela incapacidade de aceitação da diferença. Relativamente às interações entre alunos e docentes, é possível constatar uma relação onde é notável uma maior respeito e cooperação, embora, por vezes, fosse perturbada por algumas atitudes de desrespeito por parte de alguns alunos. Neste sentido, esta turma evidencia-se como um grupo de alunos com dificuldades a nível do saber-ser e do saber-estar, tendo em conta as dificuldades comportamentais observadas. Por outro lado, a relação entre o corpo de docentes e não docentes baseia-se em princípios de partilha de saberes, cooperação, entreajuda e respeito.

Os alunos que compõem a turma D, inserem-se em famílias cujo nível socioeconómico é apresentado como médio-baixo e num nível cultural maioritariamente baixo.

4.1.3. Escola EB1/JI dos Miosótiis

O segundo semestre da prática pedagógica supervisionada foi desenvolvido na escola EB1/JI dos Miosótiis, de uma forma particular com os alunos que compõem a turma B do 3º ano do 1º CEB.

Relativamente à localização da Escola EB1/JI dos Miosótiis, esta é uma instituição escolar que se situa no Bairro do Amial, mais especificamente, na Rua dos Miosótiis. A maioria dos alunos que a frequenta é oriunda do Bairro do Regado e do Bairro de Santa Luzia.

Apresentando-se uma breve descrição da referente escola, salientam-se as excelentes condições de todos os espaços que a compõe favorecendo, assim, um ambiente acolhedor e reunindo as condições necessárias para que os alunos se desenvolvam num ambiente saudável e estimulante. Desta forma, a escola integra duas salas respeitantes à educação pré-escolar e oito salas onde se desenvolve o percurso educativo com as turmas do 1º CEB. Para além das salas de aula, a escola incorpora, também, instalações sanitárias para alunos e

para professores/funcionários, com apropriação para as crianças portadoras de deficiência motora; um elevador; uma cantina; uma sala de convívio para o corpo docente e não docente; um gabinete para a coordenadora; um gabinete médico e, ainda, uma biblioteca com uma grande variedade de obras literárias adequadas às idades dos alunos, recursos e materiais didáticos possíveis de serem usados por professores e alunos, uma televisão e sofás onde os alunos podem, tranquilamente, realizar as suas leituras e ainda assistir à apresentação de obras literárias, entre outros. Na parte exterior é possível verificar a existência de áreas ajardinadas, um campo de jogos e uma área coberta, local onde são desenvolvidas as atividades respeitantes à área de Expressão e Educação Físico-Motora.

Respetivamente à sala de aula onde se desenvolveu o percurso educativo da turma B do 3º ano, ressalvam-se as excelentes condições da mesma, tendo em conta a diversidade de recursos didáticos, principalmente respeitantes à área da Matemática, e ainda a existência de uma mini-biblioteca com algumas obras de literatura para a infância. A sala é também dotada de equipamentos tecnológicos como: um computador, um projetor e um quadro interativo. Para além do quadro interativo, existem ainda dois quadros brancos, um placard no exterior e outro no interior da sala onde são afixadas informações pertinentes e ainda trabalhos realizados pelos alunos. As mesas de trabalho dos alunos dispõem-se em forma de “u”, sendo que no centro se situa um conjunto de mesas de trabalho. Esta disposição facilita a livre circulação dos alunos e professores, assim como, favorece uma maior participação e interação entre todos.

Ressalva-se, ainda, a existência de uma componente de apoio à família, onde um membro da Associação de Pais se disponibiliza para receber os alunos, num horário que precede e antecede o horário letivo. Para além deste serviço encontram-se em desenvolvimento alguns projetos em parceria com outras instituições da comunidade educativa, sendo o caso dos projetos: *EcoEscolas*; *Heróis da Fruta*; *Mil Escolhas*; *O Porto a ler*; *Paranhos sorridente*; *Escola Segura*; *O Orelhudo*; *Banda de Garage*; *Saúde Escolar, Aria*; e do projeto *Saúde Oral SOBE*.

De uma forma geral, pode caracterizar-se a população, incluindo as famílias dos alunos que frequentavam esta escola, como pertencentes a um meio socioeconómico e cultural médio baixo, onde se destacam alguns casos de famílias destruídas, toxicodependência, álcool e algumas situações de pobreza extrema.

No que respeita à interações entre o corpo docente, constata-se um grande sentido de interajuda e de partilha de estratégias, materiais e saberes. No que concerne à interação entre o corpo docente e não docente, foi possível observar uma relação construída com base em valores de equidade, companheirismo e respeito.

A turma B do 3º ano é constituída por 21 alunos, 7 alunos do género feminino e 14 alunos do género masculino. É possível caracterizar este grupo de alunos pela motivação e empenho na realização de novas aprendizagens, propondo-se voluntariamente a realizar tarefas extracurriculares como forma de resposta a muitas das suas motivações por saber mais. Na dimensão da avaliação, de uma forma geral, evidenciam-se resultados bastante satisfatórios fruto do trabalho desenvolvido pela professora orientadora cooperante e do trabalho, desempenho e motivação dos alunos. Porém, três dos alunos da turma apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem, sendo que um deles foi sinalizado pelos serviços de Educação Especial com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De uma forma breve, a rotina da turma caracteriza-se por momentos de ensino e de aprendizagem dedicados às várias áreas curriculares e às AEC, existindo flexibilidade para a dinamização de outros momentos entendidos como essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos.

Respeitante às relações entre os alunos e entre os alunos e a professora orientadora cooperante é possível constatar os laços de amizade, de apoio e respeito que os une. Neste sentido, a interação aluno-aluno, pode ser descrita como um aspeto muito positivo que caracteriza a turma, isto porque, apesar de se evidenciarem alunos que ainda manifestam algumas dificuldades de trabalho cooperativo, a maioria deles revela uma maior compreensão e aceitação da opinião do outro, conseguindo interagir e respeitar a diferença.

Como os mesmos valores, também se rege a relação professor-aluno, tendo-se criado um ambiente propício à partilha de conhecimentos e incertezas, sobressaindo também uma forte ligação afetiva.

Tendo em conta o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem baseado em metodologias ativas, a professora orientadora cooperante objetiva como prioritários a persecução dos seguintes parâmetros de ação:

Favorecer a integração dos alunos no espaço escolar, dando uma especial atenção ao seu acolhimento e socialização; Desenvolver nos alunos métodos de trabalho e de estudo; Promover aprendizagens/ atividades que criem atitudes e hábitos positivos em relação à cooperação, tais como, trabalho a pares e jogos de grupo; Desenvolver atitudes e comportamentos adequados através da auto-avaliação; Promover a auto-estima e a autonomia de cada aluno, tendo em conta o sucesso educativo da turma e de cada aluno; Levar os alunos a partilhar com os outros o saber; Fazer cumprir as normas e critérios de conduta para o bom funcionamento das aulas/escola; Desenvolver a capacidade de raciocínio, memorização, espírito crítico, estímulo da criatividade e sensibilidade estética. (Plano de Trabalho da Turma – 3º ano B, 2013-2014, p.4).

Esta recolha de informações sobre o contexto escolar manifestou-se essencial à ação da professora estagiária, favorecendo uma melhor contextualização e adequação de estratégias e atividades. Neste sentido, importa seguidamente apresentar uma explanação refletida da sua atuação nos vários campos do saber.

4.2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE REFLEXIVA, COM A INDICAÇÃO DAS METAS DELINEADAS E DOS RESULTADOS ATINGIDOS

Apresentado o contexto educativo, ressalva-se, como elemento central desta narrativa, a reflexão final sobre a ação desenvolvida pela professora estagiária nas áreas do saber que se passarão a apresentar: Matemática; Português; História e Geografia de Portugal/ Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Natureza; e Articulação de Saberes. Esta mesma análise reflexiva será desenvolvida à luz de pressupostos teóricos dos autores especializados no tema, de documentos legais e de orientações pedagógico-didáticas específicas de cada área. Deste momento reflexivo procurar-se-á ressaltar a articulação entre a teoria e a prática, tendo sido este o elemento fulcral para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, orientadora nesta primeira prática educativa em formação.

Salienta-se, ainda, que a estrutura referente à análise reflexiva de cada área integrará: um enquadramento legal; uma justificação pessoal dos conteúdos abordados e de outras motivações para o desenvolvimento de um determinado percurso didático; uma breve fundamentação teórica e didática; uma abordagem reflexiva à(s) aula(s) e/ou momentos de ação no 2º e no 1º CEB; e, por fim, uma apreciação geral ao desenvolvimento profissional da professora estagiária.

Importa, neste capítulo, destacar os três conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, sendo eles: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático e conhecimento curricular (Shulman citado por Mamede et al., 2012, p.212). Neste sentido, o conhecimento do conteúdo respeita ao conhecimento científico específico de cada área do saber; o conhecimento didático relaciona-se com as estratégias e/ou recursos promotores de aprendizagens, ou seja, envolve toda a dinâmica necessária para que os conhecimentos científicos possam ser entendíveis e

significativos para os alunos; e o conhecimento curricular está intrinsecamente ligado às orientações curriculares vigentes para cada área (Mamede, 2012).

Por fim, procurar-se-á, ainda, realizar uma breve abordagem aos projetos desenvolvidos no contexto educativo.

4.2.1. Matemática

A aula de Matemática é antes de mais um lugar de descoberta, de exploração de situações, de reflexão e de debate sobre as estratégias seguidas e os resultados obtidos, de síntese que proporcione claramente algumas ideias e métodos essenciais, indicando o respectivo valor. (Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, citado por Ponte, 1999, p. 27)

Nesta linha de pensamento entende-se a aula de Matemática como um dos focos centrais da ação docente e como um momento onde se desenvolvem práticas que façam jus à educação matemática de modo “significativo e insubstituível para ajudar os alunos, a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática” (Oliveira, Serrazina & Abrantes, 1999, p.17). Como tal ao longo desta narrativa reflexiva evidenciar-se-ão os principais momentos essenciais ao desenvolvimento de uma ação que vise a Matemática como meio favorecedor de um melhor e maior entendimento do mundo.

Nesta medida, e em concordância com Azcárate (citado por Mamede, Cadeia, Ferreira & Vieira, 2012, p.210), “o professor com as suas concepções sobre a Matemática e o seu ensino, mas também com o seu conhecimento matemático, determina o tipo de actividade matemática que proporciona aos seus alunos”. Como tal, destacam-se as concepções de autores de referência sobre esta área do saber, que a professora estagiária toma como essenciais à persecução do ensino da Matemática.

Enquadramento legal da educação matemática

Importa, neste sentido, realizar um breve enquadramento legal que rege a educação matemática em Portugal, onde se destaca a orientação da lecionação de conteúdos a partir do Programa e das Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico. Os mesmos orientam o ensino da Matemática a partir de temas como: Números e Operações; Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, sendo acrescentado, no 2º CEB Álgebra. Salientam-se, ainda, como documentos de apoio à ação do professor os Cadernos de Apoio e as Brochuras, referentes a esta área do saber, elaborados e disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Assim, tal como é preconizado no Decreto-Lei nº241/2001 (Anexo n.º 3) é pertinente desenvolver “nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo”. Neste sentido, importa, realçar a pertinência de conhecer e integrar na prática pedagógica os princípios para a Matemática escolar, presentes nas Normas para a Matemática Escolar (NCTM, 2007). A equidade apresenta-se como um destes princípios e relaciona-se com uma ideia já exposta neste relatório relativamente à conceção de educação numa perspetiva igualitária, considerando-se, ainda, a pertinência de elevar as expectativas face aos alunos e apoiá-los no seu percurso de aprendizagem. Não menos importante, surge o currículo como um princípio que deve procurar ser desenvolvido de forma coerente e incisiva nas matérias a lecionar. Neste seguimento, apresenta-se também o ensino, onde os conhecimentos já adquiridos pelos alunos devem ser também integrados neste processo, estimulando-se, assim, a realização de novas aprendizagens. Um outro princípio é a aprendizagem, a qual se entende dever ser coconstruída ativamente pelos alunos em comunhão com os demais. A tecnologia é também considerada um dos princípios essenciais, ao lhe ser entendido o seu potencial e riqueza geradores de mais e melhores aprendizagens. Por fim, apresenta-se o último princípio – a avaliação - vista

como um processo formativo e sumativo ao longo dos momentos de ensino e de aprendizagem da matemática (NCTM, 2007).

No que concerne às capacidades transversais presentes no Programa de Matemática para o Ensino Básico (Damião et al., 2007), a desenvolver ao longo dos anos de ensino da Matemática, salientam-se uma forte aposta no raciocínio matemático, na comunicação matemática, e na resolução de problemas.

Em concordância com Cabrita & Fonseca (2012, n/p), a consideração do raciocínio como uma capacidade transversal vem reforçar a ideia de que o conhecimento matemático não se produz a partir da transmissão de informação, mas sim a partir de uma construção, onde “assume particular importância a intuição, a experimentação, a formulação de conjecturas, a generalização e a construção de cadeias argumentativas que a valide”.

Nesta medida, entende-se também a comunicação matemática como uma capacidade transversal a desenvolver por todos os estudantes. Para Ponte & Serrazina (2000, p.1) a comunicação matemática constitui “um indicador sobre a natureza desse processo e uma condição necessária para o seu desenvolvimento. A comunicação é regulada pelo professor, a quem cabe encorajar os alunos a assumir nele uma participação activa”. Contudo, Brendefur & Frykholm (citados por Cabrita & Fonseca, 2012, n/p) apontam ainda que é pertinente que se evolua “da comunicação unidirecional para a comunicação contributiva e reflexiva e mesmo para o modo de comunicação instrutiva, de cariz metacognitivo”. É nesta vertente de comunicação como uma forma do aluno evoluir matematicamente que, também Fonseca (2007, n/p) considera que a comunicação matemática é um aspecto central na aula de Matemática, pois desenvolve nos alunos o pensamento matemático, ao permitir a articulação e a troca de ideias, “com a formulação e reformulação de conjecturas, com a procura de explicações e justificações para sustentar as suas opções os alunos podem reflectir, reformular, aprofundar e desenvolver o seu raciocínio matemático.”

A capacidade de resolução de problemas assume, assim, uma dimensão utilitária mas também formativa, que para Vale e Pimentel (2004, p.10) além

de “ajudar a resolver os problemas do quotidiano, permite, principalmente, desenvolver processos e capacidades de pensamento que são o que de mais importante a Matemática escolar pode desenvolver num indivíduo”. Em análise ao novo Programa de Matemática para o Ensino Básico (Damião et al., 2013, p.5) é possível ver esclarecido que a resolução de problemas não deve confundir-se “com atividades vagas de exploração e de descoberta que, podendo constituir estratégias de motivação, não se revelam adequadas à concretização efetiva de uma finalidade tão exigente”. Não se descorando, contudo, da pertinência de, numa fase inicial, estimular nos alunos a apresentação de “estratégias de resolução mais informais, recorrendo a esquemas, diagramas, tabelas ou outras representações, devem ser incentivados a recorrer progressivamente a métodos mais sistemáticos e formalizados” (Damião et al., 2013, p.5).

Justificativa pessoal

A ação desenvolvida, assim como, os conteúdos lecionados, no que respeita à área da Matemática, foram perspectivados em concordância entre o par pedagógico e as professoras orientadoras cooperantes dos dois ciclos, consoante o plano anual de atividades. Contudo, houve sempre margem de liberdade para a escolha dos conteúdos programáticos a explorar. Como tal, estando a formanda consciente para as dificuldades que apresentava nesta área do saber, foi por opção individual a escolha de determinadas temáticas a desenvolver, no sentido de exigir a si própria um esforço pessoal maior, com o intuito de ir enriquecendo a sua formação e consequentemente a sua preparação futura. Porém, em paralelo com a escolha de temáticas que apresentavam maiores dificuldades, houve a preocupação de desenvolver temas entendidos como pertinentes no ensino da Matemática. Como foi o caso, por exemplo, no 2ºCEB, da temática – Números racionais não negativos entendendo-se a sua exploração como uma forma de desenvolver o sentido de número nos alunos, “a compreensão dos números racionais não negativos nas suas diversas representações, a compreensão das operações adição e

subtracção, e a capacidade de cálculo mental e escrito” (Menezes, Rodrigues, Tavares & Gomes, 2009, p.4). Sendo ainda capazes de “utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos” (Menezes, Rodrigues, Tavares & Gomes, 2009, p.4). No 1º CEB reconheceu-se como fundamental a leccionação de uma aula centrada na temática –área, não só pelo facto de ser um tema no qual a professora estagiária pretendia desenvolver capacidades de ação mas também porque o reconhecia pertinente no ensino da Matemática. De acordo com as Normas para a Matemática Escolar (NCTM, 2007) muitos dos estudantes do EB evidenciam dificuldades na compreensão da área e frequentemente utilizam fórmulas da área sem compreenderem de que modo essas fórmulas se relacionam com a grandeza a ser medida ou com a unidade de medida usada.

Planificação

Com maior centralidade no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, realçam-se, neste momento, as fases do conhecimento matemático, sendo elas: fase manipulatória, fase pictórica ou iconográfica, fase simbólica e a fase da verbalização. Embora se considere que esta última se apresenta como uma fase transversal às demais, visto acompanhar o desenvolvimento do conhecimento matemático (Fernandes, 2011).

Entendendo a pertinência de articular saberes e de realizar ligações ao contexto mais real que envolve os estudantes – o seu quotidiano, e reconhecendo que por vezes a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida, não há, contudo, dúvida que também os seus fundamentos mergulham na vida real (Caraça, 1951). Assim, nesta linha de pensamento, é inegável a ligação da Matemática à vida real e, como tal, um dos grandes papéis da escola centra-se na formação de alunos competentes e autónomos, críticos e confiantes “nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a Matemática” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.18). Não obstante, destaca-se a ligação da Matemática com outras áreas do saber, onde pormenores matemáticos fazem a

diferença para que estas sejam compreendidas pelos estudantes. Assim, reforçar-se-á, no espaço dedicado à articulação de saberes, um momento de atividade matemática onde a interligação com a área de Expressão Plástica criou o dinamismo necessário à aula e uma maior perceção da articulação entre áreas.

O processo de ensino e de aprendizagem da Matemática envolve também interações dos estudantes entre si e com o professor e, como tal, é necessário recorrer ao conhecimento didático pedagógico por forma a orientá-las, visto que se assumem fundamentais para a comunicação e negociação de significados. Segundo Ponte et al. (2007, p.2) “a natureza da comunicação que se desenvolve na sala de aula depende de modo decisivo da forma como o professor a regula e promove”. Por outro lado, para além da comunicação a interação, na sala de aula, deve procurar ser construída tomando por base valores de interajuda, respeito e aceitação da diferença. Será certamente num ambiente onde os alunos se sintam à vontade para partilhar conhecimentos e dúvidas que se reunirão as condições necessárias para a coconstrução de saberes. Este ambiente deve ainda caracterizar-se por momentos de silêncio, com vista a uma maior concentração dos alunos na realização de tarefas. A Matemática é uma área do saber que exige do aprendente uma capacidade de concentração e reflexão sobre os seus fundamentos, por isso mesmo, se realça a pertinência de criar momentos de tranquilidade onde os alunos possam direcionar o seu pensamento para a centralidade das tarefas.

Como apoio ao processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, o uso de materiais didáticos manipuláveis ressalva-se central na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do raciocínio matemático. O mesmo considera a Associação de Professores de Matemática (1988) e as Normas para a Matemática Escolar (2007), ao referenciarem o uso de materiais manipuláveis como potenciadores da aquisição e construção de conceitos matemáticos em todos os níveis de ensino. Nesta linha de pensamento, também Serrazina (1990, citada por Almiro, 2004) considera que o uso de materiais manipuláveis produz maior rendimento nos alunos. No entanto, o uso de materiais manipuláveis na sala de aula é um momento desafiador para

o professor, visto que acrescenta maior atividade à aula, exigindo também uma maior preparação e organização do momento de exploração dos recursos didáticos. Na conceção de Vale (1999, p.112) “é essencial que os professores aprofundem o seu contacto com os vários materiais, pois só adquirindo um grande à vontade no seu manuseamento é que poderão escolhê-los e utilizá-los adequadamente com os seus alunos na sala de aula”. Concordando com a opinião exposta pelo autor e estando, a professora estagiária consciente para importância de integrar os materiais didáticos na prática educativa, considera-se relevante uma maior aposta neste sentido, em práticas futuras. Em concordância com Gellert (citado por Botas & Moreira, 2013, p.12) “o material didático utilizado na aula de Matemática pode ser um meio inovador na sala de aula, visto que auxilia o professor na exposição de ideias, estabelecendo intenções no ensino da prática lectiva e auxilia o aluno no estudo na actividade matemática”.

Como linhas orientadoras da ação do professor, consideram-se as fases de apoio à prática educativa, entendendo-se, assim a conceção (planificação); desenvolvimento da aula (onde também se ativam os conhecimentos prévios dos alunos, se apresentam as condições de concretização das tarefas, se acompanha e recolhe as estratégias mais pertinentes); sistematização (momento de reflexão sobre as aprendizagens realizadas); e, por fim, a avaliação (apurando-se os gostos e conhecimentos dos alunos, ressaltando-se os dados pertinentes para que se possa realizar um balanço geral sobre o decorrer da aula e da sua ação) (Fernandes, 2012).

Desenvolvimento das aulas

Como forma de melhor orientar o leitor na compreensão da ação da professora estagiária na área de Matemática, apresenta-se, em seguida, o Quadro n.º1 onde se pode visitar os conteúdos lecionados ao longo da prática pedagógica supervisionada.

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	Tema	Tópico e Subtópico
2º CEB	6º Ano	Números e Operações	Números racionais não negativos
		Álgebra	Relações e Regularidades: Expressões numéricas e propriedades das operações.
		Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados: Tabelas de frequências absolutas e relativas; Gráficos de barras; Média Aritmética.
1º CEB	3º Ano	Geometria e Medida	Medida: Medir comprimentos
		Geometria e Medida	Medida: Área
		Geometria e Medida	Figuras Geométricas: Círculo e Circunferência

Quadro n.º 1- Desenvolvimento de conteúdos na área de matemática

Assim sendo, passa-se a apresentar um percurso didático realizado sob supervisão da supervisora institucional da área de Matemática, primeiramente no 2ºCEB e, posteriormente no 1º CEB, para que, desta forma, seja perceptível a evolução da professora estagiária de um ciclo para o outro.

Como tal, no que respeita ao percurso didático realizado no 2º CEB (Cf. Anexo 3), procurou-se desenvolvê-lo à luz do Tema: Organização e Tratamento de Dados e como Tópico e Subtópico: representação e interpretação de dados: tabelas de frequências absolutas e relativas; Gráficos de barras; Média Aritmética. Procurando-se, também, desenvolver as competências transversais já referidas nesta narrativa. Importa referir que esta aula constituiu um reviver de conhecimentos, tendo em conta as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Com o intuito de levar os estudantes a realizarem ligações não só entre os próprios conteúdos matemáticos mas também entre a Matemática e a vida real e até com outra área do saber, delineou-se um conjunto de atividades respeitantes ao comércio de alimentos criando uma ponte com os cuidados a ter aquando do consumo dos alimentos. No desenvolvimento da aula, e como forma de motivar/problematizar o conhecimento dos alunos apresentou-se um

vídeo sobre os produtos mais e menos vendidos na mercearia “Lampião azul”, visto tratar-se de uma mercearia próxima do contexto social dos estudantes. Contudo, realça-se a importância de se realizar, futuramente, vídeos verídicos visto que o apresentado continha alguma informação falsa. No sentido de os alunos auxiliarem a dona da mercearia na organização dos produtos mais e menos vendidos, este foram questionados sobre as formas de tratar e organizar dados, pois na perspectiva de Smole (2003, p.63) os estudantes devem sentir a “necessidade de solucionar um problema, de fazer uma reflexão”. Após este momento de ativação dos conhecimentos prévios, os estudantes referiram conhecer *tabelas e gráficos* e *gráficos de barras*. Neste seguimento, apresentou-se uma tabela de frequências que, completada em conjunto, permitiu organizar os dados referentes aos produtos vendidos na mercearia. Expondo-se, em seguida, as condições de realização desta tarefa, foi também necessária uma orientação, por meio do questionamento, com o intuito de auxiliar os estudantes no preenchimento da tabela de frequências apresentada. Uma das funções fundamentais do professor, na sua interação com os estudantes, é saber ouvir, perguntar porquê, lançar pistas, aproveitar o erro para lançar novas perguntas e também saber estimular essa atitude nos seus estudantes (DEB, 2002). Relativamente a esta tarefa, entendeu-se, num momento de reflexão, que a mesma não apresentava um momento desafiador para os estudantes. Perspetivando-se, assim, atividades futuras desafiadoras, no sentido de levar os estudantes a estabelecer relações progressivamente mais complexas (Smole, 2003). Isto porque aquando do preenchimento da terceira coluna da tabela, referente à frequência relativa em percentagem (fr%) os estudantes não tiveram necessidade de pensar matematicamente sobre o valor, tal como se pode perceber através do seguinte exemplo:

(P. E.) – Que operação devemos realizar para obtermos a percentagem da venda de cada produto?

(R.) – Agora já sei, como a frequência relativa das embalagens de tomates é 0,2 a percentagem é 20%!

(P.E) – Então o que estás a querer dizer é que a frequência relativa em percentagem (fr%) referente à venda de embalagens de tomates é de 20%?

(R.) – Sim, é isso.

(P.E) – R. podes explicar aos teus colegas como pensaste?

(R.) – Eu não fiz contas vi logo que eram 20%.

(P.E) – Quando temos um número decimal e precisamos de saber a sua percentagem que operação realizamos?

(R.) - Ah sim, já sei, multiplicamos por 100.

Assim, calculada a frequência relativa em percentagem, a proposta que se seguiu centrou-se na construção de um gráfico de barras com base nas informações presentes na tabela de frequências absolutas e relativas, construída inicialmente. Após o levantamento sobre as características do gráfico de barras, a tarefa foi executada, de forma geral, com sucesso, embora se tenha verificado a necessidade da mesma ter sido realizada num maior intervalo de tempo.

Numa parte sequente da aula os estudantes, com o auxílio da professora estagiária, localizaram, na tabela de frequências e no gráfico construído, a moda de produtos vendidos. Contudo, aquando da pergunta *Qual é a moda de produtos vendidos?* o estudante P. respondeu que *a moda é o mesmo que a frequência absoluta*. Assim, neste momento, foi importante clarificar este conceito matemático, visto tratar-se de uma linguagem que não é próxima dos estudantes.

A sistematização, apresentando-se como uma das fases mais importantes da aula, foi realizada através da escrita de uma carta, como forma de resposta ao pedido de ajuda da dona da mercearia. Esta atividade permitiu contextualizar os estudantes para os diversos usos da Matemática na vida real, mas também se apresentou como um possível exemplo de narrativa matemática. Assim, relacionar a linguagem de todos os dias “com a linguagem e os símbolos matemáticos e compreender que representar, discutir, ler, escrever e ouvir Matemática são uma parte vital da aprendizagem e da utilização da Matemática” (NCTM, 2007, p.93). Por fim, a avaliação, surgiu

como uma forma de permitir aferir, através dos comentários dos estudantes, algumas dúvidas e as aprendizagens realizadas ao longo da aula. Para além de um breve diálogo com os estudantes, realizaram-se, ainda, algumas tarefas sistematizadoras dos conhecimentos lembrados e realizados.

No final deste ciclo, tendo em conta as aulas lecionadas, pode evidenciar-se uma maior dificuldade na lecionação desta área em relação às restantes. A incompreensão de algumas fases da planificação, assim como, o conhecimento científico pouco aprofundado levaram a que a ação da professora estagiária não fosse tão bem sucedida. Neste sentido, destacam-se os momentos de reflexão partilhada, essenciais para a consciência do trabalho a desenvolver. Por outro lado, a professora estagiária, também manifestou algumas dificuldades na gestão do tempo e do grupo de estudantes, visto que apenas organizava o grupo de forma individual e em grande grupo. A gestão do comportamento dos estudantes foi também uma dificuldade, pois estes estavam, grande parte das vezes, agitados e desmotivados para a realização de tarefas, tendo sido essencial a aposta em tarefas de curta duração e variadas.

No que concerne ao percurso temático desenvolvido, no segundo semestre da prática pedagógica supervisionada, na turma B do 3º ano do 1º CEB, salienta-se a aula desenvolvida (Cf. Anexo 4) com base no Tema: Geometria e Medida e no Tópico e Subtópico: Medida – Área. A escolha do tema centrou-se num acordo entre a professora estagiária e a professora orientadora cooperante. Tendo em conta que se tratava de uma temática que a professora estagiária manifestava alguma insegurança, o que transformou esta aula numa oportunidade de crescimento profissional. Assim, na fase de planificação, para além dos momentos intrínsecos que respeitam a este processo, foi fulcral a delimitação de uma aula como um *continuum* em relação a uma aula lecionada anteriormente. Nessa aula, lecionada num momento anterior, apresentou-se o início da Lenda – O Milagre das Rosas -, acompanhada do painel de azulejos portugueses que a retratava, usando-se, também, uma recriação dos azulejos portugueses como forma dos estudantes consolidarem a noção de perímetro (Cf. Anexo 5). Para além das potencialidades matemáticas dos azulejos portugueses estes são, antes de mais, reconhecidos como um dos maiores

patrimónios culturais de Portugal. Entende-se o ensino como um meio proporcionador de um maior conhecimento sobre raízes históricas e culturais que unem uma comunidade e a caracterizam como tal. Neste sentido, é importante que os estudantes tenham acesso ao património cultural que marca as raízes do povo português. Tendo-se constituído, este momento, como uma oportunidade de ligação da Matemática à vida real. Tendo em conta a motivação dos estudantes nesta primeira aula iniciou-se a segunda, com a apresentação do final da lenda.

No seguimento desta motivação/problematização questionou-se os estudantes sobre o espaço que ocuparia o painel de azulejos, assim como as estratégias que se poderiam usar para o descobrir. Desta forma, foi necessário orientar os estudantes, através do questionamento, na ativação dos conhecimentos prévios, no sentido de recordarem o uso de uma unidade de medida para a realização de medições, neste caso, de uma unidade de medida de área.

(P.E) – Qual será o espaço ocupado pelo painel de azulejos portugueses?

(J.G.) – Vemos o comprimento dos lados e juntamos.

(P.E) – Dessa forma conseguimos descobrir o espaço que o painel ocupa ou apenas a soma da medida dos lados?

(B.) – Não professora, isso é o perímetro.

(P.E.) Lembram-se como fizemos para calcular a medida do comprimento do tampo da mesa?

(J.G.) – Sim usámos várias coisas, porque nós tínhamos uma unidade de medida que era sempre a mesma.

(P.E) – Então para calcularmos o espaço ocupado pelo painel também precisamos da mesma unidade de medida?

(B.) – Sim precisamos.

(P.E) – Então e como vamos usar esta unidade de medida?

(B.) - Contamos as vezes que a unidade de medida cabe numa coluna e depois multiplicamos pelo número de linhas.

Tendo em conta que os estudantes estavam a seguir um raciocínio lógico matemático, sentiu-se que lhes poderia ser proposto a descoberta do número de vezes que um triângulo, obtido a partir de metade do quadrado usado como unidade de medida de área, caberia na superfície da figura. Tendo a B. rapidamente reconhecido que *só precisamos de multiplicar o número de vezes que o quadrado coube nos azulejos por dois*. Reunidas as condições cognitivas necessárias, seguiu-se o momento de introdução da definição de área e o registo da mesma no caderno. Posto isto, e tendo em conta que os estudantes já tinham manipulado, na aula antecedente, os azulejos portugueses em cartão, procurou-se realizar, em seguida, a primeira tarefa intitulada “Na matemática com os azulejos portugueses”. Esta tarefa foi executada a pares e o objetivo prendeu-se com a criação de duas figuras com a mesma área, usando um azulejo português como unidade de medida de área (Cf. Anexo 6) e com a descoberta das relações entre o perímetro e a área das duas figuras criadas. No momento de correção desta segunda tarefa, foi pertinente destacar o facto de um par de estudantes ter concluído que, ao contrário dos restantes pares, a área e o perímetro das suas figuras eram equivalentes. Foi um momento crucial da aula, no sentido de se comprovar uma falácia que em muito se acredita.

Neste seguimento, e tendo consciência que o conhecimento matemático também é desenvolvido através do treino, realizou-se ainda uma tarefa onde os estudantes usaram, de forma informal, a fórmula matemática da área. Apesar de ter sido planeada a passagem deste momento para a fórmula matemática da área, optou-se, no momento, por questões de tempo e tendo em conta a intencionalidade da aula, por se dar lugar ao diálogo conjunto sobre a unidade de medida de área - 1cm^2 , através da apresentação de um quadrado branco com exatamente 1cm de lado.

(P.E.) – Qual será a área deste quadrado visto que tem 1cm de lado?

(A.) – É 1cm , porque $1\text{cm} \times 1\text{cm}$ é 1cm .

(P.E.) – Mas então qual é a sua área?

(A.) – É de 1cm^2

Este momento destacou-se central na aula, pois foi notória a significação atribuída pelos estudantes a este conhecimento, visto que foi por tentativas que os estudantes descobriram o significado de 1cm^2 e ainda a forma como o mesmo se representava matematicamente.

(P.R.) – Agora que já descobrimos que a unidade de medida de área é 1cm^2 , como acham que se representa matematicamente? Vamos pensar como os matemáticos pensaram!

(A.) – Eu penso que é 1cm e depois um quadradinho à frente para se ler um centímetro quadrado.

(J.G) – Eu acho que é 1cm e depois qualquer coisa à frente.

A aula foi sistematizada, por meio, do questionamento onde se apuraram as questões centrais da aula e onde também se pôde verificar a construção de conhecimentos por parte dos estudantes. Visto não ser possível a resolução da tarefa prevista como instrumento de avaliação na sala de aula, os estudantes resolveram-na, individualmente em casa, e numa aula seguinte procedeu-se à correção conjunta da mesma.

Como abordagem geral à prática desenvolvida no 1^oCEB, pode constatar-se uma maior implicação da professora estagiária, principalmente, no momento de planificação da sua ação, tendo desenvolvido uma capacidade de maior indagação sobre as estratégias, materiais e atividades a mobilizar. Apesar de se ter procurado integrar nas aulas lecionadas mais materiais didáticos, em relação à ação desenvolvida no 2^oCEB, como o compasso e azulejos portugueses construídos pela professora estagiária, importa em práticas futuras considerar uma maior mobilização deste tipo de material tendo em conta as suas potencialidades, já nomeadas.

Apreciação Global das aulas de Matemática

Numa observação geral à ação da professora estagiária, no âmbito da área de Matemática no 1º CEB, é possível evidenciar uma evolução referente às dimensões da ação, embora se destaque a dimensão da planificação como um parâmetro onde se deve procurar desenvolver um maior esforço. Ainda assim, é possível refletir-se sobre um desenvolvimento progressivo ao longo da prática pedagógica supervisionada. Numa fase inicial, a professora estagiária sentiu algumas dificuldades principalmente na estrutura da planificação referente à área da Matemática. Porém, após alguns momentos de reflexão com a supervisora institucional responsável por esta área do saber, foi desenvolvendo competências a este nível. Reconhecendo-se, ainda, que a planificação referente à área de Matemática necessita ainda de um maior aperfeiçoamento, no sentido de a tornar mais completa, significativa e útil para quem a dinamiza na prática. Entende-se uma evolução futura, nesta dimensão da ação, através de uma constante planificação aliada à procura de fundamentos das suas fases e até uma procura da opinião da supervisora institucional que apoiou a professora estagiária ao longo desta caminhada pela Matemática.

Apesar de a professora estagiária apresentar, no 2º CEB uma desmotivação pela sua ação, tendo em conta as dificuldades que enfrentava, o 1º CEB apresentou-se como uma oportunidade de crescimento, tomando-se como ponto de partida as dificuldades sobre as quais já se tinha desenvolvido uma reflexão, no sentido de apurar estratégias que as permitissem ultrapassar. Assim, a desmotivação foi transformada em motivação e a professora estagiária entendeu a sua prática no 1ºCEB como uma porta para o desenvolvimento profissional, pessoal e social.

Ao nível da ação, será fundamental, futuramente, um maior acompanhamento dos estudantes ao longo da concretização das tarefas matemáticas. Após momentos de reflexão, apurou-se a pertinência de se focar um maior apoio dos estudantes aquando da realização das tarefas propostas,

favorecendo-lhes um maior sucesso das mesmas. Um maior apoio permitirá, também, dinamizar de forma mais equilibrada o tempo de cada aula, ao se evitar que as dúvidas dos estudantes persistam ao longo de tarefas sequentes.

A evolução da ação da professora deveu-se, principalmente, ao facto de se ter entendido que o momento de preparação da aula é fulcral para o sucesso da mesma. Este momento de delineação de tarefas, estratégias e construção de recursos foi, num segundo momento da prática educativa, merecedor de uma grande atenção por parte da professora estagiária, pois foi através de uma reflexão aliada à busca de fundamentos teóricos que a adequação dos elementos mencionados fruiu num maior sucesso das aulas e numa evidenciável construção de conhecimentos, por parte dos estudantes e da professora estagiária. Esta entende que uma das estratégias essenciais ao crescimento da sua ação foi o facto de apurar, previamente, as possíveis perguntas por parte dos estudantes e ainda as possíveis situações a emergir no momento da aula. Importa ainda realçar que o crescente conhecimento do grupo de estudantes permitiu uma maior assertividade nesta prospeção do que lhes poderia causar dúvida. Por outro lado, o apoio prestado pela professora orientadora cooperante e pela supervisora institucional foi essencial na reformulação e adequação, principalmente, das tarefas que se propunham. Ressalva-se, mais uma vez, os frutos do processo colaborativo como potenciador de melhores práticas.

Porém, e apesar de reconhecer um crescimento na sua ação, a professora estagiária está consciente que ainda possui a necessidade de continuar a investir na formação de ordem científica e na atualização de conhecimentos, pelo que se propõe, futuramente, de forma autónoma e colaborativa a aprofundar conhecimentos nesta área do saber. Este será um trabalho a desenvolver ao longo do tempo, não só para que a professora estagiária se torne mais capaz nesta área mas também para que se sinta mais segura aquando da lecionação das aulas de Matemática. Esta motivação por aprender Matemática e por aprender a ensinar Matemática, advinda das suas práticas e principalmente das suas dificuldades, favorecerão este investimento futuro na sua formação. Como tal, nesta área do saber entende-se como necessário uma

maior aposta na formação contínua, favorecendo à professora estagiária um maior desenvolvimento profissional e pessoal.

Por fim, evidencia-se a ação da professora estagiária na área da Matemática como uma experiência desafiadora, deixando-lhe um sabor a querer fazer mais, querer ser mais e querer crescer mais.

4.2.2. Português

Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto. (Ferreira, 1998, p.83)

Da língua portuguesa vê-se o mar, a história de um povo, a linha de união, de comunicação, de conhecimento. A língua é, assim, o meio mais poderoso de evolução, ela é uma oportunidade. E é nessa oportunidade que se entende o ensino do Português, como meio de acesso ao mundo. No sistema educativo em vigor, o Português é entendido como o elemento central do processo de ensino e de aprendizagem. Tal como defendem Silva et al. (2010, p.96), é nesta medida que se acentua a sua “transversalidade para o sucesso educativo, ao longo de toda a escolaridade, havendo a necessidade de se atingir o domínio de determinadas competências.”

Tais competências são traduzidas sob a forma de objetivos a desenvolver à luz do Programa de Português (Reis et al., 2009) e das Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (Buescu et al., 2012). No que concerne ao novo Programa de Português em vigor, salienta-se o seu surgimento numa medida de reformulação dos programas antigos no sentido de “incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (Reis,

2009, p.3). O Programa de Português encontra-se, assim, organizado por ciclos do EB e em cada um surgem quadros orientadores da ação do professor, também eles organizados por domínios onde surgem os descritores de desempenho e os conteúdos, a dinamizar de forma articulada. No que respeita às Metas Curriculares de Português, estas são entendidas como o grande documento orientador do ensino do Português, o qual “organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012). Este documento orientador, encontra-se estruturado por ano de escolaridade, onde são integrados os domínios de referência, assim como, os objetivos e os respetivos descritores de desempenho.

Previamente à análise reflexiva da ação da professora estagiária, far-se-á o principal enquadramento teórico que a orientou em todo o processo de ação.

Perspetivando-se o ensino e a aprendizagem como um processo adequado às mudanças que ocorrem no ensino mas, também, ao desempenho do professor e do aluno, é pertinente ressaltar que se procurou desenvolvê-lo tendo em conta as características do grupo de estudantes, as conceções pedagógico-didáticas desta área do saber e a perspetiva de crescimento profissional, pessoal e social da professora estagiária. Assim, é pertinente afirmar que tão importante como questionar o que ensinar é a quem ensinar, numa consideração de que a língua não é propriedade do professor “mas de todos os falantes e que, dependendo do estatuto de cada um, assim a execução varia e sugere estratégias diferentes” (Reis & Adragão, 1992, p.15). Só nesta linha de ação, se poderão formar falantes da língua portuguesa, desenvolvidos linguisticamente através de uma reflexão e contextualização constante da língua, capazes de a conhecer e de a usar, agindo e interagindo na sociedade. Retomando esta ideia de contextualização da língua e interligando-a com os pressupostos didático-pedagógicos, cabe ao professor criar condições que favoreçam a transformação do conhecimento empírico “em conhecimento reflectido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras,

convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos” (Nogueira, 1989, citado por Leal, 2009, p.1305).

Para além da pertinência de uma contextualização escrita e falada da língua, salienta-se, a aula de Português como um espaço de interação, onde prevaleça “um processo de socialização das aprendizagens, o contacto e a vivência de situações, autênticas ou simuladas, identificáveis com a realidade quotidiana, marcadas por intensões, expectativas e registos comunicativos” (Amor, 2006, p.22). Não obstante, nesta contextualização do percurso a desenvolver na sala de aula reconhece-se o texto como um elemento motivador e também como um ponto de partida. Na dialética em que Ferreira (1998) vê o mar através da língua, também é possível ver o mundo através do texto e, neste sentido, Amor (2006, p.21) refere que “o texto não se esgota, portanto, na dimensão material do enunciado; antes exige, enquanto unidade discursiva e num contexto de produção ou de recepção, que o tomem como «fragmento correlacionado de linguagem e situação»”. Não esquecendo a consideração face a textos cuja qualidade literária é reconhecida, a sala de aula deve constituir-se como um espaço onde há lugar para a diversidade textual, permitindo, desta forma, “um progressivo alargamento dos universos de referência culturais” (Amor, 2006, p.22). Porém, esta promoção da diversidade textual deve ser moderada pelo professor, o qual deve procurar favorecer “uma passagem do mais simples e familiar para o mais complexo, do mais banal para o mais elaborado e representativo e, acima de tudo, para o mais formativo, na perspetiva das necessidades do aluno” (Amor, 2006, p.22).

A fundamentação pedagógico-didática apresentada, até então, ganha centralidade na sala de aula. Contudo, o momento prévio de preparação dessa ação exige, nesta área do saber, como em tantas outras, uma reflexão profunda debruçada na intencionalidade e adequabilidade da mobilização de estratégias, recursos e criação de momentos de interação. Assim, no que respeita à estrutura do plano de aula, é possível afirmar que o mesmo se rege pela norma da flexibilidade e integrando momentos de constante motivação dos estudantes. Sem que com isso se esqueçam os momentos, de registo e de sistematização, como organizadores do pensamento dos estudantes, e ainda de

avaliação. Para Amor (2006, p.44) o essencial da planificação passa pelo modo de a estruturar, “tomando decisões – seleccionando e procurando actuar – sobre uma série de variáveis curriculares, gerais e específicas da língua materna, que asseguram a diversidade e a riqueza das situações do processo de aprendizagem”.

Tal como foi referido, o processo de planificação é desenvolvido sobre uma série de variáveis curriculares, tome-se como exemplo, a escolha do domínio a explorar. Neste sentido, ao longo da ação da professora estagiária, a escolha dos domínios centrou-se numa motivação pessoal por desenvolver competências profissionais, no que a cada um diz respeito, mas também fruiu de um acordo mútuo entre a professora estagiária e os professores orientadores cooperantes, e entre estes e o par pedagógico. Porém, reconheceu-se, também, que a escolha de determinados domínios, se centrou nas dificuldades observadas no grupo de alunos.

Em forma de organização da análise reflexiva à ação da professora estagiária, nesta área do saber, e tendo em conta que as Metas Curriculares se traduzem no principal documento orientador, procurar-se-á realizar uma abordagem aos domínios nele contemplado. Esta análise perspetiva-se na ação desenvolvida no 2º CEB e no 1ºCEB, respetivamente.

