



## **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

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

### **Professor de Dupla Habilitação: (Des) continuidades entre o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico**

**Por** Rita Patrícia Gomes Pinho

**Orientada Por:**

Mestre Maria dos Reis Gomes

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

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

Porto, outubro de 2013

# DEDICATÓRIA

Dedico esta formação e este meu trabalho aos meus queridos pais, Conceição e Jorge, pois sem eles não seria possível a realização deste sonho. Obrigada por fazerem de mim quem sou hoje!

## RESUMO

Este relatório surge no âmbito das Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada I e II e integra as experiências de estágio realizadas em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, sendo parte integrante do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O presente relatório resulta de uma reflexão do estágio profissionalizante em 1º e 2º CEB, na tentativa de determinar as especificidades de cada contexto, de forma a construirmos a nossa profissionalidade enquanto docentes generalistas com conhecimentos pedagógico-científicos em ambos os ciclos. Deste profissional exige-se uma verdadeira articulação entre os ciclos. A intervenção educativa nestes dois contextos adotou os princípios de uma investigação naturalista-qualitativa e de um investigador que nunca entende o saber como adquirido mas sim, como um processo contínuo.

Como o próprio título indica é necessário que haja continuidade entre o 1º e o 2º CEB. Falar de continuidade, é falar de sequências ordenadas no sentido de progressão nos processos globais do ensino/aprendizagem. Esta continuidade visa o desenvolvimento harmonioso das etapas educativas que o aluno percorre ao longo da sua formação, preconizado no mais atual ideário da educação. Todavia, com este título pretendemos ainda evidenciar o papel de um professor do nosso perfil no combate as descontinuidades entre estes dois ciclos. A maior descontinuidade, por nós encontrada, incide na forma como os professores do 2º CEB formados numa área específica do saber, compartimentam o conhecimento, não transmitindo uma visão do todo. Esta aprendizagem do conhecimento descontextualizado é um fator de desmotivação no aluno, por este não compreender a sua utilidade e praticidade no seu quotidiano.

A consciencialização desta descontinuidade foi determinante para a nossa atuação pedagógica, por se constituir, na maior parte das vezes, um obstáculo à construção e apropriação do conhecimento pelo aluno.

**Palavras-chave:** Continuidade; 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; Docente Generalista; Reflexão.

# ABSTRACT

This report was the result of two traineeship periods in the contexts of Primary and Secondary School for obtaining our Master's Degree in these educational fields.

This report reflects a reflexive study carried out with the goals of constructing our teaching professionalism according with the specificities of each context and based upon the double qualification for teaching which is grounded in pedagogical and scientific knowledge which must also be evident in the articulation between these two cycles. Our educational intervention assumed the principles of a qualitative study in which the researcher never takes the object of study as fully understood but rather as a dynamic and ongoing phenomenon.

The selected title indicates the need for continuity between Primary and Secondary School which implies the establishment of learning sequences that seek out progression in the global processes of teaching and learning. This continuity aims at the harmonious development of the educational stages that the student must traverse according with the most recent curricular design. So, we intend to put forth the role of the teacher in preventing this discontinuity, which stems essentially from the Secondary School teachers who focus solely on their subject matter, dividing knowledge and losing the holistic nature of teaching. This loss of contextualization leads to poor motivation due to the lack of understanding of the utility of said knowledge in everyday life. The acknowledgement of this discontinuity was a decisive factor for our pedagogical intervention so as to promote the construction and appropriation of knowledge by the student.

**Key Words:** Continuity, Primary and Secondary School, Double qualification for teaching; Reflexive teaching

# AGRADECIMENTOS

Após ter chegado ao fim desta grande etapa que sempre sonhei alcançar, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que comigo compartilharam esta longa caminhada.

## AGRADEÇO:

Aos meus pais, Conceição e Jorge, pela educação, pelo apoio, por tudo que fizeram, fazem e farão por mim.

À minha irmã, Sara, pela disponibilidade, ajuda e acompanhamento ao longo do tempo.

Ao meu namorado, Joel Silva, por todo o amor, força, apoio, incentivo, ajuda e por acreditar que seria capaz de enfrentar este novo desafio.

Às minhas queridas amigas, Laura e Sofia, por todos os momentos passados juntas, pela partilha de conhecimentos e histórias de vida.

A todos os meus colegas que me acompanharam dentro e fora deste percurso acadêmico.

Às minhas orientadoras:

Mestre Maria dos Reis, por todas as palavras de incentivo e de motivação e pelo seu sorriso contagiante.

Dr.<sup>a</sup> Ana Luísa Ferreira, pelo apoio, exigência e disponibilidade em todos os momentos de orientação e partilha de conhecimentos.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que contribuíram para a minha formação.

Aos professores cooperantes de ambas as instituições, por toda a disponibilidade e simpatia, partilha de experiências, atenção e incentivo.

Por fim, e não menos importante, a todos os alunos, 1º ano, 5ºF, 5ºG e 6ºE, que ajudaram a construir em mim um saber ser professor.

A todos o meu **MUITO OBRIGADA!**

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
1.1 Concepções gerais sobre Educação e Ensino.....	12
1.2. Perspetivas Educacionais.....	15
1.2.1. Modelos pedagógicos .....	15
1.3. A Prática Reflexiva na Escola.....	17
1.4. Diferenciação Pedagógica .....	20
1.5. Objetivos Gerais e Específicos dos contextos do 1.º e 2.º CEB .....	21
1.6. Estrutura e Organização Curricular do 1.º e 2.º CEB .....	22
1.7. Perfil do Professor de 1º e 2º CEB .....	23
<b>2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
2.1. Tipos de estudo.....	25
2.2. Participantes.....	26
2.3. Instrumentos e Procedimentos .....	27
<b>3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....</b>	<b>30</b>
3.1. Caracterização dos Contextos.....	30
3.1.1. Caracterização das Instituições.....	31
3.1.2. Caracterização dos Grupos.....	33
3.2. Intervenção nos contextos de 1º e 2º CEB .....	37
3.2.1. Observar/Preparar .....	37
3.2.2 Planear/Planificar .....	40
3.2.3 Agir/Intervir .....	43
3.2.4 Avaliar.....	48
<b>4.REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE</b>	<b>53</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>60</b>

# LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

MEM – Movimento de Escola Moderna

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto-Lei

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

PTT – Projeto de Trabalho de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Projeto Educativo Individual

RI – Regulamento Interno

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

PNL – Plano Nacional de Leitura

PAA – Plano Anual de Atividades

CSMP – Comprehensive School Mathematics Program

# ÍNDICE DE ANEXOS

## **Anexo 1**

Relatório sobre o perfil de competências de um aluno

## **Anexo 2**

Estudo de Caso de um aluno com Paralisia Cerebral.

## **Anexo 3**

Portfólio Reflexivo 1º CEB

## **Anexo 4**

Portfólio Reflexivo 2º CEB

## **Anexo 5**

Grelha de Observação da Prática Profissional

## **Anexo 6**

Organigrama da Instituição A

## **Anexo 7**

Planta da sala de aula do 1º CEB

## **Anexo 8**

Exemplos de planificação 1º e 2º CEB

## **Anexo 9**

Planificação de História e Geografia de Portugal

## **Anexo 10**

Atividades didáticas 1º CEB

## **Anexo 11**

Planificação 2º CEB

## **Anexo 12**

Ensino Experimental das Ciências 2º CEB



**Anexo 13**

Ficha de Trabalho 1º CEB

**Anexo 14**

Planificação 2º CEB

**Anexo 15**

Avaliação Diagnóstica – Dificuldades detetadas

**Anexo 16**

Ficha de Avaliação de Matemática 2º CEB

**Anexo 17**

Ficha de Avaliação de Ciências da Natureza 2º CEB

**Anexo 18**

Teste de Ciências da Natureza adaptado a alunos com NEE

**Anexo 19**

Questões de aula de Ciências da Natureza e Matemática 2º CEB

**Anexo 20**

Avaliação 1º CEB

**Anexo 21**

Grelha de autoavaliação

**Anexo 22**

Registo Fotográfico – Atividades 1º CEB

**Anexo 23**

Registo Fotográfico – Visitas de Estudo 1º CEB

**Anexo 24**

Registo Fotográfico – Visitas de estudo 2º CEB

**Anexo 25**

Autoavaliação dos alunos sobre as aulas práticas

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionado I e II sob orientação da Mestre Maria dos Reis Gomes e da Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira, docentes na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este relatório compila as experiências de estágio efetuadas na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Instituição A) e na valência de 2º Ciclo do Ensino Básico (Instituição B). Relativamente às instituições em que decorreram os estágios profissionalizantes, a Instituição A era de cariz privado e situava-se na cidade do Porto, enquanto a Instituição B pertencia à rede pública e situava-se na periferia da mesma cidade.

Os estágios foram divididos em dois semestres - no primeiro semestre realizou-se o estágio do 1º CEB e no segundo semestre realizou-se o estágio do 2º CEB. Quanto ao estágio em 1º CEB decorreu numa sala de 1º ano, sendo constituída por vinte e três alunos com idades compreendidas entre os 5/6anos. Relativamente ao estágio em 2º CEB realizou-se em três grupos distintos, que correspondiam a duas turmas de 5ºano e a uma turma de 6º ano. As duas turmas de 5º ano eram constituídas por vinte alunos com idades compreendidas entre os 10/12 anos e por fim a turma de 6ºano era constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os 11/13 anos.

Os principais objetivos da elaboração deste relatório são os seguintes: caracterizar os estabelecimentos de ensino do 1º e 2º CEB através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão; demonstrar o domínio de métodos e técnicas adequadas ao processo de ensino/aprendizagem; dar a conhecer o processo planificação, concretização e avaliação das intervenções educativas; evidenciar a utilização de metodologias de investigação em educação para conseguir compreender e analisar as práticas educativas; refletir sobre a continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º CEB; comparar o contexto do 1º CEB com o contexto do 2º CEB refletindo sobre as semelhanças e diferenças destes dois contextos.

O presente documento encontra-se estruturado em quatro capítulos que refletem a fundamentação teórica e a ligação da mesma com a prática. O primeiro

capítulo, designado por Enquadramento Teórico, contem uma breve abordagem a noções gerais de Educação e Ensino; perspectivas educacionais (modelo diretivo, não diretivo e interativo); a importância da prática reflexiva; objetivos gerais e específicos, estrutura e organização dos contextos de 1º e 2º CEB; e por fim, o papel do professor de dupla habilitação. No segundo capítulo, Metodologias de Investigação, serão apresentados o tipo de estudo realizado ao longo dos estágios, os participantes desse estudo e os instrumentos e procedimentos utilizados para o mesmo. O terceiro capítulo, Intervenção Educativa, encontra-se dividido em dois subtemas, sendo que no primeiro subtema encontra-se a caracterização dos contextos do 1º e 2º CEB e no segundo subtema caracteriza-se a intervenção educativa em torno das quatro etapas do processo de ensino/ aprendizagem: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. O quarto capítulo apresenta uma reflexão sobre a construção da profissionalização. Por último, as considerações finais, apresentam uma reflexão pessoal acerca de todo o tempo de estágio vivenciado.

Para a realização do mesmo relatório foram consultados um conjunto de autores de referência, que permitiram a fundamentação teórica e prática do mesmo.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A perspetiva teórica dos contextos de 1º e 2º CEB leva-nos a refletir e a compreender, não só os diferentes elementos que integram as práticas de ensino, como também a conhecer alguns processos pedagógicos que os professores utilizam em contexto de sala de aula.

Sabendo que este relatório reporta as evidências da prática pedagógica, recolhidas no âmbito do estágio profissionalizante, este capítulo apresenta suportes teóricos que justificam a mesma.

Como futuros professores compreendemos que se deve trabalhar na educação para um desenvolvimento que procure satisfazer as necessidades de cada aluno, desde os primeiros anos de escolaridade. Perante isto, destacamos alguns conceitos relacionados com a educação tanto do 1º como do 2º CEB, sendo esta, fundamentada por alguns autores. De modo a percebermos melhor o desenvolvimento educacional, devemos compreender o sentido da educação nestes ciclos de ensino e determinar a profundidade e extensão do conceito “educar”.

## 1.1 Concepções gerais sobre Educação e Ensino

O conceito de Educação deriva de duas palavras latinas distintas em que estão associados significados diferentes e com sentidos opostos na relação entre professor/aluno. A palavra “educare” tem como significado “alimentar”, na qual está associado um sentido exterior, em que o professor enriquece o aluno de algo que lhe é desconhecido, tornando assim como uma mais-valia a informação transmitida; enquanto a palavra “educere” diz respeito a “extrair de”, sendo caracterizada por um sentido interior, em que o professor “extraí” do aluno algo que lhe é útil. O termo “educação”, de origem latina, é etimologicamente sinónimo de “pedagogia”, sendo de origem grega que significa “condução da criança” (Oliveira, 2007:17).

“A educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias à sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos” (Arendt, 2008:195).

Quando utilizamos a palavra educação, remetemos sempre para a palavra escola, porém, a educação começa inicialmente na família e posteriormente em todos os meios que a criança experiencie. Tal como Cabanas (2002:52) defende, o conceito de educação é “como um poliedro de muitas faces (...) é um processo que consiste numa ou várias funções que se desenvolvem gradualmente pelo exercício e se aperfeiçoam. Educar é também o resultado desse processo”. Ramiro Marques (2000:54) define que educação é como o “processo de desenvolvimento e realização de potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança”

Assim educar, “é preparar os alunos no seu desenvolvimento, quer pessoal, quer social ou emocional. Educar é também ser tolerante e ter afetividade para respeitar o ritmo e as diferenças de cada um. É portanto prepará-los para uma vida de adultos” (Dottrens, 1994:19). Já que educar é preparar alunos, ensinar, segundo José Matias (*in* Roldão) (2009:11) é “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, refere ainda, que só se é professor na medida que geramos aprendizagens multidimensionais no outro”. Educar não é só ensinar, mas também aprender. “A educação consiste em favorecer um desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, quer enquanto indivíduo, quer como membro de uma sociedade regida pela solidariedade” (Cabanas, 2002:57).

Através das definições acima referidas, conseguimos compreender a complexidade da palavra educação. Porém, todas consideram a educação como uma “ação de educar”, que permite o desenvolvimento de aptidões humanas, promovendo um maior nível de perfeição humana.

Como se encontra explanado anteriormente, falamos do conceito de educação, acabando por definir o que é educar, mas também é importante compreender o conceito de ensinar, o que pretendemos quando falamos em ensinar? Será o mesmo que educar?

Segundo Ramiro Marques (2000:58), o ensino consiste no “processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber (...) anda associado à transmissão do saber já construído”.

Depois do já acima referido, parece-nos essencial abordar os modelos de ensino, que segundo Ramiro Marques (2000:111) dizem respeito a “um conjunto articulado de teorias, métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico (...)”. Estes modelos tendem a dar resposta a como o aluno

aprende, como aprende segundo determinada metodologia e, para que aprende. Os modelos devem apresentar uma coerência lógica entre as finalidades educativas, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação. Desta forma, passaremos a apresentar os três grandes modelos que surgiram ao longo da história da educação.

A escola tradicional, segundo Ramiro Marques (2000:59) é um “ensino centrado no professor e nos programas de ensino, pouco preocupado com as necessidades individuais das crianças”, dando grande ênfase ao método expositivo e a uma avaliação seletiva. Perante este método, o professor ensina de forma diretiva e os alunos aprendem de uma forma passiva, privilegiando assim, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem por receção. As principais características deste método são a memorização, a repetição e a realização de exercícios, tornando assim a escola como uma “verdadeira oficina de homens” (Coménio *in* Rocha, 1988:21). Por vezes, este ensino surge associado a um ensino de má qualidade, mas nem sempre se pode fazer esta associação, porque embora “desvalorize o desenvolvimento emocional da criança e manifeste pouca preocupação pelas competências de pesquisa e resolução de problemas, pode ser útil na transmissão de informações e de conhecimentos básicos” (Marques, 2000:59). Segundo este modelo, podemos comparar a mente humana “a uma tábua onde nada há e onde o escritor pode escrever e o pintor pintar aquilo que quer, desde que saiba da sua arte” (Coménio *in* Rocha, 1988: 20).

O modelo da Escola Nova designa a fase da evolução da pedagogia, desenvolvido na primeira metade do século XX, influenciado pelas ideias pedagógicas de Rousseau. Este modelo é caracterizado pelas “mudanças educacionais cujo centro se desloca do professor e dos programas de ensino para o aluno e as suas necessidades e interesses (Marques, 2000:116). As características centrais deste modelo são: a ideia de que a criança não é uma miniatura do adulto mas um ser com vida e interesses próprios, a defesa da ligação da escola à vida e ao meio, o respeito pela personalidade da criança, a defesa da liberdade e da tolerância e a adequação do ensino ao ritmo da criança e ao seu estágio de desenvolvimento. De acordo com Dewey, “a educação há-de dar à criança, o domínio de si mesma, a independência, a possibilidade de se adaptar às modificações do meio, mas também a de criar e utilizar as modificações necessárias” (Rocha, 1988:63). Neste sentido, a educação nova prepara a criança, para ser um futuro cidadão cumpridor dos seus deveres para o seu próximo, sendo igualmente consciente da sua dignidade enquanto humano.

Os modelos anteriormente referidos são considerados como a “antítese perfeita”, em que na Escola Tradicional “educar é ajustar a criança a uma cultura objetiva considerada capaz de preencher as lacunas da personalidade infantil” e pelo contrário na Escola Nova “ a educação não é qualquer coisa que se deva inculcar à criança a partir de fora, mas consiste no desenvolvimento dos dons que todo o ser humano traz consigo ao nascer” (Rocha, 1988:212).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num “projeto democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2012:190). O MEM constrói-se, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos alunos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os alunos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se ajudarem mutuamente nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.

O modelo de formação MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, no ano da morte de Célestin Freinet. Este movimento defendia que se deviam:

“dar às crianças e aos jovens novas condições de acesso à cultura (...), ajudar a criança e o jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organização e a sua experiência, viverem em grupo, a trabalharem cooperativamente a fim de incorporarem uma educação cívica na qual há quatro fatores importantes a considerar: em primeiro lugar uma nova atitude da parte do professor, em segundo, um novo material que corresponde às novas condições de trabalho, em terceiro, o problema das relações da escola com o meio, em quarto, uma nova orgânica escolar, com base no trabalho cooperativo dos alunos e dos professores” (Nunes, 1995:11).

Em suma, a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

## **1.2. Perspetivas Educacionais**

### **1.2.1. Modelos pedagógicos**

Para além dos modelos de ensino anteriormente descritos abordaremos agora os modelos pedagógicos que, mais concretamente, se associam ao ato de ensinar.

Estes evidenciam diferentes formas de representar o processo de ensino/aprendizagem. Falaremos então dos três modelos pedagógicos – modelo diretivo, modelo interativo e o modelo não diretivo.

O modelo diretivo refere-se a um modelo de ensino que “privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas estruturadas e orientadas para metas e objetivos definidos” (Marques, 2000:105). As ideias principais que orientam este modelo baseiam-se no paradigma do estímulo – resposta – reforço.

Neste modelo, o professor é quem determina a ação do aluno, ou seja, o professor traça o caminho que o aluno deve seguir, o aluno é considerado uma tábua rasa, a qual é preenchida com a transmissão de conhecimentos pelo professor.

O processo de ensino/aprendizagem dentro de uma sala de aula dirigida por esta pedagogia define-se pela inculcação e imposição do saber, pelo que o aluno não é considerado parte importante do processo. Ao professor, importa ter uma boa base teórica para transmitir o saber aos alunos, sendo estes os responsáveis pela integração desses saberes. Este modelo é adequado para aprendizagens de memorização, mas não para aquisições de natureza mais complexa. Como estratégias, para provocar e manter a atenção dos alunos, são utilizados o método expositivo, demonstrativo e interrogativo (Gouveia *et al*, 2007: 10ss). Esta aprendizagem “estruturada e dirigida pelo professor faz do aluno um simples executante que não tem consciência dos objetivos visados e não compreende o significado dos seus atos” (Altet, 1999: 38).

Segundo a opinião de Rocha (1988:28) a escola tradicional não é possível, não se justifica (...) a relação entre mestres e alunos, no qual a autoridade do mestre é sentida diretamente pelos alunos como força que, longe de esmagar, libera e dá impulso”.

O modelo não-diretivo é um modelo pedagógico que privilegia a aprendizagem em relação ao ensino, ou seja, valoriza o processo em vez dos produtos, as competências e não os conteúdos, remetendo o professor para o papel de facilitador da aprendizagem.

Este modelo sendo centrado no aluno, contempla a modalidade pedagógica do “Tu”, em que o aluno é o sujeito da sua própria formação. Segundo Gouveia *et al*. (2007), esta modalidade dá mais importância à capacidade de relacionamento interpessoal, liderança e gestão de conflitos, do que a uma sólida preparação



científica. A relação pedagógica entre aluno/professor acaba por ser igualitária, sendo a avaliação dos alunos de cariz qualitativo e formativo. Ao contrário do modelo anterior, os métodos expositivo, interrogativo e demonstrativo não se adequam, pelo que as técnicas mais utilizadas são: o trabalho de grupo, que permite que o aluno seja sujeito da sua formação; o jogo de papéis (*role-playing*), que desenvolve a espontaneidade e criatividade, e o *brainstorming* que promove ideias e atitudes inovadoras (Gouveia *et al*, 2007: 15ss).

O modelo interativo é um modelo pedagógico inspirado nas teorias cognitivo – desenvolvimentistas da aprendizagem e que privilegia a aprendizagem pela descoberta autónoma e orientada. Os impulsionadores que contribuíram para o nascimento deste modelo foram Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Este modelo, por vezes também é conhecido por modelo construtivista, “em que o professor assume o papel de facilitador e de dinamizador de situações de aprendizagem e o processo de ensino/aprendizagem realiza-se através do envolvimento dos alunos em projetos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento” (Marques, 2000:122). Este modelo privilegia o desenvolvimento de relações sociais na sala de aula, quer como objetivo, quer como metodologia, estando quase sempre relacionado com os modelos ideais de sociedade.

Ao contrário dos modelos anteriores, a participação dos pais e da comunidade é essencial no processo de ensino/aprendizagem. Os pais tendo o direito de participar na tomada de decisões e resolução de problemas das crianças, são encarados como parceiros do professor. Este modelo pedagógico apoiado na modalidade pedagógica do “Nós” pressupõe uma constante dialética teoria-prática, interligando o pensamento e ação. Segundo Gouveia *et al*. (2007:21), as técnicas que mais se adequam a esta modalidade são os estudos de caso, os trabalhos de grupo, os mapas conceptuais e a metodologia do trabalho de projeto, como tal a avaliação deve ser diversificada não fazendo uso exclusivo de testes.

### **1.3. A Prática Reflexiva na Escola**

Indo ao encontro das temáticas abordadas anteriormente, remetemos agora, para o papel do profissional reflexivo, o qual colocamos em relevo ao longo deste trabalho.

Definir a função do professor como profissional na escola e na sala de aula é complexo, devido à diversidade de papéis que lhe são atribuídos – como técnico, como planificador, como transmissor, como decisor e como solucionador de problemas – dificultando, deste modo, a tarefa das entidades responsáveis pela formação de professores e colocando-os numa situação problemática de grande responsabilidade (Gómez, 1997:128).

Cada uma das metáforas suprarreferidas podem subentender uma conceção de escola e de ensino, um conceito de relação entre a teoria e a prática, uma maior ou menor diversificação de posturas atitudinais, originando, deste modo, duas formas bem diferentes do professor atuar no processo de ensino e aprendizagem: uma que entende o professor como técnico-especialista que aplica as regras comprovadas cientificamente e outra que concebe o professor como um prático autónomo, um artista que reflete, que toma decisões e que inova na prática profissional (Schön, 1992).

Nesta perspetiva, quando surgem conflitos na atividade do professor, estes podem resolver-se de acordo com dois modos fundamentais: por acomodação ou por reflexão. No primeiro caso, procura-se simplesmente a solução mais imediata e simples para o conflito. No segundo caso, procura-se analisá-lo à luz de diversas perspetivas teóricas, inferir as vantagens e desvantagens e, de seguida, tomar uma decisão.

É neste contexto que o conceito de 'reflexão' é introduzido na literatura educacional, assumindo definitivamente um papel fundamental nas novas tendências da formação de professores.

A clarificação do termo 'reflexão' torna-se, sem dúvida, uma prioridade para explicitar a sua função no ensino e facilmente permitir assimilar que a reflexão pressupõe uma formação de professores diferente daquela que promove o professor como um mero técnico que cumpre as indicações que os outros ditam. Portanto, seguindo nesta direção, a reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspetiva prática (Schön, 1992), em que o professor é reconhecido como um profissional que desempenha um papel ativo na formulação tanto dos propósitos como dos objetivos do seu trabalho.

Day (2004: 157) destaca a postura dos professores quando se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, revelando que não se satisfazem com pouco, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspetivas” e, deste modo, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência”.

A reflexão diária e constante das práticas por parte do professor é extremamente importante, sendo que essa postura reflexiva deverá conduzir toda a ação do professor. Segundo Abrantes (1996:58), “a ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita, ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Além disso esta atitude reflexiva é importante uma vez que a prática reflexiva conduz a reconstrução dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática, e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (Oliveira,2010:128).

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

A reflexão implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (Abrantes, 1996:175).

De modo a concretizar todo este processo investigativo e reflexivo é essencial que o professor construa um portfólio reflexivo. Segundo Alarcão (*in* Oliveira 2010:130) portfólio diz respeito a “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e

contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. De acordo com Sá-Chaves (2000:22), o portfólio recorre a múltiplas evidências (ex: relatos, fotografias, observações) constituindo um documento autêntico, em que as experiências coincidem com os registos, ao mesmo tempo que mostra o crescimento e alterações ao longo do tempo. O portfólio é assim visto e utilizado como um instrumento de estimulação e como fator de ativação do processo reflexivo no professor. O conceito de reflexivo atrás referido, implica ter consciência daquilo que se pensa sobre o que se faz e envolve, simultaneamente, a procura de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolvendo a intuição, a emoção e a interação. Segundo Alarcão “só após a descrição do que pensamos e do que fazemos nos será possível encontrar as razões para os nossos conceitos e para a nossa atuação, isto é, interpretarmo-nos e abrimo-nos ao pensamento à experiência dos outros, para no confronto com eles e conosco próprios, ver como alteramos a nossa prática educativa (Alarcão:1996:182).

## **1.4. Diferenciação Pedagógica**

A diferenciação pedagógica é um tema frequentemente abordado pela literatura educacional uma vez que a especificidade do processo de ensino/aprendizagem foi anteriormente problematizado por muitos pedagogos, como por exemplo Comênio, e ao longo do século XX foram utilizados instrumentos diferenciadores para resolver questões da diversidade de alunos dentro da sala de aula. A partir daí, as “escolas garantiram um currículo básico acessível à classe trabalhadora, enquanto às elites era proporcionada uma escolaridade mais longa e mais exigente” (Roldão, 2000). Como afirma Silva (2000:93), “não podemos ter uma sociedade mais igualitária se apenas permitirmos um igual acesso a um currículo, que é ele próprio promotor da desigualdade, devemos pois questionar o próprio currículo e as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”.

Gradualmente, a sociedade deu-se conta de altos níveis de insucesso escolar, traduzidos em reprovações e abandono escolar. Por isso, surgiram os esquemas diferenciadores, para superar esta falha dos sistemas educativos, quer através da flexibilização do currículo e mais centrado nos interesses dos alunos, quer através de medidas de discriminação positiva como o apoio pedagógico.

Quando se fala em currículo deve-se pensar quais são os saberes essenciais e necessários a todos os alunos, de forma a garantir a cada um a sua “continuidade e integração social, tendo em conta que todos são cada vez mais diferentes” (Roldão, 2000:37). Para isso, a escola e o currículo devem exercer uma função reequilibrada, para que possam permitir a correção das diferenças culturais e sociais existentes, sendo cada vez mais marcada pela grande diversidade.

Como forma de garantir uma maior equidade social é necessário que se diferencie o currículo, “para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário - mantendo a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos - mais não tem feito para acentuar as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 2000: 39).

## **1.5. Objetivos Gerais e Específicos dos contextos do 1.º e 2.º CEB**

A Lei de Bases do Sistema Educativo é alusiva à atual estrutura curricular (Lei nº 49/1986 de 14 de outubro, alterada pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto), na qual se estabelecem os objetivos gerais e específicos de todos os níveis de ensino, bem como a sua organização curricular. Segundo este documento, a educação básica é de caráter obrigatório e gratuito e, que de acordo com o artigo 7º deverá, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. Este nível de ensino é abrangido por nove anos de escolaridade, englobando todos os indivíduos, evitando assim discriminações.

De acordo com o artigo nº 7 da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, os objetivos específicos do ensino básico são os seguintes:

“assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, (...) solidariedade social; proporcionar o desenvolvimento físico e motor, (...); facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, (...); proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando (...) cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; assegurar às crianças com necessidades educativas (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades; criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

O 1.º e o 2.º CEB são sequenciais, sendo que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (art.º 8 Lei nº 49/2005). Perante isto, no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, enquanto no 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área. Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, sendo que para o 1º ciclo são:

“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; e para o 2º ciclo são 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” (art.º 8 da LBSE).

