

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico



A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE:  
A PONTE ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

Por Ana Cristina Alves Anazário

Porto  
2012/2013

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico



A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE:  
A PONTE ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Por Ana Cristina Alves Anazário

Sob orientação da Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Porto  
2012/2013

## **RESUMO**

O presente relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares *Prática de Ensino Supervisionada I e II*, inseridas no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este pretende dar a conhecer todo o percurso da construção da profissionalidade generalista, com os estágios nos contextos de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Depois da observação e conhecimento das necessidades dos alunos e das duas instituições, foram realizadas intervenções educativas sempre planificadas de acordo com as características da turma e de cada aluno em particular, de forma a utilizar técnicas e instrumentos variados e adequados a cada momento.

O relatório apresenta, assim, a explicação, a análise e a reflexão das situações de estágio, devidamente fundamentado teoricamente de forma a explicar a intervenção o mais significativa possível.

### **Palavras-Chave:**

Construção da profissionalidade; 1º ciclo do ensino básico; 2º ciclo do ensino básico; profissional generalista

## **ABSTRACT**

This report was conducted as part of courses Supervised Teaching Practice I and II, entered in the Master of Teaching 1. ° and 2. ° Cycle of Basic Education in the School of Education Paula Frassinetti. This intends to show the entire route of the construction of professional generalist, with internships in contexts 1. ° and 2. ° Primary School.

After the observation and understanding of the needs of the students and of the two institutions, educational interventions were always planned according to the characteristics of the class and the individual student in order to employ techniques and instruments varied and suitable for every moment.

The report therefore presents the explanation, analysis and reflection of training situations, substantiated theoretically in order to explain the significant intervention as possible.

## **Key-words**

Construction of professionalism; 1st cycle of basic education; 2nd cycle of basic education, general professional

# AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar este trabalho que representa toda a construção da profissionalidade, começo por agradecer a todos aqueles de me ajudaram e acompanharam durante este longo percurso.

À minha família, por toda a educação e apoio que me deram.

Ao meu namorado, por toda a ajuda, força e dedicação que teve comigo.

À Doutora Ana Gomes, por todos os momentos de ajuda e dedicação, pela partilha de materiais e por todo o apoio que nos deu em ambos os contextos de estágio.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e contribuíram, em grande parte, para a construção da profissionalidade.

Ao par pedagógico que me acompanhou nesta longa caminhada e sempre se mostrou disponível para ajudar.

Aos professores cooperantes: Maria João Schumacher, Elisabete Alcobia, Rui Sampaio, Olga Carneiro e Fernanda Paula Costa, por nos receberem, por toda a dedicação e partilha de saberes e por acreditarem no nosso potencial.

Às Direções de ambas as instituições que nos abriram as portas para todo este caminho.

Aos alunos do 2.º B e do 6.º A, por nos receberem e por me terem ensinado tanto quanto eu lhes ensinei a eles.

A todos, muito obrigada!

# ÍNDICE

Introdução.....	9
Parte I - Enquadramento teórico .....	11
A. Construção da profissionalidade.....	11
B. O Ensino em Portugal.....	17
C. Modelos Pedagógicos .....	20
1. Métodos pedagógicos.....	22
2. Estratégias de ensino .....	23
D. Atender à Diversidade .....	26
1. Desordem por défice de atenção/hiperatividade .....	27
2. Dislexia.....	29
Parte II - Metodologia de investigação .....	31
A. Tipo de estudo/abordagem.....	31
B. Participantes do estudo .....	33
C. Instrumentos.....	33
Parte III - Intervenção .....	36
A. Caraterização dos contextos .....	36
B. Intervenção nos contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico....	40
1. Observar/Preparar.....	40
2. Planear/Planificar .....	42
3. Agir/Intervir .....	44
4. Avaliar .....	49
Considerações finais.....	52
Referências bibliográficas.....	56
Legislação .....	60
Documentos das Instituições.....	60
Documentos do Ministério da Educação .....	60
Sítios da Internet .....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- ADHD - Desordem por Déficit de Atenção/Hiperatividade
- CEB - Ciclo do Ensino Básico
- DT - Diretor de Turma
- EB - Ensino Básico
- ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- PAA - Plano Anual de Atividades
- PAPT - Projeto de Acompanhamento Pedagógico da Turma
- PCE - Projeto Curricular de Escola
- PCT - Projeto Curricular de Turma
- PEE - Projeto Educativo de Escola
- PEI - Programa Educativo Individual
- RI - Regulamento Interno
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

- Figura 1 - Modalidade pedagógica centrada no EU .....22
- Figura 2 - Modalidade pedagógica centrada no TU .....22
- Figura 3 - Modalidade pedagógica centrada no NÓS .....23

# ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I: As quatro fases do processo de reflexão
- Anexo II: Caracterização dos contextos
- Anexo III: Notas de Campo
- Anexo IV: Registos de observação
- Anexo V: Registos de leitura
- Anexo VI: Planificações diárias
- Anexo VII: Reflexões
- Anexo VIII: Grelhas de acompanhamento da prática profissional
- Anexo IX: Avaliação das estagiárias, feita pelos alunos de 2.º CEB
- Anexo X: Registo fotográfico
- Anexo XI: Organigramas
- Anexo XII: Planificações anuais
- Anexo XIII: Fichas de trabalho
- Anexo XIV: Esquemas com a disposição da sala de aula de 1.º CEB
- Anexo XV: Comunicado sobre o projeto do Ano da Fé em 1.º CEB
- Anexo XVI: Áudio do projeto do Ano da Fé em 1.º CEB
- Anexo XVII: Instruções relativas ao Cluedo Humano realizado no 2.º CEB
- Anexo XVIII: Exemplo de uma ficha de leitura individual utilizada no 1.º CEB
- Anexo XIX: Exemplo de uma ficha de avaliação realizada com o par pedagógico em 2.º CEB
- Anexo XX: Exemplo de uma ficha de avaliação realizada por um docente cooperante em 2.º CEB



## INTRODUÇÃO

No âmbito das unidades curriculares *Prática de Ensino Supervisionada I e II*, inseridas no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), foi proposta a realização do presente relatório individual, tendo em conta os estágios de intervenção educativa no contexto de 1.º e 2.º CEB. Este relatório foi realizado sob a orientação pedagógica e científica da Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes e tem, como principal finalidade evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da formação e da prática de ensino supervisionada.

Os objetivos de aprendizagem que dizem respeito a esta unidade curricular, uma das últimas e por isso mesmo fundamentais na nossa formação consistem no atuar, respeitando os ideários e valores da instituição; intervir numa perspetiva curricular, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, promovendo o sucesso escolar; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível; refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; identificar a especificidade da organização do ambiente educativo; descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos e relacionar as práticas educacionais com as teorias que as enformam.

O estágio em 1.º ciclo aconteceu numa turma de 2.º ano e o estágio de 2.º ciclo decorreu numa turma de 6.º ano. Ambas as instituições são privadas de carácter religioso, localizadas no distrito do Porto. A instituição de 1.º ciclo possui as valências de pré-escolar e 1º CEB, a instituição de 2.º ciclo possui as valências de pré-escolar até ao ensino secundário. Depois de alguns dias apenas de observação e de conhecidas as características das turmas, foram realizadas várias intervenções devidamente planificadas e avaliadas. No 1.º CEB, as intervenções aconteceram de quinze em quinze dias, alternadas com o par pedagógico, às segundas-feiras e terças-feiras das 8h30 às 16h e à quarta-feira das 8h30 às 12h15. No 2.º CEB, as intervenções ocorreram de quinze em quinze dias, alternadas com o par pedagógico, de segunda-feira a sexta-feira das 8h30 às 13h30, conforme o horário da turma.

O presente relatório está estruturado em capítulos: Enquadramento Teórico, Metodologia de Investigação e Intervenção. Passamos a explicar em que consiste cada capítulo.

O Enquadramento Teórico visa apresentar a construção da profissionalidade, numa perspetiva reflexiva, salientando o papel do professor generalista, do professor como profissional reflexivo e do professor-investigador. No seguimento disto, é abordada a organização do Ensino Básico (EB) em Portugal. No início fazemos uma abordagem aos principais conceitos de ensino e educação com referência a alguns autores e respetivas ideias, salientando pressupostos pedagógicos e metodológicos do processo de ensino aprendizagem. Posteriormente, apresentamos três modelos pedagógicos com os métodos que se encontram presentes nos mesmos. Além disso, também apresentamos algumas estratégias de ensino que nos foram úteis. Neste capítulo também sentimos necessidade de fazer uma pequena abordagem à diversidade de alunos que existe em Portugal, mas propriamente às crianças com Desordem por Défice de Atenção/Hiperatividade (ADHD) e com Dislexia.

No segundo capítulo, intitulado de Metodologias da Investigação, abordamos os procedimentos metodológicos adotados, os participantes envolvidos, os instrumentos e as técnicas que foram utilizadas no decorrer do estágio.

No capítulo destinado a dar conta da Intervenção está presente a caracterização dos contextos de 1.º e 2.º CEB e a descrição das intervenções realizadas, divididas em quatro tópicos fundamentais: o observar/preparar, o planejar/planificar, o agir/intervir e o avaliar. Na organização deste capítulo, os pressupostos teóricos estarão sempre presentes, assim como as evidências de todo o processo.

No final é feita uma autoavaliação da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, também é apresentada uma reflexão sobre as experiências de estágio/construção da profissionalidade.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Ser professor significa pertencer a uma profissão de enorme desgaste diário e que obriga a um esforço de permanente actualização [...] cabe-lhes, nada mais, nada menos, do que fazer com que todas as pessoas a seu cargo adquiram as ferramentas que lhes permitam tornar-se em sujeitos capazes, livres e responsáveis” (Baptista, 2005, p. 27).

### A. Construção da profissionalidade

Visto que neste relatório deverá estar plasmado todo o processo de construção da profissionalidade, tem sentido começar por uma abordagem inicial a este conceito. Optámos pela noção de profissionalidade em vez de profissionalização pois, o primeiro conceito transmite-nos uma ideia de dinamismo, algo que está sempre em construção; ao contrário do segundo que nos dá a sensação de estagnação, algo que se constrói e termina ali.

Concordando com Roldão (2006, p. 39) “falamos aqui de profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas [...] que procura caracterizar o que diferencia, sociologicamente, uma profissão, relativamente a outros modos e tipos de actividades”. Assim sendo, podemos dizer que a profissionalidade está estruturada com base na natureza específica da atividade que exerce (a sua função), no saber requerido para a exercer, no poder de decisão sobre a ação e no nível de reflexividade sobre a ação que permite modifica-la. Com base nisto, é importante referir que:

“o profissional exerce uma determinada actividade ou *função socialmente reconhecida como útil* em resultado da sua finalidade, para a qual tem de dominar um conjunto de *saberes*, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas; exerce-a com uma determinada margem de poder e *autonomia* [...] *decidindo* sobre como procede profissionalmente e prestando contas dessas *decisões* perante a sociedade e, em particular, os utilizadores da sua actividade e [...] pratica a sua actividade num quadro de *desenvolvimento profissional* que implica um permanente processo de *análise reflexiva* que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes [...]” (Roldão, 2009, p. 44).

A formação de professores é um processo que ocorre em três fases: “formação inicial, formação durante o período de estágio e formação ao longo da vida, podendo favorecer o seu desenvolvimento profissional”. Este processo

“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula”. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional é um processo através do qual os professores são os agentes da mudança, aplicando ao grupo ou ao aluno em particular, os propósitos morais do ensino. Com isto, “[...] adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes” (Simões, Faria, Dionísio, & Lima, 2011, pp. 123-125).

Mas, o “que é ser professor? A aparente facilidade de resposta a esta questão oculta um mundo de complexidades, que os futuros professores e os formadores de professores têm de analisar e desconstruir se pretendem um acréscimo de conhecimento e um avanço na qualidade da sua acção” (Roldão, 2005, p. 13).

Em 2001 foi criado o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. No seguimento deste, foi aprovado o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto que define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Após analisado o perfil do professor do EB, é-nos possível afirmar que este deve desenvolver “[...] o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Anexo nº 2, capítulo II, alínea 1).

Assim, este docente compromete-se a: colaborar na elaboração e avaliação dos projetos curricular de escola e de turma; desenvolver aprendizagens, mobilizando saberes científicos de todas as áreas curriculares; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino de cada aluno; utilizar conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos em novas situações de aprendizagem; promover a integração de todas as vertentes do currículo, articulando o 1.º com o 2.º ciclo; promover a autonomia dos alunos e a aquisição de métodos de estudo e de trabalho; avaliar as aprendizagens dos seus alunos integralmente; desenvolver o interesse e o respeito pelos outros, bem como a participação ativa na construção de regras de convivência; manter uma relação positiva com os alunos e adultos da

instituição, bem como as famílias e a comunidade (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, Anexo nº 2, capítulo II, alínea 2).

De uma forma mais generalizada, ao professor cabem três grandes áreas de atuação:

“promover as *aprendizagens curriculares*, cientificamente correctas e metodologicamente adequadas, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade; participar no desenvolvimento do *projecto educativo da escola* e nas actividades dele decorrente, incluindo a relação com a comunidade; promover a *sua própria formação*, em função do desenvolvimento científico e tecnológico e das necessidades da sua prática, reflectindo, investigando e colaborando com outros profissionais” (Ponte, 2006, p. 20).

Posto isto, qualquer que seja o nível de ensino ou a especialidade que o docente tem, “todo o professor tem de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar” (Ponte, 2006, p. 20). Assim, e para qualificar a população portuguesa é necessário um corpo docente “cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro). Desta forma, foi necessário realizar alterações nas “[...] condições de atribuição de habilitação para a docência [onde, foi feito um] alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB” (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Conhecendo as características tanto do 1.º como do 2.º CEB, podemos afirmar que a transição de um ciclo para o outro pode provocar, tanto nos alunos, como nos docentes generalistas, um grande choque visto que passam de um regime de monodocência (1.º CEB) para um regime de pluridocência (2.º CEB). Enquanto os docentes do 1.º CEB centram-se nas aprendizagens fundamentais dos alunos, os do 2.º CEB centram as suas aprendizagens apenas numa disciplina. Assim, os professores generalistas para a docência nestes dois ciclos podem acompanhar os alunos durante um período de seis anos (do 1.º ano até ao 6.º ano de escolaridade) e articular as exigências e características de cada um dos níveis de ensino, criando pontes entre ambos os contextos de forma a acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Os professores tem um papel muito importante pois “[...] são imprescindíveis para melhorar a aprendizagem dos alunos, para incrementar a qualidade da educação e para desenvolver a sociedade do conhecimento” (Veiga

Simão, 2012, p. 17). Assim, é necessário que todas as suas intervenções educativas sejam bem-sucedidas de modo a proporcionar momentos de aprendizagem a todas as crianças.

Para Arends (2008, p. 17), “o principal objectivo do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorreguladores”, não negando os objetivos da educação propostos pelo Ministério. Para que isto aconteça, é necessário que haja um ensino eficaz, onde os docentes sejam “[...] academicamente competentes, que dominem as matérias que vão ensinar e que se preocupem com o bem-estar das crianças e dos jovens”. Estes docentes também devem ter a capacidade para produzir resultados ao nível da realização escolar e da aprendizagem dos alunos. No entanto isto não é suficiente. “Um ensino eficaz requer uma reflexão profunda e cuidada sobre as ações de um professor e os efeitos destas na aprendizagem académica e social dos alunos” (Arends, 2008, p. 20).

Muitos professores deparam-se com problemas que derivam de situações particulares de carácter único. Nestes casos, não são os livros que os vão ensinar a resolver os problemas. Assim, os professores devem aprender “[...] a abordar situações únicas com uma atitude de resolução de problemas [...]”, (Arends, 2008, p. 27), recorrendo a reflexões sobre a sua própria prática.

“O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 2).

Assim sendo, é necessário que o professor seja reflexivo uma vez que a “[...] (re)construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 2005, p. 99). Além disso, os professores têm o dever de “reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos” (Basílio & Nogal, 2007, p. 38).

No entanto, “a reflexão e a resolução de problemas são características e competências complexas que não se aprendem com facilidade” (Arends, 2008, p. 28), por isto mesmo, a prática profissional deve ser sempre acompanhada por constantes reflexões.

Smyth (1989, citado por Simões et al., 2011, pp. 130-131), “propõe um ciclo de reflexão com quatro fases e com um encadeamento de questões que se poderá articular com a construção de um Plano de Desenvolvimento Profissional”, como podemos verificar no esquema que se encontra no anexo I.

Segundo Zeichner (1993, citado por Amaral et al., 2005, p. 99), a ação reflexiva necessita de três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e empenho. No que diz respeito à abertura do espírito, o professor reflexivo deve saber ouvir as opiniões dos outros e admitir a hipótese do erro, mesmo em situações que pense que esteja correto. Relativamente à responsabilidade, o professor deve ter uma ponderação cuidadosa das consequências das suas ações e, por isso, é necessário refletir sobre as “[...] consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação sobre a vida dos alunos”. Quanto ao empenho, o professor precisa de se predispor “[...] para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina” (Amaral et al., 2005, p. 99).

Concordando com Herdeiro e Silva (2008, p. 8), muitos professores associam o desenvolvimento profissional à frequência de cursos. No entanto, este desenvolvimento também passa por práticas reflexivas através das vivências profissionais. Estas “[...] proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo”.

De acordo com o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Anexo II, alínea 2 – a), o professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”. Além disso, e como já foi referido precedentemente, o professor deve refletir “[...] sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Anexo V, alínea 2 - a).

Além de profissional reflexivo, na educação também é importante a postura de um professor-investigador. Esta noção, normalmente, é associada a Stenhouse, “[...] professor do ensino secundário e, posteriormente, professor de Educação na

Universidade de East Anglia, no Reino Unido”. Este reconhecia nos professores a capacidade investigativa pois estes “[...] levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”. Assim, defende a ideia de “[...] uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor, um membro da comunidade científica” (Alarcão, 2001, p. 16).

No entanto existem outros autores que defendem este conceito. Hoje em dia defende-se “[...] que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p. 15).

“Todavia, o professor-investigador, ao assumir o desempenho dos dois papéis (professor e investigador), tem, desde logo, vantagens consideráveis relativamente ao investigador externo. Focaliza a questão, a capacidade de compreensão da mesma é muito mais ampla e profunda, por ser vivida, no caso do participante completo e mais superficial quando se trata de um participante *outsider*. Além disso, é sabido que, para vencer as atitudes de resistência e reserva que os grupos inicialmente mantêm para com os estranhos, é necessário muito tempo [...]. Estas duas condições transformam-se também em vantagens para quem é já participante” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Portanto, se houver uma atitude e atividade de pesquisa, o desenvolvimento profissional dos professores aumenta, assim como o desenvolvimento institucional. Assim, “ser professor-investigador é [...] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 18).

No entanto, atualmente, o professor “[...] é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhe são colocadas e para as quais não recebeu uma formação adequada, pelo que é fundamental proceder-se a constantes reactualizações”. Assim, torna-se importante que o professor tenha uma

“[...] formação contínua que possibilite oportunidades de actualização de conhecimentos, como resposta às inovações que surgem, de desenvolvimento de novas competências profissionais, necessárias à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, que contribuam para a sua maior profissionalidade e desempenho de funções mais amplas na escola” (Simões et al., 2011, pp. 123-124).

Além disso, o novo estatuto da carreira docente defende que cada docente tem o dever de “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”. (Basílio & Nugal, 2007, pp. 35-36).

Em suma, podemos dizer que o processo de construção da profissionalidade é um processo complexo e longo que exige motivação e



empenho. Além disso, torna-se necessário que haja uma constante reflexão e investigação relativamente à função que desempenha e sobre as suas práticas para combater os pontos menos fortes e evitar os constrangimentos. Com a evolução do ensino, dos métodos e técnicas de promover a aprendizagem, é igualmente importante a constante atualização do professor face a estes temas, de forma a modernizar a sua atividade, não se limitando ao “[...] domínio de técnicas e rotinas de ensinar” (Roldão, 2009, p. 48).

Mas o que é isto de ensinar? Vamos clarificar e aprofundar o significado e o conceito de educação, ensino e aprendizagem.

## B. O Ensino em Portugal

Segundo Mialaret (1980) o conceito “educação” é recente e, deriva de duas palavras latinas *educare* (alimentar, nutrir) e *educere* (tirar para fora de, conduzir para). Numa palavra só, educar.

Ao encontro do que foi afirmado anteriormente, Oliveira (1997, p. 2484) declara que a palavra “educar” é originária do latim e tem como objetivo “formar o espírito, desenvolver as faculdades intelectuais, físicas, o senso moral; agir sobre outrem, tanto formal como informalmente com o fim de o aperfeiçoar”.

No entanto, Katz e Chard (1997) asseguram que, uma das atividades mais elementares da sociedade humana é a educação. Desta forma, tendo o professor esta função, este deve ter intensidade e envolvimento na sala de aula, assim como momentos de partilha.

No que diz respeito ao conceito de ensino, este pode ser visto como uma “acção, forma de ensinar, de transmitir conhecimentos”. Assim, podemos afirmar que ensinar passa por transmitir conhecimentos para que o outro possa adquirir conhecimento (Oliveira, 1997, p. 2598).

Roldão apresenta-nos várias definições para o ato de ensinar. Segundo esta autora, na representação social da função de ensinar podemos apresentar duas leituras diferentes:

“ensinar como professar um saber (o professor como aquele *que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o «professar»), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o *professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os – *ago*)” (Roldão, 2005, p. 14).

Além disso, a autora afirma que “[...] ensinar significa fazer aprender. Trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2009, p. 46) “[...] que se pretende e se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 14).

Para Arends (2008), ensino é uma arte que se baseia nas experiências e na sabedoria do professor. Requer improvisação, espontaneidade e ritmo. No entanto, tem uma base científica muito importante, isto é, os métodos utilizados são baseados em investigações e em evidências científicas.

Tardif (2002, citado por Tracana & Lamas, 2011, p. 164) declara que:

“ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, dos seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos”.

O ensino pode propiciar “[...] uma óptima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder a desafios intelectuais e sociais que coloca” (Arends, 2008, p. 4).

Em Portugal, segundo o Artigo 8º do capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto:

“O Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos; ingressam no Ensino Básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro; as crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar; a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade; a gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários”.

O EB encontra-se dividido em três ciclos sequenciais: o 1.º CEB, o 2.º CEB e o 3.º CEB.

O 1º ciclo é composto por quatro anos, onde “[...] o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Artigo 8º, 1-a). No entanto, para que tudo isto seja possível, foram estabelecidos objetivos específicos fundamentais: “[...] o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da

leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Artigo 8º, 3-a).

Segundo o Ministério da Educação e Ciência<sup>1</sup>, o ensino durante o 1º ciclo é global e pretende desenvolver competências básicas ao nível do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

“Com a implementação da escola a tempo inteiro, [...] as escolas promovem atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino obrigatório do Inglês, o apoio ao estudo para todos os alunos, a atividade física e desportiva, o ensino da Música e de outras expressões artísticas e de outras línguas estrangeiras”<sup>2</sup>.

O 2º ciclo é composto por dois anos e “(...) o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Artigo 8º, 1-b). Também para este ciclo foram estabelecidos objetivos específicos fundamentais:

“[...] a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Artigo 8º, 3-b).

A articulação entre os ciclos é importante e por isso deve obedecer “[...] a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do EB” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Artigo 8º, 2).

Segundo o Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro, o documento «Currículo Nacional do EB – Competências Essenciais» foi revogado, surgindo assim as metas curriculares. Estas surgem no seguimento da “[...] reformulação das metas de aprendizagem iniciadas em 2012 que mostram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino” (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril). Assim, em conjunto com os Programas de cada disciplina, as Metas Curriculares representam referências importantes para o desenvolvimento do ensino.

<sup>1</sup> in <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html> (consultado a 20 de janeiro de 2013)

<sup>2</sup> idem

Não nos deteremos sobre o 3º ciclo uma vez que, no perfil onde nos inserimos, apenas estamos habilitadas a profissionais generalistas em ensino do 1.º e do 2.º CEB.

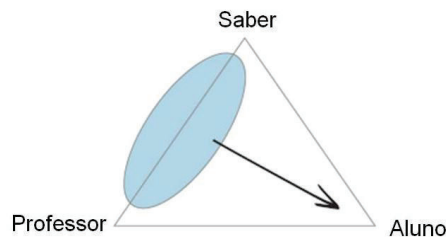
Para terminar este tema, deixo aqui um pequeno parágrafo que, no meu ponto e vista, diz muito sobre o processo de aprendizagem.

“Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo não são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor” (Roldão, 2009, p. 47).

## C. Modelos Pedagógicos

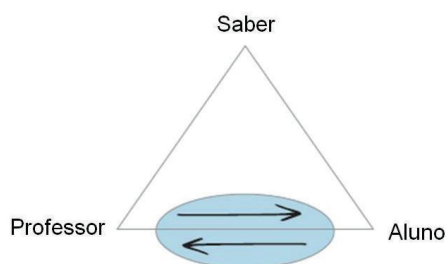
No modo como se ensina, encontram-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro (Roldão, 2009, p. 15). Assim, Gouveia, Oliveira, Machado, Rodrigues e Miranda (2007, p. 6) apresenta-nos três modalidades pedagógicas designadas por “EU, TU e NÓS”.

A modalidade pedagógica EU está centrada na primeira pessoa do singular e é a pedagogia do modelo, tendo como base a ideia de autoridade. Afirmamos isto porque esta assenta na imposição e na relação assimétrica professor/aluno, daí a ênfase dada ao ensino em detrimento da aprendizagem. Nesta modalidade são utilizados os métodos interrogativos, os métodos afirmativos e os métodos (ditos) ativos, que posteriormente faremos uma breve explicação. Além disto, existe uma hierarquia de saberes na medida em que atribui primazia ao saber teórico de preferência ao saber prático. Com isto, é necessário que haja uma motivação extrínseca com base na arte do professor que necessita de provocar e manter a atenção do aluno, exercida através de técnicas de apresentação. Além disso, esta motivação também deve ter como base o saber-fazer pedagógico de forma a controlar a distração dos alunos através de objetivos, recompensas, sanções, entre outros. No que diz respeito à avaliação, este modelo utiliza a avaliação quantitativa que visa medir o resultado da transmissão dos modos de organização de conhecimentos, dos esquemas de percepção e de ação e os próprios conhecimentos em si (Gouveia et al., 2007, pp. 10-12).



**Figura 3 - Modalidade pedagógica centrada no EU (Gouveia, Oliveira, Machado, Rodrigues, & Miranda, 2007, p. 6)**

No que diz respeito à modalidade pedagógica denominada como TU, podemos dizer que esta está centrada na segunda pessoa e é a pedagogia do processo, baseada numa hierarquia de saberes que privilegia as motivações, neste caso intrínsecas, por parte do aluno que é visto como o sujeito da formação e deve ter acesso direto ao saber. Aqui, o aluno tem autonomia, existem menores exigências técnico-científicas e a relação pedagógica deve ser igualitária com menor estruturação formativa. Nesta modalidade, também é privilegiado o saber-ser e o saber-estar, o que promove o desenvolvimento de competências como a liderança, a escuta ativa, a gestão de conflitos e o relacionamento interpessoal. No que diz respeito aos métodos pedagógicos que podem servir esta modalidade, “fácil será de ver que os métodos expositivo, interrogativo e demonstrativo não se adequam a esta modalidade pedagógica. [...] Relativamente às metodologias activas, são de salientar as que derem, sobretudo, relevância ao processo de formação [...]”. Relativamente à avaliação, esta deve ser qualitativa, tendo em conta: a autonomia que o aluno tem; a relação pedagógica igualitária referida anteriormente; a impossibilidade de quantificar; a menor estruturação formativa e a inexistência de critérios objetivos (Gouveia et al., 2007, pp. 13-18).



**Figura 4 - Modalidade pedagógica centrada no TU (Gouveia, Oliveira, Machado, Rodrigues, & Miranda, 2007, p. 7)**

Por fim, na modalidade pedagógica centrada no NÓS podemos dizer que “a fundamentação de base é a de que os indivíduos em formação são suportes e agentes de relações sociais [...]”. Aqui, existe uma hierarquia de saberes que atribui primazia ao saber agir que pressupõe a rutura com o senso comum, com

contradições ideológicas e com apreensões periféricas dos sentidos. Além disto, esta modalidade tem como base o concreto pois trata de pessoas, estruturas e funções concretas que obrigam a que a formação incida sobre situações concretas, obrigando à dialética teoria/prática.

“No que diz respeito a métodos pedagógicos, não se torna possível afirmar que haja os que sejam totalmente específicos a esta modalidade pedagógica. Há, contudo, um elemento comum a respeitar: de forma a assegurar que ocorra o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real, a partir de um referencial teórico e científico disponibilizado pelo formador, a formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação” (Gouveia et al., 2007, pp. 19-23).

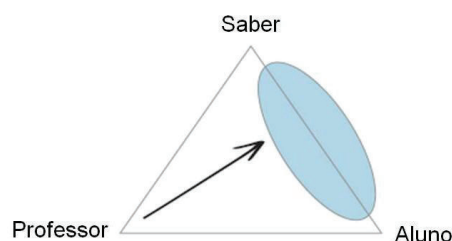


Figura 5 - Modalidade pedagógica centrada no NÓS (Gouveia, Oliveira, Machado, Rodrigues, & Miranda, 2007, p. 7)

## 1. Métodos pedagógicos

Neste tema iremos abordar os métodos pedagógicos, nomeadamente o expositivo, o interrogativo, o demonstrativo e o ativo.

Começamos pelo *método expositivo*. Este “consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador”. A participação dos alunos é mínima pois estes “limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes”. Este foi o tipo de atividade a que todos nós fomos expostos e, quando funciona bem, pode levar ao desenvolvimento dos alunos bem como à motivação e gestão do tempo e das ações. O método expositivo deve ser usado quando é necessário expor ideias ao grupo e explicar uma missão. A grande desvantagem deste método é “a participação nula dos formandos; a monotonia resultante da falta de discussão dos temas, o convite ao distanciamento dos participantes (dispersão); a transmissão de quantidades de matéria, que, por vezes, é difícil de assimilar; a dificuldade em controlar a eficácia da formação; o facto de pressupor a homogeneidade da audiência” (Gouveia et al., 2007, pp. 26-33).

Relativamente ao *método interrogativo*, este “[...] pode revelar-se altamente frutuoso”. Não é o único nem o melhor método no entanto, a utilização deste podemos ajudar a “[...] diagnosticar os conhecimentos (logo, as necessidades dos formandos), aproveitar a sua experiência e o seu conhecimento, ter em conta os seus pontos de vista e perspectivas e controlar o grau de compreensão e aceitação dos temas tratados”. O método interrogativo “entrega” ao professor a responsabilidade na condução do processo e no enfoque que é dado ao aluno. “No entanto, [como foi referido anteriormente], ainda não se trata da abordagem dialógica que se pretende ver assegurada com a modalidade pedagógica centrada na primeira pessoa do plural – NÓS” (Gouveia et al., 2007, pp. 34-44).

O *método demonstrativo* “[...] consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação. Daí que seja utilizado sempre que se pretenda uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas.”. A principal desvantagem que é apontada a este método tem que ver com o facto de não ter em conta a personalidade, as especificidades ou eventuais necessidades do aluno, visto que se preocupa apenas com a execução das tarefas. Assim, não há oportunidade de promover a autonomia e a criatividade do aluno, levando o mesmo a “[...] uma aplicação mecânica de um conjunto de procedimentos pré-definidos que não são alvo de questionamento ou abordagem crítica” (Gouveia et al., 2007, pp. 45-46).

Com a utilização do *método ativo*, o professor pretende “suscitar a acção consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar”. No entanto, cabe ao professor estar preparado técnica e especificamente, ter “[...] experiência profissional, capacidade para motivar para a acção com responsabilidade, tendo em conta que deve saber enquadrar as actividades que propõe aos formandos e supervisionar, orientando”. No entanto, quando se utiliza este método, é normal que a sala fique mais agitada e barulhenta (Gouveia et al., 2007, pp. 45-46).

## 2. Estratégias de ensino

Considerando os documentos de apoio à prática docente que explicitam os resultados de aprendizagem que os alunos devem apresentar no final de cada ano letivo, torna-se importante utilizar várias estratégias de ensino para que o processo de ensino-aprendizagem não se torne monótono e desmotivante para os alunos.

Para Roldão (2009, p. 57) “[...] o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”.

Segundo o Ministério da Educação e Ciência <sup>3</sup>,

“as equipas das áreas ou disciplinas apresentam alguns exemplos estruturados de estratégias de ensino, isto é, exemplos de percursos organizados de sequências de actividades/tarefas que contribuem adequadamente para a aprendizagem visada numa determinada meta ou metas (com indicação de recursos e de formas sociais de trabalho), que visam levar os alunos a aprender e utilizar, de forma eficaz, os conteúdos curriculares respectivos”.

Roldão (2009, p. 11) afirma que para ela, ensinar é “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”.

Durante a nossa prática em 1.º CEB foi necessário recorrer a um instrumento tão versátil como o dispositivo pedagógico, alterando radicalmente o papel dos professores e o papel dos alunos. Assim, os primeiros adquirem a ferramenta de que precisam para explanarem, de acordo com o seu gosto e em cada caso concreto, os conteúdos de forma mais rica, dinâmica e interdisciplinar. Quanto aos segundos, é estimulada a intervenção e construção do próprio processo de aprendizagem, sendo valorizada a sua identidade cultural particular e o seu empenho coletivo em alcançar as metas que os próprios podem também, assim, traçar.

O *dispositivo pedagógico* é entendido como um “[...] campo de recontextualização pedagógica,” definindo os dispositivos pedagógicos como propostas educativas que visam constituir uma «boa ponte» na ligação necessária entre cultura de escola e a da comunidade envolvente, comunidade essa, representada através dos alunos na instituição” (Cortesão & Stoer, 1996, p. 41). Assim, podemos afirmar que, através do dispositivo pedagógico é-nos possível favorecer o ambiente de ensino, enriquecendo o modo como transmitimos o conhecimento e criando uma ponte entre a pedagogia e a prática. Através deste método é possível valorizar e desenvolver os saberes do quotidiano do aluno, envolvendo-o no seu processo de aprendizagem (Bernstein, 1990).

No 2.º CEB, dada a sua especificidade, não foi possível utilizar dispositivos pedagógicos. No entanto, em algumas aulas tanto do 1.º como do 2.º CEB, foi possível recorrer à utilização das *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC).

<sup>3</sup> <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>  
(consultado em 8 de Junho de 2013)



“Os alunos de hoje, ao terem acesso a múltiplas fontes de informação e comunicação existentes em casa e/ou na escola, possuem competências e conhecimentos distintos dos seus colegas da geração anterior, pelo que possuem uma cultura diferente, vivendo ao mesmo tempo segundo novos valores e padrões sociais. Por isso mesmo, a escola não pode viver desligada desta realidade, antes pelo contrário, deve reconhecer o lugar que as TIC ocupam no dia-a-dia de todos nós e as potencialidades educativas destas tecnologias” (Silva, 2004, p. 10).