Assim, inicia-se esta análise meta-reflexiva pelo domínio da oralidade, aquele “em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” (Amor, 2006, p.62). Segundo Amor (2006), apesar de, erradamente, se relacionarem as capacidades oratórias com um dom intrínseco num dado indivíduo, saber falar é uma capacidade que necessita ser trabalhada para que conseqüentemente possa ser desenvolvida. Saber comunicar vai muito para além do saber sobre a língua, sobre as palavras, pois exige do locutor/interlocutor a capacidade de “adaptação das características do discurso às circunstâncias da sua transmissão: dado o carácter em tempo real” (Silva et al., 2011, p.16). Interligando um pressuposto teórico já exposto, respeitante ao desenvolvimento de um ensino do Português contextualizado nas realidades sociais, procurou-se, criar no 2º CEB um momento em que os alunos, organizados em pares, estruturavam,

primeiramente, uma entrevista e, posteriormente, dramatizavam a mesma à turma, sendo que um dos alunos representava o papel de entrevistador e outro aluno o papel de entrevistado. No 1º CEB a estratégia de desenvolvimento desta competência foi idêntica, os alunos criaram um poema musicado sobre uma das árvores predominantes em Portugal, recitaram-no e cantaram-no para a turma. É em concordância com Lomas (citado por Aldeia, 2005, p.5) que se realça a necessidade de efetivamente se “entender que a aprendizagem da língua materna também passa pelo domínio da oralidade, cuja abordagem numa perspectiva pragmática e situacional parece ser a mais adequada para responder às solitudes sociais”.

O trabalho desenvolvido no âmbito do domínio da oralidade é reconhecido numa dinâmica de interação entre o saber ouvir para saber falar pois, tal como afirma Conceição (2011), o discurso não tem o mesmo efeito se do outro lado não está outra pessoa que ouve o que se diz e interage através do mesmo código, negociando os significados do discurso. Apesar de se entender que esta capacidade teve uma maior intencionalidade de trabalho no 2º CEB, admite-se a pertinência de desenvolver o trabalho de escuta ao longo de toda a escolaridade, sendo este um parâmetro a considerar em práticas futuras. Tal como preconiza Amor (2006, p.70) as atividades a desenvolver no âmbito da oralidade não podem ignorar que “a escuta é permanente, recíproca e constitutiva da interação”.

Assim, no 2ºCEB, foi dada grande importância à capacidade de ouvir o outro e para tal, desenvolveu-se à luz da metodologia da escuta, um momento de pré-audição onde se ativaram as expectativas dos alunos em relação ao vídeo que iam visualizar e ouvir; um momento de audição, em que os alunos verificavam o que achavam que iriam ouvir acompanhado de um quadro de verificação; e por fim um momento de pós-audição onde os alunos tiveram mais uma oportunidade de verificar os seus registos sobre o vídeo e de partir, dos dados recolhidos, para a criação de regras de regulação da interação discursiva. Através desta atividade, e salientando-se que a mesma foi realizada tendo em conta as interações dos alunos, pouco evidenciadoras do saber ouvir, foi notável a importância que os mesmos atribuíram a esta capacidade,

referindo, aquando da criação das regras de interação discursiva, que *uma das regras poderia ser - devemos parar para ouvir os nossos colegas, para entendermos o que eles dizem*. Comungando da perspectiva apresentada por Fernandes (2010, p.23) a escuta é considerada “um dos instrumentos mais relevantes para conseguir outras aprendizagens”. Ainda neste âmbito, e acautelando a qualidade do que se ouve, é claro, que para uma inteligibilidade acústica é necessário que o som seja nítido e firme. Tal como defende Mattoso (1999, p.17) “da articulação depende a compreensão das palavras, e, se defeituosa, se torna tão prejudicial, para quem fala, como uma letra ilegível para quem escreve.” Neste sentido, apostou-se no 2º CEB, mas principalmente no 1ºCEB, por criar momentos de exposição de um ou dois alunos para a restante turma fosse percebendo a necessidade da colocação de voz. Por vezes, o discurso apresentado por alguns dos alunos era repetido, pelo que se salientava necessária a oralização de um exemplo por parte da professora estagiária e/ou de um outro aluno, por forma a desenvolverem a capacidade de projetar e adequar o tom de voz ao público ouvinte. Agora que se reflete sobre este parâmetro, realça-se a pertinência de, em práticas futuras, partilhar com os alunos, algumas estratégias de projeção da voz, por exemplo, através de exercícios de Expressão Musical.

Nesta linha de pensamento e em concordância com Leal (2009) a aprendizagem da língua em contexto favorece a satisfação de necessidades fundamentais dos cidadãos ao nível da aprendizagem da comunicação oral, da leitura e da escrita. Assim, no que respeita à leitura e à escrita, as quais surgem associadas num só domínio de acordo com as Metas Curriculares de Português – domínio da leitura e escrita, salienta-se que, apesar das suas funções distintas, estas “apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Reis, 2009, p.5). Contudo, para que se perceba o que foi dinamizado no âmbito da leitura e no âmbito da escrita importa, nesta análise, separá-las.

Tendo em conta o ensino do Português numa dinâmica de formação de cidadãos literados capazes de agir socialmente e visto que a sociedade se alimenta principalmente da circulação de informação escrita, importa favorecer meios de acesso a esta, por exemplo, através da leitura. Neste

sentido, as várias experiências de leitura permitem ao aluno desenvolver não só a velocidade como a fluência da leitura, uma vez que esta é entendida como um processo de compreensão, de obtenção de informação e de acesso ao significado (Sim-Sim, 2009). Porém, tendo-se verificado na turma do 2º CEB a falta de um habitus de leitura, refletido no acesso ao texto, e a desmotivação pela mesma, levaram a que se promovessem momentos de abordagem de obras adequadas aos alunos e referenciadas pela literatura de qualidade, a título de exemplo leia-se a obra “Achimpa” de Catarina Sobral e “O livro das receitas malucas” de José Jorge Letria. Por outro lado, sendo que o grupo de alunos do 1º CEB evidenciava um gosto pela leitura de textos e tendo em conta as suas capacidades de acesso ao mesmo foram exploradas as seguintes obras: “Enquanto o meu cabelo crescia” de Catarina Sobral, o poema “As flores de jacarandá” em “As Fadas Verdes” de Matilde Rosa Araújo e “O sorriso de Daniela” de Cármen Gil. Tal como defende Cerrillo (2006) o processo de ensino e de aprendizagem da leitura deve levar os alunos a sentirem prazer em ler livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura. Deste modo, destaca-se, em breves linhas, a pertinência de cativar os alunos para a leitura através do gosto que também o professor deve procurar demonstrar pela obra que aborda. Como tal, tendo em conta que a escolha destas obras também recaiu sobre um gosto pessoal da professora estagiária, os alunos sentiram-se muito mais envolvidos na leitura das obras, visto que estas lhe foram apresentadas com entusiasmo. Tal como refere Sousa (citado por Martins & Sá, n/d, p.2) a formação é indispensável à criação de práticas leitoras e esta é, sem dúvida, uma tarefa que exige do professor “atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade”. Foi com base nesta linha de pensamento que, após a leitura de uma determinada obra, se criou espaço para a reflexão sobre a mesma, esta reflexão foi orientada, quer no 2ºCEB, quer no 1ºCEB, por meio do questionamento. Contudo, procurou-se que este questionamento fosse variado, no sentido de conter perguntas que garantissem a realização de todos os processos de compreensão. Assim,

tomando como orientação os processos de compreensão do texto literário de Giasson (1993) - microprocessos; processos integrativos; macroprocessos; processos elaborativos; processos metacognitivos - o questionamento realizado como abordagem à obra em exploração foi delineado tendo estes processos como base. Tal como se pode verificar no plano de aula desenvolvido no 2º CEB (Cf. Anexo 7) e no plano de aula desenvolvido no 1º CEB (Cf. Anexo 8).

De forma central na própria atividade de leitura, e respeitando as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, nomeadas por Custódio (2011) foram desenvolvidos percursos de aula respeitantes aos três momentos expostos. Embora estes momentos tenham sido dinamizados também no 2º CEB, e por terem sido realizados de forma pouco aprofundada, entendeu-se no 1º CEB a importância de favorecer uma maior compreensão da leitura através dos mesmos. Neste sentido, a título de exemplo da atividade de leitura desenvolvida no 1ºCEB sobre o poema “As flores de jacarandá” presente na obra “As Fadas Verdes” de Matilde Rosa Araújo, optou-se por num momento de pré-leitura levar os alunos a deduzir a temática do poema através da análise à capa da obra e de outras obras da autora; no momento de leitura os alunos verificaram as suas ideias iniciais sobre obra, assim como se foram apropriando da mesma, através de uma primeira leitura silenciosa por parte dos alunos, seguida de uma leitura em voz alto pela professora e posterior leitura em voz alta pelos alunos, no sentido de se irem apropriando do poema em questão; e, por fim, num momento de pós-leitura, foram mobilizados os conhecimentos sobre o texto para a realização de uma proposta de escrita.

No que concerne ao domínio da escrita e para que se entenda um forte fundamento de ligação ao domínio da leitura “escreve-se para ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (Baptista, Viana & Barbeiro, n/d, p.3). Reconhece-se o próprio produto escrito como uma experiência gratificante quando ligado à partilha e à realização de funções, pois “para essa partilha e realização de funções, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.14). Foi por esta linha de

entendimento que as propostas de escrita foram mobilizadas para o contexto de sala de aula, a maioria delas eram contextualizadas no texto literário abordado, como foi o caso da proposta de escrita de uma receita com base na obra “O Livro das receitas Malucas” (num contexto de 2ºCEB) e da proposta de redação de um diálogo entre duas personagens a partir da obra “O Sorriso de Daniela” (num contexto de 1º CEB). Para além da contextualização do processo de escrita, importa salientar que este deve procurar ser desenvolvido segundo três componentes essenciais: planificação, textualização e revisão. No entanto, no 2º CEB não foram seguidos linearmente estas três etapas, aquando das propostas de escrita, pois a planificação e a redação foram realizadas de forma muito generalista e até oralmente. Para o efeito, tendo-se refletido sobre este aspeto, procurou-se no 1ºCEB criar as condições necessárias para que o processo de escrita pudesse ser bem sucedido. Como exemplo, apresenta-se o instrumento criado à produção de “Um poema à moda de Matilde Rosa Araújo” (Cf. Anexo 9), mais propriamente um poema sobre uma das árvores predominantes em Portugal, o qual contava com um espaço dedicado à planificação onde os alunos, a partir das características dos poemas de Matilde Rosa Araújo, registavam as características da árvore escolhida e pares de palavras que rimassem entre si. Posto isto, no momento de redação, os alunos elaboraram o poema tendo por base a planificação realizada e, por fim, no momento de revisão, os alunos liam as indicações contempladas neste espaço e verificavam se o seu poema as cumpria. A título de exemplo, é possível analisar no anexo (Cf. Anexo 10) que a orientação criada pelo instrumento de apoio à escrita permitiu aos alunos uma maior precisão, ajudando-os a pensar/selecionar o que realmente pretendiam integrar no seu poema. Não desvalorizando o momento de redação, através deste exemplo pode entender-se a pertinência do momento de planificação e de revisão como grandes orientadores do poema escrito. Neste sentido, ressalva-se a pertinência de orientar o pensamento dos alunos para que o texto possa salientar uma precisão de ideias coerentes e coesas entre si.

Neste caminhar de inter-relações, surge também o domínio da gramática, cujo ensino deve favorecer e orientar uma reflexão sobre o funcionamento da

língua, “e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso lingüístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam - exercem a faculdade da linguagem, usam a língua- para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala” (Neves, 2004, p.128). É por esta linha de pensamento que também Cunha & Cintra (2001, p.1) entendem a língua como “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos”.

Entendendo-se a articulação da gramática com os restantes domínios desta área do saber, foi, tanto no 2º CEB como no 1ºCEB, contextualizada em situações criadas com base na obra literária abordada. Reconhecendo-se também que a contextualização da gramática em situações emergentes da vida real é uma estratégia a mobilizar para práticas futuras. Tal como preconiza Narciso (2012, p.4) “o texto literário favorece não só o aperfeiçoamento da aprendizagem da gramática como também o enriquecimento do vocabulário: dois elementos indispensáveis para o domínio de uma língua”. Assim, no 2ºCEB após a exploração da obra “Achimpa”, orientou-se os alunos a aferir quais as possibilidades da palavra achimpa ser um verbo através da recordação das condições para que uma palavra possa pertencer a esta classe de palavras e, caso pudesse ser, como o conjugariam.

Neste seguimento, a professora estagiária salientou uma frase da obra, através da qual os alunos identificaram o verbo e conjugaram-no no modo indicativo. Em forma de narrativa, e como meio de levar os alunos a refletirem sobre o uso dos verbos, a professora criou um excerto suplementar à obra onde os alunos deveriam adequar o tempo dos verbos ao seu contexto frásico. No que concerne ao 1º CEB, como forma de desenvolver conhecimentos e a capacidade de identificação de determinantes possessivos, foi criado um seguimento lógico, no âmbito desta temática, contextualizado nos acontecimentos presentes na obra “Enquanto o meu cabelo crescia” de Catarina Sobral (Cf. Anexo 8): num primeiro momento os alunos, a partir da atividade “Há intrusos no cabelo da Vera”, mobilizaram o conhecimento prévio sobre a correção das construções frásicas e sem que estivessem conscientes disso reescreveram as frases mudando apenas os determinantes possessivos;

numa segunda proposta a professora estagiária orientou os alunos na investigação das principais características dos determinantes possessivos, assim como, no posterior preenchimento de uma tabela enquadrada na atividade “Os determinantes possessivos vão ao salão da Mila”; como consolidação realizou-se a atividade denominada por “À descoberta de determinantes possessivos no salão da Mila” onde os alunos, através da mobilização de conhecimentos construídos ao longo da aula, identificaram e formaram frases com os determinantes possessivos.

Tendo conhecimento de alguma desmotivação dos alunos por este domínio, objetivou-se a criação de várias propostas com ligação entre si e com uma vertente lúdica de forma a cativá-los.

Se o domínio da gramática foi considerado transversal ao domínio da oralidade e da leitura e escrita, é possível afirmar que o domínio da educação literária, apenas contemplado nas Metas Curriculares, ao congregar “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” também se evidencia pela sua transversalidade em relação aos restantes domínios. Assim, apresenta-se a educação literária como uma porta para o “funcionamento do mundo o que implica saber fazer uma real integração entre as áreas básicas em que se estrutura o ensino da língua materna (ouvir-falar, ler-escrever) e a descrição dessa mesma língua”(Figueiredo, n/d, p.159). Com base neste pressuposto, salienta-se a pertinência de se desenvolver este domínio tendo em conta o ensino da língua “nas suas distintas formas e nos seus distintos usos” (Figueiredo, n/d, p.159).

Assim sendo, no que respeita ao contexto de 2º CEB apostou-se igualmente no favorecimento de um maior conhecimento de obras literárias através da exploração das obras nomeadas, mas também se procurou promover o gosto pela leitura e pela própria história que uma obra literária pode apresentar. Tendo em conta a desmotivação da maioria dos alunos pelas obras literárias, procurou-se selecionar obras que fossem ao encontro do interesse dos alunos, a maioria delas onde o lúdico e o humor prevaleciam, por forma a cativar os alunos não só para a aula mas também para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Por outro lado, e como forma de promover um maior conhecimento sobre o uso da língua, procurou-se criar algumas atividades em que se refletia sobre o uso correto da língua em contexto, posteriormente se recriava o contexto, através da Expressão Dramática e cada par de alunos desenvolvia um diálogo, previamente pensado, consoante um possível contexto (por exemplo; num café, numa sala de aula, num Banco e etc.). Visto que este momento, apesar de curto, se ressaltou como bastante positivo no sentido de, através da exemplificação, os alunos terem percebido o que de forma teórica se tenta dizer. Desta forma importa, numa prática futura, continuar a mobilizar, para a sala de aula, atividades contextualizadas na vida real que exijam aos alunos a mobilização dos usos da língua portuguesa. Tal como destaca Figueiredo (n/d, p.161) é pertinente que se levem os alunos “a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a [serem capazes] de usar tais recursos de maneira adequada em situações específicas de interação comunicativa”.

Foi numa visão de educação literária como “construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos” (Reis et al., 2009, p.62), que no 1º CEB, se deu um maior enfoque a este domínio. A título de exemplo reconhece-se, de forma particular, a aula lecionada sob orientação específica do domínio da educação literária, em que as obras literárias ganharam dimensão central nesta aula, promotoras de uma maior enriquecimento da cultura literária dos alunos. Isto porque se procurou, não só explorar a obra “As Fadas Verdes” mas também outras obras da autora como “O Livro da Tila”, “O Cantar da Tila” e “O Gato Dourado” orientando-se os alunos na realização de conexões entre as obras. Ainda nesta aula, com vista ao alargamento da cultura literária dos alunos, foi-lhes entregue uma grelha onde registaram as obras e autores que já conheciam, mas também aquelas que pretendiam conhecer.

Como forma de avaliação, a professora estagiária recorreu ao uso de grelhas de avaliação construídas com base nos objetivos delineados para a aula, tal como se pode verificar a partir de um exemplar em anexo (Cf. Anexo 11). Destaca-se, ainda, que no 2ºCEB, os alunos participaram na sua própria avaliação, sendo-lhes apresentados e explorados, no início da aula, os parâmetros a partir dos quais se teceria o processo avaliativo, para que no final

se dialogasse sobre o desempenho de cada um e de todos. Salienta-se, ainda, que, no contexto do 1ºCEB, a avaliação era dialogada entre o par pedagógico e a professora orientadora cooperante, por forma a que, com base nas suas observações, a avaliação fosse o mais justa possível.

Finalizada esta análise meta-reflexiva à área de Português e realizando um último balanço entre os dois ciclos, refere-se, ainda, que as reflexões realizadas ao longo do 2ºCEB foram bastante pertinentes para uma ação com maior sucesso no 1ºCEB. Porém, visto que ainda sentem algumas dificuldades em realizar breves sistematizações ao longo da aula de Português, procurar-se-á, futuramente, perspetivar a aula entendendo-a como uma construção progressiva que necessita de levar os alunos a consciencializarem aprendizagens para que sobre estas possam construir novas. Um outro aspeto a investir será no momento de apresentação das propostas de atividades aos alunos, pois os mesmos só as concluirão com sucesso se estas forem entendíveis por eles. Nestes momentos, a professora estagiária procurará não só ler e esclarecer os enunciados, como procurará realizar um exercício a título de exemplo para que os alunos percebam aquilo que lhes está a ser pedido.

Sendo que esta é uma área em que a professora estagiária sente uma grande motivação, perspetiva, no futuro, um maior aprofundamento de práticas, ficando a vontade de querer proporcionar a todos os alunos o direito de saber sobre a língua portuguesa e sobre os seus usos em contexto. Tendo em conta que nesta prática pedagógica se pôde entender, mais de perto, as potencialidades da criação de contextos de aprendizagem da língua portuguesa na sala de aula, procurar-se-á investir mais neste sentido, levando até aos alunos a principal chave de acesso aos vários modos de uso da língua.

4.2.3. História e Geografia de Portugal/ Ciências Sociais e Humanas

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências. (Fonseca, 1997, p.18)

O processo de ensino e de aprendizagem da área de História e Geografia de Portugal/Ciências Sociais e Humanas é desenvolvido à luz da fomentação de um pensamento histórico. Contudo, o mesmo é dependente de uma prática que favoreça a reflexividade através do questionamento sobre a linha evolutiva condutora de um passado para o presente e deste para um futuro. É o entendimento desta trilogia que permite a formação de cidadãos literados historicamente, capazes de entender factos presentes a partir de acontecimentos passados e de realizar previsões futuras a partir dos mesmos. É assim, missão do ensino desta área do saber, motivar e despertar para a compreensão de uma cultura comum, para o desenvolvimento da noção de história.

Desta forma, como documentos programáticos orientadores do ensino desta área do saber, encontra-se para o 2º CEB o Programa de História e Geografia de Portugal organizado em três grandes temas: A Península Ibérica, lugar de passagem e de fixação; Portugal no passado; e Portugal hoje. Estes temas estão dispostos em forma de grelha, onde se integra, para além de conteúdos e conceitos, uma articulação com os objetivos gerais e sugestões de estratégias/atividades. Para o 1ºCEB o documento programático orientador é a Organização Curricular e Programas, mais especificamente, o capítulo dedicado ao Estudo do Meio. Este encontra-se estruturado por blocos de aprendizagem, onde são referenciados os subdomínios e objetivos para cada ano do EB. Para além destes documentos orientadores encontram-se as Metas de Aprendizagem, que apesar de já não serem disponibilizadas pelo Ministério

de Educação, continuam a ser usadas como orientadoras à ação do professor, visto que ainda não foram revogadas por nenhum documento legal. Tendo em conta que as Metas Curriculares irão entrar em vigor no ano letivo 2014/2015, a ação da professora foi preconizada tendo por base também este documento programático. As Metas de Aprendizagem incorporam domínios e subdomínios, a partir dos quais se consagram as metas finais e as metas intermédias a desenvolver. No que respeita às Metas Curriculares (Ribeiro et al., 2013), estas organizam-se por domínios e subdomínios a partir dos quais se destacam os objetivos gerais, especificados em descritores de desempenho.

Em jeito de justificação pessoal aos conteúdos programáticos abordados nas aulas lecionadas, centra-se o acordo com os professores orientadores cooperantes baseado na persecução sequencial das orientações programáticas e/ou no plano anual de atividades. Porém, houve sempre flexibilidade e aceitação, por parte dos orientadores, das propostas de aula pensadas pela professora estagiária e pelo par pedagógico. Importa realçar que para além de se ter dialogado/refletido sobre os planos de aula que se mobilizavam para o contexto educativo, também o par pedagógico refletia, previamente, sobre a ação que cada elemento do par pretendia desenvolver, tendo existido sempre um clima de interajuda entre o par pedagógico e entre este e os demais intervenientes no seu processo formativo.

De uma forma geral, perspetiva-se a disciplina de História, como um meio através do qual se espera que os alunos desenvolvam “atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela actividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa atividades e pela organização espacial daí decorrente” (ME, 1999, p.77).

Muito assim, apresentando, em breves linhas, os pressupostos teóricos que orientaram a ação da professora estagiária, nesta área do saber, realça-se a pertinência de se ter pensado sobre a história que se iria ensinar, sobre as estratégias e recursos a recorrer e sobre os alunos com quem se desenvolveria o processo de ensino e de aprendizagem.

Para além destes pressupostos, questionou-se ainda o papel do professor, o qual se deverá centrar na criação de apoios que auxiliem os alunos na co construção de um conhecimento histórico, estimulando-os a expressarem “ideias históricas na sua linguagem desde muito cedo” (Félix, 1998, p.33). O professor ganha, assim, destaque pois, para que possa ser considerado um facilitador de aprendizagens, é necessário que o trabalho a desenvolver seja alvo de uma reflexão prévia aquando do processo de planificação. Este processo deve, nesta medida, integrar “actividades que facilitem a construção de significados, [seleccionando-se] os conteúdos e atividades mais adequadas” (Félix, 1998, p.44). Como tal, no que respeita ao processo de planificação, nesta área do saber, reconhecem-se três grandes momentos de aula - motivação, desenvolvimento e consolidação. O momento de motivação é caracterizado pela sua dinâmica de criar surpresa, cativar e levar os alunos a inferir e a iniciar a sua apropriação aos conteúdos a desenvolver. Num momento seguinte, o desenvolvimento, ainda numa linha de estímulo do pensamento histórico, exploram-se os conteúdos programáticos a que o professor se propôs, e, por fim, no momento de consolidação, realiza-se o levantamento das ideias centrais da aula, numa perspetiva de levar os alunos a mobilizarem as aprendizagens realizadas.

Tal como se referiu, uma das componentes teóricas à persecução da ação da professora estagiária centrou-se na reflexão sobre o conhecimento histórico, que vai ao encontro da questão - que história ensinar? Assim, em concordância com Félix (1998), entende-se que o conhecimento deve assumir as seguintes características centradas na capacidade de: pensar cronologicamente; identificar acontecimentos históricos e a sua causa, avaliando propostas alternativas; comparar e contrastar factos, assim como, de formular questões.

O desenvolvimento da ação da professora estagiária teve, ainda, em linha de conta os alunos integrados no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, procurou-se entender os seus conhecimentos prévios, as suas potencialidades e fragilidades nesta área do saber, constituindo esta etapa o ponto de partida da ação educativa. Sendo que esta área do saber está intrinsecamente interligada à cronologia de acontecimentos, importa procurar

entender a aquisição do conceito de tempo histórico por parte dos alunos. Este é um conceito que, desde a educação pré-escolar, deve ser trabalhado levando as crianças a organizar acontecimentos num curto espaço de tempo, para que, progressivamente, consigam organizá-los numa linha de tempo com intervalos cronológicos maiores. Neste sentido, Proença (1990, p.72) define a aquisição do conceito de tempo histórico pelo aluno da seguinte forma: “cerca de oito anos adquire a noção de passado; cerca de onze anos é capaz de ter a compreensão correcta do nosso sistema de contagem de tempo; cerca de treze anos percebe a dinâmica de algumas linhas de evolução cronológica (...)”. Deste modo, importa que o professor vá familiarizando os alunos com a consulta de cronologias, levando os alunos a situar “nelas os acontecimentos mais marcantes, à medida que vão sendo estudados. É importante que o aluno vá adquirindo determinados referentes cronológicos” (Proença, 1990, p.73).

Procurando, agora, realizar uma análise retrospectiva à ação da professora estagiária, nesta área do saber, e tendo em conta as particularidades desta área e dos momentos específicos que regeram a aula de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, mais especificamente, de Ciências Sociais e Humanas, orientar-se-á esta análise por meio dos três momentos da aula – motivação, desenvolvimento e consolidação. Consoante esta organização, referenciar-se-ão momentos vivenciados no 2ºCEB e no 1ºCEB.

No que respeita à fase de motivação, e tendo em conta os pressupostos já explanados sobre este momento de aula, procurou-se, no 2ºCEB motivar os alunos por meio de recursos construídos pela professora estagiária, entenda-se como exemplo disso mesmo, a caixa “As palavras da História” (Cf. Anexo 12), a qual foi brevemente explorada a partir das duas palavras-chave que se encontravam no interior da caixa – contentamento e descontentamento. Neste sentido, por meio das conceções pessoais dos alunos, tendo estes até partilhado vivências relacionadas com as duas palavras, foi-se construindo um raciocínio lógico, através da ligação dos conteúdos lecionados na aula anterior às palavras exploradas e às aprendizagens a realizar na aula que se desenvolvia. Tendo a I. evidenciado realizar esta ligação ao referir que *nesta aula, eu penso que as pessoas estavam descontentes, por causa das invasões*

francesas. Tal como defende Félix (1998, p.34) “o trabalho da escola e do professor consiste em estimular e ampliar esta conceptualização e relacioná-la com o conhecimento histórico, facilitando assim o posterior aparecimento de conceitos mais formalizados e a possibilidade da explicação”. Ressalva-se ainda a mobilização deste recurso, usado como elemento motivador, para as restantes partes da aula (Cf. Anexo 13).

No 1º CEB, e apesar de também se ter construído recursos por meio de cativar a atenção dos alunos para a aula a lecionar, dá-se especial destaque ao uso do som, o qual exige dos alunos uma maior concentração e, por isso, uma maior preparação para a realização de aprendizagens. Assim, procurou-se apresentar uma compilação de sons da floresta, através da qual os alunos conseguiram detetar elementos presentes na floresta e contrastar e comparar com as suas experiências pessoais. Os recursos informáticos, auditivos e visuais não são meros elementos complementares, mas sim “verdadeiros agentes educativos, capazes de em muito aumentar os níveis do sucesso do ensino/aprendizagem e também como instrumentos potenciadores das competências que os alunos devem desenvolver na escola” (Lima, 2010, p.1). Para além do mais, o apelo à audição e à visão permite “aprender mais eficientemente e reter durante mais tempo o que se aprendeu” (Proença, 1990, p.107).

Na fase de desenvolvimento da aula, consoante as temáticas a tratar, procurou-se diversificar o uso de recursos, tendo sempre presente a intenção educativa dos mesmos. Contudo, no 2º CEB reconhece-se que não houve grande diversificação de recursos, em comparação com o 1º CEB. Assim, no que respeita aos recursos mobilizados para um contexto de 2ºCEB, ressalva-se o uso de documentos iconográficos, numa perspetiva de motivação para a exploração de conteúdos históricos por meio de pormenores. Exemplo disso, foi a exploração realizada à ilustração de D.João V e do vestuário usado naquela época histórica, através da qual os alunos concluíram que se deveria tratar de uma personagem importante da época visto fazer-se acompanhar de trajes com motivos em ouro e de uma peruca. Tal motivação dos alunos, levou-os a questionar a professora estagiária, sobre o custo e higiene das perucas.

Para além dos documentos iconográficos, recorreu-se, também, aos documentos históricos pois, tal como refere Proença (1990, p.101), estes fornecem “provas do passado e, de acordo com a sua especificidade, sugere, explica ou demonstra fenómenos históricos estudados”. Porém, tendo em conta a linguagem histórica, pouco familiar dos alunos, reconhece-se que a exploração dos mesmos através de uma linguagem mais próxima dos alunos teria fruído em aprendizagens mais enriquecedoras. Neste sentido, importa, em práticas futuras, introduzir os termos históricos seguidos de uma explicação através de uma linguagem mais próxima do contexto possível. Em concordância com Proença (1990, p.96), sempre que se “emprega uma palavra ou expressões novas deve ter-se o cuidado de fazer um parênteses explicativo ou, mais frequentemente de repetir a mensagem por outras palavras”.

Para além destes recursos, no 2ºCEB recorreu-se ainda ao manual em complemento com outras informações adicionais, como o uso do vídeo e do PowerPoint. Assim, como forma de atestar o reconhecimento legal do manual escolar, analisa-se o ponto II do artigo 41º presente na Lei de Bases do Sistema Educativo que realça o uso dos manuais escolares como um recurso educativo que exige especial atenção por parte do professor, ao ser uma ferramenta que nenhuma comunidade escolar deve negligenciar. O manual escolar é ainda visto como um “recurso didáctico pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino aprendizagem (...) de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens, (...) podendo incluir orientações de trabalho para o professor” (Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto, artigo 3º).

Numa perspetiva de ação, no que respeita ao 1º CEB, e tendo em conta que o mesmo tipo de recursos usados no 2º CEB também foi mobilizado para este contexto de prática pedagógica, apenas se salientam os restantes recursos usados. Como tal, destaca-se como uma experiência de aprendizagem bastante positiva, quer para os alunos, quer para a professora estagiária, a exploração de duas obras literárias numa vertente mais histórica. Foram elas “O Tesouro” de Manuel António Pina e “O dia em que a mata ardeu” de José Fanha que através da sua abordagem, não se motivou apenas os alunos, mas também se

criaram ligações entre os acontecimentos e os dias de hoje, principalmente na primeira obra nomeada. O mesmo reconhece (Lanni, 1992, citado por Bastos, 2009:50) ao concluir que “não há dúvida de que a história seria irreconhecível sem o imaginário. Alguns segredos da sociedade se revelam melhor precisamente na forma pela qual aparecem na fantasia. Às vezes a fantasia pode ser um momento superior de realidade”. Ainda, neste contexto educativo, e tendo em conta que nestas idades já se adquiriu a noção de passado, procurou-se criar uma tabela “Os acontecimentos antes, durante e depois do 25 de abril de 1974”, onde, em grupo, os alunos selecionaram as citações e os documentos iconográficos referentes a cada momento histórico. Esta tabela permitiu uma melhor organização do pensamento histórico dos alunos, visto que numa aula posterior os alunos conseguiam identificar momentos referentes a cada período temporal.

É pertinente que se destaque a tabela, acima descrita, como uma adaptação de um outro recurso didático consultado no ClioESE, um centro de recursos que possui materiais pedagógico-didáticos de apoio ao trabalho do professor. Por fim salienta-se, um último recurso, o uso de materiais da vida real, como foi o caso da exploração realizada às cascas das principais árvores predominantes em Portugal. Visto que a maioria dos alunos que constituía a turma não tinha contacto com elementos da natureza, foi pertinente contextualizar as aprendizagens com o que de facto se falava, pois os alunos empenharam-se na construção de aprendizagens (Cf. Anexo 14).

A consolidação representa, assim, o último momento da aula. Assim, no 2º CEB, como forma de se consolidarem aprendizagens, recorreu-se não só ao esquema mas também se propôs aos alunos que mobilizassem os conhecimentos co construídos ao longo da aula para completar os espaços de uma narrativa criada pela professora estagiária (Cf. Anexo 13). No que respeita ao contexto do 1ºCEB, procurou-se não só recorrer à sistematização por meio de esquemas mas também à criação de narrativas que integrassem o aluno como principal agente de mudança. O mesmo é perceptível a partir da proposta didática em que os alunos, através dos conhecimentos realizados sobre as principais causas da destruição florestal, criaram algumas medidas como

forma de combate à desflorestação (C.f Anexo 15). Apesar de se entender este último momento como fundamental na aula, destaca-se, a pertinência de, em práticas futuras, criar momentos orais de sistematização e/ou escritos ao longo da aula, para que, nesta fase final, os alunos se sintam mais orientados na mobilização de conhecimentos.

A avaliação do desempenho dos alunos, tanto no 2º CEB como no 1ºCEB, foi concretizada a partir de grelhas de observação, a preencher num momento posterior à aula. As mesmas foram elaboradas tendo em conta os objetivos orientadores da aula e as produções dos alunos.

Como reflexão final, à prática desenvolvida nos dois ciclos do EB, entende-se um desenvolvimento gradual da professora estagiária do 2º CEB para o 1ºCEB. Neste último contexto de prática pedagógica, esta procurou entusiasmar os alunos para a aprendizagem da História e diversificar os recursos didáticos a mobilizar para a sala de aula, procurando usar uma linguagem mais adequada ao contexto de ensino, aquando da exploração de conteúdos e noções específicas desta área do saber, levando a uma maior e melhor compreensão por parte dos alunos. Contudo ressalva-se, por fim, a pertinência de uma maior aposta futura na formulação das perguntas orientadoras do diálogo realizadas ao longo das aulas, quer no 2º CEB quer no 1ºCEB. Isto porque, a professora estagiária, apesar de ter realizado algumas perguntas que promovessem a reflexão, apresentava, na sua maioria, perguntas dirigidas e fechadas. Para que uma aula, baseada no diálogo, decorra com sucesso é pertinente que “o professor domine a técnica de fazer perguntas. Ao fazer perguntas não se visa apenas desenvolver o diálogo; com perguntas bem elaboradas pode despertar-se o interesse, estimular o raciocínio e a aprendizagem e avaliar progressos dos alunos” (Proença, 1990, p.96) e motivar para a aprendizagem.

Perspetiva-se, futuramente, a partir do aprofundamento e da inter partilha de práticas com os demais intervenientes no processo educativos, dotar a prática pedagógica de uma maior adequação ao contexto e de uma maior qualidade. Idealizam-se, ainda, outras formas de orientar os alunos na construção do conhecimento histórico, por exemplo, através de saídas de

campo como meio de explorar os vestígios históricos presentes no contexto social dos alunos.

4.2.4. Ciências da Natureza

É necessário perguntar, ser curioso, investigar, descobrir, criar..., é necessário transformar o mundo! Ciência é realidade, imaginação, perseverança, trabalho, criatividade. Ciência é ação. Os interesses dos alunos estão centrados na ação, no diálogo, na confrontação de idéias, (...) na experimentação, na reflexão conjunta, na busca de novos questionamentos. Portanto, as aulas de ciências devem destacar o caráter de empresa vital, humana, fascinante, indagadora, aberta, útil e criativa que tem a atividade científica. (Pavão, 2008, n/p)

Os alunos, principalmente os mais novos, são por natureza curiosos, não se sujeitam, apenas, a conhecer o mundo mas sim a conhecer o porquê do mundo. Neste sentido, e sendo que a Ciência vive, fundamentalmente, do questionamento, importa relacionar estas características que unem a Ciência à escola e favorecer um espaço de exploração e reflexão sobre eventos e objetos do espaço rodeante e de “emancipação” em relação à ciência. É por esta linha de orientação que se preconiza o desenvolvimento do ensino das Ciências, através de uma atitude indagadora sobre o quotidiano, sobre o mundo.

Tendo isto em consideração, a ação da professora estagiária nesta área do saber considerou primeiramente os documentos curriculares, nomeadamente o Programa referente à área das Ciências da Natureza, agora Ciências Naturais, para o 2º CEB (Ministério da Educação, 1991) e o documento - Organização Curricular e Programas, mais especificamente a parte relativa ao Estudo do Meio para o 1º CEB (Ministério da educação, 2004). O primeiro documento referenciado, encontra-se estruturado a partir do tema organizador – Terra – Ambiente e Vida, a partir do qual são definidos temas

mais específicos (esquemas conceituais) para o 5º ano e para o 6º ano. Como forma de desenvolver os temas propostos, apresentam-se um conjunto de objetivos e conteúdos acompanhados de orientações metodológicas. No que respeita ao segundo documento enunciado, o mesmo estrutura-se em blocos de aprendizagem, onde são integrados os subdomínios e os objetivos para cada ano de escolaridade do EB. Procurou-se ainda tomar em consideração as Metas de Aprendizagem relativas ao Estudo do Meio para o 1ºCEB apesar de já não constituírem orientação obrigatória emanada do Ministério da Educação. Estas organizam-se em domínios e subdomínios, a partir dos quais se referenciam as metas finais e intermédias. Como forma de orientação programática no 2º CEB, recorreu-se, além dos programas, às Metas Curriculares do EB – Ciências Naturais, as quais se estruturam em domínios e subdomínios, dentro dos quais se desencadeiam os objetivos gerais e os descritores de desempenho.

Tendo em conta todos estes documentos e a realidade dos contextos, a seleção dos conteúdos programáticos a abordar nas aulas de Ciências Naturais seguiu diferentes estratégias nos dois Ciclos em que se realizou a prática pedagógica. No 2º CEB, seguiu-se o plano anual de atividades elaborado pelo grupo de docentes da área. Por outro lado, no 1ºCEB houve uma maior liberdade na seleção dos conteúdos a lecionar, não se tendo deixado, contudo, de consultar a planificação anual de atividades. Neste sentido, optou-se por abordar neste ciclo temáticas facilitadoras de um trabalho mais exploratório, dotado de uma vertente experimental, tendo em conta que no 2ºCEB esta dimensão de trabalho não esteve tão presente.

Além das orientações programáticas para o ensino das Ciências em Portugal, a ação da professora estagiária baseou-se também em referenciais teóricos, atualmente com grande centralidade, da didática desta área do saber. Expor-se-ão de seguida os principais pressupostos que permitiram traçar o caminho a seguir.

Tendo em conta a constante evolução das sociedades, em parceria com a ciência e com a tecnologia, destaca-se o importante papel da escola, e, por isso mesmo, do professor de Ciências Naturais, ao permitir o favorecimento não só

da “aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também do desenvolvimento de atitudes susceptíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos” (M.E, 1991, p.175).

Considera-se que o ensino das Ciências deve ser apresentado de forma utilitária, no sentido, de permitir uma contextualização de conceitos científicos e de permitir esclarecer os alunos, futuros adultos pertencentes a uma sociedade que lhes exige, cada vez mais, uma postura ativa, sobre acontecimentos ligados à vida real (Feinstein, 2011). No fundo, o grande objetivo centra-se na procura da formação de cidadãos literados cientificamente. O termo literacia científica também tem acompanhado a evolução dos tempos e, neste sentido, apresenta-se este termo relacionado com a “capacidade de compreender e usar a informação escrita de modo a desenvolver conhecimentos, potenciar o atingir de objectivos individuais e participar informadamente na sociedade. Literacia passou pois a significar mais do que alfabetização” (Silva, 2010, p.27). Na consciência do contributo das Ciências para a formação integral dos alunos, ressaltam-se de forma mais específica os três grandes pontos de ação: o desenvolvimento dos alunos e a compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia, desde cedo; o favorecimento da compreensão da ciência como atividade humana; e o estímulo de capacidades e atitudes que permitam um constante desejo de saber e o prazer da descoberta (M.E, 1991).

Considerando as orientações teóricas da didática das Ciências é hoje inegável a importância do professor conseguir relacionar a ciência com o mundo, para que não se centre o esforço de ensinar exclusivamente no ensino de conceitos. Nesta medida é possível afirmar que os alunos “aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p.30). No entanto, não basta motivar e envolver os alunos num pensamento sobre Ciências a partir de algum acontecimento da vida real sem que este faça o mínimo sentido para o aluno. Muito se fala em contextualizar as aprendizagens no quotidiano do aluno, mas saliente-se que esta não é uma tarefa simples e direta como, por vezes, se pensa. É nas ligações das situações da vida real à ciência e aos alunos que se centra uma das chaves para o sucesso

do processo de ensino e de aprendizagem. Que não se entenda, com isto, que há necessidade de apresentar problemáticas muito complexas, pois os alunos em qualquer parte podem ficar integrados com problemas simples, “quer eles sejam idealizados ou por eles realmente identificados no meio circundante” (Sá, 2002, p.35). É assim importante que a contextualização de aprendizagens científicas tenha em consideração a “inteligência prática dos alunos, as suas intervenções imaginativas e perspicazes” (Sá, 2002, p.21).

É por via do desafio do pensamento dos alunos, que se deve procurar promover uma visão da importância da ciência com um fim de evolução, utilidade e esclarecimento e não como uma verdade irrevogável e inquestionável. Assim se conclui que aprender ciência; aprender acerca de ciência e a fazer ciência também é refletir sobre as limitações desta área do saber (Cachapuz, Praia & Jorge, 2004). Tal como preconiza Astolfi, Peterfalvi & Vérin (1998, p.110) “a ciência não é um *romance*, mas um *trabalho*, com tudo o que isso comporta de aleatório, de surpresas, de correções, e também de momentos fulgurantes”.

Numa vertente didática ressalva-se, ainda, a importância da mediação do processo de ensino e de aprendizagem através das cinco ferramentas criadas por um grupo de docentes (Lopes et al., 2012) da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sendo elas: Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem; Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback; Como melhorar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das Ciências Físicas; Como aproximar o trabalho realmente solicitado ao aluno do trabalho que se pretende que o aluno realize; e Como promover práticas epistémicas na sala de aula. Não menos importante, destaca-se também como ferramenta de gestão e planificação curricular, com validade epistemológica e didáctica, - a situação formativa - que fomenta a organização de toda a estrutura e dinâmica a conferir ao processo de planificação (Lopes et al., 2012).

Para Lopes (2004, p.158), este conjunto de ferramentas de ajuda à mediação dos professores de Ciências “auxilia a desenhar o currículo à medida

dos saberes disponíveis dos alunos e a geri-lo na sala de aula de forma a que o centro seja o que se quer que os alunos aprendam e não o que se ensina”.

Dotando esta narrativa de uma vertente mais prática, realizar-se-á uma análise meta-reflexiva sobre o percurso da professora estagiária considerando três temáticas com grande relevância no enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem das Ciências. Neste sentido, esta reflexão organizar-se-á em torno dos tópicos: perspectiva de evolução concetual; Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); e trabalho experimental. Para cada um deles serão apresentados exemplos práticos, primeiramente, no contexto do 2º CEB e, posteriormente, no do 1ºCEB.

No que concerne à perspectiva de ensino por evolução concetual, salienta-se o “processo de transição da visão intuitiva, de senso comum ou de auto-elaboração, pela visão de carácter científico construída pelo aluno, como produto em embate de visões” (M.E., 1999, p. 263-264). Como tal, tendo em conta que o ensino das Ciências, no âmbito da referida perspectiva, toma como principal pressuposto a existência, nas mentes dos alunos, de concepções alternativas, importa, numa primeira fase, que o professor as identifique para que possa desenvolver estratégias com vista à promoção de uma transformação cognitiva. Embora sem abandonar por completo essas primeiras concepções, pretende-se promover a formulação de outras ideias que passem a conviver na sua mente. Como tal, nesta perspectiva de ensino, torna-se central a recolha das ideias prévias. Assim, como forma de desenvolver o ensino das Ciências numa perspectiva de evolução concetual, procurou-se no 2º CEB, criar um percurso didático tomando por base as concepções prévias dos alunos, de que é exemplo a aula lecionada com a finalidade de orientar os alunos na construção de conhecimentos sobre o percurso feito pelo óvulo aquando da saída do ovário (Cf. Anexo 16). Nesta aula, e como forma de recolher as concepções dos alunos, optou-se por se propor que desenhassem o percurso que eles achavam que o óvulo poderia realizar (Cf. Anexo 17). O R. referiu que “*eu acho que óvulo sai para fora e volta a entrar pelo canal do útero*”. Porém, a professora estagiária questionou de forma muito direcionada no sentido o aluno, levando-o a apresentar, desde logo, ideias corretas.

Reconhece-se que é importante, neste momento inicial, que os alunos possam expor sem receio o que pensam. Posteriormente, os alunos experienciando o conflito cognitivo e através da mediação do professor podem aproximar o seu conhecimento das concepções cientificamente aceites. Já no contexto de 1ºCEB, de forma oral, os alunos expuseram as suas concepções sobre o que, para eles, era um astronauta, assim como as principais atividades que lhe respeitam. Neste caso, e tendo em conta a experiência anterior vivida no contexto do 2º CEB, a professora estagiária criou um ambiente mais propício para que os alunos expusessem as suas concepções, ainda que não fossem as mais corretas, que as apresentassem e discutissem, o que tornou a aula mais profunda e desafiante. A esta pergunta inicial, surgiram as seguintes respostas: *eu penso que ele deve ser alguém que está nos barcos (B.P); O que eu acho é que um astronauta é quem conduz um foguetão (D.); Não sei bem (T.); É uma pessoa que consegue ir a outros planetas (G.)*. Ressalva-se assim, a pertinência de ir acolhendo as ideias e de questionar os alunos.