## **1.6. Estrutura e Organização Curricular do 1.º e 2.º CEB**

A organização e a gestão curricular do Ensino Básico estão complementadas no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, onde se destacam as alíneas que consideramos importantes para a fundamentação deste relatório, pois resume-se à organização geral do Ensino Básico: “a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário; b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes; d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática; f) Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu

contexto e integrado no respetivo projeto educativo; h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida; i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes e definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória” (art.º 3 Decreto-Lei nº 6/2001).

O 1.º CEB é constituído por quatro anos de escolaridade e é iniciado aos 6 anos de idade, sendo da responsabilidade do professor titular de turma. O horário semanal engloba as áreas disciplinares de frequência obrigatória: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico – Motoras; as áreas não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania; a disciplina de frequência facultativa, Educação Moral e Religiosa; e por fim, as atividades de enriquecimento curricular.

O 2.º CEB é constituído por dois anos de escolaridade, e, ao contrário do 1.º CEB, a sua organização curricular engloba apenas áreas curriculares e o regime é de pluridocência, ou seja, cada professor está encarregue pela sua disciplina. A carga horária está organizada em blocos de 90 e 45 minutos sendo o tempo total para cada área a seguinte: Línguas e Estudos Sociais – Português, História e Geografia de Portugal e Língua Estrangeira - 12 horas; Ciências Exatas e da Natureza - Matemática e Ciências da Natureza – 9 horas; Educação Artística e Tecnológica - Educação Visual e Tecnológica e Musical – 6 horas; Educação Física – 3 horas; Formação Pessoal e Social - Desenvolvimento Pessoal e Social ou Religião Moral e Religiosa Católica - 1 hora; e a Formação Cívica deve ser desenvolvida em articulação com as restantes áreas disciplinares (Decreto-Lei nº94/2001, de 3 de agosto).

## **1.7. Perfil do Professor de 1º e 2º CEB**

O Decreto-Lei 43/2007 tem como objeto o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Este decreto contempla o perfil de docente generalista e as características do mesmo. Os domínios de habilitação para este tipo de docente passam a deter a habilitação conjunta para a educação de infância e para o 1º CEB, ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB.

Com esta mobilidade, é possível que os professores acompanhem os alunos por um período de tempo mais alargado, encontrando-se habilitados à lecionação conjunta por vários níveis de ensino; a flexibilização da gestão de recursos humanos que estão ligados ao sistema educativo e ao respetivo caminho profissional.

Esta continuidade entre ciclos, visa neutralizar as transições bruscas, no que toca à relação dos alunos com novos espaços das escolas, as áreas e tempos de trabalho e a preocupação dos professores para desenvolverem as competências esperadas ao longo do Ensino Básico.

Ao abrigo do Decreto-Lei 240/2001, salientamos algumas dimensões sobre o perfil do professor, no que diz respeito à junção do 1º como o 2º CEB:

“O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada; o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (DL 240/2001, art.4).



## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001:6).

### 2.1. Tipos de estudo

Atendendo aos objetivos e competências inerentes ao estágio profissionalizante, houve a necessidade de experimentarmos alguns procedimentos metodológicos ligados à investigação, que nos permitiram compreender a realidade educativa, ou até mesmo, melhorar a nossa profissionalização enquanto docentes generalistas.

Durante os estágios de intervenção, apoiámo-nos na constante observação, sendo esta definida por Damas e De Ketele (1985:11) como um “processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele retirar informações” e a reflexão sobre a prática, escolhendo as metodologias mais indicadas, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos. Segundo Estrela (1985:128) só a observação permite “caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida”.

Neste sentido, a investigação teve como objetivo compreender a observação das opções metodológicas e a análise do contexto escolar, mas também influenciar o processo na tomada de decisões através de novas metodologias e de novas recolhas de informação. Desta forma, efetuamos um estudo de natureza qualitativa, que segundo Bogdan & Biklen (2010) é o mais apropriado para o trabalho investigativo em educação, no sentido de a maior preocupação ser o processo em vez do produto.

Segundo Bogdan & Biklen (2010:48), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, acrescentando ainda que em educação, (...) a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os lugares em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado (...) (Bogdan & Biklen, 2010:17).

Por outro lado, o método investigativo também envolve contornos de não-participante aquando da observação da intervenção educativa por parte dos professores cooperantes bem como do par pedagógico. Todo este processo investigativo reveste-se de um cariz naturalista de tipo descritivo. É de cariz naturalista por remeter para uma “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2006:43) e porque os investigadores “interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e (...) tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação (...)” (Carmo e Ferreira, 1998:107). É descritivo porque procede a uma “descrição dos factos, situações, processos (...) que tenham sido directamente observados por ele (investigador) quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.” (Afonso, 2006:43).

Consideramos ainda este estudo de natureza exploratória, descritiva e empírica. De carácter exploratório uma vez que, tem como objetivo compreender e melhorar as temáticas na qual existe um escasso conhecimento, procurando sempre aprofundar conceitos e entender as razões de determinadas atitudes e comportamentos dos alunos. Descritivo por ter como objetivo a procura de informação sobre as atitudes, os pontos de vista e as perceções que os alunos manifestam em a determinadas situações; por fim, tem uma dimensão empírica, visto que a investigação é realizada no próprio local onde ocorrem os fenómenos.

## **2.2. Participantes**

A amostra dos estudos realizados teve em conta quatro grupos distintos. Para uma análise mais pormenorizada dos grupos, referimos a consulta do ponto 3.1.2 (caracterização dos grupos). O primeiro grupo sendo uma turma do 1.º ano do 1.º CEB, composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de

idade, sendo 16 alunos do género masculino e 7 do género feminino. A maioria dos alunos frequentou a Educação Pré-Escolar desde os 3 ou 4 anos na instituição, sendo que apenas quatro não frequentaram esta valência na mesma; todos os alunos habitam com os pais e irmãos, e praticamente todos os Encarregados de Educação possuem habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, desde Bacharelato até Doutoramento, estando assim enquadrados num nível socioeconómico médio-alto ou alto.

Os três grupos restantes correspondiam a duas turmas de 5.º e uma de 6.º ano do 2.º CEB. O segundo grupo era a turma do 5.º ano do 2.º CEB, constituído por 20 alunos, sendo que 7 eram do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10/11 anos. O terceiro grupo sendo outra turma do 5.º ano era constituído por 20 alunos, 11 alunos do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 10/12 anos. Por fim, o último grupo dizia respeito a uma turma do 6.º ano, constituído por 20 alunos, sendo 15 do género masculino e 5 do género feminino, com idades compreendidas entre os 11/12 anos. Os três grupos tinham em comum a área de residência, o nível socioeconómico médio/baixo das famílias, as habilitações académicas dos encarregados de educação e em todas as salas havia casos de separação ou processos de divórcios dos progenitores. Para além destas semelhanças, existiam ainda, nas turmas, alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

### **2.3. Instrumentos e Procedimentos**

Durante o percurso realizado neste estágio, houve vários momentos de investigação, que exigiram diferentes tipos de atividades e posturas por parte dos estagiários. Num primeiro momento, recorreremos à análise documental, que segundo Sousa (2005:88) é entendido como um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” dos documentos que sustentavam os princípios orientadores das instituições: Projeto Curricular de Escola (PCE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA). A leitura e análise dos documentos serviram de base no processo de planificação de todas as intervenções realizadas quer em contexto sala de aula quer em contextos de educação informal.

Exemplos disso foram: as celebrações do Magusto e do Natal, no 1.º CEB; o apoio prestado na visita de Estudo a Serralves, a atividade de matemática de articulação com o 3.º CEB, bem como a preparação do projeto “Noite de Contadores de Histórias”, a nível do 2.º CEB.

Posteriormente evidenciou-se o conhecimento dos grupos de alunos o que promoveu a utilização de técnicas diversificadas. A primeira foi a análise documental, que na Instituição A recaiu sobre a consulta dos processos individuais dos alunos preenchidos pelos Encarregados de Educação. Por outro, na Instituição B, foi necessário consultar os Projetos Curriculares de Turma (PCT) / Projeto de Trabalho de Turma (PTT) e relatórios de um aluno com NEE.

De modo a conhecermos melhor a realidade dos diferentes grupos procedemos à observação. Segundo Quivy (2008:196) os “métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. A elaboração de um relatório sobre o perfil de competências de um aluno do grupo do 1.º Ano (anexo 1) e um relatório sobre a intervenção educativa de um aluno do grupo de 6.º Ano com Paralisia Cerebral (anexo 2) tendo por base a anamnese na recolha dos dados, serviu para desenvolvermos essa capacidade de observação.

As conversas informais com os professores cooperantes, o par pedagógico e as supervisoras de estágio também foram importantes para a nossa investigação. Estas conversas mantiveram uma frequência diária e tinham como objetivo alargar o conhecimento das turmas e a transmissão de *feedback* sobre as nossas intervenções. No 2.º CEB, tivemos a oportunidade de participar em reuniões de avaliação de Conselho de Turma, não só sobre as classificações dos alunos, mas também sobre a reformulação de estratégias de melhoria de disciplina em sala de aula, métodos de trabalho e remodelação da planta da sala de aula.

Relativamente aos instrumentos foram utilizados registos e notas de campo, grelhas de observação e registos de incidentes críticos. Este tipo de registos contribuiu para investigar sobre a adequação das estratégias/atividades propostas. Foram ainda utilizadas listas de verificação, grelhas de observação (anexo 20) e registos fotográficos das atividades/estratégias (anexo 22), experiências de aprendizagem e materiais utilizados durante as intervenções educativas.

Outro aspeto importante de salientar foi o papel das reflexões sendo estas elaboradas ao longo do estágio. Estas reflexões permitiram durante todo o percurso, verificar evoluções e postura dos estagiários, quer antes, durante e após a ação. As mesmas foram avaliadas e orientadas pelas supervisoras, servindo de chaves de atuação, tornado assim as práticas pedagógicas mais eficazes (anexo 3 e 4). Estes momentos foram úteis, uma vez que conseguimos analisar e avaliar o nosso desempenho, de forma a melhorar e ganhando coragem para ultrapassar alguns receios.

Para além disso, o preenchimento de grelhas de observação da prática profissional, que eram preenchidas pelas supervisoras, professores cooperantes, par pedagógico e pelos próprios estagiários, permitiram uma avaliação e reflexão da nossa prática (anexo 5).

## **3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

Ao longo deste capítulo, damos a conhecer o processo completo das intervenções educativas realizadas, quer no contexto do 1º CEB quer no contexto do 2º CEB. Para uma melhor compreensão deste capítulo decidimos dividi-lo em dois subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, fazemos uma breve caracterização dos dois contextos onde decorreu toda a nossa intervenção, identificando as instituições e os grupos de alunos com quem trabalhamos. No segundo subcapítulo, será descrito todo o processo de intervenção, seguindo as quatro etapas: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar.

### **3.1. Caracterização dos Contextos**

A consulta dos documentos organizadores das instituições onde realizámos o nosso estágio, como, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e Plano de Trabalho da Turma, foram fundamentais para a caracterização dos contextos onde estivemos inseridos. Estes documentos analisados são de extrema importância, uma vez que neles se refletem um conjunto de valores, normas e princípios defendidos pelas instituições. Todos estes elementos permitem um conhecimento mais alargado sobre a realidade das escolas, para podermos agir em conformidade com as mesmas.

Segundo o Decreto-lei 137/2012, que substituiu o Decreto-lei 75/2008 sobre a autonomia das escolas, o Projeto Educativo, o Plano Anual e Plurianual de Atividades constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O Projeto Educativo é entendido pelo novo Decreto-lei como:

“um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (Decreto-lei 137/2012 art.9-A).

O Plano Anual e Plurianual de Atividades concretiza os:

“princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento” (Decreto-lei 137/20012 art.9º-A).

Por fim, o Regulamento Interno é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada órgão de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

### **3.1.1. Caracterização das Instituições**

As nossas intervenções decorreram em dois estabelecimentos educativos, os quais designamos por Instituição A e Instituição B, onde realizámos o estágio profissionalizante tanto em 1º como em 2º CEB. A Instituição A sendo um estabelecimento de cariz privado, situado no distrito do Porto assegura os seguintes níveis de ensino: educação pré-escolar (3 aos 5 anos), 1º ciclo do Ensino Básico (6 aos 11 anos) e atividades extracurriculares. O horário letivo desta instituição realiza-se entre as 9:00h e as 16:00h, tendo ainda o prolongamento das 17:00h até às 19:00h com as atividades extracurriculares.

O nascimento desta instituição remonta a uma experiência no campo da Matemática que, por iniciativa de um grupo de encarregados de educação, deu origem a uma instituição que proporcionasse uma oferta educativa criativa. Os princípios da instituição plasmados no projeto educativo (PE:8) têm em conta: procurar conhecer e respeitar as características de cada criança, a autonomia funcional, intelectual e moral; toda a educação deve partir da expressão própria de cada indivíduo e contribuir para o alargamento das suas capacidades expressivas; o processo de ensino-aprendizagem contribui fundamentalmente para a promoção e desenvolvimento da criatividade pessoal, do pensamento crítico e divergente, da curiosidade e do gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento, de uma atitude ativa e de empenhamento no trabalho pessoal. Os valores essenciais que acompanham o processo educativo são: o respeito por si próprio e pelos outros, o respeito e apreço pela diferença, o gosto pela cooperação, o sentido de solidariedade e partilha com os

outros, o respeito pela saúde individual e coletiva, e o empenhamento na preservação da qualidade do ambiente próximo e do próprio planeta (PE:9).

Relativamente à Instituição B de cariz público, esta situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Santa Marinha. Este agrupamento é constituído por cinco escolas básicas com as valências de educação pré-escolar e 1º ciclo e uma escola básica de 2º e 3º ciclos, na qual se situa a sede do Agrupamento. A sua visão consiste na criação de um contexto de aprendizagem promotor do sucesso educativo através do “estabelecimento de uma cultura sistémica de ensino/aprendizagem que promova o total desenvolvimento do estudante: espiritual, moral, intelectual, social, emocional e físico” (PE,4). Os valores estruturantes da escola que constam no Projeto Educativo (PE:8), prendem-se com os seguintes:

“valorização do saber e do conhecimento, fomentando a aquisição de competências essenciais a uma formação ao longo da vida; promoção do sucesso educativo, no sentido de alcançar um elevado desempenho académico e, por outro lado, de proporcionar aos alunos com mais dificuldades, uma saída mais profissionalizante; promoção dos valores da disciplina, do respeito mútuo, da tolerância, da autonomia e do esforço como elementos essenciais na construção do conhecimento; fomento do trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de informação, experiências e saberes; promoção de uma cidadania esclarecida e participativa nas escolas do agrupamento e no meio envolvente; promoção da inclusão e do respeito pela diferença, de acordo com os princípios orientadores”.

A Instituição A elaborou um trabalho pedagógico com as crianças, onde desenvolveram algumas vertentes de investigação, sobretudo no campo das didáticas e das aprendizagens. As áreas prioritárias dessa investigação foram: a articulação do pré-escolar com o 1º ciclo, nomeadamente no desenvolvimento das expressões e na iniciação às aprendizagens da leitura/escrita, matemática e ciências; programa de matemática, designado por “Comprehensive School Mathematics Program” é desenvolvido com crianças dos 4 anos até ao final do 1º ciclo; o programa de filosofia para crianças, trabalhado desde os 5 anos, 1º ciclo e grupo de jovens até aos 12/13 anos; o ensino das ciências envolve o desenvolvimento do ensino experimental das ciências; aquisições transversais através de competências e métodos de estudo e trabalho pessoal; por fim o estudo comparativo sobre aprendizagens específicas, com a parceria de outras escolas do mesmo nível (PE:10).

Quanto à Instituição B esta expressa a sua “missão” no lema: “Mais Escola, Mais Educação, Melhor Futuro!” (PE:15) pretendendo representar a promoção de uma cultura educativa visando a Excelência no que diz respeito: à sistematização de



trabalho, autonomia e rigor que impulsionem o sucesso educativo; a Integração, em todas as suas vertentes de diversidade e interculturalidade; o reforço do talento inato de cada estudante que apoie o seu empreendedorismo e a criatividade inovadora; práticas colaborativas que desenvolvam nos estudantes e em toda a comunidade educativa, o sentido de Comprometimento, pela pertença e empenho, abrindo lugar à Cooperação dentro e fora do espaço escolar através de projetos, parcerias e protocolos. São valores e princípios muito importantes, tendo em conta não só o sucesso escolar dos discentes, mas também a preparação destes para o futuro, enquanto cidadãos.

Quanto à estrutura organizacional da Instituição A que sustenta o estabelecimento de ensino é composta por cinco sócios que constituem a sociedade por quotas. Quanto à equipa educativa, esta é constituída pelo corpo docente, que conta com três educadores de infância e sete professores do 1º CEB e professores de Áreas Curriculares específicas, Educação Musical e Inglês, estando a Direção Pedagógica a cargo da Coordenadora de Jardim de Infância, Coordenadora de 1.º Ciclo e Coordenador Geral, que acumula ainda o cargo de Diretor (anexo 6).

No que respeita à estrutura e organização pedagógica e administrativa da Instituição B, sendo um estabelecimento de ensino público, acata o enquadramento legal de administração e gestão. Por este motivo, no cimo de todos os membros encontramos o Diretor que é coadjuvado pelo subdiretor e adjuntos. Em estreita ligação com o Diretor encontramos outros órgãos de administração do agrupamento, como o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A coordenação de cada escola, que se encontre integrada no agrupamento é assegurada por um coordenador. Resta ainda mencionar a estrutura de orientação educativa, fazendo parte integrante o Conselho de Docentes, a Coordenação de Ciclo, os Departamentos Curriculares e a Equipa de Autoavaliação, tendo como funções a implementação do PEE e o acompanhamento de percurso escolar dos alunos.

Afunilando mais este contexto organizacional, passaremos de seguida à realidade das nossas salas de aula, fazendo uma caracterização geral das turmas onde nos encontramos a estagiar.

### **3.1.2. Caracterização dos Grupos**

Depois de caracterizarmos as instituições, parece-nos importante caracterizar os grupos com os quais trabalhamos durante o período de estágio. O primeiro grupo diz respeito a uma turma do 1º ano do 1º CEB, composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, contando assim com 16 alunos do género masculino e 7 alunos do género feminino. A maioria dos alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar na mesma instituição, sendo que apenas quatro não frequentaram esta valência na mesma. Dois dos alunos juntaram-se à turma em momentos diferentes, sendo que um entrou em outubro e o outro em novembro. Todos os alunos residem no Grande Porto e nenhum deles tem NEE. Cada aluno habita com os pais e irmãos e todos os Encarregados de Educação possuem habilitações académicas de Nível Superior, estando enquadrados num nível socioeconómico médio-alto ou alto. No geral as crianças apresentam um comportamento positivo, ou seja, cumprem as regras da sala de aula, caso contrário, na eventualidade de desrespeito pelas regras (sendo elaboradas pelos alunos com a ajuda da professora titular) tinham as suas contingências (anexo 22). De uma forma geral, a turma acompanhava as temáticas abordadas assimilando os conteúdos abordados na sala de aula de forma motivadora e empenhada, embora houvesse alguns alunos com problemas de atenção, algumas dificuldades e falta de empenho na realização das atividades. Por outro lado, as crianças da turma não se revelaram conflituosas, mostrando-se interessadas e com curiosidade de aprender novos conteúdos. Consideramos que dentro da sala existiam três subgrupos, ou seja, o primeiro grupo, que atingia o rendimento mais elevado, no que toca ao tempo de realização e grau de correção das atividades, sendo necessárias atividades suplementares; o segundo grupo, que realizava as tarefas no tempo previsto para a sua concretização; e por fim, o terceiro grupo que apresentava um baixo rendimento, pelo que necessitava de apoio na realização das atividades.

No que respeita aos restantes grupos, tivemos a oportunidade de estagiar em três turmas completamente diferentes umas das outras, sendo que duas turmas eram do 5º ano do 2º CEB e uma turma de 6º ano do 2º CEB. No 5º ano entrevistamos na disciplina de Português e noutra em História e Geografia de Portugal, enquanto no 6º ano entrevistamos em Matemática e Ciências da Natureza. Os alunos das turmas referidas caracterizavam-se por um grupo heterogéneo pertencendo a vários estratos socioeconómicos e culturais, devido a esta realidade houve uma necessidade de exploração de soluções de atuação, tendo por base a formação integral dos alunos, como prioridade principal.

O segundo grupo, a turma do 5.º ano do 2.º CEB onde realizámos a intervenção educativa na disciplina de Português era constituída por 20 alunos, sete do género feminino e treze do género masculino. A média das idades da turma era de 10/11 anos. Quanto à situação familiar, a maior parte dos alunos possuíam uma situação regular, sendo que, os restantes encontravam-se numa situação em que os pais eram divorciados ou separados. Para além disso, um dos alunos da turma fazia medicação diária para o controlo de hiperatividade, de modo a manter a concentração nas aulas e a melhorar o seu comportamento, visto que se tratava de um aluno muito problemático criando problemas não só dentro da sala de aula mas também fora da mesma; a turma contava ainda com três alunos com NEE, sendo que dois deles beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, desde o ano letivo de 2010-2011 e apenas frequentam a disciplina de Português de forma complementar ao Português Funcional, visto usufruírem de adequações curriculares individuais e alternativas e de apoio pedagógico personalizado; um outro aluno com NEE revelava muitas dificuldades na fala/leitura, fraca curiosidade, deficit de concentração/atenção e problemas de relacionamento, de ansiedade e de depressão. No PCT constam a identificação de alguns problemas, nomeadamente: dificuldades de concentração, por parte de alguns alunos; heterogeneidade relativamente aos interesses e motivações dos alunos; falta de hábitos e métodos de estudo, por parte de alguns alunos; e a identificação de um aluno que toma medicação diária para uma diagnosticada PHDA representando um elemento que exhibe problemas de comportamento e de indisciplina diariamente, dentro e fora do espaço de aulas, tendo já sido alvo de sanções disciplinares variadas e dispondo de acompanhamento por parte dos serviços de psicologia providenciados pela Instituição B. Alguns alunos da turma possuem ainda aulas de apoio a Portuguesa, Matemática e Inglês.

O terceiro grupo diz respeito ao 6º ano do 2º CEB, onde interviemos nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, e era constituído por 20 alunos, 15 do género masculino e 5 do género feminino. A média das idades da turma é de 11 anos. Quanto ao nível académico dos encarregados de educação, estes têm na sua maioria o 9º ano de escolaridade. Quanto à situação familiar a maior parte dos alunos (70%) vivem com os pais, sendo que os restantes (30%) encontram-se numa situação em que possuem pais separados ou divorciados. No que diz respeito ao contexto escolar da turma, as disciplinas preferidas são História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Educação Física; em contrapartida as disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades são a Matemática e Português. Nesta turma encontram-

se quatro repetentes, sendo estes os que colocavam em causa o bom funcionamento da sala de aula. Para além disso, existia um aluno com uma doença crónica muito grave (problema renal grave); um outro aluno com paralisia cerebral encontrando-se a realizar fisioterapia, terapia da fala e sendo acompanhado por um professor de NEE. Este último caso foi objeto de um estudo aprofundado (anexo 2), na Unidade Curricular de Escola Inclusiva – Pedagogia Diferenciada, por nós frequentada no âmbito do mesmo mestrado no qual se integraram os estágios profissionalizantes subjacentes à elaboração do presente relatório. No PCT constam a identificação de alguns problemas, nomeadamente: irrequietude e imaturidade, por parte de alguns alunos; problemas de concentração e cumprimento de regras; hiperatividade, em que tomam medicação diária para conseguirem ser alunos mais calmos e aumentarem os níveis de concentração na sala de aula; heterogeneidade relativamente aos interesses e motivações dos alunos e falta de hábitos, métodos de trabalho e de estudo, por parte de alguns alunos; dificuldades de aprendizagem apresentadas por sete alunos; problemas de comportamento e alguns problemas socioeconómicos. Alguns alunos da turma usufruem de apoio a Matemática e Português. É importante salientar, que no 5º ano de escolaridade, a turma fez parte do quadro da “Geração Fantástica”, devido ao sentido de solidariedade e companheirismo na interação do aluno com paralisia cerebral, permitindo a sua integração na turma / escola. De toda a turma, destacamos o colega de carteira cujo companheirismo e apoio quotidiano facilitou o processo de ensino/aprendizagem tanto para o aluno como para o professor que lecionava a aula. É ainda de mencionar que cinco alunos estiveram presentes no “Quadro de Honra”, devido aos resultados escolares obtidos neste ano letivo.

Por fim, o quarto grupo era uma turma de 5º ano de escolaridade, na qual interviemos a História e Geografia de Portugal, sendo constituída por 20 alunos, nove do género feminino e onze do género masculino. A média de idades da turma era de 10 anos. Quanto ao nível académico dos encarregados de educação, têm na sua maioria o 12º ano de escolaridade. Os encarregados de educação desta turma possuem o nível de escolaridade mais elevada em comparação com as turmas anteriormente referidas. No que respeita à situação familiar a maior parte dos alunos (65%) vivem com os pais, sendo que os restantes (35%) encontram-se numa situação em que possuem pais separados ou divorciados. Para além disso, duas alunas da turma encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 (NEE), detendo apoio pedagógico diferenciado e frequentando sessões de terapia da fala; quatro alunos eram medicados devido à perturbação de hiperatividade e de défice de atenção; a

maior parte dos alunos estão vigiados por consultas de psicologia no centro hospitalar de Gaia; existia ainda um aluno de nacionalidade chinesa que apresentava muitas dificuldades em comunicar com os professores e com os colegas de turma, na leitura e escrita portuguesa. A maioria dos alunos exibia um claro desinteresse perante os conteúdos programáticos, optando por ocupar o tempo da aula com atividades recreativas, interpelações perturbadoras e estabelecimento de dinâmicas de turma reveladoras de dificuldades de relacionamento interpessoal, marcadas por situações de conflito com os pares, designadamente de natureza hostil e provocatória.

## **3.2. Intervenção nos contextos de 1º e 2º CEB**

“A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal tem merecido a atenção e o aprofundamento teórico de muitos pesquisadores ao longo das últimas décadas” (Moreira e Macedo, 2002:130).

Como refere Moreira, é importante que os profissionais de educação reflitam sobre todo o processo educativo enquanto princípio indispensável à melhoria das suas práticas.

Apresentaremos de seguida e de forma evidenciada, os factos que consideramos mais importantes, acabando por descrever o processo realizado ao longo de toda a intervenção educativa.

### **3.2.1. Observar/Preparar**

“A observação, componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência” (Parente, 2002:166), bem como, “é uma trajetória de elaboração do saber, ao serviço de múltiplas finalidades” (Parente, 2002:168).

Antes de iniciarmos uma observação, temos que ter em atenção importantíssimos indicadores como: o que observar, quem observar, quando observar e como observar. A partir da observação, podemos avaliar aspetos fundamentais para o planeamento e mais tarde para a intervenção. A observação possui várias funções, nomeadamente a função avaliativa, ou seja, “observar-se para avaliar, avalia-se para

decidir, decide-se para agir” (Alaiz, 1994:26). A observação permite a identificação das dificuldades dos alunos e as necessidades que cada um possui, para que sejam encontradas soluções adequadas a cada um e também exercida uma pedagogia diferenciada.

Antes de iniciarmos as intervenções educativas foram muito importantes as primeiras observações que realizamos em contexto de sala de aula, sobretudo a postura dos alunos e as atitudes dos professores cooperantes, que nos permitiram compreender quais as estratégias utilizadas, as metodologias adotadas e as regras das salas de aula naqueles contextos. “A observação é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência orientada por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (André, 2007:11). Através das primeiras aulas, no 1º CEB, foi possível observar que a professora cooperante utilizava o método de iniciação à leitura *Jean qui Rit* e no que concerne às aulas de Matemática era utilizado o Programa de Matemática “Comprehensive School Mathematics Program”, mais vulgarmente designado por *Papy*. Em contrapartida, no 2º ciclo, por exemplo, um dos professores ditava à turma o sumário no início da aula, enquanto outro pedia a um aluno para registar no quadro o sumário da aula.

Relativamente aos estágios nos diferentes contextos, realizámos uma observação participante, ou seja, observação-participação e participação-observação, uma vez que nos ajudou na recolha de informação sobre os progressos dos alunos, as dificuldades e as necessidades dos mesmos, para que nas aulas posteriores fosse possível ajustar as intervenções às necessidades de cada um. A observação constitui “(...) um processo que supõe um objetivo organizador, uma mobilização de atenção, uma seleção entre os estímulos recebidos e uma recolha de informações selecionadas” (Damas, 1985:20).