No entanto, “a grande diversidade de *software* educativo (enciclopédias, dicionários, conteúdo disciplinar ou temático, jogos educativos, videogramas, etc.) que existe hoje em dia torna [...] mais difícil uma selecção criteriosa [...] tendo em conta os alunos a que se destina” (Silva, 2004, p. 34). Assim sendo, os professores devem ser capazes de seleccionar o *software* educativo que permita, aos alunos, aprender e adquirir as competências desejadas e atingir os objetivos do programa.

Para nós, as TIC podem desempenhar variadas funções, tanto no 1.º como no 2.º CEB. Podem servir “[...] como instrumento ou ferramenta de apoio à criação e apresentação de trabalhos dos alunos; como recurso didáctico, no sentido em que podem constituir-se como auxiliares nomeadamente através da utilização de jogos e/ou exercícios que desenvolvem competências gerais ou conhecimentos em áreas específicas, como fonte de informação e, finalmente, como desenvolvimento e apoio à distância” (Silva, 2004, p. 38).

Além dos dispositivos pedagógicos e da utilização das TIC, a utilização de mapas conceituais foi uma boa estratégia de ensino. “Um *mapa conceptual* é um recurso esquemático para organizar e representar o conhecimento, através do estabelecimento de relações significativas entre conceitos sob a forma de proposições”. Além de ser uma estratégia “[...] graficamente atractiva e funcionalmente simples, permite estabelecer relações entre ideias e, desse modo, ajudar formandos e formadores a ver os significados dos materiais de aprendizagem, bem como a penetrar na estrutura e no significado do conhecimento que procuram compreender” (Gouveia et al., 2007, p. 67). Assim, podemos dizer que é uma boa forma de ensinar e aprender que pode ser utilizada tanto no 1.º como no 2.º CEB.

A *aprendizagem cooperativa* é uma boa estratégia pois “[...] promove a aprendizagem de diversos modos: os formandos mais fracos sentem-se menos tentados a abandonar a formação quando enfrentam obstáculos. Os formandos mais fortes e preparados acabam por beneficiar do facto de terem necessidade de explicar e clarificar os temas aos mais fracos” (Gouveia et al., 2007, p. 83).

## D. Atender à Diversidade

“Educar para a vida é reconhecer que cada indivíduo tem um potencial e que conviver com as diferenças faz parte da vida. É ensinar a essas pessoas algo que lhes interesse, que lhes seja necessário; sentindo-se útil não só no meio social em que vive, mas principalmente a ela mesma, atitude esta que promove uma independência em seus hábitos e atitudes” (Cerqueira, 2008, p. 10).

Existem turmas que incluem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, nas turmas onde decorreu a nossa prática existiam alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, em ambas as turmas, foi necessário atender a uma pedagogia diferenciada que teve em conta todos os alunos mas, com particular atenção, aqueles que apresentavam mais dificuldades no seu processo de aprendizagem e conseqüentemente na aquisição de algumas competências.

A escola inclusiva é um conceito que deve ser aplicado em todas as instituições de ensino. “Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

Assim, é importante a integração e inclusão de crianças com NEE em turmas regulares para que estas tenham “a oportunidade de aprender comportamentos sociais e académicos apropriados, através de observação e imitação das outras crianças” (Arends, 2008, p. 53). Assim, a escola inclusiva “[...] visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

“Todas as crianças com deficiência devem ter um Programa Educativo Individual (PEI). Os PEI são desenvolvidos por uma comissão composta pelo professor da turma regular, os pais da criança, o professor do ensino especial e outros membros que possam ser úteis, como psicólogos, terapeutas da fala ou médicos. O PEI descreve o nível de desempenho escolar da criança e define objetivos para o desenvolvimento futuro” (Arends, 2008, p. 53).

Segundo o Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Capítulo III, o PEI:

“[...] é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação; [...] documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo; [...] integra o processo individual do aluno”.

O conceito de diferenciação refere-se às diferenças feitas educacionalmente entre os alunos do grupo (Arends, 2008, p. 45). Assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem também têm NEE que devem ser acompanhadas pelos

professores de forma a melhorar o seu desempenho tanto dentro como fora da escola (Arends, 2008, p. 51). Portanto, a intervenção pedagógica diferenciada deve iniciar-se quando a escolaridade começa, afirma Serra (2004, p. 47). A mesma autora afirma que “todavia, porque a organização atual da escola e a falta de formação dos professores, neste domínio, não possibilitam a intervenção diferenciada em tempo devido, alguns alunos chegam ao 2.º e 3.º CEB e ao ensino secundário com dificuldades psicomotoras, linguísticas, perceptivas e perceptivo-motoras, que se refletem em maus desempenhos em leitura e escrita e em todas as situações académicas que as impliquem”.

De acordo com o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Anexo II, alínea 2 – b), o professor deve

“exercer 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”.

O professor também deve escolher as estratégias, as atividades e os instrumentos mais ajustados ao desenvolvimento de capacidades básicas que os alunos apresentem com mais atraso ou dificuldade. Caso isto não aconteça, pode gerar maus desempenhos, insucesso e abandono escolar (Serra, 2004, p. 48).

Durante o percurso e o estágio em ambas as instituições, houve contacto com alunos com NEE, nomeadamente com ADHD e com outros alunos com dislexia. Assim, sentimos necessidade de fazer uma breve abordagem a estes temas. Além destes, também houve contacto com uma aluna com diplegia espástica. No entanto, como esta aluna não precisou de qualquer cuidado da nossa parte (a diplegia, por ser essencialmente de cariz motor, não afetava o seu rendimento escolar nem a forma como esta estava na sala de aula), não iremos abordar este tema.

## **1. Desordem por défice de atenção/hiperatividade**

Para que possamos adequar a nossa intervenção aos alunos que temos em sala de aula, é fundamental que tenhamos a mínima ideia sobre as suas dificuldades e sobre as problemáticas que os envolvem. Neste sentido, parece de todo pertinente clarificar, ainda que brevemente, algumas delas.

“Uma dificuldade específica de aprendizagem pode ser definida como: uma condição inesperada e inexplicável, que ocorre em uma criança de inteligência média ou superior caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem” (Selikowitz, 2010, p. 4).

Como sabemos, os problemas de comportamento e os problemas de aprendizagem, em contexto escolar, são uma das principais fontes de preocupação por parte dos professores, pais, psicólogos e todos aqueles que se interessam pelos fenómenos educativos (Lopes, 1996, p. 15).

A ADHD consiste em:

“[...] deficiências desenvolvimentais na regulação e manutenção do comportamento através de regras e consequências. Estas deficiências dão origem a problemas de inibição, iniciação ou manutenção de respostas a tarefas ou estímulos e de adesão a regras ou instruções, particularmente em situações em que as consequências de tais comportamentos são distantes, fracas ou inexistentes. As deficiências são evidentes na primeira infância, provavelmente crónicas e embora possam melhorar com a maturação neurológica, evidenciam-se persistentes em comparação com as realizações de crianças normais da mesma idade, as quais também melhoram com o desenvolvimento” (Barkley, 1990 citado por Lopes, 1996, p. 22).

Selikowitz (2010, p. 32) refere que esta perturbação que ocorre, comumente, na infância e atinge cerca de 5% das crianças em idade escolar “afecta três vezes mais os rapazes do que as raparigas [...]” não distinguindo os grupos étnicos.

Muito frequentemente, as crianças com ADHD apresentam problemas de hiperatividade, desatenção, impulsividade, dificuldades em regular o seu comportamento, afirma Lopes (1996, p. 69). No entanto, algumas crianças sem ADHD podem revelar alguns destes sintomas apesar de ser com menos intensidade que as crianças diagnosticadas com ADHD (Selikowitz, 2010, p. 20).

“Os alunos com ADHD numa turma podem ser uma bênção e uma desgraça para o professor. A má notícia é que podem perturbar os seus melhores planos” (Sosin & Sosin, 2006, p. 55).

Ao longo do tempo, são muitos os pais, investigadores, professores, psicólogos, médicos e educadores que têm dedicado muita da sua atenção e interesse neste distúrbio que tem grande impacto na vida escolar e familiar de muitas crianças, afirma Lopes (1996). Concordando com este autor, Selikowitz (2010) assegura que é importante esta atenção por parte destas pessoas para perceber se as dificuldades dos alunos são mesmo por ADHD ou se são por outro motivo qualquer.

O contexto de sala de aula, ou mesmo escolar, exige bastante destas crianças, nomeadamente ao nível das competências sociais que se espera que qualquer aluno atinja.

“Não se trata pois de demonstrar unicamente capacidade de aprendizagem dirigida ao rendimento escolar (embora isso ajude muito) mas também da reprodução de comportamentos sociais adequados, nomeadamente saber aguardar pela sua vez, aprender ou brincar em grupo sem subverter as regras, partilhar espaços e objetos, etc.” (Lopes, 1996, p. 21).

A presença de um aluno com ADHD parece que pode roubar mais tempo e dedicação ao restantes alunos da turma pois está sempre a esquecer-se das coisas, a perder material, a não levar os trabalhos de casa para a escola, sem contar com a sua desorganização. No entanto, estes alunos podem ser os mais originais, criativos, inovadores, talentosos, contagiando os colegas. Sosin e Sosin (2006, p. 55) afirmam que estes podem até arranjar uma forma diferente de realizar os exercícios, quando os fazem.

## 2. Dislexia

Os professores que se preocupam em adquirir conhecimentos acerca da dislexia e de outras dificuldades de aprendizagem terão maior facilidade em compreender o problema. Assim, fazemos aqui uma pequena abordagem ao tema.

Segundo Kamhi (1992, citado por Hennigh, 2008, p. 16), a dislexia “[...] é uma desordem que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar da escolarização convencional, do funcional intelectual adequado e das oportunidades socioculturais. Depende de deficiências cognitivas fundamentais, frequentemente de origem física”.

A dislexia manifesta-se em 5,4% das crianças do 1.º CEB (Coelho, 2012). Esta desordem é caracterizada por:

“dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Coelho, 2012, p. 14).

O processamento de informação fonológica reporta-se à identificação, articulação e ao uso dos diferentes sons da língua. Assim, podemos dizer que os padrões típicos envolvem:

“inversão de letras na leitura e na escrita; omissão de palavras na leitura e na escrita; dificuldade em converter letras em sons e em palavras; dificuldade em usar sons para criar palavras; dificuldade em recuperar da memória sons e letras; dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e sons” (Hennigh, 2008, p. 5).

As características da dislexia são muito diversificadas. Podem ter como base alguns problemas cognitivos, ou mesmo o funcionamento cognitivo, como a percepção, atenção, memória, entre outras. Assim, é-nos possível afirmar que as características deste distúrbio podem agrupar-se em dois blocos: comportamentais, onde a maioria das crianças com dislexia revela-se insegura ou excessivamente vaidosa, tendo como consequência do seu problema escolar a atenção instável e a fadiga; escolares, onde as principais características são observáveis, na leitura, na escrita e na matemática.

De acordo com Nielsen (1999, citado por Coelho, 2012, p. 20), as crianças com dislexia, na expressão oral apresentam diversos sinais como: têm dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral como escrito); revelam pobreza de vocabulário; elaboram frases curtas e simples e têm dificuldades na articulação de ideias; repetem sílabas, palavras ou frases (também acontece na leitura). Torres e Fernández (2002, p. 14) caracterizam a leitura destas crianças como “lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda de linha que está a ser lida, confusões quanto à ordem das letras – por exemplo: sacra em vez de sacar – inversões de letras ou palavras – por exemplo: pro em vez de por – e mescla de sons ou incapacidade para ler fonologicamente”.

## PARTE II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Os professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das mesmas na sala de aula. [...] É desta forma que os professores procuram melhorar a sua dimensão pessoal, sendo que esta faz parte de um processo mais vasto, cujo propósito fundamental é a melhoria da prática de ensino” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 70-71).

### A. Tipo de estudo/abordagem

Visto que os objetivos e competências propostos para este estágio apontam para um objeto de estudo que abrange essencialmente uma natureza descritiva e interpretativa (conhecer, planear, agir e avaliar em duas valências), podemos dizer que esta investigação é de natureza qualitativa e tem algumas características da investigação-ação. “[...] É um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”. Com isto, podemos considerar as seguintes etapas que a investigação-ação tem em comum com a metodologia utilizada durante todo o processo de estágio:

*“Planear com flexibilidade* – operação que implica a reflexão do professor-investigador [...], a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar [...]; *agir* – [...] engloba todos os actos de pesquisa no terreno [...], mediante a observação e o registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos de aprendizagem selecionados, das estratégias didácticas utilizadas [...]; *reflectir* – análise crítica das observações [...]. O diálogo com amigos críticos (colegas e supervisor) [...] ajudam a encontrar o rumo para a análise; *avaliar/validar* – a descrição e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem; *dialogar* – estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com os colegas, ou eventuais amigos críticos, até se chegar à versão final de um relatório escrito” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82)

Concordando com Bogdan e Biklen (1994, p. 263), o nosso papel nesta investigação vai ao encontro do que Paulo Freire fez, durante os anos sessenta no Brasil. Nunca pretendemos “[...] saber aquilo que os estudantes pensavam antes de os estudar. Contudo, não os estudei por estar meramente interessado em aumentar o seu repertório de conhecimento; necessitava de aprender, com o objectivo de melhorar os seus métodos de ensino”. Assim, como investigadores qualitativos em educação estamos “continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de «perceber aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que

vivem» (Psathas, 1973)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51) para melhorarmos os nossos métodos de ensino e aumentarmos o nosso conhecimento.

Para Vitón (2013) é necessário sustentarmos a nossa formação com base num processo de acompanhamento, que facilita uma ação de aprendizagem estratégica, com o objetivo de desenvolver o poder do sujeito como gestor da sua própria vida. Além disso, a pedagogia ainda exige da investigação, a construção de redes sinérgicas que ajudem a trabalhar de forma interdisciplinar e interinstitucional.

Como sabemos, ser professor implica a necessidade de investigação constante de forma a dar respostas adequadas às exigências do próprio fenómeno educativo. Posto isto, devemos “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 18) para que possamos ser capazes de melhorar o processo de ensino/aprendizagem além de melhorarmos a nossa própria formação. Assim sendo, podemos dizer que esta investigação procura resultados que possam ser “diretamente utilizados na tomada e decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 264).

Este tipo de investigação denomina-se de investigação pedagógica naturalista onde o investigador é um participante - o professor (neste caso, a estagiária) – que pretende tornar-se mais eficaz no seu trabalho pedagógico através da utilização de uma abordagem qualitativa que contribui “para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua otimização”. Também se pode dizer que este tipo de investigação é aplicada pois “[...] dirige-se a vários tipos de audiências (professores, administradores, políticos, pais e alunos), possuindo, contudo, em comum a preocupação pelas implicações práticas imediatas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 264). Os mesmos autores afirmam que esta investigação, como sabemos, é frequente no campo da educação e resulta de uma articulação entre a teoria e a prática. Normalmente, “as pessoas que se dedicam a este tipo de investigação nem sempre escrevem relatórios. Traduzem-na em mudanças práticas imediatas, introduzem-na em livros escolares ou reflectem sobre os dados, com o objetivo de criar programas de formação, seminários e novos currículos” No caso destas investigações, os maiores beneficiados são os alunos pois, o investigador dedica-se a mudanças práticas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266).

Segundo Máximo-Esteves (2008, pp. 84-85), o professor-investigador deve ter algumas atitudes importantes durante o momento preliminar. “Estudar um contexto natural, em que a vida ferve, em que tudo se interliga e ocorre ao mesmo tempo e onde parece que nada acontece hoje que não tivesse acontecido já no dia anterior



[...]”. Assim sendo, o investigador deve ser capaz de focar o essencial, tornar o familiar estranho, utilizar um diário, dar tempo ao tempo e ser realista.

## B. Participantes do estudo

Nesta investigação participaram dois grupos de duas instituições distintas. Além destes, também participaram: o par pedagógico, uma professora cooperante do 1.º CEB, quatro professores cooperantes do 2.º CEB (Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia de Portugal e Português); duas colegas estagiárias que estavam presentes na instituição de 2.º CEB e toda a comunidade educativa das duas instituições. Além destes participantes, a própria estagiária fez parte deste estudo pois “desempenha o papel de *participante completo*, isto é, de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efectuar uma investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

O primeiro grupo é uma turma do 2º ano do 1º CEB, composta por 25 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade, onde 15 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Um destes alunos apresenta NEE (AD/HD) e está ao abrigo do decreto-lei 3/2008, usufruindo de um PEI desde o ano letivo 2009/2010.

O segundo grupo é composto por 16 alunos pertencentes a uma turma do 6.º ano, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos sendo dividida em 10 alunos do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino. Esta apresenta dois alunos com NEE (Dislexia), ao abrigo do decreto-lei 3/2008, possuindo um PEI.

Mais à frente será feita uma caracterização mais específica dos contextos sobre ambos os grupos. Além disso, também se encontram para consulta, no anexo II, outras informações complementares.

## C. Instrumentos

Durante a investigação, utilizámos instrumentos que nos permitiram observar, agir e avaliar. Além disso, permitiram-nos “[...] participar do diálogo sobre múltiplas maneiras de ver e ouvir, múltiplas maneiras de extrair sentido o mundo social, e múltiplos pontos de vista sobre o que é importante e deve ser valorizado e apreciado” (Creswell & Clark, 2013, p. 22).

Com “[...] a variedade de instrumentos ou técnicas disponíveis para recolher e registar os dados [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) foi-nos possível reunir

numerosas informações que nos permitiram melhorar o nosso processo de ensino/aprendizagem e contribuíram “[...] para a tomada de decisões educativas” (Parente, 2002, p. 180). A informação obtida serviu como *feedback* pois permitiu modificar o ambiente educativo de acordo com os interesses e necessidades de cada aluno.

“O professor tem o direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor” (Basílio & Nogal, 2007, p. 33).

Porém, tudo isto deve ser organizado para que os alunos consigam atingir os objetivos estipulados no início de cada ano. Desta forma, o nosso estágio em ambos os contextos começa com a consulta dos documentos que orientam a prática para a adequar a cada contexto. Também foram utilizadas as entrevistas informais. Estas “[...] aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta forma pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

Além disso, a observação permitiu “[...] o conhecimento directo de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), bem como verificar o ponto da situação em que se encontravam os alunos, face aos tais objetivos estipulados e o que os motivava.

Durante a observação, foi necessário decidir como efetuar os registos. Optámos por utilizar notas de campo (Anexo III) que “incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), sua acções e interações (trocas, conversas) [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Além destas, também sentimos necessidade de efetuar registos de observação (Anexo IV) relativos às dinâmicas das aulas e registos de leitura (Anexo V).

Foi igualmente necessário realizar várias planificações diárias (Anexo VI) em ambos os contextos, onde eram plasmados: os conteúdos a serem abordados e os objetivos/competências estipulados/as para os alunos; as atividades, estratégias e recursos a serem utilizados durante as aulas; o tempo previsto para cada atividade<sup>4</sup> e o tipo de avaliação que iria ser posta em prática. Assim, se as aulas estiverem bem preparadas (as atividades com uma sequência lógica e bem encadeadas), quando o professor passa à ação, o processo de ensino/aprendizagem torna-se mais significativo, especialmente para o aluno.

<sup>4</sup> O tempo previsto para cada atividade apenas foi utilizado em contexto de 1.º ciclo.

Após a ação, segue-se o momento de “desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica [e] proceder à auto-avaliação [...]”, (Basílio & Nogal, 2007, p. 36). Assim, é necessário avaliar tudo o que foi realizado, de forma a ajustar estratégias menos bem conseguidas e melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Para avaliar este processo, foi necessário utilizar reflexões (Anexo VII) que foram elaboradas ao longo de todo o estágio. Através destas, foi-nos possível analisar e avaliar o desempenho para melhorar o mesmo de dia para dia.

O preenchimento de grelhas de acompanhamento da prática profissional (Anexo VIII) pelo par pedagógico, pela supervisora e pelos professores cooperantes, também permitiram uma boa imagem do ponto de situação em que nos encontrávamos, podendo assim, melhorar os pontos menos bons. Estas grelhas eram usadas após a prática pedagógica. Assim, podemos afirmar que estamos perante um “[...] processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança [...]” (Pérez, 2009, p. 17).

“Com a avaliação dos alunos, é possível saber se os mesmos compreenderam ou não o que lhes foi transmitido, podendo assim aferir se a passagem de conteúdos e se as estratégias utilizadas por nós foram as melhores ou não” (Anexo VII.I). Para além disto, em contexto de 2.º ciclo também foram feitas umas fichas onde os alunos puderam realizar uma avaliação das estagiárias que nos permitiu saber o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que os mesmos achavam que deveria ser melhorado (Anexo IX).

“Os professores registam com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem”. Pretende-se que estas “contenham informação visual disponível mais tarde [...]” e tem como finalidade “[...] ilustrar, demonstrar e exibir [...]” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 90-91). O registo fotográfico também foi utilizado durante ambos os estágios para recolher e documentar os momentos mais importantes (Anexo X).

## PARTE III - INTERVENÇÃO

### A. Caracterização dos contextos

O estágio, na valência de 1.º ciclo, decorreu na instituição A. Após consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE) da instituição A (2011) conseguimos perceber que a esta é uma instituição de ensino particular e encontra-se situada na cidade do Porto.

No que diz respeito ao estágio no 2.º ciclo, este decorreu na instituição B. Esta é propriedade de um Centro de Caridade e funciona como uma Instituição Privada de Solidariedade Social, apoiando crianças, jovens, idosos e doentes e permitindo um contacto de gerações desde o pré-escolar aos idosos. Esta instituição fica situada no Porto, tal como a instituição A, mas numa freguesia diferente.

Relativamente aos órgãos de organização e gestão curricular, sabemos que as instituições necessitam dos mesmos para que tenham um bom funcionamento, sendo que, a cada um deles cabem certas funções e responsabilidades. Tal como está descrito no Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril (Capítulo III, Artigo 10º), “A administração e gestão [...] de escolas não agrupadas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objectivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do presente decreto – lei”. Segundo o organigrama de cada uma das instituições A e B (Anexo XI), podemos verificar que ambas vão ao encontro do que está descrito na alínea 2 do Artigo 10º presente no Capítulo III do Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, onde define que os “[...] órgãos de direcção, administração e gestão [...] de escolas não agrupadas [são] os seguintes: conselho geral; director; conselho pedagógico; conselho administrativo”.

Além disto, em cada instituição,

“[...] a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada: pelos educadores de infância, na educação pré-escolar; pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico; pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico [...]” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, Capítulo IV, Artigo 44º).

Concordando com o que está referido no Regulamento Interno (RI) da instituição A, é da responsabilidade dos professores do 1.º CEB a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala com a respetiva turma.

No que diz respeito ao 2.º ciclo, podemos afirmar que a instituição B apresenta os seguintes pontos referentes às finalidades do Diretor de Turma (DT):

“Ser sensível às diferentes realidades socioeconómicas e culturais em que os alunos se inserem; Assegurar a articulação entre os professores da turma/ AECS com os alunos, pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; Promover a comunicação e cooperação entre professores e alunos; Coordenar, em colaboração com os docentes da turma e professores das AECS, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de propostas para a realização de atividades interdisciplinares” (Projeto Curricular de Escola (PCE) da instituição B, 2012/2015, p. 14).

De acordo com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, as escolas são estabelecimentos aos quais está entregue uma missão que “[...] consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril). Para isso, é necessário que a governação das escolas se organize eficazmente, utilizando corretamente os instrumentos de autonomia: o RI, o PEE, o Plano Anual de Atividades (PAA), o plano e plurianual de atividades e o orçamento.

De acordo com os princípios estabelecidos no regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, o RI define o regime de funcionamento do estabelecimento de ensino, dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.

Para a instituição A, o PEE “[...] visa conduzir à autotranscendência e capacitar para relacionar a cultura humana global com a mensagem cristã, ajudando o aluno a concretizar a sua condição de pessoa, apoiá-lo no cumprimento dos deveres que incumbem ao cidadão adulto” (PEE da instituição A, 2011, p. 4).

Para a instituição B, o PEE “[...] é um documento orientador da prática educativa ao mesmo tempo que é expressão de identidade e de autonomia, construídas pela consciência progressiva de um processo que se pretende inovar no futuro” (PEE da instituição B, 2012/2015, p. 5). Assim, nele estão presentes “[...] os seus princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (PAA da instituição B, 2012/2013, p. 1).

O PAA e o plano plurianual de atividades assume-se como documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da

escola, que define, “[...] em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação de actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, Capítulo II, Artigo 9º). Deverá ser também dinâmico e ir-se ajustando e completando ao longo de cada ano letivo. Para a instituição B, o PAA é um dos suportes do PEE, permitindo o desenvolvimento, divulgação e avaliação de atividades de uma forma mais assertiva.

No que diz respeito ao orçamento, este é “o documento em que se prevêem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, Capítulo II, Artigo 9º).

A eficácia institucional depende da qualidade da sua colaboração mútua, pois nenhuma instituição trabalha sozinha. Assim sendo, é necessário o estabelecimento de parcerias. Cada um dos serviços e instituições que integram estas parcerias é único nas suas características, na medida em que são especializados nas mais diversas áreas, de modo a dar uma resposta multidisciplinar à definição dos objetivos, bem como à elaboração de um programa de ação. Após consulta do PEE da instituição A e o PCE da instituição B, conseguimos perceber que ambas as instituições A e B estão ligadas outras instituições de modo a promover o desenvolvimento de uma educação global e individualizada. De todas estas parcerias, podemos salientar, nas duas instituições, a ESEPF.

Considerando a importância do desenvolvimento de atividades extracurriculares tanto no 1.º como no 2.º CEB, foi-nos possível verificar que ambas as instituições apresentam um leque de atividades em que os alunos podem participar.

O espaço educativo é feito, cada vez mais, de acordo com a sociedade atual, tentando criar recursos didáticos coerentes com os seus propósitos e adaptação dos recursos já existentes. No caso da instituição A, a sala onde decorriam as aulas do 1.º ciclo estava equipada com quadro, quadro interativo, computador, material pedagógico-didático e leitor de CD (PEE da instituição A), que permitiam o uso de estratégias de ensino e atividades interativas. Ao contrário disto, a instituição B não se encontra munida com recursos didáticos como a instituição A. A sala onde decorreu o estágio estava equipada apenas com quadro branco, à exceção das mesas, cadeiras e estantes.

No que diz respeito aos alunos que frequentam a instituição, na maioria são provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto (PEE da instituição A, 2011). Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT) onde decorreu o estágio em 1º

ciclo, cedido pela professora cooperante da instituição A no início da prática, o grupo de alunos da turma onde ocorreu a intervenção, é composto por vinte e cinco alunos, onde quinze são do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, alguns deles na instituição A. No geral, o comportamento destes alunos destaca-se de forma positiva, sendo interessados e trabalhadores, cumprindo regras da sala de aula e de convivência, respeitando as orientações de qualquer funcionário da instituição. Estes alunos relacionam-se com os outros facilmente, não sendo conflituosos, com a exceção de um aluno que, por vezes, revela alguns problemas de comportamento recorrentes em diversas situações.

Na turma existe um aluno com NEE, identificado pela psicóloga no ano letivo 2009/2010 (PCT da turma do 1.º CEB, 2012, p. 8).

“Quando frequentou o ensino pré-escolar, beneficiou das medidas apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. A conselho da psicóloga que o acompanha e a pedido dos pais à DREN, repetiu a frequência no ensino pré-escolar (turma dos 5 anos), ingressando pela primeira vez neste estabelecimento de ensino. Após o início do trabalho em sala de aula, no 1.º ano de escolaridade, foi possível constatar que esta criança apresenta também alguns sintomas de ADHD. Tudo isto está descrito de forma pormenorizada, no PEI elaborado para este aluno. É pouco autónomo nos trabalhos que realiza e não reage bem aos erros que às vezes executa, mas mesmo com estas dificuldades tem acompanhado as aprendizagens realizadas. Este aluno iniciou medicação no último período do 1.º ano” (PCT da turma do 1.º CEB, 2012, p. 8).

Em relação à turma do 2.º CEB onde decorreu o estágio, esta é composta por dezasseis alunos, sendo dez alunos do sexo feminino e seis do sexo masculino. Após consulta do Projeto de Acompanhamento Pedagógico da Turma (PAPT), podemos afirmar que nesta turma existem quatro alunos com NEE, onde dois deles estão ao abrigo do Decreto-lei 3/2008. Estes dois alunos têm um PEI, que não nos foi facultado para consulta. Sabemos que estes alunos têm alterações do tipo de prova ou instrumento de avaliação, alterações à duração da mesma e despenalização de erros ortográficos. Os quatro alunos referidos anteriormente frequentam a psicóloga da instituição e três desses alunos frequentam aulas de recuperação. Destes alunos com NEE, dois têm dislexia, um apresenta ADHD e um tem problemas emocionais. Este último é adotado e, segundo a DT, estes problemas podem estar relacionados com todo o processo de adoção. Além destes, existe ainda um aluno com diplegia espástica e um aluno com gaguez.

A caracterização mais detalhada de ambos os contextos e turmas pode ser consultada no anexo II.

Além de toda esta caracterização, também nos é importante perceber de que forma é feita a articulação do 1.º para o 2.º CEB, isto porque nos encontramos num perfil generalista. Após consulta do PCE da instituição B, conseguimos perceber que

“numa perspetiva de articulação curricular, realizam-se reuniões das Estruturas de Orientação Educativa e reuniões entre os professores de 4.º ano e os professores do 5.º ano, com o objetivo de promover a definição conjunta de estratégias de atuação para o desenvolvimento de competências nos alunos, de forma a facilitar a integração dos alunos no 2.º ciclo. No início do ano letivo, realizar-se-á a reunião de transição de ciclo, na qual os professores do 1.º ciclo dão informações relevantes acerca dos alunos e referenciam os casos problemáticos, em termos de comportamento e aprendizagem. Ao longo do 3.º período, os alunos de 4.º ano visitam as instalações dos 2.º e 3.º ciclos onde irão frequentar o 5.º ano, com o intuito de permitir o conhecimento do novo espaço escolar, salas de aula, biblioteca e restantes serviços disponíveis” (PCE da instituição B, 2012/2015, p. 23).

A caracterização dos contextos de 1.º e 2.º CEB foi necessária para que a nossa prática estivesse de acordo com os valores e ideais das instituições. Além disso, conhecer a turma, os docentes cooperantes e a comunidade educativa foi igualmente importante para que as intervenções e tudo o que realizamos dentro das instituições fossem ao encontro das necessidades de cada uma. Assim sendo, estamos no momento ideal para prosseguirmos para uma nova abordagem: a intervenção realizada em ambos os contextos.

## **B. Intervenção nos contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Após ter terminado a observação e o período de intervenção educativa em ambos os contextos (1.º e 2.º CEB), é necessário refletir sobre o todo o processo: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

### **1. Observar/Preparar**

O processo de observação “é sobretudo um processo de leitura do real, em que varia de sujeito para sujeito, na medida em que é sempre uma construção teórica e intersubjetiva de uma dada situação”. Assim, podemos dizer que, de acordo com o processo observado, este “é lido e interpretado largamente por processos invisíveis, como o conhecimento que o observador possui sobre a situação observada [...] mas também pelos seus sentimentos, crenças, atitudes, valores [...]”, (Moreira, 2011, pp. 19-20).



Para Parente (2002, p. 179), “a observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos”. Além disso, “os diferentes formatos proporcionam diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados”.

Conforme Estrela (1990) afirma, a observação deve ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica e, por este motivo, a observação acompanhou toda a situação de estágio. Foi importante observar a disposição das salas, os materiais existentes em cada instituição, as práticas educativas, os alunos e a disposição dos mesmos, de forma a haver um ponto de partida para a intervenção realizada em ambas as instituições. Com toda esta observação, foi possível conhecer melhor as características dos contextos, bem como as necessidades, dificuldades e interesses dos alunos das duas turmas, com o intuito de preparar o processo educativo adequado às necessidades dos alunos em geral e de cada um em particular. Assim, concordando com Morgado (2004), o professor precisa adotar uma atitude de observação permanente, com o propósito de regular as suas escolhas, em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevantes.

Antes de planificar, a observação também assume um papel muito importante, porque só é possível desenvolver certos comportamentos e atitudes nos alunos se primeiro soubermos quais os que lhe são característicos para depois se promoverem os que pretendemos (Neves, Campos, Fernandes, Conceição, & Alaizm, 1994).

Durante a prática, realizamos observação direta participante de modo a conhecer as características de cada aluno, bem como a sua evolução e as suas dificuldades. Com isto, foi-nos possível avaliar os comportamentos e as aprendizagens destes, assim como o processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de preparar as intervenções posteriores aplicando uma pedagogia diferenciada. Isto permite-nos auxiliar as dificuldades de cada aluno e a motivar cada um para a aprendizagem. Tal como afirma Perrenoud (2000, p. 49),

“para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos [...] não dispensam absolutamente uma observação contínua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições dos alunos [...] nada substitui a observação dos alunos no trabalho, quando se quer conhecer as suas competências [...] não basta conviver em sala de aula com um aluno para saber observá-lo [...] é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos [...]”.

O trabalho em equipa realizado com o par pedagógico também nos ajudou neste processo de observação. Com o mesmo, foi possível trocar ideias e formas de interpretação diferentes, relativos a várias situações observadas por cada uma.

Como já foi referido anteriormente, além da observação, foi igualmente necessário consultar e analisar os documentos das instituições de forma a tomar o processo de ensino/aprendizagem mais direcionado com o funcionamento e organização de cada uma das instituições. Permitiu-nos, de igual forma, conhecer o contexto escolar, pessoal e familiar de cada aluno.

As conversas informais com os professores cooperantes foram, similarmente, uma ajuda na compreensão dos objetivos estabelecidos pelos mesmos, das avaliações e das estratégias utilizadas por cada um. Além destas conversas, sentimos necessidade de realizar alguns registos de observação (Anexo IV) relativos às dinâmicas das aulas, isto é, referentes às estratégias, metodologias e regras que os professores cooperantes tinham implementado com cada grupo.

Com todas estas informações recolhidas, a preparação da nossa prática foi realizada de um modo mais coerente, não indo contra as metodologias utilizadas pelos docentes cooperantes. Desta forma, terminamos este tema e passamos para o seguinte, planear/planificar.

## **2. Planear/Planificar**

Quando os alunos saem do EB, têm que ser capazes de alargar o seu leque de competências. Estas são desenvolvidas se todas as áreas curriculares atuarem em convergência. Para isso, o professor deve ter um conjunto de ações essenciais para o desenvolvimento adequado das competências nas diferentes áreas e dimensões do currículo, organizando as suas atividades com base em materiais e recursos diversificados, prevendo instrumentos e formas de trabalho a experimentação de técnicas, diversificados, tendo em atenção as situações do quotidiano (Ministério da Educação, 2001). De acordo com o novo estatuto da carreira docente, o professor tem o dever de “promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões”. Além disso, deve ainda “promover a formação e realização integral dos alunos estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade” (Basílio & Nogal, 2007, p. 37).