Nesta aula percebeu-se a importância da partilha de concepções para uma reconstituição de saberes, mantendo os alunos motivados ao longo do trabalho. Esta abordagem concretiza ideias da primeira ferramenta para o ensino das Ciências «envolvimento produtivo» na disciplina que consiste “no empenho dos estudantes, emocional e intelectual, nos propósitos, no discurso e nas ações que promovam progressos intelectuais numa tarefa, num tópico, num problema” (Lopes, 2009, p.1). Porém a professora estagiária está preparada para o facto de nem sempre se verificar uma constante motivação por parte dos alunos, podendo até mesmo verificar-se o oposto aquando da percepção de fragilidades nos conhecimentos prévios por parte dos alunos. Esta é uma situação que exige especial atenção do professor.

Enquadrada numa perspectiva CTS, a qual se apresenta intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da literacia científica, a educação em Ciências é relevante “para as necessidades da sociedade, reconhecendo que o cidadão e a sociedade em geral deverão ser melhor informados sobre as conquistas científicas e a sua contribuição para a melhoria das condições de vida e para o bem estar social” (Miguéns, Serra, Simões & Roldão, 1996, p.28).

Ou seja, esta perspectiva faz jus ao que, nesta narrativa, se tem vindo a salientar como grande finalidade.

Nesta perspectiva é possível interligar o impacto da ciência na tecnologia e vice-versa e destas na sociedade, favorecendo, assim, uma melhor compreensão do mundo. Por esta via de pensamento, procurou-se criar no 2º CEB, um momento onde por meio, igualmente, da recolha das ideias dos alunos sobre alguns mitos e verdades da menstruação, se esclarecessem, com base na reflexão e no conhecimento, determinadas crenças vincadas na sociedade através do contributo da ciência e da tecnologia. Tome-se como exemplo o facto de uma das alunas (I.) ter referido que *a minha mãe disse-me que quando as senhoras têm a menstruação não devem lavar o cabelo porque faz mal à saúde*, tendo-se desenvolvido, posteriormente, um diálogo sobre a importância da higiene pessoal. Contextualizando, agora, esta perspectiva numa prática do 1º CEB, procurou-se levar para a sala de aula materiais (Cf. Anexo 18) que possibilitassem aos alunos um melhor entendimento sobre o uso das rochas no quotidiano do ser humano. Desta forma, foi possível despertar um olhar mais aguçado sobre o que rodeia os alunos, visto que antes desta atividade apenas um aluno (J.G), com o qual os restantes concordaram, referiu que *só vejo pedra no pátio da escola* e a partir de então reconheceram o uso das rochas nos mais variadíssimos locais como: *no chão da minha casa (T.); na minha cozinha (J.G); na estrada (D.); nas paredes (G.); nas escadas da escola (I.)*. O mesmo é referenciado pela terceira ferramenta mediadora do ensino das Ciências, entendendo-se um contexto CT (Ciência e Tecnologia) como um ambiente de aprendizagens onde se utiliza uma situação ou conjunto de situações relativas ao dia-a-dia, às profissões, aos objectos, às narrativas da história da ciência e tecnologia e tem uma dada intencionalidade didáctica, dependendo da sua natureza e forma de apresentação. Um contexto “CT pode ser reconstruído na aula ou observado *in loco* e serve de referência (para observar, manipular, questionar e relacionar, entre outros aspectos) ao ensino e à aprendizagem de fenómenos e conceitos (...)” (Lopes, 2009, p.1).

Salientando-se a pertinência de levar os alunos a “fazerem” ciência, por exemplo, a fazerem testes através do trabalho experimental, reconhece-se que

este deve procurar ser “orientado para a promoção de uma clara intencionalidade dos alunos, o que supõe uma continuada prática reflexiva na planificação das actividades experimentais, na sua execução e avaliação” (Sá & Varela, 2007, p.21). Tal como defende Cachapuz (citado em Bastos, 2006, pp.22-23) o trabalho experimental é, então, um “instrumento primordial na construção de conceitos, competências, atitudes e valores”. Assim, revisitando a prática pedagógica desenvolvida no 2º CEB, pode aferir-se que dados os conteúdos a lecionar não se encontraram grandes oportunidades de realização de actividades experimentais. Apenas se realizou uma atividade com características de trabalho experimental, numa aula cooperada pelo par pedagógico, em que os alunos através da observação de meios de cultura onde foram colocados, por breves momentos, objetos presentes na sala de aula, compreenderam a existência de microrganismos em elementos da vida real. Por outro lado no 1º CEB, como forma de criar um contexto significativo para uma atividade experimental (Cf. Anexo PLN), questionou-se o grupo de alunos sobre a rocha mais adequada para utilizar num balcão de cozinha. Neste sentido, e após uma reflexão sobre o que poderá caracterizar uma rocha como apropriada para aplicar num balcão de cozinha, alguns alunos referiram que *podemos ver se as três rochas (granito, xisto e mármore) são duras, atiramo-las contra uma parede e vemos se elas partem (J.G); Para sabermos se elas resistem a altas temperaturas pomos uma panela muito quente nelas (J.); Podemos bater uma pedra contra a outra e vemos o que acontece (R.)*. Porém, no momento, a professora estagiária não promoveu uma reflexão sobre estas propostas desvalorizando-as em função da proposta experimental, previamente, planeada, pelo facto de ter ansiado o cumprimento integral da planificação. Assim, a partir desta vivência, entende-se a preconização do trabalho experimental, em práticas futuras, como favorecedor de uma reflexão sobre os modos de testar Ciências intencionados pelos alunos. Reconhece-se, ainda, que se deve focar um maior trabalho nesta perspetiva de ensino das Ciências, pois é necessária uma exigente preparação científica e didática para que se possam integrar, sem medos, as várias propostas dos alunos. O trabalho

experimental é, sem dúvida, um dos momentos mais desafiadores da aula de Ciências.

De uma forma mais generalista em abordagem à prática educativa desenvolvida nesta área do saber, entende-se que apesar de no 1ºCEB se ter diversificado outras perspectivas de trabalho, no 2ºCEB também se conseguiu uma linha condutora que favoreceu aprendizagens vindouras, através de uma perspectiva CTS. Contudo entende-se que, futuramente, é necessário desenvolver um maior trabalho relativamente à atividade experimental e até mesmo ao trabalho de campo, criando-se espaço para que se reflita sobre as ideias dos alunos. Por outro lado, a avaliação, baseada nas produções dos alunos orais e escritas, foi uma dimensão da ação em que a professora estagiária sentiu dificuldades, nomeadamente em avaliar, por vezes, as aprendizagens dos alunos. Como tal, entende-se ser necessário um maior estudo neste sentido.

É inegável que a ciência é uma área em evolução e, neste sentido, importa saber evoluir com ela e saber apresentá-la aos alunos consoante essa mesma evolução, para que não fiquem apenas a conhecer conceitos mas a saber falar sobre eles, entendendo as suas particularidades e as formas de uso em contexto. Perspetiva-se, assim, uma aprendizagem das Ciências e atualização da Didática das Ciências, por parte da professora estagiária, ao longo da vida.

4.2.5. Articulação de Saberes

A educação é um fenómeno global e não parcial, pelo facto de o aluno – o objeto da educação – ser um ser total, único, holístico. Ele não é composto por uma série de pequenas partes, como uma manta de retalhos, não podendo, portanto, a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas unicamente voltadas para a transmissão do saber, esquecendo-se a formação do ser (Sousa, 2003, p.20).

Assim, entende-se a preconização desta visão holística do aluno e do processo de ensino e de aprendizagem numa prática de articulação entre as áreas que compreendem o saber.

Apesar da articulação de saberes não ser considerada uma área curricular do ensino básico, o professor deve, igualmente, procurar desenvolver uma prática onde a articulação de saberes ocupe o seu espaço. O mesmo é preconizado pelo Decreto-Lei nº240/2001 (Anexo IV, alínea b) onde se evidencia o atendimento “ à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”.

Noutra dimensão da articulação é, ainda, preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 8.º, que a “articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo anterior, a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”.

Visto que a articulação de saberes não é mediada por meio de documentos programáticos, tal como acontece nas áreas já analisadas, importa fazer-se aparecer os principais fundamentos teóricos a partir dos quais a professora estagiária orientou a sua ação neste âmbito. Destacando-se, desde já, que foi por motivação pessoal da professora estagiária, tal como se pode verificar na escolha da grande temática a partir da qual se desenvolveu o projeto individual realizado no âmbito da UC de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação, que se criaram percursos didáticos à luz da articulação de áreas curriculares e não curriculares.

Em concordância com Alonso (2002, p. 413) a articulação deve ser utilizada sempre que a "organização e os processos de aprendizagem permitam abordar e analisar os temas (...) na sua realidade relacional". Neste sentido, destaca-se a pertinência do professor ser capaz de detetar os conteúdos/temáticas que o permitam criar relações. Porém, para que se criem meios de apresentar as áreas com fortes relações entre si, é necessário que o professor entenda também o desenvolvimento do currículo numa dimensão globalizadora, onde os saberes coexistem e se relacionam. Por outro lado, e tendo em conta que a criação de percursos didáticos, à luz da articulação de duas ou mais áreas,

exige do professor uma maior dedicação de esforços, mobilização e aprofundamento de conhecimentos, é pertinente que este entenda os valiosos frutos de um ensino contextualizado e integrador de relações, quer para os alunos, quer para ele próprio. Tal como preconiza Gusdorf (citado por Leite, 2012) a articulação de saberes, quando desenvolvida através de uma pedagogia da totalidade permite, para além dos benefícios em termos de uma melhor compreensão de conteúdos, a formação integral do homem. A importância da articulação de saberes é, ainda, evidenciada por Morgado & Tomaz (2009, p. 1) ao referirem que a promoção do sucesso educativo é dependente de “actividades que concorram para desenvolver o currículo de forma articulada e integrada”.

Por outro lado, o compartimento do ensino em disciplinas estanques, é responsável

pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade ("cognição fragmentada"), através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais" (Alonso, 2002, p. 66).

Tal como preconiza Morin (2003, citado por Gomes et al., 2006, p.239) “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico”, pelo que a leccionação espartilhada das disciplinas impossibilita o desenvolvimento holístico dos alunos.

A articulação curricular pode assumir, segundo Morgado & Tomaz (citados por Barbosa, 2010, p. 11), duas dimensões distintas, mas que ao mesmo tempo se complementam, são elas a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical. A articulação curricular horizontal é entendida pelos autores (citados por Barbosa, 2010, p. 11) como uma dimensão respeitante “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem”. No que respeita à articulação

curricular vertical, esta é definida como “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Morgado & Tomaz citados por Barbosa, 2010, p. 11).

Como tal, tendo em conta que a articulação curricular horizontal é desenvolvida entre áreas do saber do mesmo ano de escolaridade, salientam-se os três conceitos essenciais que esta dimensão abarca – multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Neste sentido, importa salientar que a ação da professora estagiária, no âmbito da articulação de saberes, se centrou no conceito de interdisciplinaridade, já referenciado e analisado à luz de pressupostos teóricos no enquadramento teórico do presente relatório. Assim sendo, passar-se-á a desenvolver uma análise reflexiva às formas de articulação num contexto de prática pedagógica supervisionada, primeiramente no 2ºCEB e, posteriormente, no 1º CEB.

Iniciando-se esta análise meta-reflexiva pela articulação criada entre as expressões e outras áreas do saber, importa salientar que houve um maior enfoque neste sentido, pois reconhece-se que as expressões, de uma forma geral, são menosprezadas e entregue apenas, no 1º CEB, aos professores responsáveis pelas AEC'S, e no 2ºCEB, aos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física. Isto porque, na grande maioria dos contextos escolares, a tendência do processo de ensino e de aprendizagem vai ao encontro do desenvolvimento de capacidades de índole científica (Aguilar, 2001). É pertinente que se entenda a validade das expressões artísticas pelo seu contributo para um equilibrado desenvolvimento da personalidade dos alunos “na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade, raízes que alimentam as suas nascentes manifestações, as quais, numa educação progressiva e prospectiva, se pretende floresçam artística e esteticamente” (Santos, 1996, p.33).

Neste sentido, como forma de articulação, no 2ºCEB, entre a Expressão Dramática e o Português, mais especificamente, com o domínio da oralidade, perspetivou-se um percurso didático (Cf. Anexo 19) realizado a partir da visualização de um vídeo, de uma entrevista a um agricultor, a partir do qual

se debruçou uma reflexão, com os alunos, com vista à criação de regras de regulação do discurso. Posto isto, foi-lhes proposto que criassem o diálogo entre um entrevistador e um entrevistado, respeitando as regras discursivas anteriormente criadas para posterior dramatização. Os alunos tiveram tempo para ensaiar a dramatização criada e, posteriormente, realizaram-na para a turma. Visto que os alunos não estavam habituados a participar neste tipo de atividades que envolvam a Expressão Dramática, manifestaram-se, numa fase inicial, bastante receosos e intimidados, tendo sido necessário realizar um exercício dramático prévio, por forma a levar os alunos a adquirirem uma postura mais descontraída. Ainda, numa perspetiva de articulação entre a Expressão Dramática e a área curricular de Português, dinamizou-se uma aula, no 1ºCEB onde, a partir da apresentação de um teatro de fantoches pela professora estagiária sobre a obra “O sorriso de Daniela” de Carmén Gil, foi proposta uma atividade de escrita com vista à criação de diálogos entre duas personagens. Neste seguimento, os alunos criaram e ensaiaram a dramatização dos mesmos, assim como, construíram os fantoches (Cf. Anexo 20). Posteriormente cada par de alunos dramatizou, atrás do biombo construído para a dramatização inicial (Cf. Anexo 21), o teatro de fantoches que preparou. No final, desenvolveu-se uma reflexão, sobre este último momento da aula, em que os alunos expuseram a sua perspetiva sobre as várias dramatizações, tendo-se apurado algumas estratégias para dar mobilidade aos fantoches e para que, futuramente, sejam mais perceptíveis os momentos de falas respetivos a cada fantoche. Tal como defende Sousa (citado por Caires, 2012, p.33) “a Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da educação (...) [sendo] uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte”.

Apesar da Expressão Musical não ter sido trabalhada no âmbito dos objetivos que lhe são atribuídos para o ensino básico, optou-se por integrar esta área de saber como estratégia de motivação, de desenvolvimento da dicção e de melhor apropriação dos alunos à atividade de Português.

Neste sentido, iniciou-se a aula com o poema musicado - “As flores de jacarandá” presente na obra “As Fadas Verdes” de Matilde Rosa Araújo – por forma, não só a motivar os alunos e a estimular a atenção na aprendizagem, mas também por forma a apresentar um possível exemplo do que lhes seria pedido no final da aula. A proposta que se seguiu prendeu-se com a criação de um poema, a pares, que os alunos, posteriormente, deveriam musicar. Porém, muitos dos alunos mostraram-se, num primeiro momento, bastante receosos perante esta tarefa, mas conseguiram enfrentar os seus medos e apresentar o poema musicado, entendendo a versatilidade da música, tendo tornado, assim, o poema muito mais aprazível. Tal como refere Sousa (citado por Cardoso, 2013, p.138) a Expressão Musical assume uma importante função “no desenvolvimento integral da criança, uma vez que sabemos que facilita a integração e socialização dos alunos, ajudando-os a desenvolver várias competências que estimulam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem”.

Entendendo que a articulação de saberes deve surgir naturalmente no processo de ensino e aprendizagem, procurou-se criar uma ligação entre a Expressão Plástica e a Matemática. Neste sentido, delineou-se para o 1ºCEB um percurso didático (Cf. Anexo 22) que foi iniciado com a apresentação de uma pintura de uma bicicleta de Anderson Ferreira Lemes, através da qual se analisou não só as principais características daquela pintura, assim como, as sensações que a mesma transmitia aos alunos. A partir da pintura apresentada foram dinamizadas atividades no sentido de desenvolver o conceito de circunferência, raio e diâmetro. Numa fase final da aula, foi ainda proposto aos alunos que, usando o compasso, criassem duas circunferências a partir das quais construiriam uma bicicletainspirada na pintura de Anderson Ferreira Lemes (Cf. Anexo 23). Em concordância com Antoniazzi (2005, n/p) “a relação entre Matemática e Arte motiva os estudantes para o trabalho com os conceitos matemáticos subjacentes às atividades”.

Ainda no contexto educativo referente ao 1º CEB, o par pedagógico delineou uma aula (Cf. Anexo 24) onde intencionou articular a área de Ciências da Natureza à área de Português. No entanto, ainda que de forma menos central, procurou-se ainda articular as duas áreas referidas com a área

de Matemática. Assim, numa primeira parte da aula analisou-se um excerto da obra “O Segredo do Rio” de Miguel Sousa Tavares, partindo-se da mesma para a descoberta de dois dos constituintes do rio. Neste sentido, para tornar a aula mais desafiante e motivadora e para que os alunos pudessem conhecer as restantes partes da história, apresentada num primeiro momento através de um programa que permitiu criar um avatar. O avatar sendo um instrumento tecnológico com o qual os alunos não contactavam frequentemente, permitiu não só motivar para a realização de aprendizagens, captando a atenção dos alunos ao constituir um recurso que apelava não só à visão dos alunos mas também à audição.

Nesta linha de ação, os alunos iam resolvendo os desafios propostos pelo avatar, referentes à área de Matemática, de Ciências da Natureza e de Português. Através desta estratégia os alunos foram conhecendo as várias partes da história e a cada desafio superado era-lhes entregue uma placa com o nome do constituinte do rio a colocar na maqueta já explorada numa parte inicial da aula (Cf. Anexo 25). Neste seguimento, a parte da aula lecionada pela professora estagiária prosseguiu com a apresentação de um vídeo, criado pelo par pedagógico, através do qual os alunos tiveram acesso a mais uma parte da história. Contudo, para que descobrissem outra parte da história, os alunos visualizaram e ouviram novamente o avatar para que pudessem conhecer o novo desafio, contextualizado, desta vez, na área de Ciências da Natureza e, após a sua resolução, completaram a maqueta com mais um constituinte do rio. Importa neste momento ressaltar o papel importante das TIC na sala de aula e é por esta via que para Flores, Escola & Peres (2009, p.725) “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar [o que se aprende e onde se aprende) aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender”.

Salienta-se ainda, que houve a preocupação por criar um esquema de registo que os alunos foram completando ao longo da aula, consoante os novos conhecimentos que iam coconstruindo. O registo escrito ganha importância desde os primeiros anos de escolaridade, para que os estudantes comecem a criar gosto pela escrita, organizem o seu pensamento e percebam as diferentes

funções da mesma. Tal como compreende Cândido (2001, citado por Vasconcelos, 2010, p.3)

“a escrita é um recurso que possui duas características distintas dos demais, quais sejam: a primeira é a escrita como recurso no resgate da memória, uma vez que muitas discussões orais poderiam ficar perdidas sem o registro em forma de texto. A segunda característica do registro é a possibilidade de comunicação, de troca de informações e descobertas com outras pessoas.”

A aula prosseguiu com o mesmo percurso criado até então, diferenciando-se apenas a área no âmbito da qual foi proposto o desafio, sendo desta vez contemplada uma atividade referente à área de Matemática. Numa fase final da aula, e por forma a sistematizar as aprendizagens realizadas ao longo da mesma, propôs-se aos alunos que, em conjunto, completassem uma carta, escrita por uma personagem da história para a sua família, com as definições referentes aos vários constituintes do rio abordados. Esta aula destaca-se, assim, como desafiadora à ação do par pedagógico, não só pela sua exigência em termos da criação de uma dinâmica motivante de aprendizagens, mas também pelo facto de ter sido desenvolvida com muitos recursos ligados à tecnologia que despenderam de bastante tempo na sua conceção. Neste sentido, é importante que se reconheça a pertinência de uma ação articulada como promotora de um maior envolvimento por parte dos alunos ao longo da aula, para que, neste sentido, se possam dedicar esforços à criação de recursos para uma aula com estas características.

Salienta-se o importante contributo da tecnologia para a motivação dos alunos e facilitação de aprendizagens, pois tal como defende Moran (1995) a tecnologia enriquece a prática educativa, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação crítica, ativa e criativa, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores. Porém, ressalva-se ainda que para a planificação de boas práticas no âmbito das TIC

“o relevante é o aluno, não a tecnologia, por isso deve-se ter em mente o que vão aprender os alunos e em que medida a tecnologia serve para melhorar a qualidade do processo de ensino na aula; a tecnologia não é mágica e não gera automaticamente inovação; é o método, com as actividades didácticas, que promovem um ou outro tipo de aprendizagem” (Area, 2007, citado por Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5774).

De uma forma geral, no que respeita à articulação de saberes, realça-se uma maior aposta, neste âmbito, no 1º CEB, tendo em conta a maior liberdade por parte do professor em gerir o currículo neste ciclo de ensino, mas também porque se entendeu as potencialidades deste tipo de trabalho aquando do desenvolvimento do projeto, que em seguida se apresenta, no 2º CEB. Porém, a professora estagiária está consciente para a implicação do trabalho que é necessário desenvolver com vista à promoção da articulação das áreas do saber. Por outro lado, e tendo em conta que no início desta narrativa se apresentaram outras formas de articulação para além da que se desenvolveu, procurar-se-á, futuramente, criar momentos em que estas também possam ser dinamizadas.

Desta forma, tendo em conta o perfil generalista para o qual a professora estagiária está a ser formada, é inegável a importância que a articulação de saberes assume, como promotora do desenvolvimento integral dos alunos, alicerçada no rigor pedagógico e científico de cada área do saber.

4.3. DINÂMICAS DE AÇÃO FORA DA SALA DE AULA

Numa dinâmica de formação colaborativa, onde a partilha se traduz como meio enriquecedor do processo educativo, importa, neste relatório, apresentar outras atividades/projetos desenvolvidos em parceria entre o par pedagógico, entre o duplo par pedagógico e entre os vários professores estagiários que desenvolveram a sua prática educativa supervisionada no Agrupamento Pêro Vaz de Caminha.

Como tal, começa-se por apresentar o projeto realizado pelos professores estagiários do Agrupamento em colaboração com um grupo de alunos do Mestrado Integrado em Medicina (MIM) do Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS) da Universidade do Porto (UP). O projeto desenvolvido teve como tema guia “A influência das redes sociais no desenvolvimento do eu”, onde se abordaram temas como o bullying, a diminuição da autoestima, a depressão, ansiedade e doenças mentais que podem desenvolver-se até a idade adulta. O projeto foi, neste sentido, desenvolvido com alunos do 5º e 6º ano do EB visto que é a idade em que a maturidade psicológica não está plenamente desenvolvida. Assim, num primeiro momento de dinamização do projeto realizou-se a entrega, e posterior análise, de questionários às turmas dos anos mencionados, seguindo-se momentos de atividades quinzenais com os alunos e sessões de intervenção na escola. Neste sentido, o apoio dos professores estagiários foi no sentido, de partilharem conhecimentos didáticos e do contexto educativo, principalmente, aquando da planificação das várias atividades e intervenções a desenvolver.

Apenas em colaboração entre os vários professores estagiários do Agrupamento procurou-se simbolizar o Dia Internacional do Livro Infantil, dia dois de abril, através da entrega de um marcador de livros com um poema da obra “Ler Doce Ler” de José Jorge Letria, analisado junto dos alunos com quem os professores estagiários desenvolveram a sua prática pedagógica. Procurou-se, ainda, dar enfoque a este dia através da colocação do cartaz que sinalizava esta data a nível internacional e ainda apresentar aos alunos e

professores da instituição educativa o poema criado, todos os anos, para comemorar esta data.

Como forma de desenvolver uma ação centrada numa fragilidade identificada pelo duplo par pedagógico, na Escola EB1/JI dos Miosóti, mais especificamente, na sala dos alunos do 3ºB, procurou-se dinamizar um projeto com vista à dinamização da biblioteca da sala, visto a mesma estar dotada de poucas obras literárias. Neste sentido, procurou-se envolver a comunidade educativa na angariação de fundos monetários para a compra de obras literárias mais diversificadas para a biblioteca da sala. Face a este objetivo realizaram-se quatro feiras, três delas na Escola EB1/JI dos Miosóti e uma delas na Escola Pêro Vaz de Caminha, com algumas iguarias caseiras confeccionadas pelas professoras estagiárias e alguns trabalhos confeccionados pelos alunos do 3ºB. Ainda como forma de envolver a comunidade educativa procurou-se criar um ponto de recolha, mais especificamente lojas de comércio tradicional que se responsabilizaram por recolher as obras literárias doadas pela população. O objetivo do projeto foi concretizado e o dinheiro angariado nas feiras realizadas permitiu a compra de várias obras literárias (Cf. Anexo 26) sugeridas pelas Metas Curriculares de Português para os quatro anos do 1º CEB.

Apresentam-se, por fim, os projetos desenvolvidos, apenas, pelo par pedagógico. Neste sentido, num contexto de 2ºCEB, tomando por base uma observação realizada pelo par pedagógica aos vários espaços da instituição educativa, foi-lhe possível perceber que o laboratório de Ciências da escola, apesar da grande riqueza e variedade de materiais de apoio às práticas do professor, encontrava-se desorganizado e com falta de manutenção. Neste sentido, o par pedagógico procurou organizá-lo, etiquetando todos os utensílios nele presente, assim como, realizou a manutenção a alguns produtos e líquidos. Como forma de manter a organização deste espaço, favorecendo uma maior dinamização do mesmo por parte de professores e alunos, criou-se uma lista de requisição e de responsabilidade por cada um que faça uso do mesmo. Este projeto não só tornou o espaço mais aprazível como favoreceu ao

par pedagógico um maior conhecimento sobre a organização de um laboratório e sobre o uso de utensílios de laboratório no ensino das Ciências.

Ainda, com o objetivo de organizar o espaço da biblioteca, num contexto de 1ºCEB, o par pedagógico participou na organização semanal das obras literárias requisitadas pelos alunos. Neste sentido, houve oportunidade para conhecer o funcionamento de uma biblioteca escolar, a sua organização e outras obras literárias neste espaço existentes.

Assim, reconhecem-se várias potencialidades na envolvimento em outras dinâmicas nos contextos de prática pedagógica supervisionada, assim como, na integração da comunidade escolar. As principais potencialidades centram-se num maior conhecimento do que é a escola, enquanto espaço dinamizador de aprendizagens dentro da sala de aula, noutros espaços e em interação com os demais. Neste sentido, este conhecimento sobre a organização e potencialidades de espaços já referidos permitiu ao par pedagógico uma formação integral onde o conhecimento pedagógico e didático se acomoda com o conhecimento organizacional das instituições educativas.

Para além deste envolvimento, o par pedagógico procurou ainda participar na orientação educativa das turmas com quem desenvolveu a sua prática educativa. Assim, no contexto de 2ºCEB, e como forma de conhecer as funções do diretor de turma, o par pedagógico participou em reuniões do conselho de turma, tendo prestado apoio à professora orientadora cooperante (Diretora de Turma) na realização de alguns documentos a refletir na reunião. Por outro lado, num contexto de 1ºCEB procurou-se participar em reuniões de avaliação da escola, onde o par pedagógico dialogou e deu a sua opinião sobre a avaliação dos alunos do 3ºano. Neste sentido, pôde conhecer-se mais de perto não só as funções do diretor de turma mas também as de um professor do 1ºCEB.

No sentido de colaborar ativamente na caracterização e resolução de problemas educativos, partilhou-se com os vários professores orientadores cooperantes, quer do 2ºCEB quer do 1ºCEB, interesses e dificuldades que se foram evidenciando nos alunos com o objetivo de, em colaboração com os restantes intervenientes, lhes proporcionar um processo de ensino e de

aprendizagem mais qualificada e adequada. Ainda, no contexto do 1ºCEB, com o intuito de se promover um apoio mais especializado a alguns alunos foi acordado entre a Diretora de Turma e o par pedagógico a dinamização de sessões de apoio ao estudo, que se vieram a realizar à terça-feira tendo cada uma delas a duração de 90 minutos. Com o intuito de se criar um bom ambiente de ensino e de aprendizagem foram selecionados, para integrarem as sessões de apoio ao estudo, os alunos que, apesar do reconhecimento de algum esforço da sua parte, apresentavam bastantes dificuldades no que respeitava à maioria das áreas do saber. Neste sentido, e tendo-se consciência que as principais áreas curriculares onde os alunos evidenciavam maiores dificuldades eram a área de Matemática e de Português, dinamizaram-se mais atividades no âmbito destas áreas do que das outras. Para que se possam consultar, mais ao pormenor, as atividades dinamizadas nas sessões de apoio ao estudo, integra o corpo de anexos o relatório realizado sobre o apoio educativo (Cf. Anexo 27).

Ainda como forma de conhecer a dinâmica das saídas para o exterior da escola, o par pedagógico auxiliou a professora orientadora cooperante na organização do grupo de alunos do 3º ano na visita e participação numa peça de teatro “A Cinderela” no Teatro Rivoli.

Neste momento não poderiam fazer mais sentido as palavras proferidas por Nóvoa (2006) já apresentadas neste relatório, referentes à sua conceção de escola como uma construção social, não só dos agentes educativos que nela interatuam mas também das comunidade educativas e de outras instituições/serviços.

5. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – “A EXPRESSÃO DRAMÁTICA COMO PALCO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ORAIS”

Reconhecendo-se a prática investigativa como uma competência essencial do ser professor e tendo sido fomentada, ao longo desta formação, uma postura indagadora e reflexiva, apresentar-se-á, neste capítulo, o projeto de cariz investigativo desenvolvido pela professora estagiária, em colaboração com outros atores educativos. Com efeito, procurar-se-á realizar uma abordagem aos principais momentos em que o projeto foi desenvolvido. Num primeiro momento, ressaltar-se-ão a escolha do tema do projeto, assim como, as motivações que desencadearam o seu desenvolvimento. Neste seguimento, descrever-se-á, no segundo momento, a intervenção no contexto educativo. A análise dos dados obtidos será parte integrante do terceiro momento da persecução do projeto de investigação e, num último momento, apresentar-se-ão as últimas conclusões.

5.1. TEMA E MOTIVAÇÕES

Numa perspetiva formativa, apresenta-se no âmbito da UC de Projeto: Conceção, desenvolvimento e avaliação a proposta de realização de um projeto com cariz investigativo. O projeto individual que aqui se apresenta surge da temática de grupo centrada na articulação da Expressão Dramática com as restantes áreas do saber. Neste sentido, a escolha da professora estagiária recaiu sobre a área de Português em articulação com a área de Expressão Dramática, ganhando enfoque a primeira área no domínio da oralidade. A escolha desta temática centrou-se no facto de, na maioria dos contextos escolares, se verificar um reduzido número de práticas no que concerne ao domínio da oralidade e à integração da Expressão Dramática (Cláudio, 2012).

Acredita-se que a articulação entre a Expressão Dramática e o domínio da oralidade cria benefícios ao sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, entendendo-se a Expressão Dramática como promotora de uma maior consciencialização por parte dos alunos sobre a importância do que se diz e como se diz. Contudo, muitas vezes, os alunos sentem-se pouco à-vontade para se expressarem oralmente e, neste sentido, a Expressão Dramática “é útil para eliminar as inibições e facilitar a comunicação” (Mendonça et al., 2003, p.43), assegurando a participação do aluno e do grupo. Na perspetiva de Lomas (1999) e para que se entenda a importância da Expressão Dramática, para uma melhor compreensão e expressão oral, os gestos e as diversas ações do corpo são essenciais na hora de interpretar o que ocorre quando as pessoas falam entre si. A Expressão Dramática contribui, assim, para o desenvolvimento da linguagem não verbal. Desta forma, é urgente uma maior ação no âmbito do domínio da oralidade para o sucesso pessoal, social e escolar dos alunos, sendo necessário que este domínio seja explicitamente planificado e desenvolvido pelos professores com os seus alunos.

Em concordância com a ideia partilhada por Nussbaum (2010, p.60) o contributo das artes na vida escolar, (entendendo-se também o contributo da Expressão Dramática), “consiste em reforçar os recursos afetivos e imaginativos da personalidade, da capacidade de se compreender a si próprio e de compreender os outros”.

Importa, neste sentido, apresentar a questão central do projeto – Poderão os alunos, através da Expressão Dramática, desenvolver competências no domínio da oralidade?

Como forma de resposta à questão delineada, perspetivaram-se três objetivos: reconhecer possíveis formas de articulação entre algumas áreas do 2º Ciclo do Ensino Básico; compreender as potencialidades da Expressão Dramática como favorecedora do desenvolvimento de competências orais; apresentar um conjunto de atividades de articulação possíveis de serem mobilizadas para um contexto escolar de 2º CEB (Cf. Anexo 28).

Com efeito, salienta-se que este projeto de cariz investigativo apresenta características da Metodologia de Investigação-Ação e da Metodologia de

Trabalho de Projeto sobre as quais já se apresentou uma análise teórica no terceiro capítulo deste relatório de estágio.

Importa, neste sentido, apresentar as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Como tal, selecionou-se como técnica de recolha de dados a observação, que, para Quivy & Campenhoudt (1998, p.196), constitui o único método “de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem”, afirmando ainda os autores que esta técnica favorece o registo de afirmações não verbais, bem como, da interação social verificada. Como suporte à observação, recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha de dados: um diário de observação, grelhas de observação (Cf. Anexo 29); e o recurso a vídeogravação das aulas em que foi desenvolvido o projeto (Cf. Anexo 30). Uma outra técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, tendo-se realizado questionários aos alunos, com quem se desenvolveram as atividades respeitantes ao projeto, e aos docentes da área de Português da escola. A realização dos questionários teve como principal intuito a recolha de dados a partir dos quais se pudessem adequar as práticas da professora estagiária e por forma a que se pudessem propor atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Para Anderson & Arsenault (1998) o questionário, quando bem elaborado, permite ao investigador recolher dados fiáveis e válidos, de forma simples e atempadamente.

O questionário realizado aos docentes (Cf. Anexo 31) teve como principal objetivo favorecer a recolha de dados informativos sobre as suas práticas no domínio da oralidade e da Expressão Dramática. Através da análise realizada (Cf. Anexo 32) foi possível perceber que a maioria dos professores não consideravam o domínio da oralidade tão importante como os restantes nem procuravam, nas suas práticas, criar articulação com a Expressão Dramática. Relativamente ao questionário realizado aos alunos da turma D do 6^a ano (Cf. Anexo 33), com quem se desenvolveu o projeto aqui descrito, o mesmo teve em vista o entendimento das suas fragilidades e/ou capacidades no domínio da oralidade. A partir da análise realizada aos mesmos (Cf. Anexo 34) pôde constatar-se que a maioria dos alunos manifestava dificuldades em adequar a

linguagem ao contexto, assim como, se sentiam receosos em situações de exposição oral. Importa, ainda, referir que os questionários realizados constituíram-se, também, como um pré-teste ao fornecerem dados prévios orientadores da ação a desenvolver com os alunos.

5.2. INTERVENÇÃO

Com base na análise aos questionários e das observações realizadas ao grupo de alunos e da partilha de conhecimentos com o orientador cooperante de Português, elaboraram-se os planos de ação a desenvolver. Assim, o presente projeto foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro momento diz respeito à aula dinamizada junto de todos os alunos da turma, a qual tomou como base as suas dificuldades relativamente às regras que regulam a interação discursiva. Posteriormente, numa outra fase, seguiu-se o segundo momento, concretizado através da oficina “Na Expressão Dramática, eu falo, eu oiço” que contemplou cinco sessões. Esta oficina contou com a participação das cinco alunas da turma que demonstraram interesse, após o primeiro momento do projeto, em colaborar e participar nas sessões dinamizadas e surgiu como forma de rentabilizar o tempo disponível para o desenvolvimento deste projeto.

Como tal, passam a apresentar-se as atividades desenvolvidas na aula e na oficina. A aula dinamizada (Cf. Anexo 19) com a turma de alunos iniciou-se com a exploração dos parâmetros de avaliação, alusivos à capacidade de interação oral dos alunos neste primeiro momento do projeto, a partir dos quais se desenvolveria, no momento final da aula, a heteroavaliação, seguida da criação das regras de interação discursiva através da análise de um excerto de Mia Couto e da visualização de um vídeo. Numa última parte da aula, os alunos, em pares, recriaram o diálogo visualizado através do vídeo com base nas regras construídas e dramatizaram-no para a turma. No âmbito da oficina

“Na Expressão Dramática, eu falo, eu oiço” realizaram-se cinco sessões, cada uma com a duração de 90 minutos. Importa ressaltar que em todas as sessões se apresentou primeiramente os parâmetros de avaliação a partir dos quais, no fim das sessões, os alunos realizaram a sua autoavaliação. Neste sentido, na primeira sessão (Cf. Anexo 35), desenvolveu-se o pré-teste que teve como intuito realizar o levantamento de dados passíveis de fornecerem informações mais precisas sobre as capacidades e/ou dificuldades das alunas no âmbito da oralidade e da Expressão Dramática. Como tal, o pré-teste consistiu na realização do jogo “imagina o que dizem” que se baseou em cartões com uma ilustração da história “A Carochinha” de Luísa Dacosta acompanhadas com indicações para a realização de um diálogo por cada par de alunas. Analisou-se, ainda nesta sessão, o guião da peça a dramatizar – “A Carochinha” de Luísa Dacosta. Na segunda sessão (Cf. Anexo 36), propôs-se a criação de uma nova personagem para a história “A Carochinha” e a apresentação oral da mesma, assim como se elegeu a representante responsável por apresentar a peça de teatro na sala das crianças com NEE. Esta apresentação teve como principais objetivos promover o gosto pela representação e comunicação, fomentar o intercâmbio e promover a valorização e integração da diversidade. Na segunda parte desta sessão, as alunas procederam ao ensaio da dramatização da história “A Carochinha”. A terceira sessão (Cf. Anexo 37) desenvolveu-se a partir do “saco das 1001 histórias”, tendo cada par de alunas que retirar uma frase com o objetivo de pensarem e apresentarem um convite oral a realizar à comunidade escolar para assistirem à peça de teatro “A Carochinha”. Num último momento procedeu-se ao ensaio da peça de teatro a dramatizar na sala dos alunos com NEE, a qual se realizou na quarta sessão. Neste sentido, na última sessão (Cf. Anexo 38) desenvolveu-se o pós-teste, a partir do jogo “imagina o que dizem”, que constou na criação de diálogos e na dramatização dos mesmos tendo por base algumas imagens da obra “A Carochinha” de Luísa Dacosta acompanhadas de sugestões para o contexto do diálogo.

Antes de se proceder à análise dos dados obtidos, e visto que a maior parte destes foi recolhida a partir da interação discursiva e da ação das cinco alunas que integraram a oficina, importa caracterizá-las de forma breve. Tal como os

restantes alunos da turma, também estas alunas manifestavam dificuldades em interagir oralmente com adequação aos falantes e ao contexto. No entanto, ao contrário da maioria dos alunos da turma, estas alunas manifestavam-se empenhadas e motivadas para a realização de novas aprendizagens, não apresentando, porém, grandes dificuldades de comportamento.

5.3. ANÁLISE DOS DADOS

No seguimento dos dados obtidos a partir dos instrumentos usados, apresenta-se, no quadro nº2, de uma forma mais generalista, a análise realizada à luz de categorias e subcategorias definidas.

Categorias	Subcategorias
Desenvolvimento de competências orais	Discurso oral
	Interação discursiva
	Adaptação da linguagem ao contexto
Desenvolvimento de competências no âmbito da Expressão Dramática	Expressão corporal
	Voz
	Representação de personagens

Quadro nº 2 – Categorias e subcategorias de análise

No seguimento dos dados obtidos a partir dos instrumentos usados apresenta-se, de uma forma mais generalista, a análise realizada à luz de categorias e subcategorias definidas. Desta forma, no que diz respeito à primeira categoria - Desenvolvimento de competências orais - salienta-se a primeira subcategoria referente ao discurso oral, nomeadamente as dificuldades dos alunos em termos da coerência e coesão do seu discurso que, apesar de na aula terem evidenciado a importância de *quando falarmos com alguém devemos dizer as coisas por uma ordem*, estes manifestaram bastantes dificuldades em comunicar, ao longo da mesma, as suas ideias de forma clara e coerente, tal como se pode perceber a partir de alguns excertos: *nós não podemos dizer coisas falsas porque se não é verdade as pessoas não*

acreditam e temos de falar sempre de verdade para isso! As dificuldades enunciadas foram também reconhecidas pelos alunos da turma, tendo os mesmos referido que *nós sabemos dar a nossa opinião mas às vezes não sabemos dizer porque achamos isso.* Analisando agora a primeira sessão da oficina dinamizada pode comprovar-se, mais uma vez, as dificuldades na coesão e coerência da oralidade tal como se evidencia através do diálogo criado entre a B. e a E. *B.- Sim isso é uma moeda, vamos gastá-la/ E.- Mas o que vamos fazer com ela?/ B.- Vamos à Maria das gomas gastá-la!/ E.- Mas o que é isso?/ B.- É uma loja que tem gomas, tens que as provar.// E.- As gomas são ótimas, cada vez gosto mais de varrer!/ B.- Dói-me a barriga de tantas gomas comer!* As quatro alunas participantes nesta primeira sessão revelarem ter consciência das suas dificuldades, pois no parâmetro de avaliação referente à capacidade de produzir um discurso oral com coerência e coesão todas elas se autoavaliaram num nível suficiente.

Relativamente à segunda sessão da oficina, pôde aferir-se, mais uma vez, que as quatro alunas sentiam pouco à vontade em falar em público e, neste sentido, foi importante criar um clima propício para que se expusessem oralmente sem receios. No entanto, a B. continuava a sentir-se pouco à vontade e bastante nervosa, não conseguindo controlar o riso nos momentos em que realizava apresentações orais. Por outro lado, a E. e a J. realizaram uma apresentação oral da peça de teatro “A Carochinha” bastante coesa, tendo aliado os gestos ao seu discurso, o que o tornou muito mais claro e perceptível para quem o ouvia. Continuando a análise sobre a coerência e a coesão do discurso oral das alunas na terceira sessão da oficina, pôde evidenciar-se que a J. e a B. conseguiram dramatizar uma história, por elas inventada, que apresentava uma ordem sequencial entre os vários acontecimentos da história, tal como se verifica na seguinte transcrição: *J.- Numa noite de verão, na casa da Carochinha, ela ouviu alguém bater à porta. Lá foi ela abrir a porta e viu que era a sua amiga Bela Adormecida e disse a Carochinha: - Olá Bela adormecida, que se passa?/ B.- Olá Carochinha, eu estou a te pedir que me possas ajudar porque eu não sei fazer sopa!/ J.- Oh Bela Adormecida eu ajudo-te! Primeiro passo: pegar no caldeirão e pôr água, segundo passo pôr*

sal, cenoura, açúcar, bolachas de chocolate e bananas, terceiro passo mexer e deixar ferver./ B.- Ah obrigada Carochinha!/ J.- Eu até estou a fazer uma sopa se quiseres vir ver, vem!/ B.- Está bem eu vou (...). Ainda a partir da mesma transcrição se pode perceber algumas dificuldades a nível da coerência oral. No seguimento de uma outra proposta desta sessão, as alunas realizaram uma apresentação oral da obra que iriam dramatizar na sala dos alunos com NEE, tendo-se destacado a E. pela apresentação coesa e coerente que realizou, tal como se pode verificar na seguinte transcrição: *E.- Amigos, amigas, chegou a pintarolas com um saco cheio de bolas, temos para a apresentar a história da carochinha, aquela que achou cinco euros a varrer a cozinha. Pedimos muita atenção, pois esta história será uma animação. O espetáculo vai começar e vocês vão rir sem parar.*

Na última sessão da oficina, as quatro alunas E., I., B. e J. evidenciaram uma maior capacidade de criar histórias mais longas, conseguindo encadear mais assuntos ao longo dos diálogos analisados. Tal como se observa na grelha de autoavaliação referente à última sessão da oficina (Cf. Anexo 40), as alunas E. e I. autoavaliaram-se num nível bom, no que respeita ao parâmetro – Capacidade de produzir um discurso oral com coerência e coesão - pois elas próprias evidenciaram indícios de evolução. A J. e a B. continuaram a avaliar-se num nível suficiente, reconhecendo as dificuldades que ainda apresentavam quanto ao parâmetro enunciado. No entanto, apesar de se poder evidenciar nos seus diálogos indícios de desenvolvimento, no que respeita à coesão textual, ressaltam-se muito poucos indícios de desenvolvimento no que respeita à coerência textual, pois as alunas revelavam, ainda, bastantes dificuldades neste âmbito.