A observação foi igualmente importante na medida que nos permitiu utilizar uma pedagogia diferenciada, porque reconhecendo as dificuldades dos alunos e as suas causas, seria mais fácil criar estratégias para as combater, desenvolvendo assim mais proximidade com estes. É importante referir que através da observação direta conseguimos reconhecer mais facilmente as características dos alunos do 1º CEB do que no 2º CEB, isto porque na sala do 1º CEB interagíamos e ajudávamos os alunos a realizar as atividades propostas, enquanto que no 2º CEB só interagíamos com os alunos durante as intervenções realizadas, existindo assim mais momentos de observação-participação. Nesta fase, foram importantes as conversas informais com os professores cooperantes, para poder conhecer as características individuais de

cada aluno, tanto a nível académico, como familiar e pessoal. Assim, pensamos ser importante ter em conta estes aspetos para que no momento da intervenção, consigamos respeitar as regras estabelecidas dentro da sala de aula por cada professor. Outros documentos que serviram de preparação para as futuras intervenções foram o PEE e PCT, visto que são dois documentos que nos permitem apreender a realidade das instituições, isto é, quais os valores, princípios e objetivos pelo qual se regem, assim como, a realidade das próprias turmas e quais os objetivos estipulados pelos professores, estratégias avaliativas, etc. Todos os elementos anteriormente referidos, permitiram um conhecimento alargado sobre as realidades com as quais interagimos, no sentido de agir em conformidade com as mesmas.

Relativamente aos espaços pedagógicos, estes foram detalhadamente observados, uma vez que diziam respeito ao espaço educativo onde decorriam as intervenções dos professores cooperantes e dos estagiários. Estes espaços, no 1º ciclo, sofriam alterações todas as semanas, tanto na realização de trabalhos de grupo, como durante as aulas, ou seja, a disposição das mesas encontravam-se em alguns momentos em “U”, e noutras estavam organizadas em grupos de trabalho com 6 alunos por mesas, ou paralelas entre si, onde se encontravam 2 alunos por mesa (anexo 7). Comparativamente com o 2º ciclo, estes espaços só sofriam alterações quando se realizavam trabalhos de grupo. Marques (1985:50) refere que, “o espaço pedagógico tem de ser plural, isto é, deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos e o acesso a uma pluralidade de fontes, materiais e equipamentos”. Relativamente à organização dos materiais, no 1º ciclo os alunos tinham uma caixa de material (contendo material de desenho e escrita) e o livro de desenho em cima das mesas, enquanto que no 2º ciclo, este espaço encontrava-se, por vezes desorganizado em algumas mesas, contendo muito material desnecessário (por exemplo: mochilas, manuais de outras disciplinas, etc.).

Durante esta fase do estágio, a atenção foi focada nas necessidades e interesses dos alunos, na forma como se relacionavam entre si e com os outros. Comparativamente, as turmas devido ao seu estado de desenvolvimento, tinham comportamentos distintos, quando se organizavam para trabalhos de grupo, bem como nas relações com os outros e com os professores. A turma do 1º CEB, quando se apresentava em cooperação educativa das aprendizagens, ou seja, em trabalhos de grupo, tinha uma postura mais desorganizada, mas mais interessada do que a verificada no 2º CEB. É de realçar que devido ao seu estágio de desenvolvimento, no

2º Ciclo, as turmas eram constituídas por grupos mais faladores. Durante a observação deparámo-nos com a recusa de um aluno em participar num trabalho de grupo, por este não estar constituído por elementos do seu agrado. Estas situações dificilmente acontecem na faixa etária em que o 1º Ciclo está inserido, devido à vontade que têm em colaborar com os seus pares. No que toca ao relacionamento com os professores, os alunos do 1º ciclo gostavam de estar sempre junto do professor, enquanto que no 2º ciclo, principalmente no 6º ano de escolaridade, já se notava um maior distanciamento entre aluno/professor.

Durante o período de observação em 2º ciclo, tivemos a oportunidade de observar crianças com NEE., nomeadamente dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, défice de atenção e paralisia cerebral.

Todos os instrumentos utilizados para a observação tiveram como função recolher dados para que a intervenção educativa corresse da melhor maneira, bem como, para detetar os pontos fortes e fracos dos alunos nas suas aprendizagens.

Desta forma, entendemos a observação como essencial nas duas valências, por se tornar uma mais-valia como preparação para a nossa forma de planear/planificar, que se apresenta na etapa seguinte.

### **3.2.2 Planear/Planificar**

Conhecendo as especificidades de cada aluno através da utilização dos vários instrumentos de observação o ato de planificar passa a fazer mais sentido, potenciando aprendizagens mais eficazes e significativas.

Segundo Zabalza (2000:48), a planificação é vista por duas vertentes, a primeira diz respeito à atividade mental interna do professor, sendo esta definida como um “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” e a segunda, definida pelos passos que o professor realiza enquanto desenvolve a planificação “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão a planificar”.

Planificar é, então, um conjunto de ideias, conhecimentos e experiências que de forma sequenciada, projetam atividades com um propósito, com um fim ou uma



meta a atingir, que nos indica a direção a seguir. Este processo inclui conteúdos, tarefas a realizar, sequências de atividades e de “alguma forma a avaliação é e encerramento do processo” (Zabalza, 2003:48).

Para a planificação o “professor necessita de saber quais são os conhecimentos, competências e atitudes dos seus alunos. Precisa igualmente de conhecer os princípios gerais relativamente ao modo como os alunos aprendem” (Ponte,2000:18).

Quando se pensa em planificar, não se pode deixar de lado a diferenciação do processo ensino/aprendizagem, ou seja, é sempre importante reconhecer o aluno como ele é, a turma não sendo constituída por alunos iguais, obriga a que seja necessário preparar as aulas em função das necessidades de cada um, utilizando assim se for necessário uma pedagogia diferenciada. Quando pensamos numa pedagogia diferenciada, não devemos fazer só para os alunos com mais necessidades/dificuldades, mas também para os alunos que têm mais facilidade na compreensão ou mesmo na execução das tarefas, por isso, quando planificamos as aulas devemos ir ao encontro das necessidades dos alunos, tendo a plena consciência das suas dificuldades, mas também dos seus progressos.

A planificação serve assim, de guia para o professor, sendo um instrumento flexível de orientação, possível de ser adaptado e alterado conforme os contratempos que possam surgir.

No 1º ciclo, reuníamos semanalmente com a professora cooperante, esta atribuía os conteúdos a abordar na semana da nossa intervenção, que funcionava de uma forma alternada com o par pedagógico e, a partir daí, através da consulta do Plano Anual de Atividades, bem como, do programa e do currículo nacional, procedíamos à planificação das atividades. No 2º ciclo, reuníamos semanalmente com cada professor cooperante, para que nos facultassem os conteúdos a lecionar na nossa semana de intervenção. As aulas eram dadas alternadamente com o par pedagógico, ou seja, numa semana lecionava Português e História e Geografia de Portugal e o par pedagógico lecionava Matemática e Ciências da Natureza e na semana seguinte alternado. Nas reuniões com os professores cooperantes, estes faziam algumas sugestões na forma de intervir e, a partir daí, com o auxílio dos orientadores didático-científicos e, tendo por base o programa e o currículo nacional, procedíamos à planificação das aulas.

Quanto à elaboração da planificação foi necessário adotar um modelo onde estipulávamos quais os objetivos que se pretendiam que os alunos atingissem (de acordo com o programa) com base nos conteúdos a abordar (anexo 8).

As planificações eram realizadas em grelha sendo constituídas por conteúdos, objetivos, estratégias/atividades, recursos utilizados, tempo e a avaliação (anexo 8). Antes de realizar as intervenções, tivemos o cuidado de nos preparar acerca dos conteúdos e o modo como os alunos aprendiam. No 1º ciclo foi importante familiarizarmo-nos com o programa de matemática e a iniciação à leitura e à escrita através do método *Jean qui Rit*, para que as intervenções corressem da melhor maneira. Nas planificações registávamos sempre outras estratégias, de modo a utilizar uma pedagogia diferenciada, visto que as turmas eram constituídas por alunos heterogéneos, com necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes uns dos outros.

Quando planeávamos as aulas, tínhamos sempre em atenção o tipo de atividades dirigidas aos alunos, escolhíamos atividades que as aprendizagens fizessem sentido para os alunos, mas ao mesmo tempo atividades que os cativassem/motivassem para a sua execução.

É fundamental referir que as planificações nem sempre foram cumpridas na totalidade, dado a sua flexibilidade, adaptando-se ao ritmo dos alunos e a situações imprevistas que pudessem acontecer.

Ao longo das intervenções educativas, notou-se uma evolução no que diz respeito às planificações, isto, porque recorremos frequentemente à ajuda dos professores cooperantes e dos orientadores didático-científicos com o objetivo de ultrapassar algumas dificuldades. Uma boa descrição das atividades foi essencial para evitar improvisações e ajudou-nos a utilizar todos os recursos necessários e a responder a todas as necessidades do grupo. A planificação permitiu-nos ter um fio condutor em todas as aulas, dando assim segurança à nossa intervenção, porque sabíamos qual o seguimento das atividades.

As propostas de trabalho que se seguem no tópico agir - intervir, devem ser exigentes e centradas no aluno, de forma a pensar, refletir e torná-las cada vez mais motivantes.

### 3.2.3 Agir/Intervir

As nossas intervenções no 1º ciclo realizavam-se de quinze em quinze dias, com um tempo estipulado, segunda-feira e terça-feira eram dadas aulas o dia todo, enquanto à quarta-feira só eram dadas aulas da parte da manhã. No 2º ciclo, as intervenções realizavam-se semanalmente em conformidade com o par pedagógico, ou seja, numa semana enquanto um lecionava História e Geografia de Portugal e Português o outro lecionava Matemática e Ciências da Natureza trocando de semana para semana.

Toda a ação educativa deve estar centrada em todos os alunos para que se criem momentos motivadores, capazes de levar todos os alunos ao sucesso escolar. No ato de intervir o professor deve promover uma pedagogia ativa, na qual os alunos se tornem ativos na construção do seu conhecimento, ou seja, que promova uma “aprendizagem na qual a criança através da sua ação e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos constrói novos entendimentos” (Hohmann, 1997:22), mas também deverá promover métodos de trabalho autónomo junto dos seus alunos. A importância da intervenção educativa deve contemplar uma gestão flexível do currículo, ou seja, uma intervenção sujeita a mudanças para responder às dificuldades ou necessidades de cada aluno. Um outro ponto de extrema importância é a relação pedagógica com os alunos, sendo fundamental que o professor estabeleça essa relação de empatia com os alunos, criando assim um ambiente de aula seguro, de confiança e de respeito mútuo. O professor deverá promover a integração dos alunos, manifestar disponibilidade para os atender individualmente e apoiar os alunos não só nos problemas da sala de aula mas também na sua vida fora de escola. Por outro lado, para que haja uma boa relação pedagógica é necessário a implementação de regras na sala de aula pois “determinam e circunscrevem as condições gerais e específicas em que deve decorrer o processo pedagógico” (Estrela, 1994:51).

Ao longo das intervenções educativas tivemos sempre a preocupação de refletir sobre a intencionalidade da nossa ação. A introdução de novos conteúdos foi sempre uma preocupação, pois fizemos um grande esforço para desenvolver formas de motivar os alunos para a aprendizagem e pensamos que em grande parte das vezes esse entusiasmo foi evidente nos alunos. No 1º ciclo, as aulas de Matemática eram lecionadas com o apoio do Programa de Matemática “Comprehensive School Mathematics Program” designado por *Papy* e em cada dia havia sempre uma nova história para contar, o que cativava bastante a atenção dos alunos. Exemplo disso foi

um dia em que levámos uma casa feita com cartolina como forma de introduzir a aula e despertar o interesse dos alunos. No 2º ciclo, houve também a preocupação de motivar os alunos: “a professora estagiária realiza uma atividade tendo como título “Partir à descoberta” e consiste na realização de enigmas para conseguirem chegar ao ponto que marca o Cabo da Boa Esperança. A atividade será realizada ao longo da aula e tem como objetivo motivar os alunos nos diferentes temas abordados” (anexo 9).

Nas intervenções educativas, ao aplicarmos uma estratégia didática na aula, é necessário criar um clima adequado para que os alunos participem abertamente nela. Muitos conteúdos podem e devem ser tratados através do jogo, e o professor deve potenciar e dar aos alunos a possibilidade de levarem a cabo as atividades do jogo. Este ato evoluiu a partir de três fases: divertir, estimular a atividade e incidir no desenvolvimento. O jogo converte-se assim num elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças nos âmbitos sensoriomotor, cognitivo, afetivo, social e da saúde. Relativamente ao 1º ciclo um exemplo disso foi a realização do jogo do silabário, em que os alunos teriam que formar palavras através de uma imagem, ou seja, observavam a imagem e tinham que através das sílabas criar a palavra (anexo 10). Enquanto no 2º ciclo, na disciplina de História e Geografia de Portugal realizamos o jogo “Quem quer ser medalhado” com o objetivo de consolidar os conhecimentos apreendidos ao longo da aula (anexo 11); na disciplina de Português realizámos o jogo “Quem é Quem” em que o objetivo principal era trabalhar o retrato físico e psicológico de uma determinada pessoa (anexo 8).

Outras estratégias tiveram em conta a utilização de recursos diversificados (anexo 26) nas duas turmas, dos quais destacamos os seguintes: material manipulável, como material elaborado pela estagiária com cartolinas, material destacável do caderno de atividades dos alunos; a utilização do quadro, fichas de trabalho (anexo 13), jogos didáticos, labirintos, sopa de letras, frases puzzle, materiais para fazer atividades experimentais nas aulas de Ciências da Natureza, material didático, etc. (anexo 12). No 1º ciclo, utilizámos diversos materiais, como por exemplo: material manipulável (inclusive material elaborado pela estagiária), manual, quadro, fichas de trabalho, jogos didáticos, etc. (anexo 13). É importante salientar que gostaríamos de ter utilizado mais vezes as Tecnologias de Informação e Comunicação no 1º CEB, mas não foi possível devido à falta de recursos da instituição a este nível.

Neste seguimento, pensamos que desenvolvemos atividades e experiências promotoras de aprendizagens diversificadas, integradas e significativas, para que

fosse possível ajudar os alunos na construção das suas aprendizagens. No 2º ciclo, utilizámos livros com literaturas diversas, PowerPoint, metodologias experimentais, jogos didáticos, trabalhos de grupo, representação teatral, tanto dentro como fora da sala de aula, debates, etc.

Outro aspeto que tivemos em consideração foi a aplicação de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, ou seja, dar mais algum tempo aos alunos que tinham mais dificuldades na realização das atividades, insistir na participação de alguns alunos em primeiro lugar só depois os outros, pedir a um aluno da sala para repetir a atividade caso alguns elementos não tivessem ouvido, selecionar os alunos que tinham mais dificuldades para irem ao quadro, ajudar os alunos que tinham mais dificuldades no seu lugar, para que estes não ficassem desmotivados. Quanto aos alunos com mais capacidades, quando terminassem as atividades, realizavam outro tipo de tarefas, como ajudar os seus colegas caso necessitassem de ajuda, concretizavam outro tipo de fichas mais avançadas, terminavam alguns exercícios do manual e algumas tarefas que ficassem por concluir da aula anterior.

Outros aspetos característicos das nossas intervenções foram: a preocupação de criar um clima positivo dentro da sala de aula, ou seja, a existência de uma relação pedagógica de empatia, utilizando estratégias pedagógicas criativas, motivadoras e diversificadas. Um aspeto fundamental de referir é que a grande parte das intervenções educativas foram de carácter interdisciplinar, sendo que essa interdisciplinaridade aconteceu tanto no 1º como no 2º ciclo, sendo mais frequente no 1º ciclo, pois a organização das áreas disciplinares propiciava esses momentos. De seguida, apresentamos alguns momentos de interdisciplinaridade no 1º e 2º ciclos.

O projeto elaborado no 1º ciclo era global, abrangendo uma variedade de conteúdos, uma vez que englobou a área da Matemática, Língua portuguesa, Estudo do Meio e Expressão Plástica, onde se pode comprovar na seguinte citação:

“A professora estagiária distribui quatro quadrados de cartolina branca a cada aluno onde terão que preencher-los fazendo desenhos onde estejam presentes simetrias e rotações. No final do desenho os alunos terão que colorir o azulejo a seu gosto. Feito isto, os alunos poderão observar o painel de azulejos da “Ribeira Negra” de Júlio Resende e dizer o que encontraram nesse painel. No fim, os alunos deverão de dizer uma frase ou palavra como ideia principal” (anexo 3).

No caso do 2º ciclo, um dos momentos de interdisciplinaridade ocorreu numa aula de História e Geografia de Portugal, onde existiu a interligação entre as disciplinas de Matemática e Português, como se pode comprovar na seguinte citação:

“A professora estagiária pede a quatro alunos que se dirijam ao quadro, para que localizem tanto no mapa, como no friso cronológico as diferentes batalhas ocorridas no século XIV (Batalha dos Atoleiros - 1384; Batalha de Trancoso - 1385; Batalha de Aljubarrota - 1385 e a Batalha de Valverde - 1385). No final da aula, a professora estagiária lança a seguinte pergunta - Se fosses D. João I o que farias, nesta situação? – em que os alunos terão que elaborar um texto onde exponham as suas ideias” (anexo 11).

Durante os meses de estágio, tanto no 1º como no 2º ciclo foi possível desenvolver alguns projetos, dos quais destacamos o projeto dos “Azulejos da cidade do Porto” desenvolvido com a turma do 1º ciclo, bem como, o projeto desenvolvido com uma das turmas do 2º ciclo designado por “Noite dos Contadores de Histórias”.

O primeiro projeto já tinha sido iniciado pela professora cooperante antes da nossa chegada ao centro de estágio, primeiramente foram realizadas algumas sessões em conjunto com os alunos, onde demos a conhecer a história da cidade do Porto, bem como alguns monumentos da cidade. Depois de várias conversas com os alunos sobre esse tema era importante que os alunos ficassem a conhecer o sítio em concreto de onde teria nascido a cidade, para isso foi realizada uma visita de estudo à Sé Catedral do Porto, à estação de S. Bento e à casa do Infante D. Henrique (anexo 23). Esta visita de estudo foi muito motivadora para os alunos, uma vez que tiveram a oportunidade de observarem tudo o que tinha sido abordado na sala de aula ficando muito interessados pelo tema em estudo. Depois desta visita de estudo, passariam à prática, onde puderam realizar azulejos com matemática, ou seja, azulejos com simetria, rotação e translação; puderam utilizar a técnica da dentada; criar azulejos que contam histórias; e por fim, pintar como Júlio Resende. A finalização do projeto deu-se com a projeção de um pequeno filme, durante o qual os alunos tiveram a oportunidade de recordar todos os momentos significativos do projeto, bem como a elaboração de um álbum fotográfico designado por “Álbum dos Azulejos” (anexo27).

Relativamente ao segundo projeto, este não foi tão extenso como o primeiro, ou seja, não foi desenvolvido ao longo do estágio consistindo numa “Noite de Contadores de Histórias” para toda a comunidade educativa. Para a realização do projeto selecionamos uma turma do 5º ano de escolaridade em que lecionávamos Português e durante essa noite, os alunos teriam que demonstrar o que tinha sido

desenvolvido com os estagiários (como dramatizações, leitura expressiva, declamar poemas,...), através da participação de alguns alunos no espetáculo. O projeto desenvolvido também tinha como objetivo a angariação de fundos para ajudar a comprar uma cadeira de rodas elétrica para um aluno com paralisia cerebral.

No decorrer das aulas de Português foram realizadas leituras orientadas conforme o Plano Nacional de Leitura (PNL). Neste contexto é importante realçar que o professor, no fundo, tem “o dever de educar, e educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura” (Pennac, 1993:144). Nesta particularidade, a turma do 5º ano de escolaridade tinha o plano de leitura em curso com o livro de Sophia de Mello Breyner Andresen “A fada Oriana” e na parte final do estágio, estavam a finalizar a obra de Sophia de Mello Breyner Andresen “O rapaz de Bronze”.

Um outro aspeto a salientar foram as visitas de estudo realizadas quer no 1º como no 2º ciclo. No 1º ciclo, como já referimos, foi possível realizar uma visita de estudo à Sé Catedral do Porto, à estação de S. Bento e à casa do Infante D. Henrique (anexo 22); no 2º ciclo, os alunos do 6º ano de escolaridade tiveram a oportunidade de realizar uma visita de estudo a Serralves no âmbito da disciplina de Ciências de Natureza (anexo 23). As visitas de estudo são estratégias que estimulam o carácter motivador dos alunos que constitui a saída do espaço escolar e ao mesmo tempo consideradas fundamentais, no processo de ensino-aprendizagem. São também meios utilizados pelos professores para atingirem determinados objetivos, ao nível das áreas e dos temas que lecionam.

Os tipos de estratégias utilizadas foram ao encontro de uma pedagogia relacional, uma vez que o “aluno é visto como sendo um elemento ativo e essencial no processo ensino/aprendizagem e o professor é um simples mediador neste processo de ensino/aprendizagem, existindo igualmente uma boa relação entre professor-aluno” (Rocha,1988).

Neste contexto do agir-intervir, privilegiámos a diversidade de atividades adequadas a ambos os ciclos. As atividades lúdicas foram usadas como estratégias de intervenção educativa, para que estas contribuíssem essencialmente para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Em todas as áreas disciplinares em que estivemos envolvidos, para nós o mais importante não foram os conteúdos, “mas sim o processo pelo qual se trabalha com eles, as conquistas formativas mais do que os ganhos informativos e funcionais” (Zabalza, 2003: 125).

Prova disso foram as avaliações das aprendizagens feitas ao longo de todo o percurso de estágio, que daremos ênfase no subcapítulo seguinte.

### **3.2.4 Avaliar**

A avaliação é um elemento integrante e regulador (Roldão, 2003:40) centrado na evolução dos percursos escolares de qualquer ciclo, sendo fundamental para qualquer docente. Assim, “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003:41).

Um dos indicadores com extrema importância e uma grande responsabilidade por parte dos professores é a avaliação. A avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores dominantes da qualidade escolar e de todo o sistema educativo.

A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. A avaliação visa apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade, neste processo, ao professor titular de turma, no 1º ciclo. A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e/ou encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens. Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades da escola.

A avaliação das aprendizagens compreende as seguintes modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Segundo Gouveia,



avaliação diagnóstica tem como objetivo saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem, tendo uma função de prognóstico. A avaliação formativa tem como objetivo regular e proporcionar um duplo *feedback* (professor e aluno), tendo uma função reguladora (Gouveia, 2008:2-23). A avaliação sumativa tem como objetivo fornecer um balanço de determinada etapa, permitir uma decisão quanto ao futuro escolar e como função, a atribuição de uma classificação (Gouveia, 2008:2-23).

Quanto à avaliação diagnóstica, *esta* realiza-se no início de cada ano de letivo, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem. No que respeita a avaliação sumativa, esta realiza-se no final de cada período letivo, utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. Uma avaliação incorreta poderá dar origem a uma falha na formação do aluno, o que terá uma consequência prática na forma como o educando avalia, o que o mobiliza e como vai atuar na sua vida profissional e social (Decreto – Lei 139/2012 art.º 24).

Ao longo da nossa intervenção educativa no contexto de 1º e 2º ciclos, recorreremos às três modalidades de avaliação mencionadas, ou seja, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Importa referir que para cada planificação definimos a modalidade, a técnica e os instrumentos de avaliação.

Em relação à avaliação diagnóstica, esta foi utilizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nas primeiras semanas de observação, recorreremos à observação direta, através de registos de observação para que fosse possível preparar as futuras intervenções. Com início das intervenções educativas, a avaliação diagnóstica era realizada no início das aulas, para saber quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado conteúdo, como forma de verificar se os alunos ainda se recordavam dos temas abordados anteriormente (anexo 14). Os instrumentos de avaliação foram, principalmente, as perguntas colocadas aos alunos e, ainda, os resultados dos testes de avaliação. De seguida, apresentamos exemplos de situações do 2º ciclo que comprovam como a avaliação diagnóstica foi aplicada.

“Em primeiro lugar, será realizada uma breve revisão sobre a fotossíntese, uma vez que este processo foi trabalhado na aula anterior. Esta revisão serve para a professora estagiária verificar quem compreendeu todo o processo ou se existem dúvidas sobre o mesmo” (anexo 14).

Por fim, a avaliação diagnóstica também foi utilizada depois da avaliação sumativa, pois através dos resultados obtidos, conseguimos recolher mais dados sobre as dificuldades manifestadas pelos alunos. Por exemplo, no 2º ciclo fizemos uma recolha das principais dificuldades detetadas, que nos ajudou bastante a perceber em que conteúdos os alunos tinham mais dificuldades (Anexo 15).

Quanto à avaliação sumativa no 1º ciclo, não tivemos nenhuma participação na construção das fichas de avaliação. No que respeita à avaliação sumativa no 2º ciclo, esta foi utilizada no final de uma sequência de ensino-aprendizagem, sendo aplicada nas quatro áreas disciplinares. Por outro lado, em Matemática e Ciências da Natureza, tivemos a oportunidade de participar na realização dos testes de avaliação (anexo 16 e 17). Depois da seleção dos exercícios a colocar na ficha apercebemo-nos das dificuldades implicadas na realização de um teste de qualidade e que esteja de acordo com o rendimento médio da turma. Também tivemos a oportunidade de realizar um teste adaptado para alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 (anexo 18). Importa referir também que posteriormente, em conjunto com o par pedagógico, realizamos a correção das fichas de avaliação, e com a ajuda da professora cooperante elaboramos os critérios de correção e a respetiva cotação. Depois de realizada a correção das fichas de avaliação, preenchíamos uma grelha com as principais dificuldades dos alunos em relação aos diferentes conteúdos (anexo 15).

Relativamente à avaliação formativa, pensamos ser a modalidade de avaliação mais significativa para o professor e para o aluno, sendo a mais abrangente e englobando indicadores de aprendizagem mais diversificados da evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que esta modalidade de avaliação para além de ser a mais completa, é também a mais trabalhosa. Esta avaliação permite avaliar todo o processo para que seja possível intervir da melhor maneira (ver onde falha, ver onde muda, ver ritmos de aprendizagem, ver a necessidade de uma pedagogia diferenciada...). A avaliação formativa é aplicada durante todo o ano letivo, através de diversas formas, por exemplo: participação, material, fichas, trabalhos extra, organização do caderno diário, comportamento, etc. Este instrumento avaliativo torna-se importante para que o aluno

tenha o *feedback* de todo o trabalho realizado pelo mesmo. Perante esta avaliação foi-nos possível construir Questões de Aula tanto a Matemática como a Ciências da Natureza, que consistia na elaboração de 4 a 5 perguntas sobre os conteúdos abordados durante as aulas (Anexo 19). Esta forma de avaliação era realizada quando se concluía um determinado conteúdo e tinha o intuito de verificar se os alunos perceberam o que foi abordado e identificar as principais dificuldades, para que fosse possível rever os conteúdos em que os alunos tinham mais dificuldades (anexo 15).

Desta forma, ao longo dos dois estágios tentámos sempre que possível observar e registar todos os sinais relativos à forma como estava a decorrer o processo de ensino aprendizagem dos alunos, podendo assim afirmar que esta avaliação é constante e contínua, ou seja, todos os momentos poderão ser importantes para recolher informações.

Relativamente ao 1º ciclo utilizámos instrumentos de avaliação como a grelha de avaliação da leitura, registos de observação, grelha de avaliação da escrita, fichas de trabalho, comportamento e grelha de evolução a matemática (anexo 13 e 20).

Em relação aos instrumentos usados para avaliar no 2º ciclo, utilizámos grelhas de observação para todas as disciplinas, grelhas relativas às atitudes dos alunos, por exemplo: o interesse e empenho demonstrado pelos alunos, a participação nas aulas, a assiduidade, o respeito demonstrado, e etc. Outras formas de recolher informações ao longo das aulas foram através da resolução dos exercícios do manual, fichas de trabalho, relatórios experimentais utilizados nas aulas de Ensino Experimental das Ciências, atividades realizadas no quadro, etc. Os registos de observação também foram e são fundamentais para a recolha de informações sobre o desempenho dos alunos, as dificuldades e as melhorias de modo a investigar as causas para melhor saber atuar, exemplos disso são: as grelhas de observação, participação, trabalhos de casa, leitura e escrita, desempenho geral da turma em determinadas competências da aula, grelhas das cotações obtidas pelos alunos no final de cada período, e etc.

Importante de salientar que as estratégias que utilizámos nas nossas intervenções educativas possuíram uma enorme influência na recolha de informações importantes para podermos aplicar uma avaliação formativa eficaz. Assim, “a concretização deste tipo de avaliação é absolutamente indissociável da prática de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem” (Cortese, 1993:31).

Consideramos então, que, o ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou, mas sim, criar

condições de aprendizagem que permitam que o aluno evolua na construção do seu conhecimento. Neste sentido, o professor deve estar permanentemente ativo, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo e inovador, de maneira a incluir o aluno e toda a comunidade educativa no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, além de contribuir para um sistema de avaliação mais justa, é também possível, que o aluno se desenvolva como um ser crítico e participativo na transformação da sociedade.

A avaliação das aprendizagens é muito importante, uma vez que a formação do aluno depende das intencionalidades formativas que o professor preconiza, das modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação utilizados ao longo seu percurso. Importa reter: “diz-me como avalias dir-te-ei como formas” (Gouveia, 2008:23), esta ideia é extremamente importante, porque uma avaliação incorreta poderá dar origem a uma má formação do aluno, dependendo esta em grande parte das competências e valores que o professor incute nos seus alunos.

A avaliação é fundamental para o docente, sendo que este deverá ter a capacidade de ponderar várias perspetivas colocando em causa a sua prática caso seja necessário.