Com o objetivo de organizar as atividades, o professor deve planificar para permitir que as metas a atingir se tornem mais visíveis. Assim, o docente, ao pensar numa atividade ou num conjunto delas, precisa de responder a algumas perguntas, tais como: «porquê?», «como?» e «quando?». Isto depende da avaliação que o docente faz e permite que as atividades constituam um bom ambiente de aprendizagem e se enquadrem com o grupo de alunos a que se destinam (Marques, 2001).

A planificação das atividades pode ser de vários tipos: diária, semanal, da unidade, do período, e anual. Segundo Marques (2001), na planificação anual, os conteúdos e objetivos são distribuídos seguindo uma sequência que respeite a lógica interna dos saberes, as aprendizagens anteriores dos alunos, os ritmos previsíveis dos alunos e a importância de cada conteúdo. Por sua vez, Arends (2008) afirma que as características dos vários planos são diferentes mas, as planificações são sempre influenciadas pelos dias anteriores e, por sua vez, vão influenciar o dia seguinte. No entanto, o docente deve realizar uma planificação diária pois, a principal função do mesmo é planejar atividades bem concebidas e que fluam sem problemas, evitando os tempos mortos, as suspensões e os *flip-flops* desnecessários que interferem com a tranquilidade das atividades da sala de aula e causam confusão em alguns alunos.

Segundo Borràs (2001), a planificação determina várias estratégias de ensino que podem ser postas em prática na sala de aula. Estas não são completamente livres e por isso devem obedecer aos objetivos básicos que a escola determina e que todos os estudantes devem conseguir atingir. No entanto, estas estratégias não são necessariamente para ser seguidas à risca, servem apenas como um guia, mas devem ser orientadas para a aprendizagem de todo o tipo de conteúdos.

No início da nossa observação, em ambas as instituições, os docentes cooperantes forneceram-nos as planificações anuais (Anexo XII) que nos ajudaram a perceber em que ponto da situação estava cada uma das turmas em relação a cada área curricular, bem como os conteúdos e as metas que teriam de ser atingidos até ao final do ano. Além disto, em ambas as instituições, reuníamos todas as semanas com os professores cooperantes para que estes distribuíssem os conteúdos a abordar em cada semana bem como, definissem os objetivos a alcançar. Nesta altura, também nos davam algumas pistas de como poderíamos abordar certos conteúdos de forma a irmos de encontro às necessidades da turma.

Depois da reunião com os professores cooperantes, o ato de planificar torna-se mais fácil. Assim, com base nos conteúdos que nos foram destinados realizamos as

nossas planificações diárias, que “[...] esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem usadas, os materiais necessários, as atividades e os passos específicos e os processos de avaliação” (Arends, 2008, p. 118).

Começamos por consultar os manuais adotados pelas instituições, os programas de cada área curricular e o currículo nacional do EB. De seguida, estabelecemos os objetivos a serem atingidos pelos alunos e, após isto, preparamos as estratégias, atividades e recursos, tentando trabalhar a interdisciplinaridade (Anexo VI.I e VI.II), adaptados ao quotidiano dos alunos e, de forma a praticar uma pedagogia diferenciada.

Devido à diversidade de cada uma das turmas, tentámos “[...] desenvolver estratégias educativas e curriculares capazes de oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequada às suas necessidades e potencialidades” (PCT da turma do 1.º CEB, 2012, p. 3). Foi necessário fazer tudo isto com o objetivo de “assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor” (Basílio & Nogal, 2007, p. 37). Além disto, em ambas as valências, foi necessário prepararmo-nos muito bem cientificamente para que as intervenções corressem com qualidade. Assim, em alguns momentos, foi necessário consultar os professores das áreas científicas da ESEPF para tirar algumas dúvidas ou mesmo para nos ajudarem a preparar estratégias para abordar certos conteúdos. No caso do 1.º ciclo, as planificações, após estarem realizadas, eram corrigidas pela supervisora da ESEPF e só, posteriormente, cedidas à professora cooperante. Relativamente ao outro ciclo, as planificações eram corrigidas, em alguns momentos, pelos docentes das áreas científicas da ESEPF e, posteriormente, enviadas aos docentes cooperantes. Assim, após as planificações feitas e corrigidas, o ato de agir e de intervir torna-se mais natural e seguro. Com isto, avançamos para o tema seguinte: agir/intervir.

### **3. Agir/Intervir**

Como sabemos, os alunos são os atores principais das atividades e por isso o docente deve ter em conta e conhecer as diferenças que existem dentro da turma, de modo a organizar e destinar atividades que desenvolvam o grupo mas também cada aluno em particular (Perrenoud, 2000).

Visto que, em ambas as turmas, existiam crianças com NEE, foi necessário “organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de

diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos” (Basílio & Nogal, 2007, p. 37). Em contexto de 1.º ciclo, foi, muitas vezes, necessário parar a aula que estava a decorrer para explicar, ao pormenor, algum conteúdo, a essa criança. Além disso, também foi importante, mesmo depois de terminar o tempo de aula, ir ter com a criança e conversar um pouco com a mesma sobre o que foi abordado na aula, de forma a perceber se esta conseguiu apreender o que esteve a ser tratado (Anexo III.I). No caso do 2.º CEB, nomeadamente nas aulas de Ciências Naturais, era necessário preparar uma ficha de trabalho extra (Anexo VI.III) para estes alunos levarem e realizarem em casa de forma a verificar se os conteúdos abordados em sala de aula tinham sido apreendidos ou não. Estas eram, posteriormente, corrigidas pela estagiária podendo assim tirar conclusões sobre o que o aluno reteve. Também houve sempre o cuidado de, durante as aulas de todas as áreas curriculares, dirigir várias perguntas de propósito a este tipo de alunos com o intuito de verificar se a explicação ou abordagem aos conteúdos estava a contribuir para a aprendizagem dos mesmos. Além disto, como em contexto de 2.º ciclo havia duas alunas com dislexia, era necessário realizar as fichas de trabalho com certos cuidados, nomeadamente, tipo e tamanho da letra, espaçamento, e a impressão (não ser frente e verso).

Cada docente espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. Mas, nem todos os alunos estão motivados para aprender e alguns professores não perdem um segundo para desenvolver a motivação dos seus alunos, achando que «não são pagos para isso». Assim, limitam-se a exigí-la e a lembrar as consequências da reprovação (Perrenoud, 2000). Ao contrário disto, achamos fundamental aplicar estratégias que motivaram os alunos (Anexos VII.II e VII.III).

Segundo Arends (2008), para que todos os alunos estejam motivados para aprender, os professores devem propor atividades equivalentes nos momentos certos. Foi igualmente necessário dar uma atenção especial ao tempo, à heterogeneidade do grupo e ao espaço de sala de aula.

Em ambos os contextos, tentámos que o tempo fosse sempre muito bem gerido. Para isso, foi necessário conhecer o currículo e os princípios de aprendizagem. Além disso, conhecer cada aluno de ambas as turmas e algumas práticas de gestão do tempo foram igualmente importantes. Existem formas mais ou menos eficientes e mais ou menos eficazes de se utilizar o tempo. Um professor pode ser muito eficiente ao dar um tema a «correr» mas se os alunos não aprenderem, o professor deixa de

ser eficiente (Arends, 2008). Em ambas as turmas havia ritmos de trabalho diferentes, como podemos verificar nos anexos VII.I e VII.IV.

Os materiais e recursos que devem ser utilizados em situações de aprendizagem servem como estruturas mediadoras da realidade. Estes também podem ser considerados elementos de motivação e inovação para os alunos (Borràs, 2001). Durante as intervenções reconhecemos a importância de utilizar recursos e materiais diversificados. Além disso, tentamos “zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura e inovação” (Basílio & Nogal, 2007, p. 36). Desta forma, em ambas as turmas, recorremos a recursos impressos, como por exemplo, fichas de trabalho (Anexo XIII); audiovisuais, tais como: apresentações em vídeo<sup>5</sup> sobre determinados conteúdos a serem abordados (Anexos VI.IV e VI.V); informáticos, como por exemplo: exercícios interativos<sup>6</sup>. No caso do 1.º ciclo, ainda houve a oportunidade de utilizar recursos lúdicos, tais como jogos didáticos (Anexo VI.VI) e as fotografias do mesmo encontram-se no anexo X.I.

O espaço e o ambiente de sala de aula, bem como todos os processos e estruturas que os professores criam na mesma, influenciam as aprendizagens, a concentração e a motivação dos alunos (Arends, 2008). Para que isto aconteça, sentimos necessidade de expor, nos expositores de cortiça existentes em ambas as sala de aula, os trabalhos que os alunos iam fazendo durante a prática (Anexo X.II e X.III).

A organização do espaço também influencia as relações existentes entre os alunos e entre o professor e os alunos.

“A disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula, mas também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca de como são geridos e utilizados recursos escassos” (Arends, 2008, p. 127).

Em contexto de 1.º ciclo, a disposição da sala de aula mudava de semana para semana (Anexo XIV). Em conversa informal com a docente cooperante, esta afirmou que mudava a disposição de alguns alunos por um simples motivo: a conversa. Havia alunos que conversavam muito e, por isso, a docente era «obrigada» a mudar estes alunos de sítio. Ao contrário disto, em 2.º ciclo, a disposição da turma apenas mudou da primeira para a segunda semana de estágio.

<sup>5</sup> Disponíveis em [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt) (consultado em 8 de Junho de 2013)

<sup>6</sup> [http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=index\\_01213&rd=1](http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=index_01213&rd=1) (consultado em 8 de Junho de 2013)  
[http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=cn6\\_25&full=1&w\\_size=1280&h\\_size=800](http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=cn6_25&full=1&w_size=1280&h_size=800) (consultado em 8 de Junho de 2013)

A relação pedagógica que o professor tem com os alunos é muito importante e contribui para o desenvolvimento, motivação e interesse dos alunos em relação à escola. Para que isto aconteça, os professores devem ter uma atitude positiva face aos alunos, para que estes tenham vontade e desejo de aprender (Spodek & Saracho, 1998). Assim, tanto em 1.º como em 2.º CEB, foi fundamental colocarmo-nos, muitas vezes, no lugar dos alunos e manifestar disponibilidade em auxiliá-los a todos e individualmente, tanto dentro como fora da sala de aula, sendo, muitas vezes, importante estar com os alunos durante os intervalos e envolvermo-nos nas suas brincadeiras<sup>7</sup>.

É, do mesmo modo, bastante importante a relação aluno-aluno e aluno-grupo. Assim sendo, o professor deve “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações [...]”, (Basílio & Nogal, 2007, p. 35). Se estas relações forem bem estruturadas, os alunos sentem-se mais confiantes, seguros, podem-se ajudar mutuamente e permitir que haja um bom desempenho escolar. Durante a prática nos dois contextos, foi-nos possível observar vários momentos de cooperação e interajuda entre os alunos. Por exemplo, no 1.º ciclo, a entrada de um novo aluno para a turma, em finais do mês de outubro, permitiu-nos observar a facilidade que os alunos tinham em integrar novos membros no grupo. A promoção da interajuda entre os alunos também foi realizada em momentos que os alunos tinham mais dificuldades. Assim, oferecíamos oportunidade aos alunos com menos dificuldades de auxiliarem os alunos com mais dificuldades (Anexo III.II). Relativamente ao 2.º ciclo, foi-nos possível observar momentos de entreaajuda, nomeadamente “quando a professora cooperante solicitou à J. para se sentar à beira da C.M., o M. levantou-se, prontamente, para pegar na mesa da J. e levá-la para junto da mesa da C.M.” (Anexo III.III).

A adoção de regras de convivência permite que se previnam problemas e perturbações na sala de aula. Assim, deve haver poucas regras para que os alunos as consigam perceber e respeitar. Alguns professores constroem as regras com os alunos para ser mais fácil de as perceberem e de as interiorizarem (Arends, 2008). Em ambas as valências, não havia regras afixadas em lado nenhum. Os alunos já conheciam as regras da sala de aula (desde o primeiro ano de escolaridade<sup>8</sup>) e, por isso, achamos fundamental tentar estimular o bom comportamento em vez de estar a punir o mau comportamento.

---

<sup>7</sup> No caso do 1.º CEB.

<sup>8</sup> No caso do 1.º CEB

Durante a intervenção em 1.º ciclo também nos foi possível, com a participação do par pedagógico, realizar um projeto com a comunidade escolar. Apresentamos a proposta à diretora institucional e, com a aprovação da mesma, avançamos com este. O nosso projeto intitulou-se “O Ano da Fé no C.B.E.” e surgiu no âmbito da celebração do Ano da Fé e, justificamos a pertinência do tema com o facto de estarmos numa instituição de cariz religioso e onde os alunos mostram entusiasmo em aderir a estas iniciativas. Este projeto envolveu vários alunos de todas as turmas. Para a realização do projeto tivemos que abordar estes alunos durante o intervalo, com uma câmara de vídeo, e perguntamos: “O que é para ti a Fé? Já ouviste falar no Ano da Fé? Quem achas que decidiu que este ia ser o Ano da Fé?”. Antes de abordarmos os alunos, enviamos um comunicado a cada professora (Anexo XV), para que estas soubessem dos objetivos e ressaltando que as imagens não saíam da instituição. Após todos os vídeos recolhidos, realizamos um único, com uma intervenção do Bispo do Porto a explicar o que é o Ano da Fé e com as respostas dos alunos. O resultado final foi apresentado à turma onde decorreu a nossa intervenção, visto que estes nos ajudaram no desenvolvimento do projeto, e à diretora institucional que ficou de nos comunicar quando estivesse estipulado o dia de apresentação à comunidade escolar. O resultado final não pode ser disponibilizado em vídeo, visto que as imagens não estão autorizadas a serem apresentadas, são exclusivas da instituição. No entanto, podemos disponibilizar o áudio que se encontra em anexo XVI.

Durante o estágio em 2.º ciclo, também nos envolvemos num projeto que envolvia o 2.º ciclo de toda a instituição. Também tivemos a participação de quatro alunas do 3.º ciclo e de uma docente cooperante na implementação do mesmo. Este projeto foi proposto por todos os professores cooperantes e tinha como objetivo principal, realizar atividades com todos os alunos mencionados anteriormente, de forma lúdica e ocupando uma manhã. Assim, em conjunto com o par pedagógico e com duas colegas estagiárias, decidimos realizar um cluedo humano (Anexo XVII). Cada estagiária ficou encarregue de realizar atividades para a sua área e, durante o jogo, cada uma ficou caracterizada, dentro de uma sala (Anexo X.IV). No final, todos os alunos tiveram direito a um diploma de participação (Anexo X.V).

Durante o ato de agir/intervir, também é importante ter em conta a avaliação, tanto dos alunos, como a avaliação da prática em si. Assim sendo, terminamos este tema e avançamos para o próximo que diz respeito à avaliação das aprendizagens (monitorização e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem), uma vez que da avaliação da prática profissionalizante daremos conta nas considerações finais.



## 4. Avaliar

“A avaliação é inseparável do processo pedagógico, de tal forma que alguns o qualificam como processo de ensino-aprendizagem. avaliação. [...] Associar a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem permite mostrar, de maneira clara, que não se trata apenas de um processo como uma obrigação de meios, mas que é importante também que este processo conduza a resultados claramente identificáveis e mensuráveis” (Gerard & Roegiers, 2011, p. 144)

Em dezembro de 2012 saiu o Despacho normativo n.º 24-A/2012 que “[...] estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico [...], bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos”.

A avaliação é contínua e sistemática, orienta o percurso escolar dos alunos “[...] e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, secção II, artigo 3º, alínea 3).

O professor deve “adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adoptar critérios de rigor, isenção e objetividade na sua correção e classificação” (Basílio & Nogal, 2007, p. 37). Além disso, o processo de avaliação deve ter instrumentos adequados às aprendizagens dos alunos articuladas com o processo de ensino. Assim garante a monitorização e o desenvolvimento de hábitos de autorregulação da aprendizagem. Desta forma, a avaliação deve ser contínua e diária, podendo ser através de anotações, observações, perguntas ou análise de trabalhos. Além disto, os docentes devem planificar a avaliação, especificando as estratégias a utilizar, a finalidade, o seu objetivo, o local, o momento e a quem é dirigida (Borràs, 2001).

A avaliação pode ter vários propósitos: “[...] num primeiro nível, interpretando os dados da situação (diagnóstico); num segundo nível, acompanhando e corrigindo os processos de elaboração (regulação); no terceiro nível, averiguando do alcance dos objetivos definidos (classificação)”, (Gouveia, 2008, p. 16).

A avaliação diagnóstica tem como objetivo “saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem” (Gouveia, 2008, p. 17) e deve ser realizada no início do ano ou da aprendizagem de um novo conteúdo. Nesta avaliação, não faz sentido a atribuição de classificações.

“[...] a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar” (Fernandes, 2011, p. 132). Esta deve ser realizada durante o processo de ensino/aprendizagem, de forma a “regular e proporcionar um duplo *feedback* (professor e aluno)”, (Gouveia, 2008, p. 17). Esta, quando utilizada de forma adequada e “[...] associada a um feedback que oriente e apoie, contribui de forma inequívoca para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor” (Bruno & Santos, 2010, p. 61).

“A avaliação sumativa interna [...] também pode ajudar os alunos a aprender, sobretudo quando está mais associada à sua participação ativa nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação. No entanto, na prática, a avaliação sumativa está mais relacionada com as classificações, a certificação e a seleção” (Fernandes, 2011, p. 132).

De acordo com isto, Gouveia (2008) afirma que este tipo de avaliação é o mais conhecido e o mais utilizado pelos professores, deve ser realizado no final do processo de ensino/aprendizagem, de forma a “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar ou disciplina e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, secção II, artigo 7º, alínea 1). Normalmente, a informação e a classificação que se obtém através destas avaliações é aquela que os docentes utilizam para enviar aos pais/encarregados de educação e alunos (Arends, 2008).

Ao longo da prática em ambas as valências, foram utilizadas as três modalidades de avaliação referidas anteriormente. Cada modalidade foi devidamente planificada, definindo a técnica e os instrumentos necessários.

A avaliação diagnóstica foi muito utilizada durante todas as intervenções, uma vez que era necessário “perceber em que «ponto da situação» se encontravam os alunos face a certos conteúdos” (Anexo VII.II), o que nos ajudou a intervir com base nos conhecimentos prévios destes. Este tipo de situações acontecia, na sua maioria, no início das aulas no sentido de verificar se os alunos têm algum conhecimento sobre os conteúdos a abordar ou se ainda se recordavam do que tinha sido abordado na aula anterior. Desta forma, eram utilizadas perguntas orais para avaliar as aprendizagens efetuadas pelos alunos (VI. VII). Quando se terminava as atividades antes do término da aula, aproveitávamos esse tempo para fazer uma recapitulação de todos os conteúdos abordados durante o dia, permitindo, também, avaliar as aprendizagens dos alunos (Anexos VI.III e VI.IV).

A avaliação formativa, concordando com Gouveia (2008, p. 16), “torna o formando consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros em momentos da resolução de um problema”. Desta forma, em ambos os estágios, recorreremos a fichas de trabalho (Anexo XIII), fichas de leitura individuais<sup>9</sup> (Anexo XVIII) e grelhas de avaliação da leitura (Anexo V) As grelhas de avaliação da leitura permitiram-nos avaliar o desenvolvimento de cada aluno ao nível da leitura, nomeadamente ao nível da pronúncia, do tom e do ritmo. No contexto de 1.º ciclo, este registo era utilizado apenas uma vez durante a semana que nos foi possível intervir. Em 2.º ciclo, apenas nos foi possível utilizar em duas aulas pois, nas outras duas, não houve oportunidade para a leitura de textos.

No que diz respeito à avaliação sumativa, no 1.º CEB, não nos foi possível ter intervenções na construção das fichas de avaliação, no entanto, tivemos acesso às mesmas e auxiliamos a professora cooperante na sua correção, o que foi gratificante para nós. Após análise do PCT, foi-nos possível concluir que a avaliação é feita através de uma grelha de avaliação e, no final de cada período é realizado um registo de avaliação descritivo de cada aluno com “[...] uma apreciação global da prestação do aluno ao longo da sua aprendizagem, em cada área curricular” (PCT, 2012, p. 58). Já no 2.º CEB, tivemos a oportunidade de realizar duas fichas de avaliação sumativa (Anexo XIX) com o par pedagógico e foram-nos facultadas todas as fichas de avaliação, que não foram construídas pelas estagiárias, mas pelos professores cooperantes das diversas áreas (Anexo XX). A correção das mesmas ficou ao cargo destes.

A realização de reflexões (Anexo VII) constantes durante e após a ação, em ambos os contextos, tornou-se um gerador de saber que nos tornou um professor competente “[...] capaz de agir, de analisar e avaliação a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999, p. 105). Além disso, a partilha de informações com o par pedagógico, com a supervisora da ESEPF e com os professores cooperantes, também nos ajudavam a fazer o ponto da situação em que nos encontrávamos, salientando os pontos fortes e os menos fortes ou fracos. Também com o preenchimento de grelhas de acompanhamento da prática (Anexo VIII) e com a avaliação feita pelos alunos do 2.º CEB (Anexo IX), foi-nos possível compreender o que correu menos bem (com o objetivo de melhorar ou modificar) e o que correu melhor.

---

<sup>9</sup> Apenas no 1.º CEB

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta caminhada de cinco anos, contemplando a licenciatura e o mestrado, é necessário fazer uma autoavaliação da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Além disto, é igualmente importante refletir sobre a construção da profissionalidade e sobre todas as experiências que foram vivenciadas durante as semanas passadas nos contextos de 1.º e 2.º CEB.

Antes de iniciar os estágios, traçamos algumas metas. Uma delas era chegar ao final desta jornada e sentir que conhecemos e sabemos utilizar os instrumentos, os métodos e as técnicas indispensáveis para planificar, agir e avaliar cada aula. Também era importante efetuar constantes reflexões sobre a observação e intervenção educativas de forma a melhorar as planificações e enriquecer as intervenções seguintes. Tornou-se igualmente relevante criar ligações positivas com as turmas e com os professores cooperantes, para que o ambiente na sala de aula, de cada turma, fosse favorável ao processo de ensino-aprendizagem e à construção da nossa profissionalidade.

No início de cada situação de estágio, havia muita motivação, no entanto o nervosismo dominava. Contudo, foi muito fácil controlar e, de dia para dia, este foi desaparecendo e a prática tornou-se algo muito natural. Podemos dizer que existiram imensos pontos fortes: a capacidade de adaptação aos contextos; a organização, planificação, desenvolvimento e avaliação de cada intervenção educativa; a utilização de metodologias, estratégias e recursos de ensino diversificados; a capacidade de refletir sobre a ação educativa e reformular a mesma de forma a melhorar o processo. Como em qualquer situação, também houve pontos fracos. No início do estágio, foi complicado preparar as aulas com antecedência. Assim sendo, houve planificações que foram enviadas aos docentes cooperantes com pouco tempo de antecedência, o que dificultou a correção por parte dos mesmos.

Um dos receios que também existia antes de iniciar cada estágio era o domínio de cada turma, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Em 1.º ciclo, isto foi um ponto que não foi difícil ultrapassar pois a turma não fazia barulho e, além disso, mostrava interesse e empenho no processo de ensino/aprendizagem. No 2.º ciclo, tornou-se um pouco mais complicado devido a

um elemento que estava constantemente a perturbar as aulas. Ao contrário deste, os restantes alunos mostravam interesse e empenho nas aulas, ignorando o colega.

Durante a prática em ambos os contextos, também foi possível partilhar planificações com as colegas estagiárias. Isto permitiu-nos conhecer outras formas de planificar e novas estratégias a usar em sala de aula. No 1.º CEB, até nos foi possível conhecer e compreender o trabalho que é feito com os alunos de outro ano de escolaridade no qual não estávamos inseridas. Muitas vezes até foi possível partilhar ideias e estratégias com as colegas, de forma a melhorar o desempenho das mesmas.

A integração no contexto de 1.º ciclo foi muito facilitada porque a instituição já era nossa conhecida do estágio que decorreu no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada*. Em relação à docente cooperante, esta abriu-nos a porta da sala com todo o gosto e auxiliou-nos em tudo, sempre que precisamos. Os alunos receberam-nos de braços abertos, o que facilitou a integração e provocou uma maior vontade de estar presente na instituição.

Em contexto de 2.º ciclo, a integração não foi nada complicada. A Diretora Pedagógica deixou-nos muito à vontade logo no primeiro dia, os professores cooperantes e os restantes membros da instituição também. Ao contrário do que já aconteceu noutras instituições onde tivemos oportunidade de estagiar durante a licenciatura e o mestrado, nesta instituição, fomos tratadas como verdadeiras docentes, o que nos motivou imenso e proporcionou-nos momentos de descontração e partilha de experiências com os outros docentes da instituição. Com este ambiente, a vontade de ir para a instituição era grande o que também influenciava o nosso estado de espírito.

Durante todo este processo, sentimos que evoluímos no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem. Podemos dizer que este nem sempre é como esperamos mas, mesmo assim, fomos capazes de dominar métodos e técnicas apropriadas para melhorar, de dia para dia, a nossa intervenção educativa.

Também progredimos ao nível da relação entre a teoria e a prática, ou seja, a ligação foi-se tornando cada vez mais acessível, o que motivou a uma pesquisa e reflexão constantes. No início de cada situação de estágio, foi necessário fazer uma

leitura e análise dos documentos de gestão e administração das instituições, de forma a conhecer o funcionamento das mesmas, bem como os seus valores e ideais. Assim, foi-se tornando mais fácil caracterizar os contextos de 1.º e 2.º CEB através da análise dos documentos pelos quais se guiam, comprovando que somos capazes de aplicar, de forma integrada, os conhecimentos necessários durante a intervenção educativa. Os seminários e as orientações tutoriais também contribuíram para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica que promoveram a pesquisa, no sentido de investigar e questionar relativamente à postura, tanto dos docentes, como dos alunos.

Durante todo este processo, fomos capazes de perceber que

“El objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y outro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma” (Pérez, 2006, p. 39).

Apesar de ambos os estágios terem passado muito rápido, foi possível viver momentos e situações educativas únicas que nos ajudaram na construção da nossa profissionalidade e nos permitiram perceber a importância de ter um perfil generalista. Neste momento, somos capazes de conhecer e comparar o contexto do 1.º e do 2.º CEB, percebendo que existem semelhanças e diferenças que devem ser tidas em conta para que haja uma intervenção educativa adequada.

Uma das vantagens deste perfil é a possibilidade de, o mesmo professor, continuar com os mesmos alunos durante dois ciclos, evitando que estes tenham desníveis na transição entre os ciclos (Sim-Sim, 2010). Como afirma Dan Rather (Arends, 2008, p. 4), “o sonho começa com um professor que acredita em ti, que te empurra, te puxa e te encaminha até ao próximo nível”. No entanto, o facto de este perfil ainda ser «desconhecido», é olhado com alguma desconfiança por outros profissionais. Além disso, o nosso conhecimento profissional é decisivo para o desempenho da nossa atividade profissional. Este tem muitas facetas e dimensões, que orientam e regulam a nossa prática profissional, nomeadamente o conhecimento que envolve aspetos ligados a outras dimensões do saber, como o saber-fazer e o saber-ser (Ponte, Galvão, Trigo-Santos, & Oliveira, 2001, p. 32).

Assim, ser um profissional generalista exige a articulação das exigências e características de cada um dos níveis de ensino, do 1.º e do 2.º CEB, criando

pontes entre ambos os contextos para que a transição entre os ciclos não seja um salto no vazio. Assim, para nos tornarmos profissionais generalistas devemos ser capazes de construir uma articulação curricular ao nível da sequência das aprendizagens e de estimular o envolvimento parental na continuidade pedagógica.

“Para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é um processo de vida” (Arends, 2008, p. 28).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume 1, 15-24.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (2005). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto.
- Basílio, A., & Nogal, J. (2007). *O Novo Estatuto da Carreira Docente*. Porto: Edições Asa.
- Bernstein, B. (1990). *Poder Educación Y Consciencia Sociologica de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Route Editorial S.A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e 2º Ciclos do ensino básico – Recursos e técnicas para a formação no ensino XXI*. Marina Editores.
- Bruno, I., & Santos, L. (2010). Evolução da escrita avaliativa num contexto de trabalho colaborativo. *Revista de Educação*, XVII, n.º 2, pp. 61-92.
- Cerqueira, M. T. (2008). *Estratégias de ensino-aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos*. Curitiba: UFPR.
- Coelho, C. (2012). O percurso escolar dos alunos disléxicos. In *Dislex, Atas do Encontro Nacional A Dislexia em Tese* (pp. 82-93). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação* nº 9, pp. 35-51.
- Creswell, J., & Clark, V. P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.



- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J.-M. Ketele, *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131 - 142). Porto: Porto Editora.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves, & J.-M. Ketele, *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Gouveia, J. (., Oliveira, A., Machado, C., Rodrigues, C., & Miranda, C. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didáctico para Formadores*. Braga: Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- Gouveia, J. (2008). *Saber Avaliar*.
- Hennigh, K. A. (2008). *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. A. (1996). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. M., & Alazim, V. (1994). *Observe! Vai ver que encontra. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Oliveira, L. (1997). *Nova Enciclopédia Larousse, Volume 9*. Círculo de Leitores, Lda. e Larousse.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, T. G. (2006). Educar en la igualdad versus educar en la diferencia. *Revista de Educação, Volume XIV, n.º 2*, pp. 33-54.
- Perrenoud, P. (2000). Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho. In P. Perrenoud, *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2006). Os Desafios do Processo de Bolonha para a Formação Inicial de Professores. *Revista de Educação, Volume XIV, n.º 1*, pp. 19-37.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de matemática e ciências. *Revista de Educação, Volume X, n.º 1*, pp. 31-46.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2005). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que Triangulação? In L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-27). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. d. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente - Perder ou ganhar uma oportunidade histórica? *Revista de Educação, Volume XIV, n.º 1*, pp. 35-55.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Texto Editores.

- Serra, H. (2004). Linha de investigação : estudo da criança com NEE. *Cadernos de Estudo, N.º1*, pp. 47-49.
- Silva, Á. A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias - Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Simões, M. d., Faria, N. F., Dionísio, S. C., & Lima, M. L. (2011). A Construção do Plano de Desenvolvimento Profissional. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 123-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In *Actas do I EIELP*.
- Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres, R. M., & Fernandez, P. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Editora McGraw-Hill.
- Tracana, M. G., & Lamas, E. R. (2011). Auto-formação continuada - Contributos do Relatório Final de Estágio/Portefólio. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quando vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 153-175). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Veiga Simão, A. M. (2012). Trabalho docente: A indagação na autorregulação da prática em contextos colaborativos. In L. C. Pizzi, N. d. Fumes, M. A. Cavalcante, & M. L. Freitas, *Trabalho docente - tensões e perspectivas* (pp. 17-37). Maceió: EDUFAL.
- Vitón, M. J. (2013). Práctica pedagógica, reflexión de saberes y desarrollo educativo. *Conferência dada no Dia do Departamento da Educação Básica na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*.

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto  
Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto  
Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto  
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro  
Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro  
Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril  
Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro  
Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril  
Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro

## DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES

Projeto Educativo de Escola das duas instituições  
Organigrama das duas instituições  
Regulamento Interno das duas instituições  
Plano Anual de Atividades das duas instituições  
Projeto Curricular de Turma da instituição A  
Projeto Curricular de Escola da instituição B  
Projeto de Acompanhamento Pedagógico da Turma da instituição B

## DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

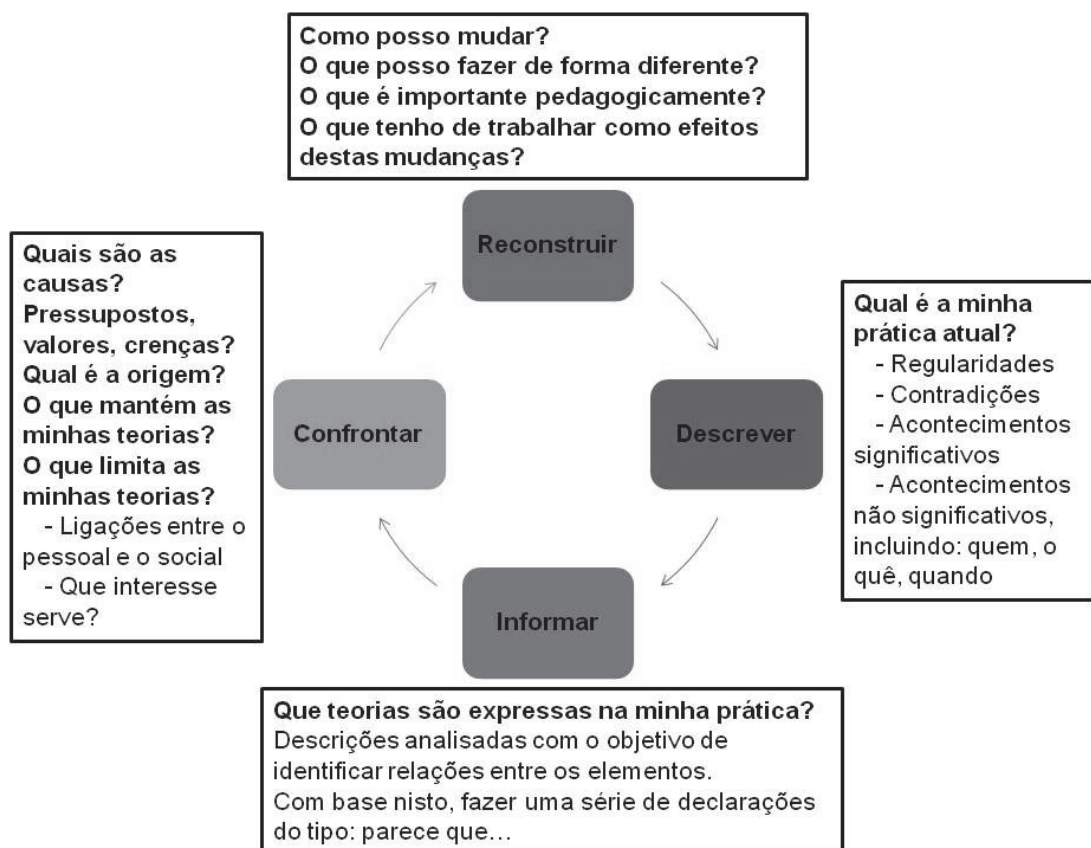
## SÍTIOS DA INTERNET

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html> (consultado a 20 de janeiro de 2013)

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/> (consultado a 8 de junho de 2013)

## ANEXOS

### Anexo I: As quatro fases do processo de reflexão, segundo Smyth (1989) (Simões, Faria, Dionísio, & Lima, 2011, pp. 130-131)



## Anexo II: Caracterização dos contextos

A instituição A encontra-se situada na zona noroeste da cidade do Porto, pertencente à freguesia de Cedofeita onde existem cerca de 37 mil habitantes. Segundo o PEE da instituição A (2011: 8), “nesta freguesia convivem diferentes tipologias habitacionais: há muita habitação individual antiga, mas também prédios de construção mais recente [...]”. É um “[...] meio urbano cujas atividades económicas dominantes são a indústria, o comércio e os serviços”. A acessibilidade à instituição pode ser feita através de transportes públicos - autocarros, metro e camionetas – ou de transporte particular. Através de uma conversa informal com a docente cooperante, conseguimos perceber que os alunos da turma onde decorreu a intervenção, dirigem-se para a instituição de ensino através de transporte particular, nomeadamente de carro.