Prosseguir-se-á a análise de dados com foco central na subcategoria – interação discursiva, respeitante, ainda, à primeira categoria. Assim, no que respeita à capacidade de escuta, a I. e a L. manifestavam maiores dificuldades em trabalhar em grupo e, por sua vez, em ouvir com atenção o que lhes era dito, assim como, a ideia do outro. Tal foi identificado na segunda sessão da oficina, em que as alunas, para além de não terem focado a sua atenção no que lhes era dito, também não cooperaram nas tarefas de grupos que lhe foram

propostas. Após um momento de reflexão, as alunas em questão consciencializaram-se sobre as dificuldades que manifestavam, atribuindo uma classificação negativa ao parâmetro – Capacidade de ouvir o outro. Porém, ao longo da oficina, a L. e a I. evidenciaram indícios de desenvolvimento, pois na terceira e quarta sessões procuraram não só ouvir o que as restantes colegas tinham para lhe dizer, mas também, ouvir e aceitar a ideia uma da outra, tal como se percebeu a partir da atividade “Hoje quem conta sou eu”. Em análise à grelha de autoavaliação das alunas constatou-se que a I. também evidenciava algum desenvolvimento no que respeita ao parâmetro – capacidade de ouvir o outro. Porém, não se pode concluir o mesmo quanto à L., visto não ter estado presente na última sessão da oficina. Ainda em análise à segunda subcategoria nomeada, procurar-se-á refletir sobre os dados obtidos à luz dos princípios reguladores do discurso de Paul Grice (citado por Matos, 2010, pp.291-292), sendo eles o princípio da cooperação e o princípio da cortesia. No que respeita ao princípio da cooperação, centrar-se-á esta análise nas máximas da quantidade; qualidade; relação e de modo. Nesta linha de pensamento, e no que concerne à máxima conversacional da quantidade, tendo em conta apenas os dados provenientes da oficina dinamizada, verificou-se, numa fase inicial, que as alunas foram criando situações discursivas onde nem toda a informação era a necessária, tome-se por exemplo um dos diálogos criados pela E. e pela B. na primeira sessão da oficina: *Quando lá chegaram à loja, elas compraram muitas gomas com aquela moeda. // E.- As gomas são ótimas, cada vez gosto mais de varrer e dói-me a barriga de tantas gomas comer.* Porém, identificaram-se poucas situações em que as alunas não diziam apenas o que era necessário, pois ao longo da oficina foram tendo o cuidado de integrar nos diálogos e nos restantes momentos discursivos as informações necessárias à compreensão do ouvinte. Respetivamente à segunda máxima conversacional de qualidade, à luz da qual se analisa a veracidade dos discursos, adianta-se que, como a maioria das situações discursivas foi dramatizada e, por isso mesmo, baseada no imaginário, não se poderá analisar os dados obtidos quanto a esta máxima. Ainda assim, pôde evidenciar-se a importância dada pelos alunos à pertinência

de se dizer o que se acredita ser verdadeiro, na criação das regras discursivas criadas na aula lecionada para a turma, pois esta foi uma das regras sugerida. Relativamente à terceira máxima conversacional, visto que a mesma é referente à pertinência e relevância do discurso e, por conseguinte, se interliga com a primeira máxima conversacional analisada, pode igualmente concluir-se que as alunas apresentaram, numa fase inicial da oficina, situações discursivas pouco relevantes. Porém, evidenciaram algum desenvolvimento ao longo das sessões, no sentido de integrarem no seu discurso situações relevantes para o tema que estava a ser tratado.

Com base na última máxima conversacional de modo ou de modalidade, procurar-se-á analisar a clareza do discurso oral. Como este foi um outro aspeto debatido na aula lecionada, as alunas participantes na oficina estavam conscientes da pertinência do discurso ser claro. Contudo, na primeira sessão da oficina, e no seguimento da proposta de criação de um diálogo tomando por base uma ilustração, a B. iniciou o seu diálogo da seguinte forma: *Era uma vez, uma Carochinha e ela gostava de varrer, então ela começou a varrer, varrer, varrer (...)*, podendo evidenciar o recurso à repetição o que tornou o seu discurso pouco claro. Porém, na terceira sessão da oficina a mesma aluna, aquando da realização da atividade “Hoje quem conta sou eu”, iniciou a sua história contando que *numa noite de verão, na casa da Carochinha, ela ouviu alguém a bater à porta. Lá foi ela abrir e viu que era a sua amiga Bela Adormecida*, podendo indiciar-se que a aluna valorizou e procurou desenvolver um discurso mais organizado, mais diversificado e menos repetitivo para quem a ouvia.

Neste seguimento, surge o princípio da cortesia que se inscreve num quadro de interações verbais onde se evita que a troca verbal seja ameaçadora ou ofensiva para os interlocutores, centrando-se na cortesia linguística como princípio determinante no desenrolar da interação discursiva. Tomando-se por base as situações discursivas mais realistas, verificou-se que as alunas não valorizavam tanto pequenas regras discursivas de cortesia, como por exemplo: o cumprimento, agradecimentos, introduções explicativas ou desculpabilizadoras. O mesmo se evidenciou na criação da apresentação da

peça de teatro a dramatizar na sala dos alunos com NEE, pois foi necessária uma orientação bastante precisa na realização desta tarefa, tendo-se acordado inicialmente os elementos a integrar nesta apresentação. Numa última análise à subcategoria referente à interação discursiva, verificou-se que a apesar de não se evidenciarem evoluções significativas neste âmbito, tendo em conta o trabalho realizado por forma a desenvolver a capacidade de improviso de situações discursivas, as alunas conseguiram, principalmente na fase final da oficina, descentrar-se do diálogo pensado inicialmente e interligar novas situações discursivas improvisadas no momento. O mesmo se entendeu aquando da dramatização da peça de teatro, pois a I. esqueceu-se das suas falas e rapidamente improvisou uma nova situação discursiva contextualizada na história “A Carochinha”.

Encaminhando-se esta análise para a última subcategoria da primeira categoria - adaptação da linguagem ao contexto - e sendo este mais um dos aspetos refletidos na aula lecionada, através da heteroavaliação realizada com base no parâmetro- capacidade de adaptar a sua linguagem a um determinado contexto - os alunos reconheceram que, apesar de terem procurado adaptar a postura ao contexto na dramatização realizada na aula, manifestavam dificuldades em fazê-lo noutras situações.

Nesta linha de análise, no que respeita à segunda categoria - desenvolvimento de competências no âmbito da Expressão Dramática – de forma mais específica à primeira subcategoria da segunda categoria – expressão corporal -, orientar-se-á esta análise para que se possa compreender a capacidade de expressão corporal das alunas ao longo da oficina, salientando-se, assim, a expressão não-verbal das alunas. Após a visualização e análise aos vídeos realizados ao longo da oficina, entendeu-se que as alunas inicialmente não faziam uso do gesto nas suas interações discursivas/dramatizações, tendo-se evidenciado pertinente o desenvolvimento de um trabalho mais centrado na articulação entre a expressão corporal e aquilo que se diz. O mesmo se constatou aquando dos primeiros ensaios da peça de teatro “A Carochinha” em que a I. enquanto pronunciava as falas da Carochinha: *Oh tristura de vida varrer, varrer, sempre a lidar sem a própria formosura poder contemplar,*

não apresentava uma expressão facial triste nem uma postura que expressasse cansaço corporal por passar tanto tempo a varrer. O mesmo aconteceu com as restantes colegas à exceção da E. em que foi evidente o empenho e o gosto pela Expressão Dramática, tendo sido, ao longo da oficina, muito expressiva corporalmente. Importa ainda referir que esta aluna demonstrou, também, uma maior criatividade e um maior uso da expressão corporal, em relação às restantes alunas, aquando das suas dramatizações/interações discursivas. No que ainda respeita à primeira subcategoria da segunda categoria não se observaram indícios de desenvolvimento nas alunas B. e L., pois apenas se expressaram mais a nível da linguagem não-verbal no momento de dramatização da peça de teatro “A Carochinha “. A I. apesar de na segunda sessão da oficina ter criado uma apresentação desta peça de teatro bastante criativa, tendo, por exemplo, feito uma expressão de alegria aquando da apresentação da mesma, assim como, usando gestos expressivos que melhor fizessem compreender determinadas partes da sua apresentação, foi das alunas que maior apoio teve da parte da professora estagiária. Relativamente à J. pôde observar-se um maior esforço da sua parte por aliar a expressão corporal ao discurso, tendo por livre iniciativa, adequado a sua postura corporal ao contexto e usado a gesticulação para dar mais ênfase às suas afirmações.

No seguimento desta análise, no que concerne à penúltima subcategoria – voz, procurou-se investigar a expressividade, projeção e adequação do tom de voz ao contexto. De uma forma geral, as alunas não tinham por hábito dar entoação ao discurso que produziam, realizando-o sempre no mesmo tom e não tendo em conta o contexto onde interagiam oralmente. Assim, foi necessário apoiá-las e até exemplificar situações discursivas e diferentes adequações da voz ao contexto para que as alunas fossem entendendo o que lhes estava a ser proposto, principalmente nas sessões iniciais onde lhes era pedido que adequassem o tom e a expressividade vocal às várias situações que iam dramatizando. Inicialmente as alunas L. e B., pronunciavam muito rápido o seu discurso, não respeitando pausas, nem realizando a entoação necessária quando efetuavam afirmações e perguntas. Porém, foi notório um maior

esforço da sua parte no sentido de falarem pausadamente e de apropriarem o tom de voz ao contexto em questão. Por outro lado, a E. apesar de ter um tom de voz muito baixo e de também pronunciar muito rapidamente o seu discurso, procurou, ao longo da oficina, aumentar o tom de voz e a expressividade de acordo com as afirmações, perguntas e imposições. Relativamente à I., embora fosse a aluna que tinha um tom de voz mais alto não o adequando, por vezes, ao contexto, o apoio focalizado foi no sentido de orientar a aluna na concretização de discursos mais expressivos e na adequação do tom de voz à situação discursiva que se desenvolvia. Relativamente à J., esta procurou adaptar sempre o seu tom de voz à situação em questão.

Assim, numa fase final, incidir-se-á esta análise sobre a última subcategoria – representação de personagens - a partir da qual se procurará descobrir a capacidade de encarnar várias personagens e de agir consoante as características das mesmas, tendo em conta a criatividade e a expressividade das representações. Apesar de, globalmente, as alunas terem conseguido representar diferentes personagens e agir consoante as suas características, a E. destacou-se das restantes alunas pois foi desenvolvendo ao longo das sessões uma maior capacidade de adaptação às diversas situações dramáticas e de apropriação da forma de ser das personagens. A E. demonstrou ao longo das várias dramatizações muita criatividade, usando por vezes a música e outros elementos presentes na sala de aula, fazendo uso, por exemplo, do guarda-chuva para representar uma vassoura e improvisando um sapato através de uma folha de papel.

Relativamente ao desempenho das alunas ao longo da oficina, importa referir que se registaram indícios de desenvolvimento, no âmbito do domínio da oralidade, apenas nas alunas que também evidenciaram indícios de desenvolvimento no âmbito da Expressão Dramática. Foi o caso da E. e da I. que inicialmente apresentavam uma postura corporal e uma linguagem por vezes pouco adequada ao contexto em questão, como por exemplo a sua linguagem e postura na sala de aula. Estas alunas envolveram-se de tal forma na possibilidade de, através da Expressão Dramática, representarem várias

personagens que, de forma automática, sentiram necessidade de, com isso, adequar igualmente a sua postura e linguagem às características da personagem e do local onde se desenrolava a ação. Tome-se como possível evidência o diálogo por elas criado na última sessão em que, numa apresentação, reivindicavam os seus direitos ao Presidente dos trabalhadores: *I. - As nossas vidas estão nas suas mãos, nós precisamos muito deste emprego Senhor João! // E. - Caras senhoras, eu não poderei deixar-vos trabalhar mais nesta empresa, pois a economia está a passar por uma crise muito grande.*

Tendo em conta que as atividades pensadas não foram todas desenvolvidas no contexto de prática educativa, procurou-se criar um conjunto de propostas didáticas (Cf. Anexo 39) para que outros possam partir das mesmas para o desenvolvimento de práticas vincadas na articulação das duas áreas do saber ressaltadas neste projeto. As atividades propostas têm como intuito promover o desenvolvimento de competências através da articulação entre o domínio da oralidade e da Expressão Dramática. Como tal, entendendo-se as potencialidades da Expressão Dramática, ao ser considerada uma expressão globalizadora permitindo recriar inúmeras situações, eleva-se a ligação entre esta área e o domínio da oralidade. Neste sentido, torna-se importante fomentar esta interligação com o objetivo de desenvolver nos alunos, não só competências orais, mas também proporcionar-lhes um desenvolvimento integral.

5.4. ÚLTIMAS CONCLUSÕES

Apesar de a temática em estudo não estar finalizada, visto que ainda há muito por concretizar em práticas futuras, apresentam-se, em breves linhas, algumas considerações finais quanto ao desenvolvimento do projeto. Assim, com foco principal sobre a ação da professora estagiária e sobre os dados já analisados apresentar-se-ão, de forma reflexiva, novos contornos deste projeto. Como primeiro parâmetro a refletir, destaca-se o desafio criado ao desenvolvimento do projeto no 2ºCEB, mais especificamente a gestão das possibilidades do desenvolvimento dado o tempo disponível. Desta forma, optou-se por realizar a oficina “Na Expressão Dramática, eu falo, eu oiço”, em horário extracurricular.

De forma geral pode concluir-se que a falta de evidências convincentes de uma evolução a nível do domínio da oralidade se deve, principalmente, ao facto de as alunas apresentarem bastantes dificuldades neste âmbito e por isso mesmo necessitarem de mais tempo para que pudessem evidenciar um maior desenvolvimento. Porém, é também importante ter em linha de conta a curta duração do projeto e a morosidade no desenvolvimento de competências orais. Ao contrário do domínio da oralidade, pôde evidenciar-se um maior desenvolvimento de competências em relação à área de Expressão Dramática.

Como aspeto bastante positivo apresenta-se o facto de se terem observado indícios de desenvolvimento a outros níveis que não eram intencionados, como o trabalho em grupo, o desenvolvimento da capacidade de integração e de aceitação da diferença.

Assim, tendo em conta todo o trabalho desenvolvido podem, agora, apresentar-se as considerações face ao objetivo inicial - reconhecer potencialidades e possíveis formas de articulação entre algumas áreas do 2º CEB. Sendo uma delas, uma maior motivação e algum desenvolvimento das aulas no que respeita à temática deste projeto. Conclui-se, ainda, que é possível criar articulação entre as áreas do saber, tendo por base um maior trabalho de preparação e planificação por parte do professor, demonstrando-

se assim importante a cooperação e partilha de saberes entre docentes no sentido de se criar uma articulação mais e melhor contextualizada. Com o intuito de formar alunos capazes de interagir num mundo cada vez mais global, onde as ligações se evidenciam cada vez mais, importa criar processos de articulação entre diferentes áreas, promovendo o alargamento de horizontes e um melhor entendimento da vida real. Neste sentido é pertinente que “as propostas pedagógicas tenham em conta as especificidades contextuais e globais de modo a serem promotoras de uma consciência planetária” (Marques & Martins, 2010, p.90). Por esta linha de pensamento, o conhecimento do professor deve ser simultaneamente “situado, personalizado e plural, complexo e heterogéneo, [requerendo] a articulação e actualização de diferentes dimensões e saberes em uso” (Martins et al., 2010, p.93).

Como forma de responder à questão central do presente projeto, considera-se que, apesar do curto espaço de tempo em que o mesmo decorreu, pôde evidenciar-se algumas linhas de desenvolvimento no que respeita ao domínio da oralidade, aquando da sua articulação com a Expressão Dramática.

Importa ainda ressaltar que, apenas num momento final do projeto, se entendeu relevante a integração da Expressão Musical como promotora de uma maior capacidade de usar a voz aquando de interações orais. Desta forma, esta sugestão poderá enriquecer o projeto, não só porque a Expressão Musical permite desenvolver competências orais mas também a outros níveis.

Destaca-se, por fim, a importância de projetos como este, potenciadores do espírito investigativo do professor, tão necessário ao longo da sua carreira profissional. O projeto desenvolvido favoreceu à professora estagiária um maior conhecimento sobre os processos/fases essenciais à persecução de um projeto de investigação, para além, de lhe ter permitido conhecer uma outra vertente da prática pedagógica e a oportunidade de proporcionar aos alunos novos conhecimentos e experiências. É nesta medida, que o professor deve procurar atuar, mediante “a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo V).

6. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Retomando o excerto apresentado no início deste relatório, do gato à Alice “com certeza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente”(Lewis Carroll, 2000, p. 72), também a professora estagiária conseguiu chegar ao fim de mais uma etapa formativa, caracterizada pela responsabilidade, empenho, motivação, desafio e desenvolvimento pessoal, profissional e social. O caminho nem sempre foi realizado por terras planas, o mesmo foi marcado por dificuldades que permitem à professora estagiária, hoje, atribuir um maior significado ao percurso concretizado até então. Recordando uma das perguntas realizadas num momento de entrevista com vista à seleção do grupo de alunos a integrar este mestrado sobre a preparação para a exigência e o desafio que caracterizava este percurso formativo, hoje é possível entender que apesar da vontade “mover montanhas”, e da vontade da professora estagiária se manifestar grandiosa naquele momento, não tinha percepção da exigente caminhada que ainda estava por percorrer. Os primeiros tempos não foram fáceis, nem muito menos os que seguiram, dadas as dificuldades que se sentiram, contudo, a facilidade não permitiria os sucessos que o desafio, a exigência e o rigor permitiram. Não faria sentido falar num percurso formativo em educação, sem que com isso se perspetivasse um investimento na formação de profissionais capazes, competentes e intervenientes e, conseqüentemente, melhores cidadãos, mais conscientes, mais conhecedores e sensíveis aos contextos.

Assim, tendo-se definido finalidades e objetivos à persecução da prática educativa importa, neste momento, olhar retrospectivamente para o que proporcionou à professora estagiária concretizar, de forma geral, as finalidades a que se propôs, enunciadas na introdução deste relatório.

Das várias conclusões parcelares que se foram apresentando ao longo deste relatório, extraem-se, agora, algumas conclusões finais de caráter mais

generalizado, no que respeita aos objetivos delineados consoante as finalidades a atingir.

Assim sendo, no que respeita ao primeiro objetivo definido - Co construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, rumo ao desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem mais e melhor qualificado e adequado - considera-se ter-se desenvolvido uma capacidade reflexiva, indagadora sobre as próprias práticas e sobre o contexto educativo. Porém, esta capacidade reflexiva e o olhar mais intencional foram desenvolvidos e maturados num processo formativo onde a co construção de saberes foi uma das principais vozes da emancipação. Em concordância com Gonçalves (2011, p.11) a formação em contexto “promove o trabalho colaborativo, através de mecanismos de colaboração entre professores e também da discussão e reflexão das práticas profissionais”.

Por sua vez, no que concerne ao objetivo - Problematizar e identificar necessidades profissionais e pessoais emergentes da prática educativa - entende-se que, numa fase inicial da prática pedagógica, nem sempre se conseguiu apurar estas necessidades, o que se retratou em práticas com pouco sucesso. Assim, após alguns momentos de reflexão coletiva e individual a professora estagiária conseguiu desenvolver, num segundo momento da prática pedagógica, uma ação de maior qualidade ao ter entendido as fragilidades das suas práticas, tendo, a partir deste momento, uma maior capacidade de problematizar e identificar fragilidades e potencialidades no seu desempenho docente. Desta forma, a prática pedagógica foi desenvolvida com maior sucesso ao longo do segundo semestre em prática educativa supervisionada.

Como forma de desenvolver uma capacidade de intervenção no contexto educativo, com base em fundamentos teóricos e didáticos, nas necessidades e interesses advindos do contexto educativo e nos valores e ética que caracterizam a docência, procurou-se aprofundar conhecimentos, partilhar e integrar saberes dos mais experientes e especialistas. A ação da professora estagiária foi, gradualmente, ganhando rigor face aos fundamentos teóricos e didáticos. Neste sentido, numa segunda fase da prática pedagógica

supervisionada, procurou-se integrar e gerar interesse por parte dos alunos, através de percursos didáticos motivadores, diversificados e com um caráter lúdico.

No que respeita ao objetivo traçado - Valorizar as aprendizagens realizadas, quer individualmente quer em colaboração com o outro, e ampliá-las, entendendo a busca e o aprofundamento de conhecimentos como uma constante ao longo da vida - é possível concluir que este se traduziu e traduzirá na principal chave de acesso ao sucesso profissional, pessoal e social. É no aprofundamento de conhecimentos, na humildade de aceitação de diferentes ideias, perspetivas e na capacidade de as partilhar que se centra o valioso tesouro da educação. O que favoreceu um maior desenvolvimento à professora estagiária foi precisamente a capacidade e a vontade de aprofundar conhecimentos, principalmente científicos e didáticos.

De acordo com o penúltimo objetivo delineado - Entender as funções legais dos docentes do 1º e 2º CEB, assim como, as particularidades do processo de ensino nestes ciclos - pode concluir-se que este objetivo foi alcançado com sucesso, pois a professora estagiária, juntamente com o seu par pedagógico, procurou envolver-se ativamente na vida escolar dos alunos e perceber as várias funções dos professores para além de toda a dinâmica que envolvem as aulas. Para além disto, foi ainda possível entender que o processo de ensino acarreta diferentes particularidades no 1ºCEB e no 2ºCEB destacando-se, por isso mesmo, a monodocência ao permitir uma maior flexibilidade na gestão do currículo no 1º CEB em relação ao 2ºCEB.

Por fim e no sentido de - Desafiar e encaminhar o processo de aprendizagem dos alunos com quem a professora estagiária desenvolveu a prática educativa nos dois ciclos do Ensino Básico - considera-se que este objetivo foi desenvolvido com maior sucesso no 1ºCEB. A motivação da professora estagiária por melhorar e enriquecer as suas práticas neste contexto foi notável e as aulas delineadas permitiram criar percursos desafiadores e mais adequados ao grupo de alunos. Como tal, foi numa linha progressiva que se evidenciaram, cada vez mais, a perspetiva socioconstrutivista e as práticas centradas na diferenciação pedagógica, tendo-se constituído como bases

fundamentais que permitiram à professora estagiária desafiar e encaminhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Este percurso foi, assim, caracterizado por fragilidades e potencialidades. Como fragilidades aponta-se uma insegurança inicial na leção de aulas de Matemática, na incapacidade inicial de “levar os alunos mais longe”, de por vezes não ter conseguido propor-lhes atividades desafiantes e de ter entendido, também as fragilidades deles, como sinal de apresentação de propostas didáticas sem grande grau de complexidade. Porém, agora reconhece-se que um maior grau de complexidade teria motivado os alunos para novas e mais aprendizagens. Desta forma, a aprendizagem deverá “envolver os alunos intelectualmente e fisicamente. Eles deverão tomar-se alunos activos, estimulados a aplicar os seus conhecimentos e experiências a situações novas e progressivamente mais complexas” (NCTM, 1991, p.79).

Principalmente no primeiro momento de prática pedagógica supervisionada, revelou-se como fragilidade a incapacidade de, por vezes, não se saber lidar com situações de indisciplina. Porém, tal como preconiza Jesus (2000, p.26) embora não haja receitas que finalizem situações de indisciplina nem para “gerir adequadamente as relações interpessoais na sala de aula, o professor deve não só salientar ou prestar atenção aos comportamentos indesejados, mas sobretudo enfatizar os comportamentos alternativos pretendidos”. Como tal, foi necessário apoiar, questionar e tornar mais ativos os alunos que manifestavam maiores dificuldades de comportamento e também de aprendizagem.

Tendo em conta o carácter flexível que a planificação deve tomar, é ainda possível apurar a dificuldade sentida, pela professora estagiária, em deixar de cumprir rigorosamente o plano elaborado em prol das exigências do contexto, no momento. Neste sentido, foi necessário repensar o plano e refletir sobre a sua eficácia e possibilidades de mudança antes mesmo do momento de o pôr em prática. Este exercício inicial auxiliou a professora estagiária a adquirir competências capazes de abdicar do plano de ação em favorecimento de outras estratégias pensadas aquando desta reflexão inicial sobre os possíveis imprevistos. Em concordância com Dewey (1971, p.54) a planificação deve ser

um elemento “suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direcção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos”. Por outro lado, numa fase inicial, a planificação permitiu à professora estagiária uma maior segurança na sua ação. O mesmo defendem Clark e Yinger (citados por Zabalza, 1994) ao considerarem que planificar permite satisfazer necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza, definir uma orientação que transmita confiança e segurança.

No que respeita à dimensão da avaliação, reconhece-se que na prática desenvolvida no 2º CEB a avaliação do desempenho dos alunos foi pouco aprofundada devido à sua realização baseada em parâmetros bastante generalistas que não permitiam evidências específicas de aprendizagens/dificuldades. Neste sentido, as grelhas de avaliação usadas no processo avaliativo dos alunos do 1º CEB foram construídas com base em parâmetros mais específicos e centrais, consoante os objetivos preconizados no plano de ação elaborado.

Destacaram-se como principais potencialidades a relação pedagógica criada entre o par pedagógico e entre este e os restantes intervenientes no processo educativo, que se destacou como fundamental para que este percurso formativo pudesse ser concluído com sucesso e desenvolvimento. A dinamização do projeto individual de investigação e dos que foram desenvolvidos entre o par pedagógico e em parceria com os professores estagiários do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, traduziram-se numa excelente forma de aprendizagem e de co construção, porém destaca-se de forma carinhosa, indagadora e desafiadora a dinamização do projeto individual de cariz investigativo, pela nova visão de ensinar e aprender que proporcionou e pelo desenvolvimento de competências e aprendizagens que favoreceu às alunas que nele participaram. No entanto, destaca-se como um dos momentos mais significativos deste projeto: a dramatização da peça de teatro “A Carochinha” na sala dos alunos com NEE. Este foi um momento deveras gratificante para a professora estagiária e para as alunas que se empenharam em todo o processo de preparação da peça de teatro, pois as

professoras responsáveis pela turma de alunos com NEE e os próprios alunos demonstraram um grande contentamento em poderem desfrutar de uma pequena dramatização. Por tudo isto e por ter permitido, à professora estagiária, desenvolver uma atitude investigativa e uma melhor compreensão sobre os benefícios da articulação das áreas do saber, salienta-se o projeto de natureza investigativa como favorecedor de transformações no contexto educativo de intervenção e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Como principais perspectivas futuras, intui-se a continuação do aprofundamento de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e na partilha dos mesmos. Desta forma, poder-se-ão cumprir os dois grandes objetivos que se traçam daqui para a frente: o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem desafiante e adequado aos interesses e necessidades de cada aluno e de todos e a contínua aposta no desenvolvimento do saber-ser; saber-estar e saber-fazer, com vista à construção da profissionalidade docente.

Sendo que este processo formativo foi desenvolvido tendo como base valores de cooperação e partilha, prevê-se um futuro profissional onde práticas colaborativas sejam uma constante. É certo que as relações de cooperação não nascem “de um dia para o outro”, tendo cada profissional o dever de zelar pelo crescimento e fortalecimento desta mesma relação, por uma escola melhor, por profissionais e alunos mais conhecedores e formados para intervir numa sociedade onde, cada vez mais, é necessário revitalizar estes valores.

Em concordância com Day (2001) o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes), alvo de questionamento, processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, reveem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores. Assim, foi nesta formação generalista que a professora estagiária encontrou fundamentos que a permitirão ter, ao longo da carreira docente, uma atitude indagadora, investigativa e reflexiva com abertura para integrar e relacionar saberes. No entanto, este cariz generalista da docência exige do profissional um maior

exercício de pesquisa, reflexão e colaboração, para que se possa chegar a todos os pontos essenciais intrínsecos a cada área do saber. Desta forma, é possível ir construindo a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, tão importantes para dotar o docente de competência para intervir na educação de forma a traçar novos horizontes (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Ser professor hoje é ter a seu cargo a responsabilidade de intervir conscientemente criando condições de desenvolvimento, perante todas as dificuldades que a educação hoje enfrenta. O professor de hoje é aquele que vê no presente uma oportunidade de intervir no futuro.

Por fim, enfatiza-se que este percurso formativo permitiu à professora estagiária o desenvolvimento de uma forma de estar na profissão, que se caracteriza pela sede de querer ser mais e fazer mais pela educação, levando-a a todos e a cada um.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que novas funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 218-236). Porto: Porto Editora.
- Aldeia, H. (2005). *A Promoção de Competências do domínio Oral no Terceiro Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4661/1/A%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20Compet%C3%Aancia%20Dom%C3%ADnio%20do%20Oral%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Manuais.pdf> em 2 de junho de 2014.
- Almiro, J. (2004). Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/GTI-Joao-Almiro.pdf> a 20 de junho de 2014.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.17-23). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.
- Antoniuzzi, H. (2005). *Matemática e Arte: uma associação possível* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Astolfi, J., Petrefalvi, B & Vérin, A. (1998). *Como as crianças aprendem as Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbeiro, A., Viana, L & Barbeiro, L. (2006). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. União Europeia de Fundo Social Europeu: Programa Nacional de Ensino do Português.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbier, J. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bastos, C. (2006). *Promoção do Ensino Experimental das Ciências: Construção e Integração de Material Didáctico num Software Educativo, na temática Reprodução sexuada* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto, Portugal. Retirado de http://www.fc.up.pt/fcup/contactos/teses/t_030370015.pdf a 11 de abril de 2014.

- Bastos, G. (2004). *Visões da História na Literatura dramática para crianças*. In Actas do Colóquio Internacional de Literatura e História. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bento, O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização de materiais didáticos nas aulas de matemática - Um estudo no 1º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 26 (1), 253-286. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf> a 22 de janeiro de 2014.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabrita, I. & Fonseca, L. (2012). *Capacidades Transversais Em Educação Em Matemática*. Retirado de: http://www.apm.pt/encontro/profmat_2012_siem.php?id=201612 a 22 de janeiro de 2014.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). Da Educação em Ciências às orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, 10 (3), 363-381.
- Caires, M. (2012). *A Importância da Expressão Dramática no Desenvolvimento da Comunicação e Interação da Criança com Síndrome de Asperger* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Caraça, B. (1951). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Tipografia Matemática.
- Cardoso, A. (2013). *O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carrillo, P. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Carroll, L. (2000). *As aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cláudio, A. (2012). *O teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade no 2º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2324/1/O%20teatro%20de%20marionetas.pdf> em 22 de junho de 2014.
- Conceição, F. (2011). *Pela Boca Vive o Feixe: potenciar a oralidade no processo de ensino e aprendizagem das línguas Inglesa e Espanhola* (Relatório de Estágio não publicado). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19200/1/Bruno%20Miguel%20Ferreira%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o.pdf> em 22 de junho de 2014.
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Como vamos melhorar a Educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela Educação*. Lisboa: CNE.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II, S. A..
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Gonçalves, L. (2011). *Formação contínua de professores em contexto* (Relatório de Mestrado não publicado). Universidade Lusófona de

Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa, Portugal.

- Cunha, C. & Cintra, L. (2011). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Custódio, P. (2011). A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico Português: Alguns Contributos do PNEP – Um breve apontamento. *Revista Interações*, (Online), (19), 127-141. Retirado de file:///C:/Users/user/Downloads/474-1354-1-PB.pdf a 30 de maio de 2014.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a Descobrir*. São paulo: Cortez.
- Delors, J. (org.) (2010). *Um tesouro a descobrir - Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no séc. XXI*. Brasília: UNESCO.
- Departamento da Educação Básica. (2002). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dominicé, P. (1986). *La formation continue est aussi un reglement de compte avec sa escolarité*. Paris: Educacion et Recherche.
- Duarte, S. & Barboza, R. (2007). Paulo Freire: O papel da educação como forma de emancipação do indivíduo. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, (Online), (9), n/p. Retirado de file:///c:/users/user/downloads/30.pdf a 22 de junho de 2014.

- DGES – Direção - Geral do Ensino Superior (2005). *O Processo de Bolonha*. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/> a 3 de novembro de 2014.
- Elliott, J. (2003). A docência como aprendizagem. In: Carbonell, J. (org). *Pedagogias do século XX* (pp. 146-148). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação de professores em Portugal*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Feinstein, N. (2011). *Salvaging science literacy*. *Science Education*, 95(1), 168-185. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20414/full> a 30 de setembro de 2014.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. (2013). *Fases de Apoio à Prática Educativa: Aula de Matemática*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, D. (2013). *Fases do Conhecimento Matemático*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, R. (2010). *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral* (Relatório de Mestrado não publicado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). Análise e Apresentação esquemática do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Alonso, L., Ferreira, I., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de*

- Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (PP. 37-44). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (1998). *Espaço do Invisível 5*. Lisboa: Bertrand.
- Figueiredo, O. (n/d). *Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua. Em torno da gramática*. Retirado de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8314.pdf> a 10 junho de 2014.
- Fonseca, L. (2007). *Comunicação Matemática na sala de aula – episódios do 1º ciclo do EB*, comunicação apresentada na conferência temática (A Matemática nos Primeiros Anos XI Encontro Nacional), realizada no dia 27 de março de 2008.
- Fonseca, S. (1997). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus.
- Fontes, P. (2004). *A participação Estudantil no processo de Bolonha*. Fórum Académico para a Informação e Representação Externa. Retirado de http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_A%20participacao%20Estudantil%20no%20processo%20de%20Bolonha.pdf a 23 de Outubro de 2014.
- Formosinho, João (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos* (Trabalho elaborado para a CRSE não publicado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação* (Online), 33(3). Retirada de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/us3r/Os%20meus%20documentos/Downloads/8074-28119-1-PB.pdf> a 10 de outubro de 2014.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: boas práticas*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Retirado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf> a 20 de outubro de 2014.
- Galveias, M. (2008). *Prática Pedagógica: Cenário de formação profissional*. *Revista Interações*, (Online), (8), 6-17. Retirado de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/289/1/H1.pdf> a 3 de junho de 2014.

- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, A. et al. (2006). Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. *Educar*, (28), 231-246.
- Guedes, I. (2011). *Funções da Educadora Cooperante no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/118/1/Fun%C3%A7%C3%B5es%20da%20educadora%20cooperante%20no%20processo%20da%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica.pdf> a 30 de maio de 2014.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia dedesenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp.60-65). Brasil: Universidade de Santa Catarina Internacional.
- Japiassu, H. (2006). *O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Imago.
- Jesus, S. (2000). *Influência do professor sobre o aluno*. Porto: Edições ASA
- Lages, O. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica* (Dissertação de Mestrado não publicada). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer Ycambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó
- Leal, S. (2009). Ser Professor... de Português: Especificidades da Formação dos Professores de Língua Materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1302-1315). Braga: Universidade do Minho.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, (Online), 16 (1), 87-92.

- Retirado de
file:///C:/Users/user/Downloads/Leite,%202012%20art%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf a 19 de junho de 2014.
- Lima, J. (2010) *Tendências no uso dos manuais escolares de História e de Geografia: Estudo de Caso* (Relatório de Estágio de Mestrado não publicado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lomas, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, J., Silva, A., Cravino, J., Viegas, C., Cunha, A., Saraiva, M., Branco, M., Pinto, J., Silva, A., Santos, C., (2012). Instrumentos de ajuda à mediação do professor para promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Sensos*, 2 (1), 125-171.
- Lopes, L. (2010). A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional. Retirado de:
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf a 9 de outubro de 2014.
- Lopes, G. & Allain, L. (2002). Lançando um olhar crítico sobre as saídas de campo em biologia através do relato de uma experiência. *VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*, (n/p). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Lopes, J. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. et al. (2009). *Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback* (Projeto não publicado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Madureira, I. & leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Maia, M. (n/d). *Perspetivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. Retirado de <http://www.eb23-dr>

- ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf a 4 de junho de 2014.
- Mamede, E., Cadeia, C., Ferreira, D. & Vieira, L. (2012). Um olhar sobre o desenvolvimento do Programa de Formação contínua em Matemática para professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *Em Interações*, (Online), 20, 208-233.
- Marques, C. & Martins, F. (2010). Educação para a era planetária e sensibilização à diversidade linguística e cultural – uma proposta de inserção curricular. In A. Andrade & A. Pinho (orgs.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto* (pp. 81-92). Departamento de Educação: Universidade de Aveiro.
- Martins, F., Andrade, A., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., Ramos, A., Sá, S. (2010). Educação pluringue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação. In A. Andrade & A. Pinho (orgs.). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto* (pp. 92- 110). Departamento de Educação: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. & Sá, C. (n/d). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Casa da Leitura. Retirado de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_ser_leitorsecXXI_a.pdf a 13 de junho de 2014.
- Mattoso, J. (1999). *Manual de Expressão Oral & Escrita*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Mendes, B., M., (2005). Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, (Online), (13), 37-45. Retirado de <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf> a 4 de junho de 2014.
- Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morat.

- Mendonça, A., Moura, A., Moreira, L., Vieira, M. & Silva, R. (2003). *Métodos e Técnicas de Expressão Oral*. Porto: Edições ASA.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: Edições Asa
- Menezes, L., Rodrigues, C., Tavares & Gomes, H. (2009). *Números racionais não negativos*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/matematica/ensino_basico/numeros_racionais.pdf a 25 de junho de 2014
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico – Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo: Estudo do Meio* (4ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moran, J. (1995). Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, 23 (2), 24-26.
- Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, (Online), 5 (5), 11-29. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23576/1/Quebrando%20os%20sil%C3%A2ncios%20das%20hist%C3%B3rias%20%C3%BAnicas-%20As%20narrativas%20profissionais%20como%20contranarrativas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20supervis%C3%A3o.pdf> a 9 de junho de 2014.
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

- Neves, M. (2004). *Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf a 9 de outubro de 2014.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar* (Online), 11. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=2 a 30 de maio de 2014.
- Nussbaum, M. (2010). Uma crise planetária na educação. *Revista Courier*, (175), 60-65.
- 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, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, I., Serrazina, L. & Abrantes, P. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Gamboa, R. (org.), Formosinho, J. & Costa, H. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp.7-15). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. Colóquio - Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 22 (1), n/p. Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=SO871-91872009000100006&script=sci_arttext a 22 de junho de 2014.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf a 14 de junho de 2014.
- Pavão, A. (2008). Ensinar ciências fazendo ciência. In D. Freitas (Org.). *Quanta ciência há no ensino de ciências* (pp.15-23). São Carlos: Editora da universidade Federal de São Carlos.
- Perrenoud, P. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In J. Dolz & E. Ollagnier (org.). *O enigma da competência em educação* (pp.47-63). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto; J. Lopes; L. Santos & J. Brilha. *Diferenciação Pedagógica na Formação* (pp. 53-63). Lisboa: IEFP.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ponte, J. (n/d). *Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal*. Grupo de Investigação DIF – Didáctica e Formação Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retirado de file:///C:/Users/user/Downloads/72e7e516c79a5115ec%20(1).pdf a 2 de junho de 2014.
- Ponte, J. et al. (2007). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 39-74.
- Ponte, J., Ferreira, C., Varandas, J., Brunheira, L., Oliveira, H. (1999). *A relação professor-aluno na realização de investigações matemáticas*. Lisboa: APM.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rego, A. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada* (Relatório de Estágio de Mestrado não publicado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4311/1/TESE%20%C3%9ALTIMA%20VERS%C3%83O%201%20actual.pdf> a 3 de junho de 2014.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, A., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M.(2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presenças.

- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 06-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia – Uma proposta didáctica para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 13 (37). Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007 em 12 de junho de 2014.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 1 (79), pp. 52 - 57.
- Sardinha, M. & Rato, R. (2009). Narrativa, Identidade e Literatura Infantil. In M. Sardinha (Coord.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp.129-142). Lisboa: Lidel
- Schmidt, M. & Garcia T. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos do centro de Estudos Educação & Sociedade*, (Online), 25 (67), 297-308. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf> em 22 de junho de 2014.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 79-114). Lisboa: D. Quixote.
- Sequeira, Ó. (2010). *Trabalho de Campo em Sistemas Cársicos: uma Investigação com Alunos do Ensino Básico no Âmbito das Ciências Naturais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Serafini, Ó. & Pacheco, J. (1990). A Observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 3 (2), 1-19. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3\(2\),1-20\(OscarSerafini%2526JoseAPacheco\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3(2),1-20(OscarSerafini%2526JoseAPacheco).pdf) a 20 de junho de 2014.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigação em educação matemática. *Actas da Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp.29-55). Vila Real, Portugal.
- Sierpinska, A & Kilpatrick, J. (1998). *Continuando a busca*. Estados Unidos da América: Universidade da Georgia. Retirado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/sierpinska-kilpatrick\(PT\)%2098.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/sierpinska-kilpatrick(PT)%2098.pdf) a 22 de junho de 2014.
- Silva, A. (2010). *Ciência é Cultura*. Porto: Edições POLITEMA.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Oral. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smole, K. (2003). *A matemática na educação infantil. a teoria as inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de Planificação: Um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. – U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso de F.C.D.E.F. – U.C* (Dissertação de Licenciatura não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P., Palhares (coord.). *Elementos de matemática para professores do Ensino Básico* (pp.7-52). Lisboa: Lidel.
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. *Actas ProfMat* (pp.111-120). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Vasconcelos, M. (2010). *A escrita na produção do conhecimento matemático*, comunicação apresentada no X Encontro Nacional de Educação Matemática, realizada entre o dia 7 e o dia 9 de julho de 2010. Retirado de http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/RE/T3_RE2097.pdf a 26 de junho de 2010.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarvm Arena* (Online), 2, pp. 9-25. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf> a 10 de outubro de 2014.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa - Professores.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E REGULADORA DA PRÁTICA EDUCATIVA

- Complemento Regulamentar Específico de Curso de Mestrado em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico 2011, de 19 de outubro. Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação.
- Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro, Estatuto da Carreira Docente. Diário da República, N.º 14/2007 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do

- ensino básico. Diário da República, n.º 201/2001 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Segunda alteração à Lei de Bases do sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, nº 166/2005 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto- lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário e princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares. Diário da República, nº 165/2005 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, Segunda alteração ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, nº 126/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Diário da República, nº 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República, nº 201/2001 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, nº 38/2007 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de Outubro, Estabelecimento de condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. Diário da

República, nº192/2012 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
Lisboa.

Pinto, A., Maia, C., Fernandes, D. (2013). *Programa da Unidade Curricular - Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto.

Pinto, A., Maia, C., Fernandes, D. (2013). *Programa da Unidade Curricular – Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto.

Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. (2013-2017). *Projeto Educativo*. Retirado de:
<https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/documentos-orientadores> a 30 de maio de 2014.

Obras literárias

Araújo, M. (1994). *As fadas verdes*. Porto: Civilização Editora

Fanha, J. (2007). *O dia em que a mata ardeu*. Lisboa: Edições Gailivro

Gil, C. (2008). *O sorriso de Daniela*. Porto: Kalandraka

Letria, J. (2008). *O livro das receitas malucas*. Porto: Porto Editora

Martins, I. (2010). *Enquanto o meu cabelo crescia*. Lisboa: Planeta Tangerina

Sobral, C. (2012). *Achimpá*. Lisboa: Orfeu Negro

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Prática pedagógica supervisionada - 2º ciclo

Guião de Observação nas duas primeiras semanas de Prática Pedagógica Supervisionada

Turma D do 6º ano

Parâmetros de Observação	Questões orientadoras	Registo da Observação
Caraterização da turma	Quantas crianças constituem o grupo? 20	vinde alunos
	Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino?	13 alunas são do género feminino e 7 alunos são do género masculino
	Qual a idade das crianças?	A idade dos alunos varia entre os 12 e os 15.
	Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	Não existem alunos sinalizados com necessidades educativas especiais.
	Todas as crianças residem na área circundante da instituição?	Apenas dois alunos realizam um percurso mais longo para se deslocarem para a escola.
Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?	Sim, a E. é de nacionalidade Brasileira, não sendo a sua língua materna o Português.	
	Quais os principais interesses das crianças?	P. e P.M. - interessam-se por futebol, E. e A.J. - interessam-se por atividades ligadas à dança, ao teatro e à música.
	Quais as principais potencialidades das crianças?	G. J. B. L. - envolvem-se nas tarefas, participando e colaborando com os colegas.
	Quais as principais necessidades das crianças?	- fraca capacidade de concentração - Matemática - dificuldades - L. Portuguesa - falta de diálogo, escrita, gramática (verbos) - incapacidade em cumprir regras - comportamento na sala de aula

Recursos Humanos	Quantos docentes existem na Instituição?	9 docentes
	Quantos docentes trabalham diretamente com a turma?	9 docentes
	Quantos funcionários trabalham na Instituição?	
	Existem professores do Ensino Especial? Quantos?	Sim, pelo menos 4
Projeto Educativo de Agrupamento Veja online	Como se caracteriza o modelo educativo perfilhado pela organização?	
	Que opções e prioridades são assumidas pela organização?	
Projeto Curricular de Agrupamento Veja online.	Que competências são privilegiadas?	
	Que opções e prioridades assinaladas?	
	Que modelo de desenvolvimento curricular é assumido?	