No decorrer do estágio em 1º CEB, a avaliação das nossas intervenções passava pelas reflexões semanais (anexo 3), onde descrevíamos como tinham corrido as intervenções educativas ao longo da semana; as conversas informais com a supervisora e a professora cooperante, após cada intervenção e também os comentários do par pedagógico. Não podemos esquecer, também os comentários que os alunos faziam às atividades realizadas ou mesmo aos materiais utilizados, que eram um meio de confiança que nos desenvolvia. No 2º ciclo, fazíamos uma reflexão por cada aula lecionada, em que refletíamos sobre o processo de planificação, intervenção e sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar (anexo 4). Além disso, tal como no 1º ciclo, as conversas informais com os professores cooperantes e supervisoras após cada intervenção, permitia-nos saber como estavam a decorrer o processo, assim como as orientações tutoriais com os professores cooperantes, supervisora e orientadores científicos da faculdade, os quais nos ajudavam dando apoio a nível didático e científico. Para além disso, é importante salientar que no 2º ciclo procedíamos ao preenchimento das grelhas de avaliação das aulas, de modo a realizar a nossa autoavaliação (anexo 21).

## 4. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

“Tornar-se professor é um processo longo e complexo, pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente escolhe trilhar, traçando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional” (Moreira, 2010:23).

Esta reflexão sobre a construção da profissionalização espelha o percurso marcado pelos estágios profissionalizantes, cujo principal enfoque se centrou no contributo harmonioso das intervenções educativas.

Primeiramente, é importante reservar um espaço para a definição e a distinção dos seguintes conceitos: profissionalização e profissionalidade. Entendemos assim por profissionalização o processo ao longo da vida “[...] não-linear, dinâmico, contextualizado, em construção e atravessado por conflitos diversos” (Moreira, 2010:88). Quanto ao significado da palavra profissionalidade entende-se tudo aquilo que “caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário” (Roldão, 2009:44). O professor distingue-se das outras profissões, por se tratar do profissional que ensina, não no sentido tradicional, mas sim com a intenção de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2009:46). É importante salientar que para haver aprendizagem, é necessário proporcionar experiências ativas e significativas, sendo, para isso, fundamental que o professor seja detentor de um saber científico e didático e que seja capaz de mobilizar esses saberes nas diversas situações educativas.

A nossa construção da profissionalização iniciou-se com um modelo de formação, inteiramente inovador, ou seja, o processo de Bolonha. É um novo modelo de comportamentos, no qual os alunos são elementos centrais do processo de aprendizagem, tornando-os assim elementos ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Atualmente, o professor encontra-se perante a um novo paradigma, um novo desafio, como refere António Nóvoa “é um tempo de reinvenção da profissão do

professor” (Nóvoa, 1992: 51). Os desafios que se colocam hoje em dia ao professor, só serão superados se este assumir uma nova postura pessoal e profissional em relação à prática profissional.

Na qualidade de profissionais formados através deste novo modelo de formação inicial que permite a dupla habilitação para a docência, importa refletir sobre o enquadramento e as normas concetuais que estiveram na sua origem e as suas implicações para o nosso desenvolvimento profissional.

Sobre esta temática, o Decreto-Lei nº 43/2007, enquadra a formação profissional para a docência generalista, proporcionando uma habilitação conjunta para o 1º e 2º CEB. Segundo Pacheco (2013:62), este modelo nasce de uma “regulação concetual orientada por documentos emanados por organismos transnacionais e supranacionais, como é o caso da União Europeia e do Processo de Bolonha, com a intenção de atingir uma qualidade na educação e na formação”.

Este modelo pode servir como facilitador de uma articulação mais eficaz entre os ciclos e níveis de ensino, diminuindo a transição, por vezes, drástica, entre o 1.º e 2.º CEB. Esta nova abrangência de ciclos de ensino permite aos alunos, serem acompanhados pelo mesmo professor desde o início do 1º CEB até ao fim do 2º CEB, proporcionando assim uma maior proximidade entre professor e aluno, uma vez que o professor está mais tempo com os alunos. Embora reconheçamos essa característica como vantajosa, Cruz (2012:392) refere que a existência de um professor único “pode dificultar a aprendizagem dos alunos caso não haja empatia na relação professor-aluno. Assim, o aluno ficaria limitado a um único sujeito e teria de se deparar com a problemática da não empatia entre os sujeitos”.

Outros benefícios que se prendem com este modelo são os seguintes: a nível de concursos, para professores em início de carreira, poderá facilitar a colocação numa escola; permite acompanhar a evolução de uma turma ao longo dos dois ciclos de ensino, mas também as características e a evolução de cada aluno em particular; o professor perspetiva as experiências pedagógicas de uma forma mais abrangente e interdisciplinar.

Uma última ideia a salientar é que é importante que haja continuidade nos dois ciclos, uma vez, que a aprendizagem é um processo contínuo e integrado. Desta forma, o importante é que haja articulação entre as duas valências, de uma forma pertinente, como se fosse um só ciclo, de modo a poder refletir de que forma é que as mesmas se organizam e se entrelaçam.

Assim, consideramos que a vantagem deste novo sistema consiste na polivalência, que segundo Cruz (2012:389) caracteriza como sendo “atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho, agregando eficiência e aumento da produtividade”.

Passaremos, por completar esta reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo das intervenções educativas, evidenciando a construção da profissionalização, tendo em conta, todo o processo que nos fez crescer a nível profissional.

Relativamente à realização dos estágios, quer no 1º CEB quer no 2º CEB, pudemos compreender, através da prática, o que é ser professor nestas duas valências e a importância do papel do docente no processo de ensino/aprendizagem, tornando-nos mais maturados em termos de experiências e conhecimentos. Atualmente, e após a realização destes dois estágios, sentimo-nos mais confiantes e realizados, quer ao nível da construção do próprio conhecimento, quer ao nível pessoal, através das relações interpessoais estabelecidas.

O nosso papel como estagiários mudou muito, uma vez que passamos de observadores a intervenientes e a nossa responsabilidade perante a turma foi incomparável. Ao longo deste período de estágio, passámos por diversas fases como fizemos notar ao longo deste relatório: observámos, planificámos, intervimos, avaliámos os alunos, as nossas práticas e as aprendizagens, sendo todas estas fases de grande relevância.

Em ambas as valências íamos progredindo e corrigindo as nossas práticas de acordo com os resultados das avaliações e das reflexões que fazíamos, quer com o par pedagógico, quer em conversas informais com os professores cooperantes, quer com as supervisoras de estágio. Era nestes momentos de reflexão que evoluíamos e conhecíamos melhor as realidades de ambas as valências.

É importante referir que o 2º CEB é marcado pela mudança entre a infância e a pré-adolescência, ou seja, encontram-se no estágio operatório concreto. Verifica-se nesta faixa etária, um salto qualitativo e quantitativo em relação ao desenvolvimento nestas idades. Nesta relação com o desenvolvimento, podemos acrescentar que o 1º CEB inicia-se com o estágio pré operatório (2 aos 7 anos) e termina com o operatório concreto.

Durante todo o estágio, tivemos a oportunidade de experimentar aulas expositivas, práticas, formais e menos formais. Através destas experiências sentimos

maior segurança numa aula expositiva dado que tínhamos um maior controlo sobre a sequência de atividades e maior incerteza numa aula mais prática, isto porque as atividades poderiam direcionar os interesses dos alunos para outros temas que não os tidos em conta na planificação. Quanto à gestão do tempo, a nível do 1º ciclo, sentimos dificuldades na regulação do tempo, uma vez que, as atividades terminavam quase sempre antes do tempo. No caso do 2º ciclo, planificávamos atividades a mais para o tempo da aula, sendo necessário realizar estratégias de remediação, tendo em conta o seguimento da aula e as necessidades dos alunos.

Os maiores desafios detetados foram a gestão e organização da sala de aula, a tentativa de responder a todos os alunos, existindo grande heterogeneidade na sala, tornava a tarefa mais difícil, não permitindo dar *feedback* a todos os alunos, como desejávamos, e por fim, eleger as medidas mais apropriadas para serem tomadas nos casos de maus comportamentos. Desta forma, surgia a fase da reflexão, momento em que encontrávamos algumas estratégias, de modo a que nas seguintes intervenções conseguíssemos ultrapassar os obstáculos. O facto de estarmos constantemente a refletir, contribuiu para compreendermos melhor a nossa prática.

As estratégias de motivação foram um fator caracterizador das nossas intervenções educativas, porque alunos motivados conseguem estar concentrados durante mais tempo e optam por prestar atenção a atividades importantes, ignorando assim as atividades insignificantes. Segundo Serra de Lemos (2005:194) estratégias motivadoras “contribuem diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho [...] quando motivados, os alunos tendem a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas, conseguindo assim um nível mais profundo de aprendizagem”.

Para além das estratégias motivadoras, a relação pedagógica entre professor/aluno é um fator importantíssimo para manter relações interpessoais positivas. É necessário manter uma boa relação de empatia disciplinada com os alunos. Devemos mostrar aos alunos que antes de sermos professores, somos um amigo.

“Os professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar por trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é base para a construção de uma relação professor – aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno” (Day, 2004:133).



No final do estágio sentimos um crescimento, um amadurecimento, tornamo-nos pessoas diferentes, tanto a nível pessoal como profissional, através da ajuda dos alunos, professores, supervisores e das experiências vivenciadas e observadas. Com isto, aprendemos o que significa ser professor. Com as frustrações, gratificações, receios e dificuldades, sentimos a construção do conhecimento sendo este um processo gradual que se adquire com a experiência.

Devemos ainda realçar que esta construção teve um percurso longo, que se foi firmando passo a passo, graças à colaboração de todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, das instituições que nos acolheram e dos professores cooperantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste relatório, e tendo em conta todo o percurso realizado neste estágio, conhecemos melhor como se organizam os dois contextos e ficamos conscientes de todos os métodos, instrumentos e técnicas que são necessárias para planificar uma aula, agir de acordo com a mesma e avaliá-la. Além disso, evoluímos a nível da relação teoria e prática e dos aspetos relacionados com a intervenção educativa. Depois de passar por estas duas experiências profissionais já somos capazes de reconhecer a utilidade e a importância de uma articulação entre o 1º e o 2º ciclo, através de uma perspectiva mais prática.

Este estágio, em relação a estágios anteriores, teve diferenças muito significativas, uma vez que, fomos nós a planear o nosso espaço de intervenção, enquanto nos anteriores, apenas tínhamos observado as aulas de outros professores. Com base nas observações e nas práticas vivenciadas, percebemos que ser professor implica o conhecimento da sua identidade docente e da sua prática pedagógica, devendo ser reflexivo, para poder analisá-la e desenvolvê-la nos sentidos pessoal e profissional.

A experiência adquirida ao longo dos estágios permitiu-nos evoluir tanto a nível pessoal como a nível profissional, ajudando assim a construir a nossa ideologia sobre o ensino e modelo profissional, fortalecendo a nossa segurança e autoconfiança e possibilitando um olhar diferente sobre determinadas perspectivas. A grande aprendizagem que realizámos, transpondo a teoria para a prática foi a de que o professor será sempre um investigador da sua prática e de tudo que esta engloba.

Ao longo do nosso estágio, tivemos sempre como propósito educativo o desenvolvimento de experiências pedagógicas, que promovessem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, isto, porque para haver aprendizagem, o sujeito tem que se envolver ativamente na mesma. No trabalho de planeamento, fizemos sempre um trabalho reflexivo, no sentido de desenvolver experiências pedagógicas pertinentes. No decorrer deste percurso, achamos muito importante a relação pedagógica com os alunos tanto a nível de empatia, cumplicidade, liberdade, de modo a tornar mais eficaz o processo de ensino/aprendizagem.

Concluindo, pensamos que estes dois estágios de intervenção contribuíram para uma melhor compreensão entre estes dois contextos e adquirimos diversas aprendizagens, pelo que passamos a dar alguns exemplos de aprendizagens realizadas através da prática profissional. Pudemos aprender na prática que uma aula mal planeada poderá colocar em causa a mesma; as expectativas nem sempre se concretizam da forma que esperamos; é preciso estar sempre preparado para os imprevistos, sendo que estes são muito frequentes. Com isto, ficamos munidos de conhecimentos práticos do que é ser professor, quer através das intervenções que realizámos, quer através das sugestões dos professores cooperantes e supervisores. Percebemos ainda, que educar é uma missão de todos, quer dos pais, da família e de todos os elementos da comunidade. A escola não pode ser um elemento independente da família, porque esta é indispensável no apoio às aprendizagens e à formação dos alunos.

Em suma, a noção de educação que se foi construindo ao longo deste percurso foi uma noção em que educar é valorizar cada aluno tal e qual como ele é, demonstrado aceitar as suas capacidades e as suas limitações, dando-lhe espaço para refletir sobre o seu comportamento e sobre os seus atos, sem uma atitude de negação. Uma noção em que o erro e a dúvida não são repreendidos, mas pelo contrário, valorizados como potenciadores de exploração, de descoberta e de novas aprendizagens.

“Um bom professor (...) terá de ter sempre uma visão sobre a educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os seus alunos, as janelas para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível” (Cardoso, 2013:344).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ABRANTES, Maria Manuela, LALANDA, Maria Conceição** (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey in ALARCÃO, Isabel (org.) et al. (1996). Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

**AFONSO, N.** (2006). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.

**ALAIZ, Vítor, CAMPOS, Cristina, CONCEIÇÃO, José M.** et al. (1994). Observe! Vai ver que encontra, in Instituto de Inovação Educacional, Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa: IIE.

**ALARCÃO, I.** (org.) et al. (1996). Ser professor reflexivo, Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

**ALARCÃO, I.** (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.

**ALTET, Marguerite.** (1999). As pedagogias da aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget, 1ª Edição.

**ANDRÉ, Marli E. D.A.** (2007), Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.

**ARENDT, R.** (2008). Aprender a Ensinar. Madrid: Mognaw – Hill.

**BOGDAN, R., BIKLEN,S.** (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

**CABANAS, J.** (2002). Teoria da Educação – Concepção Antinómica da Educação. Porto: Edições ASA.

**CARDOSO, J. R.** (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores

**CARMO, H. e FERREIRA, M.** (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**CORTESÃO, L.** (1993). *A avaliação formativa: que desafios?*. Porto: Edições ASA.

**CRUZ, S. e NETO, J.** (2012). “A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas” in *Revista Brasileira de Educação*, vol. VII, n.º 50, pp. 385-499.

**DAMAS, M. J. & DE KETELE J. M.** (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

**DAY, C.** (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

**DOTTRENS, R.** (1994). *Educar e Instruir I*, Biblioteca de Ciências Pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa.

**ESTRELA, A.** (1985). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: instituto nacional de investigação científica.

**ESTRELA, Maria Teresa** (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* 2ª edição. Porto: Porto Editora;

**GOUEIA, J. (Org.), OLIVEIRA, M., MACHADO, C., et al.** (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para formadores*. Braga: Expoente.

**GOUEIA, J.** (2008a). *Saber Avaliar*. Texto policopiado.

**HOHMANN, Mary, WEIKART, David P.** (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

**MOREIRA, António. e MACEDO, Elisabete** (2002). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

**MOREIRA, Jacinta** (2010). *Portefólio do Professor – O portfólio Reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

**MARQUES, Ramiro,** (1985). *Modelos de Ensino para a escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.

**MARQUES, R.** (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

**NIZA, Sérgio** (Org). (2012). Escritos sobre Educação. Lisboa: Tinta da China Edições.

**NÓVOA, A.**, (1992). “Formação de professores e profissão docente”, in NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, pp.15-31.

**NUNES, Luísa Arsénio.** (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. Lisboa: *Inovação* Vol. 8;

**OLIVEIRA, J.** (2007). Psicologia da Educação – 1º Volume. Aprendizagem – Aluno. Porto: Legis Editora.

**OLIVEIRA, Maria Helena, VASCONCELHOS, Teresa** (2010). Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante, in *Da Investigação às práticas-Estudos de Natureza Educacional*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de estudos educacionais, vol.10, nº 1.

**PACHECO, J. A.** (2013). “Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal” in OLIVEIRA, M. R. & PACHECO J. A. *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, pp. 45-67.

**PARENTE, Cristina** (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

**PENNAC, Daniel**, (1993). Como um romance. Porto: Edições Asa.

**PONTE, J., SERRAZINA, L.** (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

**QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van** (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**ROCHA, F.** (1988). Correntes Pedagógicas Contemporâneas. Aveiro: Editora Estante

**ROLDÃO, M. C.** (2000). Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo. CIFOP. Universidade de Aveiro

**ROLDÃO, Maria do Céu.** (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

**ROLDÃO, M. C.** (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

**SÁ-CHAVES, I.** (2000). *Portfólios reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

**SCHÖN, D.** (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*, in NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

**SERRA DE LEMOS, M.** (2005). “Motivação e Aprendizagem” in LOBATO MIRANDA, G. & BAHIA. S., *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D’Água, pp.193-231.

**SILVA, T.** (2000). *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

**SOUSA, A.** (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;

**ZABALZA, M.** (2000). *Planificações e Desenvolvimento Curricular a Escola*. Porto: Edições ASA.

**ZABALZA, Miguel A.** (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspectivas Actuais, 7ª edição, Porto: Edições Asa.

## **Legislação consultada**

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 3, 2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

## **Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

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

# **Professor de Dupla Habilitação: (Des) continuidades entre o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico**

**Por** Rita Patrícia Gomes Pinho

**Orientada Por:**

Mestre Maria dos Reis Gomes

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

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

Porto, outubro de 2013



# Índice de Anexos

## **Anexo 1**

Relatório sobre o perfil de competências de um aluno

## **Anexo 2**

Estudo de Caso de um aluno com Paralisia Cerebral.

## **Anexo 3**

Portfólio Reflexivo 1º CEB

## **Anexo 4**

Portfólio Reflexivo 2º CEB

## **Anexo 5**

Grelha de Observação da Prática Profissional

## **Anexo 6**

Organigrama da Instituição A

## **Anexo 7**

Planta da sala de aula do 1º CEB

## **Anexo 8**

Exemplos de planificação 1º e 2º CEB

## **Anexo 9**

Planificação de História e Geografia de Portugal

## **Anexo 10**

Atividades didáticas 1º CEB

## **Anexo 11**

Planificação 2º CEB

## **Anexo 12**

Ensino Experimental das Ciências 2º CEB

## **Anexo 13**

Ficha de Trabalho 1º CEB

## **Anexo 14**

Planificação 2º CEB

**Anexo 15**

Avaliação Diagnóstica – Dificuldades detetadas

**Anexo 16**

Ficha de Avaliação de Matemática 2º CEB

**Anexo 17**

Ficha de Avaliação de Ciências da Natureza 2º CEB

**Anexo 18**

Teste de Ciências da Natureza adaptado a alunos com NEE

**Anexo 19**

Questões de aula de Ciências da Natureza e Matemática 2º CEB

**Anexo 20**

Avaliação 1º CEB

**Anexo 21**

Grelha de autoavaliação

**Anexo 22**

Registo Fotográfico – Atividades 1º CEB

**Anexo 23**

Registo Fotográfico – Visitas de Estudo 1º CEB

**Anexo 24**

Registo Fotográfico – Visitas de estudo 2º CEB

**Anexo 25**

Autoavaliação feita pelos alunos das aulas práticas realizadas

**Anexo 26**

Reflexão sobre a importância de material didático nas aulas

**Anexo 27**

Projeto desenvolvido no 1º CEB



# Anexo 1

## Relatório sobre o perfil de competências de um aluno

### Referenciação

A escolha do S. para a realização do estudo de caso foi praticamente imediata e consensual pela parte do par pedagógico. Esta decisão deveu-se aos seguintes motivos: S. demonstra uma distração constante durante os períodos letivos e conseqüente desatenção às indicações verbais transmitidas pela orientadora cooperante e/ou estagiário(s); a constatação, atestada espontaneamente pelo próprio e em várias ocasiões, de que se encontra frequentemente com sono; a não realização atempada das atividades propostas e a reduzida socialização com os colegas da turma, brincando frequentemente sozinho ou com o seu irmão de 8 anos no recreio durante os intervalos.

### Caracterização genérica da criança

**Nome: S**

**D.N: 15/12/2006**

**Ano de escolaridade: 1º**

O S. nasceu a 15/12/2006, tem cinco anos de idade e completará os seis até ao final do ano civil. É aluno do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma instituição de ensino privado e frequentou a educação pré-escolar noutra instituição, localizada também na cidade do Porto, tendo ingressado na instituição no presente ano letivo. O S. declarou certa vez que, no ano anterior, era o primeiro a terminar as atividades propostas pela educadora (de quem fala com carinho). Ao ouvir isto, a orientadora cooperante perguntou o que se tinha passado (que justificasse esta diferença de desempenho, subentende-se) ao que este ficou pensativo durante aproximadamente 5 segundos e respondeu que não sabia.

Em termos físicos, apresenta uma estatura e peso considerados normais para uma criança dessa faixa etária. Em termos de socialização, analisaremos primeiro a relação com os pares: S. apresenta limitado interesse ou capacidade relacional com os colegas da turma e da escola, brincando frequentemente sozinho

ou com o irmão no recreio. De facto, S. não evita as interpelações dos colegas e, quando solicitado, facilmente se junta às brincadeiras. No que toca ao relacionamento com adultos, a comunicação com o S. nem sempre é fácil de estabelecer, uma vez que este evita sistematicamente um olhar frontal e exhibe desatenção em relação ao interlocutor e falta de reação à mensagem veiculada, comprovando-se sistematicamente que o S. não ouviu e, conseqüentemente, não entendeu o que lhe foi dito. Por exemplo, quando orientadora cooperante ou um dos estagiários explica a atividade a realizar na sala de aula, o S. não sabe o que deve fazer, pois não ouviu as indicações.

No que toca ao comportamento, S. manifesta dificuldades de concentração, distraíndo-se frequentemente durante as aulas tanto nos seus pensamentos como com os colegas ou pequenos objetos. Por exemplo, enquanto a orientadora cooperante ou um dos estagiários dinamiza a aula de matemática, o S. brinca com um lápis em vez de integrar a dinâmica da turma. O S. apresenta uma postura pacata, mas não se furta a excessos de comportamento se estimulado pelos colegas, como já foi referido, sendo disso exemplo lutas de almofadas não-autorizadas ou a projeção indevida de brinquedos pela sala de aula.

A nível académico S. apresenta um recorrente ritmo lento de execução dos trabalhos propostos, mas, se supervisionado e incitado a trabalhar, não revela dificuldades que o impeçam de acompanhar o ritmo médio da turma. Todavia, conta com o apoio individualizado constante da orientadora cooperante e/ou de um dos estagiários, sem o qual simplesmente não terminaria as atividades propostas em tempo útil.

### **Contextualização familiar**

O S. vive com os seus pais e com mais dois irmãos, em que um deles frequenta a mesma instituição, encontrando-se no 3.º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e o outro, é mais velho, frequentando o 5º ano, noutra instituição.

### **Realizações Atuais da Criança**

- Linguagem

Em termos de linguagem expressa na vertente oral, o S. geralmente apenas fala na aula quando é solicitado ou quando o tema da conversa lhe é particularmente apelativo, mas nem sempre as suas intervenções concorrem para o tema central abordado, desviando-se para um qualquer aspeto mais secundário. A sua produção é inteligível, embora nem sempre espelhe um raciocínio estruturado, mas atribuímos essa realização incipiente apenas à imaturidade linguística associada à idade. Quando conta as novidades do fim-de-semana gosta de contar todos os pormenores e demonstra alguma consternação quando é interrompido. Por vezes, assiste-se a ocasionais trocas de fonemas na sua produção oral, como por exemplo: “Eu no nomingo fiz”, em vez de, “Eu no domingo fiz”. Estas são difíceis de corrigir pelo facto do S. só olhar diretamente para o aluno após alguma insistência e só então poderá observar a boca e o ponto de articulação demonstrado pelo adulto.

Em termos de linguagem compreendida na vertente oral, quando presta atenção o S. não revela dificuldades de compreensão, porque realiza as atividades e demonstra entender o que lhe é requisitado, embora seja necessário repetir mais do que uma vez e insistir com ele para realizar as atividades, uma vez que se encontra distraído. Quando é interpelado ou questionado nas diversas áreas do Saber, é quase sempre capaz de responder correta e cabalmente ao desafio proposto.

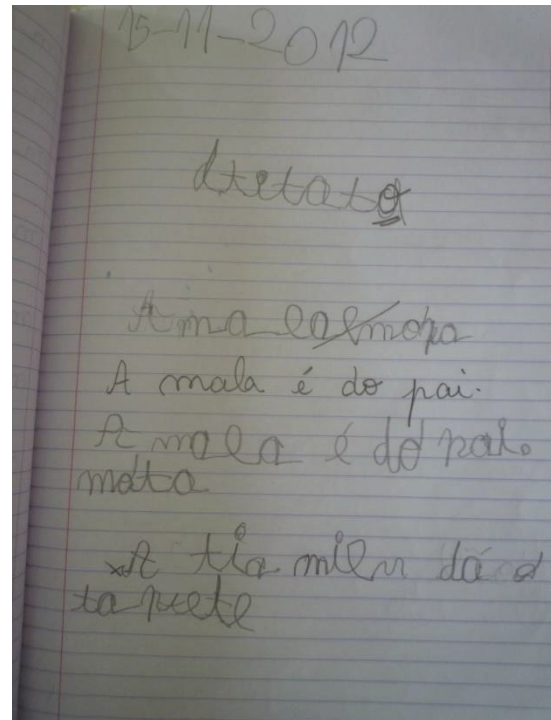
#### - Autonomia

O S. mostra níveis de autonomia ligeiramente inferiores em relação à média da turma. Quando o S. chega à sala de aula, é frequentemente necessário relembrar-lhe que é necessário ir buscar e também arrumar o material. Em termos de higiene, asseio e pontualidade, os níveis de autonomia são idênticos à média da turma. Durante a hora de almoço, o S. necessita igualmente de chamadas de atenção para pegar e dispor o material necessário (individual, prato, talheres, guardanapo), devido novamente à distração que o assalta frequentemente. É preciso chamá-lo à atenção para iniciar e terminar o almoço, devido às múltiplas distrações que encontra, como os talheres e os colegas. É também necessário corrigi-lo sistematicamente quanto à maneira de pegar nos talheres, mas é capaz de o fazer após a chamada de atenção.



Quanto à caligrafia, o S. no início não respeitava as linhas orientadoras, escrevia as letras numa dimensão desajustada e incongruente entre si; a sua caligrafia tem vindo a melhorar bastante, mas ainda está abaixo da média da turma.

Repare-se como a situação de ditado (15/11/12) traz à tona as fragilidades apontadas, embora a escrita em situação de trabalho individual em sala de aula tenha vindo a evoluir, como foi referido.



No que diz respeito ao desenho, o S. representa a figura humana com cabeça, tronco e membros, mas ainda não introduziu o pescoço. É visível que está na fase figurativa (cf. Machón), mas apresenta características ainda muito incipientes. É de notar como, a dada altura, o imaginário dos castelos, associados à



Reconquista Cristã, galvanizaram o seu interesse, sendo um tema recorrente no seu caderno de desenho livre.

Em termos de motricidade global, o S. apresenta uma locomoção semelhante a todas as crianças. O S. é ativo no intervalo, passando-o em constante atividade física, correndo e saltando, muitas vezes sem um foco específico. No início era comum vê-lo isolado dos restantes colegas ou mesmo só com o irmão durante os intervalos, mas ultimamente o S. passou a brincar com um aluno que chegou à turma em meados de outubro. Podemos observar que o S. brinca frequentemente no escorrega.

#### - Socialização

Não consideramos que o S. seja uma criança que se isole ou dê provas de carências sócioafetivas, dando até provas suficientes de que é capaz de se integrar e relacionar, no entanto poderá ser mais uma área a merecer alguma atenção, pois,

como já foi sendo referido, apresenta algumas dificuldades ou pouco interesse em socializar com os colegas de turma; mesmo quando é mais ativo relacionalmente, não estabelece contacto com todas as crianças. Quanto aos companheiros de mesa, durante as aulas o S. facilmente entabula brincadeiras com eles, tanto sentado na carteira como quando está na roda o S.

Em relação aos estagiários, o S. fala com eles quando estes lhe perguntam alguma coisa, , ocasionalmente, toma a dianteira na comunicação quando tem algo que considera importante para contar. S. considera os estagiários interlocutores válidos no que toca aos assuntos relacionados com o Projeto de Sala, tendo já falado com estes sobre os azulejos em que agora repara na rua, quando ainda no ano passado os via, mas sem reparar ou sequer saber o que eram. Na parte final do estágio, o S. já estabelece conversas mais frequentes e prolongadas com os estagiários.

#### - Cognição

Quanto ao conhecimento de si, o S. evidenciou conhecer o nome, idade, data de aniversário, cidade e país onde mora e o nome dos familiares.

No que concerne a orientação espacial, não testemunhámos dificuldades junto do S.; estas competências são avaliadas semanalmente aquando da introdução de novas letras e sempre que surgem oportunidades no processo de ensino/aprendizagem. Além do S. conhecer o seu lugar na sala, na visita de estudo ao Porto, o S. conseguiu fornecer indicações desde a Casa do Infante até ao restaurante do seu pai, que se situa na zona, o que pressupõe um grau de abstração e orientação avançado.