A instituição B “situa-se na freguesia do Bonfim, uma das maiores da cidade do Porto e talvez a mais central de todas as que compõem a cidade Invicta” (PEE da instituição B, 2012/2015: 7), onde existem aproximadamente 24 265 pessoas. A zona onde se situa a instituição B é uma zona heterogénea, contendo associações humanitárias, de comércio, indústria, culturais, recreativas, bibliotecas, estabelecimentos de ensino, infantários e hospitais. Segundo o PEE da instituição B (2012/2015: 9), existem “[...] zonas bem desenvolvidas e com bom nível de vida, com as suas vivendas e bairros polifamiliares, mas mantém também zonas com estruturas próprias de zonas degradadas”. O tráfego em torno da instituição é intenso, no entanto, existe uma vasta rede de transportes públicos, urbanos e suburbanos que serve esta zona. Existem autocarros, camionetas e metro. Ambos os transportes fazem ligação com os transportes ferroviários. Em comparação com o 1º CEB, foi-nos possível observar que alguns alunos dirigem-se para a instituição de transportes públicos, o que pode dificultar a chegada dos mesmos à instituição devido ao trânsito que se faz sentir em algumas partes do dia.

No que concerne aos recursos humanos, segundo o PEE da instituição A, este estabelecimento de ensino necessita de um conjunto de pessoas para responder às necessidades. Desta forma, a comunidade educativa da instituição é composta por: Corpo Docente; Corpo Discente, Encarregados de Educação; Direção Executiva, Pedagógica e Administrativa; Psicóloga; Vigilantes; Enfermeiras; Estagiários de

educação; Funcionários administrativos e Funcionários não docentes. No que diz respeito aos alunos que frequentam a instituição, na maioria são provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto (PEE da instituição A, 2011).

No 2.º ciclo, não nos foi facultado qualquer documento que refira os tipos de recursos humanos que estão estabelecidos com a instituição B. No entanto, podemos afirmar, após observação enquanto decorreu o estágio, que existe um Corpo Docente e Discente, Encarregados de Educação; Estagiários de Educação; Psicóloga e Funcionários administrativos.

A instituição A está ligada a várias instituições de modo a promover o desenvolvimento de uma educação global e individualizada. Desta forma, estabelece parcerias com as seguintes entidades: Ministério da Educação; Direção Regional de Educação do Norte; ESEPF; Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto; Great, Higiene e Segurança no Trabalho; Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto; Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (Porto); Infoco; Brangue – Engenharia Consultoria e Formação, Lda; Terapis – Terapia da Fala, Lda; APPACDM; PSP- Escola Segura; Secretariado Diocesano da Escola Católica; AEEP; Docpor multimédia (website); Areal Editores; British Council Portugal (PEE da instituição A, 2011).

A instituição B estabeleceu parcerias e protocolos com: Academia Tempus; Educ 10; ESEPF; Sociedade Portuguesa de Matemática; Centro de Educação Ambiental da Câmara Municipal do Porto: Horta Pedagógica / Oficinas sazonais; Polícia de Segurança Pública; Paróquia Nossa Senhora da Conceição (Ensino catequético); Porta Solidária; Jardim de Serralves- Mundo Científico; Programa Educativo Mimosa – Missão: Crescer Saudável (PCE da instituição B: 2012/2015: 15).

Considerando a importância do desenvolvimento de atividades extracurriculares no 1.º CEB para o desenvolvimento das crianças e para a promoção futuro sucesso escolar, na instituição A são prestados serviços facultativos, tais como: Salas de Apoio ao Estudo; Praia no mês de julho; Atividades extracurriculares - natação, ballet, karaté, teatro, piano, inglês e xadrez (PEE da instituição A, 2011).

Ao encontro do que é realizado no 1.º CEB, também no 2.º CEB sente-se a necessidade de haver uma ocupação de tempos livres dos alunos. Assim sendo, a instituição B salienta, como essencial para a mesma, responder

“[...] às mudanças sociais, desempenhando funções tradicionalmente familiares, nomeadamente as relacionadas com socialização, educação cívica e ecológica e



a ocupação de tempos livres. Para esse efeito, esta escola criou uma rede de projetos/clubes escolares que se inserem na dimensão letiva e extralectiva” (PEE da instituição B, 2012/2015: 21).

Assim sendo, para o 2.º CEB, podemos considerar: Clubes escolares; Oficina de Teatro; Clube de Arte e Reciclagem Criativa; Clube das Ciências; Clube Desportivo; Olimpíadas do Ambiente; Olimpíadas da Matemática e Concurso Canguru Matemático (PEE da instituição B, 2012/2015).

O espaço educativo é feito, cada vez mais, de acordo com a sociedade atual, tentando criar recursos didáticos coerentes com os seus propósitos e adaptação dos recursos já existentes. Com este efeito, segundo o PEE da instituição A, pretende-se melhorar a qualidade e eficácia da experiência educativa que se desenvolve em cada aula, atualizando os materiais e equipamentos tecnológicos. Assim, cada sala de aula do 1.º ciclo está equipada com quadro, material pedagógico-didático, leitor de CD, mesas, cadeiras, armários, estantes, expositores de cortiça, cabides, banca com ponto de água. “Ao dispor da comunidade educativa é ainda de salientar a existência de televisão, vídeo e leitor de DVD, retroprojektor, projetor de slides, computadores, impressoras, Internet, scanner, leitor de CD e projetor multimédia (datashow)” (PEE da instituição A, 2011: 12). Ao contrário disto, a instituição B não se encontra munida com recursos didáticos como a instituição A. Conforme o PEE da instituição B (2012/2015: 17) esta utiliza três edifícios independentes. Tanto os alunos do 2.º CEB como os docentes desta valência, podem usufruir de 7 salas não específicas, laboratório de ciências, sala de música, sala de educação visual, sala de educação tecnológica, sala de informática, sala de multimédia, sala de professores, biblioteca, sala de convívio do 2ºciclo, ginásio, pavilhão e refeitório (que se encontram no centro de dia), bar, recreio ao ar livre, capela, gabinete médico e cinema estúdio. Relativamente à sala onde decorreu o estágio, esta estava equipada com quadro branco, mesas, cadeiras, uma estante e expositores de cortiça.

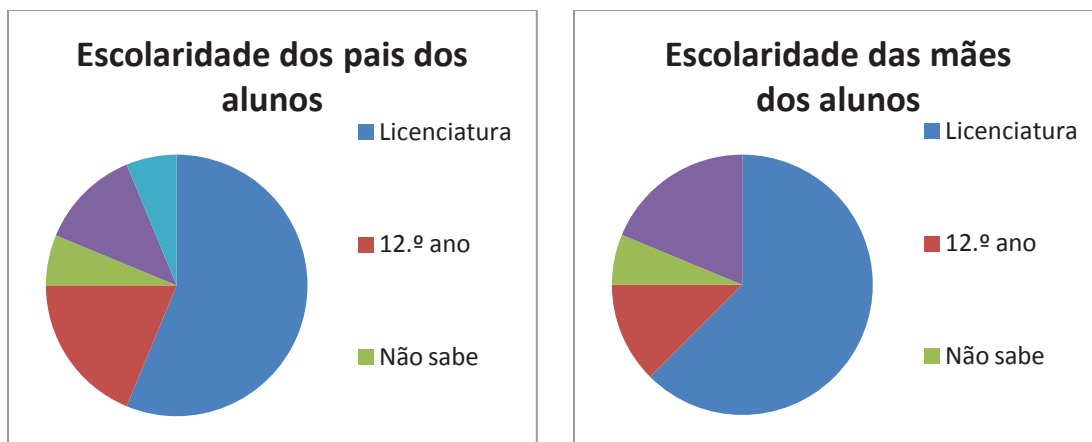
No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º CEB, não existe grande diferença entre os mesmos. “Mais de metade, quer dos pais quer das mães destes alunos tem curso superior, mais especificamente treze pais e dezoito mães. Apenas um pai de um aluno tem uma escolaridade inferior ao 3.º ciclo” (PCT da turma do 1.º CEB, 2012: 17).

Em relação à turma do 2.º CEB onde decorreu o estágio, também podemos salientar que existia um aluno com asma e três que apresentavam alergia aos ácaros. Um aluno tem os pais separados e, após a observação feita, isto influencia a sua

participação nas aulas visto que, muitas vezes, não tinha o material presente pois esteve com o pai ou com a mãe.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos do 1.º CEB, não existe grande diferença entre os mesmos. “Mais de metade, quer dos pais quer das mães destes alunos tem curso superior, mais especificamente treze pais e dezoito mães. Apenas um pai de um aluno tem uma escolaridade inferior ao 3.º ciclo” (PCT da turma do 1.º CEB, 2012: 17).

Relativamente à caracterização dos pais dos alunos do 2.º CEB podemos verificar o seguinte:



Com esta caracterização, é possível, aos professores da instituição B, identificar

“[...] problemas que se podem refletir no grau de interesse e valorização da aprendizagem de um número significativo de alunos que o frequentem e, possivelmente, quanto a fenómenos de baixa ou alta expectativa relativamente à escola e suas funções – Integrar, educar, ensinar, socializar, alertar, formar, decidir, resolver e partilhar” (PEE da instituição B, 2012/2015: 15).

## Anexo III: Notas de Campo

### 5. III.I: Notas de campo I em 1.º CEB

Data: 3 de dezembro de 2012

Período de observação: 11h15 às 12h15

Observadora: Estagiária Ana Anazário

Técnica: observação direta participante

Local: Sala de aula

Ano de escolaridade: 2º ano

Área disciplinar: Matemática

Alunos envolvidos: AT

Descrição:

A estagiária explica os exercícios da página 58 do manual de matemática, relativos a sequências de números. A estagiária disponibiliza algum tempo para a realização por parte dos alunos e, durante a correção, pede à AT para responder a uma das alíneas. A aluna responde incorretamente e, posto isto, a estagiária desloca-se à beira da aluna, pega no ábaco e explica à aluna, com a ajuda do mesmo, o exercício que a mesma tinha errado. Após isto, a aluna consegue responder corretamente e, de seguida, esboça um sorriso.

A aula continua normalmente e, no final, a estagiária desloca-se ao lugar da AT e conversa com a aluna sobre os exercícios realizados na aula, onde esta demonstra que percebeu o que esteve a fazer.

## 6. III.II: Notas de campo II em 1.º CEB

Data: 7 de janeiro de 2013

Período de observação: 11h15 às 11h30

Observadora: Estagiária Ana Anazário

Técnica: observação direta

Local: Sala de aula

Ano de escolaridade: 2º ano

Área disciplinar: Matemática

Alunos envolvidos: T.B. e H.

Descrição:

A estagiária pede para os alunos realizarem os exercícios do manual de matemática das páginas 73 e 74. Durante a realização destes exercícios, o T.B. avisa a H. que está a realizar o exercício 4 da forma errada. Desta forma, o T.B. explica à H. como deve ser realizado o exercício. Após a explicação do exercício por parte do T.B. a H. demonstrou agrado na ajuda do colega, através das suas expressões faciais.

## 7. III.III: Notas de campo I em 2.º CEB

Data: 21 de maio de 2013

Período de observação: 10h20 às 11h50

Observadora: Estagiária Ana Anazário

Técnica: observação direta não participante

Local: Sala de aula

Ano de escolaridade: 6.º ano

Disciplina: Matemática

Alunos envolvidos: J., C.M. e M.

Descrição:

Para a realização de uma prova modelo de exame final do 2.º ciclo, a professora cooperante perguntou à turma se todos tinham o livro em questão. Como muitos alunos se esqueceram de o trazer, a mesma esteve a juntar alguns alunos, 2 a 2, para que nenhum fique sem trabalho.

Quando a professora cooperante solicitou à J. para se sentar à beira da C.M., o M. levantou-se, prontamente, para pegar na mesa da J. e levá-la para junto da mesa da C.M.

Comentário:

Desde que iniciou o estágio, o M. sempre foi um aluno prestável. Está sempre pronto para ajudar os colegas, mesmo que não lhe peçam nada. Oferece-se para ajudar, partilhar ou emprestar material. Muitas vezes se ofereceu para fechar os estores da sala e para colocar trabalhos nos placares.

## Anexo IV: Registos de observação

### 8. Exemplo de grelha de observação do professor cooperante - 1.º ciclo

Indicadores	Exemplos
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O quadro interativo para projetar o manual interativo;</li><li>• O quadro branco para escrever;</li><li>• O manual;</li><li>• A sala de informática;</li></ul>
<b>Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A leitura de um texto é sempre feita individualmente e em silêncio numa primeira parte e depois é individualmente e em voz alta;</li><li>• Na correção dos exercícios é feita oralmente, de seguida a professora escreve a resposta no quadro e só depois disso é que os alunos copiam ou corrigem que fizeram no caderno ou livro;</li><li>• Os trabalhos dos alunos são afixados nos placares e nas paredes;</li><li>• De manhã, antes de iniciar a aula, um aluno faz a oração;</li><li>• Os alunos com mais dificuldades encontram-se sentados perto da professora para esta os conseguir auxiliar com mais facilidade.</li></ul>

### 9. Exemplo de grelha de observação dos professores cooperantes - 2.º ciclo

Disciplina	Indicadores	Exemplos
Português	<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O quadro branco;</li> <li>• O manual e o caderno diário;</li> <li>• A sala de informática (uma vez);</li> </ul>
	<b>Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora abre sempre a lição e diz as páginas dos livros, aos alunos, utilizando numerais ordinais, por exemplo: “Lição n.º centésima décima segunda e centésima décima terceira”;</li> <li>• Após a leitura de um texto, faz sempre perguntas de exploração do mesmo que não estejam no manual;</li> <li>• Nas respostas, sempre que possível, deve ser usada uma expressão comprovativa, retirada do texto em estudo;</li> <li>• Nos exercícios mais simples e/ou de resposta rápida, a professora faz a correção oralmente;</li> <li>• Nas respostas mais elaboradas e/ou importantes, a professora regista no quadro uma resposta feita pela mesma para que os alunos fiquem com um modelo;</li> <li>• Os trabalhos que os alunos fazem, são afixados dos placares de cortiça que tem no fundo da sala.</li> </ul>

## Anexo V: Registos de leitura

### 10. Exemplo de grelha de avaliação da leitura utilizada em 1.º CEB

11.

Texto: "O Petinga" – página 48 do manual de português						Data: 19 de novembro de 2012		
	Pronúncia			Tom		Ritmo		
	Corrente com falhas	Corrente	Expressiva	Baixo	Normal	Lento	Normal	Rápido
A			X		X		X	
AS		X			X		X	
AT	X			X			X	
BA		X			X		X	
BO		X			X		X	
DA			X		X			X
DO		X			X		X	
FA		X			X		X	
FM		X			X		X	
H		X		X			X	
JM		X		X				X
JN		X			X		X	
JR		X			X		X	
L			X		X			X
MO		X		X			X	
F		X			X		X	
I		X			X		X	
MA		X			X		X	
PA			X		X			X
MI		X			X		X	
PO		X			X		X	
S			X		X			X
T	X			X			X	
TB		X			X		X	
TO		X			X		X	

### 12. Exemplo de grelha de avaliação da leitura utilizada em 2.º CEB

11.

Texto: <u>Biografia de Marie Curie</u> , manual página 152						Data: <u>13 / 03 / 2013</u>			
Aluno	Pronúncia			Tom		Ritmo			Notas
	Corrente com falhas	Corrente	Expressiva	Baixo	Normal	Lento	Normal	Rápido	
B			X		X		X		
C.M	X				X		X		
C.L.		X			X		X		
D		X			X		X		O aluno não soube identificar o parágrafo onde tinha de parar a leitura.
H		X			X		X		O aluno não soube identificar o parágrafo que tinha de começar a leitura.
I.S		X			X		X		
I.C			X		X		X		
J.A	X				X		X		
J.O.	X				X		X		
M.M		X			X		X		
M.R		X			X		X		
M.A			X		X		X		
M.I			X		X		X		
R.G		X			X		X		
R.M		X		X			X		
R.I		X			X		X		





## Anexo VI: Planificações diárias

### 13. VI.I: Planificação de 1.º CEB

Professora: X

Estagiária: Ana Anazário

Data: 19 de novembro de 2012

Ano de escolaridade / turma: 2º B

Número de alunos: 25

Hora: das 08h30 às 16h00

Área	Temas/Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Língua Portuguesa	<p><b>Compreensão do oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plano fonológico e plano discursivo;</li> <li>Informação essencial;</li> <li>Reconto;</li> </ul> <p><b>Expressão oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidade comunicativa;</li> <li>Regras e papéis da interação oral;</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de perguntas</li> <li>Leitura em voz alta</li> </ul> <p><b>Escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>Reter o essencial de um texto ouvido;</li> <li>Identificar o tema central;</li> <li>Recontar histórias;</li> </ul> </li> <li>Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> <li>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivação para a leitura de um texto (pela estagiária);</li> <li>Leitura do texto "O Petinga" na página 48 do manual de Língua Portuguesa (pelos alunos);</li> <li>Resolução da ficha de trabalho da página 49 do manual de Língua Portuguesa (pelos alunos);</li> <li>Correção da ficha de trabalho (pela estagiária com a participação dos alunos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Quadro interativo;</li> <li>Quadro branco;</li> <li>Manual de Língua Portuguesa;</li> </ul>	08h30 – 10h00	<p><b>Modalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p><b>Técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p><b>Instrumento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de trabalho da página 49 do manual de Língua Portuguesa;</li> </ul>
		<p>específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</li> <li>Relatar, recontar, contar, descrever;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir os outros;</li> <li>Esperar a sua vez;</li> <li>Respeitar o tema;</li> </ul> </li> <li>Ler com progressiva autonomia pequenos textos para responder a questões sobre o texto;</li> <li>Ler em voz alta;</li> <li>Elaborar por escrito respostas a atividades;</li> </ul>				

<b>Matemática</b>	<p><b>Geometria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras no plano e sólidos geométricos                     <ul style="list-style-type: none"> <li>Linhas retas e curvas</li> </ul> </li> <li><b>Números e Operações</b></li> <li>Regularidades                     <ul style="list-style-type: none"> <li>Sequências</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar linhas retas e curvas a partir da observação de objetos e de figuras geométricas e representá-las;</li> <li>Elaborar sequências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização das atividades das páginas 46, 47 e 48 do manual de matemática (pelos alunos);</li> <li>Correção das atividades realizadas (pela estagiária com a participação dos alunos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de matemática;</li> <li>Quadro branco;</li> <li>Quadro interativo;</li> </ul>	10h00 – 12h15	<p><b>Modalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p><b>Técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p><b>Instrumento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades das páginas 46, 47 e 48 do manual de matemática</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<p><b>À descoberta de si mesmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O seu corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e reconhecer os órgãos dos sentidos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão oral sobre os cinco sentidos e os respetivos órgãos;</li> <li>Realização de duas atividades experimentais relativas à visão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de estudo do meio;</li> <li>Fichas;</li> <li>Lanterna;</li> <li>Cartolinas;</li> <li>Tesouras;</li> <li>Elásticos;</li> <li>Marcadores;</li> <li>Lápis de cor;</li> <li>Cola;</li> <li>Furador;</li> </ul>	14h00 – 15h15	<p><b>Modalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p><b>Técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p><b>Instrumento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo das experiências que os alunos fazem no manual e nas fichas.</li> </ul>
<b>Área Projeto</b>	<p><b>Letras Soltas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Letra a letra, viajando pelas casas, uma história ganha asas"</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da história do Simão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boneco Simão;</li> <li>Dossiê.</li> </ul>	15h15 – 16h00	

### Operacionalização

**Das 08h30 às 10h00**

A estagiária inicia a aula fazendo o acolhimento e tratando de alguns assuntos que sejam pertinentes. Seguidamente, recolhe o trabalho de casa e pede a um aluno para fazer a oração. Para dar início às atividades, conversa com os alunos sobre a vacinação:

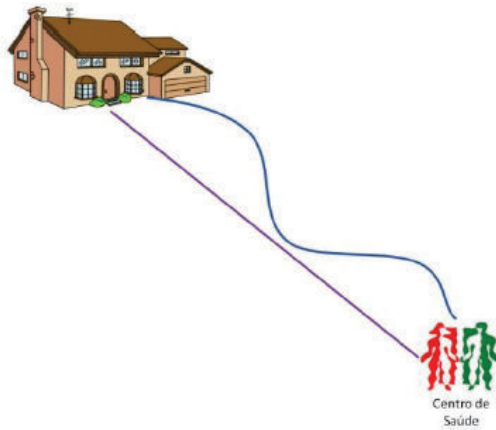
- Ainda se lembram para que servem as vacinas?  
(As vacinas servem para o organismo criar defesas (anticorpos) para matar os micróbios causadores de doenças)
- Como é que nós sabemos se temos as vacinas em dia ou não?  
(Verificando o Boletim Individual de Saúde)

Com isto, é introduzido o texto a ser trabalhado "O Petinga", que era um menino que não foi vacinado, quando era pequenino, e por isso ficou sem uma perna. Desta forma, é pedido aos alunos para abrirem o manual na página 48 e para começarem a ler, silenciosamente, o texto. Após alguns minutos disponibilizados pela estagiária para a leitura, é pedido a um aluno que comece a ler em voz alta, alternado este sempre que necessário, até a turma toda ter lido. Depois da leitura, a estagiária conversa com os alunos sobre o tema central do texto e, seguidamente, pede aos alunos para realizarem os exercícios relativos ao texto que se encontram na página 49, explicando os procedimentos a ter. Durante a realização dos exercícios, a estagiária circula pela sala para auxiliar os alunos que necessitem ou prevenir eventuais dúvidas. À medida que os alunos vão realizando os exercícios, a estagiária vai corrigindo-os com auxílio do quadro interativo e com a participação dos mesmos.

**Das 10h00 às 12h15**

Para fazer a ligação entre o texto abordado e a próxima atividade, a estagiária apresenta o seguinte exemplo:

"Para se prevenir de outras doenças, o Petinga foi de casa ao centro de saúde para tomar uma vacina mas queria ir pelo caminho mais curto. Qual seria o melhor? O azul ou o roxo?"



Com isto, é pedido aos alunos que retirem o manual de Matemática e para abrirem nas páginas 46 e 47 e para realizarem a tarefa inicial, visto que é idêntica ao exercício que foi realizado anteriormente. À medida que os alunos vão realizando os exercícios, a estagiária vai corrigindo-os com auxílio do quadro interativo e com a participação dos mesmos. De seguida, a estagiária conversa com os alunos sobre os vários tipos de linhas. No seguimento desta atividade, são explicados os procedimentos a ter nos próximos exercícios das páginas 47 e 48, e os alunos devem proceder à realização dos mesmos. À medida que os alunos vão realizando os exercícios, a estagiária vai corrigindo-os com auxílio do quadro interativo e com a participação dos mesmos.

#### Das 14h00 às 15h15

A estagiária inicia a aula marcando o trabalho de casa (páginas 39 e 40 do livro de fichas de ortografia). De seguida, conversa com os alunos sobre os cinco sentidos, fazendo uma pequena revisão dos mesmos e das experiências realizadas anteriormente sobre eles. Com isto, introduz o tema das experiências que se irão realizar, explica o que é a pupila do olho e distribui uma pequena ficha onde os alunos devem preencher com as suas previsões sobre a primeira experiência. Após todos terem preenchido, a estagiária recolhe as fichas e inicia a experiência, com a participação de alguns alunos (visto que não é possível realizar com o grupo todo), enquanto o resto do grupo assiste. Após terminada, os alunos registam as conclusões no manual, página 46, comparando os resultados com as previsões feitas anteriormente.

Para a realização da segunda experiência, a estagiária explica os procedimentos a ter em conta, volta a entregar aos alunos uma pequena ficha que deve ser preenchida com as previsões. Após todos terem preenchido, a estagiária recolhe-as e distribui o material para iniciar a experiência. Após terminada, os alunos registam as conclusões no manual, página 47, comparando os resultados com as previsões feitas anteriormente.

#### Das 15h15 às 16h00

Depois da atividade anterior estar realizada, a estagiária inicia a leitura da história do Simão.

#### Eventualidades e precauções:

- Se sobrar muito tempo depois da realização do que está proposto, a estagiária apresenta um PowerPoint relativo ao projeto.

## 14. VI.II: Planificação de 2.º CEB

### Plano de aula

Disciplina: História e Geografia de Portugal	Ano / turma: 6.ªA	Ano letivo: 2012 / 2013	Data: 20 de maio de 2013
Professor cooperante	Professora estagiária: Ana Anazário		Tempo: 45 minutos
Aula n.º: 53	Sumário:		
Unidade didática: O Século XX – O 25 de abril de 1974 e o regime democrático	Continuação dos conteúdos abordados na aula anterior.		

Conteúdos	Competências específicas	Estratégias / Atividades	Recursos	Avaliação
<p>3.2. O Programa do MFA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A restituição das liberdades;</li> <li>• A descolonização;</li> </ul> <p>3.3. A consolidação do regime democrático</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os direitos e os deveres fundamentais.</li> </ul>	<p>I - Tratamento de Informação/ Utilização de Fontes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar documentos escritos e iconográficos;</li> </ul> <p>II - Compreensão Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar informação histórica diversificada;</li> <li>• Estabelecer relações entre passado/presente;</li> </ul> <p>III – Comunicação em História</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a comunicação oral através da descrição e resumo de ideias.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Audição da música "Somos livres (uma gaivota voava voava)" de Ermelinda Duarte;</li> <li>2. Diálogo com os alunos sobre a música e a revolução do 25 de abril de 1974;</li> <li>3. Observação de fotografias relativas ao programa do MFA (pelos alunos) enquanto a estagiária explica o mesmo;</li> <li>4. Visualização de um vídeo sobre a descolonização;</li> <li>5. Observação de fotografias relativas à descolonização e aos retornados (pelos alunos) enquanto a estagiária explica os acontecimentos;</li> <li>6. Audição de um vídeo sobre a consolidação do regime democrático com posterior conversa sobre o mesmo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual;</li> <li>• Caderno diário;</li> <li>• Quadro;</li> <li>• Material de escrita;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Internet;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	<p>Modalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Formativa</li> </ul> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> </ul> <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respostas às questões elaboradas em sala de aula.</li> </ul>

### Operacionalização

A estagiária inicia a aula acolhendo os alunos e tratando de assuntos que sejam pertinentes. De forma a dar continuidade aos conteúdos abordados na aula anterior, nomeadamente à revolução do 25 de abril, a estagiária passa a seguinte música:

Ermelinda Duarte: Somos livres (uma gaivota voava voava)

[...]

Uma gaivota voava, voava,  
 assas de vento,  
 coração de mar.  
 Como ela, somos livres,  
 somos livres de voar.

Uma papoila crescia, crescia,  
 grito vermelho  
 num campo qualquer.  
 Como ela somos livres,  
 somos livres de crescer.

Uma criança dizia, dizia  
 "quando for grande  
 não vou combater".  
 Como ela, somos livres,  
 somos livres de dizer.

Somos um povo que cerra fileiras,  
 parte à conquista  
 do pão e da paz.  
 Somos livres, somos livres,  
 não voltaremos atrás.

## A Construção da Profissionalidade: A Ponte entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Cristina Alves Anazário

Posteriormente, conversa com os alunos sobre a relação existente entre o conteúdo desta música e a revolução do 25 de abril, salientando a liberdade que foi restituída após esta revolução. Para que os alunos tenham acesso a mais informação sobre o 25 de abril de 1974, a estagiária pede aos alunos, como trabalho de casa, a realização de uma notícia (fazendo a ponte com os conteúdos abordados na última aula de português) sobre o acontecimento, com base em informações dadas pelos pais ou avós. Alerta os alunos para o facto de, com as notícias realizadas pelos mesmos, irá ser feito um cartaz que será afixado em sala de aula. Após isto, vai apresentando as seguintes imagens enquanto explica os conteúdos.

Após a rendição do governo com a revolução, o MFA entregou o poder a uma Junta de Salvação que era presidida pelo general António de Spínola, sendo esta a apresentar o Programa do MFA que pretendia a democratização da sociedade portuguesa através:

- Da libertação dos presos políticos;
- Da extinção da PIDE;
- Da extinção da Legião e Mocidade Portuguesa;
- Da abolição da censura;
- Do reconhecimento da liberdade de expressão;
- Da discussão do problema da guerra colonial.



Ilustração 1 - Primeira conferência de imprensa da Junta de Salvação Nacional, transmitida pela RTP. O presidente da Junta, General António de Spínola dá a conhecer os pontos essenciais do programa - 26 ABR. 1974



Ilustração 2 - Página do jornal "O Primeiro de Janeiro", de 27 de abril de 1974



Ilustração 3 - Mário Soares e Álvaro Cunhal são apoiados pela população quando regressam a Portugal depois do exílio



Ilustração 4 - Pintura mural ilustrando a libertação dos presos políticos.

A estagiária também salienta que, com a democratização do país, começou-se a festejar o Dia do Trabalhador, no 1º de maio, com grandes manifestações, algo que não acontecia durante o Estado Novo. Esta foi uma das maiores manifestações de sempre e participaram Mário Soares e Álvaro Cunhal, que tinham regressado do estrangeiro.



Ilustração 5 - O 1.º de maio de 1974 em Lisboa

Retomando ao programa do MFA, um dos seus objetivos era arranjar uma solução para a guerra colonial. Para isso, em julho de 1974, Portugal sentiu-se obrigado a reconhecer o direito à independência das suas colónias. Para motivar os alunos, a estagiária coloca o seguinte vídeo que explica a descolonização:

[http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=hqp8em\\_0040](http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=hqp8em_0040)

Após a visualização do vídeo, a estagiária retoma a apresentação de imagens enquanto aborda os conteúdos.



Ilustração 6 - Independência de São Tomé e Príncipe. À direita da imagem, de costas, o futuro Presidente da República de São Tomé e Príncipe - 12 de julho de 1975



Ilustração 7 - Início das negociações para a independência de Moçambique.



Ilustração 8 - Independência de Cabo Verde - 5 de julho de 1975

Depois da visualização das imagens anteriores, a estagiária explica aos alunos que o caso de Macau e Timor foi diferente. Macau esteve sob a administração de Portugal até 1999 e só a partir desta data é que ficou integrado na China. Timor foi ocupado e anexado pela Indonésia, em 1975. Em 1999 a Indonésia vê-se obrigada a reconhecer o direito à independência de Timor e em 2002 torna-se independente.

A estagiária leva os alunos a perceber que, com a descolonização, muitos portugueses que estavam a viver em África tiveram que retomar a Portugal, por isso se diz que são os retornados. Estes tiveram que passar por grandes dificuldades e não foram muito bem recebidos.



Ilustração 9 - Os "Retornados" - emigrantes portugueses fugidos das ex-colónias (Angola e Moçambique, sobretudo) após o início do processo descolonização. Fotografia captada no aeroporto de Lisboa em outubro de 1975.

Com a revolução do 25 de abril, a ditadura em Portugal terminou e, por isso, foi necessário substituir a Constituição de 1933. Para explicar estes conteúdos, a estagiária apresenta o seguinte áudio com posterior conversa com os alunos sobre o mesmo:

[http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=recev\\_105443&full=1&w\\_size=1280&h\\_size=800](http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=recev_105443&full=1&w_size=1280&h_size=800)



## 15. VI.III: Planificação de 2.º CEB

### Plano de aula

Disciplina: Ciências da Natureza	Ano / turma: 6.ªA	Ano letivo: 2012 / 2013	Data: 28 de fevereiro de 2013
Professor cooperante:	Professora estagiária: Ana Anazário		Tempo: 45 minutos
Aula n.º: 58	<b>Sumário:</b>		
Unidade didática: Trocas nutricionais entre o organismo e o meio	A respiração celular. Realização de atividades experimentais relativas ao tema.		

Conteúdos	Objetivos	Estratégias / Atividades	Recursos	Avaliação
<p><b>4. A utilização de nutrientes na produção de energia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Evidências da respiração celular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o mecanismo da respiração celular;</li> <li>Relacionar a atividade física e o consumo de nutrientes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Conversa com os alunos sobre a respiração celular;</li> <li>Realização da atividade experimental "Quais os gases envolvidos na respiração celular?";</li> <li>Explicação do processo de respiração celular;</li> <li>Realização da atividade experimental "A respiração celular ocorre em células mortas?";</li> <li>Medição da pulsação de cada aluno antes e após exercício físico;</li> <li>Conversa com os alunos sobre as conclusões retiradas após a medição da pulsação;</li> <li>Realização de um mapa de conceitos com os alunos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual – parte 1;</li> <li>Projeto;</li> <li>Ficha de trabalho;</li> <li>Imagens;</li> <li>Internet.</li> </ul>	<p><b>Modalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p><b>Técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p><b>Instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registos dos alunos às experiências;</li> <li>Respostas orais;</li> <li>Respostas ao mapa de conceitos;</li> <li>Respostas à ficha de trabalho (no caso dos alunos com NEE<sup>1</sup>)</li> </ul>

<sup>1</sup> Alunos com NEE – alunos com Necessidades Educativas Especiais

No seguimento do estudo dos sistemas respiratório, circulatório e digestivo, será abordada a respiração celular. A abordagem será feita através da inter-relação dos três sistemas já estudados, com o intuito dos alunos perceberem que as funções realizadas nesses sistemas são uma resposta às necessidades celulares. Antes da estagiária fazer a abordagem dos conteúdos programados, chama o aluno n.º 7 (caso o aluno não esteja presente, irá o aluno com o número seguinte) para fazer o registo da lição e do sumário no quadro, que serão ditados por si. Após algum tempo disponibilizado, a estagiária questiona os alunos acerca da forma como os seres vivos obtêm nutrientes. A estagiária, aproveitando as intervenções dos alunos, explica que o ser humano realiza uma série de atividades que lhe permite viver e adaptar-se ao meio. Acrescenta ainda, que para que o homem seja capaz de realizar as funções vitais do seu organismo é necessário energia, "Mas como é que o organismo é capaz de obter essa energia?" – questão levantada pela estagiária. Neste momento e, tendo sempre em conta as respostas dadas pelos alunos, a estagiária explica que a respiração e a nutrição são essenciais para a obtenção de energia, sendo esta gerada nas células, através da respiração celular.

Para que os alunos compreendam melhor os gases envolvidos no processo da respiração celular, a estagiária projeta uma experiência com caracóis isolados numa caixa de vidro: [http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=01219p1aecsi611\\_p1\\_090\\_bhtml](http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=01219p1aecsi611_p1_090_bhtml)

Nota: Se a hiperligação não estiver a funcionar, a estagiária projeta as seguintes imagens e vai explicando os procedimentos:

Colocamos todos os elementos dentro do recipiente e tapamos.



Aguardamos uma hora...



Retiramos a rolha e testamos a presença de oxigénio no recipiente.