Infraestruturas	Que espaços existem na Instituição?	Parque, bar, biblioteca, Campo de futebol, Polidesportivo, sala de aula, laboratório, casa de banho.
	Qual o estado de conservação, segurança e limpeza desses espaços?	
	Os espaços da Instituição estão equipados adequadamente?	
	Sala de aula	
	Como estão organizadas as mesas?	Por alunos e os alunos sentam-se individualmente ou a pares pelas mesas.
	Como está organizada a informação nas paredes?	Apenas existe um placard na sala e existem 4 trepadeiras opostos.
	A sala é bem iluminada?	Sim, para além da luz elétrica a sala tem 3/4 janelas.
	Todos os alunos têm boa visibilidade para o quadro?	Sim
	Que recursos estão disponíveis na sala?	o quadro
	Existe espaço de trabalho na sala de aula?	apenas o espaço onde se localizam as mesas.
	A sala encontra-se bem isolada de barulhos exteriores?	Sim
	Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam?	Os alunos têm lugares diferentes nas aulas dos 4 anos. Contudo na aula de matemática a professora realizou uma nova organização dos lugares onde os alunos se sentam.
Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define e como são comunicadas?	As regras são definidas pelos professores, no entanto, muitas das vezes são suaves.	

como e que o professor faz o levantamento das necessidades?
 que estratégias usou para resolver os problemas?

Projeto Curricular de Turma 1º ano - Plano de Turma Ver documentação online	Qual a abordagem metodológica prevê?	Trabalho individual
	Que estratégias de diferenciação estão previstas?	
	Quais as prioridades de ação?	
Organização do tempo Ver plano de turma	Qual a rotina semanal da turma?	
	A gestão do tempo é flexível?	
Interações	Aluno-Aluno	
	Os alunos interagem autonomamente uns com os outros? Em pequena	Os alunos sentem-se à vontade para interagir uns com os outros, não respeitando por vezes os colegas.
	As crianças demonstram autonomia na resolução de conflitos? Sim	Sim
	Existe uma relação de interajuda e de partilha?	Alguns alunos procuram ajudar os colegas
	Existe uma relação de respeito mútuo? Não	Os alunos nem sempre se relacionam com base no respeito mútuo.

Adota um tom de voz adequado?		Os professores de uma forma geral apresentam um tom de voz adequado. Contudo, sentem necessidade de, grande parte das vezes, alterar o tom de voz por forma a captar a atenção dos alunos.
Respeita e valoriza a criança?		Todos os professores procuram desenvolver a sua prática com base no respeito das diferenças de cada aluno, valorizando e reconhecendo positivamente os seus interesses, empenho e participação no processo de ensino e aprendizagem.
O professor procura conhecer as necessidades e os interesses da criança?		Os professores, principalmente a Diretora de Turmas, procura conhecer, sobretudo, as necessidades do turma, através de momentos de conversa individual e coletiva.
O professor estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem?		Alguns professores fazem-no mais visivelmente, pois revelam sentir-se mais motivados que os colegas na profissão.
O professor estimula o diálogo, a atividade e o pensamento dos alunos?		De uma forma geral, o grupo de docentes da Instituição Educativa, procura desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem através do diálogo e do estímulo do pensamento crítico do aluno.

Professor-Aluno	
Existe uma relação de interajuda?	Sim
O clima existente é favorável à partilha de opiniões?	Sim
Existe uma relação de respeito mútuo?	Alguns alunos não respeitam os professores, sendo que o contrário não se verifica.
Professor-Professor	
Os professores interagem uns com os outros?	Em momentos de reuniões e na sala dos professores.
Existe uma relação de interajuda e de partilha?	Sim, a maioria dos professores procura conversar sobre os alunos e sobre estratégias que favoreçam um melhor clima de aprendizagem.
Desenvolvem projetos em conjunto?	Os professores não costumam envolver-se em projetos conjuntos, devido principalmente à excessiva carga horária.
Professor- Família	

	<p>O professor interage com as famílias? Com que frequência? <i>Alguns dão respostas na caderneta no aluno</i></p> <p>Existe uma relação de partilha?</p> <p>As Famílias são agentes ativos no processo educativo?</p> <p>Que estratégias usa o professor por forma a envolver as famílias no processo educativo?</p>	<p>A Diretora de Turma interage com as famílias com alguma frequência devido as dificuldades de comportamentos e de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Muitos pais não se envolvem ativamente no processo educativo.</p> <p>O professor procura comunicar com os pais via caderneta do aluno e via telefone, por forma a incentivar a vida dos encarregados de educação à escola.</p>
<p>O papel do aluno na sala de aula</p>	<p>Como é que os alunos pedem ajuda? (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles) <i>perguntam ao professor ao mesmo tempo</i></p>	<p>Os alunos procuram, com frequência, o auxílio do professor, contudo outra parte da turma não esclarece as suas dúvidas junto do professor.</p>
	<p>Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos e da avaliação das aulas?</p>	<p>Os alunos são abordados por alguns professores no sentido de darem a sua opinião sobre, por exemplo, o teste de avaliação.</p>
	<p>Os alunos sentem-se à vontade para colocar qualquer tipo de pergunta? <i>sim</i></p>	<p>Sim</p>
	<p>Que tipo de resposta dão os alunos? <i>Nem sempre as mais adequadas</i></p>	<p>Os alunos por vezes apresentam respostas desadequadas às perguntas propostas.</p>
<p>O papel do professor na sala de aula</p>	<p>Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?</p>	<p>Alguns professores procuram estabelecer contacto visual com os alunos.</p>

	O professor encoraja os alunos a assumir responsabilidades?	O professor responsabiliza alguns alunos na realização de pequenas tarefas da turma.
	É notável a realização de diferenciação pedagógica?	A professora de Matemática procura desenvolver um processo de ensino adequado às dificuldades dos alunos, realizando e adequando os momentos de avaliação às capacidades de aprendizagem dos alunos.
	O professor define objetivos de aprendizagem claros e adequados aos seus alunos?	Os professores procuram, entregar aos alunos os parâmetros de avaliação em que serão avaliados, sendo os mesmos lidos e explicados junto dos alunos.
	O professor recorre à utilização de estratégias e recursos diversificados?	Por vezes, os professores recorrem a estratégias/recursos diversificados. Como é o caso de power point e trabalhos experimentais. De uma forma geral, os professores recorrem com frequência ao uso do manual.
	Qual o tipo de trabalho privilegiado pelo professor: individual, em pares, em grande grupo, em pequeno grupo	Visto que os professores reconhecem as grandes dificuldades comportamentais da turma, procuram, na maior parte das vezes, desenvolver um trabalho pedagógico individual.

O professor escuta os alunos?	Sim.
O professor usa tecnologias da informação e da comunicação? Como as usa?	A maioria das tecnologias usadas pelos professores são, o computador para a projeção de powerpoint's.
Que tipo de perguntas faz o professor e a quem as dirige?	Os professores fazem perguntas diretivas e outras de indução por forma a levar os alunos a constatarem aprendizagens.
O professor dá tempo aos alunos para pensarem depois de fazer uma pergunta?	Sim.
O professor estimula a discussão? Como?	A maioria dos professores não estimula a discussão nas suas aulas pois revelam não querer desenvolver atividade com base na discussão devido às dificuldades de comportamento dos alunos.

	O professor encoraja os alunos a realizarem experiências?	
	O professor preocupa-se com o rigor da linguagem? (dele e dos alunos)	Sim, principalmente o professor de Matemática, recorre sempre a linguagem matemática.
	O humor é usado de forma apropriada? O professor não envergonha ou inferioriza os alunos?	Os professores não envergonham nem inferiorizam os alunos.
Contexto	Que infraestruturas e equipamentos sociais se localizam perto da Instituição?	Supermercado, papelarias, comércio tradicional, banco, Escola dos Miótiis e da Azenha.
	Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	Articulação com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e com a Universidade do Porto.

	Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	As várias escolas do agrupamento colocam desenvolver atividades em parceria com e o caso da realização de uma feira anual, desfiles de Carnaval entre outras festividades
--	--	---

8.2. ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS

Nome	REGISTOS
E	Não responde perguntas, encolhe a cabeça e fecha os olhos. - Dificuldade em manter a atenção.
B	Aluno bastante empurrado e sem vontade de aprender.
P	Dificuldade de aprendizagem e de comportamento (comanda a turma para falar ao lado do grupo, falar e brincar).
P	Interessa-se por atividades.
J	Aplaca-se ao trabalhar com Braille, em situações de partilha e interação com colegas.
C	comunicativo.
C	

Nome	REGISTOS
C	discreta, pouco atenta, dificuldade em se levantar.
S	Discreta, gosta de ler e escrever.
C	- Tem um comportamento bom, não se envolve nos trabalhos nem em jogos. - Atividade no Braille (Muitas).
G	atenta e tem capacidades cognitivas, mas não se envolve no Braille (nem escreve).
L	Interessa-se por jogos, tem vontade de participar de atividades.
L	Aluno fútil com alguma frequência às aulas. Como quando está presente manifesta uma atitude ativa e empurrada.

Aluno	Registro
M	<p>... dificuldades de compreensão de texto no âmbito da escrita.</p>
M	<p>... A aluna fala com algumas falhas. Quando está presente nas aulas manifesta participação, embora se distenda com alguma facilidade.</p>
D	<p>... dificuldades de compreensão de texto, escrita, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem.</p>
J	<p>... dificuldades de compreensão de texto, escrita, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem.</p>
J	<p>... É uma aluna muito empolgada em tudo, ela manifesta muito interesse para participar.</p>
R	<p>... dificuldades de compreensão de texto, dificuldades de compreensão de texto, dificuldades de compreensão de texto, dificuldades de compreensão de texto, dificuldades de compreensão de texto.</p>

Nome	Registro
I	<p>... Dificuldade nos números $\frac{1}{100} = 0,01$</p>
F	<p>... Dificuldade no texto</p>

8.3. ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE MATEMÁTICA NO 2º CEB

Professora Orientadora Cooperante: Marina Correia Duração da aula - 90 minutos 6ºD Professoras estagiárias: Carolina Dias e Diana Rodrigues (21 alunos)	
Metas Curriculares:	Objetivos específicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e representar dados; • Construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que a soma das frequências relativas das diversas categorias de determinado conjunto de dados é igual a 1; • Representar um conjunto de dados em gráfico de barras; • Resolver problemas envolvendo a moda de um conjunto de dados; • Identificar a «média aritmética» de um conjunto de dados numéricos como o quociente entre a soma dos respetivos valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher, classificar em categorias ou classes, e organizar dados de natureza diversa; • Construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas, gráficos de barras; • Compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados de natureza diversa.
Tópico e Subtópico: Representação e interpretação de dados: Tabelas de frequências absolutas e relativas; Gráficos de barras; Média Aritmética.	
Capacidades Transversais: Raciocínio matemático, Comunicação matemática e Resolução de Problemas.	

Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos
<p align="center">Motivação/Problematização</p> <p>A professora estagiária Diana Rodrigues apresenta um vídeo onde a D. Maria (Dona da mercearia “Lampião Azul”) refere os alimentos mais e menos vendidos na 2ª semana de janeiro, deixando o desafio à turma de a ajudarem a organizar os dados mencionados para que os possa entregar ao seu fornecedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi o alimento mais vendido? E o menos vendido? • De que forma podemos ajudar a Sr.ª Maria? <p align="center">I Parte – Tabela de frequências absolutas</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que instrumentos de organização de dados conhecem? (Provavelmente os alunos irão responder que conhecem as tabelas e alguns tipos de gráficos: de barras ou outros) <p>A Professora refere que existem vários instrumentos que nos permitem organizar dados e que ao longo da aula iremos conhecer alguns deles, apresentando, como primeiro exemplo, a tabela de frequências absolutas (Anexo 1).</p> <p>Entrega e preenchimento coletivo da tabela de frequências absolutas</p>	<p align="center">5’</p> <p align="center">2’</p> <p align="center">4’</p>	<p>Vídeo sobre os produtos vendidos na mercearia “Lampião Azul”</p> <p>Anexo A1 - Representação e organização dos dados sobre a mercearia “Lampião Azul”</p>

<p>(Anexo A1):</p> <p>1º momento: Preenchimento da primeira coluna – Frequência Absoluta (fa)</p> <p>Os alunos analisam os dados presentes na coluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que significam os dados da primeira coluna? • Qual a designação que devemos colocar nesta coluna? <p>(Caso os alunos não mencionem o termo “frequência absoluta” a professora refere que esta corresponde ao número de vezes que um dado acontecimento se repete).</p> <p>2º momento: Preenchimento da segunda coluna – Frequência relativa (fr)</p> <p>Apresentação do pedido da D. Maria <i>“Caros alunos, gostaria ainda de vos pedir que me dissessem a percentagem da venda de cada produto!”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que podemos fazer para ajudar a D. Maria? <p>A professora indica que, primeiramente, é necessário calcular a Frequência relativa e só depois a Frequência relativa em percentagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se calcula a frequência relativa? <p>Se necessário, a professora esclarece que a frequência relativa de um acontecimento corresponde ao quociente entre a frequência absoluta dessa categoria e o número total de dados.</p>	8’	Máquina calculadora
	6’	
	10’	Anexo A1 - Representação e organização dos dados sobre a mercearia “Lampião Azul”

<p>Os alunos denominam a 2ª coluna por frequência relativa e preenchem-na no quadro, registrando, posteriormente, esta informação, a lápis, na tabela que lhes foi entregue inicialmente.</p> <p>Neste momento, é importante que os alunos realizem uma estimativa do valor da frequência relativa (%) antes de calcularem a frequência relativa através da máquina calculadora. Após terem calculado a frequência relativa de todos os produtos, os alunos devem concluir que o resultado da soma dos mesmos é 1.</p> <p>3º momento: Preenchimento da terceira coluna – Frequência relativa em percentagem (fr%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que operação devemos realizar para obtermos a percentagem da venda de cada produto? <p>Os alunos calculam a Frequência relativa em percentagem e preenchem a 3ª coluna, verificando que a soma das frequências relativas em percentagem é 100%.</p> <p>II Parte- Organização dos dados num gráfico de barras</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem algum tipo de gráfico? Qual ou quais? • Como é que sabem de que gráfico se trata? 	<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>PowerPoint com gráfico já construído;</p> <p>Anexo 2 – Carta para a Dona da mercearia “Lampião Azul”</p> <p>Embalagens (leite, iogurte, lata de atum, lata de ervilhas) Etiquetas (alface, tomate)</p>
--	---------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • Que características deve ter um gráfico de barras? (título, legenda dos eixos, barras com a mesma largura, distância entre as barras deve ser sempre a mesma) <p>A professora informa os alunos que cada quadrícula equivale a 2 produtos vendidos.</p> <p>Construção individual do gráfico de barras presente no Anexo 1. A professora informa os alunos que têm 6 minutos para realizar a tarefa a lápis, usando a régua e acompanha os alunos com mais dificuldades na realização da mesma.</p> <p>Os alunos observam e analisam o gráfico projetado, já construído pela professora de forma a verificarem a correção do que construíram.</p>	5'	Tabela em papel de cenário (anexo 3) Quadro e caneta
<p style="text-align: center;">III Parte - Moda</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <p>Os alunos relembram que a Moda (M_o) é o valor mais frequente num conjunto de dados.</p> <p>Através da análise do gráfico de barras e da tabela de frequências, os alunos identificam a Moda.</p> <p>Os alunos devem registrar a lápis o nome do produto que constitui a Moda (M_o) da situação apresentada.</p>	10'	Estrutura do Diagrama de Venn (anexo 4) PowerPoint “Diagrama de Venn”

<p style="text-align: center;">Sistematização da aula</p> <p>Preenchimento dos espaços de uma carta dirigida à D. Maria, por forma a ajudá-la a organizar os dados sobre a sua mercearia. (Anexo 2)</p> <p>Projeção da carta corretamente preenchida para que os alunos possam comparar com a sua.</p> <p style="text-align: center;">Motivação/Problematização</p> <p>A professora estagiária Carolina Dias apresenta várias embalagens (leite, iogurte, lata de atum, lata de ervilhas) e etiquetas de alimentos frescos (alface, tomate).</p> <p>Diálogo com os alunos acerca da importância da validade dos alimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A rotulagem dos alimentos contém indicações específicas para o consumidor. Existe uma informação presente na rotulagem que nós devemos consultar, sempre, antes de consumir o alimento. Qual é? • Porque é importante verificar a data de validade dos alimentos? • Será que os alimentos mais vendidos pela D. Maria, na segunda semana de janeiro, são os alimentos com um maior número de dias de validade? 	10'	Tarefas (anexo nº5)
--	-----	---------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Quais serão os alimentos com maior e menor número de dias de validade? • Como podemos saber? <p style="text-align: center;">I Parte – Organização dos dados</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde vamos recolher as datas de validade? • Como podemos organizar os dados? <p>1º momento: Construção da 1ª e 2ª colunas da tabela, em anexo 3, no quadro.</p> <p>A professora apresenta a estrutura da tabela em papel de cenário e solicita a um aluno de cada vez que se dirija ao quadro, selecione uma das embalagens/etiquetas e preencha os dados relativos à validade desse alimento.</p> <p>2º momento: Construção da 3ª coluna da tabela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para sabermos quantos dias de validade tem um alimento precisamos de saber outra data. Qual é? <p>A professora informa os alunos que apesar da importância da colocação na embalagem da data de fabrico, o mesmo não é obrigatório, sendo que não é possível verificar quantos dias de validade tem um alimento desde o seu fabrico. Deste modo, a professora estabelece que irão contabilizar os dias de validade desde a compra dos alimentos.</p>	7'	
--	----	--

<p>Seguidamente, solicita a contagem dos dias dos dois primeiros alimentos, indicando que já efetuou as contagens necessárias para descobrir quantos dias de validade têm os restantes alimentos.</p> <p>Registo no caderno diário.</p> <p>II Parte – Construção de um diagrama de Venn</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podemos representar estes dados através de um diagrama de Venn? • Lembram-se do que é um diagrama de Venn? <p>Construção do diagrama de Venn</p> <p>Apresentação e entrega da estrutura de um diagrama de Venn (anexo nº4).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta estrutura ajuda-vos a recordar os diagramas de Venn? • Como podemos preencher este diagrama? <p>A professora deve exemplificar com os dois primeiros alimentos e, de seguida, os alunos procedem ao preenchimento da estrutura do diagrama de Venn, individualmente, a lápis.</p> <p>A professora acompanha o desenvolvimento da tarefa.</p> <p>Realização da correção do diagrama de Venn através do questionamento e do PowerPoint “Diagrama de Venn” onde o diagrama de Venn é progressivamente preenchido.</p>	<p>6’</p> <p>7’</p>	
--	---------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> • Quantos alimentos têm exatamente 15 dias de validade? • Quais são? • Onde os colocaram? Porquê? • Quais são os alimentos com validade inferior a 15 dias? • Quais são os alimentos com validade superior a 15 dias? <p>Os alunos realizam as correções necessárias nos seus diagramas.</p> <p style="text-align: center;">III Parte – A Média Aritmética</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <p>A professora retoma a tabela inicial (anexo nº3) e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual será a média do número de dias de validade destes produtos? • Como se calcula a média aritmética? <p>Caso os alunos não se recordem a professora introduz o conceito, explicando a fórmula de cálculo: <i>Para calcular a média aritmética devemos adicionar o valor numérico de todos os dados e dividir esse resultado pelo número total de dados.</i></p> <p>Cálculo da média de dias de validade dos produtos analisados, no quadro.</p> <p>Registo no caderno diário dos cálculos efetuados no quadro e da definição:</p> <p>Média Aritmética – quociente da soma dos valores de todos os dados</p>		
---	--	--

pelo número total de dados.

Sistematização

A professora retoma a situação inicial:

- Já conseguem responder à questão inicial? “Será que os alimentos mais vendidos, na segunda semana de janeiro, são os alimentos com um maior número de dias de validade?”
- E à questão: “Quais serão os alimentos com maior e menor número de dias de validade?” será que conseguem responder?
- Para descobrirmos isto o que tivemos de realizar?

A professora deve promover uma reflexão sobre a importância da organização dos dados.

- Se não tivéssemos organizado os dados numa tabela e/ou num diagrama de Venn teríamos conseguido responder a estas questões com facilidade?
- Para além da tabela e do diagrama de Venn, o que aprendemos nesta aula?

Avaliação:

A professora distribui os exercícios presentes no anexo nº 5 e solicita a resolução individual.

Anexo nº 1

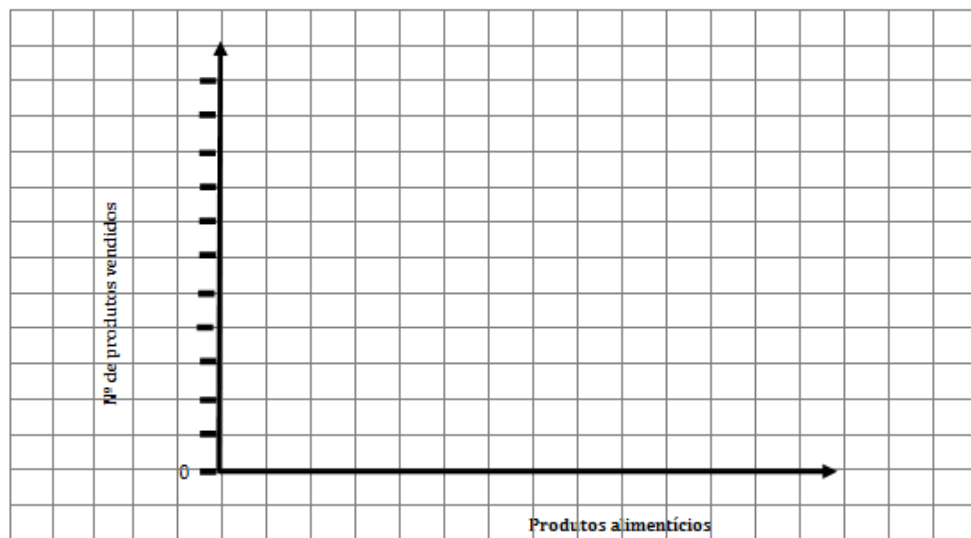
Representação e organização dos produtos alimentícios vendidos na mercearia “Lampião Azul” (na segunda semana de janeiro)

Produtos alimentícios vendidos			
Embalagens de tomates	20		
Embalagens de alfaces	18		
Latas de atum	8		
Latas de ervilhas	14		
Pacotes de leite	18		
logurtes	22		
Total	100		

Moda (M_o) _____

I
Gráfico de barras

Produtos alimentícios vendidos na 2ª semana de janeiro na mercearia “Lampião Azul”



Anexo nº 2

Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha

Rua da Telheira 4250 Porto

Mercearia “Lampião Azul”
Rua do Conde de Abranches,
4200-011 Porto

Cara Sr.^a Maria,

Hoje estivemos a estudar algumas formas de representar e identificar, mais facilmente, dados. Como tal, partilhamos consigo alguns conhecimentos para a ajudar a organizar os dados sobre os produtos vendidos na sua mercearia.

A frequência absoluta corresponde

_____ . Desta forma, poderá visualizar, rapidamente, os produtos mais e menos vendidos.

Para que possa apresentar aos seus fornecedores a percentagem dos produtos vendidos, basta calcular a frequência relativa (%) que corresponde ao quociente entre a _____ e o _____ de produtos vendidos, multiplicando, posteriormente, este valor por _____.

Com certeza que também lhe interessa saber qual é a moda (M_o) dos produtos vendidos, que corresponde ao valor que _____.

Esperamos tê-la ajudado, sempre que precisar pode contar com a nossa ajuda.

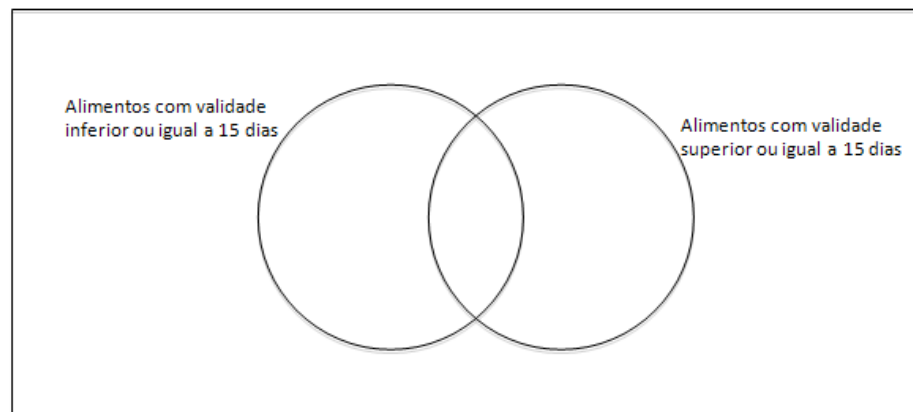
Cumprimentos,

A turma do 6ºD.

Anexo nº3 – Tabela de organização

Alimento	Data de validade	Dias de validade
Alface		
Iogurte		
Lata de atum		
Lata de ervilhas		
Leite		
Tomate		

Anexo nº4 – Estrutura do diagrama de Venn



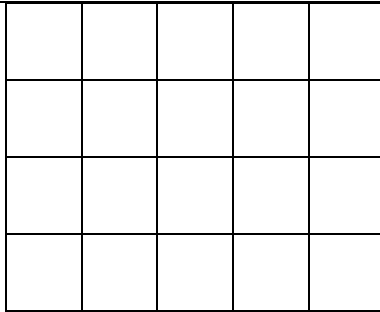
8.4. ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE MATEMÁTICA NO 1ºCEB

Professora Orientadora Cooperante: Helena Pereira Professora estagiária: Diana Rodrigues Duração da aula - 90 minutos Data: 28/04/2014		3ºB (21 alunos)
Objetivos gerais/ Descritores de desempenho	Conteúdos	
Medida Medir comprimentos e áreas: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes. • Fixar uma unidade de comprimento e identificar a área de um quadrado de lado de medida 1 como uma «unidade quadrada». • Medir a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas. • Enquadrar a área de uma figura utilizando figuras decomponíveis em unidades quadradas. • Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades quadradas, da área de um retângulo de lados de medidas inteiras é dada pelo produto das medidas de dois lados concorrentes. • Reconhecer o metro quadrado como a área de um quadrado com 	Área: <ul style="list-style-type: none"> • Medições de áreas em unidades quadradas. • Fórmula para a área do retângulo de lados de medida inteira. 	

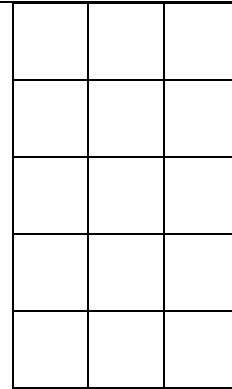
um metro de lado.		
Domínio: Geometria e Medida		
Capacidades Transversais: Raciocínio matemático, Comunicação matemática e Resolução de Problemas.		
Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos
<p style="text-align: center;">Motivação/Problematização</p> <p>A professora estagiária apresenta, novamente, a figura composta por azulejos portugueses e continua a leitura da lenda do “Milagre das Rosas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que levava afinal a rainha no regaço? • Quantas cores tem a imagem? • Qual é a mancha de cor que ocupa mais espaço? • O que forma a mancha azul? <p style="text-align: center;">I Parte- Definição de área</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que espaço ocupará o painel de azulejos? • Como podemos medir? • A professora estagiária entrega a um aluno uma unidade de medida de área – um quadrado com 4 cm de lado e regista no quadro o número de vezes que esta unidade 	<p style="text-align: center;">5’</p> <p style="text-align: center;">25’</p>	<p>Figura composta por azulejos, Lenda do “Milagre das Rosas” (anexo nº1).</p>

<p>de medida de área cabe na figura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se calcularmos o número de vezes que a unidade de medida de área cabe na superfície conseguimos saber a sua medida? • Qual será a estratégia que nos permite contar os azulejos mais rapidamente? <p>Posteriormente, dobra o quadrado para que se obtenha um triângulo, sendo este a unidade de medida de área e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual será a medida da superfície da figura usando como unidade de medida o triângulo? <p>A professora estagiária regista estes cálculos no quadro e introduz, assim, o conceito de área referindo que “a medida de uma superfície é designada por área” e entrega a seguinte informação em papel para que os alunos a coleem no caderno.</p> <p style="text-align: center;">Área</p> <p>À medida de uma superfície chama-se <u>área</u>.</p> <p>Para calcular a medida da área de uma superfície é necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter uma unidade de medida de área; • Descobrir o número de vezes que essa unidade de medida de área cabe na superfície. 	20'	<p>Régua, caderno, caneta, figura, unidade quadrada, quadro, marcador.</p>
--	-----	--

<p>Tarefa 1 – “Na matemática com os azulejos portugueses”</p> <p>A professora estagiária entrega, a cada dois alunos, 20 quadrados e uma cadeia de tarefas (Cf. Anexo 2), explicando-lhe que a tarefa deve ser concretizada a pares, a lápis e ao longo de 10 minutos. Neste momento, a professora estagiária irá pelos lugares auxiliar os alunos para que consigam realizar esta tarefa com sucesso.</p> <p>Concluída a atividade, um aluno de cada vez dirige-se ao quadro para se proceder à correção da mesma.</p> <p style="text-align: center;">II- Parte – Fórmula matemática da área do retângulo</p> <p>A professora estagiária deve usar como unidade de medida de área quadrados de azulejos maiores que os dos alunos para representar no quadro um retângulo, possivelmente construído pelos alunos na tarefa anterior, e calcular a sua área através da multiplicação do número de quadrados por linha pelo número de linhas. Deve ainda propor aos alunos que calculem a área do seguinte retângulo:</p>	<p style="text-align: center;">30’</p>	<p>Anexo nº2, quadrados e lápis.</p>
	<p style="text-align: center;">5’</p>	<p>Régua, quadro, caneta</p>
	<p style="text-align: center;">5’</p>	



$$\text{Área do retângulo} = 5 \times 3 = 15$$



$$\text{Área do retângulo} = 3 \times 5 = 15$$

A professora estagiária deve fornecer aos alunos a figura presente no anexo 1 e fornecer 1 cm² branco.

- Como se chamará esta unidade de medida de área sabendo que o seu lado mede 1 cm?
(Caso os alunos evidenciem dificuldades em responder a esta questão, a professora estagiária deve referir que a área de um quadrado com 1 cm de lado é 1 cm²)
- Quantos cm² cabem na figura?

Caderno e caneta

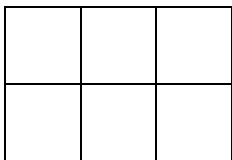
Caderno Anexo nº 3 e lápis.

No final os alunos devem registrar a seguinte informação no caderno e a caneta.

Área do retângulo

Área do retângulo = medida do comprimento \times medida da largura

Área do retângulo = $c \times l$



Área do retângulo = 3×2

Área do retângulo = 6

R.: A área do retângulo é de 6 cm²

Sistematização da aula

A professora estagiária propõe a um aluno que releia o registou no caderno sobre a área.

- O que ficaram a conhecer sobre a área? Como se calcula?
- Qual é a diferença entre a área e o perímetro?

Avaliação

A professora estagiária distribui o exercício presente no anexo nº5 que será realizado a lápis e individualmente.

Anexo nº5

Anexo nº 1



“(…) Após alguns momentos de atrapalhão, D. Isabel respondeu: “São rosas, meu senhor!”. Desconfiado, o rei acusou-a de estar a mentir, uma vez que não era possível haver rosas em janeiro. Obrigou-a, então, a abrir o manto e revelar o que estava lá escondido. A rainha Isabel mostrou, perante os olhos espantados de todos, as belíssimas rosas que guardava no regaço. Por milagre, o pão que levava escondido tinha-se transformado em rosas. O rei ficou sem palavras e acabou por pedir perdão à rainha que prosseguiu com a sua intenção. A notícia do milagre correu a cidade de Coimbra e o povo proclamou santa a rainha Isabel de Portugal.”

Unidade de medida de área - 4 cm²



Unidade de medida de área - 1 cm²



Área
À medida de uma superfície chama-se área.
Para calcular a medida da área de uma superfície é necessário:

- Ter uma **unidade de medida de área**;
- Descobrir o número de vezes que essa **unidade de medida de área** cabe na superfície.

Anexo nº2



Nome _____ Data __/__/__

Na matemática com os azulejos portugueses

A unidade de medida de área é um azulejo.

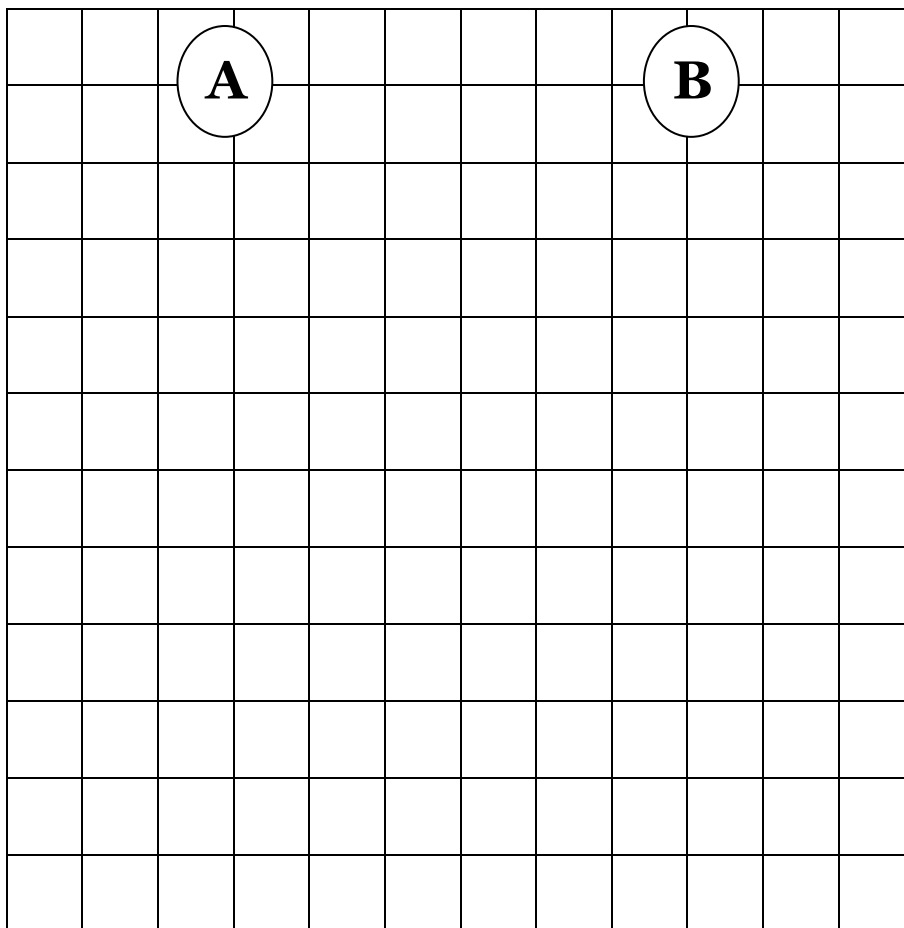
Constrói duas figuras diferentes (Figura A e Figura B) usando seis azulejos em cada uma delas.

	A			B	

Completa os espaços com as seguintes palavras: azulejos, diferentes e área.

Conclusão: As duas figuras A e B são _____ mas ocupam a mesma _____ porque tem o mesmo número de _____.

Determina o perímetro de cada uma das figuras A e B que construístes. O que concluíste?



Conclusão _____

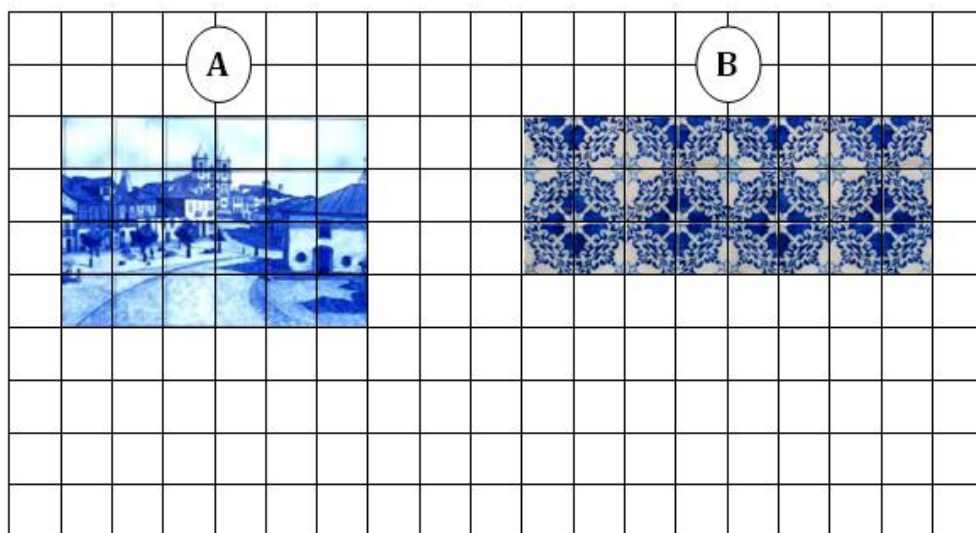
Anexo nº 3

Construindo conhecimentos sobre a área através dos azulejos portugueses

Nome _____ Data __/__/__

1. Observa a representação dos dois painéis de azulejos portugueses (painel A e painel B).

Calcula, em centímetros quadrados, a área de cada um deles.



A

B

- Comprimento (c)

- Largura (l) _____

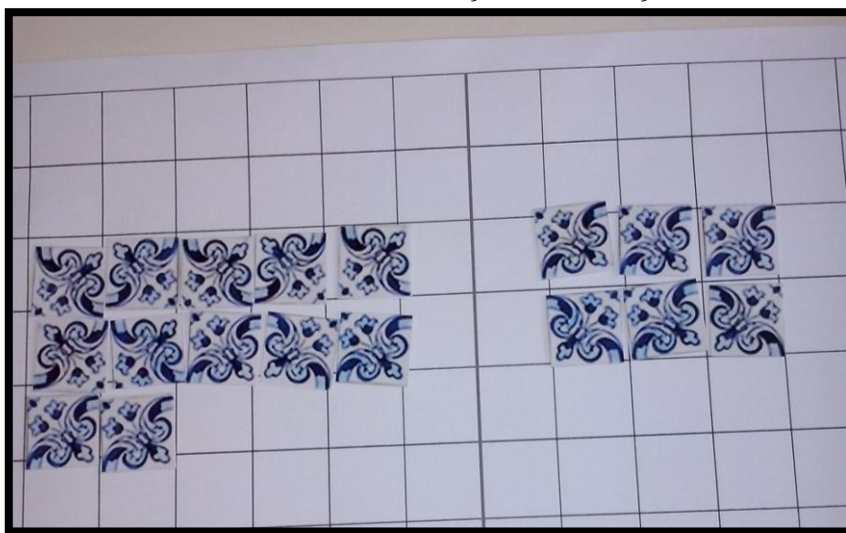
- $c \times l =$

- Comprimento (c)

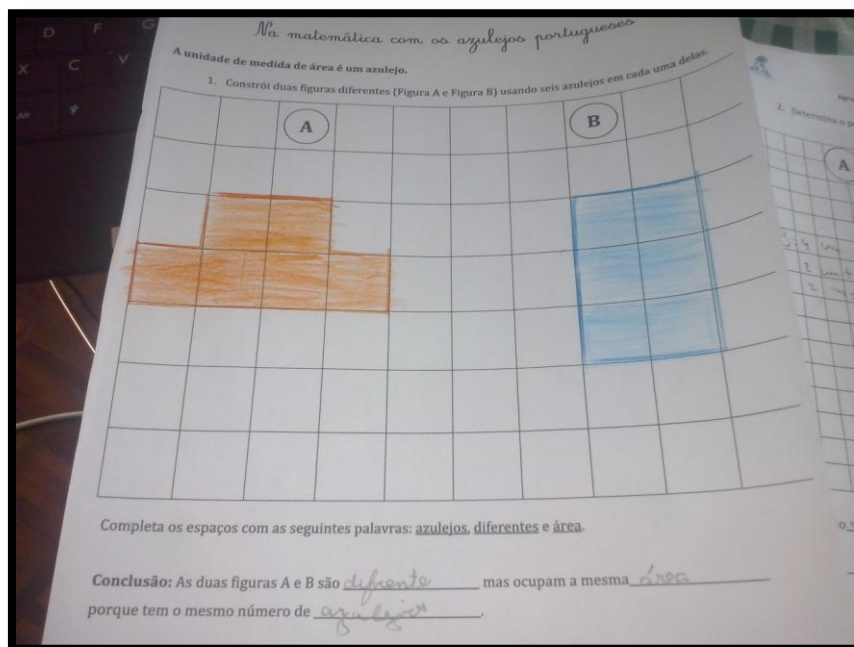
- Largura (l) _____

- $c \times l =$


8.5. ANEXO 5 – FOTOGRAFIA SOBRE O USO DOS PAINÉIS DE AZULEJO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA NOÇÃO DE PERÍMETRO



8.6. ANEXO 6 – FOTOGRAFIA SOBRE A TAREFA DA ÁREA



8.7. ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS NO 2ºCEB

<p>Agrupamento Vertical de Escolas do Amial – EB 2,3 Vaz de Caminha</p> <p>Professor Orientador Cooperante: Armando veiga</p> <p>Professoras estagiárias: Carolina Dias e Diana Rodrigues</p> <p>Ano/Turma:6º D Data: 28/01/2014 Tempo: 90 minutos Hora: 08:25 – 09:55</p>		
<p>Conteúdos: Tipologia textual: texto instrucional</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivos: <i>Ler textos diversos; Planificar a escrita de textos; Redigir correctamente; Rever textos escritos</i></p> <p>Descritores de Desempenho: <i>Organizar a informação segundo a tipologia do texto; Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas; Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas, e se a informação do texto avança.</i></p>		
Percurso Didático		Recursos
<p>Apresentação de revistas de culinária.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de texto contêm estas revistas? • Para além das revistas onde podemos encontrar receitas de culinária? 	5'	<p>Quadro e caneta</p> <p>Revistas de</p>

<p>Apresentação da obra <i>O livro das receitas malucas</i> de José Jorge Letria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será que este livro tem o mesmo tipo de receita que as revistas de culinária? • O que poderá tornar as receitas malucas? Será que começam pelo fim? Serão os ingredientes malucos? • Que títulos terão estas receitas? (Apresentação de um ou dois títulos da obra, caso os alunos não indiquem nenhum título) <p>Entrega de um exemplar do texto <i>Espetadas de Lolas</i>.</p> <p>Leitura do texto pela professora e leitura silenciosa pelos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque será que as Lolas se encontram num balde de água salgada? • Porque acham que se comem as Lolas a ouvir uma canção de Júlio Iglésias? • Em que ocasiões poderíamos saborear esta receita? • Gostavam de provar as espetadas de Lolas? • Este texto faz-nos lembrar uma receita? • Como costumam ser escritas as receitas? <p>Abertura de uma das revistas apresentadas inicialmente, projeção e entrega da receita</p> <p>Análise da estrutura da receita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que tipo de texto se poderá tratar? 	<p>10'</p> <p>10'</p>	<p>culinária, obra <i>O livro das receitas malucas</i></p> <p>Exemplares do texto <i>Espetadas de Lolas</i>(A1)</p>
--	-----------------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • Que elementos vos permitiram dizer que se trata de uma receita? <p>Leitura da receita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tempo verbal em que se encontram os verbos? <p>Construção, conjunta, do registo: A receita das receitas (A3)</p> <p>Retomar o texto Espetadas de Lolás questionando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de texto é este? (Distinguir texto literário de texto instrucional) <p>Construção em grande grupo da receita Espetadas de Lolás.</p> <p>1ª leitura: rodear os ingredientes; 2ª leitura: sublinhar e numerar as fases de preparação.</p> <p>Leitura e revisão da receita.</p> <p>Os alunos copiam a receita para o caderno diário.</p> <p>Entregado texto - A desordem das receitas (A4) para que os alunos, individualmente, construam duas receitas com base nos elementos nele presentes.</p> <p>Correção das receitas no quadro.</p> <p>Escrita do sumário no caderno diário: Leitura de um excerto da obra <i>O livro das receitas malucas</i> de José Jorge Letria. O texto instrucional: a receita.</p>	<p>10'</p> <p>15'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>20'</p> <p>5'</p>	<p>Revista de culinária, Computador, Projetor, Receita "Mousse de chocolate" (A2)</p> <p>Registo: A receita das receitas (A3)</p> <p>Caderno diário e caneta</p> <p>A desordem das receitas (A4)</p>
---	--	--

A1 – Espetadas de Lolas

Espetadas de Lolas

As lolas são parecidas com as lulas, só que parecem espanholas porque dançam o flamenco e tocam castanholas. Quem preferir, pode pedir uma dose de *paella*, mas é sempre agradável experimentar uma espetada de lolas.

Tiram-se as lolas de um balde de água salgada, mas sem castanholas. Lavam-se muito bem lavadas e põem-se em fila para poderem ser espetadas todas de uma só vez. Claro que algumas vão gritar, outras vão protestar e outras ainda vão tentar fugir da fila para escapar à espetadela.

Espetadas as lolas, cobrem-se com sumo de cactos secos e com água de lavar vidros e vão ao lume durante pelo menos três horas e meia para nem se lembrarem de que terra são.

Levam-se à mesa, prontinhas a comer, com fatias de queijo flamenco a acompanhar e tendo em fundo uma canção de Julio Iglesias.

Também há quem prefira a espetada de lolas com fundo de guitarras e violas.