No que diz respeito à leitura, o S. começou por, com algumas dificuldades, ler palavras com as sílabas que já aprendeu. Por vezes, trocava algumas letras na leitura, mas, com a ajuda dos gestos associados às letras (Método Jean qui Rit) consegue decifrar e descodificar a palavra ou frase. Nota-se que houve uma grande evolução desde o inícios de outubro até o presente, finais de novembro, altura em que a sua leitura continua silabada, mas cuja progressão não indica estar comprometida, fazendo conquistas progressivas a um ritmo seguro.

Em termos matemáticos, o S. efetua cálculos mentais, identifica e elabora sequências lógicas, quantifica agrupamentos e localiza pontos numa reta numérica. Todavia, a grafia dos algarismos muitas vezes aparece inversa à norma e troca a ordem dos mesmos, por exemplo escrevendo “21” para designar “doze”.

S. mostra interesse e entusiasmo no Projeto da Sala, participando com regularidade. Exemplo disso foi a atenção que mostrou a propósito da história local, estando atento e tecendo alguns comentários relativos ao Rei D. João I ser conhecido da sua família uma vez que já tinha visto o seu retrato no ambiente familiar.

### **Apreciação global**

O S. é um aluno academicamente competente quando supervisionado e incitado ao trabalho e, pontualmente e num passado recente, foi dos primeiros a terminar a atividade proposta, o que lhe mereceu já duas salvas de palmas gerais e prolongadas, por incitação da orientadora cooperante e outra vez por parte dos estagiários, no seguimento da lógica estabelecida pela professora. É provável que as distrações constantes se devam a falta de sono, fator esse que deve ser analisado com a máxima urgência, por se tratar de uma necessidade fisiológica e necessário

ao desenvolvimento saudável de qualquer criança. Convém ainda ter em mente que o S. entrou para o 1.º CEB com 5 anos, o que pode justificar algum desfasamento em termos de desenvolvimento global em relação à média da turma, cuja diferença que tenha vindo progressivamente a ser colmatada desde setembro até ao momento presente (novembro 2012).

Revela alguns comportamentos a nível relacional que podem suscitar dúvidas quanto às suas capacidades relacionais e de socialização, as quais deveriam ser analisadas para determinar se é necessário ou não algum tipo de intervenção, mas a nossa opinião, que dificilmente é sustentada em termos de experiência, é de que não será um item demasiado problemático.

### **Recomendações**

Devemos continuar a prestar o apoio que já tem vindo a ser mobilizado para garantir que o S. mantenha a atenção durante a aula e realize as atividades propostas

Sugerimos que se promova o envolvimento parental de modo a verificar se o S. dorme o número de horas recomendado para a idade. Caso tal não se verifique, seria recomendado que se revesse a situação, já que isso poderá comprometer o desempenho do aluno a vários níveis.

Em paralelo, poderíamos intervir a nível do recreio para perceber se o S. não brinca com os colegas da turma por opção ou por algum desajuste relacional. O facto de este brincar com os alunos novos e com os outros quando solicitado, levam-nos a crer que não se autoexclui, mas é necessário confirmar essa hipótese.

## Anexo 2

### Estudo de Caso de um aluno com Paralisia Cerebral.

#### Caracterização do Caso

O aluno T. é uma criança diagnosticada com paralisia cerebral diplégica espástica de grau severo. Assim, apresenta rigidez muscular que dificulta ou impossibilita o movimento e os quatro membros são afetados, havendo maior tonicidade nos membros inferiores. O aluno tem 12 anos e frequenta o 6.º ano de escolaridade do 2º ciclo do Ensino Básico. O aluno sempre viveu no seio familiar, com os pais e a irmã. É o segundo filho de pais saudáveis e a irmã não apresenta qualquer perturbação.

Durante o período pré-natal, foi considerada uma gravidez de alto risco devido ao deslocamento da placenta prévia. Durante o período perinatal o parto foi realizado por cesariana e o aluno nasceu prematuro. Ao longo do período pós-natal, o aluno permaneceu no hospital durante 1 mês na incubadora e só passados 21 dias é que a mãe soube que havia um problema com a criança.

O T. não tem autonomia para permanecer sentado em superfície dura ou em pé, utilizando cadeira de rodas e um *standing-frame* (em casa), nem para tratar da sua própria alimentação ou higiene pessoal. Apresenta perturbações graves no controlo motor fino, tem miopia e estrabismo e uma luxação na anca, à qual foi operado num passado recente e cujo prognóstico é favorável. Apresenta um défice de atenção e um nível cognitivo não-verbal (ligado à coordenação visuomotora, processamento visual e raciocínio visuo-espacial, a análise e integração perceptivas) inferior à média para a idade e dificuldades no controlo oromotor com disartria, tendo esta perturbação motora a nível da fala decorrente de lesão cerebral. Já foi operado às glândulas salivares, para controlar o fluxo salivar em excesso e ao estrabismo.

Este aluno é acompanhado pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto desde os 3 anos de idade. Segundo o relatório desta instituição o aluno integra o Núcleo de Recursos, tendo regularmente consultas de fisioterapia, fisioterapia, psicologia, ortopedia, serviço social, terapia da fala e terapia ocupacional.

Em termos de tecnologias de apoio, o T. conta com a já mencionada cadeira de rodas e o *standing-frame*, tem acesso a dispositivos eletrónicos de apoio e usufrui de instrução recreação com base no computador.

## Contextualização do Percurso Académico

O aluno frequentou a creche durante dois anos e meio e nestes primeiros anos de vida foi encaminhado para a UADIP – serviços de intervenção precoce (2001/2003). Frequentou o ensino pré-escolar, usufruindo de apoio educativo e tendo obtido adiamento de matrícula no ano letivo 2006/2007.

Frequentou o 1.º Ciclo do Ensino Básico durante quatro anos e beneficiou do regime educativo de Educação Especial. Atualmente, frequenta uma turma de ensino regular do 6.º ano de escolaridade do 2º Ciclo do Ensino Básico beneficiando de algumas adequações no processo ensino-aprendizagem, tais como: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio.

Quanto ao **apoio pedagógico personalizado**, que engloba reforço de componentes específicas, conta com apoio em competências e aptidões relacionadas com a aprendizagem; apoio por parte do docente de educação especial (em contexto de sala de aula e em apoio individualizado).

As **adequações curriculares individuais** são a substituição de EVT por TIC; substituição de Educação Física por Boccia e Atividade Física Adaptada (AFA); adequação de conteúdos complexos; apresentação com recurso a imagens, fotografias; conteúdos resumidos, enfatizando as noções principais.

No que concerne as **adequações no processo de avaliação**: o professor de cada disciplina define os tipos de adequações realizadas no processo de avaliação. Contemplam-se as seguintes alterações: fichas periódicas de avaliação; simplificação dos conteúdos programáticos; concessão de mais tempo para a realização das tarefas; fichas de avaliação adjuvadas pelo professor de Educação Especial. Todo este processo é coadjuvado pelas **tecnologias de apoio** em contexto educativo: computador equipado com rato com *rollerball* e o *software Magickeyboard*, que apresenta teclados dinâmicos que respondem às necessidades, a do utilizador, sendo totalmente configuráveis. Apresenta funcionalidades como escrita inteligente com um dicionário de cerca de 700.000 palavras, possibilidade de leitura de textos em voz portuguesa e controlo ambiental através de infravermelhos.

## INTERVENÇÃO

### Estratégias e Cuidados de Intervenção

Apresentamos agora uma proposta de intervenção para o T., que decorreu de uma análise orientada por 11 bases de atuação. A sua elaboração e delimitação decorreu na lógica duma análise SWOT efetuada sobre o estudo de caso e tendo por base o enquadramento empírico e teórico definidos nos pontos anteriores. Passaremos, então, a analisar conjuntamente os pontos fortes e oportunidades, por considerarmos que a internalidade e externalidade atribuída a esses itens numa análise SWOT tradicional aqui perderiam o sentido sendo analisadas parcelarmente, uma vez que a criança não é um indivíduo separado do seu meio, estando inserida nele, como nos indica a abordagem ecológica de Bronfenbrenner. Pelo mesmo motivo, analisamos os pontos fracos e as ameaças num todo agregador e com sentido.

### **Pontos Fortes e Oportunidades**

Desde logo, a própria presença do T. na instituição demonstra boa vontade no seu acolhimento e flexibilidade e facilidade em adequações organizacionais, uma vez que o seu domicílio já não se encontra abrangido pela área de residência do estabelecimento e, ainda assim, foi aceite a sua matrícula e frequência na escola. Serve esta medida como indicador da operacionalização dos princípios de inclusão e equidade presentes no Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e Projeto de Intervenção da Direção.

A análise documental e as observações realizadas evidenciam essa (1.) análise e adaptação curricular visando um projeto de aprendizagem e vida adequado às características individuais e subsequente individualização das tarefas, atendendo às suas características individuais, como está patente no apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e no respetivo processo de avaliação. Verificamos também que se (2.) atende à sequencialidade das aprendizagens, seguindo a noção de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, já que se parte do que já se sabe fazer e, gradualmente, se vai subindo o nível de dificuldade. A orientação do trabalho segue também o princípio de que é pelo (3.) treino e repetição que se cimentam as aprendizagens, como pudemos observar diretamente em situações variadas, visto que é pedido ao T. que realize sistematicamente o mesmo tipo de tarefas, sendo que as de matemática, por exemplo, já não representam um desafio, sendo respondidas instantaneamente.

Nesse sentido, elevam-se os indicadores de auto-estima e confiança do T., que são reforçados pelo (4.) fornecimento de *feedback* imediato e de estímulos e reforços

promotores de motivação constantes, (5.) prevenindo, mas não se punindo o erro e evidenciando os sucessos. De facto, o relacionamento interpessoal com os professores (de ensino regular, especial e estagiários) é marcado por interações positivas e a socialização com os pares está igualmente bem estabelecida, tendo a turma sido já galardoada numa cerimónia pública realizada para toda a comunidade educativa com o prémio “Geração Fantástica”, que é atribuído pela instituição aos alunos que demonstrem não só um acolhimento e aceitação positivos como também a capacidade de promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

Consideramos também que se privilegia o domínio da (6.) destreza e controlo motor, tanto amplo como fino, destacando, para o efeito, as experiências de aprendizagem que promovem mais evidentemente este domínio o manuseamento dos periféricos, como rato com *rollerball* e teclado, e a prática de Boccia e de AFA.

### **Pontos Fracos e Ameaças**

A caracterização do T. evidenciou desde logo o comprometimento a nível da autonomia, daí que se saliente o esforço observado por parte da equipa multidisciplinar em (7.) prepará-lo ao máximo para a auto-suficiência e produtividade, mas embora as estratégias, atividades e experiências de aprendizagem sejam adequadas ao aluno, dado o seu perfil e percurso académico, e haja uma aposta nas aprendizagens funcionais, poderia evidenciar-se a (8.) concretização das noções e conceitos, aproximando-os ao contexto mais real possível, o que não se verifica, bem como a (9.) diversificação de materiais. Estes problemas não são de pequena monta, uma vez que aqui reside o potencial para explorar a motivação do Tiago bem como a dinamização de atividades significativas e de competências transferíveis para o quotidiano, aumentando a agência do aluno através da apropriação sobre o mundo circundante. Por este motivo, consideramos imperioso e indispensável que se adotem estratégias igualmente alinhadas com os conteúdos, objetivos e estratégias avaliativas constantes do PEI, mas que partissem dos interesses do aluno e do seu universo de referências e preferências. O próprio T. declara, parafraseando-o, não gostar de trabalhar no A2, onde realiza essas tarefas rotineiras e pouco estimulantes.

Nesta reformulação deveria também reforçar-se uma ênfase na (10.) estimulação sensorial, não que este aspeto seja deficitário dada a utilização dos materiais multimédia dos softwares educativos, mas consiste noutra área passível de

uma abordagem diferente novamente com o fito de diversificar os estímulos para quebrar a rotina e motivar o Tiago a empenhar-se mais nas atividades. Ao diversificar a origem dos inputs visuais e auditivos, ter-se-ia em conta o desenvolvimento da comunicação, que também é uma das áreas problemáticas do T.. para que (11.) desenvolvesse a comunicação entre os pares nos períodos de intervalo entre as aulas e embora conte com o apoio de um colega que serve de intérprete, deveria contar com o apoio de um SAAC para suprir as ineficiências comunicativas. O próprio T. afirma não gostar de trabalhar à parte dos colegas, pelo que esse SAAC poderia potenciar o número de horas de inclusão no trabalho regular com a turma.

### **Proposta de Intervenção**

Apesar de reconhecermos – com imenso agrado tanto a nível pessoal como académico e profissional – que o T. tem um percurso e acompanhamento académicos de qualidade e reveladores do empenho da instituição na sua inclusão e fornecimento de serviços pedagógicos individualizados, pautado por adaptações curriculares e apoios personalizados, e manifestações diárias de carinho e amizade, consideramos haver margem para melhorar as estratégias e cuidados de intervenção. Assim, passamos a apresentar a nossa proposta de intervenção, que assenta sobretudo na quebra de práticas rotineiras, de uma forma mais explícita e sistematizada.

Primeiro, avançamos desde logo com a **elaboração de estratégias/atividades e experiências de atividades mais originais e cativantes** por oposição à atual realização de algumas atividades rotineiras e pouco estimulantes, sendo que algumas, como as de Matemática, já nem representam desafios, visto que o T. lhes dá uma resposta instantânea e irrefletida. Sugerimos a realização de um levantamento das preferências do T. junto do próprio, da Encarregada de Educação e família e comunidade escolar, de modo a recolher pistas para a adaptação das atividades de leitura e escrita. Dessa forma, ao invés da escrita de frases banais e sem sentido para o T. retiradas de manuais escolares, como “A saia é bonita.”, poderia optar-se por substituir o sujeito por pessoas dos seus círculos relacionais ou até ele próprio e criar situações mais inusitadas e cativantes ligadas ao seu quotidiano ou que detivessem algum fator atrativo, como o humor, visto que o T. adora travessuras e as alturas em que os colegas exibem comportamentos disruptivos, pelo que se poderiam capitalizar alguns desses eventos em que o grau de indisciplina seja menos grave para elaborar situações de escrita originais. Essa estratégia poderia dar resposta a outro ponto que



necessita de desenvolvimento que é a **dinamização de estratégias que partam dos seus interesses e contextos reais, quotidianos e significativos**. Relembramos que o próprio declara inequivocamente: “Não gosto de trabalhar no A2.” e temos a responsabilidade e todo o interesse em motivá-lo para a escrita.

Esta recomendação toca noutro ponto que mereceria ser desenvolvido, que é a diversificação de estratégias/atividades e dos estímulos associados, não só a nível das TIC como a produção de outros materiais, como atividades que implicassem e envolvessem mais o T., como jogos lúdicos relativos aos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas.

Por fim, seria necessário providenciar que o T. tivesse acesso a um **SAAC aquando da realização das aulas para promoção da sua autonomia**, mau grado o colega de carteira ser um intérprete preciso e disponível, de modo a que o grau de aceitação e popularidade de que o T. goza junto da turma fosse um aspeto impulsionador da realização de trabalho colaborativo e fomentador da socialização de forma a que as interações sociais positivas com os pares favorecessem o processo de ensino/aprendizagem.



## ANAMNESE

Dados fornecidos por:

**T.**

### 1. DADOS INDIVIDUAIS

Nome: **T.**

Data de nascimento: **12/6/2000**      Sexo: **Masculino**

### 2. SITUAÇÃO FAMILIAR

Tipo de habitação (própria/alugada) e condições que possui: **Própria - normais**

Meio em que está inserida: **Rural**

Com quem vive a criança: **Mãe e irmã**

Observações:

### 5. DADOS SOBRE O PERÍODO PRÉ-NATAL

Idade dos Pais quando foi concebida a criança: **28 e 31 (pai)**

Existe consanguinidade: **Não**

Gravidez (desejada, planeada, acidental, mal aceite): **muito desejada**

Foi normal? **Não, Gravidez de alto risco, placenta prévia (deslocada)** Teve assistência médica? **Sim, Cesariana.**

Durante a gravidez, a mãe alimentava-se bem (apresentou carências alimentares, ferro, etc.)? **Sim**

Teve alguma doença (rubéola, toxoplasmose, tomou medicamentos)? **Não**

Fumou? **Não**

Consumiu drogas? **Não**

Ingeria bebidas alcoólicas? **Não**

Local de nascimento da criança: **Hospital de Gaia**

#### PERÍODO PERINATAL

Tipo de parto (normal, cesariana, fórceps, induzido, prematuro): **Cesariana e prematuro.**

A criança, após o nascimento, demorou a chorar? **Provavelmente**

Nasceu cianozada? **Sim** APGAR ao 1' \_\_\_\_\_ aos 5' \_\_\_\_\_ aos 10' \_

#### PERÍODO PÓS- NATAL

A criança mamou logo ao peito? **Não, leite materno em biberão.**

Esteve muitos dias no hospital? **Um mês na incubadora.**

Teve sinais traumáticos? **Sim**

Teve convulsões? **Sim**

Os médicos mencionaram aos pais se havia algum problema com a criança?

**Mencionaram aos 21 dias.**

#### 6. DADOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

##### Desenvolvimento Motor

Sentou-se aos (meses): **Não conseguiu**

Pôs-se de pé, apoiado ou não, aos: **Não**

Gatinhou? **Não**

Com que idade? \_\_\_\_\_

Com que idade começou a andar? **Não**

Tem lateralidade definida? **Sim, direita**

Apresenta algum tipo de descontrole de movimentos? **Sim, manual**

##### Desenvolvimento da linguagem

Com que idade começou a balbuciar? **1 ano (primeira palavra - pai)**

Fez gestos de comunicação? **Sorriso, adeus, dá-me com a mão...**

Quais as palavras que utiliza com maior frequência: **todas**

Atualmente apresenta algum(s) problema(s) de linguagem? **Sim, fala**

Qual(ais)? **L, r, sons nasais.**

E ao nível da comunicação? **Não.**

##### Capacidade Visual

Apresenta algum déficit? **Miopia - 0,5**

### Capacidade Auditiva

Apresenta algum déficit? **Não** De que tipo? \_\_\_\_\_

Quando foi detetada a surdez? \_\_\_\_\_

Utiliza prótese? \_\_\_\_\_ Implante Coclear? \_\_\_\_\_

Quando foi implantada? \_\_\_\_\_ Onde?

Fez algum tipo de rejeição? \_\_\_\_\_ Fez Terapia da Fala ? \_\_\_\_\_

### 7. DADOS SOBRE A SAÚDE DA CRIANÇA

Tem as vacinas em dia? **Sim**

Que doenças teve? **Varicela**

Faz alergias? **Sim, ao pelo dos animais.**

Grupo sanguíneo? **AB+**

Observações: **operações ao estrabismo, glândulas salivares e abdutores.**

### 8. A CRIANÇA NA FAMÍLIA

Que tempo passa com os pais? **Muito**

O que faz diariamente em casa? **Vê televisão, faz jogos na PSP e convive com a família,**

O que mais gosta de fazer? **Gosta muito de conversar, dar a volta ao quintal, ver os animais, passear.**

Com quem gosta de brincar? **Sozinho.**

Como passa os fins-de-semana? **Com os pais.**

Observações:

### 9. O SONO

Dorme bem? **Sim, às vezes peço água.**

Adormece sozinho? **Sim**

Costuma acordar à noite? **Sim**

Tem medos? **Não, dorme com a porta do quarto aberta.**

A que horas se deita? **22h00**

A que horas se levanta? **7h15**

Dorme sozinho? **Sim**

Observações: **Quarto só para ele.**

### 10. ALIMENTAÇÃO

Come bem? **Não come fruta, tem dificuldade na mastigação**

Qualidade?

Número de refeições por dia? **5** Alimentos que não gosta? **Salada russa**

Come sozinho? **Às vezes...** Utiliza talheres? **Menos a faca**

Mastiga bem? **Não.**

### 11. DADOS SOBRE A HIGIENE PESSOAL

Apresenta controle esfinteriano? **Sim, deixou fraldas aos 5 anos.**

Vai sozinho à casa de banho? **Não** Lava as mãos sozinho? **Não**

Escova os dentes sozinho? **Não** Penteia-se? **Não** Despe-se? **Não**

Veste-se? **Não**

Estes hábitos são promovidos pelos pais? **Sim**

Observações:

## 12. ANTECEDENTES ESCOLARES

Frequentou Infantário? **Sim** Onde? **O Risquinhas**

Com que idade? **5 meses** Quanto tempo? **Dois anos e meio**

Frequenta(ou) Escola? **Sim** Entrou com que idade? **3 anos Pré-escolar**

Alguma vez pediu adiamento escolar? **Sim, uma vez**

Que Escola frequenta? **Escola Básica DR Costa Matos (6ºano)**

Gosta? **sim, porque tem boas condições de relações humanas**

## Anexo 3

### Portfólio Reflexivo 1º CEB

#### Expectativas

Durante estes quatro meses irei estar presente na Instituição A, onde irei estagiar numa turma de 1º ano do Ensino Básico. A escolha deste centro de estágio deu-se devido à sua grande reputação que tem como escola, mas também por ser um centro de estágio que nunca estagiei e ter uma grande curiosidade de conhecer coisas novas, diferentes métodos de ensino utilizados pelos professores, novos alunos, nova organização da escola, entre outros aspetos relevantes.

Antes de iniciar o estágio, sendo esta uma nova experiência, senti alguns medos/receios em relação à nova escola, como seria a minha receção na turma, a minha interação entre os alunos e o professor cooperante, questionava-me muitas vezes se seria bem recebida, se gostariam da minha maneira de ser, se gostariam da minha maneira de trabalhar. Outra preocupação estava relacionada com o grupo de alunos que iria trabalhar, pensava muitas vezes como seriam os alunos, será que eram alunos com dificuldades ou que já sabiam ler e escrever, alunos que me recebiam de braços abertos ou que não gostavam de receber pessoas novas na sala.

Passando já uma semana na escola alguns receios já não são existentes, mas outros ainda continuam, como qual o método e as atividades mais apropriadas que irei utilizar para cativar o interesse e a atenção dos alunos, qual será a reação do professor cooperante e encarregados de educação perante as atividades que irei realizar com os alunos, se acham que são interessantes ou que podiam ser outro tipo de atividades. Quanto ao comportamento dos alunos tenho medo de não ser capaz de manter ordem dentro da sala de aula ou mesmo de não conseguir ter uma visão periférica de todos os alunos da turma ao mesmo tempo. Tenho consciência que uma sala de 1º ano precisa bastante da ajuda do professor, porque é uma altura em que começam aprender a escrever e a ler.

Em relação às expectativas que tenho perante este estágio são expectativas positivas, uma vez que já passou uma semana e já deu para observar como funciona a turma, o método de ensino que a professora utiliza e a relação existente entre os alunos e a professora. Quanto aos alunos estes são muito prestáveis, têm curiosidade em saber sempre mais, são alunos que se interessam pela escola, são muito afetuosos e estão com grandes expectativas em relação às aulas que os estagiários vão dar. Para que tudo corra em excelência, irei trabalhar bastante para me puder destacar pela positiva e também para ultrapassar os meus medos/anseios. Espero no final ser capaz de dizer que fui capaz de ultrapassar todos os obstáculos e que cresci muito com esta nova experiência de vida.

# Reflexões das Intervenções Educativas

**Data:** 9 de outubro

A minha intervenção decorreu na semana 9 de outubro, levada a cabo no âmbito do estágio em 1.º CEB, realizada com uma turma do 1º ano de escolaridade, em colaboração com a orientadora cooperante sob a supervisão da professora Maria dos Reis. Quanto ao balanço sobre a minha intervenção tanto a professora cooperante como o par pedagógico deram um balanço positivo, embora mencionassem que teria de melhorar alguns aspetos.

As primeiras duas semanas de observação ajudaram-me em relação à planificação e à execução das atividades integradas na turma, porque adquiri um conhecimento razoável da turma e das suas dinâmicas internas, bem como do perfil e postura profissional da orientadora cooperante e do trabalho que tinha vindo a desenvolver. Quanto às atividades realizadas, estas foram orientadas e informadas pela professora cooperante, o que me ajudou a focar o trabalho a desenvolver na elaboração das planificações. As atividades realizadas foram no âmbito das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A aula de Matemática foi dada através de um caracol, elaborado por mim, que consistia na contagem de “mais um” e a aula de Língua Portuguesa foi a iniciação da letra “P”, como pode comprovar pelas planificações enviadas.

Quanto às planificações, no que diz respeito à aula de Matemática está teve a duração de mais ou menos 60 minutos e a sua execução seguiu os passos planeados; em relação à aula de Língua Portuguesa os passos foram igualmente planeados, exceto a realização de grafismos da letra “p” no caderno e a leitura de uma pequena história alusiva à letra “p” da História do Guga, devido à falta de tempo. Uma vez que entrou um menino novo para a sala e este ainda não sabia as histórias e os gestos das 5 vogais, e como foi contada a história do “P” foi pedido aos colegas que contassem a história e fizessem o respetivo gesto de cada vogal para o menino ficar a par do que já tinham aprendido. Esta atividade não estava presente na planificação foi pensada no momento.

No que diz respeito aos materiais utilizados, estes foram cativantes para os alunos, uma vez que os alunos estavam motivados e interessados, querendo todos ir ao quadro para realizarem a atividade. O tempo atribuído a cada uma das tarefas foi suficiente para a realização das atividades propostas, exceto na parte da realização de grafismos da letra “p” no caderno e na leitura da história alusiva à letra “p” da História do Guga, porque não houve mesmo tempo para as realizar. Tive especial atenção de

saber se os alunos estavam a perceber ou não o que estavam a aprender fazendo perguntas aos alunos que vinham ao quadro, os que tinham mais dificuldades explicava-lhe o que era sucedido ou mesmo até os próprios colegas que sabiam dava-lhe uma ajuda.

Em relação à minha postura dentro da sala de aula, acho que tive uma boa postura, quando explicava os exercícios ou a matéria programada centrava-me no centro da sala, perto do quadro, para que todos os alunos conseguissem observar o que estava a fazer e quando os alunos se encontravam a fazer exercícios circulava pelos lugares para verificar se estavam a fazer o que tinha pedido ou mesmo para responder a dúvidas que existissem; o tom de voz usado foi adequado para que se tornasse audível dentro da sala.

Quanto aos aspetos a melhorar, devo de ser mais ativa, quer na conversa com os alunos ao início da manhã quer com a explicitação das atividades; tentar criar outro tipo de estratégias mais cativantes para que os alunos que terminem mais rápido os exercícios propostos possam fazer e ter um olhar mais amplo da sala para puder verificar os alunos que estão distraídos com outros objetos.

**Semana:** De 22 a 24 de outubro

A minha intervenção decorreu na semana de 22 a 24 de outubro, levada a cabo no âmbito do estágio em 1.º CEB, realizada com a turma do 1º ano de escolaridade, em colaboração com a orientadora cooperante e sob a supervisão da professora Maria dos Reis. Quanto ao balanço sobre a minha intervenção acho que foi positivo, notei que houve melhorias em relação à primeira intervenção que realizei, mas claro, tenho que me esforçar para melhorar alguns aspetos, que serão salientados ao longo da reflexão.

Quanto às atividades realizadas, estas foram orientadas e informadas pela professora cooperante, o que ajudou bastante a focar o trabalho a desenvolver na elaboração das planificações. As atividades realizadas foram no âmbito das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Área de Projeto. Em relação às aulas de Matemática foram abordadas as seguintes atividades: “O carteiro; Tu és o meu irmão; O Peixe-dourado”; quanto às aulas de Língua Portuguesa foi abordado a iniciação da letra “T”, quer oral quer escrita. Na aula de Área de Projeto foi lembrado o que já tinham falado acerca do Porto, a história do rei D. João I e o seu casamento com a inglesa D. Filipa de Lencastre.

Quanto às planificações, estas seguiram os passos planeados, embora houvesse momentos que fosse preciso fazer alguns ajustamentos. No que diz respeito à aula de Matemática do dia 23, houve um ajustamento, devido à presença de professoras de uma outra escola na sala, ou seja, a minha aula foi dada mas a professora cooperante realizou uma outra aula designada por: “Introdução à Minicalculadora”. Relativamente à aula de Língua Portuguesa do dia 23, não foi possível realizar o jogo das palavras, a colagem de imagens no caderno diário relacionadas com a letra T, nem a leitura da pequena história alusiva à letra “t” da História do Guga, porque a realização de grafismo e a escrita de palavras no caderno ocupou a tarde toda. Quanto à planificação do dia 24, sofreu algumas alterações, uma vez que a aula de Matemática terminou por volta das 10:15, foi possível realizar o jogo das palavras e a leitura da História do Guga alusiva à letra “T”, que não tinha sido realizado na aula anterior.

No que diz respeito aos materiais utilizados, quer a casa do “Senhor Ano”, quer o jogo das palavras, estes foram cativantes para os alunos, uma vez que os alunos estavam motivados e interessados, querendo todos participar na realização das atividades. O tempo atribuído a cada uma das tarefas foi suficiente para a realização das atividades propostas, exceto na terça-feira da parte da tarde, porque não houve mesmo tempo para as realizar. Tive especial atenção de saber se os alunos estavam a perceber ou não o que estava a ser transmitido, fazendo perguntas aos alunos que vinham ao quadro, os que tinham mais dificuldades explicava-lhe o que era sucedido ou mesmo até os próprios colegas, que sabiam, davam-lhe uma ajuda.