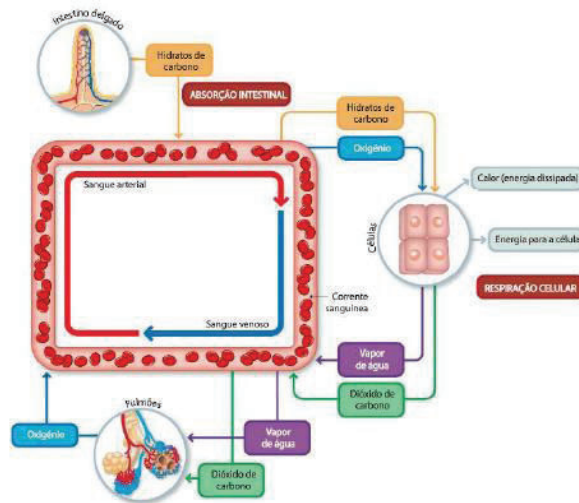
Analisamos as observações feitas e tiramos conclusões.



Respondemos à pergunta de partida.



Findada a experiência e tiradas as conclusões acerca dos gases envolvidos na respiração, a estagiária faz uma nova pergunta - "como é que se processa a respiração celular no nosso corpo?". A estagiária projeta no quadro o esquema da respiração celular, apresentado na página 93 do manual, pedindo a quem conseguisse, a explicação do processo aí apresentado:

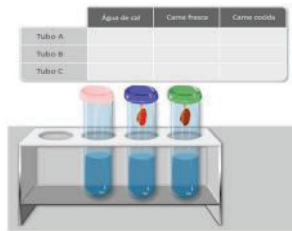


Completa as observações feitas pelos alunos, explicando a "operação" em conjunto dos sistemas digestivos, respiratórios e circulatório para a concretização da respiração celular. Explica ainda que esta só é possível em células vivas. Para que os alunos possam constatar tal facto, a estagiária projeta uma nova experiência, com células vivas e mortas:

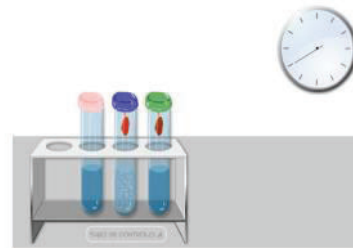
[http://brip.escolavirtual.pt/files/lessons/import\\_110830\\_121028/eManuais\\_AE\\_2011/filipbook\\_01219p1/recursos/aecsi611\\_p1\\_094\\_a.html](http://brip.escolavirtual.pt/files/lessons/import_110830_121028/eManuais_AE_2011/filipbook_01219p1/recursos/aecsi611_p1_094_a.html)

Nota: Se a hiperligação não estiver a funcionar, a estagiária projeta as seguintes imagens e vai explicando os procedimentos:

Completa a tabela seguinte de acordo com o desenho da atividade experimental.



Espera meia hora...

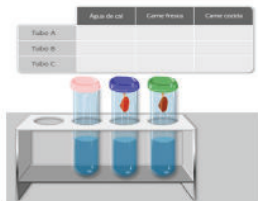


Regista os resultados das tuas observações.

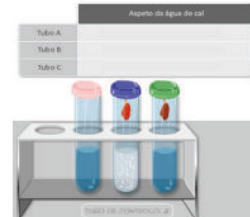


Antes de iniciar a experiência, a estagiária entrega aos alunos duas imagens com o início e o fim da experiência, para que, em conjunto, possam tirar conclusões acerca do observado:

Completa a tabela seguinte de acordo com o desenho da atividade experimental.



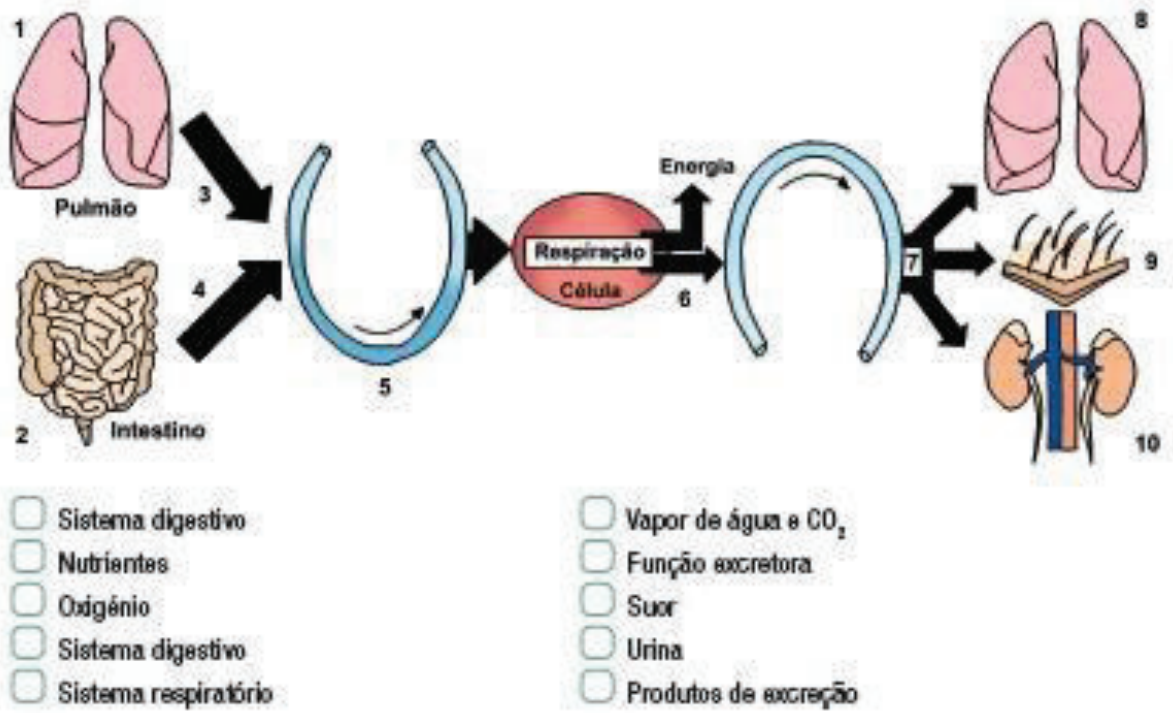
Regista os resultados das tuas observações.



Concluída experiência, a estagiária agrupa os alunos em pares e pede que cada par conte as pulsações durante 15 segundos. A estagiária pede que multipliquem o resultado por 4, para nos dar o número de pulsações por minuto. A estagiária pede-lhes que registem esse valor no caderno. Posteriormente, pede aos alunos para se levantarem, fletirem as pernas 6 vezes e saltarem no lugar. Após o exercício, a estagiária ordena que os alunos se sentem e voltem a fazer o exercício da contagem das pulsações e registar os valores no caderno. Pede também, que os mesmos tirem conclusões acerca da variação de resultados, com base no que foi estudado hoje.

Para terminar a aula, a estagiária entrega a cada aluno uma ficha com a estrutura de um mapa de conceitos para os alunos preencherem. Esse preenchimento deve ser discutido e decidido em conjunto:





## 16. VI.IV: Planificação de 1.º CEB

Professora: X

Estagiária: Ana Anazário

Data: 07 de janeiro de 2013

Ano de escolaridade / turma: 2º B

Número de alunos: 25

Hora: das 08h30 às 16h00

Área	Temas/Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
Português	<p>Compreensão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plano fonológico e plano discursivo;</li> <li>Informação essencial;</li> <li>Reconto;</li> </ul> <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidade comunicativa;</li> <li>Regras e papéis da interação oral;</li> </ul> <p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prestar atenção ao que ouve de modo a tomar possível:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>Identificar o tema central;</li> <li>Recontar histórias;</li> </ul> </li> <li>Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos;</li> <li>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</li> <li>Relatar, recontar, contar, descrever;</li> </ul> </li> <li>Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvir os outros;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento;</li> <li>Motivação para a leitura do texto da página 66 do manual de Português (pela estagiária);</li> <li>Leitura do texto (pelos alunos);</li> <li>Conversa com os alunos sobre o texto;</li> <li>Resolução dos exercícios da página 67 do manual (pelos alunos);</li> <li>Correção dos exercícios (pela estagiária com a participação dos alunos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro branco;</li> <li>Manual de Português;</li> </ul>	08h30 – 10h00	<p>Modalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios da página 67 do manual de Português</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Esperar a sua vez;</li> <li>Respeitar o tema;</li> <li>Elaborar por escrito respostas a atividades;</li> </ul>				
Matemática	<p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Números naturais                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Relações numéricas</li> <li>Sistema de numeração decimal</li> </ul> </li> <li>Operações com números naturais                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Adição</li> <li>Subtração</li> </ul> </li> <li>Regularidades                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Sequências</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compor e decompor números;</li> <li>Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número.</li> <li>Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal.</li> <li>Realizar contagens progressivas e regressivas;</li> <li>Adicionar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;</li> <li>Subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;</li> <li>Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação;</li> <li>Investigar regularidades em sequências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização das atividades das páginas 73, 74 e 75 do manual de Matemática (pelos alunos);</li> <li>Correção das atividades realizadas (pela estagiária com a participação dos alunos);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de Matemática;</li> <li>Quadro branco;</li> </ul>	10h00 – 12h15	<p>Modalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios das páginas 73, 74 e 75 do manual de Matemática</li> </ul>

<b>Estudo do Meio</b>	<p>À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os seus itinerários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas...);</li> <li>Localizar os pontos de partida e chegada;</li> <li>Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização de uma apresentação sobre os itinerários;</li> <li>Realização dos exercícios das páginas 66 e 67 do manual de Estudo do Meio (pelos alunos com orientação da estagiária);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual de estudo do meio;</li> <li>Quadro interativo;</li> <li>Computador;</li> <li>Quadro branco;</li> </ul>	<p>14h00 – 15h15</p>	<p><b>Modalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formativa</li> </ul> <p><b>Técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p><b>Instrumento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios das páginas 66 e 67 do manual de Estudo do Meio;</li> </ul>
<b>Área Projeto</b>	<p>Letras Soltas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Letra a letra, viajando pelas casas, uma história ganha asas"</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da história do Simão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boneco Simão.</li> </ul>	<p>15h15 – 16h00</p>	

### Operacionalização

Das 08h30 às 10h00

A estagiária inicia a aula fazendo o acolhimento e tratando de alguns assuntos que sejam pertinentes. Seguidamente, recolhe o trabalho de casa e pede a um aluno para fazer a oração.

Aproveitando a conversa com os alunos sobre as férias do natal (durante o acolhimento), a estagiária pergunta aos alunos onde gostavam de passar umas férias diferentes. Após algum tempo disponibilizado para a troca de gostos entre os alunos, a estagiária dá início às atividades pedindo aos alunos para abrirem o manual de Português na página 66 pois vão conhecer uma menina que vai passar umas férias diferentes. Assim, pede aos alunos para lerem o texto "Férias diferentes" em silêncio. Depois de alguns minutos disponibilizados para a leitura silenciosa, a estagiária solicita um aluno para começar a ler em voz alta, alternando o aluno sempre que a mesma achar pertinente. Após todos terem lido, é iniciada uma conversa com os alunos sobre o texto lido, pedindo a estes a sua opinião sobre algumas situações que aparecem descritas no texto. No seguimento da conversa com os alunos, a estagiária realiza com estes as atividades da página 67 do manual. Assim, é pedido a um aluno para ler a primeira pergunta e responder. Após a resposta completa dada oralmente, a estagiária escreve no quadro para que possam registar no livro sem erros. Assim sucessivamente para a segunda e terceira questões. As restantes questões são feitas individualmente e posteriormente corrigidas no quadro pela estagiária, com a participação dos alunos. Enquanto os alunos estão a realizar as questões, a estagiária desloca-se pela sala para ajudar os alunos com mais dificuldades ou que tenham dúvidas.

#### Eventualidades e precauções:

- Se os alunos terminarem a atividade antes do tempo, é pedido que realizem uma composição sobre o abandono de animais durante as férias.

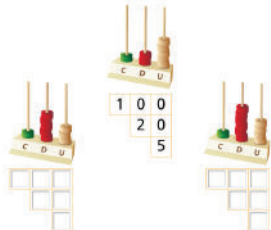
Das 10h00 às 12h15

De forma a mudar de área, a estagiária diz aos alunos que a Violeta (personagem do texto lido anteriormente) viu um número escrito num muro, mas não o consegue ler. Assim, pede aos alunos para a ajudarem. O número é o 267. Como se lê este número? E como é que se decompõe? Desta forma, é solicitado a ir ao quadro um aluno para responder por escrito a estas perguntas. No seguimento disto, a estagiária avisa os alunos que afinal, a Violeta encontrou mais números, mas estes estão escondidos no manual de matemática. Assim, a estagiária solicita aos alunos para tirarem o manual de Matemática, para abrirem na página 73 e para realizarem os dois primeiros exercícios. Enquanto os alunos estão a resolver os exercícios, a estagiária circula pela sala, auxiliando os alunos que necessitarem. É disponibilizado algum tempo para os alunos irem realizando os exercícios e só posteriormente se procede à respetiva correção, no quadro, com a participação dos alunos. Quando a tarefa estiver terminada, a estagiária pede aos alunos para realizarem os seis exercícios das páginas 74 e 75 do manual. Enquanto os alunos estão a resolver os exercícios, a estagiária circula pela sala, auxiliando os alunos que necessitarem. A correção processa-se da mesma forma que os anteriores.

Para terminar, a estagiária lança aos alunos o desafio da página 73 do manual. É disponibilizado algum tempo para os alunos tentarem descobrir a solução e só posteriormente se procede à respetiva resolução, no quadro, com a participação dos alunos.

#### Eventualidades e precauções:

- Se sobrar tempo depois da realização do que está proposto, a estagiária propõe a realização da seguinte atividade: [http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=01204aem211\\_073\\_bhtml](http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=01204aem211_073_bhtml)
- Se o exercício interativo não estiver a abrir, utiliza-se a seguinte imagem:



Das 14h00 às 15h15

A estagiária inicia a aula marcando o trabalho de casa (páginas 55 e 56 do livro de fichas de ortografia). De seguida, mostra a seguinte apresentação, conversando com os alunos sobre o tema:

[http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=1c2prof\\_e22&full=1&w\\_size=1280&h\\_size=800](http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=1c2prof_e22&full=1&w_size=1280&h_size=800)

Após isto, pede aos alunos para abrirem o manual de Estudo do Meio na página 66 e 67. Anuncia que um aluno vai ser o rapaz da imagem e que uma aluna vai ser a rapariga. Assim, cada um lê a sua fala e, é iniciada a resolução, em grande grupo, do exercício. Para a realização do exercício da página seguinte, a estagiária distribui o seguinte mapa pelos alunos:



Estes devem colar no espaço em branco da página 67 do manual e, de seguida, em grande grupo, irá ser realizado o itinerário da escola até à Casa da Música. De seguida é descrito o itinerário.

Nota: No livro é pedido que os alunos realizem o itinerário entre a sua casa e a escola. No entanto, há alunos que moram bastante longe da instituição e, por isso, foi solicitado pela professora cooperante para os alunos realizarem o itinerário do colégio até à Casa da Música.

Eventualidades:

- É provável que esta atividade termine antes do tempo previsto. Desta forma, e para não avançar muito com os conteúdos, a estagiária deve fazer uma revisão de tudo o que foi abordado durante o dia de forma a verificar o que os alunos aprenderam.

**Das 15h15 às 16h00**

Depois da atividade anterior estar realizada, a estagiária inicia a leitura da história do Simão.

Eventualidades e precauções:

- Se sobrar muito tempo depois da realização do que está proposto, a estagiária apresenta um PowerPoint relativo ao projeto.



## 17. VI. V: Planificação de 2.º CEB

### Plano de aula

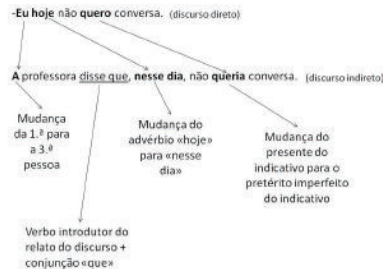
Disciplina: Português	Ano / turma: 6.ªA	Ano letivo: 2012 / 2013	Data: 13 de abril de 2013	
Professor cooperante:	Professora estagiária: Ana Anazário		Tempo: 90 minutos	
Aula n.º: 139 e 140	Sumário:			
Unidade didática: Discurso direto e indireto	O discurso direto e o discurso indireto. Resolução de exercícios.			
Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias / Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Compreensão / expressão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouvinte</li> </ul> <p>Conhecimento explícito da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discurso direto/indireto</li> </ul> <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Enunciação e Enunciado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prestar atenção ao que ouve, de modo a tomar possível:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Responder a perguntas acerca do que ouviu;</li> </ul> </li> <li>Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito;</li> <li>Redigir com correção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido;</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Realização de uma atividade inicial de diagnóstico;</li> <li>Visualização de uma pequena apresentação sobre o discurso direto e indireto;</li> <li>Resolução de uma ficha de trabalho com exercícios sobre a transformação do discurso direto em discurso indireto e vice-versa;</li> <li>Correção da ficha de trabalho.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador;</li> <li>Internet;</li> <li>Colunas;</li> <li>Projeter;</li> <li>Manual;</li> <li>Quadro;</li> <li>Caderno diário;</li> <li>Material de escrita;</li> <li>Ficha de trabalho.</li> </ul>	<p><b>Modalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnóstica</li> <li>Formativa</li> </ul> <p><b>Técnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta</li> </ul> <p><b>Instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas dos alunos à atividade inicial;</li> <li>Respostas aos exercícios da ficha de trabalho.</li> </ul>

### Operacionalização

A estagiária inicia a aula acolhendo os alunos e tratando de assuntos que sejam pertinentes. No seguimento disto, dita o sumário e, para perceber o que os alunos se lembram sobre o discurso direto e indireto, apresenta as seguintes frases pedindo aos alunos para apontarem as diferenças entre cada um dos casos:

- Eu hoje não quero conversa.
- A professora disse que, nesse dia, não queria conversa.

É de esperar que os alunos apontem algumas diferenças, no entanto, a estagiária deve completar com o seguinte esquema:



No seguimento disto, é apresentada a seguinte apresentação em vídeo sobre o discurso direto e indireto

[http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=qint\\_00060&full=1&w\\_size=1280&h\\_size=800](http://brjp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=qint_00060&full=1&w_size=1280&h_size=800)

Após a apresentação, a estagiária distribui pelos alunos um esquema sobre as diferenças entre o discurso direto e indireto (este encontra-se no final da operacionalização) explorando o mesmo com os alunos.

Posteriormente, é entregue aos alunos uma ficha de trabalho relativa ao discurso direto e indireto (esta encontra-se no final da operacionalização) e disponibiliza algum tempo para os alunos a realizarem. Enquanto isto, a estagiária circula pelos lugares auxiliando os alunos que necessitarem. De seguida é feita a correção com a participação dos alunos.

**Discurso direto e discurso indireto - Português**

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

6.º A

N.º \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

**Discurso direto e discurso indireto**

O discurso direto e o discurso indireto são dois modos diferentes de representar um discurso. No discurso direto, as falas das personagens são reproduzidas tal como foram ditas ou pensadas. No discurso indireto, reproduz-se o que as personagens dizem, mas sem transcrição exata.

Diferenças	Discurso direto	Discurso indireto
<b>Recursos gráficos</b>	Dois pontos (:) Aspas (" ") Travessão (–) Mudança de linha	Não utiliza
<b>Falas das personagens</b>	Introduzidas por verbos introdutores de relato de discurso	Introduzidas por verbos introdutores de relato de discurso seguidos de <b>que</b> ou <b>se</b> (no caso dos verbos <i>perguntar</i> ou <i>questionar</i> )
<b>Tempos e modos verbais</b>	Presente do indicativo  Pretérito perfeito do indicativo  Futuro do indicativo  Modo imperativo	Pretérito imperfeito do indicativo  Pretérito mais-que-perfeito do indicativo  Condicional  Pretérito imperfeito do conjuntivo
<b>Pessoa</b>	<b>1.ª e 2.ª pessoas</b> → eu, tu,	<b>3.ª pessoa</b> → ele, eles

<b>gramatical</b>	nós, vós	
<b>Pronomes pessoais</b>	<b>1.ª e 2.ª pessoas</b> Eu, tu Nós, vós Me, nos (complemento direto) Me, nos (complemento indireto)	<b>3.ª pessoa</b> Ele, ela Eles, elas O, os, a, as (complemento direto) Lhe, lhes (complemento indireto)

<b>Pronomes possessivos</b>	<b>1.ª e 2.ª pessoas</b> Meu(s), teu(s), nosso(s), vosso(s)	<b>3.ª pessoa</b> seu(s), sua(s), dele(s), dela(s)
<b>Pronomes demonstrativos</b>	Este, esta, isto, esse, essa, isto	Aquele, aquela, aquilo
<b>Advérbios com valor de tempo</b>	Agora, hoje, ontem, amanhã, logo	Naquele momento, naquele dia, no dia anterior, no dia seguinte, depois
<b>Advérbios com valor de lugar</b>	Aqui, cá, aí	Ali, lá, além
<b>Outras mudanças</b>	<b>Vocativo</b> Ó João, faz os deveres!	<b>Complemento indireto</b> Foi pedido ao João para fazer os deveres.

➤ Alguns exemplos de verbos introdutores de relato de discurso:

Dizer, afirmar, exclamar, perguntar, murmurar, queixar, lamentar, continuar, ordenar.

### Exemplo:

- **Eu ontem ofereci** um ramo de rosas à **minha** mãe – disse a Renata.

**A Renata** disse que **no dia anterior oferecera** um ramo de rosas à **sua** mãe.

(ela)

Mudança da  
1.ª para a 3.ª  
pessoa

Utilização do verbo  
introdutor do relato do  
discurso com a conjunção  
“que”

Mudança do  
advérbio com  
valor de tempo

Mudança do verbo do pretérito  
perfeito do indicativo para o  
pretérito mais que perfeito do  
indicativo

Mudança dos pronomes  
possessivos da 1.ª para  
a 3.ª pessoa

**Ficha de trabalho – Português**  
**Discurso direto e discurso indireto**

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

6.º A

N.º \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

**1. Lê o excerto com atenção.**

O rapaz, com um rosto ansioso, pediu-lhe:

– Conta-me a tua história.

A Menina, embora contrariada, respondeu-lhe:

– Hoje não posso. Primeiro tenho de falar com o meu amigo. Amanhã digo-te alguma coisa. Encontramos-nos aqui amanhã a esta hora.

O rapaz, fazendo beicinho, disse:

– Está bem. Mas amanhã não te perdorei se não contares.

*A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

**1. Qual o sinal de pontuação utilizado para iniciar a fala das personagens?**

\_\_\_\_ Travessão

\_\_\_\_ Ponto de exclamação

\_\_\_\_ Ponto de interrogação

\_\_\_\_ Ponto e vírgula

**2. Passa o excerto anterior para o discurso indireto.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Lê o excerto e passa-o para o discurso direto.**

A menina olhou o rapaz e disse-lhe que sempre que pudesse, fosse ali ter com ela , porque as suas histórias lhe davam prazer e já decidira que aquela era a praia onde ela ia ficar a viver com os seus amigos.

---

---

---

---

---

---

---

**3. Seleciona as frases que representam o discurso indireto.**

\_\_\_ O Luís desabafou: "A prova de Biologia foi difícil".

\_\_\_ O Hélio, com uma expressão de terror, disse que detestava aranhas.

\_\_\_ – Eu gosto dos meus pais como eles são – explicou o André.

\_\_\_ Ela disse que iria passar uns dias de férias na Serra da Estrela.

\_\_\_ – Quem é o responsável por esta desarrumação? – perguntou a professora. – vão ficar todos de castigo.

**4. O discurso direto e o discurso indireto servem-se de determinados tipos de verbos, os chamados verbos introdutores de relato de discurso. Completa as frases.**

A menina parou de gritar e \_\_\_\_\_:

– Se me largares, eu conto-te tudo sobre mim e os meus amigos.

O rapaz, desconfiado, \_\_\_\_\_:

– Prometes que não me foges?

– Prometo. – \_\_\_\_\_ ela muito séria.

Sentaram-se então à beira de uma poça de água e ela \_\_\_\_\_:

– Eu chamo-me Menina do Mar e sempre vivi no mar.

– Conta-me tudo sobre o fundo do mar. – \_\_\_\_\_ ele.

E ela falou, falou, falou até ser tarde. Quando ela acabou, ele estava maravilhado.

– Como eu gostava de conhecer o fundo do mar! – \_\_\_\_\_ o rapaz com um ar sonhador.

– Se quiseres, eu levo-te, – \_\_\_\_\_ a Menina – mas primeiro tens que beber um elixir que te permitirá viver debaixo da água. – \_\_\_\_\_.

Ele abriu muito os olhos e, ansioso, \_\_\_\_\_:

– O quê? Isso é possível?

– É sim. – \_\_\_\_\_, sorrindo com a surpresa dele.

*A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

**5. Selecciona o verbo introdutor do relato do discurso que consideres mais adequado para cada frase.**

1. Estimados clientes, este hipermercado encerra às 22 horas.

\_\_\_\_ gritar

\_\_\_\_ anunciar

\_\_\_\_ segredar

2. Parabéns! A tua vitória foi inteiramente merecida.

\_\_\_\_ felicitar

\_\_\_\_ desabafar

\_\_\_\_ continuar

3. Tenho muita pena de ter cometido tamanho erro.

\_\_\_\_ deduzir

\_\_\_ acrescentar

\_\_\_ lamentar

4. Podes crer que amanhã te trago a recompensa a que tens direito.

\_\_\_ concluir

\_\_\_ prometer

\_\_\_ supor



**6. Lê o texto e passa-o para o discurso indireto.**

- Sempre que venho a esta cidade, descubro lugares novos e muito interessantes. Já decidi que é este o sítio onde pretendo passar o resto da minha vida ou eu não me chame Pedro. O João também gostava de viver aqui.

---

---

---

---

---

**7. Passa, as seguintes frases, do discurso direto para o discurso indireto.**

1. Os jogadores disseram:

- No próximo domingo jogaremos melhor e venceremos o jogo.

---

---

---

---

2. A professora diz ao Pedro:

- Faz o exercício que está aqui no manual e está calado!

---

---

---

---

3. O João comentou comigo:

- Ontem, a Filipa chegou atrasada à festa e nem me cumprimentou.

---

---

---

---

---

## 18. VI. VI: Planificação de 1.º CEB

Professora:	Estagiária: Ana Anazário	Data: 21 de novembro de 2012				
Ano de escolaridade / turma: 2º B	Número de alunos: 25	Hora: das 08h30 às 12h15				
Área	Temas/Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação
E.M.R.C.	Os outros ajudam-nos a crescer • A alegria de crescer	• Interpretar textos bíblicos sobre o autodomínio, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana;	• Acolhimento • Visualização de um pequeno vídeo; • Conversa com os alunos sobre o vídeo; • Resolução da atividade da página 29 do livro de atividades (pelos alunos);	• Manual de E.M.R.C.;	Das 09h30 às 10h30	Modalidade • Formativa  Técnica • Observação direta  Instrumento • Folha de exercícios da página 29 do livro de atividades.
Língua Portuguesa	Compreensão do oral • Plano fonológico e plano discursivo  Expressão oral • Regras e papéis da interação oral  Leitura • Tipos de perguntas • Leitura em voz alta  • Escrita	• Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível cumprir instruções; • Participar em atividades de expressão orientada respetando regras e papéis específicos: – Ouvir os outros; – Esperar a sua vez; – Respeitar o tema; • Ler com progressiva autonomia pequenos textos para responder a questões sobre o texto; • Ler em voz alta; • Elaborar por escrito	• Leitura do texto da página 52 do manual (pelos alunos); • Realização das atividades da página 53 do manual (pelos alunos); • Correção das atividades realizadas (pela estagiária com a participação dos alunos).	• Manual de Língua Portuguesa; • Quadro branco; • Quadro interativo.	Das 10h45 às 12h15	Modalidade • Formativa  Técnica • Observação direta  Instrumento • Exercícios da página 53 do manual.

		respostas a atividades.				
--	--	-------------------------	--	--	--	--

### Operacionalização

Das 08h30 às 09h30

Durante este tempo os alunos têm aula de educação física com um professor da área.

Das 09h45 às 10h30

A estagiária inicia a aula fazendo o acolhimento, acalmando os alunos depois da aula de educação física, e tratando de alguns assuntos que sejam pertinentes. Seguidamente, recolhe o trabalho de casa e pede a um aluno para fazer a oração. De seguida, coloca um pequeno vídeo sobre Paulo, o amigo de Jesus (presente o CD que acompanha o manual) e, após a visualização deste vídeo, conversa com os alunos sobre o mesmo:

- Qua fazia Paulo aos amigos de Jesus? Porquê?  
No começo, como não conhecia bem Jesus, Paulo perseguia e fazia mal aos que acreditavam nele.
- Ao ouvir a voz de Jesus, o que é que Paulo decidiu?  
Paulo decidiu ser amigo de Jesus e, por isso, quis ser seu mensageiro.
- Que conselhos é que o Paulo deu aos amigos de Jesus?  
Os amigos de Jesus devem esforçar-se por ser bondosos uns para os outros, porque Jesus também é bom para todos.

No seguimento desta conversa, a estagiária pede aos alunos para tirarem o livro de atividades de E.M.R.C. na página 29 e para realizarem a primeira atividade. Após a realização desta, a estagiária realiza a segunda atividade com o grande grupo.

Das 10h45 às 12h15

Após o intervalo, a estagiária conversa um pouco com os alunos sobre o que se tinha abordado na aula anterior e, de seguida, pede aos alunos para retirarem o manual de Língua Portuguesa e para o abrirem na página 52. Desta forma, a estagiária solicita a alguns alunos para lerem as falas das crianças que aparecem na imagem. Após a leitura, inicia-se uma conversa com os alunos sobre os antónimos e sinónimos. De seguida, é pedido aos alunos para realizarem os exercícios das páginas 52 e 53. À medida que os alunos vão realizando os exercícios, a estagiária vai corrigindo-os com o auxílio do quadro interativo ([http://brp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=index\\_01213&rd=1](http://brp.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=index_01213&rd=1)) e com a participação dos mesmos. Quando todos terminarem a atividade, a estagiária joga com os alunos ao dominó dos antónimos. Este joga-se da mesma forma que o dominó normal mas este é com antónimos. A estagiária aproveita para pedir a participação dos alunos com mais dificuldades.

#### Eventualidades e precauções:

- Se a internet não estiver a funcionar, a estagiária projeta as seguintes imagens para a correção:

The image shows two panels from an educational software interface. The left panel, titled "Escrevo...", contains a list of prompts for a crossword puzzle: "O mesmo que rosto...", "O contrário de bonito...", "O mesmo que morar...", "O contrário de pequeno...", "O mesmo que delicioso...", and "O contrário de não...". Below the list is a crossword grid and a cartoon girl reading a book. The right panel, titled "Associo correlamente.", has a "Repara:" section with two boxes: one showing "frio" and "fresco" with a right-pointing arrow and the label "têm o mesmo sentido.", and another showing "frio" and "quente" with a double-headed arrow and the label "têm sentidos contrários.". Below this is an "Agora, associa." section with two columns of word pairs, each with a radio button: "bonita" (selected) vs "vagabundo", "lento" (selected) vs "linda", "antigo" (selected) vs "alegre", "contente" (selected) vs "velho", "alto" (selected) vs "bom", "subir" (selected) vs "baixo", "mau" (selected) vs "infeliz", and "feliz" (selected) vs "desce".

- Se o quadro interativo não estiver a funcionar, a estagiária utiliza o quadro branco para a correção dos exercícios.

## 19. VI. VII: Planificação de 2.º CEB

### Plano de aula

Disciplina: Ciências Naturais	Ano / turma: 6.ªA	Ano letivo: 2012 / 2013	Data: 16 de maio de 2013	
Professor cooperante:	Professora estagiária: Ana Anazário		Tempo: 45 minutos	
Aula n.º: 78	Sumário: A germinação das sementes. A reprodução das plantas sem flor.			
Unidade didática: Transmissão da vida				
Conteúdos	Objetivos	Estratégias / Atividades	Recursos	Avaliação
<b>Reprodução nas plantas</b> • Germinação das sementes; • Reprodução das plantas sem flor – reprodução por esporos.	• Reconhece a importância da dispersão de sementes; • Admite que as plantas sem flor se reproduzem por esporos, assexuadamente.	1. Legendagem dos constituintes de uma semente; 2. Explicação do processo de germinação com a apresentação de uma imagem; 3. Introdução ao estudo da reprodução de plantas sem flor através de um exercício de legendagem de plantas; 4. Explicação de algumas etapas do ciclo de vida do musgo e do ciclo de vida do feto com apresentação de imagens.	• Manual – parte 2; • Material de escrita; • Caderno diário; • Projetor; • Ficha de trabalho para os alunos com NEE.	<b>Modalidade</b> • Diagnóstica • Formativa <b>Técnica</b> • Observação direta <b>Instrumentos</b> • Respostas orais às questões lançadas pela estagiária; • Respostas orais e escritas aos exercícios propostos; • Respostas à ficha de trabalho (no caso dos alunos com NEE <sup>1</sup> )

<sup>1</sup> Alunos com NEE – alunos com Necessidades Educativas Especiais

### Operacionalização

A estagiária inicia a aula com o registo da lição e do sumário. Chama o aluno n.º 2 (caso o aluno não esteja presente, irá o aluno com o número seguinte) para fazer o registo da lição e do sumário no quadro, que serão ditados por si.

Para iniciar o estudo da germinação das sementes, a estagiária pergunta aos alunos se ainda se lembram das sementes que foram vistas na aula anterior, pedindo a um aluno para representar, no quadro, uma semente, com as suas estruturas legendadas, como mostra no exemplo:



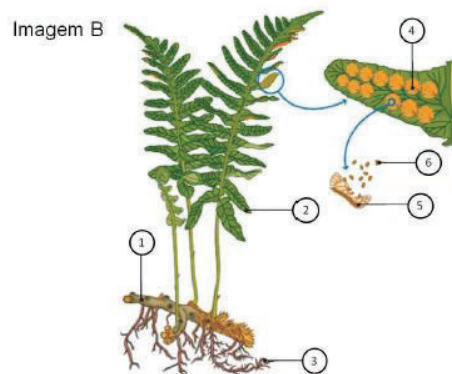
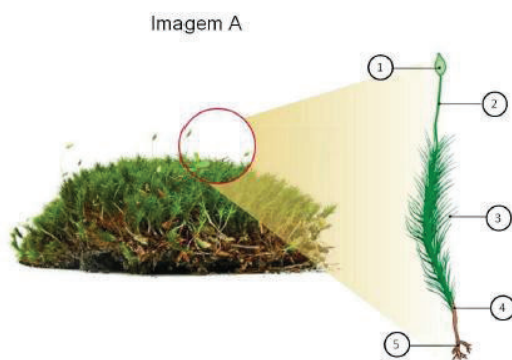
Assim, partindo desse exemplo, a estagiária explica que os cotilédones são substâncias de reserva e que vão sendo consumidos durante a germinação da semente. Acrescenta que esta corresponde ao desenvolvimento do embrião e apenas se inicia se houver condições favoráveis à sobrevivência da futura planta, tais como:

- O embrião deve estar completo e os cotilédones em bom estado;
- O ambiente deve estar oxigenado, húmido e com temperatura amena.