A2- Receita de “Mousse de chocolate”

Mousse de Chocolate

Ingredientes:

- 6 barras de chocolate
- 6 colheres de sopa de açúcar
- 6 ovos
- 125g de manteiga sem sal

Modo de preparação:

1. Derreta o chocolate e a manteiga em lume brando, mexendo sempre;
2. Junte o açúcar e as gemas uma a uma;
3. Bata as claras em castelo e junte-as ao preparado anterior;
4. Coloque a preparação no congelador durante meia hora;
5. Sirva numa taça grande ou em taças individuais

A3 – Registo: A receita das receitas

A receita das receitas

Ingredientes:

- _____

Modo de preparação/Procedimento/Modo de confeção:

1. _____

A receita das receitas
(Possível resolução)

Título

Ingredientes:

- Indicar os ingredientes necessários para a confecção da receita e as respetivas quantidades

Modo de preparação/Procedimento/Modo de confeção:

1. Descrever as instruções para a confecção da receita;
2. Escrever as instruções por ordem cronológica, isto é, pela ordem que devem ser realizadas;
3. Dar instruções claras e simples;
4. Utilizar os verbos no modo imperativo (por exemplo: misture, junte) ou no modo infinitivo (por exemplo: misturar, juntar).

A 4 - A desordem das receitas

Coelho de tomatada

Pimenta moída, 200g de farinha com fermento, dispor as rodela de ananás no fundo da forma, 500g de açúcar, 1 coelho cortado em pedaços, 100g de manteiga, derreti 50g de manteiga e juntei ao preparado anterior, 1 cebola média, sal, raspa de 1 limão, 6 ovos, depois de juntar a manteiga, bata as claras em castelo, 1 lata de ananás em calda, **Bolo de ananás**, 800 g de tomate triturado, primeiramente, untei o fundo de uma forma com 50g de manteiga e polvilhe-a com 250g de açúcar, 1,5 dl de vinho branco, temperar o coelho cortado aos bocados com sal e pimenta, bater 6 gemas com 250g de açúcar até obter um preparado fofo, 2 dentes de alho, colocarei a forma no forno durante 50 minutos, 1 colher de sopa de salsa fresca picada, junte ao preparado inicial as claras em castelo com a raspa do limão e a farinha; servir acompanhado com batatas cozidas ou fritas, voltar a colocar o coelho no tacho, colocar o coelho numa travessa e polvilhar com salsa picada, passar os pedaços de coelho pelo azeite até alourar, regar o coelho com o vinho, tapar e deixar cozer em lume brando até que o coelho fique tenro, no mesmo azeite colocar os alhos, a cebola picada e o tomate triturado mexendo sempre durante 3 minutos, colocámos o azeite a aquecer num tacho, 1 dl de azeite.

Possível Resolução

Coelho de tomatada

Ingredientes:

- 1 coelho cortado em pedaços;
- 800 g de tomate triturado;
- 2 dentes de alho;
- 1 cebola média;
- 1,5 dl de vinho branco;
- 1 colher de sopa de salsa fresca picada;

- 1 dl de azeite
- sal
- pimenta moída na altura

Modo de Preparação:

1. Temperar o coelho cortado aos bocados com sal e pimenta;
2. Colocar o azeite a aquecer num tacho.
3. Passar os pedaços de coelho pelo azeite até alourar e retirar;
4. No mesmo azeite, colocar os alhos, a cebola picada e o tomate triturado, mexendo sempre durante 3 minutos;
5. Voltar a colocar o coelho no tacho;
6. Regar o coelho com o vinho, tapar e deixar cozer em lume brando até que o coelho fique tenro;
7. Colocar o coelho numa travessa e polvilhar com salsa picada;
8. Servir acompanhado com batatas cozidas ou fritas.

Bolo de Ananás

Ingredientes:

- 200g de farinha com fermento
- 500g de açúcar
- 100g de manteiga
- 6 ovos
- Raspa de 1 limão
- 1 lata de ananás em calda

Modo de Preparação:

1. Primeiramente, untar o fundo de uma forma com 50g de manteiga e polvilhá-la com 250g de açúcar;
2. Dispor as rodela de ananás no fundo da forma;

3. Bater 6 gemas com 250g de açúcar até obter um preparado fofo;
4. Derreter 50g de manteiga e juntar ao preparado anterior;
5. Depois de juntar a manteiga, bater as claras em castelo;
6. Juntar ao preparado inicial as claras em castelo com a raspa do limão e a farinha;
7. Colocar a forma no forno durante 50 minutos.

8.8. ANEXO 8 - PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS NO 1º CEB

Agrupamento Vertical de Escolas do Amial – Escola EB1/JI dos Miosóti Ano/Turma: 3º B Data: 05/05/2014		
Tempo: 90 minutos Hora: 09:00 – 10:30 Professor Orientador Cooperante: Helena Pereira Professora estagiária: Diana Rodrigues		
Domínio: Gramática Conteúdos: Determinantes possessivos Objetivos: <i>Classificar e seriar (ordenar elementos em classes); Identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe.</i> Descritores de Desempenho: <i>Conhecer propriedades das palavras: Identificar os determinantes possessivos.</i>		
Percurso Didático	🕒	Recursos
Apresentação e exploração do título da obra a explorar “Enquanto o meu cabelo crescia”. Exploração dos elementos paratextuais da obra. <ul style="list-style-type: none"> • O título da obra transmite uma dimensão temporal? Justifiquem a vossa resposta. • Em que medida a ilustração que se encontra na capa e a ilustração que se encontra na capa protetora se poderão relacionar com o texto? Leitura silenciosa do texto.	5’ 7’	Título da obra a explorar “Enquanto o meu cabelo crescia” Obra “Enquanto o meu cabelo crescia” de

<p>Audição da narração.</p> <p>Perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é preciso para descobrir o que se passa dentro das cabeças? • No texto há uma parte que nos fala de uma tragédia. Como acham que se sentia a Vera? • Com que regularidade ia a avó Ju ao salão da Mila? Justifiquem a vossa resposta. • A avó disse: “Hoje a Vera também corta, mas certinho, ham?” O que entenderia a Mila? <p>Leitura do texto pelos alunos, em voz alta.</p> <p>Introdução do conteúdo gramatical.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como ficaria o título se em vez de cabelo o autor escolhesse cabeleira? • Como ficava a frase “a minha avó não falhava um sábado” caso fosse o avô a não falhar um sábado? E se fossem os avós? <p>Atividade “Há intrusos no cabelo da Vera” e posterior correção (Anexo 2).</p> <p>Análise da 1ª frase construída pelos alunos na atividade anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que palavra indica a quem pertencem os cabelos? • Para tornar a frase gramaticalmente correta o que tiveram que mudar? • Qual é a posição da palavra meu? • Quem possui os cabelos? 	<p>14’</p> <p>10’</p> <p>11’</p> <p>16’</p>	<p>Isabel Minhós Martins ilustrações de Madalena Matoso.</p> <p>CD com a narração do texto ““Enquanto o meu cabelo crescia” de Isabel Minhós e Anexo 1</p> <p>Anexo 2</p>
---	---	---

<p>Introdução da definição de determinantes possessivos e entrega da mesma para colar no caderno. (Anexo 3)</p> <p>Preenchimento coletiva da tabela “Os determinantes possessivos vão ao salão da Mila” (Anexo 4).</p> <p>Realização da atividade “À descoberta de determinantes possessivos no salão da Mila”, a pares (Anexo 5).</p> <p>Correção oral da atividade.</p>	27'	<p>Anexo 3</p> <p>Anexo 4</p> <p>Anexo 5</p>
<p>Avaliação:</p>		
<p>Observação centrada: Grelha de registo (Anexo 6)</p> <p>a) Ao nível do saber-fazer: na capacidade de identificar determinantes possessivos e de construir frases integrando-os.</p> <p>b) Ao nível do saber-ser: no interesse ena participação ordenada e pertinente.</p>		

Anexo 1

“Enquanto o meu cabelo crescia”

“É preciso compreender os cabelos” costumava dizer a Mila sempre que aparecia alguém novo no Salão. “Porque só compreendendo os cabelos percebemos o que se passa dentro das cabeças.” “Por exemplo: falta de brilho indica falta de música; pontas espigadas, necessidade de falar; cabelos embaraçados, problemas com os vizinhos...”

No salão, havia quem dissesse que a Mila tinha uma grande imaginação. Mas quem dizia isso eram as clientes acidentais. As outras que não faltavam uma semana, acreditavam em cada palavra e eram capazes de a defender com a própria vida. Entre esse grupo de devotas, capaz de se empertigar toda quando alguém ofendia a sua cabeleireira preferida, encontrava-se a minha avó. A minha avó Ju não falhava um Sábado. “Nem que esteja a nevar, nem que venha o Papa, nem que fique coxa...” dizia ela sempre que a minha mãe a tentava desencaminhar para outro programa. “A Mila é especialista. Arranja-nos a cabeça por fora, mas também chega lá dentro.” Se a minha mãe não se convencia, eu, por outro lado, adorava lá ir. E todos os sábados, depois do bolo de arroz, seguíamos as duas, eu e a minha avó, ligeirinhas pela calçada abaixo.

No salão nunca nos aborrecíamos. Havia as revistas... “Larga isso” dizia a minha avó. “Isso é lá para a tua idade...” A Mila defendia-me: “É o mundo, que mal tem? Deixe-a ler...” Havia o carrinho dos vernizes... “Posso arrumar, Mila?” E eu arrumava os frascos escuros, por escala de cores, do encarnado escuro para o branco mais suave. E havia as conversas, em voz altíssima, porque os secadores não deixavam ouvir quase nada (os secadores da Mila deviam ser do tempo da Segunda Guerra Mundial, às vezes deitavam fumo e tudo).

De vez em quando, quando a avó achava a minha franja comprida, dizia à Mila: “Hoje a Vera também corta.” E a Mila cortava sempre igual. Até àquela tarde fatídica (em que uma tragédia aconteceu). Nessa tarde, a minha avó fez o pedido de outra forma: “Hoje a Vera também corta, mas certinho, ham?” E a Mila, que estava a ajeitar um penteado com a cabeça metida num secador, até ouviu... mas ouviu mal. “Vamos a isso?” perguntou ela. Então a Mila entrou pela minha cabeça adentro, como se o meu cabelo fosse uma sebe e a tesoura que empunha um podão de aparar arbustos e, em menos de três segundos, o meu cabelo ficou curto curtinho. Igualzinho ao de qualquer rapaz.

(Texto com supressões retirado da obra “Enquanto o meu cabelo crescia”, Martins, 2010)

Anexo 2

Nome _____ Data ___/___/___



Lê as frases com atenção.

- Reescreve a frase, substituindo a palavra sublinhada pela palavra **cabelo**, de forma a torná-la correta.

A Mila entrou pela minha cabeça adentro.

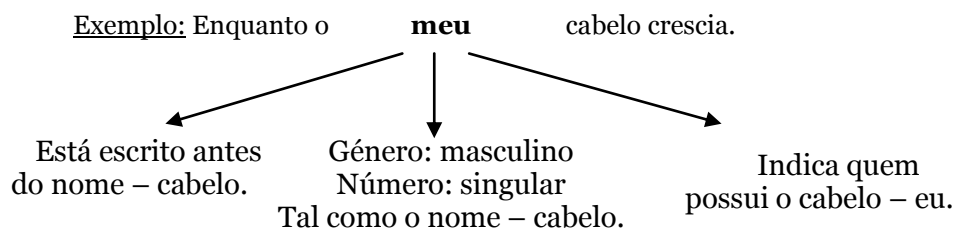
-
- Reescreve a frase, substituindo a palavra sublinhada pela palavra **avós**, de forma a torná-la correta.

Nessa tarde, a minha avó fez o pedido de outra forma.

Anexo 3

Determinantes Possessivos:

- Escrevem-se sempre antes do nome;
- Concordam com o nome em género e em número;
- Indicam quem é o possuidor de um determinado objeto/ser.




Anexo 4– Os Determinantes Possessivos vão ao salão da Mila

Pessoa gramatical	Singular		Plural	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Eu	O meu secador deita muito fumo.	A _____ tesoura empunha um podão de aparar arbustos.	Os _____ cabelos estão espigados, indicam falta de falar.	As minhas clientes são um grupo de devotas.
Tu	O _____ secador deita muito fumo.	A tua tesoura empunha um podão de aparar arbustos.	Os _____ cabelos estão espigados, indicam falta de falar.	As _____ clientes são um grupo de devotas.
Ele/Ela	O _____ secador deita muito fumo.	A _____ tesoura empunha um podão de aparar arbustos.	Os seus cabelos estão espigados, indicam falta de falar.	As _____ clientes são um grupo de devotas.
Nós	O _____ secador deita muito fumo.	A _____ tesoura empunha um podão de aparar arbustos.	Os _____ cabelos estão espigados, indicam falta de falar.	As _____ clientes são um grupo de devotas.
Vós	O _____ secador deita muito fumo.	A _____ tesoura empunha um podão de aparar arbustos.	Os _____ cabelos estão espigados, indicam falta de falar.	As _____ clientes são um grupo de devotas.
Eles/Elas	O _____ secador deita muito fumo.	A _____ tesoura empunha um podão de aparar arbustos.	Os _____ cabelos estão espigados, indicam falta de falar.	As _____ clientes são um grupo de devotas.

Anexo 5 – “À descoberta de determinantes possessivos no salão da Mila”

Encontra, no salão da Mila, três determinantes possessivos e forma frases com eles.



The illustration shows a hair salon scene on a grid background. A woman with a green top and red skirt is labeled 'avó' and 'Tu'. A woman with a red top and white skirt is labeled 'Mila'. A woman with a pink top and red skirt is labeled 'Curтинho'. A woman with a red top and white skirt is labeled 'mim'. A woman with a pink top and red skirt is labeled 'este'. A woman with a red top and white skirt is labeled 'nossas'. A woman with a pink top and red skirt is labeled 'cabelo'. A woman with a red top and white skirt is labeled 'vernizes'. A woman with a pink top and red skirt is labeled 'pente'. A woman with a red top and white skirt is labeled '1ª frase -'. A woman with a pink top and red skirt is labeled '2ª frase -'.

1ª frase - _____

2ª frase - _____

Anexo 6 - Avaliação

Alunos	Identifica os determinantes possessivos	Integra corretamente os determinantes possessivos em frases	Participação ordenada e pertinente	Interesse
A.				
A. B.				
B. P.				
B. C.				
C.				
D.				
D.				
G.				
G.				
I.				
J. F.				
J. L.				
J. D.				
J. G.				
M.				
M.				
R.				
R.				
T.				
T.				
T.				

Avaliação: Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom, Excelente

8.9. ANEXO 9 – INSTRUMENTO DE APOIO À ESCRITA

Nome _____ Data _____

Um poema à moda de Matilde Rosa Araújo

Tema do poema: O Eucalipto



O poema deve conter:

- Duas quadras; Rimas; Repetição da palavra inicial de dois versos em cada quadra (Exemplo: “**Branda** a viola da noite; **Branda** a flauta do dia”);

Planificação


Palavras relacionadas com o eucalipto:	Palavras que rimem:
--	---------------------

Redação

Revisão – Volta a ler as indicações sobre o que o poema deve conter e verifica se as cumpriste.

8.10. ANEXO 10 – “UM POEMA À MODA DE MATILDE ROSA ARAÚJO”

Tema do poema: O Eucalipto



O poema deve conter:

- Duas quadras;
- Rimas;
- Repetição da palavra inicial de dois versos em cada quadra (Exemplo: “**Branda** a viola da noite; **Branda** a flauta do dia”);

Planificação

Palavras relacionadas com o eucalipto: alto; fino; flocos brancos; tronco com cor de papel;	Palavras que rimem: Miguel - papel Bentoo - cicatrios
---	---

Redação

O eucalipto

O eucalipto verdade é muito
alto e fino que o tronco tem cor de papel
o tem flocos brancos para Miguel
porque é tão fino para o eucalipto

O eucalipto verdade está
sempre ^{na} companhia da Bentoo
e ela tinha um cicatrio no nariz
da Bentoo o Miguel está a escrever no

Revisão - Volta a ler as indicações sobre o que o poema deve conter e verifica se as cumpriste.

8.11. ANEXO 11 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS

"Um poema a modo de
Mafalda Rosa Araújo"


Aluno (Nome)	Avaliação			Média Final
	A	B	C	
	5	4	4,5	4,7
			4	4,7
	4	4	4,5	4,5
			4,5	4,5
	4	4	5	4,3
			4	4,3
	4	5	4	4,5
			4	4,5
	5	4,5	5	4,8
			4,5	4,8
	5	4	4,5	4,7
			4,5	4,7
	3,5	3,5	4,5	3,9
			5	4,2
	2	2	4	2,7
			4	2,7
	3,5	3,5	4	3,7
			4	3,7
	3	4	4	3,7
	2	2	4	2,7

- Respeita as indicações para a construção de um poema de Mafalda Rosa Araújo, (1 a 5 valores)
 Criatividade (1 a 5 valores)
 Correção ortográfica (1 a 5 valores)

8.12. ANEXO 12- CAIXA “AS PALAVRAS DA HISTÓRIA”



8.13. ANEXO 13 – PLANIFICAÇÃO DA 3ª REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2ºCEB

Domínio: A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal Subdomínio: Conhecer e compreender a Revolução Liberal de 1820 Sumário: O descontentamento da população no início do século XIX face às invasões francesas e ao domínio inglês. Conteúdos: A saída da corte para o Brasil. A resistência aos invasores e a intervenção inglesa.				6º D Data: 21/1/2014 Diana R. 45min
Conceitos: descontentamento da população, movimento revolucionário,				
Metas de aprendizagem	Metas Curriculares	Experiências de Aprendizagem		Recursos
Interpretação de Fontes em História: O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo.	Relacionar as destruições provocadas pelas invasões, a permanência do rei no Brasil e o domínio inglês em Portugal com o descontentamento generalizado dos vários grupos sociais.	Escrita do sumário no caderno diário.	5'	Quadro e caneta
		Motivação: Apresentação do saco “As palavras da História” que contém duas palavras: contentamento e descontentamento. <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que querem dizer estas duas palavras?</i> • <i>Quando foi a última vez que se sentiram contentes? E descontentes?</i> • <i>Será que as duas palavras se relacionam com o que vamos estudar hoje, ou apenas uma?</i> Desenvolvimento: De seguida, o professor propõe a análise de alguns documentos para que os alunos conheçam as razões de contentamento ou descontentamento do povo.	5'	Saco “As palavras da História”
Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico: O aluno expressa os seus conhecimentos e concepções sobre o		Leitura e análise do documento sobre a destruição causada pelas	25'	

<p>passado histórico em estudo e a realidade geográfica, participando em diálogos.</p> <p>Compreensão Histórica Contextualizada:</p> <p>O aluno refere o papel de personagens consideradas relevantes na História do país.</p>		<p>invasões francesas (A1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Segundo os párocos da altura o que aconteceu às pessoas?</i> • <i>Como ficaram os templos? Parece-vos que estariam apenas os templos destruídos?</i> • <i>Como acham que estaria a economia?</i> • <i>Estaria a população contente ou descontente?</i> <p>A professora relembra que a família real continuava no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acham que a família real tinha vontade de regressar a Portugal?</i> <p>Visionamento de um vídeo sobre a vida da família real no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como acham que a família real se sentia no Brasil? • Como acham que o rei se sentia na cerimónia do beija-mão? • Acham que a família real queria regressar a Portugal? Porquê • Dona Carlota Joaquina também gostava de estar no Brasil? <p>Se os reis estavam no Brasil, quem governava em Portugal?</p> <p>Leitura e análise do documento – O domínio dos Ingleses (A2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem governava Portugal nesta altura? 	<p>A1 – Destruição causada pelas invasões francesas</p> <p>Vídeo sobre a vida da família real no Brasil</p>
---	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Porque acham que Portugal se tornou uma colónia política dos ingleses? <p>Aquando da leitura “governa-nos um general inglês” a professora refere que quem governava Portugal era o general Beresford, uma pessoa cínica, trocista, que desprezava Portugal, autoritário e preocupava-se apenas com a sua carreira e com dinheiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como estava o comércio e a indústria? • A que tratado infeliz se refere o autor? <p>Leitura e Análise do documento – Tratado do Comércio de 1810 (A3).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre que países foi assinado este tratado? • Os dois países tiveram as mesmas vantagens? • Que país ficou desfavorecido com este tratado? • Se o Brasil também abriu portas aos produtos ingleses o que acham que acontecia aos produtos Portugueses, sabendo que a alguns produtos portugueses eram atribuídas taxas alfandegárias? <p>(Este documento apenas será analisado se houver tempo, caso contrário a professora fornecerá a informação sobre o Tratado do comércio oralmente.)</p> <p>Consolidação:</p> <p>Entrega e preenchimento de um esquema (A4) sobre o descontentamento da população portuguesa. Os alunos deverão</p>	<p>A2 – O domínio dos Ingleses</p> <p>A3 - Tratado de Comércio de 1810</p> <p>A4 – Esquema sobre o descontentamento da população portuguesa</p> <p>10'</p>
--	--	---	---

		completar os espaços em branco através das pistas/palavras retiradas do saco “As Palavras da História”. Sendo elas: Invasões Francesas; Família Real e Ingleses. Correção oral do esquema.		
<p>Avaliação (Anexo 5)</p> <p>Observação centrada:</p> <p>a) Ao nível do saber-fazer: na capacidade de identificar informação relevante em documentos escritos e em vídeos;</p> <p>b) Ao nível do saber— ser: na participação, interesse, empenho e capacidade de intervenção e argumentação.</p>				

A1 – Destruição causada pelas invasões francesas

«Breve memória dos estragos causados no Bispado de Coimbra pelo Exército francês», relato conjunto dos párocos da época e coligido pelo provisor e governador do bispado informa-nos pormenorizadamente dos sofrimentos que velhos e novos padeceram e ou pereceram perante tamanha monstruosidade.

De corpos vivos rachados ao meio ao moer dos queixos, do arrancar das entranhas ao esmagar das cabeças, do esbrugar da carne do rosto ao queimarem vivos os corpos, em suma, nada de abominável existiu que os franceses não tivessem perpetrado.

Nos templos, nada escapou ao estrago e à pilhagem: destruíram altares e sacrários; mutilaram e queimaram imagens, profanaram vestes e vasos sagrados.

(Retirado de <https://docs.google.com/document/d/19UOrO9MU1wFMei8-YIJRCEsB4NnIxcwK4l1I-LExGfM/edit>)

A2 – O domínio dos Ingleses

O domínio dos Ingleses

Portugal, esse velho conquistador, tornara-se por sua vez uma colónia (...). Politicamente éramos colonos Ingleses. O nosso exército era um exército inglês, cujos soldados e unicamente os soldados haviam nascido neste país. Governava-nos um general inglês (...). Um tratado infeliz colocara o nosso comércio a reboque do comércio inglês e a nossa indústria tinha sido absolutamente sacrificada à indústria inglesa (...). Era necessário sair desta situação ou morrer.

(Alexandre Herculano, *Um Homem e uma Ideologia*, Lisboa, 1978)

A3- Tratado de Comércio de 1810

“(...) no Rio de Janeiro, a 19 de Fevereiro de 1810 assinou-se o tratado anglo-luso que tão graves efeitos veio a ter para a economia portuguesa. Em 34 artigos compreendiam-se os votos de uma perpétua amizade (art.I); a liberdade mútua de comércio e navegação nos domínios das duas coroas, com o direito de circulação e de residência aos súbditos da outra (art.II); uma protecção de direitos, assim como o gozo de privilégios e imunidades que eram concedidos aos vassallos da Nação mais favorecida (art.III). (...) No ponto de vista comercial, Portugal e o Brasil abriam as portas às manufacturas britânicas (...). Oliveira Lima, que tão admirável estudo consagrou ao assunto, mostra que o tratado foi «franca e inequivocamente favorável à Inglaterra.»

(Serrão, *História de Portugal*, Volume VII, 1984)

A4 – Esquema sobre o descontentamento da população portuguesa






O descontentamento da população portuguesa

Anexo 5 – Grelha de Observação

Alunos	Participação				Interesse e empenho				Capacidade de identificar informação relevante em documentos escritos				Capacidade de identificar informação relevante em vídeos			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
S. V.																
M.M.																
P.S.																
M.M																
L.Q.																
J.P.																
J.F.																
J.N.																
I.M.																
G.S.																
E.R.																
D.C.																
C.C.																
C.S.																
C.M.																
B.A.																
L.F.																

8.14. ANEXO 14 – TABELA SOBRE A EXPLORAÇÃO FLORESTAL

Exploração florestal

Árvores	Matérias-Primas	Exemplos de Produtos
 <i>Sobreiro</i>	<i>cortice;</i>	<i>rolhas; pauis;</i>
 <i>Carvalho</i>	<i>madeira;</i>	<i>barcos; cabos dos instrumentos dos agricultores;</i>
 <i>Eucalipto</i>	<i>madeira; celulose</i>	<i>papel</i>
 <i>Castanheiro</i>	<i>madeira; castanhas;</i>	<i>móveis; barcos;</i>
 <i>Pinheiro</i>	<i>resina; madeira; pinhas; pinhões;</i>	<i>partilhas; cromas; cola; móveis;</i>

<p>com as de outras regiões do país.</p> <p>Meta Final 24) O aluno analisa problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas.</p> <p>Metas intermédias até ao 4.º Ano</p> <p>O aluno relaciona a necessidade de preservação dos ecossistemas com a promoção da qualidade de vida da comunidade local e que esta também está relacionada com a possibilidade de acesso a bens e serviços fundamentais.</p> <p>O aluno relaciona desequilíbrios de consumo, destruição das florestas e</p>	<p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como descreve o autor esta mata? • Que árvores existem nesta mata? • Conhecem alguma destas árvores? • Que outras árvores conhecem, que sejam predominantes em Portugal? <p>Exploração de cascas das principais árvores predominantes em Portugal.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estas cascas parecem-vos da mesma árvore? • Sabem de que árvore(s) poderão ser? <p>Apresentação e preenchimento da tabela “Exploração florestal” (Anexo A2).</p> <p>A professora estagiária inicia o preenchimento do esquema com a colagem das cascas já apresentadas e adicionando o nome e uma imagem da respetiva árvore. Em seguida explica que “a exploração florestal também é uma atividade ligada à agricultura, sendo que das árvores são extraídas matérias-primas”.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é uma matéria-prima? <p>Exploração das imagens presentes no anexo 3.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as árvores que vos parecem mais resistentes? • Qual será a principal matéria-prima produzida pelo castanheiro e pelo carvalho? <p>A professora estagiária informa os alunos que a madeira obtida a partir do castanheiro e do carvalho é</p>	<p>e Anexo 1</p> <p>Cascas de: eucalipto, pinheiro, sobreiro, carvalho e castanheiro, e anexo 2.</p> <p>Imagens (Anexo 3)</p>
--	---	---

<p>poluição com o esgotamento de recursos, a extinção de espécies e alterações profundas na qualidade do ambiente.</p>	<p>muito dura e resistente.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Para que poderá servir a madeira destas duas árvores, visto que é das madeiras mais resistentes? • Poderá esta madeira servir para construir produtos frágeis e de pequenas dimensões? • Poderá esta madeira servir para construção de barcos e de móveis? 	
<p>Meta Final 27) O aluno demonstra conhecimento e aplica normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural.</p>	<p>Um dos alunos coloca, na tabela, a palavra madeira como principal matéria-prima produzida por estas duas árvores e as palavras mobiliário e barcos como os principais produtos confeccionados a partir da matéria-prima proveniente destas árvores.</p>	
<p>Metas intermédias até ao 4.º Ano</p>	<p>Exploração do eucalipto.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que matéria-prima produz o eucalipto? • Que outros produtos são produzidos a partir dessa(s) matéria(s)-prima(s)? <p>Visualização do vídeo sobre a produção de papel. - https://www.youtube.com/watch?v=3sHYKJSq26w</p>	<p>Vídeo sobre a produção de papel</p>
<p>O aluno reconhece os perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas para a manutenção de uma vida saudável.</p>	<p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a matéria-prima extraída do eucalipto? • O que permite produzir a celulose? <p>Um dos alunos deve colocar, na tabela, a palavra celulose como a matéria-prima advinda do eucalipto e a palavra papel como o produto produzido a partir desta matéria-prima.</p>	
<p>O aluno identifica regras de prevenção de incêndios (por exemplo: nas habitações, locais públicos,</p>	<p>Exploração do sobreiro.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que matéria-prima produz o sobreiro? 	<p>Vídeo sobre a</p>

<p>floresta) e de segurança anti-sísmica (prevenção e comportamentos a ter durante e depois de um sismo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que outros produtos são produzidos a partir dessa(s) matéria(s)-prima(s)? <p>Visualização de um vídeo sobre a produção de rolhas de cortiça - https://www.youtube.com/watch?v=V_ewujNC-4</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De que árvore se obtém a cortiça? • O que se pode produzir a partir da cortiça? <p>Um dos alunos deve colocar a palavra cortiça como a matéria-prima advinda do sobreiro e a palavra rolha de cortiça como o produto produzido a partir desta matéria-prima.</p> <p>Exploração do pinheiro.</p> <p>Análise da notícia presente no anexo 4.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A resina é a matéria-prima vinda de que árvore? • Quais são os produtos confeccionados a partir da resina? <p>Um aluno coloca a palavra resina como a matéria-prima advinda a partir do pinheiro e a cola, vestuário e o verniz como exemplos de produtos confeccionadas a partir desta matéria-prima.</p> <p>É importante que os alunos percebam que por exemplo o eucalipto também é usado para a construção, no entanto, é explorado principalmente pela indústria de celulose e papel.</p> <p>A professora estagiária realiza a segunda leitura da obra “O dia em que a mata ardeu” de José Fanha.</p> <p><u>Questões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que fizeram os pássaros bisnaus à mata? 	<p>produção de rolhas de cortiça</p> <p>Notícia “Portugal volta a investir em resina”</p> <p>Livro “O dia em que a mata ardeu” de José Fanha</p>
---	--	--

	<p>A professora estagiária explica que os incêndios são uma das principais causas da destruição das florestas. Em seguida, entrega aos alunos o documento sobre os mitos e verdades da desflorestação (Anexo 5). No final, realiza-se oralmente a correção desta proposta.</p> <p>Consolidação: Os alunos devem preencher os espaços em branco de um pequeno texto sobre a exploração florestal e criar duas medidas para prevenir a desflorestação. (Anexo 6)</p>	15	<p>Mitos e verdades sobre a desflorestação (Anexo 5)</p> <p>Anexo 6</p>
--	---	----	---

Avaliação (Anexo 7)

Observação centrada:

- a) Ao nível do **saber-fazer**: na capacidade de interpretação de uma história e de identificação de informação relevante em frases, documentos pictográficos e em documentos audiovisuais
- b) Ao nível do **saber— ser**: na participação, interesse, empenho e capacidade de intervenção e argumentação.

¹Sons da floresta disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=mbrkqeA4Wuc>

Anexo 1 – “O dia em que a mata ardeu” de José Fanha

1ª leitura

No sítio onde moro, um pouco mais à frente, quando acabam as ruas e as casas, começa uma mata que gosto muito de visitar. Ali, tudo é bonito e verde, e eu até costumo dizer que é a minha mata.

Minha, minha, não é. Isto é só uma maneira de dizer... Como toda a gente sabe, a Natureza não tem dono.

Mas também é verdade que há bocadinhos de terra que podem pertencer a esta ou àquela pessoa. Essas pessoas, que são donas de um bocadinho de terra, põem um muro à volta e dizem: “Esta terra é minha!”

Mas a frescura da brisa, o cheirinho da caruma dos pinheiros, o canto das aves ou o desenho das pedras não pertencem a ninguém. À procura dessas maravilhas é que eu vou quando me ponho a passear pela minha mata que, como não tem muros à volta, só é minha porque também é de toda a gente.

Na minha mata há muitas árvores: pinheiros bravos e mansos, carvalhos, castanheiros, freixos, nogueiras, azevinhos, amoreiras e muitas outras. Cada árvore tem um tronco diferente, a casca mais rugosa ou menos rugosa, as folhas compridas ou largas, mais lisas ou mais recortadas.

2ª leitura

Tudo estaria perfeito se não fosse a terrível família dos pássaros Bisnaus que são uns pássaros pretos e cheios de borbulhas. Andam despenteados, com as penas umas para cada lado e cheiram mal porque nunca tomam banho. São uns grandes porcalhões. O pior de tudo é que os pássaros Bisnau não têm respeito por ninguém. Nem pela Natureza nem pelos seres vivos.

Hoje, vou contar-vos o dia em que estes maraus, por descuido e negligência, deixaram atear um grande fogo, que é a pior tragédia que pode acontecer a todos os que vivem numa mata.

Tudo se passou quando a família dos pássaros Bisnaus quis fazer um piquenique naquela mata que é de toda a gente e, por isso, também é minha. Veio o pai Bisnau que tinha cara de tubarão e cuspiam para o chão. A mãe Bisnau, D. Bisnuca, que era embirrenta, gosmenta e muitíssimo zaruca. A filha Bisnica, estica-larica, que pintava o bico de verniz e passava o dia a tirar macacos do nariz. O filho Bisneco que comia até rebentar e ficava como bola a rebolar.

Em vez de virem a pé, entraram com o carro pela mata dentro, a deitar fumo para o ar e com o rádio a fazer punca-punca-punca, punca-punca-punca, punca-punca-punca tão alto que até as nuvens tiveram que tapar os ouvidos para não ficarem malucas. Mal se instalaram, puseram-se logo a fazer porcaria. A filha Bisnica desembulhou 19 hambúrgueres e encheu-os de molhos amarelos, azuis, verdes e vermelhos. O filho Bisneco comeu 32 pacotes de batatas fritas, 26 pastilhas, 17 chupachupas, 59 rebuçados e 9 sumos de laranja completamente deslaranjados. E os papéis de tudo isto para onde é que foram atirados? Para o chão! Todo aquele lixo foi parar ao chão da minha mata. Mas ainda fizeram muito pior, os pássaros Bisnaus. D. Bisnuca e os filhos Bisnica e Bisneco, depois de terem comido tanta comida que não presta, resolveram fazer a sesta. Foram-se deitar e, em menos de nada, já estavam a ressonar.

O pai, de barriga a rebentar, sentou-se encostado a um tronco e pôs-se a fumar. E o que é que havia de acontecer? Deixou-se adormecer, o cigarro aceso caiu e pôs-se a rebolar, fazendo acender uma faúlha aqui, outra ali, até o fogo começar a crepitar.

De repente, no meio de latas, lixos e sucatas, mais pacotes de batatas, embalagens de papel e papelão, começaram a surgir mais de mil chamas no chão. As chamas cresceram, pegaram-se às ervas e subiram pelas árvores acima numa dança assustadora. O fumo encheu tudo num instante e, no meio da fumarada, os pássaros Bisnaus acordaram a tossir e, sem pensarem em mais nada, puseram-se logo a fugir.

(Texto com supressões, José Fanha, 2009)

Anexo 2- Tabela “Exploração florestal”

Árvore	Matérias-Primas	Exemplos de Produtos

Anexo 4 - Notícia

Portugal volta a investir em resina

Os produtores portugueses estão a voltar a investir na resina. O interesse nesta matéria-prima - da qual Portugal foi já o segundo maior exportador do mundo e o maior da Europa, sendo actualmente o segundo maior importador - é tal que, em Janeiro, foi apresentada a primeira associação que reúne resineiros e industriais. A China tinha resina dos seus pinheiros autóctones, mas começou a esgotar os seus recursos.

Onde é usada a resina

Alimentação: Pastilhas, gomas e equipamentos para agricultura; Indústria: Aplicações e sacaria industriais; Construção: Isolamento, tubagens e chapas; Vestuário: Ténis, revestimento de roupas e sapatos; Medicina: Implantes de ossos artificiais; Sintéticos: Cola, verniz, elásticos, perfumaria, cremes, pneus; Aplicações: Pulseiras de relógio, suturas, capacetes de segurança, lentes, filmes fotográficos, isoladores.

(Notícia com supressões, Sónia Balasteiro, acedida em:
http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=102822)

Anexo 5 – Mitos e verdades sobre a desflorestação

Nome _____ Data ___/___/___

Coloca um X na opção que te parece mais correta.

Afirmações	Mito	Verdade
O ser humano destrói as florestas para usar os solos para a agricultura.		
O fabrico de papel é uma das causas da destruição das florestas.		
Os incêndios não causam a destruição das florestas.		
A perda da capacidade produtiva dos solos é uma das causas da desflorestação.		

Anexo 6

Nome _____ Data ___/___/___

Completa os espaços em branco com as palavras-chave.

A exploração florestal é uma atividade ligada à agricultura, as principais árvores plantadas em Portugal são o _____, o _____, o _____, o _____ e o _____. A _____, a _____, a _____ e a _____ são as principais matérias-primas extraídas destas árvores. Portugal está a investir na _____, vinda do _____ que serve para confeccionar vários produtos, por exemplo, o verniz.

Palavras-chave: eucalipto, madeira, pinheiro, celulose, sobreiro, resina, carvalho, castanheiro, cortiça, resina, pinheiro.

Apresenta duas medidas para impedir a destruição das florestas.

Anexo 7- Grelha de avaliação

Aluno	Saber-fazer			Saber-ser		
	Capacidade de interpretar uma história	Capacidade de identificar informação relevante em frases, documentos pictográficos e em documentos audiovisuais	Aplicação dos conhecimentos obtidos	Participação	Empenho	Intervenção e argumentação
A.						
A.B.						
B.P.						
B.C.						
C.						
D.						
D.						
G.						
G.						
I.						
J.F.						
J.L.						
J.D.						
J. G.						
M.						
M.						
R.						
P.						

Legenda: F – Fraco; R – Razoável; B – Bom; MB – Muito Bom; NO – Não Observável.

8.16. ANEXO 16 – PLANIFICAÇÃO DA 2ª REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO 2ºCEB

Turma - 6ºD 90min Data 4/12/2013				
Conhecimentos Prévios: Os alunos conhecem os caracteres sexuais primários e secundários. Os alunos reconhecem a constituição do Sistema Reprodutor Masculino, bem como as funções dos seus órgãos.				
Conteúdos: O Sistema Reprodutor Feminino: constituição e funcionamento.				
Contexto C&T	Problematização	Atividades	Recursos	Estratégias de Mediação
Sistema Reprodutor Humano	<p>“Porque é que as mulheres têm a menstruação e os homens não?”</p> <p>“Como é constituído o sistema reprodutor feminino?”</p> <p>“Como funciona o sistema reprodutor feminino?”</p>	<p>A1- Audição de testemunhos de raparigas acerca da sua menstruação. (R1, R2, R3, R4)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>De que falavam as raparigas?</i> • <i>E vocês já ouviram falar da menstruação?</i> (M1) • <i>Sabem o que é a menstruação?</i> <p>A2 – Discussão em turma acerca da questão: <i>Porque é que as mulheres têm a menstruação e os homens não?</i> (M2)</p> <p>Caso os alunos não proponham possíveis respostas à questão-problema, o professor apresenta as opiniões presentes no PowerPoint. (R5)</p>	<p>R1– Gravação do áudio de testemunhos;</p> <p>R2– Projetor;</p> <p>R3– Computador;</p> <p>R4– Colunas;</p> <p>R5– PowerPoint com opiniões;</p>	<p>M1- Valorizar as experiências pessoais dos alunos e se possível mobilizá-las para a exploração;</p> <p>M2- Registo no quadro das opiniões dos alunos acerca da questão.</p> <p>M3- É importante que os alunos exponham as suas ideias. O professor poderá sugerir uma</p>

		<p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quem é que vocês acham que tem mais razão?</i> • <i>Qual a resposta que vos parece mais correta? Porquê?</i> (M3) • <i>Como podemos descobrir?</i> (M4) <p>O professor deve orientar os alunos, lembrando a aula anterior (Sistema Reprodutor Masculino) para que tracem o seguinte caminho:</p> <p style="text-align: center;"><i>1º Precisamos de conhecer os órgãos do Sistema Reprodutor Feminino.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>2º Precisamos de compreender como estes órgãos funcionam.</i></p> <p>A3 – Constituição do sistema reprodutor feminino:</p> <p style="text-align: center;"><i>Se as mulheres têm órgãos reprodutores diferentes do homem, que órgãos são esses? Conhecem algum? Sabem o nome? Quais é que conhecem? Acham que falta algum?</i> (M5)</p> <p>Caso os alunos não mencionem os ovários o professor deve apresentar o vídeo “Cancro do Ovário”(R2, R3, R4 e R6).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>De que nos falava a notícia? Conseguiram identificar algum órgão do sistema reprodutor feminino que não tenhamos aqui? Será que os ovários são um órgão do sistema reprodutor feminino?</i> <p>• <i>Alguém sabe a forma destes órgãos? E onde se</i></p>	<p>R6– Vídeo “Cancro do Ovário”;</p> <p>R7 - Silhueta da mulher e marcado r;</p> <p>R8 – Imagem “Sistema Reprodutor Feminino”;</p> <p>R9 – Vídeo “Cancro do Colo do Útero”;</p> <p>R10- Caderno diário;</p> <p>R11- PowerP oint –</p>	<p>votação na resposta que consideram mais correta.</p> <p>M4 – Ouvir os possíveis caminhos propostos pelos alunos, valorizando-os.</p> <p>M5 – Iniciar uma lista no quadro.</p> <p>M6- Realizar os ajustes que a turma considerar necessários.</p> <p>M7 – O professor deve fazer questões que levem os alunos a perceber que o desenho poderá não estar completo.</p>
--	--	--	---	---

		<p><i>localizam?</i> O professor deve solicitar a um aluno que se dirija ao quadro para desenhar os órgãos mencionados na silhueta da mulher. (R7)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concordam com o desenho do colega? Como poderíamos colocar melhor?</i>(M6) • <i>Será que falta alguma coisa?</i> (M7) <p>Após a exploração do desenho construído pela turma o professor deve então apresentar a imagem do sistema reprodutor feminino para que os alunos comparem com o seu desenho. (M8 e R2, R3 e R8)</p> <p>A4 – Conversa sobre as doenças do sistema reprodutor feminino e visualização do vídeo “Cancro do colo do útero” (M9, R2, R3, R4 e R9)</p> <p>A5 – Funções dos órgãos do sistema reprodutor feminino (R10, R11):</p> <p>Visualização do vídeo onde uma médica informa os alunos sobre a função dos ovários. (R2, R3, R4 e R12)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual é a função dos ovários?</i> (M10) • <i>O óvulo sai sempre do mesmo ovário?</i> • <i>Quanto tempo demora o óvulo a ser expulso</i> 	<p>“Sistem a reprodutor feminino”;</p> <p>R12- Vídeo de uma médica;</p> <p>R13- Figura do sistema reprodutor feminino;</p> <p>R14- Marcador;</p> <p>R15- Vídeo “Percurs o feito pelo óvulo – 1ª parte”;</p> <p>R16- Vídeo “Percurs</p>	<p>M8 – O professor deve explorar a imagem fazendo a comparação com as ideias prévias dos alunos.</p> <p>M9- Referir a importância da informação, da prevenção e das consultas de rotina que as mulheres devem realizar anualmente no ginecologista.</p> <p>M10- Os alunos anotam, no caderno diário, a informação presente no diapositivo 3.</p> <p>M11- O professor deve esclarecer os alunos sobre o que é um óvulo.</p> <p>M12- Um voluntário traça, na figura do sistema reprodutor feminino, o trajeto que acha que o óvulo faz</p>
--	--	---	--	---

		<p><i>do ovário?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quanto tempo de vida tem um óvulo?</i> <p>Trajeto do óvulo pelos órgãos do sistema reprodutor feminino.</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é para vocês um óvulo? (M11)</i> • <i>A médica disse-nos que o óvulo sai do ovário mas qual será o trajeto que o óvulo faz a partir deste momento? (M12, M13, R13, R14)</i> <p>Visualização de um vídeo onde os alunos podem constatar a parte inicial do trajeto feito pelo óvulo. (R2, R3, R4 e R15)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Para onde se dirige o óvulo quando sai do ovário?</i> • <i>O óvulo passa sempre pela mesma trompa de Falópio?</i> • <i>Qua é a função das trompas de Falópio? (M14)</i> • <i>Para onde irá o óvulo depois de passar pela trompa de Falópio?</i> <p>Visualização de um vídeo onde os alunos podem verificar a continuação do percurso do óvulo. (R2, R3, R4 e R16)</p>	<p>o feito pelo óvulo – 2ª parte”; R17 – Vídeo “Percurso o feito pelo óvulo – 3ª parte”; R18 – Quadro.</p>	<p>aquando da sua saída do ovário.</p> <p>M13- Valorizar o trajeto traçado pelos alunos.</p> <p>M14- Os alunos anotam, no caderno diário, a função das trompas de Falópio presente no diapositivo 6.</p> <p>M15- O professor explica aos alunos que quando o óvulo chega ao útero, e caso seja fecundado por um espermatozoide, inicia-se a concepção de uma nova vida – de um bebê.</p>
--	--	--	--	--