Em relação à minha postura dentro da sala de aula, acho que tive uma boa postura, embora deveria ter-me deslocado mais pela sala enquanto dava a aula e não centrar-me só perto do quadro; quando os alunos se encontravam a fazer exercícios circulava pelos lugares para verificar se estavam a fazer o que tinha pedido ou mesmo para responder a dúvidas que existissem; o tom de voz usado foi adequado para que se tornasse audível dentro da sala.

Relativamente às aulas de Matemática, deverei de arranjar outra atividade mais cativante para que os alunos possam realizar, enquanto esperam que os outros meninos terminem os exercícios propostos, uma vez que ouvi comentários de aborrecimento (“Oh Rita não quero fazer isto, quero fazer outra coisa diferente”) por parte dos alunos. Quanto ao jogo das palavras, acho que deveria de ter organizado a turma em grupos para que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar no seu grupo, porque notei que os que não participavam estavam um pouco distraídos.

Em relação à aula de Matemática de quarta-feira acho que correu bem, os meninos estavam participativos e perceberam o que foi transmitido, na qual se pode



verificar através das duas fichas que realizaram. Quanto à segunda parte da aula, esta foi dividida com o estagiário André, em que primeiramente ele fez um pequeno resumo do que já tinha sido dado nas aulas anteriores, para poder verificar o que os alunos já sabiam; depois disso entrei eu para falar sobre a história do rei D. João I e do seu casamento com D. Filipa de Lencastre. Nesta parte, estava um pouco nervosa, acho que deveria ter optado por outra estratégia, uma vez que os meninos se encontravam um bocado irrequietos, deveria ter arranjado algo que os cativasse, deveria estar melhor preparada para que não fosse preciso utilizar tantas vezes o livro e também para poder responder a algumas perguntas colocadas pelos alunos.

Quanto aos aspetos a melhorar, acho que devo de ser mais ativa, quer na conversa com os alunos ao início da manhã quer com a explicitação das atividades; devo de mudar várias vezes o meu tom de voz, para que se torne cativante, ou seja, devo de me pronunciar com diferentes ritmos; ter um olhar mais amplo da sala para poder verificar os alunos que estão distraídos com os colegas do lado ou mesmo com outros objetos.

**Semana:** De 19 a 21 de novembro

Quanto ao balanço geral sobre a minha intervenção acho que foi positivo, notei que houve melhorias ao longo dos três dias, mas claro, tenho que me esforçar para melhorar alguns aspetos, que serão salientados ao longo da reflexão.

Quanto às atividades realizadas, estas foram orientadas e informadas pela professora cooperante, o que ajudou bastante a focar o trabalho a desenvolver na elaboração das planificações. As atividades foram realizadas no âmbito das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Área de Projeto. Em relação às aulas de Matemática foram abordadas as seguintes atividades: “Mais um; O Mealheiro; As cores da Minicalculadora”; quanto às aulas de Língua Portuguesa foi abordado a iniciação da letra “C”, quer oral quer escrita. Na aula de Área de Projeto foi introduzido o tema da técnica da Dentada, em que os alunos teriam que utilizar essa técnica, criando um padrão através de moldes que foram distribuídos a cada um.

Quanto às planificações, estas seguiram os passos planeados, embora houvesse momentos que fosse preciso fazer alguns ajustamentos. Quanto à aula de Língua Portuguesa de segunda-feira, não foi possível realizar o jogo da formação das palavras devido à falta de tempo. E em relação à aula de quarta-feira, como a aula de Matemática terminou mais cedo do que estava previsto, os alunos começaram a

realizar a atividade seguinte que consistia em aguarelar as folhas de papel para realizarem a técnica da dentada.

No que diz respeito ao material utilizado na aula de quarta-feira, este foi cativante para os alunos, uma vez que os alunos estavam motivados e interessados durante a realização da atividade, ouvindo os seguintes comentários “Eu não quero arrumar, quero terminar o meu padrão; Rita, gostei muito do que estivemos a fazer hoje; Oh, porque temos que arrumar tudo agora?”. Em relação a estes comentários fiquei muito contente por saber que o que estiveram a fazer foi algo de que eles gostaram e não fizeram isso por serem obrigados. O que se notou no decorrer da aula foi que estavam mesmo concentrados no que estavam a fazer e não senti que estivessem aborrecidos.

O tempo atribuído a cada uma das tarefas foi suficiente para a realização das atividades propostas, exceto na segunda-feira da parte da tarde, porque não houve mesmo tempo para a realização de uma atividade planeada. Tive especial atenção de saber se os alunos estavam a perceber ou não o que estava a ser transmitido, fazendo perguntas aos alunos que vinham ao quadro, os que tinham mais dificuldades explicava-lhe o que era sucedido ou mesmo até os próprios colegas, que sabiam, davam-lhe uma ajuda.

Em relação à minha postura dentro da sala de aula, devo de melhorar em alguns aspetos. Quanto à aula de segunda-feira, deveria de ter sido mais rígida, para poder controlar a turma, uma vez que os alunos estavam muito irrequietos e barulhentos. Os restantes dias correram melhor, porque consegui controlar muito melhor a turma, não os deixando fazendo tanto barulho e referindo que quando é para brincar é brincar e trabalhar é para trabalhar.

Relativamente à aula de segunda-feira, houve um momento de grande agitação, porque as mesas não se encontravam nos sítios corretos e tivemos que voltar a colocar tudo na posição inicial. Este momento tomou com os alunos ficassem mais agitados e irrequietos. O que deveria de ter feito depois disto, era fazer um minuto de silêncio para que os alunos ficassem mais calmos e assim puder dar a aula normalmente. Quanto às novidades do fim-de-semana, deveria mesmo só ter escolhido alguns alunos para contarem, devido ao tempo desperdiçado na arrumação da sala.

## Anexo 4

### Portfólio Reflexivo 2º CEB

#### Expectativas 2º ciclo

Desde que soube que fiquei colocada numa escola de cariz público e de ter ouvido alguns comentários que a escola tinha graves problemas de indisciplina, os meus sentimentos foram de ansiedade, nervosismo e algum receio por estar face desta nova experiência, sendo esta é a das mais importantes e das mais desafiantes em relação aos estágios anteriores. Surgiram imensas interrogações sobre o que iria acontecer, tais como: será que estou preparada para enfrentar esta nova etapa? Será que nos vão acolher de braços abertos? Como serão os professores desta nova escola a nível pessoal e profissional? Como será a minha relação com eles? Como será o espaço da escola? Será que os alunos vão gostar de mim? Será que vou desempenhar o meu papel nas diferentes disciplinas? Será que vou mostrar tudo aquilo que posso fazer? ... Enfim, senti algum receio, pois trata-se de um estágio mais trabalhoso, mais árduo, desafiante, em que temos que abordar competências em quatro áreas disciplinares diferentes, o que vai exigir um grande preparação e também uma grande adaptação.

Outro aspeto que me levou a ficar muito mais nervosa foi o facto de ter que dar aulas a três turmas diferentes, principalmente a anos de escolaridade diferentes. Tenho a consciência que vai ser um grande desafio, muito mais trabalhoso e muito mais árduo, mas por outro lado, uma boa preparação para o percurso profissional.

Tenho a plena consciência da dificuldade deste estágio e também da importância que tenho de me empenhar mesmo a sério para este grande desafio final. Não posso esquecer que vou estar na escola para aprender a ensinar e a educar, sendo que este estágio é um começo de um longo percurso.

Uma das minhas preocupações nesta experiência é a gestão da sala de aula e disciplina, pois são um dos fatores inerentes a esta prática profissional e que temos uma grande dificuldade como estagiários. Uma outra preocupação é a relação com os professores cooperantes, ou seja, se eles me vão ajudar durante as minhas intervenções, se me vão dar conselhos sobre a melhor postura em sala de aula. Gostaria que os professores me apoiassem, ou seja, que tivessem uma perspetiva positiva sobre a minha prática, realçando os aspetos a melhorar e não centrarem-se só nos aspetos negativos.

Para além do processo ensino/aprendizagem, gostaria de ser útil dentro da escola, participando em atividades, projetos, ...; ter um bom desempenho ao nível da relação com os alunos, professores e o resto da comunidade educativa; por fim, sentir que a minha presença e ação seja merecedora.

Queria muito que o meu fascínio por esta prática profissional se refletisse num bom desempenho, nos diversos momentos na prática educativa.

## **Reflexões das intervenções educativas**

**Disciplina:** Matemática

**Data:** 4 de março de 2013

**Duração:** 45 minutos

Foi a minha primeira intervenção a matemática no 2º ciclo do ensino básico. Tratou-se de uma experiência nova, que levou a que surgissem algumas dificuldades de quem ainda não tem experiência. Durante a aula senti-me muito nervosa, o que levou a que prejudicasse o desenrolar da mesma. O tema desta aula foram as expressões numéricas, em que abordei as propriedades das operações e as prioridades na resolução das expressões numéricas.

Esta aula encontrou-se dividida em duas partes, ou seja, a primeira parte de aula foi mais teórica, enquanto na segunda parte a aula foi mais prática devido à existência de um jogo matemático. Relativamente à primeira parte da aula, foi feita uma breve revisão sobre as propriedades das operações, uma vez que esta matéria fora dada no 5º ano de escolaridade, em que os alunos teriam que realizar um exercício, completando a expressão numérica e identificando qual a propriedade utilizada. Se pudesse realizar novamente este exercício faria de outra forma, ou seja, chamaria na mesma alguns alunos ao quadro para resolverem os exercícios propostos, mas os restantes alunos passariam para o caderno diário os exercícios e também os resolviam, mantendo assim todos os alunos a participarem na atividade. Quanto aos registos no caderno diário, só tiveram a oportunidade de passar as prioridades da resolução das expressões numéricas, uma vez que já não havia tempo para fazer nenhum registo no caderno diário.

Durante o planeamento da minha aula, queria arranjar alguma estratégia que motivasse os alunos e que captasse a atenção deles durante a aula, para isso realizei um jogo matemático que consistiu no “bingo das expressões numéricas”. A ideia do jogo foi uma boa estratégia utilizada, porque obrigou-os a estar atentos na primeira parte da aula, para que na segunda conseguisse realizar o tal jogo matemático. Para a

realização do jogo, dividi a turma em grupos de 2/3 elementos, em que juntei os alunos que tinham mais dificuldades aos melhores alunos da turma para que houvesse interajuda entre eles, de seguida distribui um cartão para cada grupo com seis expressões numéricas e outro cartão onde tinham que colocar o valor das expressões numéricas. Os três primeiros grupos que conseguissem completar o cartão com o valor correto das expressões numéricas ganhariam o jogo. O objetivo deste jogo foi como uma consolidação de conhecimentos, ou seja, os alunos tinham que colocar em prática o que tinham aprendido na primeira parte da aula para resolverem a atividade. Como era uma aula de 45 minutos não foi possível ficar na sala de aula até o jogo terminar, por isso a professora cooperante terminou o jogo com os alunos e no dia seguinte obtive os resultados dos três primeiros vencedores.

Os aspetos a melhorar, propostos pela professora cooperante coincidem com aquilo que senti no decurso da aula. Assim os pontos a melhorar resumem-se aos seguintes: não ficar tão tensa durante a aula, mas sim ficar mais descontraída; aumentar o volume da voz no momento em que existe algum barulho na sala, deixando assim de ser tão monocórdica; ser mais assertiva na minha forma de comunicar, para que os alunos reconheçam em mim pulso firme; pedir a um aluno em concreto para responder e não lançar a pergunta para a turma.

**Disciplina:** Ciências da Natureza

**Data:** 7 de março de 2013

**Duração:** 45 minutos

Foi a minha primeira aula de ciências da Natureza no 6º ano de escolaridade. No geral, senti que a aula correu bem, sendo que algumas dificuldades que senti estão relacionadas com a pouca experiência que possuo.

Os aspetos a melhorar ainda são os seguintes: aumentar o volume da voz no momento em que existe algum barulho na sala, deixando assim de ser tão monocórdica; ser mais assertiva na minha forma de comunicar, para que os alunos reconheçam em mim pulso firme; pedir a um aluno em concreto para responder e não lançar a pergunta para a turma porque assim os alunos começam a responder todos ao mesmo tempo, ficando uma grande confusão na sala de aula. No decorrer desta aula já não me senti tão nervosa, mas sei que tenho que melhorar a minha postura dentro da sala de aula, percorrendo mais a sala de aula. Um outro aspeto que tenho que melhorar é o facto da gestão do comportamento da turma, pois a turma foi-se dispersando com o decorrer da aula, sendo que os alunos que possuem problemas de

comportamento, agravaram ainda mais a sua atitude. De facto percebi que é preciso ter uma postura firme para que não haja grandes problemas de comportamento.

Uma estratégia que utilizei e que senti que correu bem foi pedir a uma aluna para vir ao quadro e explicar aos colegas, recorrendo a uma imagem, o que estava a acontecer e qual esse processo que estava a ocorrer (fotossíntese). Esta estratégia também deu para perceber quem compreendeu este processo da aula anterior. O que achei interessante foi o facto da interajuda com a aluna que estava no quadro a explicar, porque numa altura a aluna não sabia qual o nome que se dava à junção da água com os sais minerais e um colega que estava a frente disse baixinho “é a seiva bruta”. Acho que a estratégia resultou bem, pois envolveu os alunos na sua própria aprendizagem, sendo o facto de ser uma aluna a explicar ao resto da turma, provavelmente poderá ter sido mais significativo para alguns colegas. O que deveria ter feito de seguida era ter explicado novamente o que a aluna tinha acabado de dizer para os alunos que não estiveram atentos terem mais uma oportunidade para ouvir o que estava a acontecer na imagem.

Relativamente aos aspetos positivos da minha intervenção penso que se prenderam com o seguinte: tive o cuidado de sistematizar e consolidar os conhecimentos, através de uma imagem projetada, em que apresentava os três processos estudados durante a aula e os alunos passaram para o caderno esse esquema; um outro aspeto que penso que foi positivo foi a realização de algumas perguntas à turma pois ajudou-me a perceber melhor os conceitos ou dificuldades que não ficaram bem claros para eles.

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Data:** 12 de março de 2013

**Duração:** 90 minutos

Foi a minha primeira intervenção a Língua Portuguesa no 5º ano de escolaridade. Durante o planeamento da minha aula, encontrava-me constantemente a questionar-me “será que os alunos vão gostar das minhas atividades?”, “e se fizesse de uma outra maneira?”, “será que os alunos vão estar motivados para a sua realização?”, sendo que uma das minhas preocupações foi tentar colocar-me no lugar dos alunos, de modo a adotar as estratégias mais corretas. Como forma de motivação, levei para a sala de aula uma caixa mistério em que os alunos teriam que adivinhar quais os objetos que lá se encontravam a partir do nome do poema que iria ser estudado “o meu caderno novo de Natércia Rocha”. Outra situação que levou os

alunos a ficarem bastante motivados foi com a atividade “organiza-me”, que consistia na organização do poema, ou seja, o poema encontrava-se todo desorganizado e os alunos teriam que o organizar. Os alunos acharam bastante piada ao facto de comprovarem que o poema que organizaram não estava nada igual ao poema original.

Na última parte da aula, organizei a turma em grupos e cada grupo deveria escrever um poema ou outro tipo de texto e depois apresenta-lo à turma. Durante a realização desta atividade, devia de ter colocado algumas regras uma vez que alguns grupos demoraram bastante tempo em realizar a produção do seu texto. Se pudesse repetir novamente esta atividade realizaria de uma maneira diferente, ou seja, separava os alunos mais perturbadores por diferentes grupos para que não houvesse tanto barulho e daria um tema específico para cada grupo, porque alguns grupos demoraram imenso tempo por não saber o que haveriam de escrever.

No geral senti que aula correu bem, os alunos estiverem muito motivados durante a realização das atividades e os aspetos positivos da aula foram: a elaboração das atividades propostas serem criativas; a criação de um ambiente de sala de aula positivo, de liberdade e cooperação e a motivação para o poema foram interessantes e os alunos gostaram.

**Disciplina:** História e Geografia de Portugal

**Data:** 4 de abril de 2013

**Duração:** 90 minutos

Durante o trabalho de planeamento, tentei sempre que possível criar estratégias em que os alunos pudessem se reportar ao tempo histórico em causa com mais facilidade. Para isso, no início da aula organizei a sala conforme o tema abordado durante a aula “a Batalha de Aljubarrota”, em que a disposição das mesas formava um quadrado, simbolizando assim a tática utilizada pelos portugueses nessa batalha. Marques refere que, “o espaço pedagógico tem de ser plural, isto é, deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos e o acesso a uma pluralidade de fontes, materiais e equipamentos” (1985:50).

A aula encontrava-se estruturada em duas partes distintas, ou seja, na primeira parte da aula foram abordados os conteúdos de uma forma mais teórica, enquanto na segunda parte da aula, foi realizado um jogo didático “Quem quer ser medalhado” como consolidação de conhecimentos. Segundo o autor, “o jogo é um recurso psicopedagógico de grande importância na aprendizagem, cabendo ao professor criar situações e condições favoráveis para que uma nova informação seja

assimilada, transformando assim a informação em conhecimento” (Cândido, Ferreira: 2006).

A realização do jogo didático foi sem dúvida o ponto forte da minha aula, porque motivou bastante os alunos para a sua realização. Algo de positivo que senti na aula e que considero bastante importante numa relação professor-aluno foi a capacidade de estabelecer uma empatia positiva com os alunos.

Penso que para a minha primeira aula de História e Geografia de Portugal correu muito bem, uma vez que, os alunos estavam motivados, participativos, muito atentos e comportamento adequado. Quanto à opinião do professor cooperante disse que correu muito bem a aula e que a planificação se encontrava muito bem elaborada.

### **Bibliografia:**

CANDIDO, F. F; FERREIRA, S. A, O jogo como instrumento facilitador da aprendizagem; 2006

**Disciplina:** Matemática

**Data:** 22 e 26 de abril de 2013

**Duração:** 45 + 45 minutos

Para estas aulas elaborei uma ficha de revisões para a ficha de avaliação. Não consegui resolver com os alunos a ficha toda, sendo que tinha programado serem os alunos a resolver a ficha toda. Enquanto estava a circular pelas mesas notei que alguns alunos revelaram muitas dificuldades na resolução dos exercícios enquanto outros resolviam os exercícios sem pedir ajuda. Acho que é uma situação frustrante para quem está a intervir pois esses alunos não têm bases sólidas, ou melhor, nem o essencial sabem, como por exemplo, se não sabem as fórmulas para calcular áreas e perímetros como podem resolver os exercícios? Por outro lado, fiquei surpreendida com um aluno que é muito perturbador e nesta aula, encontrava-se muito atento, com vontade de participar e ir ao quadro várias vezes para resolver alguns exercícios. No geral, verifiquei que há alguns alunos que precisam de um estímulo/motivação para se interessarem pelas tarefas (ex: quando ajudava um aluno pude verificar que uma aluna não tinha máquina de calcular e mesmo assim não pedia ajuda). Um aspeto positivo foi que consegui que os alunos com mais dificuldades



participassem mais na resolução dos exercícios, permitindo assim praticar uma pedagogia diferenciada.

No planeamento desta aula, adotei estratégias que ajudassem os alunos a melhorar, ou seja, elaborar uma ficha de trabalho que incidisse mais nos conteúdos em que os alunos tiveram mais dificuldades no decorrer das aulas, dar tempo aos alunos para resolver a ficha antes de ser corrigida e chamar ao quadro os alunos com mais dificuldades. Além disso, também tive o cuidado de recapitular os exercícios desde o início, ou seja, ler o enunciado dos exercícios, interpretá-lo, confrontar com a resolução do aluno, explicando passo por passo a resolução do exercício. Esta estratégia é importante, na medida em que os alunos que não tenham percebido bem o que o colega fez no quadro, tenham a oportunidade de ouvir a explicação novamente. Desta forma, optei por fazer uma ficha de trabalho para uma aula de 90 minutos para que os alunos tenham tempo de resolver a ficha toda e os alunos com mais dificuldades possam ir mais vezes ao quadro corrigir os exercícios.

No final da aula, senti que precisava de fazer algo mais para ajudar certos alunos com bastantes dificuldades.

**Disciplina:** Ciências da Natureza

**Data:** 2 e 9 de maio de 2013

**Duração:** 45 + 45 minutos

Durante estas duas aulas foi possível realizar uma atividade experimental com os alunos para verificar a propagação dos micróbios na fruta. Considero que a atividade experimental foi uma situação de aprendizagem proveitosa e que evidenciou que o ensino experimental das ciências tem o condão de ser uma metodologia de trabalho motivadora, o que foi visível no envolvimento e implicação dos alunos, promovendo ainda ao estabelecimento de relações e comunicação aluno-aluno e aluno-professor. A resolução do problema prático proporciona o contacto direto com os fenómenos, o conhecimento de técnicas laboratoriais e o contacto com as diversas etapas da metodologia científica.

Durante a realização da aula o maior obstáculo foi a excitação dos alunos perante uma atividade diferente e a conseqüente influência desestabilizadora de alguns alunos cujo comportamento sistematicamente perturbador e indisciplinar afetou a progressão das atividades no tempo previsto e comprometeu um sucesso pleno da experiência de aprendizagem. Em alguns momentos consegui controlar essas situações problemáticas e conflitos interpessoais com desenvoltura e consegui

concluir o processo e atingir os objetivos a que se tinha proposto. Os alunos demonstraram que não têm desenvolvidas as competências para desenvolver trabalho experimental, pelo que se deve incidir mais nesta metodologia a fim de colmatar essas lacunas.

Numa próxima atividade experimental, é aconselhável uma gestão do tempo mais eficaz, de modo a permitir que a formulação das previsões seja um momento de partilha entre toda a turma e não apenas um diálogo entre o grupo e o professor e no qual haja um questionamento mais explícito do raciocínio que sustenta a hipótese apresentada, permitindo assim uma posterior análise comparativa entre esses dados e os resultados finais.

A experiência foi passível de ser realizada mesmo com a falta de condições em termos de recursos materiais e espaços adequados para a prática do ensino experimental das ciências.

**Disciplina:** Matemática

**Data:** 12 e 17 de maio de 2013

**Duração:** 45 + 45 minutos

Durante o trabalho de planeamento, o meu objetivo foi planificar atividades diversificadas, motivantes e que levassem os alunos a construir o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica. Outro aspeto importante foi o facto de as atividades propostas implicarem a envolvência de todos os alunos, pois cada aluno participou diversas vezes ao longo da aula. Notei, que ao longo da aula, os alunos estavam entusiasmados e a acompanhar a aula, sendo que mesmo os alunos com mais dificuldades conseguiam participar positivamente. Penso que sistematizei os conteúdos teóricos na altura certa, ou seja, depois de os alunos inconscientemente terem aplicado esses conceitos. Por vezes, a principal dificuldade que pude perceber é que os alunos percebiam aquilo que explicava mas quando era preciso serem eles a explicar esses conhecimentos, alguns deles tinham dificuldade em se expressarem.

Quanto aos aspetos positivos, estes prendem-se com os seguintes: promovi uma atividade de diagnóstico, de modo a contextualizar os conteúdos e novos conceitos; articulei os conteúdos com atividades relacionadas com o quotidiano dos alunos; quando os alunos não estavam a conseguir responder a certas perguntas, colocava-as de outra forma e, nessa altura já conseguiam responder; quando pedia aos alunos para me dizerem os resultados dos exercícios da ficha e me apercebia de que estavam a ter dificuldades, dizia para imaginarem que estavam dentro de um elevador, dizendo: “estamos no piso -5- estacionamento e agora queremos ir para o

piso do supermercado quantos pisos temos que subir?"; criei um clima positivo na aula; por fim, os desafios/jogos que escolhi, tornaram os alunos mais motivados para a sua realização.

# Anexo 5

## Grelha de Observação da Prática Profissional

<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;
- (N), não observado.

Planificação / Preparação (p(p) 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 formulação do plano						
Revela correção pedagógica na formulação do plano						
Propõe estratégias de avaliação adequadas						
Planifica atividades de diagnóstico						
Corrige 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 diversidade de 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 adequados						
Utiliza corretamente os conhecimentos científicos						
Dá tempo aos alunos para pensar						
Explora corretamente as situações de erro						
Aprova as intervenções dos alunos e dá-lhes feedback adequado						
Planifica estratégias que promovam a mudança conceitual						
Revela progresso em relação (p(p) aula(s) anterior(s))						

Avaliação (p(p) 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, aceitando outros pontos de vista						
Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação						
Respectiva soluções para obviar as suas falhas						
Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados						

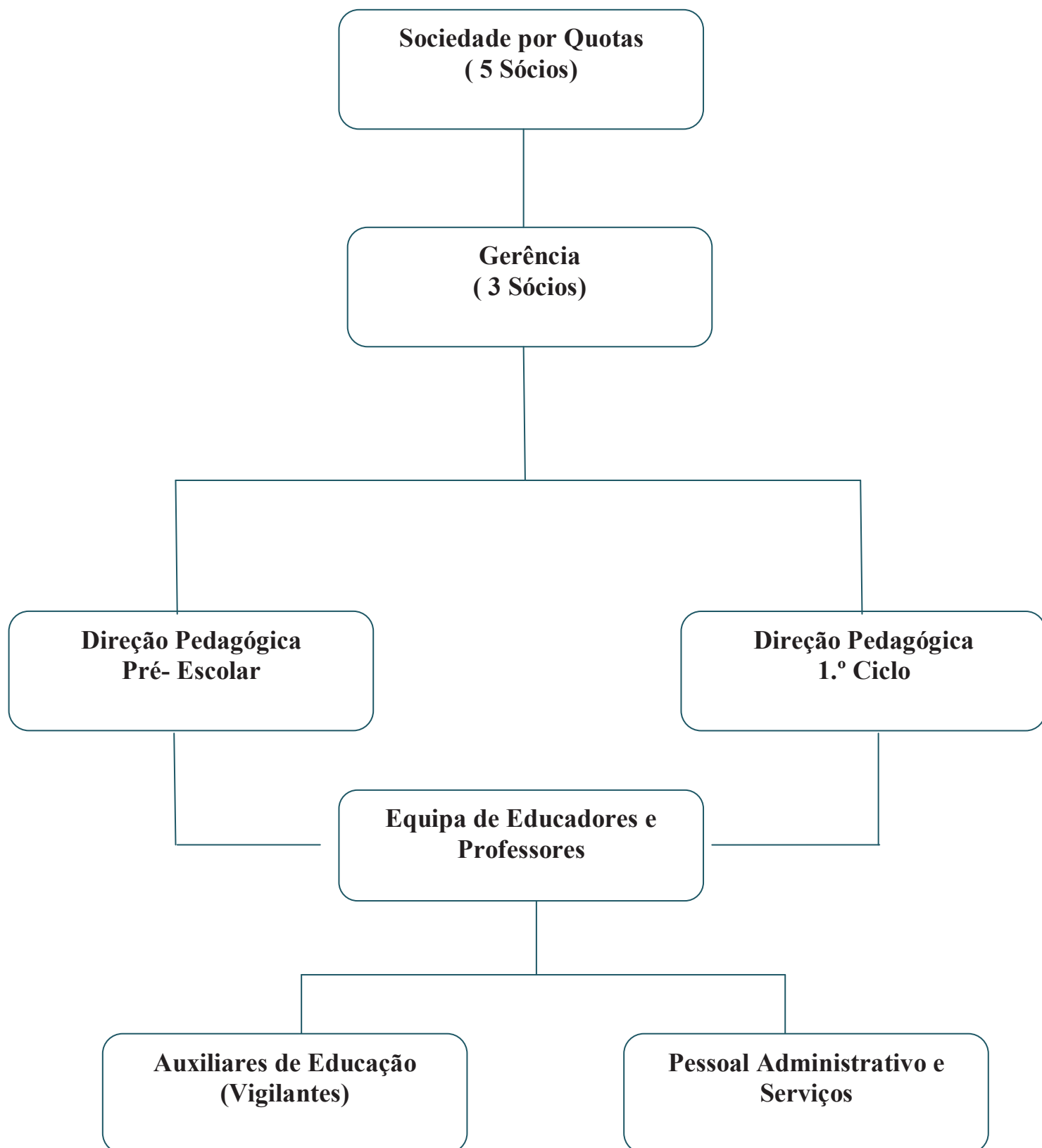
(A preencher quando da visita do professor orientador)								
TOTAL(S)	PARCIAIS		1	2	3	4	5	NO
	TOTAL(S)							

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

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

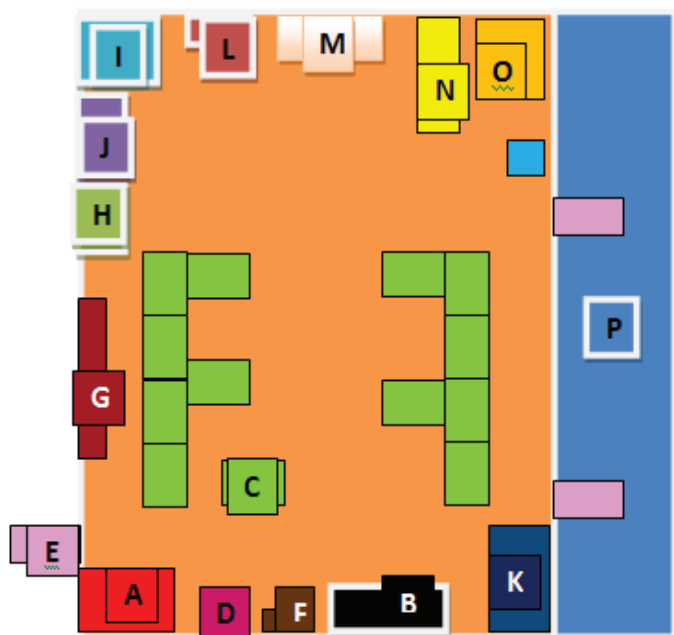
## Anexo 6

### Organigrama da Instituição A



## Anexo 7

### Planta da sala de aula 1º CEB



A - Mesa do Projeto. Continha livros sobre a cidade do Porto e azulejos que os alunos levavam para a sala.