Deste modo, apresenta a seguinte imagem de uma enciclopédia, comentando as diferentes fases da germinação:



Para introduzir o tema da reprodução das plantas sem flor, a estagiária pergunta aos alunos se ainda se lembram das plantas sem flor que estudaram no 5.º ano (os fetos e os musgos). Partindo as respostas dos alunos, é-lhes mostrado as seguintes imagens para serem legendadas no quadro:



Inicia por pedir para identificarem a imagem A e a B e, de seguida, para identificarem as estruturas de cada uma das plantas:

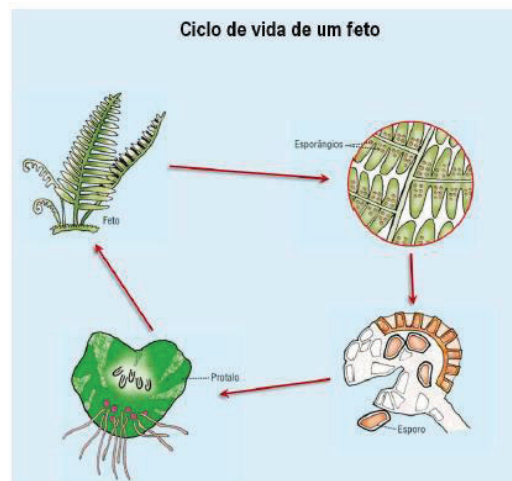
Imagem A – musgo

- 1- Cápsula
- 2- Seta
- 3- Filoide
- 4- Cauloide
- 5- Rizóide

Imagem B – feto

- 1- Rizoma
- 2- Folha
- 3- Raiz
- 4- Soro
- 5- Esporângio
- 6- Esporo

Partindo da imagem, a estagiária explica que estas plantas podem reproduzir-se sexuada e assexuadamente. A primeira acontece através da fecundação e a segunda através dos esporos que se encontram, no caso dos musgos, na cápsula, e no caso dos fetos, nos soros. Para explicar melhor o ciclo de vida do musgo e do feto, a estagiária projeta as seguintes imagens:



No final da aula e, de forma a consolidar melhor os conteúdos que foram abordados, a estagiária distribuiu a seguinte ficha de trabalho pelos alunos com mais dificuldades, para que estes possam fazer em casa:

## Anexo VII: Reflexões

### 20. VII.I: Reflexão I de 1.º CEB

1 de Novembro de 2012

A observação assume um papel muito importante antes da planificação, porque só é possível desenvolver certos comportamentos e atitudes nos alunos se primeiro soubermos quais os que lhe são característicos para depois se promoverem os que pretendemos (Fernandes, 1994). Desta forma, os alicerces de todo o trabalho efetuado no centro de estágio são as planificações.

Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo (Arends, 2008). No entanto, para que isto aconteça, é necessária a consulta de vários documentos que nos dão orientações para o que podemos realizar com cada ano de escolaridade. Assim, as atividades a serem realizadas, têm sempre como base os conteúdos e os objetivos a atingir pelos alunos, mas também a caracterização da turma e dos alunos que temos nas mãos.

Nesta etapa, é possível afirmar que planificar já se torna um ato natural no dia-a-dia, comparando com as primeiras experiências de planificações. Com isto podemos afirmar que já se torna mais fácil organizar os objetivos e conteúdos, bem como a preparação das atividades para as intervenções. A docente cooperante também facilita o processo, facultando ideias e entregando os conteúdos atempadamente, para que possamos planificar dentro dos prazos estabelecidos.

Todos os docentes esperam que os alunos se mantenham envolvidos no trabalho, que manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. No entanto, isto nem sempre é visível. Deste modo, deve-se saber aplicar estratégias que intensifiquem esse desejo e vontade de aprender (Arends, 2008). Este é um dos grandes problemas que temos enfrentado. Existem alunos que estão constantemente distraídos e necessitam de ser chamados à atenção várias vezes durante a aula. Pensamos que o problema desta falta de atenção não seja a falta de motivação por parte das atividades propostas, mas sim um problema que já vem de anos anteriores. Desta forma, pensamos que seja necessário dirigir a atenção para esses alunos, fazendo perguntas

diretas e tentando mante-los constantemente envolvidos no trabalho a ser realizado na sala.

Também o tempo estipulado para cada atividade tem influência na motivação dos alunos, bem como o ritmo de trabalho implementado. Desta forma, os docentes devem propor atividades equivalentes em certos momentos (Arends, 2008). Nesta turma, está visível que existem ritmos de trabalho muito diferentes. Há sempre aqueles alunos que terminam rapidamente a(s) atividade(s) proposta(s) e outros que têm necessidade de mais tempo para essa(s) mesma(s) atividade(s). Logo, nem tudo o que está delineado na planificação é realizado e, algumas vezes, ficam atividades para fazer noutra altura. No entanto, também existem momentos em que não é possível realizar tudo o que estava previsto devido ao entusiasmo ou dúvidas dos alunos. Nestes casos, é necessário não avançar mais e “perder” o tempo que for necessário a explorar certos conteúdos. Um dos grandes exemplos foi na tarde do dia 23 de outubro, em que os alunos realizavam uma ficha de revisões de Estudo do Meio, onde, durante a realização da mesma, foi-nos possível verificar que havia alunos com dúvidas e, desta forma, deixamos de parte uma atividade que iria ser realizada posteriormente, para lhes disponibilizar mais tempo para a realização integral da ficha, seguida da sua correção. Desta forma, os alunos conseguiram realizar a ficha o melhor que sabiam e, de seguida, proceder à correção da mesma, podendo ver onde tinham errado e porquê.

Como se sabe, cada professor deve avaliar, “[...] com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem (Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto). Isto tem sido uma das grandes dificuldades que vamos tentar combater. Pretendemos elaborar uma grelha que permita avaliar a intervenção dos alunos, bem como avaliar-nos a nós próprias. Como sabemos, com a avaliação dos alunos, é possível saber se os mesmos compreenderam ou não o que lhes foi transmitido, podendo assim aferir se a passagem de conteúdos e se as estratégias utilizadas por nós foram as melhores ou não.



## 21. VII.II: Reflexão II de 1.º CEB

15 de dezembro de 2012

De acordo com o Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, é o professor que deve avaliar utilizando instrumentos adequados às aprendizagens dos alunos articuladas com o processo de ensino. Assim garante a monitorização e o desenvolvimento de hábitos de autorregulação da aprendizagem. No seguimento disto, Lluís Borrás (2001) afirma que é importante que a avaliação seja contínua e diária, podendo ser através de anotações, observações, perguntas ou análise de trabalhos.

Durante o estágio foram adotados vários registos de avaliação que influenciaram as minhas planificações e intervenções seguintes. Através da utilização de perguntas de avaliação diagnóstica foi-me possível perceber em que “ponto da situação” se encontravam os alunos face a certos conteúdos, o que permitiu intervir de forma a consolidar esses mesmos conteúdos.

Desde as primeiras semanas de estágio, foi concordado com o par pedagógico a utilização de um dispositivo pedagógico durante a hora do conto. Desta forma, foi implementado, na sala de aula, o caldeirão mágico que cozinha histórias. Esta estratégia resultou muito bem pois, sendo estes momentos “mágicos”, os alunos espelhavam interesse e motivação tanto na hora do conto como em muitas outras atividades que surgiam do caldeirão. Assim, o processo de aprendizagem e os resultados são completamente diferentes. Este dispositivo pedagógico tornou-se importante durante as intervenções pois, com ele, foi possível realizar atividades diversificadas e interdisciplinares.

## **22. VII.III: Reflexão I de 2.º CEB**

### Matemática – 28 de fevereiro de 2013

Relativamente à planificação feita para a intervenção nesta disciplina, considero que está corretamente elaborada, de acordo com o contexto. Apresenta objetivos exequíveis, de acordo com o programa e revela correção científica e ortográfica. As tarefas estavam bem estruturadas. No entanto, apesar de ter feito algumas atividades de diagnóstico, estas não foram mencionadas na planificação.

Quanto à parte do desenvolvimento / concretização / implementação do plano, tenho consciência que a aula correu bem. Para iniciar a aula, avisei os alunos que estava com problemas no meu prédio e, por isso, precisava da ajuda deles para realizar alguns cálculos que me iam ajudar a resolver os problemas. Os alunos mostraram entusiasmo, dizendo logo que me iriam ajudar. Desta forma, como não existe projetor (só retroprojetor, mas neste caso não ia dar grande jeito pois a sala é muito iluminada), decidi colar uma imagem no quadro para ajudar à resolução dos problemas. Também optei por distribuir aquela imagem, mas em ponto mais pequeno, para os alunos colarem no caderno e, posteriormente, registarem as questões e os cálculos respetivos. Através da imagem e dos supostos problemas que eu tinha no prédio consegui abordar com os alunos o conceito de perímetro, áreas, sólidos geométricos, volumes e unidades de medida do volume.

### Ciências da Natureza – 28 de fevereiro de 2013

Relativamente à planificação feita para a intervenção nesta disciplina, considero que está corretamente elaborada, de acordo com o contexto, apresenta objetivos exequíveis, de acordo com o programa e revela correção científica e ortográfica. As tarefas estavam bem estruturadas.

Quanto à parte do desenvolvimento / concretização / implementação do plano, posso dizer que a aula correu bem. Esta aula decorreu na sala multimédia, que contém um quadro interativo. Para iniciar a aula, comecei por fazer uma inter-relação dos três sistemas já abordados anteriormente, com o intuito dos alunos perceberem que as funções realizadas nesses sistemas são uma resposta às necessidades celulares. Foram realizadas duas atividades experimentais interativas, visto que o docente cooperante achou melhor fazê-las virtualmente e não em sala de aula. Para

acompanhar as atividades, pedi aos alunos que utilizassem o manual e, para além disso, numa das atividades distribui duas imagens em ponto pequeno para os alunos colarem no caderno diário e irem registando os procedimentos e resultados. Uma coisa que falhou, durante a realização desta atividade foi, por falta de lembrança minha, pedir aos alunos que registassem o título da experiência no caderno, antes de colarem as imagens. No entanto, de uma próxima vez, tenciono estar mais atenta a estes pormenores.

No decorrer da aula, achei importante pedir “auxílio” a uma aluna para “me ajudar” a explicar uma imagem aos colegas. Notei que a aluna fez a sua explicação de uma forma diferente da minha e, do ponto de vista dos alunos, mais simples.

No final da aula estava previsto a realização de um mapa de conceitos com os alunos, no entanto, não houve tempo para isso e este foi para trabalho de casa, que posteriormente será corrigido pela estagiária. Também realizei uma ficha sobre os conteúdos abordados nesta aula para os alunos com necessidades educativas especiais.

### Português – 01 de março de 2013

A planificação feita para a intervenção nesta disciplina, considero que está corretamente elaborada, de acordo com o contexto, apresenta objetivos exequíveis de acordo com o programa e revela correção científica e ortográfica. Além disto, as tarefas estavam bem estruturadas.

Quanto à parte do desenvolvimento / concretização / implementação do plano, podemos dizer que a aula correu bem. Para iniciar a aula e a motivação para a leitura e análise de um conto policial utilizamos duas lupas, uma maior que a outra. À volta das lupas, tentamos que os alunos fizessem uma previsão do que iria ser retratado no conto. Para a leitura do conto, houve logo uma voluntária. Após isto, foi necessário decodificar o enigma, o que não foi muito fácil por parte de alguns alunos. No seguimento disto, foram realizadas algumas atividades de interpretação do conto.

Na parte da gramática, cometi um pequeno erro. Quando estava a escrever no quadro um exercício, inconscientemente, coloquei um acento numa palavra que não tem acento. Uma aluna chamou-me à atenção, apaguei o acento e continuei a minha aula como se nada fosse. Sei que nas próximas vezes tenho que estar mais atenta.

Na parte final da aula, realizei com os alunos uma atividade de descrição oral e escrita. Desta forma, pedi a um aluno que normalmente é muito irrequieto para vir à

frente da sala e servir de modelo para os colegas fazerem uma descrição oral dele. O aluno aderiu muito bem e os colegas também. Penso que a atividade correu bastante bem, melhor do que o que eu esperava.

Antes de terminar a aula, tencionava ler, aos alunos, uma descrição que eu tinha feito, para que estes tivessem um modelo, no entanto não deu tempo e, por isso, fui obrigada a distribuir, pelos alunos, a descrição impressa.

## 23. VII.IV: Reflexão II de 2.º CEB

13 de abril de 2013

Uma das grandes diferenças que encontro em relação ao estágio anterior (1º CEB) prende-se com o tempo disponibilizado para cada área curricular. No 1º CEB, apesar e haver uma carga horária semanal obrigatória, caso alguma atividade não tenha sido terminada dentro daquelas horas destinadas, pode ser terminada mais tarde ou no dia seguinte, pois estávamos todos os dias com os alunos, das 8h30 às 16h00. No 2º CEB, isto não se passa. Como intervimos de quinze em quinze dias, não há esta oportunidade de continuar as atividades no dia ou na aula seguinte. Desta forma, não temos a oportunidade de continuar com os conteúdos abordados na aula. Isto também se reflete nas planificações.

Outra diferença que senti foi nas atitudes dos alunos. No 1º CEB, os alunos eram mais afetivos e, sempre que nos viam, dirigiam-se a nós para nos abraçar e para estar connosco. No 2º CEB, é tudo completamente diferente. Também é normal, os alunos não mais velhos, mais maduros. No entanto, não existe a cumplicidade que havia com os alunos do 1º ciclo.

Como referi numa reflexão, “depois de conhecer a turma e a sala de aula fiquei um pouco admirada. A sala está completamente despida, só tendo quatro ou cinco cartolinas com trabalhos feitos pelos alunos e, as restantes paredes, vazias. A sala é fria e por isso sente-se a necessidade de completar aquelas paredes de forma a tornar o local acolhedor e agradável para os alunos estarem” (Reflexão n.º1). Desta forma, um dos objetivos de defini logo na primeira semana foi dar uma nova vida àquela sala, colocando cartazes ou trabalhos realizados pelos alunos. Até agora, já criei alguns cartazes e esquemas, que foram realizados com a turma e, posteriormente, colocados nas paredes da sala de aula. Deu para observar, em algumas aulas, que os alunos já recorreram aos mesmos para tirarem dúvidas de última hora.

Uma problemática identificada ao longo da prática é a diferença nos tempos que os alunos precisam para a realização das atividades. Já houve momentos em que alguns alunos já estavam a terminar as atividades enquanto outros alunos ainda estavam no início das atividades. Assim sendo, é necessário ter sempre algo “na manga” para ocupar os alunos “mais rápidos” e não permitir distrações ou tempos mortos.

Também é necessário ter atenção à heterogeneidade da turma. Os alunos não se encontram todos no mesmo nível de desenvolvimento, nem próximo. Existem alunos muito bons, interessados e aplicados, com notas de cinco a tudo. Existem outros, desinteressados e com negativas à maioria das áreas curriculares. Assim sendo, é necessário pensar e repensar nas atividades que vamos propor em sala de aula, de forma a não prejudicar nenhum aluno.

## Anexo VIII: Grelhas de acompanhamento da prática profissional



### GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

<b>AULA</b>		<b>CICLO</b>	
<b>ESCOLA</b>		<b>LOCALIDADE</b>	
<b>ALUNO</b>		<b>DATA AULA</b>	/ /

Em cada um dos itens abaixo proposto, assinala com uma cruz na coluna adequada, de acordo com os seguintes critérios:

- 1 e 2 são níveis negativos - a aplicar quando o aluno revela ausência ou dificuldades;
- 3,4 e 5 são níveis positivos e graduativos;
- NO, não observado

Planificação / Preparação de(x) aula(s)	1	2	3	4	5	NO
Planifica corretamente e com adequação ao contexto						
Apresenta objetivos executáveis e de acordo com o programa						
Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos						
Revela correção científica na formalização do plano						
Revela correção ortográfica na formalização do plano						
Propõe estratégias de avaliação adequadas						
Planifica atividades de diagnóstico						
Contige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores						

Desenvolvimento / Concretização / Implementação	1	2	3	4	5	NO
Clarifica com os alunos os objetivos a atingir						
Cria um clima de aula positivo, de organização, liberdade, responsabilidade e cooperação						
Utiliza adequadamente o espaço e o material didático						
Revela originalidade e diversifica os meios auxiliares de ensino na elaboração de estratégias						
Revela capacidade de adaptação a situações imprevistas ainda que tal possa inviabilizar o cumprimento do plano						
Realiza corretamente a programação estabelecida						
Controla o ensino com base nos conhecimentos prévios dos alunos						
Formula questões que desenvolvem o pensamento a diferentes níveis cognitivos						
Formula questões diversificando os respondentes						
Domina a pronúncia da língua em uso						
Adequa a linguagem ao nível dos alunos						
Utiliza uma entoação de voz adequada						
Proporciona uma comunicação interativa						
Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada						
Demonstra controlo e segurança						
Estimula os alunos no sentido de melhorar o seu empenhamento						
Utiliza técnicas e/ou instrumentos de avaliação adequadas(o)						
Utiliza corretamente os conhecimentos científicos						
Dá tempo aos alunos para pensar						
Explora corretamente as situações de erro						
Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes feedback adequado						
Planifica estratégias que promovem a mudança conceitual						
Revela progressos em relação à(x) aula(s) anterior(s)						

Avaliação de(x) aula(s)	1	2	3	4	5	NO
Faz uma auto-crítica consciente e adequada à aula tendo a noção exata do que não corresponde às expectativas e porquê						
Revela abertura de espírito, adotando outros pontos de vista						
Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação						
Perspetiva soluções para obter as suas falhas						
Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados						

(A preencher aquando da visita do professor orientador)		1	2	3	4	5	NO
TOTAL(AIS)	PARCIAIS						
	TOTALS						

O(A) Aluno(a): \_\_\_\_\_

O(A) Professor(a) Supervisor(a): \_\_\_\_\_

## Anexo IX: Avaliação das estagiárias, feita pelos alunos de 2.º CEB

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

De ver os filmes, experiências.

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada porque a experiência da professora são boas.

3- O que menos gostaste?

Nada

4- Outras observações que queiras fazer.

Acho que vai ser uma excelente professora  
Obrigada por tudo 😊

Obrigada 😊

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Eu gostei de tudo

2- O que achas que deveria melhorar?

Não precisamos de melhorar, <sup>as</sup> este momento  
foi está este momento das aulas muito Bem

3- O que menos gostaste?

Nada, pois gostei de tudo

4- Outras observações que queiras fazer.

Obrigada 😊

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

O que mais gostei foi dos vídeos.

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada está bem assim

3- O que menos gostaste?

Nada

4- Outras observações que queiras fazer.

Está mais vídeos, fotografias...

Obrigada 😊  
De nada

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Nas aulas basicamente em tudo pois acho que me diverti.

2- O que achas que deveria melhorar?

Deveria melhorar o número de perguntas que  
deixar aumentar e mais

3- O que menos gostaste?

Gostei de tudo

4- Outras observações que queiras fazer.

Deveriam por as aulas mais engraçadas

Obrigada 😊



Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

O que eu mais gostei foi dos filmes e as explicações

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada

3- O que menos gostaste?

Gostei de tudo

4- Outras observações que queiras fazer.

Nenhuma

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

gostei muito das suas aulas com as aulas de experiências e com as atividades

2- O que achas que deveria melhorar?

acho que não deveria de dar muito trabalho para cada no caderno diário

3- O que menos gostaste?

gostei de tudo

4- Outras observações que queiras fazer.

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Tudo. Experiências / vídeos / imagens

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada

3- O que menos gostaste?

Goste de tudo

4- Outras observações que queiras fazer.

Gostei muito da experiência

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Gostei principalmente das aulas em que fazíamos experiências, vimos vídeos e imagens,...

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada. Está tudo organizado de melhor forma.

3- O que menos gostaste?

Nada. Gostei de tudo.

4- Outras observações que queiras fazer.

Gostei muito de todas as aulas que frequentei e acho que as professoras fizeram um excelente trabalho com a 6.ª. Espero que tenham gostado de estar cá.

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Ajudava muito, era simpática e  
querida.

2- O que achas que deveria melhorar?

Deveria dar mais exercícios.

3- O que menos gostaste?

4- Outras observações que queiras fazer.

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Vista das aulas de pastores.  
Explicação muito bem e a duração.

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada

3- O que menos gostaste?

Nada

4- Outras observações que queiras fazer.

A professora Ana a dar aulas  
do início.

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Gostei bastante de todas as aulas, mas em es-  
pecial as experiências feitas.

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada, as aulas foram maravilhosas.

3- O que menos gostaste?

Das aulas em que houve mais teoria.

4- Outras observações que queiras fazer.

A professora Ana, tenho a certeza que irá ser  
uma excelente professora.

Terros ter Saudades!



Obrigada ☺

Nota: 20 ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

O que mais <sup>gostei</sup> nas suas aulas foi o facto  
de ver-mos vídeos, fazer as actividades  
experimentais, m'ajudou a gostar de tudo.

2- O que achas que deveria melhorar?

Acho que não devia melhorar nada,  
pois acho que é uma boa professora,  
que ensina bem a matéria aos alunos.

3- O que menos gostaste?

O que menos gostei foi naquelas aulas  
em que escreveu muito no quadro.

4- Outras observações que queiras fazer.

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

De tudo! Adorei mesmo tudo. A professora Ana é sempre simpática.

2- O que achas que deveria melhorar?

Nada! Foi tudo PERFEITO!!!

3- O que menos gostaste?

Que a professora Ana se tentu de ir em breu. :-)

4- Outras observações que queiras fazer.

Nunca vos esquecerei! Gosto muito de vocês! No 7.º ano não vou estar cá e não vos vou voltar a ver. Mas estarei sempre no meu



P.S.: Perceço 20 na avaliação. (pela paciência também)  
(de 0 a 20) Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Gostei mais quando havia mais atividades vivazes e ideias que adotei uma maneira muito mais divertida de aprender

2- O que achas que deveria melhorar?

Na minha opinião nada

3- O que menos gostaste?

Eu gostei de tudo

4- Outras observações que queiras fazer.

Obrigada ☺

Aulas da professora Ana

1- O que mais gostaste nas suas aulas?

Gostei da forma que a professora dava as aulas.

2- O que achas que deveria melhorar?

Devia ficar a cá mais tempo.

3- O que menos gostaste?

Que alguns alunos não Respeitassem a professora.

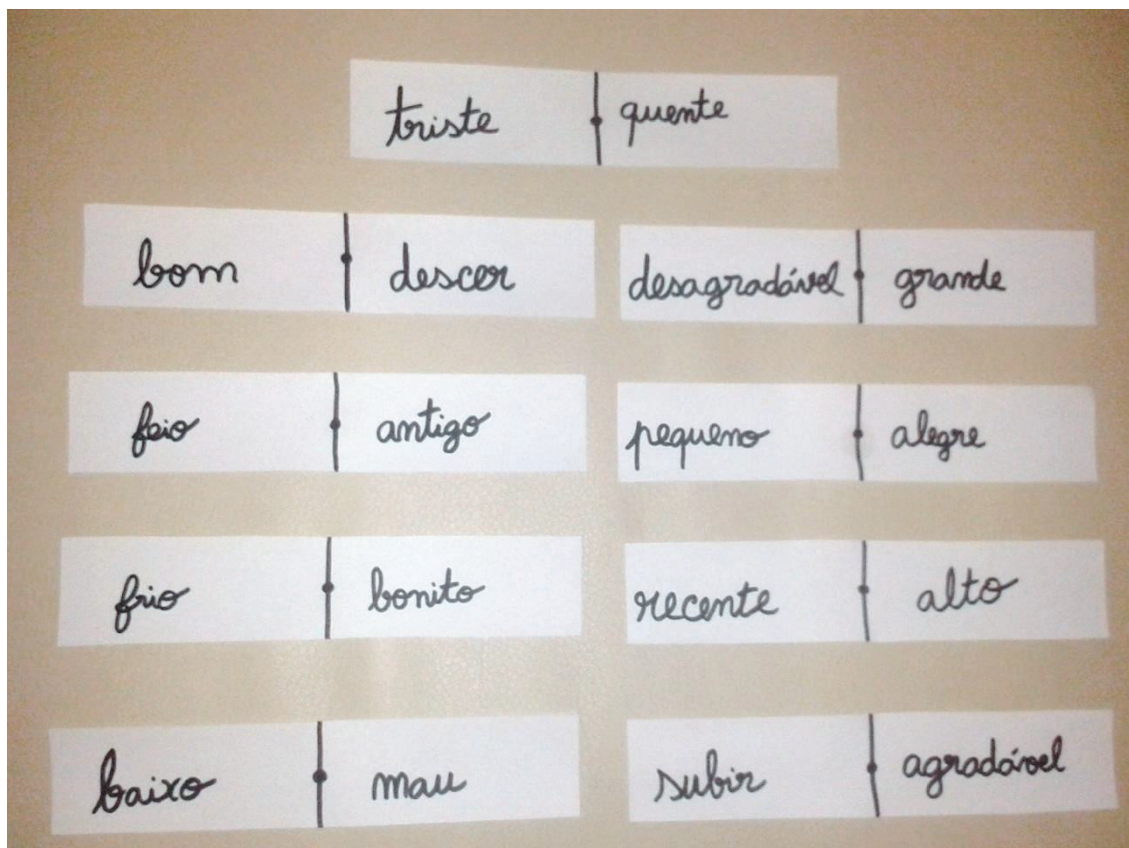
4- Outras observações que queiras fazer.

Nada, as professoras vão num bom caminho.

Obrigada ☺

## Anexo X: Registo fotográfico

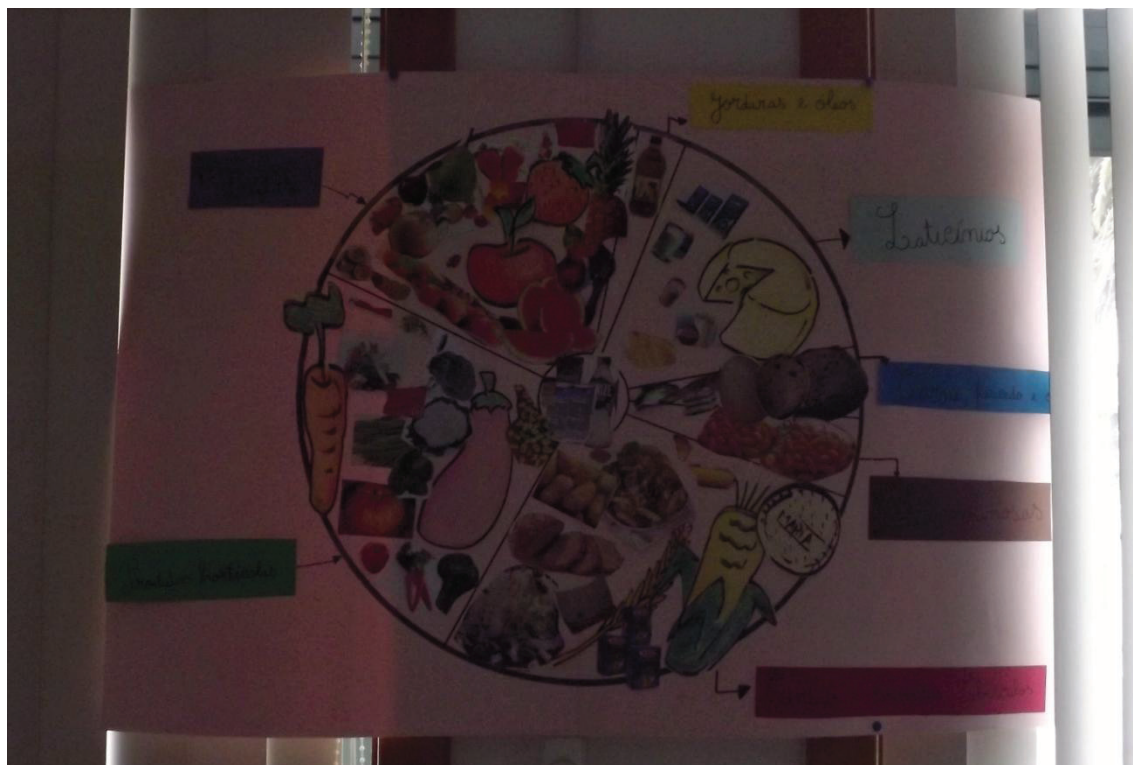
### 24. X.I: Fotografias do dominó utilizado no 1.º CEB



25. X.II: Fotografias dos trabalhos realizados pelos alunos do 1.º CEB

26.





# Orelhas de borboleta



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

João Miguel



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

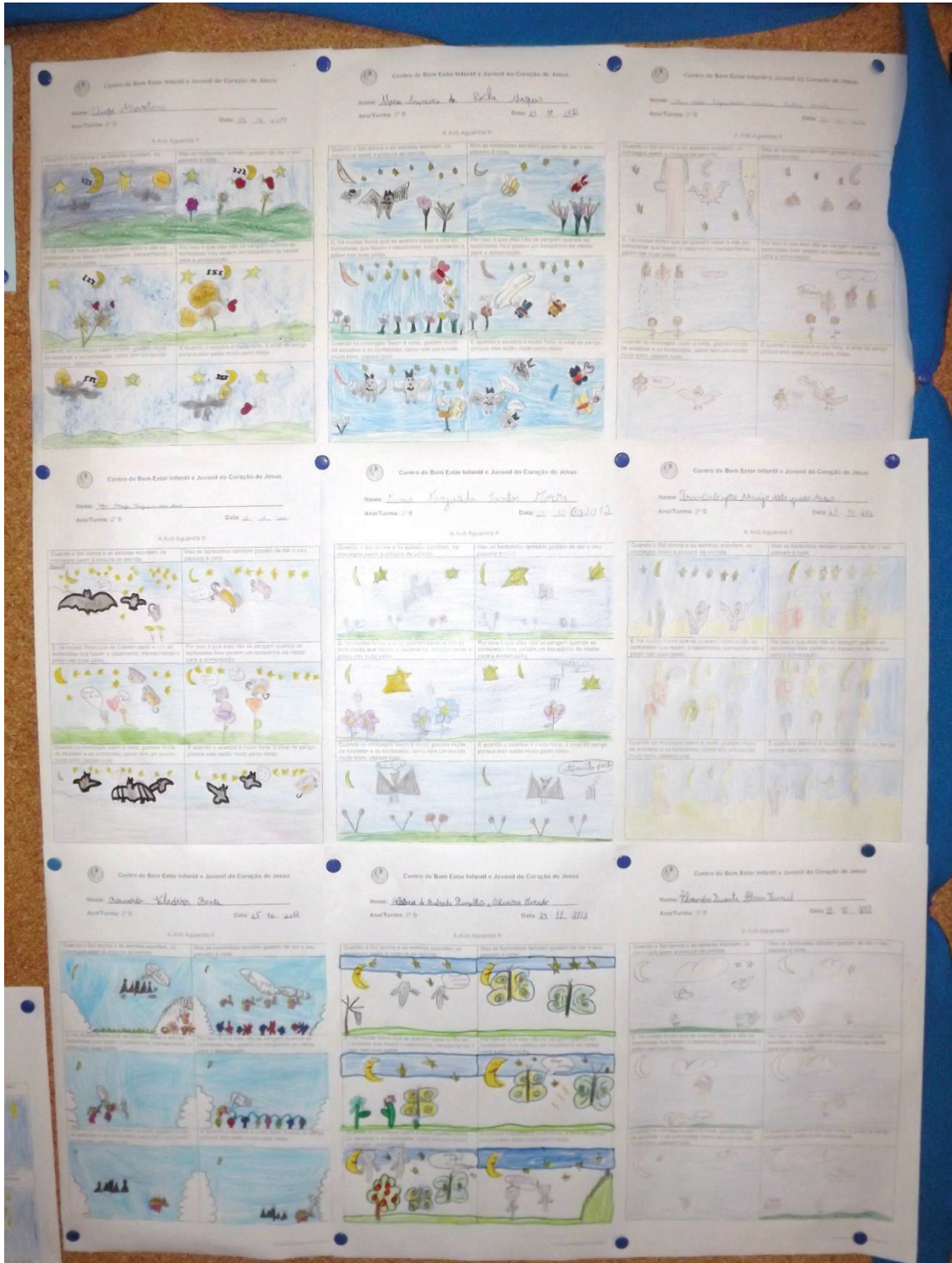
Francisco



Os amigos de Maria estavam a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas. Maria estava a fazer um jogo de cartas.