		<p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Para onde se dirigiu o óvulo depois de passar pela trompa de Falópio?</i> • <i>O percurso que traçaram inicialmente é igual ao que agora ficamos a conhecer? Quais são as diferenças?</i> <p>Função do útero</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Então qual será a função do útero? (M15, M16)</i> <p>A6- Formação da menstruação. (R10, R11)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quando o óvulo não é fecundado por nenhum espermatozoide o que será que lhe acontece?</i> <p>Visionamento de um vídeo sobre o que acontece ao óvulo quando não é fecundado. (R2, R3, R4 e R17)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que aconteceu ao óvulo que não foi fecundado por nenhum espermatozoide?</i> • <i>O que são aquelas manchas vermelhas? Será que é a menstruação? (M17)</i> <p>Resposta à pergunta inicial: <i>Porque é que as</i></p>	<p>M16- O professor deve relacionar a função do útero com o vídeo visto anteriormente. Após as várias respostas dos alunos, estes devem anotar no seu caderno a informação presente no diapositivo 9.</p> <p>M17 – Fazer ponte com os testemunhos ouvidos inicialmente. Os alunos registam a informação no caderno diário.</p> <p>M18- Neste momento o professor deve explicar que o tempo de duração da menstruação e que o dia da ovulação varia de mulher para mulher.</p> <p>M19 – É importante que o professor explique que o período de tempo em que não se dá a menstruação e a</p>
--	--	---	--

		<p><i>mulheres têm a menstruação e os homens não têm?</i></p> <p>Análise do ciclo sexual feminino. (M18, M19)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por quantos dias é composto o ciclo sexual feminino? • Quantos dias costuma durar a menstruação? • Após a primeira menstruação em que dia se dá a ovulação? <p>A7- Mitos e verdades sobre a menstruação (R11, R18, R14 M20, M21)</p>	<p>ovulação se desenvolve a reconstrução do endométrio.</p> <p>M20 – Os alunos consideram como verdadeiras ou falsas as afirmações presentes no diapositivo 13 e o professor anota as repostas no quadro.</p> <p>M21- O professor desvenda a veracidade das afirmações para que os alunos possam verificar as suas opiniões.</p>
<p>Objetivos: Reconhecer que a sexualidade humana envolve sentimentos de respeito por si próprio e pelos outros.</p>			
<p>Metas Curriculares: Legendar esquemas representativos da morfologia do sistema reprodutor feminino; Descrever a função dos órgãos que constituem o sistema reprodutor feminino; Relacionar, esquematicamente, o ciclo menstrual com a existência de um período fértil.</p>			

8.17. ANEXO 17 – PERCURSO DO ÓVULO CRIADO PELOS ALUNOS DA TURMA D DO 6º ANO



8.18. ANEXO 18 – PLANIFICAÇÃO DA 2ª REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO 1º CEB

<p>Professora Cooperante: Helena Pereira Professora Estagiária: Diana Rodrigues 3ºB 90 minutos Data 26/03/2014</p>				
<p>Conhecimentos Prévios: saber onde encontrar rochas e algumas formas de uso das mesmas no seu dia-a-dia.</p>				
<p>Conteúdos: cor, dureza, textura e cheiro das rochas; utilidade das rochas</p>				
Contexto C&T	Problematização	Atividades	Recursos	Estratégias de Mediação
<p>As Rochas</p>	<p>Qual é a rocha mais resistente para colocar na bancada de uma cozinha?</p> <p>Quais as características das rochas presentes na sala?</p>	<p><i>Apresentação de algumas rochas. (R1)</i></p> <p><u>Questões:</u> (M1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é isto? • Onde podemos encontrar rochas? • Concordam que as rochas se encontram no chão? Se escavarmos um bocado de terra podemos encontrar rochas? (M2) <p>Apresentação das camadas que</p>	<p>R1- Rochas numeradas: R2- Planeta terra com a legenda das camadas que o compõe; R3- Malga de cerâmica, Castro, imagem da calçada portuguesa, pedra-pomes, imagem da Torre dos Clérigos, imagem de uma</p>	<p>M1- Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>M2- O professor deve explicar aos alunos que o chão que pisamos é essencialmente formado por rochas e que se designa por crosta ou crusta terrestre.</p> <p>M3- O professor apresenta as camadas mais importantes que compões a terra: crosta ou crusta terrestre; manto e núcleo, referindo que o manto</p>

		<p>compões a terra. (M3, R2)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Poderão existir rochas no núcleo da terra? Porquê? • E no manto poderão existir rochas? <p>Utilidade das rochas.</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • As rochas têm alguma utilidade para o ser humano? • Para que são utilizadas as rochas? • Onde costumam vê-las? • Em vossa casa usam as rochas para alguma coisa? • <p>Apresentação de elementos onde são utilizadas as rochas. (M4, R3)</p> <p><u>Questões:</u> (Exploração ao Castro M5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém mora numa casa como esta? • Podemos ver casas destas nos dias de hoje? 	<p>bancada de cozinha (Anexo 1).</p> <p>R4- Ficha de registo: “Apontamentos do observador” (Anexo2)</p> <p>R5- Guia experimental (Anexo 3)</p> <p>R6- Cartão de Cidadão das rochas (Anexo 4)</p> <p>R7-Chave dicotómica</p> <p>R8- Caixa “Guarda-Rochas”</p>	<p>e o núcleo se encontram a muitos km de profundidade da superfície terrestre (Manto \cong 35km e o núcleo \cong 5100km). Sendo por isso que as temperaturas vão aumentando com a profundidade. Esclarecendo ainda que existem rochas no manto mas que se encontrar num estado pastoso devido às altas temperaturas.</p> <p>M4 – os vários elementos estarão dispostos sobre uma mesa no centro da sala para que todos os alunos os possam visualizar.</p> <p>M5- O professor refere que a casa presente se denomina de Castro, lugar onde habitaram os lusitanos.</p> <p>M6- O professor refere que a Torre dos Clérigos é constituída por duas rochas designadas de mármore e granito.</p> <p>M7- O professor refere que a calçada portuguesa é</p>
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Concordam que o homem usou as rochas para vários fins, por exemplo para a habitação? <p>(Exploração à imagem da Torre dos Clérigos M6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que está representado na imagem? • Já viram este monumento? • Sabem onde se localiza? • De que é construído? • Alguém sabe o nome da(s) rocha(s)? <p>(Exploração à imagem da calçada portuguesa? M7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já viram alguma calçada assim? Onde? • Que rochas será usadas na construção destas calçadas? <p>(Exploração da pedra-pomes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se chama esta rocha? • Para que será usada? <p>(Exploração da malga de cerâmica M8)</p>	<p>composta por calcário granito e basalto.</p> <p>M8- O professor refere que a malga é feita de argila.</p> <p>M9- O professor deve orientar os alunos a concluírem que a rocha a colocar numa bancada de cozinha deve ser dura e que não se altere com os ácidos que contêm alguns alimentos (por exemplo: o vinagre e o limão).</p> <p>M10- O professor propõe que coloquem o sumo de limão em cima das rochas para verificarem se estas se alteram ou não.</p> <p>M11- Os alunos devem dirigir-se para a mesa que se encontra no centro da sala por forma a melhor visualizarem o decorrer da experiência. No final os alunos deverão acabar de preencher a grelha de observação</p>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • O que é isto? • Para que serve? • Alguém sabe de que é feita <p>(Exploração da imagem da bancada de cozinha)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nesta cozinha, onde é utilizada a rocha? • Na vossa casa também têm uma bancada assim? <p><u>Questão-problema:</u> (R1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das rochas que estão expostas na mesa, qual será a mais indicada para estar na bancada de uma cozinha? • Quais deverão ser as características dessa rocha? (M9) • Como poderemos saber qual destas rochas é a mais indicada? (M10) <p>Entrega e leitura do guia de experimental e realização da experiência (R5, M11)</p> <p>Entrega e preenchimento da ficha</p>	<p>M12- É necessário voltar a acionar os conhecimentos prévios dos alunos para o registo, na ficha “Apontamentos do observador”, das conceções prévias.</p> <p>M13- É importante que os alunos concluam que as rochas mais duras foram as que não se alteraram com o ácido do sumo de limão. No final devem colar a ficha no caderno.</p> <p>M14- Esta atividade será realizada em conjunto, sendo que aleatoriamente um aluno irá confirmar a dureza, a cor, o cheiro e a textura de cada rocha. Com base nestas informações os alunos devem preencher o cartão de cidadão das rochas. No final devem colar a ficha no caderno.</p> <p>M15- O professor explica o que é uma chave dicotómica e auxilia os alunos a descobrirem o nome das rochas, a partir da mesma.</p>
--	--	---	---

		<p>de registo “Apontamentos do observador”. (R4, M12)</p> <p>Realização da experiência.</p> <p>Registo das conclusões na ficha registo “Apontamentos do observador” (R4, M13)</p> <p><u>Questões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O que acham que aconteceu para as rochas nº x terem reagido ao ácido do sumo de limão? • São tão duras quanto as que não apresentaram qualquer reação? • A reação das rochas ao ácido do sumo de limão poderá está relacionada com a dureza das mesmas? <p>Entrega e Preenchimento do Cartão de Cidadão das rochas. (R1, R6, M14)</p> <p>Denominação das rochas. (R7, M15)</p>	<p>M16- O professor propõe aos alunos que procurem rochas, as caracterizem e as tragam para a sala de aula. Ficando as mesmas expostas no “Guarda-Rochas” da turma.</p>
--	--	--	---

		Apresentação do “Guarda – Rochas”. (R8, M16)		
<p>Objetivos: <i>Recolher amostras de rochas existentes no ambiente próximo: identificar algumas das suas características (cor, textura, dureza...); reconhecer a utilidade de algumas rochas.</i></p>				
<p>Metas de aprendizagem: <i>O aluno identifica minerais constituintes de rochas da sua região considerando as suas propriedades físicas (dureza, brilho) e químicas (reacção em presença de ácidos) e referindo algumas utilizações dessas rochas.</i></p>				

Anexo 1

Imagens: Castro, Torre dos Clérigos, bancada de cozinha, calçada portuguesa, pedra-pomes, malga de cerâmica.



Anexo 2 – Apontamentos do observador

Atividade Experimental: Reação das rochas ao sumo de limão

Para a experiência realizar o guia experimental tenho que analisar!

O que acho que vai acontecer após colocar o sumo de limão nas rochas...

Rocha 1	Rocha 2	Rocha 3	Rocha 4	Rocha 5

O que realmente aconteceu quando coloquei o sumo de limão nas rochas...

Rocha 1	Rocha 2	Rocha 3	Rocha 4	Rocha 5


Posso concluir que a(s) rocha(s) mais apropriada(s) para colocar no balcão de uma cozinha é (são) _____ porque _____

Anexo 3 - Guia experimental

Para o guia experimental analisar com muita atenção vou ter que estar!

1. Preparo o material:
 - Um limão;
 - Uma faca;
 - Um tabuleiro;
 - Rochas:1,2,3,4,5
2. Corto o limão a meio.
3. Coloco as rochas dentro do tabuleiro.
4. Espremo o limão em cima de cada rocha.
5. Observo o que acontece

Anexo 4- **Cartão de cidadão das rochas**

Nome:	Foto
Região:	
Cor:	
Dureza:	
Textura:	
Cheiro:	

8.19. ANEXO 19 – PLANIFICAÇÃO DA 1ª REGÊNCIA DE PORTUGUÊS NO 2ºCEB

Tema: A Expressão Dramática e a oralidade **Ano:**6º ano – turma D **Tempo previsto:** 90 minutos
Domínio:Compreensão do Oral e Expressão Oral

Conteúdos:Máximas Conversacionais e Interação Discursivas.

Descritores de Desempenho:

- *Prestar atenção ao que ouve e utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida – preencher grelhas de registo.*
- *Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva: na apresentação de factos e opiniões; na justificação de pontos de vista.*

Metas Curriculares: O 6

- **3. Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência:** 4. *Respeitar princípios reguladores da interação discursiva*
- **4. Compreender e apresentar argumentos:**2. *Justificar pontos de vista;*

Descrição da Atividade	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Breve explicação sobre o conteúdo a trabalhar na aula e sobre os critérios a partir dos quais se realizará, oralmente, a hetero-avaliação(cf. Anexo A2). • O professorprojeta e lêum excerto de um diálogo,entre Mia Couto e outro senhor,pedindo, posteriormente, a dois alunos que o leiam ficando um responsável pelas falas de Mia Couto e o outro aluno pelas falas do outro senhor. (cf. Anexo A3). O professor estabelece com os alunos um diálogo de interpretação do texto escutado a partir das seguintes questões: 	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de avaliação (Anexo A2); • Excerto de um diálogo de Mia Couto (Anexo A3); • Projetor; • Vídeo – “Entrevista” (Anexo A4);

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecem Mia Couto? ✓ O que será xi-djaua? Porque dirá o autor “não sabe ficar calado em nenhuma língua”, será xi-djaua uma língua? Sendo que o autor é Moçambicano de onde poderá ser a língua xi-djaua? ✓ O que querará um dos interlocutores dizer com a frase “nós falamos línguas diferentes”? ✓ O que entendem por “O senhor não está a ver”? Será que ele não está a ver ou a entender o que lhe foi dito? ✓ Porque acha o interlocutor que o senhor não o está a entender? ✓ Porque dirá o interlocutor que a diferença “não está no que falamos”? ✓ Onde considera o interlocutor que está a verdadeira diferença entre eles? ✓ Que informação nos transmite o excerto que acabámos de ouvir? <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo oral com os alunos, com base no excerto, sobre a importância do ouvir. • O professor informa os alunos que irão visualizar um vídeo de uma entrevista a um agricultor que exemplifica a importância do ouvir. (cf. Anexo A4). Os alunos devem visualizar o vídeo três vezes, sendo que após a primeira visualização se apuram as informações globais sobre o vídeo e se entregam e analisam os parâmetros presentes na grelha de registo(cf. Anexo A5). Após a segunda visualização os alunos devem registar as informações para que na terceira visualização, visto que será compartida em dois momentos, os alunos possam comparar as informações registadas com as que se podem verificar no vídeo. • Realização de uma reflexão sobre as regras que devem orientar as interações discursivas. O professor deve de registar no quadro as regras formadas pelos alunos, através das seguintes 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelha “Escuto, observo e registo...” (Anexo A5); • Exemplo de uma Tabela sobre as “Regras da interação discursiva” (Anexo A6); • Grelha orientadora da criação dos discursos (Anexo A 7).
---	--

perguntas orientadoras, e os alunos devem registrar as regras no caderno (cf. Anexo A6);

- ✓ Como deve ser o nosso discurso? Claro e ordenado para que o ouvinte compreenda aquilo que lhe queremos dizer? Ou não importa que digamos tudo aquilo que nos vem à cabeça?
 - ✓ Devemos falar ao mesmo tempo que a outra pessoa ou aguardar que ela acabe de falar?
 - ✓ Será que é importante ouvirmos o que nos dizem?
 - ✓ Quando nos perguntam alguma coisa o mais importante é responder aquilo que nos apetece na altura ou responder àquilo que realmente nos é perguntado?
 - ✓ Aqui na sala de aula é importante a nossa postura corporal? Podemos estar sentados de qualquer forma? Devemos falar para a professora como falamos para os nossos colegas no recreio?
 - ✓ Mesmo que saibamos que uma informação é falsa devemos, mesmo assim, dizê-la?
- Com base nas indicações do professor (cf. Anexo A7), os alunos, organizados em pares, devem recriar, no caderno, o discurso entre o agricultor e o jornalista consoante alguns dos princípios orientadores do discurso por eles já conhecidos. Após todos os pares terem ensaiado a sua dramatização, devem proceder à dramatização da situação recriada, para a turma, mas sem recurso ao caderno. No início da sala estará disposta uma mesa e duas cadeiras para todos os alunos poderem ver as dramatizações.
 - Hétero avaliação oral sobre os parâmetros entregues no início da aula, onde o professor incentiva os alunos a exporem a sua opinião relativamente ao desempenho dos colegas. (cf. Anexo A2).

Anexo A2 - Critérios de hétéro avaliação

Escuta	Oralidade	Expressão Dramática
<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de ouvir com atenção;• Capacidade de responder a perguntas sobre um documento sonoro;	<ul style="list-style-type: none">• Produção de um discurso oral com coerência;• Capacidade de expressar e argumentar a opinião;• Capacidade de adaptar a sua postura a um determinado contexto.	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de criar e encarnar personagens;• Criatividade na criação de personagens.

Anexo A3 - Excerto de um diálogo entre Mia Couto e outra pessoa

“- O senhor não sabe falar nada de xi-djaua?
- Nem uma palavra, respondi.
- Está a ver a diferença entre nós?
- Estou sim, nós falamos diferente.
- Não. O senhor não está a ver. A diferença entre nós não está no que falamos. A diferença está que eu sei ficar calado em português e o senhor não sabe ficar calado em nenhuma língua.”

(Mia Couto, citado em Gomes e Cavacas, 2005, p.45)

Anexo A4- Vídeo 1: “Entrevista” -<http://www.youtube.com/watch?v=ZODkzum961E>

Anexo A5 – “ Escuto, observo e registo...”

Escuto, observo e registo...	Sim	Não
O agricultor ouve o que o jornalista lhe diz?		
O agricultor responde às perguntas do jornalista?		
O jornalista adequa a sua linguagem ao contexto, isto é, ao facto de estar presente numa emissão do telejornal?		
O agricultor adequa a sua linguagem ao contexto, isto é, ao facto de estar presente numa emissão do telejornal?		
O agricultor fala ao mesmo tempo que o jornalista?		
O jornalista está sentado corretamente, ou seja, está sentado apropriadamente para um local onde se exija uma postura mais formal?		
O agricultor termina corretamente a entrevista, isto é, aguarda para que os espetadores não o vejam a sair de estúdio?		

Anexo A6 – Exemplo de uma tabela sobre “As regras da interação discursiva”

As regras da interação discursiva
<ul style="list-style-type: none">• É importante que o discurso seja claro e ordenado;• Não se deve falar ao mesmo tempo que a outra pessoa;• Deve-se ouvir com atenção aquilo que é dito e responder ao que é pedido;• A forma como se fala e a postura corporal deve ser apropriada ao contexto, por exemplo: ao local e às pessoas;• Não se deve dizer aquilo que se acredita ser falso.

Anexo A7 - Grelha orientadora da criação dos discursos

Orientação para a criação do discurso entre o agricultor e o jornalista
<ul style="list-style-type: none">• Cada grupo apenas poderá demorar 2 minutos a apresentar a sua dramatização;• O discurso criado entre o agricultor e o jornalista deve cumprir alguns dos princípios orientadores do discurso já conhecidos pelos alunos;• Os alunos podem acrescentar apenas uma pergunta, por eles imaginada, ao diálogo;

Bibliografia: Gomes, A., Cavacas, F. (2005). Escutar, Falar Oralidade. Lisboa: Clássica Editora

8.20. ANEXO 20 – FANTOCHES CONSTRUÍDOS PELOS ALUNOS DA TURMA B DO 3º ANO



8.21. ANEXO 21 – BIOMBO USADO NA DRAMATIZAÇÃO DA OBRA “O SORRISO DE DANIELA”



8.22. ANEXO 22 – PLANIFICAÇÃO DA 3ª REGÊNCIA DE MATEMÁTICA NO 1º CEB

Professora Orientadora Cooperante: Helena Pereira Turma - 3ºB Professoras estagiária: Diana Rodrigues (21 alunos) 90 minutos Data 20/05/2014		
Objetivos gerais/ Descritores de desempenho	Conteúdos	
Reconhecer propriedades geométricas : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar uma «circunferência» em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso;</i> • <i>Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».</i> • <i>Identificar um «círculo» como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna.</i> 	Círculo e Circunferência: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Distinguir círculo de circunferência e relacionar o raio e o diâmetro.</i> 	
Domínio: Geometria e Medida		
Capacidades Transversais: Raciocínio matemático, Comunicação matemática e Resolução de Problemas.		
Percurso de aprendizagem		Tempo
Motivação/Problematização Apresentação de uma pintura de Aderson Ferreira Lemes (Cf. Anexo 1), informando os alunos que “Anderson Ferreira Lemes, mais conhecido como Alemão, nasceu no dia 23 de julho de 1983, em Assis, no		7'
		Imagem Tamanho A2 (Cf. Anexo 1)

<p>Brasil. O seu interesse pela arte começou quando ainda era criança, pois passava o dia nas ruas a desenhar com giz, plantas, entulhos e tudo o que lhe pudesse oferecer cores e formas para a sua imaginação. Hoje é um artista plástico reconhecido mundialmente”</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que observam na pintura? • Quais as principais cores usadas na pintura? • Parece-vos uma pintura uniforme? Justifiquem a vossa resposta. • Será que os raios da bicicleta medem todos o mesmo? (Os alunos devem usar uma régua para confirmar) • Qual é o comprimento de dois raios da bicicleta? • Qual é a relação que existe entre a soma do comprimento de dois raios e o comprimento de um só raio? <p style="text-align: center;">I Parte – Definição de circunferência, raio e diâmetro</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que são figuras geométricas? • Que figuras geométricas conhecem? • A que figura geométrica podemos equiparar a roda da bicicleta? <p>A professora estagiária refere que podemos equiparar o aro do pneu da bicicleta a uma circunferência, pois é uma linha curva fechada, onde todos os pontos da linha estão à mesma distância do centro. Realiza ainda ligações com os raios da roda bicicleta mencionando a definição de raio e diâmetro. Em seguida, deve analisar-se a informação presente no anexo nº2 e os alunos devem colá-la no caderno.</p> <p style="text-align: center;">II- Parte- Criação de circunferências</p>	<p>6’</p> <p>40’</p> <p>5’</p>	<p>Régua</p> <p>Informaçã o sobre a circunferência (Cf. Anexo nº2)</p> <p>Compasso de quadro, compasso, lápiz</p> <p>Etapas de construção de uma circunferência (Cf. Anexo nº3)</p> <p>Tarefa 1 (Cf. Anexo nº4)</p>
--	--------------------------------	---

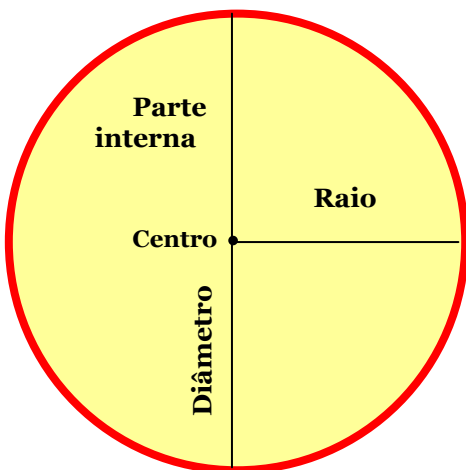
<p>Criação conjunta de uma circunferência, no quadro.</p> <p>Registro das etapas para a construção de uma circunferência. (Cf. Anexo nº3)</p> <p>Realização individual da tarefa 1 (Cf. Anexo nº4). A professora deve auxiliar os alunos ao longo da concretização desta tarefa, apoiando os alunos com mais dificuldades.</p> <p>Sistematização da aula</p> <p>A professora estagiária realiza algumas questões por forma a sistematizar os principais conceitos abordados ao longo da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a diferença entre um círculo e uma circunferência? • A que parte do diâmetro equivale o raio? <p>Avaliação</p> <p>Realização da tarefa 2 (Cf. Anexo nº5).</p>	<p>27'</p>	<p>Compasso, régua, lápis de cor.</p> <p>Tarefa 2 (Cf. Anexo nº5)</p>
---	------------	---

Anexo nº1 – Pintura de Anderson Ferreira Lemes



Anexo nº 2 – Informação sobre a circunferência

Circunferência



Circunferência linha curva fechada.

Círculo é a reunião da circunferência com a respectiva parte interna.

Centro é um ponto que se encontra à mesma distância de todos os pontos da circunferência.

Raio é um segmento de reta que liga qualquer ponto da circunferência e o centro.

Diâmetro é um segmento de reta que liga dois pontos da circunferência, passando pelo centro.

Anexo nº 3

Construção de circunferências

- 1º Coloca o compasso em cima da régua para que o possas abrir consoante a medida do raio.
- 2º Marca um ponto para servir de centro da circunferência.
- 3º Com a ponta seca do compasso pica esse ponto.
- 4º Faz rodar o compasso, de forma a que a ponta de lápis vá desenhando uma linha curva.

Anexo nº4

Nome _____ Data ___/___/___

1. Com o compasso, desenha duas circunferências com centro nos pontos A e B. O raio da circunferência de centro A é de 2 cm e o raio da circunferência de centro em B é de 3,5 cm. Traça a vermelho o diâmetro de cada circunferência e a verde o raio.

A
•

B
•

2. Observa as circunferências da pintura de Anderson Ferreira Lemos. Qual é a medida em centímetros do raio e do diâmetro das circunferências. Utiliza a régua para efetuares as medições necessárias.

A - Raio: _____

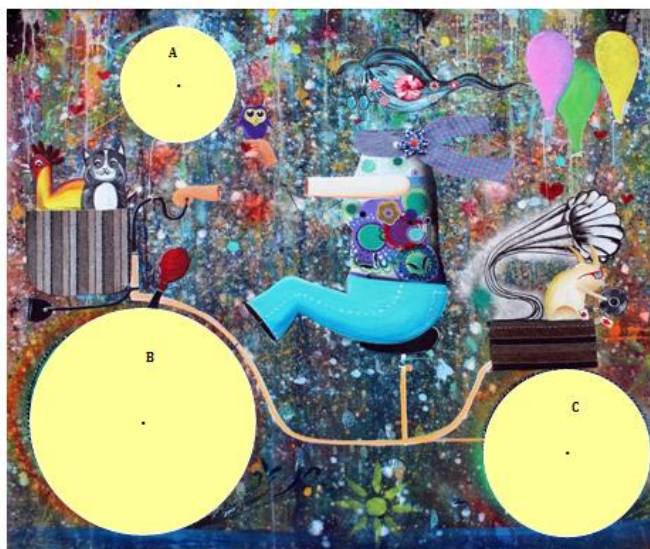
B - Raio: _____

C - Raio: _____

Diâmetro: _____

Diâmetro: _____

Diâmetro: _____



Anexo nº 5

A Matemática e a Arte

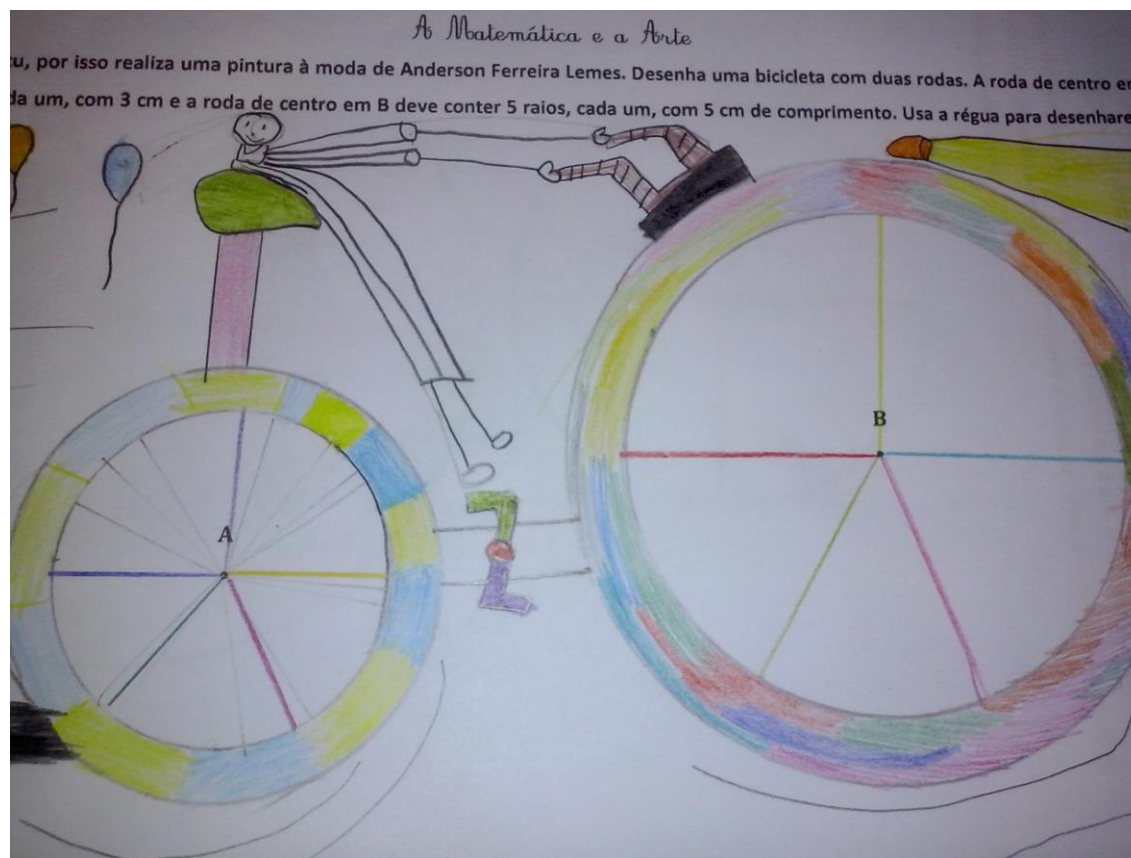
Hoje o artista és tu, por isso realiza uma pintura à moda de Anderson Ferreira Lemes. Desenha uma bicicleta cuja roda de centro em A deve conter 8 raios, cada um, com 3 cm de comprimento e a roda de centro em B deve conter 8 raios, cada um, com 6 cm de comprimento. Desenha, ainda, um sol com centro em C, tendo o diâmetro 2 cm de comprimento.

C
•


A
•

B
•

8.23. ANEXO 23 – ATIVIDADE “A MATEMÁTICA E A ARTE”



8.24. ANEXO 24 – PLANIFICAÇÃO DA REGÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 1ºCEB

Agrupamento Vertical de Escolas do Amial – EB1/JI dos Miosóti		3ºB	Duração: 60 min.	Data: 21/05/2014
Professora Cooperante: Helena Pereira Professora Estagiária: Diana Rodrigues				
Áreas Curriculares: Estudo do Meio, Matemática e Português.				
Conteúdos: Texto narrativo; aspetos físicos do meio local: o rio e os seus constituintes;				
Objetivos: Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Reconhecer nascente, foz, margem direita e esquerda, afluentes.				
Descritores de desempenho: Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto. Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento objeto).				
Metas de aprendizagem: O aluno descreve e compara elementos físicos e humanos de lugares e regiões, utilizando vocabulário adequado.				
Percurso Didático				Recursos
<p>Visualização da continuação da história do peixe (anexo nº1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que terá dado a capacidade de falar ao peixe? • Onde é que o pescador encontrou o peixe? • O que são as margens do rio? • Aqui na nossa maquete qual é a margem direita e a esquerda? <p>Visualização da informação dada pelo peixe através do Voki (anexo nº2)</p> <p>Resolução do desafio proposto pelo peixe (anexo nº3), individualmente.</p> <p>Correção do desafio.</p> <p>A professora solicita a um aluno que abra a porta da casa presente na maquete e que retire a pista (anexo nº4) e as placas que indicam a margem direita e a margem esquerda do rio. Colocação da placa no local das margens e registo pelos alunos na sua folha de registo individual.</p>			17'	<p>Computador; projetor; vídeo "História do peixe 1" (ver texto em anexo nº1);</p> <p>Comunicação do peixe (ver texto em anexo nº2);</p> <p>Desafio 1 (anexo nº3);</p> <p>Maquete; Pista (anexo nº4);</p> <p>Registo individual.</p>

Anexo nº1

Ao longo da sua caminhada, o peixe nem sempre enfrentou situações muito fáceis. Uma vez, ia o peixe a dar grandes saltos na água quando engoliu uma pedra. Nunca tal lhe tinha acontecido e ficou tão mal disposto que teve que descansar na margem direita do rio. Mas esta peripécia não termina aqui. Naquele momento estava o Senhor Serafim à pesca, quando avista o peixe a descansar na margem do rio e pensou logo em pescá-lo, dizendo:

- Mas que rico peixinho para o meu almoço!

O peixe, mal percebeu que o Senhor Serafim o ia pescar gritou bem alto:

- Nãaaaaaa, por favor, não me pesque!

O Senhor Serafim, assustado, pois nunca tinha visto um peixe a falar, correu a sete pés para sua casa. Foi nesse momento que o peixe percebeu que conseguia falar a língua das pessoas.

Anexo nº2

Olá de novo amigos!

Para na casa poderem entrar este desafio têm que enfrentar, pois lá irão encontrar a pista que as margens vos ajudará a assinalar.

<http://www.voki.com/pickup.php?scid=9868906&height=400&width=300>

Anexo nº3

Nome: _____ Data: __/__/____

Mar	•	•	Curso de água doce, mais pequeno do que um rio.
Oceano	•	•	Extensão de água doce parada.
Rio	•	•	Conjunto de mares.
Ribeira	•	•	Grande extensão de água salgada.
Lago	•	•	Corrente permanente de água doce.

Anexo nº4

Para distinguir as margens de um rio, viramo-nos de costas para a nascente.

Anexo nº5

O peixe nem queria acreditar na sua capacidade de falar, afinal aquela pedra que o deixara tão mal disposto atribuíra-lhe a melhor das capacidades, a de poder falar com os humanos. Continuando a sua caminhada pelo leito do rio, o peixe nem queria acreditar no que estava a ver. Era o seu irmão mais novo, o peixinho da família, aquele que já não via há alguns anos desde que saiu da nascente.

- Peixinho, peixinho, tive tantas saudades tuas! Como tens passado? -perguntou o peixe ao seu irmão.

- Eu também tive muitas saudades tuas irmão! Tenho passado bem. Agora, estou a morar num rio mais pequeno aqui perto! -respondeu o peixinho.

- Mas como passas de um rio maior para um mais pequeno? - perguntou o peixe, muito admirado.

- É fácil, como o rio mais pequeno desagua no rio maior, eu consigo nadar de um para o outro.

Anexo nº6

Mas a minha história não fica por aqui... Querem saber mais?

Para o resto da história puderem conhecer, mais um desafio têm de resolver!

<http://www.voki.com/pickup.php?scid=9868914&height=400&width=300>

Anexo nº7

Nome: _____ Data: ____/____/____

O rapaz costuma ir para o lago todos os dias assim que chega da escola, às 16:00h. Hoje trazia trabalhos de casa e demorou 45min a fazê-los. Quando terminou e ia para o lago, o telefone tocou, era a sua avó que conversou com ele durante 30 min. Depois de conversar com a avó o rapaz foi para o lago. A que horas chegou o rapaz ao lago?

R.: _____

Anexo nº8

O peixe não tinha apenas saudades do seu irmão peixinho, também ansiava por voltar a abraçar o resto da sua família.

- Peixinho, tiveste novidades da nossa mãe e dos nossos irmãos? Sabes onde eles estão? - perguntou o peixe com o coração apertadinho de saudades.

- Porque não lhes fazes uma visita? Eles moram na Foz!

Anexo nº9

Nome _____ Data ____/____/____

O reencontro entre o peixe e a sua família

1. Completa os espaços em branco com as definições respeitantes às palavras destacadas a **negrito**.

O peixe, logo que soube que a sua família morava na foz, deu às barbatanas e nadou, nadou, até à foz. Quando lá chegou, a sua mãe e os seus irmãos estavam de barbatanas abertas para o receber. Então o peixe começou por contar todas as aventuras que viveu.

- Assim que saí da nascente, nadei sempre pelo **leito**, que é

_____.

Mas, num dos dias em que ia a saltar na água, engoli uma pedra que me deixou muito mal disposto, pelo que tive de parar na **margem** direita do rio que é

_____.

Foi lá que descobri a minha capacidade de falar como os humanos, no momento em que suplicava a um pescador para não me pescar. Como o pescador ficou tão assustado, pude continuar o meu caminho até ao **afluente**, onde encontrei o peixinho.

- O que é o afluente? - perguntou o irmão Peixoto.

- O _____ afluente _____ é

_____.

E depois nadei até à **foz** que é o local onde _____, e vos encontrei.

2. Como sabes, o peixe contou a história da sua vida ao rapaz que vivia perto de um lago com a água muito limpa e várias pedras onde se podia construir uma casa. Continua a história da vida do peixe, referindo como é que ele foi ao encontro do rapaz e se as suas viagens terminam no lago ou se continuam pelas diferentes zonas do rio.

Anexo nº10

Aluno	Saber-fazer		Saber-ser		
	Descreve elementos físicos utilizando vocabulário adequado	Interpreta e legenda uma maquete	Participação	Empenho	Intervenção e argumentação
A.					
A.B.					
B.P.					
B.C.					
C.					
D.					
D.					
G.					
G.					
I.					
J.F.					
J.L.					
J.D.					
J. G.					
M.					
M.					
R.					
R.					

Legenda: F – Fraco; R – Razoável; B – Bom; MB – Muito Bom; NO – Não Observável.

8.25. ANEXO 25 – MAQUETA SOBRE OS CONSTITUINTES DO RIO



8.26. ANEXO 26 – OBRAS LITERÁRIAS COMPRADAS PARA A BIBLIOTECA DA ESCOLA EB1/JI DOS MISOSÓTIS

1.º Ano:

António Torrado - *O Coelho Branco*.

Eugénio de Andrade - *Aquela Nuvem e Outras*.

Matilde Rosa Araújo - *As Cançõeszinhas da Tila*.

Luísa Ducla Soares (rec. e sel.) - *Destrava Línguas*.

Maria Alberta Menéres - *Dez Dedos, Dez Segredos*.

2.º Ano:

Adolfo Coelho - “História da Carochinha”, “O rabo do Gato”, “O Pinto Borrachudo”, “O Príncipe com Orelhas de Burro” in *Contos Populares Portugueses*.

Luísa Dacosta - *O Elefante Cor-de-rosa*.

Manuel António Pina - *O Têpluquê*.

Sidónio Muralha - *Bichos, Bichinhos e Bicharocos; O Rouxinol e sua Namorada*.

Violeta Figueiredo - *Fala Bicho*.

José Eduardo Agualusa - *Estranhões e Bizarrocos*.

3.º Ano:

Guerra Junqueiro - “Boa sentença”, “O fato novo do Sultão”, “João Pateta” in *Contos para a Infância*.

Luísa Dacosta - *Robertices*.

Luísa Ducla Soares - *Poemas da Mentira e da Verdade*.

Vergílio Alberto Vieira - *A Cor das Vogais*.

Matilde Rosa Araújo - *As Fadas Verdes*.

Perrault - *Contos de Perrault* (trad. Maria Alberta Menéres).

Carlo Collodi - *As Aventuras de Pinóquio* (trad. José Colaço Barreiros).

4.º Ano:

Hans Christian Andersen - “A Princesa e a ervilha”; “O Rouxinol”; “Os Sapatos Vermelhos” in *Contos de Andersen*.

António Torrado - *Teatro às Três Pancadas*.

Luísa Dacosta - *História com Recadinho*.

Matilde Rosa Araújo - *Mistérios*.

Mia Couto - *O Gato e o Escuro*.

Oscar Wilde - *O Gigante Egoísta; O Príncipe Feliz*.

8.27. ANEXO 27 - RELATÓRIO SOBRE AS SESSÕES DE APOIO AO ESTUDO NO 2º CEB

No sentido de promover um apoio mais especializado a alguns alunos da turma D do 6º ano, foi pensado pela Diretora de Turma – Marina Correia e pelas professoras estagiárias – Carolina Dias e Diana Rodrigues a dinamização de sessões de apoio ao estudo, que se vieram a realizar à terça-feira tendo cada uma delas a duração de 90 minutos. Com o intuito de se criar um bom ambiente de ensino e de aprendizagem foram selecionados, para integrarem as sessões de apoio ao estudo, os alunos que, apesar do reconhecimento de algum esforço da sua parte, apresentavam bastantes dificuldades no que respeita à maioria das áreas do saber. Neste sentido, a professora estagiária Carolina Dias ficou responsável por orientar o estudo de quatro alunos: Soraia Vieira; Paulo Pereira; Cristiana Coelho e Márcia Maia e a professora estagiária Diana Rodrigues por orientar o estudo das alunas: Inês Melo; Joana Fernandes; Beatriz Almeida; Emilly Rodrigues e Lara Quintela. Sendo que a aluna Emilly Rodrigues integrou o grupo de estudo a partir da 2ª sessão e a aluna Lara Quintela a partir da 4ª sessão.

Após esta primeira contextualização, passar-se-á a expor a reflexão e análise feita às 5 sessões realizadas até então.

A primeira sessão, desenvolvida no dia 12 de novembro de 2013, contou, nos primeiros 45 min, com uma breve apresentação das alunas, dos seus principais interesses e dificuldades com o intuito de lhes proporcionar uma orientação mais adequada. Nos segundos 45 minutos desta sessão, tendo em conta as evidentes dificuldades demonstradas na área de Matemática, foi proposta às alunas a realização de exercícios acerca dos conteúdos: áreas; volumes e divisão de potências com a mesma base. Ao longo da sessão, as alunas, de uma forma geral, manifestaram-se envolvidas e interessadas não só por partilhar as suas necessidades/dificuldades e interesses de aprendizagem, mas também, por realizar os vários exercícios propostos. A três alunas, demonstraram maiores dificuldades na resolução de problemas que envolviam o cálculo da área e do volume. Contudo, com um apoio especializado a cada uma delas, conseguiram concluir as várias tarefas propostas. Nesta primeira sessão pode perceber-se que a aluna Inês Melo apresentava algumas dificuldades não só na resolução de problemas mas, também, ao nível do raciocínio matemático.

Na segunda sessão, dinamizada a 19 de novembro de 2013, foi sugerido às alunas a realização de uma ficha de consolidação de aprendizagens sobre a temática de Ciências Naturais – Os micróbios e, ainda, a resolução de alguns problemas matemáticos respeitantes à temática “Propriedades das operações. Regras operatórias”. Como forma de

motivar as alunas para a aprendizagem destes conteúdos matemáticos, propôs-se-lhe ainda a realização de uma flor em papel construída a partir de quadrados, cujas medidas dos seus lados equivaliam ao resultado dos vários problemas propostos ao longo desta sessão. Foi notável o empenho das alunas na resolução das várias atividades, no entanto, continuaram a apresentar bastantes dificuldades na resolução de problemas. De uma forma particular, a aluna Emilly Rodrigues, demonstrou algumas dificuldades na resolução de operações respeitando as regras operatórias. Relativamente à ficha de trabalho sobre os micróbios as alunas, apesar de recorrerem algumas vezes ao manual, conseguiram realizar esta tarefa com sucesso. Contudo, a partir dos vários exercícios propostos é evidente a dificuldade das alunas na área de Português, mais propriamente, na correção ortográfica e na coerência e coesão dos textos.

No dia 26 de novembro de 2013 foi desenvolvida a 3^a sessão de apoio ao estudo onde se apostou, novamente, no desenvolvimento de competências matemáticas, visto ser uma das principais áreas onde as alunas apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e na consolidação dos conhecimentos, através de uma ficha de trabalho, respeitante à temática - O império colonial português do século XVIII e a sociedade portuguesa no tempo de D. João V. A realização desta ficha de trabalho teve como intuito proporcionar uma melhor preparação para a realização da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal (HGP). Nos primeiros 45 minutos as alunas realizaram uma ficha de exercícios consolidadores do tema – Propriedades das operações. Apesar das alunas terem revelado menos dificuldades na resolução dos exercícios propostos demonstraram, contudo, dificuldades na interpretação da linguagem matemática, por exemplo: o cubo de um número, o quadrado de um número, entre outros. Nos segundos 45 minutos as alunas realizaram uma ficha de consolidação da temática de HGP anteriormente exposta, sem grandes dificuldades aparentes. No entanto, tiveram necessidade de recorrer ao manual desta área do saber para poderem realizar a ficha de trabalho, sendo evidente o pouco estudo desenvolvido pelas alunas na disciplina de HGP. Esta sessão contou apenas com a presença de três alunas, pois a aluna Joana Fernandes não esteve presente.

A 4^a sessão foi desenvolvida com as cinco alunas, tendo a Lara Quintela integrado o grupo nesta sessão. Como forma de ir ao encontro de um dos interesses e, ao mesmo tempo dificuldade, revelada pelas alunas em conhecer estratégias de estudo, preparou-se uma sessão que permitisse às alunas desenvolverem competências de estudo no que respeita à área da Matemática, visto continuar a ser uma das áreas onde as alunas revelavam e revelam maiores dificuldades. Através de uma ficha de trabalho as alunas não só contactaram com estratégias de estudo, assim como, resolveram exercícios referentes ao conteúdo matemático – Números racionais não negativos. Contudo, as alunas foram revelando bastantes dificuldades nos exercícios em que tinham que realizar o cálculo de

frações decimais, na conversão de frações em numerais mistos e na apresentação de frações equivalentes a uma determinada fração. A maior parte destas dificuldades devem-se à capacidade, pouco desenvolvida, de se abstrair matemáticamente, assim como, à dificuldade na resolução de cálculos mentais. A aluna Inês Melo revelou, nesta sessão, algum desenvolvimento no que concerne ao raciocínio matemático preciso para a resolução dos exercícios propostos.

Na 5ª e última sessão desenvolvida no 1º período, as quatro alunas, à exceção da Joana Fernandes visto não ter estado presente nesta sessão, resolveram exercícios alusivos aos conteúdos matemáticos – Números racionais, frações decimais e valores arredondados. Foi necessário voltar a resolver alguns exercícios alusivos às frações decimais pelo facto das alunas ainda demonstrarem dificuldades no cálculo deste tipo de frações. No entanto, as alunas revelaram maiores dificuldades na resolução de exercícios alusivos ao conteúdo – valores arredondados, principalmente pelo facto de não identificarem o elemento das unidades, décimas, centésimas e milésimas.