B - Quadro de giz

C - Secretárias dos alunos

D - Mesa com computador

E - Portas

F - Caixote do lixo

G - Placard que estava dividido em duas áreas distintas, Língua Portuguesa e Matemática

H - Estante onde se encontravam os cadernos de desenho, português e matemática e as caixas com o material (lápiz de cor, marcadores,...)

I - Material de expressão plástica (pincéis, guaches, folhas de desenho,...)

J - Estante com jogos de construção

K - Secretária da professora

L - Quadro de íman

M - Mesa com atividades de desenho

N - Biblioteca

O - Cantinho da Biblioteca e oficina da escrita

P - Varanda



Trabalhos realizados pelos alunos



Área dos Jogos



Estante com material



Área da Biblioteca



Área de Língua Portuguesa



Área de Estudo do Meio

**Anexo 8**  
Exemplo de planificação do 1º e 2º CEB



## Instituição A

**Supervisora:** Maria dos Reis  
**Ano de Escolaridade** \_ 1º ano

**Estagiária:** Rita Pinho

**Nº de alunos:** 23

**Data** \_ 19 de novembro de 2012  
**Hora** \_ 09:00 às 10:30

Área	Bloco	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos materiais	Avaliação
<b>Matemática</b>	Números e Operações	<p><b>Tópicos</b></p> <p>Representação de um número a partir de um padrão de pontos</p> <p>Escrita de história de números</p> <p>Contagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar de um em um;</li> <li>- Saber os números até 50;</li> <li>- Realizar contagens.</li> </ul>	<p>Acolhimento;</p> <p>Escrita da data e do plano do dia no quadro;</p> <p>Explicação e realização da atividade CSMP “Mais um”;</p> <p>Realização de duas fichas do livro de Matemática;</p> <p>Contagem de dois em dois até 50, começando no 0 e depois no 1.</p>	<p>Lápis de carvão;</p> <p>Borracha;</p> <p>Livro de Matemática;</p> <p>Fichas: 38.2* e 38.2**;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz.</p>	<p><b>Modalidade</b></p> <p>Formativa</p> <p><b>Técnica</b></p> <p>Observação direta</p> <p><b>Instrumentos</b></p> <p>Participação dos alunos durante a realização da atividade.</p>

## Operacionalização

A estagiária realiza o acolhimento perguntando a cada aluno as suas novidades relativas ao fim de semana, tendo em atenção não deixar esta fase do dia prolongar-se em demasia. Assim os alunos só terão que contar à turma as novidades mais especiais relativas ao seu fim-de-semana. Em seguida, a estagiária pede ao aluno do dia que indique a data, seguindo a fórmula de escrita habitual e estabelecida pela professora cooperante. Passa-se à escrita do “Plano do Dia”, com a participação do mesmo aluno.

De seguida, inicia-se a atividade do Programa de Matemática CSMP, designada por “Mais Um”, em que consiste na contagem de um em um a partir de uma espiral de setas. Nesta atividade, a estagiária desenha no quadro uma grande espiral, em que os pontos são para os números e as setas valem mais um. No início da atividade, a estagiária marca o número 7 e pede aos alunos para descobrirem quais os números que vêm depois e antes desse número. Depois da atividade ter sido explicada no quadro, os alunos fazem duas fichas que se encontram no livro de matemática designadas por: 38.2\* e 38.2\*\*.

Quanto aos alunos que terminarem primeiro, a estagiária desenha no seu caderno uma espiral e coloca um número à sorte para os alunos realizarem enquanto os companheiros terminam as fichas

No final a estagiária pede aos alunos, que, oralmente contem de dois em dois, começando por exemplo no 20 e no 21.

## Instituição A

**Supervisora:** Maria dos Reis  
**Ano de Escolaridade** \_ 1º ano

**Estagiária:** Rita Pinho

**Nº de alunos:** 23

**Data** \_ 19 de novembro de 2012

**Hora** \_ 10:30 às 12:30 e das 14:30 às 16:00

Área	Conteúdos	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos materiais	Avaliação
<b>Língua Portuguesa</b>	<p><b>Compreensão do oral:</b> Vocabulário: campo lexical Instruções; indicações</p> <p><b>Letura:</b> Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita Letra e palavra Leitura de palavras</p> <p><b>Escrita:</b> Direccionalidade da escrita Maiúsculas e minúsculas Palavra e imagem</p> <p><b>Conhecimento explícito da língua:</b> Consoante</p>	<p><b>Compreensão do oral</b> - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir instruções.</li> <li>• Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>• Memorizar e reproduzir sons;</li> </ul> <p><b>Letura</b> - Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som; Ler palavras através de: - correspondência som/letra;</p> <p><b>Escrita</b> - Escrever legivelmente, com correção (orto)gráfica - Escrever palavras de acordo com um modelo; - Utilizar a linha de base como suporte da escrita.</p> <p><b>Conhecimento explícito da língua</b> - Identificar e classificar o som - Identificar a consoante.</p>	<p>Revisão de todas as letras já aprendidas; Introdução à letra “c”, mostrando uma imagem, uma foto e o seu respetivo gesto; História da letra “c”; Observar a escrita nas quatro formas; Alunos dizem palavras com a letra “c” Chamar ao quadro alunos para rodearem a letra “c” Audição da história “Numa noite de luar” no leitor de Cd; Perguntas exploratórias sobre a história; Sinalizar vinte “c” que encontrem na história; Marcação e verificação do trabalho de casa; Acabar os exercícios do livro que ainda estejam por terminar.</p>	<p>Lápis; Borracha; Quadro; Giz; Leitor de Cd; Cd com a história; Manual de Língua Portuguesa; Imagem da letra “c”; Fotografia; Computador.</p>	<p><b>Modalidade</b> Formativa <b>Técnica</b> Observação direta <b>Instrumentos</b> Interesse e empenho demonstrado; Participação dos alunos; Realização das tarefas propostas;</p>

## Operacionalização

A estagiária inicia a aula fazendo uma pequena revisão de todas as letras, as vogais e consoantes (com o gesto incluído) já estudadas na turma e procede à “leitura” das frases atribuídas a cada uma delas, posicionando-se junto delas na parede da sala. Em seguida, diz que irão aprender uma letra nova, ou seja, a consoante “c”, mostrando uma imagem em que estão representadas as quatro representações da letra (uma maiúscula escrita à mão, uma maiúscula escrita à máquina, uma minúscula escrita à mão e uma minúscula escrita à máquina) e uma fotografia de um menino da turma que se encontra a fazer o gesto atribuído à letra seguindo o método “Jean qui rit”.

Feito isto, a estagiária explica que o “c”, tal como todas as outras letras possui uma história e pede para os alunos adivinharem o nome do menino da história. A estagiária narra a história recorrendo à imagem de um menino a fazer o gesto do “c”. A história do “c” é a seguinte: *“Era uma vez um menino chamado Carlos, que visita os seus avós na quinta, ouve o galo a cantar e, atraído pelo som procura a sua origem. Como estava muito curioso decidiu ir procurar. Depara-se com o galo na capoeira e imita o galo fazendo a sua crista, ao mesmo tempo que dizia “c”.*

Quando termina de contar a história, a estagiária mostra uma imagem em que estão representadas as quatro representações da letra (uma maiúscula escrita à mão, uma maiúscula escrita à máquina, uma minúscula escrita à mão e uma minúscula escrita à máquina) e pede para os alunos as distinguirem. De seguida, pergunta aos alunos se conhecem palavras que tenham a letra “c” e ao nível que os alunos dizem as palavras a estagiária escreve no quadro. Depois de dizerem as palavras a estagiária chama alguns alunos ao quadro para estes sublinharem os “c” que encontrarem no quadro.

Depois do intervalo da manhã, a estagiária volta a contar a história “Numa noite de luar”, que se encontra no manual de Língua Portuguesa e de seguida, faz algumas perguntas para verificar se os alunos ainda se lembram. Depois disso, assinalam no texto vinte “c” que encontrarem. Caso a aula termine mais rápido do que está previsto, a estagiária conta a história do Guga relativamente à letra “c”.

Durante a parte da tarde a professora cooperante encarregar-se-á da correção e marcação dos trabalhos de casa. Depois disso, os alunos terminam de fazer os exercícios que ainda faltam terminar do manual de Língua Portuguesa.

Caso haja tempo ou a resolução dos exercícios termine mais cedo, a estagiária reúne os alunos na roda para realizarem um jogo através de sílabas, ou seja, a estagiária coloca diferentes sílabas e os alunos terão que formar palavras.

**Exemplo:**

<b>Pa</b>	<b>Ta</b>	<b>To</b>	<b>Te</b>	<b>Po</b>	<b>Mo</b>	<b>La</b>
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Pato

Pata

Mola

Pateta

Tapete

Pote

Orientadora – Ana Luísa Ferreira

Estagária - Rita Pinho

Ano de Escolaridade \_ 5ºF

Nº de alunos: 20

Sala: A3-11

Data \_ 2 de abril de 2013

Hora \_ 10h 00 às 11h 30

2º Período

Duração: 90 minutos

Ano Letivo: 2012/2013

Área disciplinar: Língua Portuguesa		Sumário: Análise do texto “A Isabel e o Anão” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Retrato físico e psicológico.			
Conteúdos Programáticos	Metas Curriculares	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos materiais	Avaliação
<b>O Texto narrativo:</b> Retrato físico e psicológico; Adjetivação Tipos de frase	<b>Oralidade</b> Interpretar discursos orais breves: - Referir o tema - Explicitar o assunto - Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido <b>Leitura e Escrita</b> Ler em voz alta palavras e textos Compreender o sentido dos textos <b>Educação Literária</b>	Abertura da aula e registo do sumário nos cadernos diários;  Visualização do título do texto “A Isabel e o anão” de Sophia de Mello Breyner Andresen;  Realização de uma pré-leitura do texto.  Leitura do poema em voz alta por parte do professor;	5’  10’  10’  5’	Quadro; Livro “A floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen; Texto “A Isabel e o anão” de Sophia de Mello Breyner Andresen; Ficha de trabalho – leitura e conhecimento explícito da língua; Jogo “Quem é Quem”.	<b>Modalidade:</b> Formativa  <b>Técnica:</b> Observação direta  <b>Instrumentos:</b>

	<p>Ler e interpretar textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar informações contidas explicitamente em texto narrativos;</li> <li>- Identificar adjetivos;</li> <li>- Compor textos por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.</li> </ul>	<p>Realização de perguntas exploratórias sobre o texto estudado;</p> <p>Leitura do texto em voz alta por parte dos alunos;</p> <p>Realização do conhecimento explícito da língua – tipos de frases, recursos expressivos e adjetivos;</p> <p>Jogo “Quem é Quem” – retrato físico e psicológico de um colega;</p>	<p>15’</p> <p>10’</p> <p>15’</p> <p>20’</p>	<p>Participação dos alunos durante a realização das atividades;</p> <p>Respeito pelas normas de trabalho;</p> <p>Interesse e empenho dos alunos.</p>
--	--	--	---	--

## Operacionalização

A professora estagiária inicia a aula registrando o sumário no quadro, seguindo as indicações habituais do professor cooperante. Antes de dar início à leitura do texto, a professora estagiária faz uma pré-leitura do mesmo, em que pergunta aos alunos “o que se terá passado entre a Isabel e o anão?”, “onde se terá passado este momento?”, “será que existem outras personagens no desenrolar da ação?”.

Depois disso, a professora distribui o texto aos alunos e estes têm que o ler silenciosamente. De seguida, a professora faz uma leitura expressiva, em voz alta, de forma a facilitar a apreensão do sentido lúdico do texto narrativo. Após a leitura do texto, será realizada a análise do mesmo em conjunto, em que os alunos terão que responder a algumas perguntas que se encontram na ficha de trabalho. Quando terminarem de realizar esta parte da ficha, a professora pede a alguns alunos para estes lerem o texto em voz alta.

Antes de realizarem o conhecimento explícito da língua, a professora faz uma pequena revisão sobre os tipos de frase e só depois preenchem o quadro. Após o preenchimento do quadro, os alunos terão que procurar no texto alguns adjetivos e recursos expressivos utilizados pela autora.

Como forma de motivar os alunos e ao mesmo tempo, tratar na sala de aula o retrato físico e psicológico, será realizado o jogo “quem é quem”. Este jogo tem como objetivo os alunos fazerem a caracterização física e psicológica de um colega e depois apresentá-la à turma para que os restantes alunos consigam adivinhar através da caracterização de quem se trata.



## **Anexo 9**

### **Planificação de História e Geografia de Portugal (2ºCEB)**

Orientadora – Ana Luísa Ferreira

Estagiária - Rita Pinho

Data \_ 18 de abril de 2013

Hora \_ 15h 15 às 16h 45 3º Período

Ano de Escolaridade \_ 5ºG N° de alunos: 20

Sala: A1-1

Duração: 90 minutos Ano Letivo: 2012/2013

Conteúdos Programáticos	Metas Curriculares	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos materiais	Avaliação
<b>3.1</b> De Portugal às ilhas Atlânticas e ao Cabo da Boa Esperança:	Familiarização e uso da simbologia utilizada no mapa; Identificar os motivos da conquista de Ceuta;	Abertura da aula e registo do sumário nos cadernos diários; Atividade de motivação – “Partir à descoberta” – consiste na realização de vários enigmas até atingirem a meta final;	5’	Computador; Vídeo Projetor Mapa de África;	<b>Modalidade:</b>  Formativa
<b>3.1.4</b> A política de descobertas no tempo do Infante D. Henrique	Localizar no espaço e no tempo as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, como os respetivos	Enquadramento histórico; Resolução dos quatro primeiros enigmas; Explicação da política de descobertas	5’	Regulamento da atividade; Cartões com os diferentes enigmas; Mapa em cartolina com o itinerário;	<b>Técnica:</b>  Observação direta
<b>3.1.5</b> A			10’	Música “Vamos cantar! Das tormentas à Esperança”	<b>Instrumentos:</b>

política de conquistas de D. Afonso V	de descobridores. Referir a importância da passagem do Cabo Bojador, em 1434.	no tempo do Infante D. Henrique – as principais conquistas deste período; Resolução dos seguintes três enigmas;	15’	Participação dos alunos durante a realização das atividades;
<b>3.1.6</b> A política expansionista de D. João II	Indicar os resultados da política expansionista de D. João II.  Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio.	Introdução da política de conquista de D. Afonso V – mercador Fernão Gomes;  Resolução do oitavo enigma;  A política expansionista de D. João II – Cabo da Boa Esperança;  Resolução dos restantes enigmas;	10’  2’  10’	Respeito pelas normas de trabalho;  Interesse e empenho dos alunos.
		Audição da música “Vamos cantar! Das Tormentas à Esperança”.	15’  3’	

## Operacionalização

A professora estagiária inicia a aula registrando o sumário no quadro, seguindo as indicações habituais do professor cooperante. Após os alunos passarem o sumário para o caderno, a professora estagiária explica a atividade que vai ser realizada ao longo da aula. Esta atividade tem como título “Partir à descoberta” e consiste na realização de enigmas para conseguirem chegar ao ponto que marca o Cabo da Boa Esperança. A atividade será realizada ao longo da aula e tem como objetivo cativar a atenção dos alunos nos diferentes temas estudados.

De seguida, é realizada uma pequena revisão sobre os pontos mais marcantes dos descobrimentos marítimos já estudados anteriormente e serão resolvidos os quatro primeiros enigmas (ver em anexo).

Inicia-se, assim, um dos grandes temas da aula “a política de descobertas no tempo do Infante D. Henrique”, na qual a estagiária aborda as principais conquistas na Costa de África durante este período, bem como a passagem do Cabo Bojador pelo navegador Gil Eanes. Para consolidar esta parte da aula serão realizados os seguintes três enigmas (ver em anexo).

Em seguimento deste tema, surge “a política de conquistas de D. Afonso V”, na qual serão apresentados os interesses deste rei relativamente às conquistas de África. A professora estagiária dá ainda a conhecer uma figura importante deste período, o comerciante Fernão Gomes, que chegou até ao Cabo de Santa Catarina. Será realizado novamente um enigma relativamente a este tema (ver em anexo).

Posteriormente, será abordado o tema final “a política expansionista de D. João II”, na qual serão assinaladas as principais conquistas deste período. A professora estagiária, durante este tema, deverá explicar que o Cabo das Tormentas também é conhecido por Cabo da Boa Esperança e explicar o porquê desses nomes.

A aula terminará com a resolução dos restantes enigmas feita pelos alunos até conseguirem chegar à meta, designada pelo “Cabo da Boa Esperança”. Caso os alunos cheguem a meta será desvendado o segredo, que consiste na audição da música “Vamos Cantar! Das tormentas à Esperança”.

Caso no final da aula sobre algum tempo, os alunos terão que realizar um mapa concetual, na qual fazem um pequeno resumo sobre os principais a expansão marítima de Ceuta ao Cabo das Tormentas.

### Atividade “Partir à Descoberta”

#### *Enigma 1*

*Abre o teu caderno de atividades na página 64 e responde à pergunta 3.*

*Identifica os instrumentos utilizados na navegação astronómica que observas nas imagens.*

#### *Enigma 2*

*Ainda continuando no teu caderno de atividades responde à questão número 4. Esta construção naval foi muito utilizada pelos portugueses ao longo dos descobrimentos.*

#### *Enigma 3*

*Qual o acontecimento que marcou o início da expansão marítima portuguesa? E por quem foi organizado?*

#### *Enigma 4*

*Tenta responder a este enigma. Tenho a certeza que vais conseguir ultrapassar esta etapa muito facilmente.*

*Refere os motivos que levaram os portugueses à Conquista de Ceuta?*

#### *Enigma 5*

*Tenta descobrir quem eu sou . . .*

*Abre o teu caderno de atividades na página 93 e vê se me conheces.*

#### *Enigma 6*

*Já que descobriste quem eu era, tenta agora preencher o diagrama que se encontra na página 65 do teu caderno de atividades e fica a saber muito mais sobre o meu período.*

### *Enigma 7*

*Tenho a certeza que já ouviste falar do Cabo Bojador... Qual o significado da passagem desse Cabo?*

### *Enigma 8*

*D. Afonso V interessou-se por conquistar que parte de África?  
A quem entregou D. Afonso V a continuação da exploração da costa de África?*

### *Enigma 9*

*Quem passou a dirigir os descobrimentos a partir de 1481?  
Muitos parabéns. Estão a tornar-se uns verdadeiros navegadores.*

### *Enigma 10*

*Qual o principal objetivo que D. João II queria realizar?*

### *Enigma 11*

*Este mapa é para ti. Será que consegues identificar os principais períodos da expansão portuguesa ao longo da costa africana?*

*Segue as seguintes indicações: a vermelho - Infante D. Henrique; a azul - Fernão Gomes; e a verde - D. João II*

### *Enigma 12*

*Qual o nome do navegador que chegou até ao Cabo das Tormentas?*

### *Enigma 13*

*Que outro nome ficou conhecido o Cabo das Tormentas? Porquê esse nome?*

## Enigma 14

*Boa! Estás quase a chegar ao teu destino. Acho que está na hora de  
saberes qual o Segredo que reservamos para ti.  
Abre com muito cuidado e junta-te à cantiga.*

## Mapa de África

6. Observa o mapa 1.



Fig. 8 – Expansão portuguesa.

6.1. Faz corresponder as letras A, B, C, D, E e F dos seguintes locais:

- Ceuta \_\_\_\_\_
- Lisboa \_\_\_\_\_
- Cabo da Boa Esperança \_\_\_\_\_
- Açores \_\_\_\_\_
- Madeira; \_\_\_\_\_
- Cabo Bojador \_\_\_\_\_

6.2. Completa a legenda do mapa com os nomes dos responsáveis pela exploração/descoberta.

D. João II

Infante D. Henrique

Fernão Gomes

Bom Trabalho!



## Anexo 10 Atividades didáticas 1º CEB



Jogo dos Ditongos



Jogo do Caracol Mágico



Atividade dos meses e estações do ano



Jogo do Silabário



Jogo dos Ditongos



## **Anexo 11**

### **Planificação de História e Geografia de Portugal 2º CEB**

Orientadora – Ana Luísa Ferreira

Estagiária - Rita Pinho

Ano de Escolaridade \_ 5ºG

Nº de alunos: 20

Sala: A1-1

Data \_ 4 de abril de 2013

Hora \_ 15h 15 às 16h 45

3º Período

Duração: 90 minutos  
2012/2013

Ano

Letivo:

Área disciplinar: História e Geografia de Portugal		Sumário: - A Revolução de 1383/1385 – A Batalha de Aljubarrota. - Consolidação de conhecimentos			
Conteúdos Programáticos	Metas Curriculares	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos materiais	Avaliação
2.2 As revoltas populares e a divisão dos portugueses	Familiarização e uso da simbologia utilizada no mapa; Construção e interpretação de um friso cronológico;	Abertura da aula e registo do sumário nos cadernos diários; Enquadramento histórico;	5' 10'	Computador; Vídeo Projetor Power Point	<b>Modalidade:</b>  Formativa
2.3 A resistência à invasão castelhana	Observação, caracterização e interpretação de fotografias e vídeos	Identificação das principais batalhas no mapa de Portugal; <b>Batalha de Aljubarrota</b>	5'	Trailer da Batalha de Aljubarrota; Regulamento do jogo; Cartões;	<b>Técnica:</b>  Observação direta
2.3.1 O início da guerra		Visualização de um trailer sobre a batalha;	5'	Prémio para os vencedores; Cronómetro.	
2.3.2 O povo elege					<b>Instrumentos:</b>

<p>novo rei</p> <p><b>2.3.3</b> A batalha de Aljubarrota</p>	<p>Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio.</p>	<p>Explicação da tática do quadrado</p> <p>Lenda da padeira de Aljubarrota;</p> <p>Elaboração de um mapa de conceitos sobre o tema estudado;</p> <p>Conhecimento do regulamento do jogo</p> <p>Realização do jogo “Quem quer ser medalhado” – consolidação de conhecimentos.</p>	<p>20’</p> <p>15’</p> <p>30’</p>	<p>Participação dos alunos durante a realização das atividades;</p> <p>Respeito pelas normas de trabalho;</p> <p>Interesse e empenho dos alunos.</p>
--	---	--	----------------------------------	--

## Operacionalização

A professora estagiária inicia a aula registando o sumário no quadro, seguindo as indicações habituais do professor cooperante. Após os alunos passarem o sumário para o caderno, é realizada uma pequena revisão sobre os pontos mais marcantes da crise do século XIV já estudados anteriormente.

Inicia-se, assim, o grande tema da aula “O início da guerra”. Neste tema, são abordadas as principais batalhas que ocorreram entre Portugal e Castela, sendo elas, a Batalha dos Atouros (6 de abril de 1384), a Batalha de Trancoso (6 de janeiro de 1385), a Batalha de Aljubarrota (14 de agosto de 1385) e por fim a Batalha de Valverde (outubro de 1385), em que os alunos poderão visualizar através do Google Earth as localizações das várias localidades onde tiveram lugar e que lhe dão nome.

Relativamente à Batalha de Aljubarrota, é projetado um *trailer* onde se pode observar uma recriação da forma como ela terá ocorrido. Após a visualização do filme, é apresentada uma pequena descrição do local onde se desenvolveu esta grande batalha e como funcionou a conhecida tática do quadrado. Como forma de motivar os alunos será lançada uma proposta à turma: “Se fosses D. João I o que farias, nesta situação?”

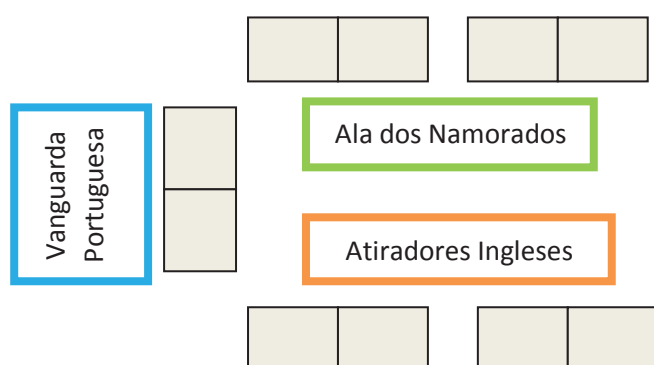
Após este momento de interação professor/alunos, serão apresentados os diferentes tipos de armas que foram utilizadas pelos portugueses, bem como, as estratégias usadas para derrotarem o exército inimigo, como as covas de lobo, os fossos e os abatisses. No final da primeira parte da aula, será contada à turma a lenda da padeira de Aljubarrota e visualizada uma imagem do Mosteiro de Santa Maria da Vitória, para ser devidamente contextualizada pelo professor.

Após essa atividade, será realizado um jogo que tem como objetivo consolidar os conhecimentos aprendidos. O jogo terá como nome “Quem quer ser medalhado”. Para a sua realização, a turma será organizada em cinco grupos de quatro elementos e a disposição das mesas dispostas em forma de quadrado, de acordo com a tática do quadrado (ver imagem).

### Regras do jogo:

- 1º Eleger um porta-voz para cada grupo;
- 2º Os grupos só participam na sua vez;
- 3º Tempo máximo para dar a resposta: 1 minuto. Caso não respondam nesse tempo passa ao grupo seguinte;
- 4º Quem perturbar o bom funcionamento do grupo será desclassificado;
- 5º O grupo que obtiver maior pontuação será o vencedor do jogo.

### **Disposição das mesas**



**Anexo 12**

**Ensino Experimental das Ciências 2º CEB**  
**Protocolo Experimental**  
**Os micróbios**

**QUESTÃO-PROBLEMA**

Como penetram os micróbios nos frutos?

**PREVISÃO**

O que esperas observar?

**MATERIAL**

Pera sã e pera com podridão

Álcool

Algodão

Tesoura

Pinça

Caneta de acetato

**PROCEDIMENTO**

1. Desinfeta a casca da pera sã com álcool. Desenha duas circunferências iguais em posições opostas e numera-as (1 e 2).
2. Desinfeta a tesoura e faz dois cortes em cruz no interior da circunferência 1.
3. Retira um pouco da parte podre da outra pera e coloca no corte.
4. Procedes do mesmo modo e coloca no interior da circunferência 2.
5. Observa e regista os resultados numa tabela.

**OBSERVAÇÃO**

	Dias		
	1º	5º	7º
Aspetto do interior da circunferência 1			
Aspetto do interior da circunferência 2			

**DISCUSSÃO**

1. Como penetrou o fungo na pera sã?
2. Como é que os frutos contraem a doença nas árvores?
3. Refere alguns cuidados a ter com a fruta, em casa, para que esta se mantenha sã.

**CONCLUSÃO** (Responde à questão-problema.)



## CONCLUSÃO (resposta à questão-problema)

---

---

---

---

---

---

### Grelha de observação da aula Experimental

Prof: A.	Turma: 6.º E	Horário: 11h45-12h30	Data: 02 e 09/05/13
Disciplina: CN	Nº alunos: 20	Sala: A4-15	Duração: 45 + 45

Lista de Verificação – Recolha de Informação	Sim	Não
<b>Início da aula</b>		
Apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara	X	
Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	X	
Utiliza formas de reforçar positivamente os alunos e aumentar a motivação	X	
<b>Estratégias de ensino e aprendizagem</b>		
Utiliza adequadamente o espaço e o material experimental	X	
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas	X	
Orienta o trabalho dos alunos com instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia	X	
Recorre a um questionamento variado, integrando perguntas de diferentes níveis cognitivos		X
Implementa formas de trabalho colaborativo (em grupo)	X	
Promove estratégias de participação organizada	X	
Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes <i>feedback</i> adequado	X	
Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas nos alunos	X	
Orienta os alunos na exploração dos materiais/recursos a:		
- construir conhecimentos científicos	X	
- usar a metodologia científica	X	
- desenvolver competências investigativas como:		
Formular questões/problema	X	
Fazer previsões	X	
Justificar as previsões	X	
Identificar variáveis		X
Controlar variáveis		X
Planear uma investigação		X
Realizar o planeamento delineado	X	
Observar os resultados	X	



Registar os resultados	X	
Interpretar resultados	X	
comunicar resultados	X	
procurar soluções para problemas		X
desenvolver competências de tomada de decisão e argumentação	X	

<b>Relação pedagógica, comunicação e clima na sala de aula</b>		
Estimula a interação professor/alunos e alunos/alunos	X	
Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem	X	
Estimula o pensamento dos alunos	X	
Procura interagir com todos os alunos, em grande grupo ou individualmente	X	
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas/conflitos interpessoais		X

<b>Avaliação das aprendizagens</b>		
Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades		X

<b>Conclusão da aula</b>		
Promove uma síntese global dos conteúdos tratados na aula (feita pelo professor ou pelos alunos)	X	
Estabelece ligações entre a aula presente e a seguinte		X

### Notas/observações

Considero que a atividade experimental foi uma situação de aprendizagem proveitosa, comprovando que o ensino experimental das ciências tem o condão de ser uma estratégia/atividade motivadora, o que foi visível no envolvimento e implicação dos alunos. De facto, promoveu o desenvolvimento do espírito crítico e as competências investigativas acima discriminadas, numa lógica de trabalho colaborativo.