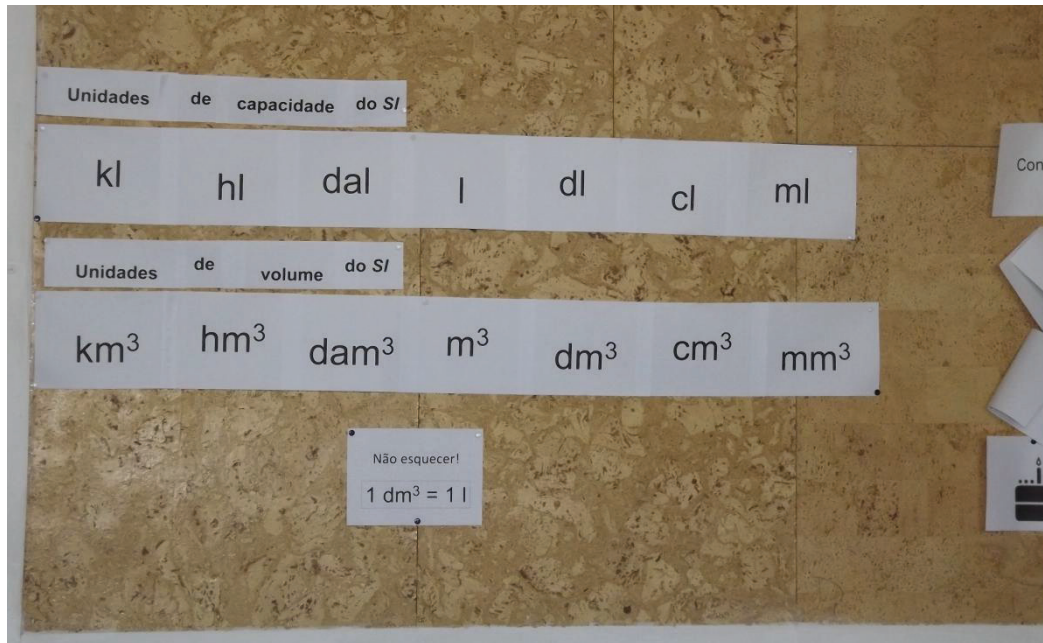
Francisco

A Construção da Profissionalidade: A Ponte entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Ana Cristina Alves Anazário

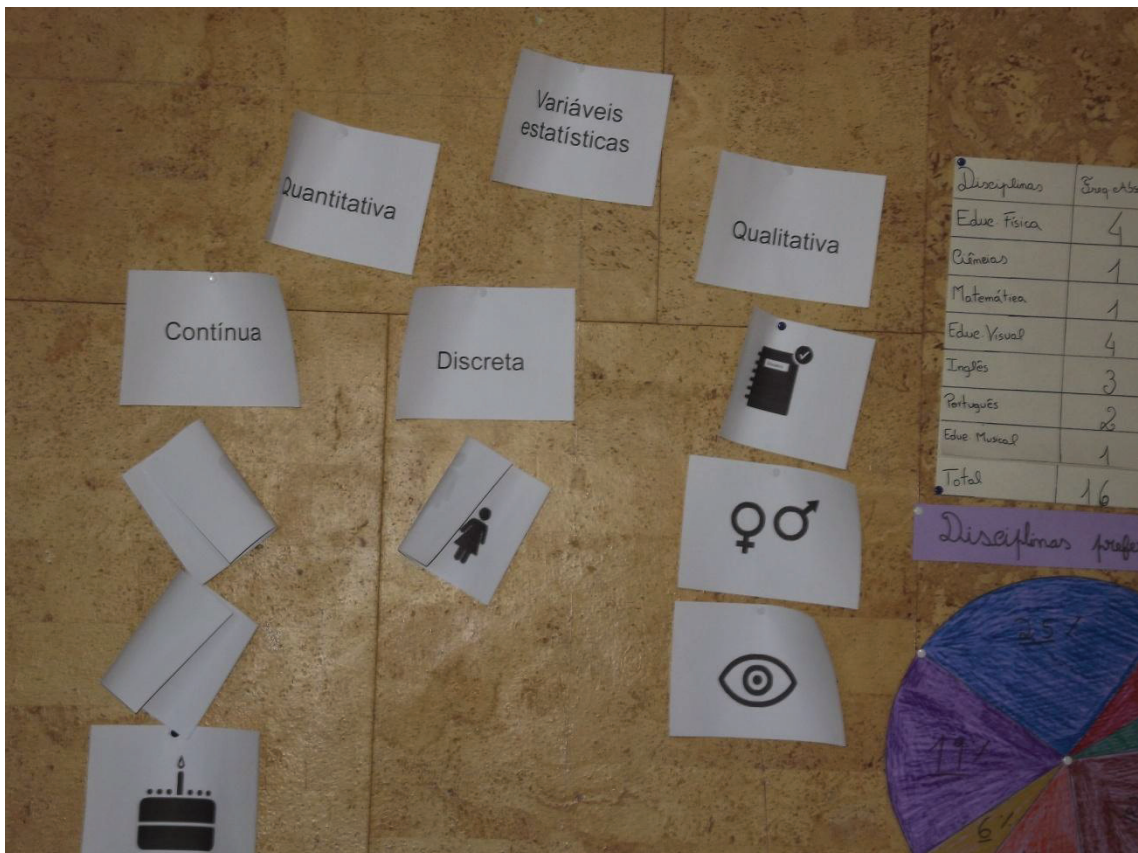




### 27. X.III: Fotografias dos trabalhos realizados pelos alunos do 2.º CEB



**A Construção da Profissionalidade: A Ponte entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico**  
**Ana Cristina Alves Anazário**



**28. X.IV: Fotografias relativas ao Cluedo Humano realizado no 2.º CEB**





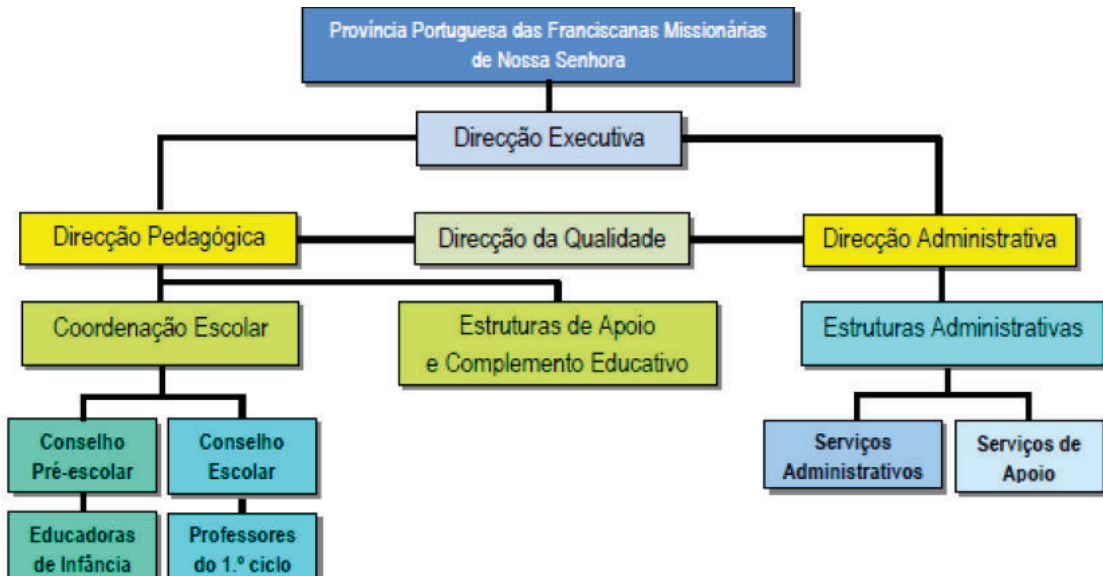


**29. X.IV: Fotografias relativas ao diploma do Cluedo Humano realizado no 2.º CEB**

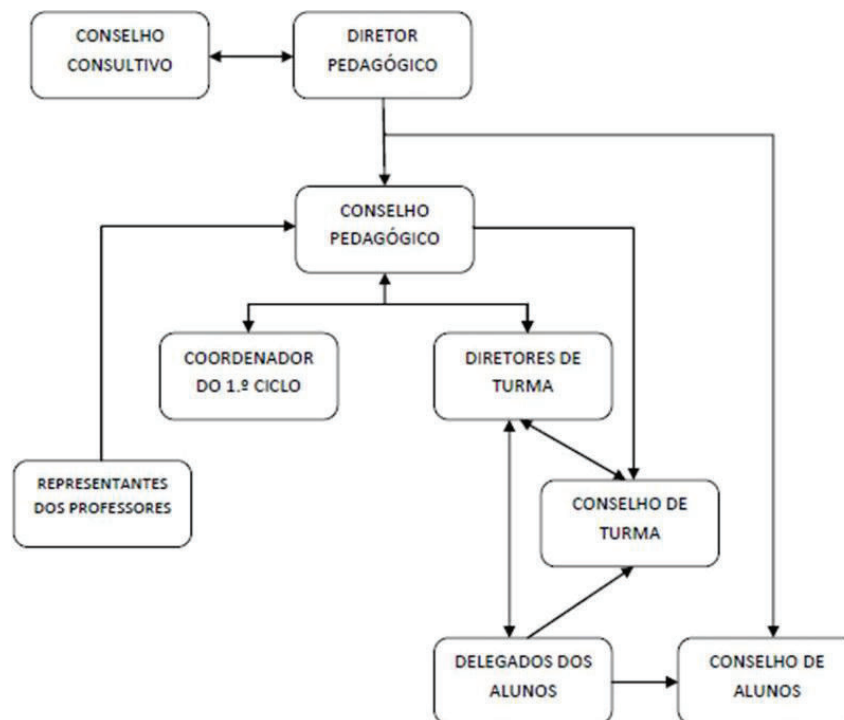


## Anexo XI: Organigramas

### 30. XI.I: Organigrama da instituição A



### 31. XI.II: Organigrama da instituição B



## Anexo XII: Planificações anuais

PLANIFICAÇÃO ANUAL DO 6º ANO DE MATEMÁTICA 2012-2013			
UNIDADE	OBJETIVOS	CONTÉÚDOS ESPECÍFICOS	AULAS
<b>UNIDADE 1 REFLEXÃO, ROTAÇÃO E TRANSLAÇÃO</b>  • Noção e propriedades da reflexão, da rotação e da translação  • Simetrias de reflexão ou simetria axial • Simetria de rotação ou simetria rotacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar, prever e descrever a isometria em causa, dada a figura geométrica e o transformado.</li> <li>○ Construir o transformado de uma figura, a partir de uma isometria ou de uma composição de isometrias.</li> <li>○ Compreender as noções de simetria de reflexão e simetria de rotação e identificar as simetrias numa simetria.</li> <li>○ Completar, desenhar e explorar padrões geométricos que envolvam simetrias.</li> <li>○ Identificar as simetrias de frisos e rosáceas.</li> <li>○ Construir frisos e rosáceas.</li> <li>○ Triângulos, sua classificação, propriedades e construção (revisões)</li> <li>○ Posições de retas no plano</li> <li>○ Sólidos geométricos e sua planificação (revisão)</li> <li>○ Ângulos: amplitude, medição e marcação (revisão)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Distinguir as noções de direção e de sentido;</li> <li>✓ Saber a posição relativa de retas;</li> <li>✓ Classificar triângulos;</li> <li>✓ Construir triângulos;</li> <li>✓ Identificar simetrias (reflexão e rotação);</li> <li>✓ Explorar polígonos;</li> <li>✓ Conhecer a noção de translação, de rotação, de reflexão e de reflexão deslizante;</li> <li>✓ Identificar, prever e descrever uma translação, dada a figura geométrica e o transformado;</li> <li>✓ Identificar as propriedades das translações;</li> <li>✓ Noção de rotação;</li> <li>✓ Identificar, prever e descrever uma rotação, dada a figura geométrica e o transformado;</li> <li>✓ Identificar as propriedades da rotação;</li> <li>✓ Encontrar a imagem de uma figura por uma dada rotação;</li> <li>✓ Noção de reflexão;</li> <li>✓ Identificar, prever e descrever uma reflexão, dada a figura geométrica e o transformado;</li> <li>✓ Identificar as propriedades da reflexão;</li> <li>✓ Noção de reflexão deslizante;</li> <li>✓ Identificar, prever e descrever uma reflexão deslizante, dada a figura geométrica e o transformado;</li> <li>✓ Identificar as propriedades da reflexão deslizante;</li> <li>✓ Identificar simetrias de translação, de reflexão, de reflexão deslizante e de rotação em frisos;</li> <li>✓ Compreender a noção de simetria axial e identificar as simetrias numa figura;</li> <li>✓ Encontrar eixos de simetria de um triângulo;</li> <li>✓ Encontrar eixo de simetria de um ângulo;</li> <li>✓ Traçar a bissetriz de um ângulo;</li> <li>✓ Compreender a noção de simetria rotacional;</li> <li>✓ Identificar simetrias numa figura</li> <li>✓ Completar e desenhar padrões geométricos que envolvam simetrias;</li> <li>✓ Identificar simetrias rotacionais;</li> <li>✓ Construir rosáceas;</li> <li>✓ Identificar simetrias em frisos e construir frisos.</li> </ul>	30
<b>UNIDADE 2 NÚMEROS NATURAIS</b>  • Multiplicação e divisão de potências • Propriedades das operações e regras operatórias	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Calcular potências de um número e determinar o produto e o quociente de potências com a mesma base ou com o mesmo expoente.</li> <li>○ Compreender as propriedades e regras das operações e usá-las no cálculo.</li> <li>○ Resolver problemas que envolvam as propriedades da adição, subtração, multiplicação e divisão, bem como, potenciação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolver problemas com o conceito de potência;</li> <li>✓ Identificar base e expoente de uma potência;</li> <li>✓ Calcular uma potência;</li> <li>✓ Calcular o valor de expressões numéricas com potências;</li> <li>✓ Calcular potências de um número e determinar o produto de potências com a mesma base;</li> <li>✓ Calcular potências de um número e determinar o produto de potências com o mesmo expoente;</li> <li>✓ Calcular potências de um número e determinar a potência de uma potência;</li> <li>✓ Calcular potências de um número e determinar o quociente de potências com a mesma base;</li> <li>✓ Calcular potências de um número e determinar o quociente de potências com o mesmo expoente;</li> <li>✓ Compreender as propriedades e as regras das potências e usá-las no cálculo;</li> <li>✓ Resolver problemas que envolvam as propriedades da potenciação.</li> </ul>	20
<b>UNIDADE 3 NÚMEROS RACIONAIS NÃO NEGATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Noção e representação de número racional (revisão)</li> <li>○ Comparação e ordenação (revisão)</li> <li>○ Adição e subtração de números racionais (revisão)</li> <li>○ Porcentagem (revisão)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender e usar um número racional como quociente, relação parte todo, razão, medida e operador.</li> <li>✓ Comparar e ordenar números racionais representados de diferentes formas.</li> <li>✓ Localizar e posicionar na reta numérica um número racional não negativo representado nas suas diferentes formas.</li> <li>✓ Representar sob a forma de fração um número racional não negativo dado por uma dízima finita.</li> <li>✓ Adicionar, subtrair, multiplicar e dividir números racionais não negativos representado em diferentes formas.</li> <li>✓ Compreender o efeito de multiplicar (dividir) um número racional não negativo por um número menor que 1.</li> <li>✓ Compreender a noção de inverso de um número.</li> <li>✓ Calcular a potência de expoente natural de um número racional não negativo, representado nas suas diferentes formas.</li> <li>✓ Identificar e dar exemplos de frações equivalentes a uma dada fração e escrever uma fração na sua forma irredutível.</li> <li>✓ Calcular expressões numéricas com adição e subtração</li> <li>✓ Resolver problemas que envolvam a noção de fração e o uso destas duas operações.</li> <li>✓ Compreender a noção de percentagem e relacionar diferentes formas de representar uma percentagem.</li> <li>✓ Traduzir uma fração por uma percentagem e interpretá-la como o número de partes em 100.</li> <li>✓ Calcular e usar percentagens.</li> <li>✓ Adicionar e subtrair números racionais.</li> <li>✓ Resolver problemas que envolvam números racionais não negativos.</li> </ul>	20
* Preparação das Olimpíadas da Matemática + prova diagnóstica + Autoavaliação + atividades de consolidação e revisão do 5º ano			12
Total de aulas de 45' no 1º Período = 82			



<p><b>UNIDADE 3 NÚMEROS RACIONAIS NÃO NEGATIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Operações multiplicação e divisão</li> <li>Valores aproximados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Multiplicar e dividir números racionais não negativos representados em diferentes formas;</li> <li>Utilizar estratégias de cálculo para as quatro operações usando as suas propriedades;</li> <li>Compreender o efeito de multiplicar e dividir um número racional não negativo por um número menor que 1;</li> <li>Calcular a potência de expoente natural de um número racional não negativo, representado de diferentes formas;</li> <li>Compreender a noção de inverso de um número;</li> <li>Determinar o valor aproximado de um número e estimar a resposta a problemas envolvendo números inteiros e racionais não negativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar diferentes representações dos números racionais não negativos;</li> <li>Representar partes da unidade sobre a forma de fração;</li> <li>Identificar frações equivalentes e irredutíveis;</li> <li>Comparar e ordenar números racionais não negativos;</li> <li>Adicionar e subtrair números racionais não negativos;</li> <li>Adicionar racionais não negativos identificando-os com a unidade;</li> <li>Multiplicar racionais não negativos em representação fracionária;</li> <li>Multiplicar números racionais não negativos;</li> <li>Resolver problemas que envolvam números racionais não negativos;</li> <li>Multiplicar números racionais em representação decimal;</li> <li>Calcular a potência de expoente natural de um número racional, não negativo, representado nas suas diferentes formas;</li> <li>Compreender a noção de inverso de um número;</li> <li>Compreender o conceito da divisão de números racionais não negativos;</li> <li>Relacionar a divisão de números racionais com a multiplicação, sua operação inversa;</li> <li>Resolver problemas que envolvam situações do quotidiano com números racionais não negativos representados de diferentes formas;</li> <li>Determinar o valor aproximado de um número e estimar a resposta a problemas envolvendo números inteiros e racionais não negativos;</li> <li>Estimar comprimentos em situações reais;</li> <li>Usar as medidas do sistema métrico para medir comprimentos;</li> <li>Resolver problemas usando operações com números racionais;</li> </ul>	<p>24</p>
<p><b>UNIDADE 4 RELAÇÕES E REGULARIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressões numéricas e propriedades das operações</li> <li>Sequências e regularidades</li> <li>Proporcionalidade direta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o significado dos parênteses e a prioridade das operações numa expressão numérica;</li> <li>Usar expressões numéricas para representar situações e dar exemplos de situações que possam ser representadas por uma expressão numérica;</li> <li>Expressar relações matemáticas através de igualdades e desigualdades;</li> <li>Identificar e dar exemplos de sequências e regularidades numéricas e não numéricas;</li> <li>Determinar o termo seguinte (ou o anterior) a um dado termo e ampliar uma sequência numérica, conhecida a sua lei de formação;</li> <li>Determinar termos de ordens variadas de uma sequência, sendo conhecida a sua lei de formação;</li> <li>Analisar as relações entre os termos de uma sequência e indicar uma lei de formação, utilizando a linguagem natural e simbólica;</li> <li>Representar simbolicamente relações descritas em linguagem natural e reciprocamente;</li> <li>Interpretar diferentes representações de uma relação e relacioná-las;</li> <li>Compreender os conceitos de razão, proporção e constante de proporcionalidade;</li> <li>Utilizar proporções para modelar situações e fazer previsões;</li> <li>Resolver e formular problemas envolvendo situações de proporcionalidade direta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padrões geométricos;</li> <li>Investigar regularidades;</li> <li>Resolver problemas que envolvam o raciocínio proporcional;</li> <li>Usar tabelas na resolução de problemas que envolvam raciocínio proporcional;</li> <li>Calcular e usar percentagens;</li> <li>Compreender o significado dos parênteses e a prioridade das operações numa expressão numérica;</li> <li>Usar expressões numéricas para representar situações e dar exemplos de situações que possam ser representadas por uma expressão numérica;</li> <li>Expressar relações matemáticas através de igualdades e desigualdades;</li> <li>Identificar e dar exemplos de sequências e regularidades numéricas e não numéricas;</li> <li>Determinar o termo seguinte (ou o anterior) a um dado termo e ampliar uma sequência numérica, conhecida a sua lei de formação;</li> <li>Determinar termos de ordens variadas de uma sequência, sendo conhecida a sua lei de formação;</li> <li>Analisar as relações entre os termos de uma sequência e indicar uma lei de formação, utilizando a linguagem natural e simbólica;</li> <li>Representar simbolicamente relações descritas em linguagem natural e reciprocamente;</li> <li>Interpretar diferentes representações de uma relação e relacioná-las;</li> <li>Compreender os conceitos de razão, proporção e constante de proporcionalidade;</li> <li>Utilizar proporções para resolver situações e fazer previsões;</li> <li>Resolver e formular problemas envolvendo situações de proporcionalidade direta;</li> <li>Distinguir situações em que não existe proporcionalidade de situações em que existe, determinando, neste caso, a constante de proporcionalidade;</li> <li>Analisar tabelas e gráficos;</li> <li>Resolver situações que envolvam percentagens e escalas.</li> </ul>	<p>20</p>
<p>Autoavaliação + Ficha de autoavaliação + atividades de consolidação</p>			<p>12</p>
<p>Total de aulas de 45' no 2º Período = 56</p>			
<p><b>UNIDADE 5 VOLUMES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Volume do cubo, do paralelepípedo e do cilindro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolver problemas que envolvam volumes de cubos, de paralelepípedos e de cilindros;</li> <li>Relacionar as unidades de volume com as de capacidade do SI;</li> <li>Áreas (revisão)</li> <li>Perímetros (revisão)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e utilizar as fórmulas para calcular as áreas do quadrado, do retângulo, do triângulo e do círculo;</li> <li>Determinar o perímetro de polígonos;</li> <li>Descrever sólidos geométricos e identificar os seus elementos;</li> <li>Compreender as propriedades dos sólidos geométricos e classificá-los;</li> <li>Identificar sólidos através de representações no plano e vice-versa;</li> <li>Compreender a noção de volume;</li> <li>Resolver problemas que envolvam volumes de um paralelepípedo e de um cubo;</li> <li>Distinguir entre volume e área de superfície de um paralelepípedo;</li> <li>Desenhar planificações e construir modelos de paralelepípedos;</li> <li>Resolver problemas que envolvam volumes de cilindros;</li> <li>Determinar o volume de um cubo;</li> <li>Relacionar as medidas de volume com as unidades de capacidade do SI;</li> <li>Calcular volumes.</li> </ul>	<p>15</p>
<p><b>UNIDADE 6 REPRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Frequência absoluta e frequência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formular questões suscetíveis de tratamento estatístico, e identificar os dados a recolher e a forma de os obter;</li> <li>Distinguir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa, discreta ou contínua;</li> <li>Recolher, classificar em categorias ou classes, e organizar dados de natureza diversa;</li> <li>Construir e interpretar gráficos circulares;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e compreender a noção de frequência absoluta;</li> <li>Ler, interpretar e explorar informação apresentada numa tabela;</li> <li>Identificar a moda de um conjunto de dados;</li> <li>Construir gráficos de barras com a informação de uma tabela de frequências;</li> <li>Calcular a média aritmética de um conjunto de dados numéricos;</li> <li>Formular questões suscetíveis de tratamento estatístico, e identificar os dados a recolher e a forma de os obter;</li> <li>Distinguir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa, discreta ou contínua;</li> </ul>	<p>15</p>

<p>relativa (revisão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Média e moda (revisão)</li> <li>• Gráficos</li> <li>• Formulação de questões</li> <li>• Natureza dos dados</li> <li>• Extremos e amplitude</li> <li>• Gráficos Cartesianos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas, gráficos de barras, circulares, de linha e diagramas de caule e folhas;</li> <li>○ Compreender e determinar os extremos e a amplitude de um conjunto de dados;</li> <li>○ Utilizar informação estatística para resolver problemas e tomar decisões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recolher, classificar em categorias ou classes, e organizar dados de natureza diversa;</li> <li>✓ Construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas, gráficos de barras, de linha e diagramas de caule e folhas;</li> <li>✓ Compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados e indicar a adequação da sua utilização, num dado contexto;</li> <li>✓ Compreender e determinar os extremos e a amplitude de um conjunto de dados;</li> <li>✓ Interpretar os resultados que decorrem da organização e representação de dados, e formular conjecturas a partir desses resultados;</li> <li>✓ Construir e interpretar gráficos circulares.</li> </ul>	
<p><b>UNIDADE 7</b> <b>NÚMEROS RELATIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção de número inteiro e representação na reta numérica</li> <li>• Comparação e ordenação de números</li> <li>• Adição e subtração com representação na reta numérica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar grandezas que variam em sentidos opostos e utilizar números inteiros para representar as suas medidas;</li> <li>○ Localizar e posicionar números inteiros positivos e negativos na reta numérica;</li> <li>○ Compreender as noções de valor absoluto e de simétrico de um número;</li> <li>○ Comparar e ordenar números inteiros;</li> <li>○ Adicionar e subtrair números inteiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Envolver problema que envolve propriedades da adição;</li> <li>✓ Operar com números naturais;</li> <li>✓ Identificar grandezas que variam em sentidos opostos e utilizar números inteiros para representar as suas medidas;</li> <li>✓ Localizar e posicionar números inteiros positivos e negativos na reta numérica;</li> <li>✓ Compreender as noções de valor absoluto e de simétrico de um número;</li> <li>✓ Comparar e ordenar números inteiros;</li> <li>✓ Estabelecer uma relação entre o tempo e os números;</li> <li>✓ Identificar datas com referência histórica;</li> <li>✓ Adicionar números inteiros;</li> <li>✓ Subtrair números inteiros</li> </ul>	10
<p>• Prova Concurso • Autoavaliação • Fichas de avaliação • atividades de consolidação e de preparação para exame</p> <p style="text-align: center;">Total de aulas de 45' no 3º Período = 56</p> <p style="text-align: center;">Total de aulas de 45' no 1º, 2º e 3º Período = 194</p>			16

1.º Período			
Unidades / Textos	Competências / Conteúdos		Recursos
<p>– <i>O leão e outros animais</i></p> <p>– <i>Os sete corvos</i></p> <p><b>Unidade 3</b> <b>Histórias escritas em português</b></p> <p>– <i>Lucas e Pandora</i></p> <p>– <i>O príncipe perfeito</i></p> <p>– <i>O milagre de um rouxinol apaixonado</i></p> <p><b>Obra extensa:</b> <i>A Árvore</i>, Sophia de Melo Breyner Andresen</p> <p>Ou</p> <p><i>O Príncipezinho</i>, Antoine de Saint-Exupéry</p> <p>Ou</p> <p><i>Ulisses</i>, Maria Alberta Menéres</p>	<p><b>Conhecimento explícito da língua</b></p> <p><b>Plano morfológico e das classes de palavras</b></p> <p>Adjetivo (subclasses)</p> <p>Pronome (subclasses)</p> <p>Determinante</p> <p>Nome (flexão)</p> <p>Verbo: conjugação; verbo regular/irregular</p> <p>Verbos defetivos</p> <p>Preposição</p> <p><b>Plano sintático</b></p> <p>Tipos de frase</p> <p><b>Plano lexical e semântico</b></p> <p>Tempo anterior</p> <p>Sinónimo</p> <p>Expressão idiomática</p> <p><b>Plano discursivo e textual</b></p> <p>Leitura, Compreensão/expressão oral e Escrita</p> <p>Diálogo</p> <p>Discurso direto / indireto</p> <p>Citação</p> <p>Princípio de cortesia</p> <p>Coerência, coesão</p> <p>Texto oral, texto escrito</p>	<p><b>Plano da representação gráfica e ortográfica</b></p> <p>Dicionário</p> <p>Ordem alfabética</p> <p>Sinais de pontuação</p> <p>Sinais auxiliares da escrita</p>	<p>– Greijas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Atitudes</li> <li>· Expressão oral</li> <li>· Leitura</li> <li>· Escrita</li> </ul>

2.º Período			
Unidades / Textos	Competências / Conteúdos		Recursos
<p><b>Unidade 3</b> <b>Histórias escritas em português</b> (continuação)</p> <p>– <i>Lembranças</i></p> <p>– <i>As vontades</i></p> <p>– <i>O viajante clandestino</i></p> <p><b>Unidade 4</b> <b>Histórias do mundo</b></p> <p>– <i>Sindbad, o Marinheiro</i></p> <p>– <i>Na toca do coelho</i></p> <p>– <i>Robinson Crusó</i></p> <p>– <i>Dom Quixote da la Mancha</i></p> <p>– <i>O gigante egoísta</i></p> <p><b>Unidade 5</b> <b>Histórias policiais e do futuro</b></p> <p>– <i>Assalto à estação</i></p> <p>– <i>Azar, pilulas e chá do hortelã</i></p>	<p><b>Leitura</b></p> <p>Texto literário – modo narrativo</p> <p>Texto narrativo (Romance juvenil, Conto fantástico e policial; Crónica Banda desenhada)</p> <p>Componentes da narrativa</p> <p>Recursos retóricos: comparação, metáfora, repetição</p> <p>Paratexto</p> <p>Contexto</p> <p>Texto descritivo (personagem e espaço)</p> <p>Intenção comunicativa</p> <p>Pesquisa de informação</p> <p><b>Compreensão / expressão oral</b></p> <p>Informação (registo e retenção: tomar notas)</p> <p>Texto oral (emitir opiniões, descrever personagem)</p> <p>Princípios reguladores da interação discursiva</p> <p>Entoação</p> <p>Leitura</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>Coesão e coerência</p> <p>Planificação do texto</p> <p>Trava-linguás ("escrever à maneira de...")</p> <p>Resumo</p> <p>Carta</p> <p>Retrato</p> <p>Texto de contracapa</p> <p>Reconto</p> <p>Pontuação e sinais auxiliares de escrita</p>	<p><b>Conhecimento explícito da língua</b></p> <p><b>Plano da língua, variação e mudança</b></p> <p>Variiedades do português</p> <p>Língua padrão</p> <p><b>Plano morfológico e das classes de palavras</b></p> <p>Advérbio (subclasses)</p> <p>Formação de palavras</p> <p>Derivação: parassíntese</p> <p>Família de palavras</p> <p>Verbo copulativo</p> <p>Verbo principal e verbo auxiliar</p> <p>Conjunção coordenativa: copulativa, adversativa, disjuntiva</p> <p>Conjunção subordinativa: causal, temporal</p> <p><b>Plano sintático</b> Tipos de frase: frase ativa e frase passiva</p> <p>Frase e constituintes da frase: GN, GV, GPrep, GAdv</p> <p><b>Funções sintáticas:</b></p> <p>Sujeito (tipos de sujeito)</p> <p>Predicado</p> <p>Complemento direto</p> <p>Complemento indireto</p> <p>Complemento oblíquo</p> <p>Complemento agente da passiva</p> <p>Predicativo do sujeito</p> <p>Modificador do GV e de frase</p> <p>Frase simples e frase complexa</p> <p>Coordenação entre frases: oração coordenada copulativa, disjuntiva, adversativa</p>	

Planificação Anual de Português – 6.º ano

2.º Período			
Unidades / Textos	Competências / Conteúdos		Avaliação (modalidades e instrumentos)
– <i>Jogo real</i> – <i>O velho Max</i>	Subordinação: oração causal e temporal  <b>Plano lexical e semântico</b> Tempo anterior, simultâneo, posterior Campo lexical Expressão idiomática Relações semânticas entre palavras  <b>Plano discursivo e textual</b> Leitura, Compreensão/expressão oral e Escrita Discurso direto/índireto	Coerência; coesão Conectores discursivos  <b>Plano da representação gráfica e ortográfica</b> Sinais de pontuação (usos da vírgula) Sinais auxiliares da escrita	

Planificação Anual de Português – 6.º ano

3.º Período			
Unidades / Textos	Competências / Conteúdos		Avaliação (modalidades e instrumentos)
<b>Unidade 6</b> <b>Biografia e autobiografia</b> – <i>Marie Curie</i> – <i>A minha doce juventude</i>  <b>Unidade 7</b> <b>Vamos ao teatro!</b> – <i>A guerra do tabuleiro de xadrez</i> – <i>O pilha-galinhas</i> – <i>A história de um papegalo</i> – <i>A arca</i>  <b>Obra extensa:</b> <i>As viagens de Gulliver</i> , Jonathan Swift (adapt. de Luísa Ducla Soares)  <b>Unidade 8</b> <b>A música das palavras</b> – <i>Poema</i>	<b>Leitura</b> Texto literário – modos narrativo, dramático e lírico Modo narrativo Texto narrativo (Biografia, Autobiografia ficionada) Modo dramático Texto dramático: ato, cena, fala, indicações cénicas Modo lírico Texto poético: estrofe, sílaba métrica, rima Recursos retóricos: metáfora e anáfora  <b>Conhecimento explícito da língua</b>  <b>Plano fonológico</b> Sílaba métrica e sílaba gramatical  <b>Plano morfológico e das classes de palavras</b> Formação de palavras Pronome relativo Conjunção subordinativa: final, condicional, completiva  <b>Plano sintático</b> Subordinação: oração final, condicional, completiva, relativa Modificador do GV (com a forma de oração)  <b>Plano lexical e semântico</b> Tempo (recursos verbais)	<b>Compreensão / expressão oral</b> Informação (registo e retenção: tomar notas) Texto oral (exposição, opinião, recerto, dramatização) Leitura (dialogada, dramatizada, expressiva)  <b>Escrita</b> Síntese Reescrita Texto dramático Regulamento, convite, cartaz Poema Pontuação e sinais auxiliares de escrita Recursos expressivos  Campo lexical Relações semânticas entre palavras Polissemia  <b>Plano discursivo e textual</b> Leitura, Compreensão/Expressão oral e Escrita Coerência; coesão Conectores discursivos  Diálogo, monólogo Registos de língua: formal e informal Cortesia Formas de tratamento  <b>Plano da representação gráfica e ortográfica</b> Sinais de pontuação (usos da vírgula) Sinais auxiliares da escrita Dicionário	

## **Anexo XIII: Fichas de trabalho**

## 32. XIII.I: Exemplo de uma ficha de trabalho de 1.º CEB

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

Ano/Turma: 2º B

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

### Ficha de trabalho

Já posso responder...

1. Quando a princesa Princesinha nasceu, o que queria a rainha Regina?

\_\_\_\_\_

2. «A fada pegou na menina e, quando já tinha os lábios entreabertos e a varinha pousada sobre a testa da criança, ouviu-se um estranho ruído de água a cair.»

O que fez a fada depois disto ter acontecido?

\_\_\_\_\_

3. Porque é que a princesa Princesinha foi embora da sua terra?

\_\_\_\_\_

4. O que aconteceu depois da princesa ir embora?

\_\_\_\_\_

5. Certo dia a princesa voltou à sua terra. Porquê?

\_\_\_\_\_

6. «Mal acabou a sessão, a princesa despediu-se dos pais.»

A princesa foi fazer o quê?

\_\_\_\_\_

Vou praticar...

1. Completa as palavras com r ou rr e copia-as:

A\_\_edadas

Va\_\_inhas

A\_\_epio

\_\_\_\_\_

2. Completa.

Masculino:

\_\_\_\_\_

rei

ministro

cães

Feminino:

princesa

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Divido em sílabas e completo.

impermeável _____ sílabas	Princelinda _____ sílabas	Reinaldo _____ sílabas
fadas _____ sílabas	cavalos _____ sílabas	três _____ sílabas

4. Transforma as frases.

A princesa subiu a escadaria de pedra.

As \_\_\_\_\_

As fadas pegaram nas meninas.

A \_\_\_\_\_

Vou ilustrar...

Faz uma ilustração do momento que mais gostaste da história da Princesa da Chuva.



### 33. XIII.II: Exemplo de uma ficha de trabalho de 2.º CEB

#### Ficha de trabalho de Matemática – 6º ano

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

Turma \_\_\_\_

N.º \_\_\_\_

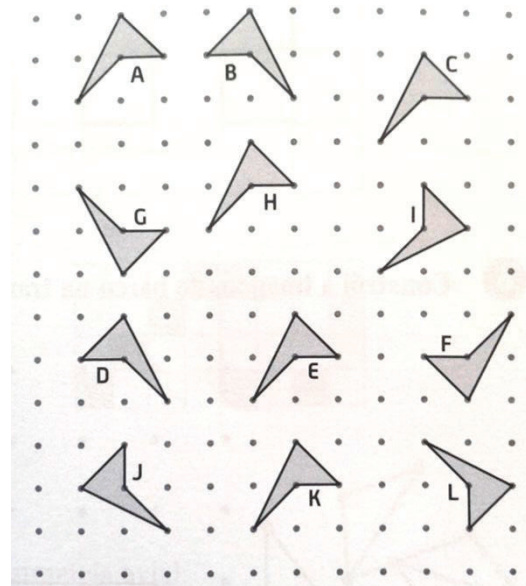
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

1. Na imagem estão representados alguns transformados da figura A.

1.1. Como classificas o polígono A?

1.2. Identifica, pelas respetivas letras, as figuras que representam transformados da figura A por translação.

1.3. Identifica, pelas respetivas letras, as figuras que representam transformados da figura A por reflexão.



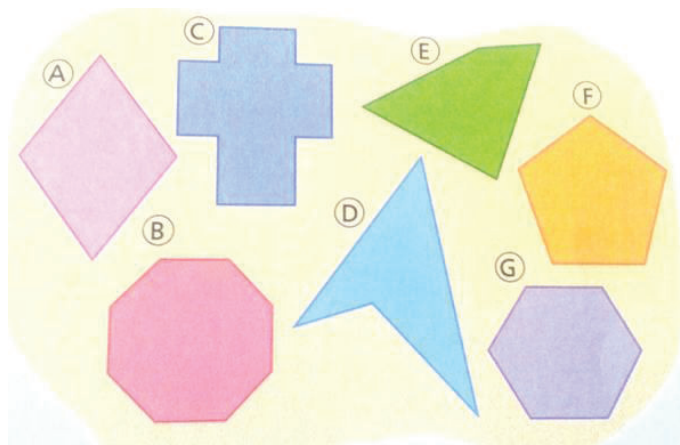
1.4. Identifica uma transformação geométrica necessária para obter a figura D a partir de A.