Ainda na 5ª sessão, propôs-se às alunas a leitura e análise de um excerto de um texto de António Mota, assim como, a elaboração de um pequeno texto intitulado “Se eu fosse um inventor...”. As alunas demonstraram-se bastante desmotivadas para a escrita do texto revelando, mais uma vez, dificuldades em criar um texto com articulação interna e sem erros ortográficos. Contudo, a aluna Lara Quintela, apresentou um texto muito criativo e coerente com bastante correção ortográfica. Para trabalho de casa, sugeriu-se a realização de uma ficha de trabalho sobre os conteúdos de Ciências Naturais – O sistema reprodutor feminino e masculino, a corrigir na próxima sessão de apoio ao estudo.

De uma forma geral e apesar das dificuldades apresentadas, principalmente na área de Matemática e de Português, as alunas mostraram-se, ao longo deste tempo, muito empenhadas e participativas nas sessões, envolvendo-se nos vários exercícios que lhes foram propostos.

8.28. ANEXO 28 – ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

“Os três objetivos estruturados centram-se no reconhecimento das potencialidades e de possíveis formas de articulação entre algumas áreas do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB); na compreensão das potencialidades da Expressão Dramática como favorecedora do desenvolvimento de competências orais; na apresentação de um conjunto de atividades possíveis de serem mobilizadas para um contexto escolar de 2º CEB.

Com o primeiro objetivo tentarei entender não só as potencialidades que entendo serem possíveis reconhecer a partir da articulação entre as áreas do saber escolhidas, mas também, reconhecer as possibilidades de integração curricular. Isto porque, tal como é conhecido, as possibilidades de articulação no 2º CEB estão bastante condicionadas por vários fatores respeitantes, por exemplo, à organização curricular e às práticas que se desenvolvem na maiorias dos contextos deste ciclo de ensino. Como tal, estando consciente desta dificuldade, que possivelmente terei de enfrentar, importa previamente estabelecer estratégias possíveis de quebrar as barreiras que se podem apresentar aquando da apresentação/ implementação do projeto.

O segundo objetivo delineado respeita à constatação da riqueza pedagógica da Expressão Dramática no que concerne ao domínio da oralidade, pois tal como já referi na argumentação da questão central, pretendo não só entender as suas potencialidades no desenvolvimento de competências orais dos alunos mas também integrá-la no currículo articulando-a com a área de Português.

Tendo a consciência que, devido ao tempo disponível para o desenvolvimento deste projeto, não poderão ser concretizadas todas as atividades pensadas para a temática estabelecida, serão elencadas algumas delas no sentido de outros profissionais as poderem mobilizar para o contexto educativo. A partilha destas atividades centra-se na compreensão da importância da partilha de saberes, atividades, estratégias, recursos e vivências entre os profissionais de educação como potenciadoras de melhores práticas e de uma melhor educação”

(Projeto – A Expressão Dramática como palco para o desenvolvimento de competências orais)

8.29. ANEXO 29 - EXEMPLO DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA OFICINA “NA EXPRESSÃO DRAMÁTICA EU FALO, EU OIÇO”

Oficina “Na Expressão Dramática eu falo, eu oiço”

Grelha de Observação

Nº da sessão: 1

<p>Adequabilidade das atividades propostas.</p>	<p>As tarefas propostas às quatro alunas participantes nesta sessão estavam adequadas quer ao tempo quer ao grupo de alunas. A B. e a E. apenas manifestaram maiores dificuldades na criação de um diálogo para a imagem entregue inicialmente e aquando da dramatização do diálogo criado, tendo necessidade de recorrer ao papel para reler as falas que lhe correspondiam. Neste sentido, talvez deva numa próxima sessão propor às alunas que criem diálogos mais curtos para que possam, facilmente, memorizá-los.</p>
<p>À vontade dos alunos para se expressarem.</p>	<p>As alunas sentiram-se à vontade para expor as suas ideias e para encarnar personagens.</p>
<p>Capacidade dos alunos para manterem um diálogo</p>	<p>De uma forma geral as alunas revelaram ter entendido as regras intradiscursivas formuladas na aula de Português referente a este projecto, tendo a preocupação de formular os seus diálogos com base nelas. Contudo, aquando da preparação do diálogo demonstraram algumas dificuldades em não falar ao mesmo tempo que a colega.</p>

<p>Capacidade de encarnar personagens</p>	<p>A maioria das alunas conseguiu encarnar a personagem que lhe correspondia. Contudo, foi necessário relembrar-lhes a importância de combinar os gestos com as falas das personagens, por exemplo: na fala da Carochinha “Oh que vida a minha, estou farta de varrer” as alunas não estavam a demonstrar emocionalmente e fisicamente que a Carochinha se sentia triste, cansada e desanimada.</p>
<p>Criatividade e imaginação na criação de histórias/personagens</p>	<p>A L. e a I. destacaram-se entre as restantes alunas pela expressividade e criatividade na criação dos diálogos das personagens, assim como, no recurso a acessórios a integrar na dramatização. (Como foi o caso do uso de uma vassoura e de uma moeda aquando da dramatização de uma situação em que a Carochinha encontrou uma moeda a varrer a cozinha).</p>
<p>Capacidade de produzir um discurso oral com coerência</p>	<p>As alunas revelam alguma dificuldade em organizar as ideias numa frase.</p>
<p>Capacidade de adaptar a postura a um determinado contexto</p>	<p>As alunas foram capazes de adaptar a postura que à situação que dramatizavam quer ao facto de estarem presentes numa sala de aula. Contudo, o mesmo aconteceu pois a professora focou este aspeto algumas vezes ao longo desta primeira sessão.</p>
<p>Capacidade de ouvir o outro</p>	<p>As alunas de forma geral revelam algumas dificuldades de concentração o que acaba por influenciar a sua capacidade de ouvir o outro.</p>

8.30. ANEXO 30 – OBJETIVOS DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Instrumentos de recolha de dados	Objetivos
Diário de observação	Retratar, de forma mais especificada, o desempenho das alunas nos vários momentos de cada sessão.
Notas de campo	Anotar outras informações que se apresentem complementares às informações recolhidas através de outros instrumentos.
Grelhas de observação	Recolher dados consoante determinados parâmetros preconizados.
Vídeogravação	Recolher as interações verbais e não verbais.

8.31. ANEXO 31 – QUESTIONÁRIO INICIAL REALIZADO AOS PROFESSORES

Data: ___ / ___ / ___

Nota explicativa: o presente questionário destina-se aos professores de Português e visa a recolha de informações sobre as suas práticas, no que respeita ao domínio da oralidade. Este questionário é anónimo e confidencial, sendo que as suas respostas apenas serão usadas para o desenvolvimento do projeto “A expressão dramática como potenciadora de competências orais”, a desenvolver no quadro da Unidade Curricular *Projetos: conceção, implementação e avaliação* do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Agradeço, desde já, a

1. Considera que existem domínios, no que concerne à área de Português, que merecem uma maior atenção por parte do professor? Se respondeu sim enumere-os e justifique.

Sim

Não

2. Nas suas aulas, que domínios privilegia?

Gramática Escrita Oralidade Leitura Educação Literária

3. Que estratégias/atividades mobiliza para abordar a oralidade?

4. Quais as principais dificuldades observadas nos alunos no domínio da oralidade?

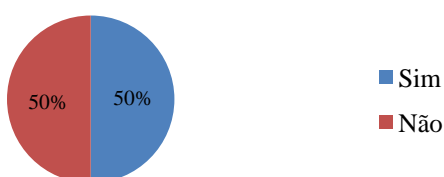
5. O que pensa sobre a integração da Expressão Dramática como meio potenciador de competências no que respeita ao domínio da oralidade?

8.32. ANEXO 32 – ANÁLISE AO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS PROFESSORES

No sentido de recolher dados sobre as práticas dos professores, no que respeita ao domínio da oralidade, entreguei um questionário a seis professores da Escola EB2,3 Pêro Vaz de Caminho (Cf. Anexo 8). Porém, os dados que apresentarei são referentes a quatro questionários, visto que foram os que recebi preenchidos.

Assim, iniciando o questionário com a pergunta - Considera que existem domínios, no que concerne à área de Português, que merecem uma maior atenção por parte do professor? objetivei aferir se os professores, nas suas práticas, valorizam todos os domínios de igual forma ou uns domínios em detrimento de outros. Através das suas respostas procurei ainda verificar o reconhecimento dado ao domínio da oralidade, no que respeita ao processo de ensino e de aprendizagem de Português.

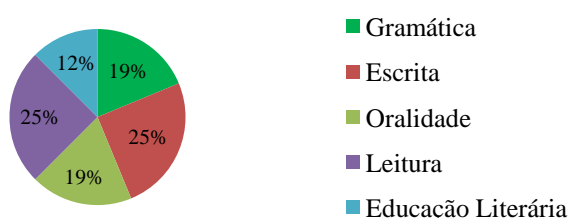
Gráfico 1 - Existem domínios com maior relevância na área de Português?



Dois dos professores que consideraram existir domínios merecedores de maior atenção acrescentaram, em informação anexa, que os domínios por eles elegidos são a leitura e a escrita. Os restantes professores atribuíram igual importância aos domínios a desenvolver no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito do Português. Como tal, após analisar os dados referentes a esta pergunta, percebi que apenas dois dos professores consideram o domínio da oralidade merecedor da mesma atenção que a prestada aos restantes domínios.

No seguimento deste questionário, e com a segunda pergunta que o integra - Nas suas aulas, que domínios privilegia?, procurei entender quais os domínios mais privilegiados pelos professores inquiridos, em especial, pelos professores que na pergunta inicial referiram que existem domínios merecedores de uma maior atenção da sua parte.

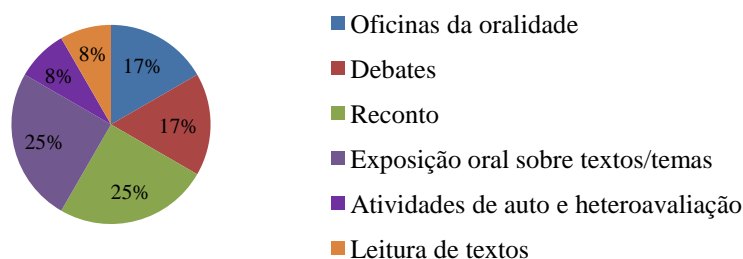
Gráfico 2- Domínios privilegiados nas aulas



Numa observação ao gráfico 2, pode constatar-se que, para além dos dois professores, que na resposta à questão anterior demonstraram que a seu ver todos os domínios são merecedores da mesma atenção, nesta segunda questão, os restantes dois selecionaram, para além do domínio da leitura e da escrita, já reforçados na questão anterior, o domínio da oralidade e da gramática.

No sentido de apurar as principais estratégias valorizadas e mobilizadas para o contexto de sala de aula pelos professores inquiridos, optei por integrar no questionário realizado a seguinte pergunta - Que estratégias/atividades mobiliza para abordar a oralidade?

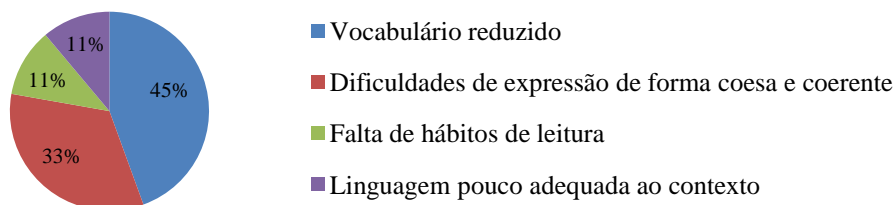
Gráfico 3- Estratégias para abordar a oralidade



Assim, tal como se pode verificar através do gráfico 3, a maioria dos professores referiu que a estratégia mais vezes mobilizada para a sala de aula, no sentido de desenvolver competências orais, é a exposição oral dos alunos face à leitura de textos, temas pelos docentes apresentados, entre outros assuntos respeitantes à vida pessoal dos alunos. Pude evidenciar, ainda, que apenas um professor mencionou que promove o diálogo entre os alunos aquando dos momentos de auto e heteroavaliação.

Com o intuito de perceber quais as principais dificuldades observadas pelo orientador cooperante nos alunos com quem desenvolverei o percurso didático deste projeto, mas também as dificuldades observadas em outros alunos, pelos restantes três professores, integrei no questionário a pergunta: Quais as principais dificuldades observadas nos alunos no domínio da oralidade?

Gráfico 4- Dificuldades observadas nos alunos no domínio da oralidade



Tal como se pode analisar no gráfico 4, a maioria dos professores mencionou como principal dificuldade evidenciada nos alunos, relativamente ao domínio da oralidade, o facto de os alunos produzirem um discurso com algumas hesitações, com muitas repetições e usando um vocabulário bastante elementar. Com igual percentagem aparece o uso de uma linguagem pouco adequada ao contexto e a falta de hábitos de leitura. Numa visão pessoal, entendo que a falta de hábitos de leitura e de oportunidades de desenvolverem a expressão oral leva os alunos a apresentarem um vocabulário reduzido, o que dificulta uma exposição oral coerente e coesa.

8.33. ANEXO 33 – QUESTIONÁRIO INICIAL REALIZADO AOS ALUNOS

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

Nota explicativa: o presente questionário destina-se aos alunos do 6º ano de escolaridade da turma D, com o intuito de recolher informações sobre o domínio da oralidade. Este questionário é confidencial e, como tal, as respostas serão apenas usadas para análise de dados no âmbito do projeto “A expressão dramática como potenciadora do desenvolvimento de competências orais” a desenvolver no quadro da Unidade Curricular *Projetos: conceção, implementação e avaliação* do Mestrado em Ensino do

1) Quando falas em público, por exemplo, na turma, sentes-te:

→ Com vergonha do que os colegas poderão dizer e, por isso, prefiro não falar

→ À vontade para expressar a minha opinião

→ Com receio do que os outros possam pensar, mas mesmo assim expesso a minha opinião

2) A linguagem que utilizas com os teus colegas é a mesma que utilizas com a professora na escola?

→ Sim

→ Não

3) Consoante a situação, tens alguns cuidados com a forma como te expressas? Em caso de resposta afirmativa, que cuidados tens?

→ Sim

→ Não

4) Sentes dificuldades em comunicar com os outros? Exemplifica.

→ Sim

→ Não

5) Gostavas de trabalhar a oralidade nas aulas? Justifica a tua resposta.

→ Sim

→ Não

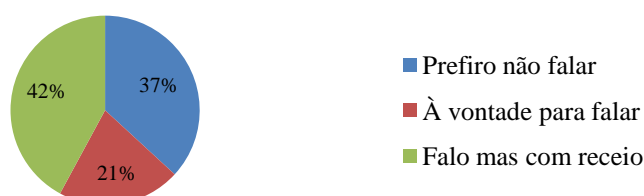
Porquê? _____

8.34. ANEXO 34 – ANÁLISE AO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS

Com o intuito de recolher informação sobre o domínio da oralidade e como forma de apurar as capacidades dos alunos neste âmbito, entreguei questionários (Cf. Anexo 9) ao grupo de alunos com quem desenvolvo a prática pedagógica supervisionada, sendo que dos 20 alunos inquiridos, 19 responderam ao questionário.

Assim, como forma de iniciar o questionário, integrei uma primeira pergunta para perceber como é que os alunos se sentem quando falam em público, por exemplo, na turma. Com esta pergunta tinha como finalidade tomar conhecimento do à vontade dos alunos quando têm que se expor oralmente em público.

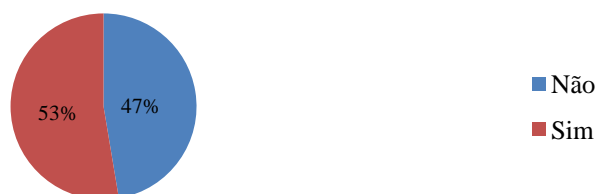
Gráfico 5- À vontade para falar em público



Neste sentido, analisando os dados representados no gráfico 5 pode constatar-se que 42% dos alunos, ou seja, oito alunos referiram que expressam a sua opinião embora com receio do que os outros possam pensar, seguindo-se 37% dos alunos que revelaram ter vergonha do que os colegas possam pensar e, por isso mesmo, preferem não falar. Estes valores traduzem-se numa percentagem considerável a ter em conta no desenvolvimento do projeto, por forma a proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências orais. Com uma percentagem mais baixa de 21% encontram-se os quatro alunos que revelaram sentir-se à vontade para expressar a sua opinião.

Neste seguimento, e para entender se os alunos consideram relevante adequar a linguagem ao contexto, mais especificamente, ao falante com que interagem, considerei integrar neste questionário a seguinte pergunta - A linguagem que utilizas com os teus colegas é a mesma que utilizas com a professora na escola?

Gráfico 6 - Uso da mesma linguagem com colegas e professores



Tal como se pode verificar no gráfico 6, os valores percentuais são muito próximos. Contabilizando-se 47% respostas em que os alunos afirmaram não usar a mesma linguagem com professores e colegas e 53% respostas que afirmaram usar a mesma linguagem. Estes dados evidenciam que mais de metade dos estudantes não adequa a linguagem à pessoa com quem interage, sendo esta uma evidência importante para que o projeto seja desenvolvido com vista a dar a conhecer aos estudantes algumas das regras essenciais da interação discursiva.

Ainda no sentido de averiguar se os alunos revelavam cuidados em adequar a sua linguagem ao contexto e que cuidados têm, incorporei no questionário a pergunta que se segue - Consoante a situação, tens alguns cuidados com a forma como te expressas? Em caso de resposta afirmativa, que cuidados tens?

Gráfico 7 - Cuidados em adequar a linguagem ao contexto



Tal como é possível evidenciar a partir do gráfico 7 e contrapondo os dados obtidos na questão anterior, mais de metade dos inquiridos revelam ter cuidados em adequar a linguagem ao contexto e 42% dos alunos afirma não ter cuidados neste sentido. Contudo, após verificar as justificações apresentadas pelos alunos que afirmaram adequar a linguagem ao contexto, pude verificar que os cuidados mais mencionados centravam-se na linha do respeito pelo outro e não tanto na adequação da linguagem. Com esta pergunta, procurei verificar se os alunos sentem dificuldades em comunicar com os outros e, em caso afirmativo, quais as principais dificuldades sentidas.

Gráfico 8 - Dificuldades em comunicar



Pela análise que se realiza ao gráfico 8, destaca-se com maior percentagem as respostas dos alunos que afirmaram não ter dificuldades em comunicar, sendo que apenas 11% dos alunos evidenciaram ter dificuldades neste âmbito. Numa última pergunta deste questionário objetivei conhecer a vontade e o gosto dos alunos em participarem em atividades com vista a desenvolverem competências orais.

Gráfico 9 - Vontade em trabalhar a oralidade nas aulas



A partir da análise ao gráfico 9, verifica-se uma maioria de respostas afirmativas face à pergunta realizada. Em contrapartida, dois alunos responderam que não gostavam de participar em atividades com vista ao desenvolvimento da oralidade, apresentando como justificação a vergonha e receio do que os outros possam pensar quando se expõe oralmente. Esta análise aos questionários foi essencial para a definição das estratégias e atividades a desenvolver com este projeto de intervenção. Assim, procurei criar um percurso lógico tendo em conta, principalmente, os interesses e necessidades evidenciados pelos alunos, nos questionários.

8.35. ANEXO 35 – PLANIFICAÇÃO DA 1ª SESSÃO DA OFICINA

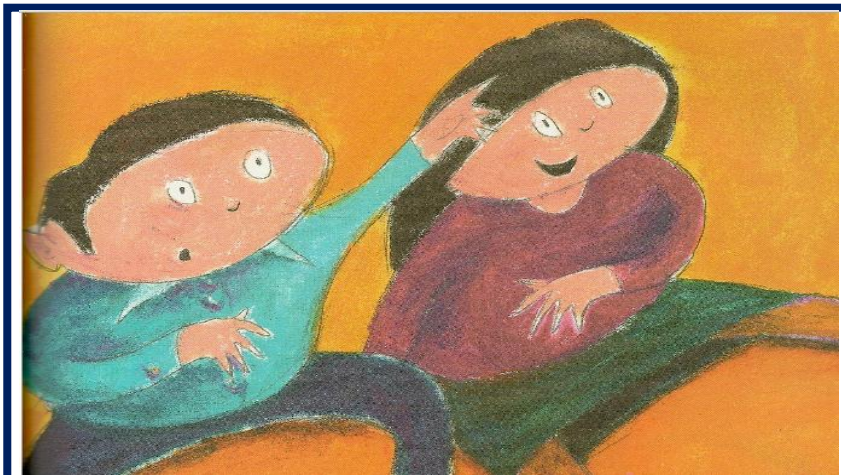
<p><u>Português</u></p> <p>Domínio: Expressão Oral</p> <p>Conteúdos: Locutor, interlocutor, diálogo</p> <p>Descritores de Desempenho: <i>Iniciar, manter e terminar conversas simples com diversos tipos de interlocutores</i></p> <p>Metas Curriculares: <i>Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência.</i></p> <p><u>Expressão Dramática</u></p> <p>Desenvolver a capacidade de expressão na sua dimensão verbal.</p> <p>Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais.</p> <p>Criar um diálogo a dois a partir de uma ilustração.</p> <p>Utilizar adereços e usá-los em situações de interação.</p>		
<u>Descrição das Atividades</u>	<u>Tempo</u>	<u>Recursos</u>
Explicação do propósito da oficina “Na Expressão Dramática, eu falo, eu oiço”, pelo professor.	2 min	
Apresentação da grelha de auto avaliação das alunas. (cf. Anexo A1)	3 min	Anexo A1 – Grelha “O nosso desenvolvimento ao
<u>Atividade Inicial</u>		

<p>Jogo “imagina o que dizem” – O professor distribui a cada dois alunos um cartão com uma ilustração da história “A Carochinha” (cf. Anexo A2) e com indicações para que cada par de alunos crie um possível diálogo entre as personagens presentes nas ilustrações. Os alunos poderão escrever os diálogos no caderno, deliberando sobre a personagem que cada um irá interpretar e o que vão dizer. Neste momento, é importante relembrar as máximas conversacionais, para que cada par as integre não só enquanto está a preparar a dramatização, mas também, no diálogo imaginado. Posteriormente a este momento de organização de cada par, proceder-se-á à dramatização dos diálogos criados mas sem recurso ao diálogo escrito.</p>	<p>20 min</p>	<p>longo da oficina</p> <p>Cadernos e lápis</p> <p>Anexo A2 -Cartões com as ilustrações da obra “A Carochinha”</p>
<p>O professor fornece aos alunos um guião da peça a dramatizar – “A Carochinha” de Luísa Dacosta (cf. Anexo A3) e procede-se à leitura, pelo professor, do texto, à sua interpretação e análise das indicações cénicas.</p>	<p>25 min</p>	<p>Obra “Robertices” de Luísa Dacosta</p>
<p>Distribuição das personagens pelos alunos e ensaio da obra a dramatizar, tendo em conta a colocação da voz, os movimentos em palco, e a expressão corporal. Numa primeira fase do ensaio, os alunos apenas leem as falas que lhes correspondem, passando numa segunda fase, para o ensaio da expressão corporal e vocal de cada personagem e, numa última fase, ao ensaio geral para que os alunos se possam sentir mais à vontade com as personagens a representar.</p>	<p>45 min</p>	<p>Anexo A3 - Guiões da peça de teatro “A Carochinha”</p>
<p>As alunas preenchem a grelha de autoavaliação.</p>	<p>10 min</p>	

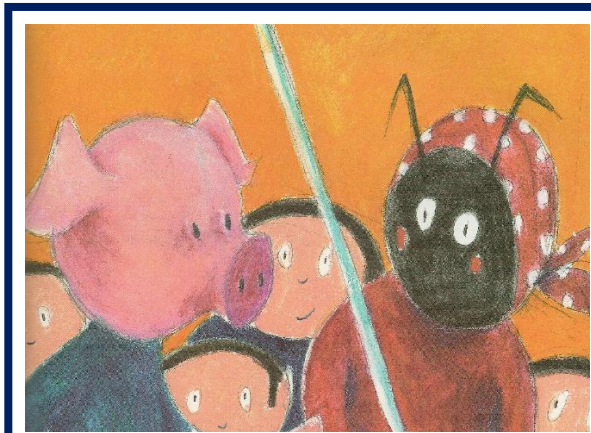
Anexo A1 “O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”

Alunos	Capacidade de encarnar personagens				Capacidade de adaptar a postura a um determinando contexto				Capacidade de produzir um discurso oral com coerência e coesão				Capacidade de manter um diálogo			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
Avaliação																

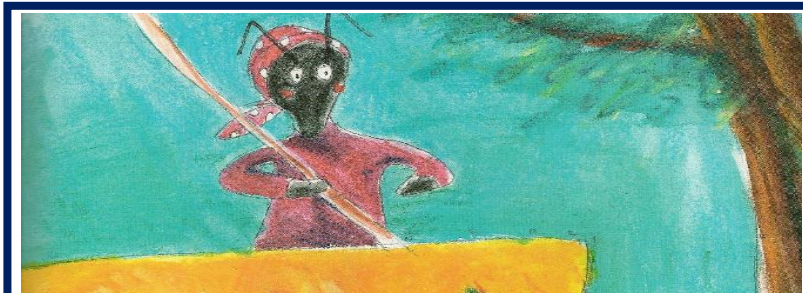
Anexo A2- Cartões com as ilustrações da obra “A Carochinha”



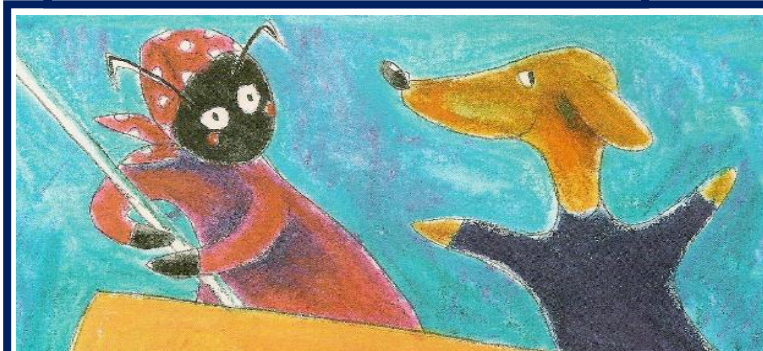
Cria o diálogo entre dois amigos e pensa no que poderão estar a observar com uma expressão de admiração e felicidade.



Pensa num possível diálogo entre a formiga e o porco, sabendo que estes dois animais se encontram numa manifestação.



Imagina que és uma formiga e que acabaste de encontrar uma moeda no chão. Como reagirias? O que farias com a moeda?



Imagina o diálogo entre um cão e uma formiga que estão à deriva perdidos no mar

Guião da peça de teatro – “A Carochinha”

- **Personagens**



ROBERTO *(depois de muitas vénias)*

– Meninas! Meninos! Gente de folia!

Chegou o Roberto e a sua companhia!

Temos para apresentar as aventuras da Carochinha,
aquela que achou cinco réis a varrer a cozinha.

Pedimos palmas, atenção e um milheiro de tostões,
pois somos amigos e brincalhões!

O espectáculo vai já começar... e não é de perder...

Orelhas em pé! E olhos abertos com vontade de ver!

(Desaparece o Roberto, depois de muitas vénias debruçadas.)

- **Início da história**

Aparece a CAROCHINHA (queixando-se, enquanto varre)

– Ó tristura de vida! Varrer, varrer, sempre a lidar!

Sem tempo de a própria formosura contemplar!

(alvorçada)

Mas o que é aquilo que além tanto brilha?!

Cinco réis! Cinco reizinhos eis o que cintila!

Que feliz sou! Formosa e herdeira riquinha,
pois achei cinco réis a varrer a cozinha!

Some-te vassoura! Tenho de arranjar forma para o meu pé!

Quero um marido, a gosto, elegante, olarilolé!

(debruçada à janela)

Quem quer casar com a carochinha
que achou cinco réis a varrer a cozinha?

PORCO *(entusiasmado)*

– Tanta formosura quem pode enjeitar?!
Não procures mais, querida carochinha, aqui estou eu pronto
[a casar!

CAROCHINHA *(atalhando)*

– Isto não é assim sem inquirições!... Preciso de me informar.
Que comes tu? És videiro? Sabes a vida levar?

PORCO *(confiante)*

– Sou de boa boca... Que hei-de eu comer?

CAROCHINHA *(desdenhosa)*

– O que te dão?! Vives de esmolas!?
Fora! Fora! Não te quero,
melhor marido ainda espero!

*(Sai o Porco desanimado e entra o Cão, e a Carochinha
entusiasma-se)*

Quem quer casar com a carochinha,
a formosa, que achou cinco réis a varrer a cozinha?

(mais baixo)

Que corpo elegante! Oh! Que garbo e tentação!
Oxalá o pensamento não seja chocho melão!

CÃO *(galanteador)*

– Põe-me à prova, querida senhorita,
pois entre todas és a mais bonita!

CAROCHINHA *(cautelosa)*

– Cuidado nunca é de mais... e um casamento é coisa para durar,
responde-me, sê franco, que fazes tu para te alimentar?

CÃO *(afoito)*

– Comida?! É coisa com que não fatigo o pensamento.
Isso são cuidados de dono... Vivo a flanar muito a meu contento.

CAROCHINHA *(desanimada)*

– Ah! Pois continua... Flanar é também o meu plano de odisséia,
mas a dois, não dá prà trincadeira...

(Sai o Cão de rabo entre as pernas e surge o Gato.)

GATO *(dengoso)*

– Miau-Miau-uuu! Que visão celestial!
Nem em noites de lua vi beleza igual!

CAROCHINHA *(pavoneando-se)*

– Quem quer casar com a carochinha,
que é formosa e bonitinha?

GATO *(seguro de si)*

– Eu, miau, miau, não sou gato vulgar,
nem pretendente de ocasião,
sou um in-te-lec-tu-al,
e a poesia é a minha ocupação.

(Sai o Gato e aparece o Rato)

RATO *(apaixonado)*

– O teu coração está vago, mas o meu salta e palpita...
Ó formosura, não tentes mais a sorte,
aqui tens o Ratãozinho pra te amar até à morte!

CAROCHINHA *(entusiasmada, mas cautelosa)*

– Na verdade, és tentador, não digo que não...
mas o seguro manda averiguar...
Que usas tu comer? Que fazes pra manducar?

RATO *(seguro de si)*

– Que como? Não sou dos que ficam à espera do que lhes cai do céu.
A qualquer bom bocado, sei, pela esperteza, chamá-lo de meu.

CAROCHINHA *(aliviada)*

– Até que enfim! Acabou-se a canseira!
Encontrei o chinelo para o meu pé!
Serás meu marido, e amor querido,
olarilolé!

(Saem num abraço a dar beijos repenicados.)

8.36. ANEXO 36 – PLANIFICAÇÃO DA 2ª SESSÃO DA OFICINA

<p><u>Português</u></p> <p>Domínio: Expressão Oral</p> <p>Conteúdos: Texto oral</p> <p>Descritores de Desempenho: <i>Produzir textos orais: combinar com coerência uma sequência de enunciados</i></p> <p>Metas Curriculares: <i>Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial.</i></p> <p><u>Expressão Dramática</u></p> <p>Desenvolvimento das capacidades expressivas, nas dimensões verbal.</p> <p>Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais.</p> <p>Participar na elaboração oral de uma história: criar uma pequena história a partir de um tema.</p> <p>Utilizar adereços e usá-los em situações de interação.</p>		
Descrição das Atividades	Tempo	Recursos
Apresentação da grelha de autoavaliação “O nosso desenvolvimento ao longo da oficina” (Cf. Anexo C3).	3 min	Anexo C1 – Grelha “O nosso

<p>O professor propõe aos alunos que criem uma nova personagem para a história “A Carochinha” para que, oralmente, faça uma breve apresentação da peça de teatro a dramatizar. Neste primeiro momento, analisar-se-á o exemplo apresentado pelo professor (cf. Anexo C2) para que se registre no quadro os componentes da apresentação de uma peça de teatro. Esta atividade contará, num segundo momento, com a planificação conjunta e escrita da apresentação, onde se lembrarão algumas regras como: a importância de apresentar e justificar a opinião; ouvir com atenção a ideia do outro; não interromper o outro quando está a falar. No final, o grupo delibera em conjunto sobre o aluno que ficará encarregue de apresentar a peça de teatro, apresentando-a oralmente para os elementos presentes. Se necessário, proceder-se-á à reformulação conjunta desta apresentação.</p>	<p>30 min</p>	<p>desenvolvimento ao longo da oficina” Papel e lápis</p>
<p>Na segunda parte desta sessão, os alunos procederão ao ensaio da dramatização da história “A Carochinha”, desta vez, com recurso aos adereços que usarão no momento de dramatização desta história na sala das crianças com NEE.</p>	<p>47 min</p>	<p>Guiões da peça de teatro “A Carochinha”</p>
<p>As alunas preenchem a grelha de autoavaliação e justificam as suas escolhas oralmente.</p>	<p>10 min</p>	<p>Baú dos adereços</p>

Anexo C1

“O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”

Alunos	Capacidade de encarnar personagens				Capacidade de adaptar a postura a um determinando contexto				Capacidade de produzir um discurso oral com coerência e coesão				Capacidade de ouvir o outro			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB

Anexo C2 – Exemplo de uma apresentação da peça de teatro “A Carochinha

– Meninas! Meninos! Gente de folia!
Chegou o Roberto e a sua companhia!
Temos para apresentar as aventuras da Carochinha,
aquela que achou cinco réis a varrer a cozinha,
Pedimos palmas, atenção e um milheiro de tostões,
pois somos amigos e brincalhões!
O espectáculo vai já começar... e não é de perder..
Orelhas em pé! E olhos abertos com vontade de ver!

8.37. ANEXO 37 – PLANIFICAÇÃO DA 3ª SESSÃO DA OFICINA

Português

Domínio: Expressão Oral

Conteúdos: Texto oral

Descritores de Desempenho: *Produzir textos orais: combinar com coerência uma sequência de enunciados*

Metas Curriculares: *Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial.*

Expressão Dramática

Desenvolvimento das capacidades expressivas, nas dimensões verbal.

Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais.

Utilizar adereços e usá-los em situações de interação.

Participar na elaboração oral de um convite.

Descrição das Atividades	Tempo	Recursos
<p>Apresentação da grelha de autoavaliação “O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”</p> <p>Atividade “Hoje quem conta sou eu” – Antes de se iniciar a atividade, o professor, em conjunto com os alunos, deve relembrar as partes constituintes de uma história: introdução (onde são feitas as apresentações – exemplo, local e tempo em que decorrerá a história, apresentação de alguns intervenientes); desenvolvimento (onde se desenrolam os acontecimentos); e conclusão (onde se apresenta a resolução de problemas). Cada aluno deve retirar uma frase, que está relacionada com a história “A Carochina” e com outras obras conhecidas pelos alunos como “Os três porquinhos” e a “Cinderela”, do <i>saco das 1001 histórias</i> (cf. Anexo A2). Com base no acontecimento descrito na frase, cada aluno deve inventar oralmente uma história, integrando as regras lembradas inicialmente. Durante dez minutos os alunos devem procurar estruturar a sua história mentalmente e o professor deve procurar ajudar cada aluno na construção da sua história. Num último momento desta atividade, os alunos, assumindo o papel de contadores de histórias, devem expor a sua história para os restantes elementos do grupo.</p> <p>O professor propõe aos alunos que imaginem que são diretores de uma companhia de teatro e que, individualmente, pensem num convite oral a realizar à comunidade escolar para assistirem à peça de teatro “A Carochinha”. Os alunos podem recorrer, numa fase inicial, à escrita do convite com o intuito de melhor orientarem o seu discurso. Como mediação da criação do convite oral, o professor questionará os alunos sobre os elementos que deve integrar um convite. Caso os</p>	<p>3 min</p> <p>38 min</p> <p>20 min</p>	<p>Anexo A1 – Grelha “O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”</p> <p>Anexo A2 – Frases do <i>saco das 1001 histórias</i>.</p> <p>Anexo A3 – Exemplo de uma apresentação da peça de teatro “A Carochinha”</p> <p>Quadro e caneta</p> <p>Papel e lápis</p>

<p>alunos não saibam esta informação o professor deve referir que o convite deverá conter: o local onde se realizará a peça de teatro; a hora; o nome da peça de teatro; preço do bilhete por pessoa; argumentos motivadores para que a comunidade escolar adira a este evento. Estes elementos devem ser escritos no quadro para que cada aluno se oriente na criação do convite. Após cada aluno ter escrito e ensaiado oralmente o convite que preparou, proceder-se-á à apresentação do mesmo, mas sem recursos escritos.</p> <p>Continuação do ensaio da peça de teatro “A Carochinha”.</p> <p>As alunas preenchem a grelha de autoavaliação e justificam as suas escolhas oralmente.</p>	<p>20 min</p> <p>10 min</p>	<p>Guiões da peça de teatro “A Carochinha”</p> <p>Baú dos adereços</p>
--	-----------------------------	--

Anexo A1 - “O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”

Alunos	Capacidade de encarnar personagens				Capacidade de adaptar a postura a um determinado contexto				Capacidade de produzir um discurso oral com coerência e coesão			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
Avaliação												

Anexo A2 – Frases do Saco das 1001 histórias

Andava a Carochinha a varrer a cozinha quando encontrou um sapato de cristal.

A Carochinha caiu no caldeirão da
sopa.

O almoço de casamento da Carochinha estava a decorrer na casa dos três porquinhos, quando esta
incendiou.

A Carochinha descobriu que a bruxa lhe tinha transformado o vestido de noiva num pano para limpar a
casa.

A Carochinha percebeu que a moeda que encontrou a varrer a cozinha apenas valia um euro e que não dava para pagar o banquete de
casamento.

8.38. ANEXO 38 – PLANIFICAÇÃO DA 4ª SESSÃO DA OFICINA

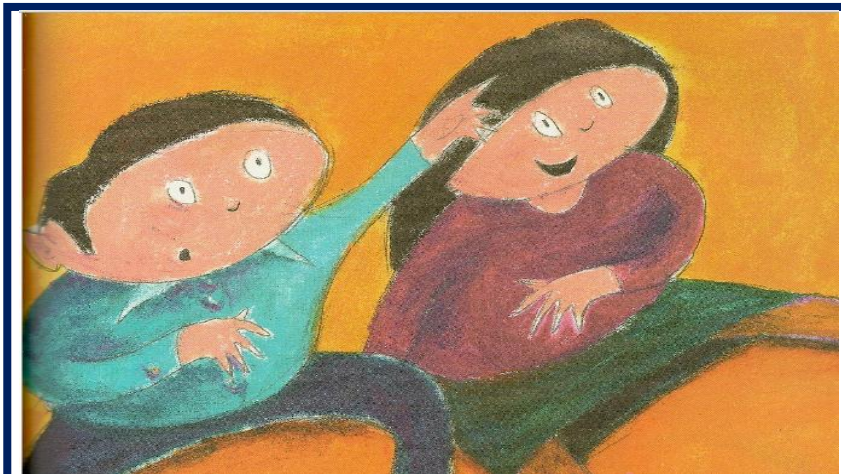
<p><u>Português</u></p> <p>Domínio: Expressão Oral</p> <p>Conteúdos: locutor, interlocutor, diálogo</p> <p>Descritores de Desempenho: <i>Iniciar, manter e terminar conversas simples com diversos tipos de interlocutores</i></p> <p>Metas Curriculares: <i>Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial.</i></p> <p><u>Expressão Dramática</u></p> <p>Desenvolvimento das capacidades expressivas, nas dimensões verbal.</p> <p>Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais.</p> <p>Criar um diálogo a dois a partir de uma ilustração.</p>		
Descrição das Atividades	Tempo	Recursos
Apresentação da grelha de autoavaliação.	5 min	Anexo A1 – Grelha

<p>Jogo “imagina o que dizem” – O professor distribui a cada dois alunos um cartão com uma ilustração da história “A Carochinha” (cf. Anexo A2) e o respectivo contexto, tendo cada par que deliberar sobre a personagem, presente na ilustração, que irão interpretar e de que forma o vão fazer, sendo importante, neste momento, relembrar as máximas conversacionais. Posteriormente a este momento de organização de cada par, proceder-se-á à dramatização dos diálogos criados por cada par.</p> <p>As alunas preenchem a grelha de autoavaliação e justificam as suas escolhas oralmente, fazendo um balanço final sobre o seu percurso ao longo das quatro sessões.</p>	<p>25 min</p> <p>10 min</p>	<p>“O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”</p> <p>Anexo A2 - Cartões com as ilustrações da obra “A Carochinha”</p>
--	-----------------------------	---

Anexo A1 - G relha “O nosso desenvolvimento ao longo da oficina”

Alunos	Capacidade de encarnar personagens				Capacidade de adaptar a postura a um determinando contexto				Capacidade de produzir um discurso oral com coerência e coesão				Capacidade de manter um diálogo				Capacidade de ouvir o outro			
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB

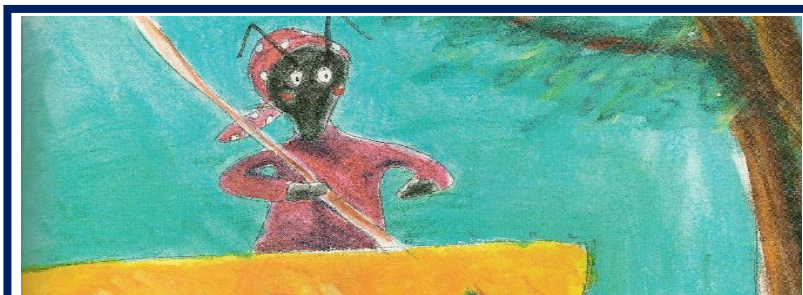
Anexo A2- Cartões com as ilustrações da obra “A Carochinha”



Cria o diálogo entre dois amigos e pensa no que poderão estar a observar com uma expressão de admiração e felicidade.



Pensa num possível diálogo entre a formiga e o porco, sabendo que estes dois animais se encontram numa manifestação.



Imagina que és uma formiga e que acabaste de encontrar uma moeda no chão. Como reagirias? O que farias com a moeda?



Imagina o diálogo entre um cão e uma formiga que estão à deriva perdidos no mar.

8.39. ANEXO 39 – OUTRAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Tendo em conta o terceiro objetivo definido para o desenvolvimento do projeto de investigação “A Expressão Dramática como palco para o desenvolvimento de competências orais” apresentar-se-á um conjunto de atividades possíveis de serem mobilizadas para um contexto escolar de 2º CEB. Porém, estas atividades são possíveis de adaptar aos vários anos do Ensino Básico e às suas realidades.

- Invenção de um novo produto e realização do anúncio publicitário que o promova.
- Criação do “trava-línguas semanal”, em que cada aluno fique encarregue todas as semanas por procurar e recitar para a turma um trava-línguas, ou do “Poema da semana” que funcionará da mesma forma que o “Trava-línguas semanal”. O professor poderá gravar o melhor trava-línguas e/ou melhor poema para passar na rádio da escola.
- Criação do hábito de, pelo menos, dois alunos ficarem responsáveis pelo resumo oral, no início de cada aula, relativamente aos conteúdos lecionados na aula anterior.
- Jogo “A bola invisível” que consiste em imaginar uma bola que vai passando de aluno para aluno, tendo cada aluno que dizer o que a bola representa para si, gerando diferentes reações corporais.
- Criação de debates com base numa dada temática em que cada aluno tem que encarnar personagens referentes à temática a debater;
- Criação do “tribunal de turma” onde se discutem os assuntos referentes à turma e à escola, tendo os alunos que encarnar as personagens que respeitam a este contexto.
- Elaboração de um texto sobre uma determinada temática em estudo, sendo selecionado, posteriormente, o melhor texto para ser apresentado na “Assembleia da escola” a realizar-se na biblioteca ou em outro local da escola para que a comunidade educativa também possa assistir.
- Apresentação de um saco com os nomes dos alunos da turma, outro com nomes de heróis por eles conhecidos e outro com temas. O aluno cujo nome foi selecionado deverá encarnar a personagem do herói sorteado e falar sobre a temática escolhida.
- Atividade “Inventar contos” que consiste na preparação de cinco grupos de cartões, sendo que no primeiro grupo se encontram cartões com nomes de personagens, no segundo grupo encontram-se cartões com nomes de locais, no terceiro grupo encontram-se cartões com objetos, no quarto grupo encontram-se cartões com o tempo da ação e, por último, no quinto grupo encontram-se cartões com reações. Cada grupo composto por três alunos deve retirar

três cartões do primeiro grupo e apenas um cartão dos restantes grupos, tendo que construir uma dramatização englobando os conteúdos dos cartões selecionados.

- Criação dos diálogos para uma banda desenhada onde foram ocultadas as falas das personagens e posterior dramatização.
- Realização de noticiários baseados na recolha de notícias locais e posterior dramatização pelos alunos.
- Simulação de contactos telefónicos, onde os alunos devem realizar pedidos de informações, marcar consultas, realizar reservas e avisos, entre outras situações emergentes da vida real.
- Realização de entrevistas à comunidade educativa, encarnando o papel de jornalistas.
- Realização de espetáculos de Marionetas.