2. Dos polígonos ao lado, indica os que têm:

2.1. Simetria de reflexão;

2.2. Simetria de rotação;

2.3. Simetria de reflexão e





de rotação.

3. A Filipa encheu o depósito do seu carro de gasolina com 50 litros.  
Gastou  $\frac{2}{5}$  do combustível para chegar a Lisboa, onde foi assistir a um jogo de futebol.  
Gastou  $\frac{4}{7}$  do restante combustível no regresso a casa.  
Em cada uma das alíneas, escolhe a opção correta.

3.1. Quantos litros de combustível gastou para ir a Lisboa?

- (A) 20 litros
- (B) 30 litros
- (C) 40 litros

3.2. Sabendo que um litro de gasolina custa 1,439 €, quanto gastou a Filipa para chegar a Lisboa?

- (A) 71,95 €
- (B) 24,67 €
- (C) 28,78 €

3.3. Que quantidade de gasolina ainda resta no depósito?

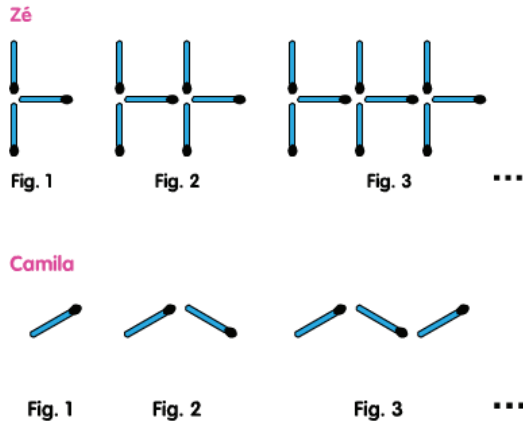
- (A) 17,14 litros
- (B) 18,57 litros
- (C) 12,86 litros

4. Calcula o valor das seguintes expressões numéricas.

4.1.  $8^5 : 4^5 : (6^3 : 3^3) - \left(\frac{3}{2}\right)^2$

4.2.  $\left(\frac{1}{2} + \frac{2}{3}\right) \times \left(\frac{2}{3} - \frac{1}{2}\right)$

5. Observa as imagens que a Camila e o Zé fizeram com fósforos.



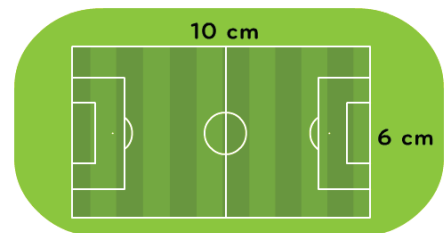
Classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas.

	V	F
A 5. <sup>a</sup> figura da Camila tem 6 fósforos.		
A expressão que define a sequência do número de fósforos da Camila é $n$ .		
A expressão que define a sequência do número de fósforos do Zé é $2n + 1$ .		
O 4.º termo da sequência do Zé tem o mesmo número de fósforos que o 12.º termo da Camila.		

6. A escola do Zé decidiu colocar relvado sintético no campo de futebol.

A figura representa a planta do campo de futebol e está desenhada à escala 1:500.

6.1. Qual é o comprimento real do campo, em metros?



6.2. Se cada metro quadrado de relvado sintético custar 20 €, quanto custa o relvado no total?

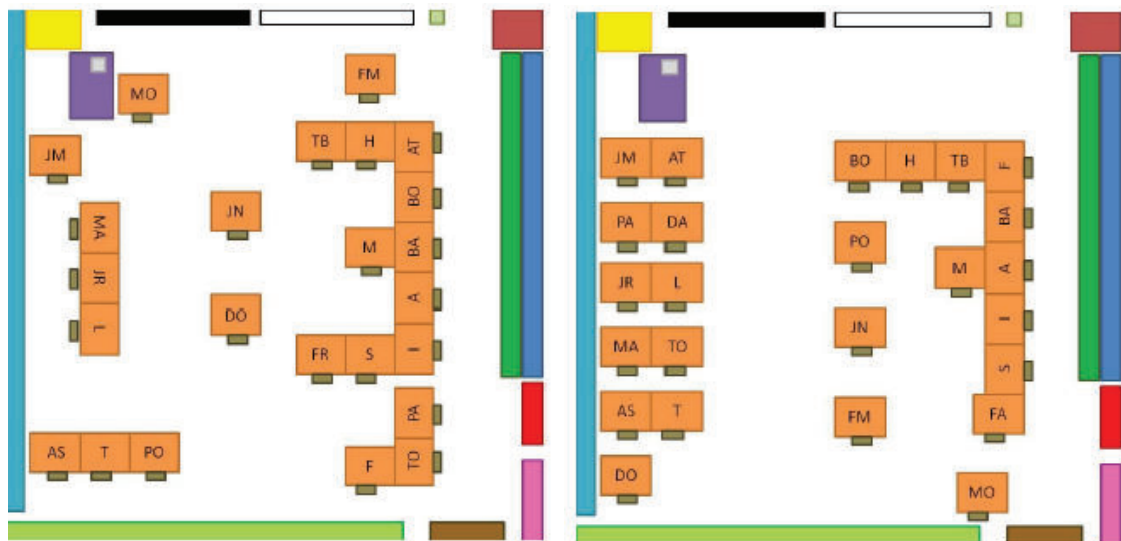
7. No início do ano, o preço de vários serviços sofre um aumento. A família Costa verificou que o passe escolar aumentou 4%. Sabendo que o passe escolar custava 35,75 €, com o aumento passou a custar 37,18 €. Concordas, porquê? (Apresenta todos os cálculos que efetuares)
8. Qual o volume de um cilindro com 12dm de diâmetro da base e 340 cm de altura? (considera  $\pi = 3,14$ )
- (A) 3843,36 dm<sup>3</sup>  
(B) 640,56 dm<sup>3</sup>  
(C) 15373,44 dm<sup>3</sup>
9. Qual a capacidade de um paralelepípedo com 0,003 km de largura, 2 m de comprimento e 35 dm de altura?
- (A) 210 l  
(B) 2100 l  
(C) 21000 l
10. A Maria quer organizar os seus livros e para isso elaborou a tabela seguinte.

Género literário	Número de livros
Banda desenhada	12
Poesia	4
Policiais	4
Romances	10

















- 10.1. Quantos livros tem a Margarida?
- 10.2. Qual é a natureza dos dados?
- 10.3. Constrói um gráfico circular com os dados recolhidos pela Maria.

## Anexo XIV: Esquemas com a disposição da sala de aula de 1.º CEB

### 34. Disposição da sala de 1.º CEB no primeiro e no último dia de estágio



#### LEGENDA:

- |   |   |   |                               |
|---|---|---|-------------------------------|
|  | Janelas e aquecedores   |  | Porta da sala                 |
|  | Mesa onde está o leitor de CD's   |  | Cabides                       |
|  | Mesa da professora  |  | Expositores de cotica         |
|  | Computador  |  | Mesas dos alunos              |
|  | Quadro interativo   |  | Pequena estante com materiais |
|  | Quadro branco   |  | Cadeiras dos alunos           |
|  | Caixote do lixo   |  | Banca com armários por baixo  |
|  | Porta para uma sala mais pequena onde se encontram almofadas dos alunos |   |                               |
|  | Armário onde a professora guarda alguns materiais importantes           |   |                               |

## **Anexo XV: Comunicado sobre o projeto do Ano da Fé em 1.º CEB**

No âmbito da celebração do Ano da Fé, vamos realizar um projeto com a comunidade escolar, que envolve alguns alunos de todas as turmas. Para este fim, vamos abordar os alunos no intervalo, com uma câmara de vídeo, e perguntaremos o que é, para eles, a Fé.

As imagens apenas serão apresentadas à comunidade educativa. No relatório que irá ser realizado no âmbito da Unidade Curricular “Prática de Ensino Supervisionada I”, apenas será mencionado o projeto sem a apresentação de imagens.

Justificamos a pertinência do tema com o facto de estarmos numa instituição onde os alunos mostram entusiasmo em aderir a estas iniciativas.

Agradecemos a todos, desde já, a colaboração e pedimos que comuniquem aos alunos a iniciativa sem, no entanto, fazer um trabalho prévio com os mesmos de forma a obtermos reações espontâneas.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Anazário e Joana Moreira

## **Anexo XVI: Áudio do projeto do Ano da Fé em 1.º CEB**

Este anexo encontra-se numa pasta denominada “Áudio do projeto do Ano da Fé em 1.º CEB”.

## Anexo XVII: Instruções relativas ao Cluedo Humano realizado no 2.º CEB

### 35. Castelo dos Segredos

#### 1. Objetivos

- Atividade de cooperação em equipa, envolta em ambiente misterioso.
- Desenvolver o raciocínio e o pensamento lógico.

#### 2. Atividade

##### a) Imaginário

- b) Roubaram a poção da juventude do Chefe Tribal, que tinha sido feita pelo curandeiro. Quando acordou e foi ao armário das poções, para beber a poção contra o mau hálito, reparou que faltava a sua poção mais valiosa. O Chefe Tribal pediu às tribos para descobrir quem roubou a poção e o local onde a poção está escondida.

**Resolução:** durante a festa tribal o pastor saiu mais cedo e roubou a poção para dar ao idoso que tanto precisava dela devido a sua doença, esta ficou guardada na comida dos animais porque era um ótimo sítio para ser escondida.

#### 3. Descrição da Atividade

- a) Tipo de atividade: Atividade com 8 postos distribuídos pela escola. Em cada posto está uma personagem que pode ajudar na resolução do mistério. As personagens são os professores coordenador e o professor escolhido para apresentador do jogo. Duração de duas horas e meia.
- b) Forma de participação: Cada equipa joga sem a presença do professor.
- c) Esquema da atividade: A cada equipa é dada uma folha com algumas informações sobre as personagens e outra com perguntas, que são as mesmas para todas as personagens. Após a explicação das regras no ginásio (local pode ser alterado), pelo coordenador, as equipas andam pela escola a fazer perguntas às personagens, por uma hora e meia. Depois, durante quinze minutos, as equipas juntam-se de novo no ginásio e podem

discutir as respostas. No fim, o coordenador apresenta a solução do mistério.

- d) Regras da atividade: A equipa tem que andar sempre toda junta. A equipa só pode fazer a questão quando o último elemento da equipa chegar ao posto. Cada equipa só pode fazer três perguntas de cada vez a cada personagem; só depois de irem a outra personagem é que podem voltar para fazer mais questões. Porém, a equipa para ter acesso às respostas, terá de resolver alguns desafios relacionados com as 4 disciplinas principais. Não é permitido duas equipas fazerem questões ao mesmo tempo.
- e) Atribuição de um diploma à equipa vencedora que descobrir o ladrão, atribuição de um diploma pela descoberta da razão do roubo e atribuição de um diploma para quem desvendou local onde estava a poção escondida. A equipa que descobrir os três elementos tem direito a uma medalha.

#### 4. Explicação das regras:

- a) Aos participantes: A explicação das regras é feita no ginásio, antes do início do jogo, pelo coordenador.
- b) Aos professores: No dia anterior ao jogo, pelo responsável da atividade. Para além das regras do jogo, deve ser explicado aos professores que a fiabilidade nas respostas dadas, seguir somente as respostas das folhas de posto, sem inventar. Devem, no entanto, entrar no imaginário e adequarem as respostas ao sentimento da personagem. Caso os alunos façam perguntas que não estejam na folha, a personagem não deve inventar. Deve sempre negar os factos que desconhece.

#### 5. Logística

- a) Espaços da escola utilizados:
  - **Curandeiro:** pátio ou sala do 6ºB; se possível debaixo de uma tenda improvisada.
  - **Caçador:** Biblioteca
  - **Idoso Doente:** arrastar-se pelo interior da escola apoiando-se numa bengala.
  - **Aprendiz do curandeiro:** laboratório, deve usar as mesmas para colocar copos e vários recipientes onde poderá misturar água com corantes nesses mesmo recipientes, dando a ideia de trabalho em laboratório.
  - **Pastor:** Bar.



- **Pintor Rupestre:** Sala de audiovisuais

- **Bailarina:** Uma sala do 1º piso

- **Marido da Bailarina:** Sala 6º A

b) Material necessário:

- **Curandeiro:** Túnica ao longo de todo o corpo.

- **Caçador:** arco e flecha

- **Idoso Doente:** Roupas largas e velhas. Deve lamentar-se da doença e da velhice.

- **Aprendiz do curandeiro:** A indumentária será a que a personagem entender, visto ser relativamente subjetivo definir uma indumentaria-base para o aprendiz.

- **Pastor:** Tentar usar um cobertor para simular uma capa de lã de ovelha e ter um cajado.

- **Pintor Rupestre:** pinceis e um quadro com pinturas rupestres.

- **Marido da Bailarina:** túnica tribal, pote com sementes.

- **Bailarina:** fita com um padrão tribal tribal.

c) Desafios

- **Curandeiro:** Resolver expressões matemáticas

- **Caçador:** organizar os órgãos do corpo humano (por sistemas)

- **Idoso Doente:** Questões de história de Portugal

- **Aprendiz do curandeiro:** Questões de Ciências Naturais

- **Pastor:** Completar provérbios populares portugueses

- **Pintor Rupestre:** Descobrir os erros das imagens acerca da história de Portugal

- **Marido da Bailarina:** Resolver problemas matemáticos

- **Bailarina:** Adivinhas de português

d) Preparação prévia: Quando o jogo tiver início, os postos devem já estar prontos.

e) Nº de professores necessários: 8 e mais 1 para coordenador do jogo.

**6. Suspeitos – Personagens:**

- **Curandeiro:** era o dono da poção e não gostou que o Chefe Tribal a tivesse pedido para ficar com ela.

- **Caçador:** tinha-se aleijado na caça e sabia que a poção tinha poderes curativos.

- **Idoso Doente:** estava a beira da morte.

- **Aprendiz do curandeiro:** o aprendiz de curandeiro como o curandeiro não lhe diz a fórmula da poção ele tinha na ideia que conseguia descobrir os ingredientes ao cheirar a poção.

- **Pastor:** o pastor não gostou do Chefe Tribal ter solto dois dos melhores animais.

- **Bailarina:** era a mulher do chefe tribal e queria vingar-se porque o Chefe

- **Pintor Rupestre:** gostava da mulher do chefe tribal então queria que o chefe ficasse velho e morresse para ele ficar com a sua esposa.

- **Marido da Bailarina:** não gosto da decisão do chefe tribal em relação a uma nova regra da tribo de usarem menos carne nas refeições.

#### 7. Perguntas para dar aos alunos:

- Onde esteve ontem à noite?
- Quem eram o/os inimigo/os do Chefe Tribal?
- Quando viu pela última vez a poção? E onde?
- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?
- Ontem esteve na festa tribal?
- Tem algum problema com Chefe Tribal?
- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?
- Onde escondia a poção?
- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?
- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?
- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

#### 8. Respostas das personagens:

##### Curandeiro

- **Onde esteve ontem à noite?**

Estive na festa

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

O pintor rupestre

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

A última vez que a vi foi na minha tenda foi antes de a dar ao chefe

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

Possivelmente foi para ajudar o idoso

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Sim

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Não, nenhum

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

O pastor

- **Onde escondia a poção?**

Se fosse eu talvez a escondesse junto do material do caçador

- **Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Somos bons amigos

- **O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim eu vi-o a discutir com o pastor

- **Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Ontem não vi. Mas no outro dia vi o pintor

### **Caçador**

- **Onde esteve ontem à noite?**

Na festa tal como todos

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

Acho que quem não gostava dele era o marido da bailarina

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

Eu nunca a vi, até pensava que só o curandeiro é que a tinha

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

Não eu nem sabia do roubo

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Sim

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Não nenhum ate gosto muito dele

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Que me lembre não estava distraído a dançar

- **Onde escondia a poção?**

Se fosse eu cavava um buraco e era ai que escondia

- **Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

É um simples conhecido

- **O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim, foi com a bailarina

- **Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Não eu estive sempre entretido a dançar

### **Idoso Doente**

- **Onde esteve ontem à noite?**

Estive na festa

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

Que eu saiba o aprendiz de curandeiro não gostava muito dele

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

Nunca a vi mas gostava muito de a ter

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

Não sei talvez alguém que se tenha aleijado

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Sim, Junto da tenda do curandeiro bem ao lado do pastor

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Sim tenho ele não me dá um golo da poção para eu ficar bom

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Acho que ninguém

- **Onde escondia a poção?**

Eu não escondia usava logo

- **Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Somos amigos

- **O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim, com a bailarina ela não estava a dançar nada bem

- **Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Não eu não vi nada.

### **Aprendiz do curandeiro**

- **Onde esteve ontem à noite?**

Estive em casa a treinar poções

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

Eu não conheço nenhum

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

Via na tenda do curandeiro quando estava a tentar perceber como era feita

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

O idoso precisava dela

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Não

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Não mas tenho com o curandeiro ele não me ensina algumas poções

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Não porque não estive lá

- **Onde escondia a poção?**

Junto das minhas coisas mas disfarçava o frasco

- **Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Nunca falei para ele mas é simpático pelo que vejo

- **O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Não vi nada

- **Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Não mas vi pelo de animais a porta da tenda.

### **Pastor**

- **Onde esteve ontem à noite?**

Na festa

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

Sem dúvida que era o caçador

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

A última vez que vi foi nas mãos do curandeiro estava a ser feita

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

Eu não sei mas quem precisava muito dela era o idoso ele está tão velho

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Sim

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Claro que sim ele manda-me tomar conta dos animais e nem me deixa caçar

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Não eu até estive sempre com o idoso

- **Onde escondia a poção?**

Se a tivesse escondia na comida dos animais.

- **Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Não gosto muito dele

- **O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim, com a bailarina

- **Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Ontem não.

### **Bailarina**

- **Onde esteve ontem à noite?**

Na festa a dançar

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

O idoso não gostava muito dele

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

Eu nunca a vi

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

Sei que o caçador esta aleijado

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Sim

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Sim ele ontem não gostou da minha dança e ralhou comigo

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Sim vi o pastor

- **Onde escondia a poção?**

Na minha tenda

- **Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Dou me bem com ele mas não somos amigos

- **O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim comigo

- **Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Não estive sempre a dançar por isso não reparei

### **Pintor Rupestre**

- **Onde esteve ontem à noite?**

Na festa sentado

- **Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

O marido da bailarina

- **Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

Via a dois dias quando o curandeiro a levou para a tenda do chefe

- **Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

o aprendiz queria descobrir a receita se calhar foi isso

- **Ontem esteve na festa tribal?**

Sim a pintar as pessoas

- **Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Não

- **Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Não ontem não, mas na última festa vi o aprendiz sair mais cedo.

**- Onde escondia a poção?**

Junto das minhas tintas

**- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Somos Muito amigos

**- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim, com o pastor e a bailarina

**- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Não

### **Marido da Bailarina**

**- Onde esteve ontem à noite?**

Na festa

**- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?**

O aprendiz, ele não gostava la muito dele

**- Quando viu pela última vez a poção? E onde?**

Nunca a vi o chefe a mim nunca me mostra nada

**- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?**

Para o caçador? Não sei. Ele estava aleijado é a única coisa que sei

**- Ontem esteve na festa tribal?**

Sim mas cheguei mais tarde fui ver o aprendiz que ficou por casa

**- Tem algum problema com Chefe Tribal?**

Sim ele ontem ralhou com a minha mulher

**- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?**

Não

**- Onde escondia a poção?**

Junto das coisas da minha esposa, na nossa tenda

**- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?**

Só falei para ele umas duas vezes

**- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?**

Sim, com a minha esposa

**- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?**

Não

## Anexo XVIII: Exemplo de uma ficha de leitura individual utilizada no 1.º CEB

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

Ano/Turma: 2.º B

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

### Ficha de leitura individual

Título: \_\_\_\_\_

Autora: \_\_\_\_\_

Ilustradora: \_\_\_\_\_

Personagens principais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resumo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



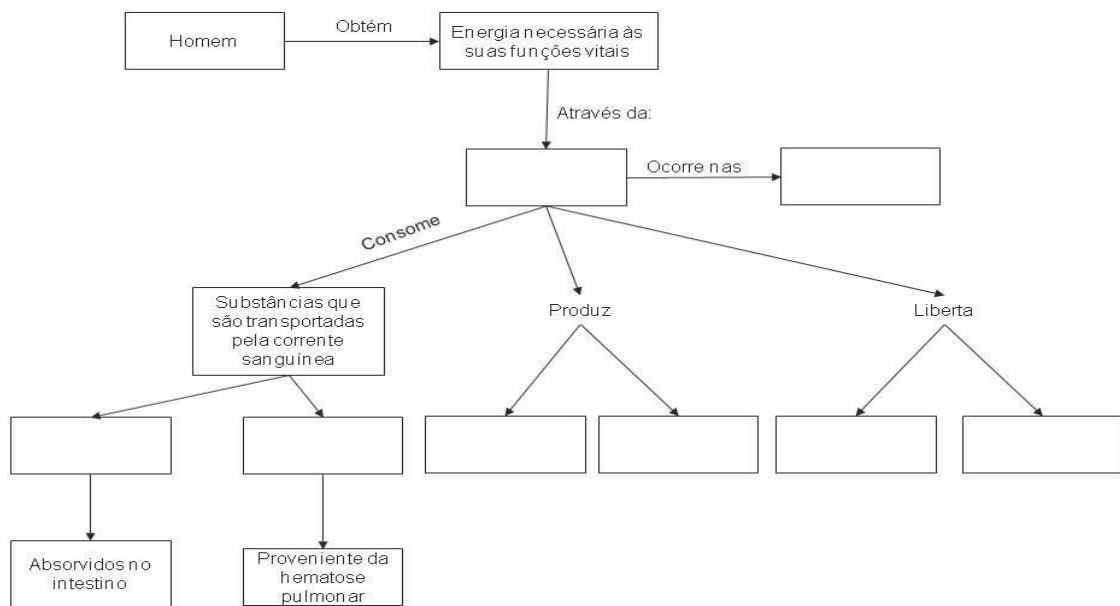
## Anexo XIX: Exemplo de uma ficha de avaliação realizada com o par pedagógico em 2.º CEB

<b>Teste de Ciências Naturais – 6.º Ano (A)</b> Data 29 / 04 /2013	<b>Classificação:</b> _____ Prof. _____ Enc. Ed. _____
Nome _____ Nº _____ Turma _____	

### Grupo I

“Durante a Respiração celular, a energia contida nos nutrientes é convertida em energia que as células podem utilizar nas suas funções e em calor”.

1. Com base no que aprendeste, preenche o seguinte esquema.



2. Explica a importância da ingestão de água para o teu organismo.

---

---

---

---

---

### Grupo II

1. O ar é mais ou menos húmido conforme a abundância ou a escassez de plantas. Nas questões que se seguem, assinala, as opções corretas com uma cruz nos respetivos espaços.

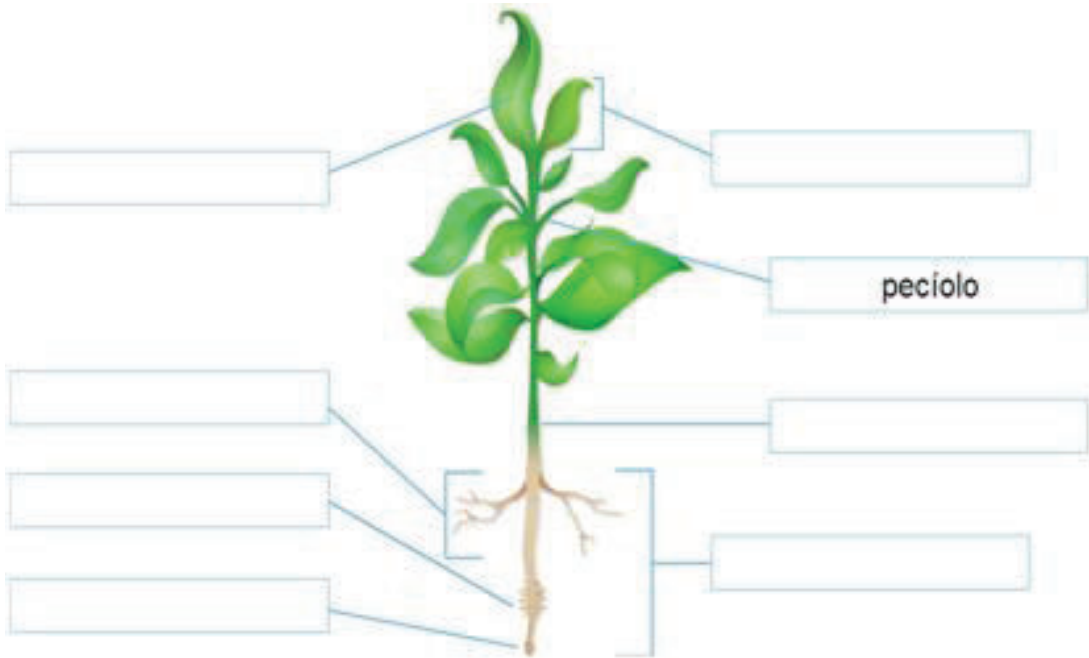
1.1. As plantas regulam a humidade do ar porque libertam:

Oxigénio       Dióxido de carbono       Vapor de água

1.2. A função pela qual as plantas tornam o ar mais húmido designa-se por:

Respiração       Transpiração       Fotossíntese.

2. Completa a legenda a imagem seguinte.



3. As plantas, ao contrário dos animais, têm no Sol uma fonte de energia.

3.1. A que processo se refere a frase anterior?

---

---

3.1.1. Descreve esse processo.

---

---




---

**3.2.** Completa a frase seguinte, selecionando as opções corretas.

**A seiva elaborada ...**

- É composta por água e sais minerais dissolvidos.
- É rica em hidratos de carbono.
- Desloca-se no sentido descendente, das folhas para a raiz.
- Desloca-se em qualquer sentido: ascendente ou descendente.

**4.** Identifica, em cada uma das imagens seguintes, o tipo de órgão de acumulação de reservas alimentares.

 <p>A - Nabo</p>	 <p>B - Maçã</p>	 <p>C - Ervilhas</p>
A -	B -	C -

**5.** Associa cada troca gasosa da coluna I ao processo em que ocorre preferencialmente da coluna II.

Coluna I	Coluna II
1 - Libertação de oxigénio ____	A - Fotossíntese  B - Respiração  C - Transpiração
2 - Absorção de oxigénio ____	
3 - Libertação de dióxido de carbono ____	
4 - Absorção de dióxido de carbono ____	
5 - Libertação de vapor de água ____	

### Grupo III

“A reprodução assegura a continuidade da vida”.

1. Comenta a frase anterior.

---

---

---

---

2. Como se designam as características que permitem distinguir rapazes de raparigas, logo à nascença?

---

---

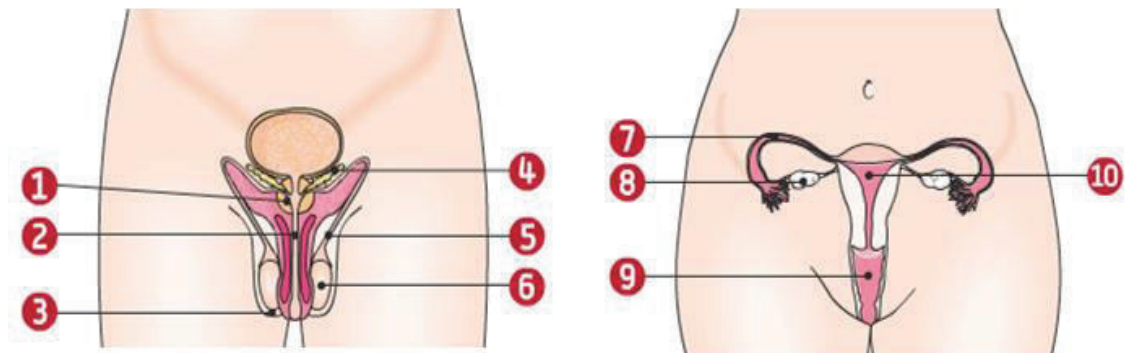
---

3. “A puberdade marca o início de um período, na vida do ser humano, com muitas alterações físicas, sociais e psicológicas”.

3.1. Identifica três caracteres sexuais secundários masculinos e três femininos diferentes.

Masculinos	Femininos

4. As imagens seguintes representam o sistema reprodutor humano.



4.1. Faz a legenda da figura.

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_
- 6- \_\_\_\_\_
- 7- \_\_\_\_\_
- 8- \_\_\_\_\_
- 9- \_\_\_\_\_
- 10- \_\_\_\_\_

**4.2.** Relaciona os números da figura com as seguintes funções:

\_\_\_\_\_ Produz óvulos.

\_\_\_\_\_ Produz espermatozoides.

\_\_\_\_\_ Recebe o ovo após a fecundação.

\_\_\_\_\_ Conduz a urina e o esperma até ao exterior.

\_\_\_\_\_ Produz um líquido que faz parte do esperma.

\_\_\_\_\_ Liga o útero ao exterior, possibilitando a entrada de espermatozoides.

**5.** “Na base da reprodução sexuada, está um fenómeno que envolve as células sexuais masculinas e femininas”.

**5.1.** Indica o fenómeno referido na frase.

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

**5.2.** A que células sexuais masculinas e femininas se refere a frase?

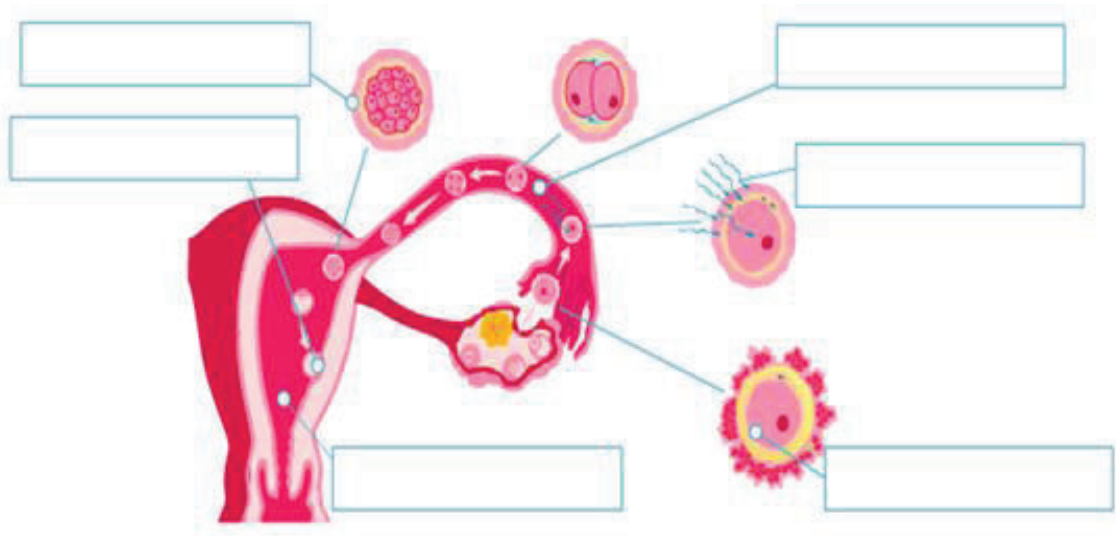
Célula sexual masculina -

\_\_\_\_\_

Célula sexual feminina -

\_\_\_\_\_

6. Faz a legenda da imagem seguinte.



7. Faz corresponder cada uma das fases (coluna I) à sua descrição (coluna II).

Coluna I	Coluna II
A – Nidação...	é a união entre uma célula sexual masculina e uma feminina. ____
B – Gravidez...	é o período de cerca de nove meses de gestação, a contar da fecundação e implantação do ovo até ao nascimento. ____
C – Nascimento...	momento em que se formam as estruturas anexas. ____
D – Fecundação...	inicia-se uma vida autónoma de um novo ser vivo. ____

8. Durante a gravidez, a mulher deve ter alguns cuidados específicos, não só com a sua saúde, mas também com a saúde do seu filho. Indica dois cuidados e explica a sua importância para a mãe e para o bebé.

---



---



---



---



---

Bom trabalho!

## Anexo XX: Exemplo de uma ficha de avaliação realizada por um docente cooperante em 2.º CEB

### PROVA GLOBAL DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 6.º ANO

NOME: \_\_\_\_\_

N.º: \_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ CLASSIFICAÇÃO: \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO (A) ENC. DE EDUCAÇÃO: \_\_\_\_\_

1. Lê e interpreta o documento A.

\* A partir de 1808, amplia-se uma situação de miséria económica em Portugal, com as fábricas em declínio, a agricultura em decadência (...) que arrastava consigo a miséria, o desemprego e os atrasos nos pagamentos ao funcionalismo e aos militares. (...) O mal-estar aumentava à medida que o monarca permanecia no Brasil em vez de tomar definitivo o regresso a Portugal.\*

José Mattoso, História de Portugal, vol.V, 1993

1.1. Indica o principal motivo que levou os Franceses a invadirem Portugal.

---

---

---

1.2. Diz qual foi a atitude da família real portuguesa, face a essas invasões.

---

---

2. O rei D. João VI viu-se obrigado a regressar a Portugal após a Revolução Liberal, deixando a regência do Brasil entregue a um dos seus filhos.

2.1. Refere três dos motivos que levaram à Revolução Liberal de 1820.

---

---

---

2.2. Caracteriza o tipo de Monarquia instaurado em Portugal, após a vitória do rei D. Pedro IV na guerra civil que ocorreu entre 1832 e 1834.

---

---

---

---

3. Na segunda metade do século XIX verificou-se em Portugal uma certa modernização nos transportes.

3.1. Indica três vantagens trazidas pelo comboio.

---

---

3.2. Refere dois dos inventos desse período que tenham contribuído para a difusão das ideias e das notícias.

---

---

4. Lê o documento.

\* – Mataram o rei! Mataram o rei!

O grito ecoou pela cidade, encheu as ruas, entrou pelas casas. \*

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Mataram o Rei

4.1. Menciona dois dos motivos que contribuíram para a queda da Monarquia.

---

---

---

4.2. Identifica o rei que foi assassinado.

---

5. Dois anos após o regicídio, implantou-se um novo regime político, em Portugal.

5.1. Identifica esse novo regime político e a data em que foi instaurado.

---

5.2. Indica três medidas tomadas por esse regime no campo do trabalho.

---

---

---

---



6. Em 1933, Salazar instaurou com a Constituição de 1933, o Estado Novo.

6.1. Indica duas medidas repressivas do Estado Novo.

---

---

7. Em 25 de Abril de 1974 deu-se a chamada "Revolução dos Cravos".

7.1. Diz qual foi o regime político então instaurado e em que vivemos até hoje.

---

7.2. Refere três dos objetivos dessa Revolução, ou seja, os chamados "três dês".

---

---

7.3. Nessa altura foi feita uma nova Constituição, em 1976.

7.3.1. Indica quais são os órgãos do poder central, por ela instituídos.

---

---

---

FIM