O maior obstáculo à realização da aula foi a excitação dos alunos perante uma atividade diferente e a conseqüente influência desestabilizadora de alguns alunos cujo comportamento sistematicamente perturbador e indisciplinar afetou a progressão das atividades no tempo previsto e comprometeu um sucesso pleno da experiência de aprendizagem. Ainda assim, a Prof.ª Rita controlou essas situações problemáticas e conflitos interpessoais com desenvoltura e conseguiu concluir o processo e atingir os objetivos a que se tinha proposto, como se poderá comprovar através da correção dos relatórios entregues a 14/05.

Note ainda que a experiência foi passível de ser realizada mau grado a falta de condições em termos de recursos materiais e espaços adequados para a prática do ensino experimental das ciências e sem comprometer o cumprimento da planificação anual devido ao esforço e criatividade dos professores envolvidos.

### Reflexão Final Conjunta

Consideramos que a atividade experimental foi uma situação de aprendizagem proveitosa e que evidenciou que o ensino experimental das ciências tem o condão de ser uma metodologia de trabalho motivadora, o que foi visível no envolvimento e

implicação dos alunos, promovendo ainda ao estabelecimento de relações e comunicação aluno-aluno e aluno-professor. Além desta vertente afetiva, destacamos ainda o nível cognitivo, patente na interpretação do fenómeno, que auxilia a compreensão de conceitos e promoção do raciocínio lógico. De facto, desenvolveu-se o desenvolvimento do espírito crítico e as competências investigativas acima discriminadas, numa lógica de trabalho colaborativo. A resolução do problema prático proporciona o contacto directo com os fenómenos, o conhecimento de técnicas laboratoriais e o contacto com as diversas etapas da metodologia científica.

O maior obstáculo à realização da aula segundo a planificação apresentada foi a indisciplina e problemas de comportamento. O maior obstáculo à realização da aula foi a excitação dos alunos perante uma atividade diferente e a consequente influência desestabilizadora de alguns alunos cujo comportamento sistematicamente perturbador e indisciplinar afetou a progressão das atividades no tempo previsto e comprometeu um sucesso pleno da experiência de aprendizagem. Ainda assim, os envolvidos controlaram essas situações problemáticas e conflitos interpessoais com desenvoltura e conseguiu concluir o processo e atingir os objetivos a que se tinha proposto. Os alunos demonstraram que não têm desenvolvidas as competências para desenvolver trabalho experimental, pelo que se deve incidir mais nesta metodologia a fim de colmatar essas lacunas.

Numa próxima atividade experimental, é aconselhável uma gestão do tempo mais eficaz, de modo a permitir que a formulação das previsões seja um momento de partilha entre toda a turma e não apenas um diálogo entre o grupo e o professor e no qual haja um questionamento mais explícito do raciocínio que sustenta a hipótese apresentada, permitindo assim uma posterior análise comparativa entre esses dados e os resultados finais.

Note ainda que a experiência foi passível de ser realizada mau grado a falta de condições em termos de recursos materiais e espaços adequados para a prática do ensino experimental das ciências e sem comprometer o cumprimento da planificação anual devido ao esforço e criatividade dos professores envolvidos.



# Anexo 13

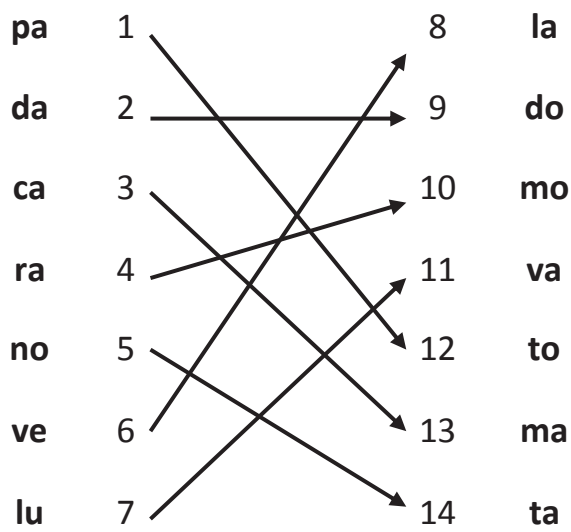
## Ficha de Trabalho 1º CEB

### Ficha de trabalho – Língua Portuguesa

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

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

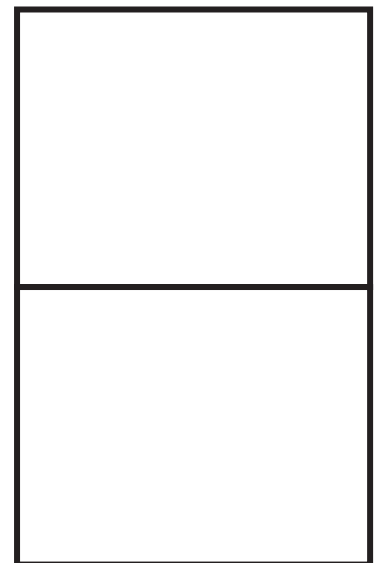
1. Forma palavras. Escreve 3 frases e ilustra-as.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



2. Completa as frases.

A mãe dá a  ao pai.

\_\_\_\_\_

O Tomé toca 

\_\_\_\_\_

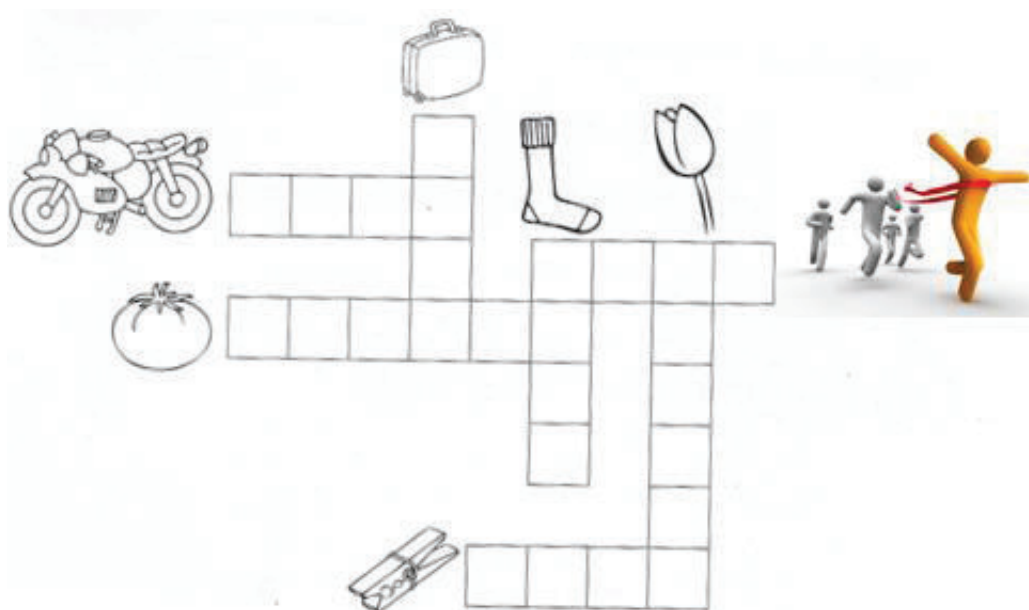
A  é da avó.

\_\_\_\_\_

O  picou a pata.

\_\_\_\_\_

3. Completa o crucigrama com os nomes das imagens.



4. Ordena as palavras e forma frases.

O rói tudo rato.



romã A come Rita uma.



5. Procura os nomes na sopa de letras. Coloca um  quando encontrares a palavra.

a	f	h	d	a	d	o
n	l	a	t	a	i	m
r	o	d	a	v	g	a
z	p	a	q	w	e	c
f	i	g	a	t	o	a
r	p	v	e	l	a	c
n	a	v	i	o	e	o

roda   
 gato   
 vela

macaco   
 navio   
 dado

lata  pipa

**Anexo 14**  
**Planificação de Ciências da Natureza 2º CEB**

Orientadora – Ana Luísa Ferreira

Estagiária - Rita Pinho

Data \_ 07 de março de 2013

Hora \_ 11h 45 às 12h 30 2º Período

Ano de Escolaridade \_ 6º E

Nº de alunos: 20

Sala: A4-15

Duração: 45 minutos

Ano Letivo: 2012/2013

Área disciplinar: Ciências da Natureza		Sumário: As trocas gasosas nas plantas. Realização de uma experiência para verificar a transpiração nas plantas. Visualização de estomas.			
Conteúdos Programáticos	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos materiais	Avaliação
<b>Trocas gasosas nas plantas:</b>	Reconhecer que as plantas realizam trocas gasosas com o meio;	Abertura da aula e registo do sumário nos cadernos diários;	5'	Quadro; Apresentação em Power Point; Vídeo projetor;	<b>Modalidade:</b>  Formativa
<b>Fotossíntese</b>	Compreender as trocas gasosas realizadas pelas plantas na respiração, fotossíntese e transpiração;	Revisão do processo a fotossíntese;  Explicação das trocas gasosas realizadas pelas plantas, nomeadamente pela transpiração e respiração;	10'	Computador; Planta; Saco de plástico; Folha de uma planta; Microscópio.	<b>Técnica:</b>  Observação direta
<b>Respiração</b>					
<b>Transpiração</b>					

	<p>Compreender a funcionalidade dos estomas numa planta.</p>	<p>Identificação das funções dos estomas;</p> <p>Realização de uma experiência para verificar a transpiração nas plantas.</p>	<p>10'</p>		<p><b>Instrumentos:</b></p> <p>Participação dos alunos durante a realização das atividades;</p> <p>Respeito pelas normas de trabalho;</p> <p>Interesse e empenho dos alunos.</p>
--	--	---	------------	--	--



## Operacionalização

A professora estagiária inicia a aula registrando o sumário no quadro, seguindo as indicações habituais da professora cooperante. Para dar início à intervenção educativa e como forma de motivação, a estagiária comunica aos alunos que no final da aula vai ser realizado uma experiência para verificar a transpiração nas plantas, bem como a visualização de estomas presentes numa folha, por isso, é necessário que estejam atentos para perceber o que vai ser visualizado.

Em primeiro lugar, será dada uma breve revisão sobre a fotossíntese, uma vez que este processo foi trabalhado na aula anterior. Esta revisão serve para a professora estagiária verificar quem compreendeu todo o processo ou se existem dúvidas sobre o mesmo, mas também para dar início às trocas gasosas nas plantas que englobam a fotossíntese. Após esta parte introdutória da aula, surgem os conceitos de respiração e transpiração nas plantas, através de uma apresentação em power point, com a explicação de cada processo.

Para os alunos perceberem o processo de transpiração nas plantas, realiza-se uma experiência em que se cobre uma planta com um saco de plástico e os alunos terão que sugerir soluções sobre o resultado final da experiência.

Depois da realização da experiência, é deveras importante referir a constituição de um estoma e quais as suas principais funcionalidades, estando este presente nos três processos anteriormente estudados. Antes de terminar a aula, os alunos terão a oportunidade de observarem a existência de estomas numa folha ao microscópio.





# Anexo 16

## Ficha de Avaliação a Ciências da Natureza (2º CEB)

NOME: _____ Nº: _____ TURMA : _____	COMENTÁRIO _____ _____
AVALIAÇÃO: _____ PROFESSOR: _____	
ENC.DE EDUCAÇÃO: _____	

I

1. A figura esquematiza uma experiência realizada por um grupo de alunos. Ao fim de 15 dias, os alunos verificaram que as plantas B e C morreram.



1.1. Explica:

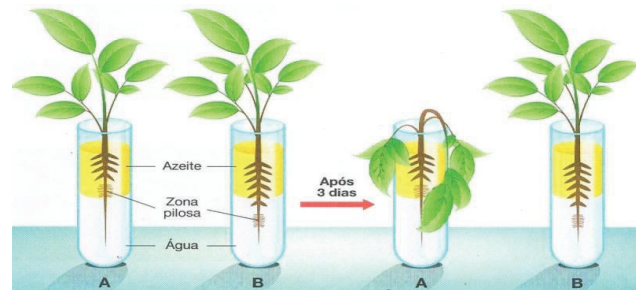
a) por que razão morreu a planta do recipiente B.

\_\_\_\_\_

b) por que razão morreu a planta do recipiente C.

\_\_\_\_\_

2. Realizou-se uma atividade experimental para identificar a zona da raiz responsável pela absorção da água nas plantas.



2.1 Regista uma diferença entre as montagens A e B.

\_\_\_\_\_

2.2 O que se observou após três dias:

- em A? \_\_\_\_\_

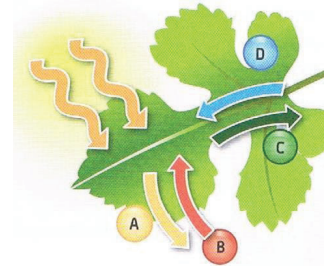
- em B? \_\_\_\_\_

2.3 Qual a frase que corresponde à conclusão que se pode retirar da experiência.

- A absorção da água com sais minerais dissolvidos pode ser feita através de qualquer zona da raiz.
- A zona pilosa da raiz é a responsável pela absorção da água com sais minerais.
- A planta A manteve-se viçosa e a B murchou.

3. A folha ao lado mostra um fenómeno comum a todas as plantas.

3.1 Identifica esse fenómeno.



3.2 Estabelece a correspondência entre as letras (A, B, C, D) e os seguintes conceitos:

Oxigénio	Seiva Bruta	Seiva Elaborada	Dióxido de carbono
----------	-------------	-----------------	--------------------

A – \_\_\_\_\_ C – \_\_\_\_\_

B – \_\_\_\_\_ D – \_\_\_\_\_

3.3 As plantas não realizam a fotossíntese durante a noite.

Entre as frases que se seguem, assinala com um X, a que justifica a afirmação anterior.

- A – Porque de noite não circulam as seivas.
- B – Porque de noite as plantas não absorvem água com sais minerais.
- C – Porque de noite não existe luz solar.
- D – Porque de noite não existe dióxido de carbono no ar.

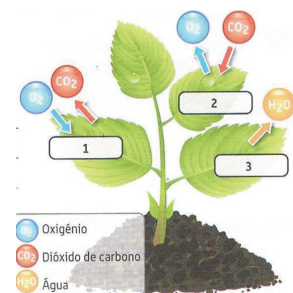
4. Na figura ao lado estão representados os três processos que ocorrem nas folhas das plantas.

4.1. Identifica os processos:

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_



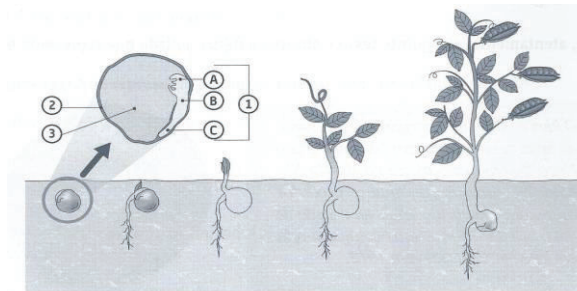
4.2 Como se chama a estrutura das folhas que permite as trocas gasosas da planta com o meio? \_\_\_\_\_.

## II

5. A figura seguinte mostra algumas etapas da reprodução de uma ervilha.

5.1 Legendas as estruturas:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
- A. \_\_\_\_\_
- B. \_\_\_\_\_
- C. \_\_\_\_\_



5.2 Como se chama o processo representado na figura?

---

5.3 Completa as frases seguintes:

A estrutura C dará origem à \_\_\_\_\_ da nova planta.

A estrutura B dará origem à \_\_\_\_\_ da nova planta.

A estrutura A dará origem às \_\_\_\_\_ da nova planta.

5.4 Explica a razão pela qual a dimensão dos cotilédones vai diminuindo ao longo do processo.

---



---

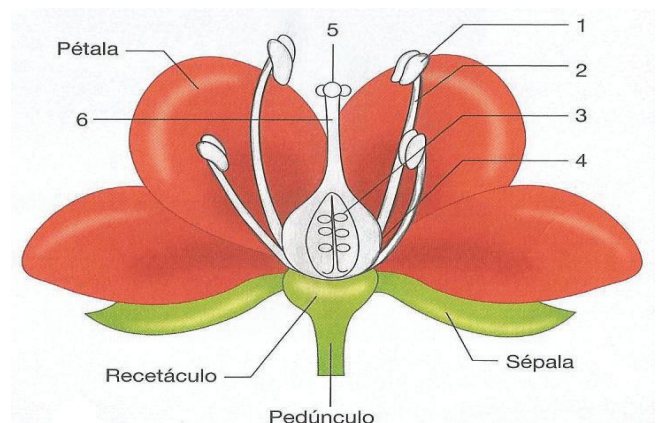
5.5 Para germinar, a semente precisa de estar em bom estado e de condições ambientais ideais. Rodeia os três fatores mais importantes:

**luz   água   temperatura elevada   dióxido de carbono**  
**escuridão   temperatura ambiente   ar   plúmula**

6. A flor é o órgão de reprodução da planta.

6.1 Completa a legenda da figura.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_



7. Completa as seguintes frases de modo a obteres o seu significado correto:

A \_\_\_\_\_ consiste no transporte dos grãos de pólen desde \_\_\_\_\_ até \_\_\_\_\_. Se esse fenómeno ocorrer na mesma flor, estamos perante polinização \_\_\_\_\_; caso ocorra numa outra flor da mesma espécie, ocorre a polinização \_\_\_\_\_.

7.1 Dá dois exemplos de agentes polinizadores.

---

8. Completa cada uma das frases seguintes, rodeando a letra correspondente à opção correta.

8.1 Dá-se a fecundação quando:

- a) começa a formação do tubo polínico desde o estigma até ao ovário.
- b) a célula sexual masculina do grão de pólen se encontra com a célula sexual feminina do óvulo.

8.2 O processo de frutificação consiste:

- a) no encontro da célula sexual masculina do tubo polínico com a célula sexual feminina do óvulo.
- b) o desenvolvimento das paredes do ovário e dos óvulos de que resultam o pericarpo do fruto e das sementes.

8.3 A disseminação é o processo através do qual:

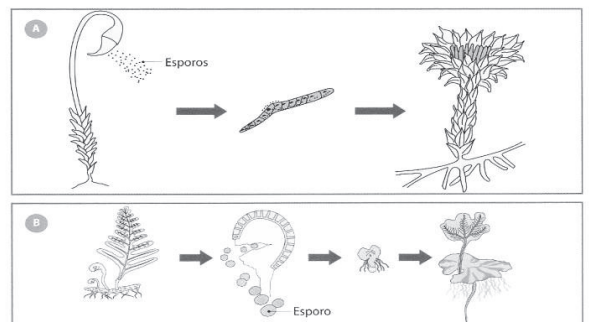
- a) as plantas espalham as sementes para outras regiões.
- b) os agentes polinizadores transportam os grãos de pólen.

9. As figuras seguintes ilustram a reprodução nas plantas sem flor.

9.1 Como se chamam as plantas representadas nas letras A e B?

A - \_\_\_\_\_

B - \_\_\_\_\_



9.2 Como se reproduzem estas plantas?

---

Bom trabalho!

# Anexo 17

## Ficha de Avaliação a Matemática (2ºCEB)

LÊ AS QUESTÕES COM ATENÇÃO E RESPONDE DE FORMA CLARA E ORGANIZADA

1. Calcula o valor das seguintes expressões numéricas:

a)  $\frac{1}{9} + \left(\frac{2}{3}\right)^2 \times \frac{2}{3} =$

b)  $0,2 + \left(\frac{6}{5} - \frac{1}{2}\right) =$

1.1. Escreve a leitura de cada uma das expressões numéricas seguintes.

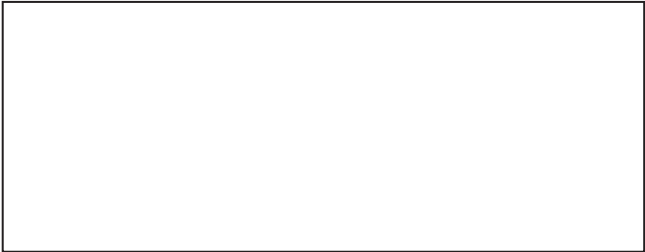
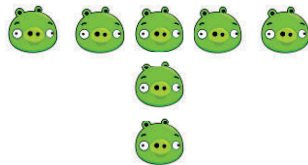
$$\frac{1}{2} + \left(\frac{2}{4}\right)^2$$

---

(8,5 - 0,5) : 4

---

2. A Marta começou a construir uma sequência:



1.º termo

2.º termo

3.º termo

2.1. Desenha o terceiro termo da sequência no retângulo indicado, de forma a que a regularidade se mantenha.

2.2. Completa a tabela.

Ordem da figura	1	2	3	4	5	6
N.º de porquinhos						

2.3. Quantos porquinhos terá a décima figura?

---

2.4. Assinala com uma cruz (x) a lei que permite determinar o número de porquinhos necessários para construir qualquer figura da sequência, sendo **n** a ordem da figura.



- a)  $n \times 4 - 1$  \_\_\_\_      b)  $n \times 3 + 1$  \_\_\_\_      c)  $n^2$  \_\_\_\_

3. Admitindo que em a) e em b) a regularidade se mantém, diz se o número que está em  pode ou não pertencer à sequência e explica o teu raciocínio.

a) 4, 8, 12, 16...

---

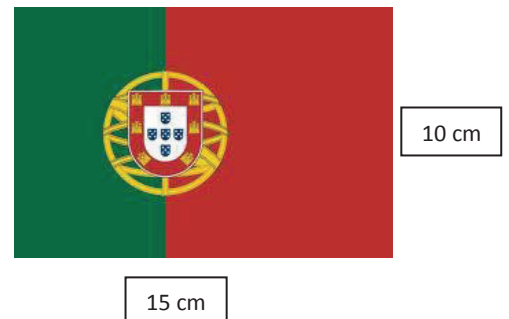
b) 31, 33, 35, 37...

---

4. A lei determina que o comprimento da Bandeira Nacional Portuguesa é uma vez e meia a sua altura. Escreve a razão entre:

- o comprimento e a altura.

- a altura e o perímetro da bandeira.



4.1. Consideras que esta bandeira está de acordo com a legislação? Justifica a resposta.

4.2. A bandeira da Xana está de acordo com a lei e tem 8 cm de altura. Qual será o comprimento da bandeira, em centímetros? Justifica a tua resposta.

5. Determina o termo que falta em cada uma das proporções.

5.1.  $\frac{3}{?} = \frac{9}{6}$

5.2.  $\frac{16}{20} = \frac{8}{?}$

6. Completa a seguinte tabela:

Proporções	Extremos	Meios	Antecedentes	Consequentes	Lê-se
$\frac{1}{4} = \frac{3}{12}$					
	1 e 10	5 e 2			
					Dois está para oito assim como cinco está para vinte
			12 e 8	3 e 2	

7. Observa a informação ao lado. Existe proporcionalidade entre o custo e o número de iogurtes comprados? Justifica a tua resposta.

Promoção do Dia		Iogurtes
4	+	1,60 €
8	+	3,20 €
12	+	4,00 €

- 3 A Carla tem a máquina registadora avariada. Então, para não estar sempre a fazer contas, fez uma tabela com o preço das canetas de gel.

N.º de canetas	2		4
Preço (€)	3,40	5,10	

- 3.3 Completa a tabela, sabendo que o preço das canetas de gel é diretamente proporcional ao número de canetas.
- 3.4 Indica a constante de proporcionalidade e o seu significado.

- 4 Num mapa a escala é  $\frac{1}{50\,000}$

- 4.3 Explica o que significa a escala.

- 4.4 Qual é o comprimento real que corresponde a 5 cm?

- 4.5 Duas localidades distam, em linha reta, 3 km. Qual é a distância das duas localidades no mapa?

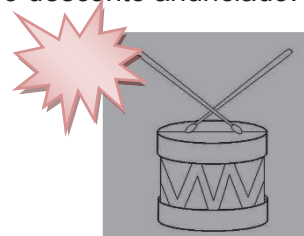
- 5 O João quer comprar um computador como o que mostra a figura. Qual o preço, com IVA, do computador?



- 6 Calcula o custo de cada objeto com o desconto anunciado.



Desconto  
40%



Desconto  
5%

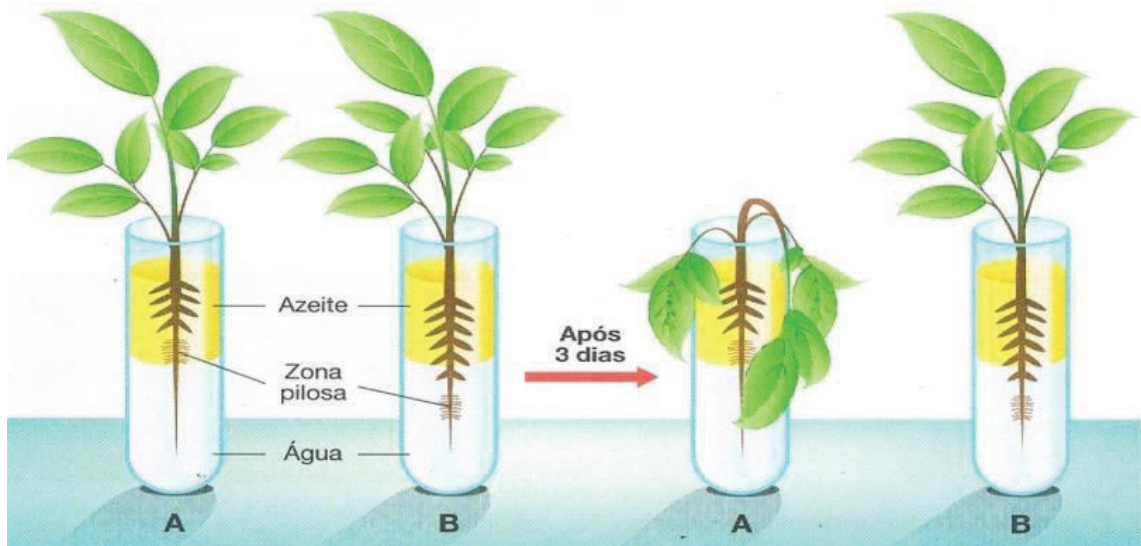
Bom Trabalho!



## Anexo 18

### Ficha de Avaliação adaptada a alunos com NEE

1. Realizou-se uma atividade experimental para identificar a zona da raiz responsável pela absorção da água nas plantas.



- 1.1. Regista uma diferença entre as montagens A e B.

---

- 1.2. O que se observou após três dias:

- em A?

---

- em B?

---

- 1.3. Assinala com (X) a frase que corresponde à conclusão que se pode retirar da experiência.

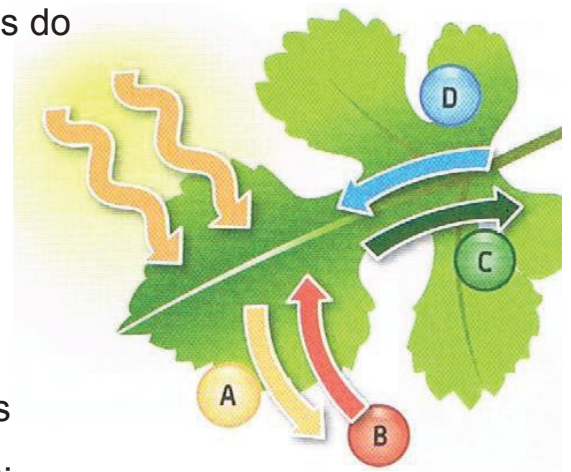
- A absorção da água com sais minerais dissolvidos pode ser feita através de qualquer zona da raiz. \_\_\_\_\_
- A zona pilosa da raiz é a responsável pela absorção da água com sais minerais. \_\_\_\_\_

- A planta B manteve-se viçosa e a A murchou. \_\_\_\_\_

2.A folha ao lado mostra um fenómeno através do qual a planta fabrica o seu próprio alimento.

2.1. Identifica esse fenómeno.

\_\_\_\_\_



2.2. Estabelece a correspondência entre as letras (A, B, C, D) e os seguintes conceitos:

Oxigénio	Seiva bruta	Seiva elaborada	Dióxido de carbono
----------	-------------	-----------------	--------------------

A – \_\_\_\_\_ C – \_\_\_\_\_

B – \_\_\_\_\_ D – \_\_\_\_\_

2.3. Entre as frases que se seguem, assinala com um X, a que justifica a afirmação anterior.

**As plantas não realizam a fotossíntese durante a noite...**

A – porque de noite não circulam as seivas. \_\_\_\_\_

B – porque de noite as plantas não absorvem água com sais minerais. \_\_\_\_

C – porque de noite não existe luz solar. \_\_\_\_\_

D – porque de noite não existe dióxido de carbono no ar. \_\_\_\_\_

**A principal substância de reserva das plantas é ...**

A – a água. \_\_\_\_\_

**B** – o amido. \_\_\_\_\_

**C** – as vitaminas. \_\_\_\_\_

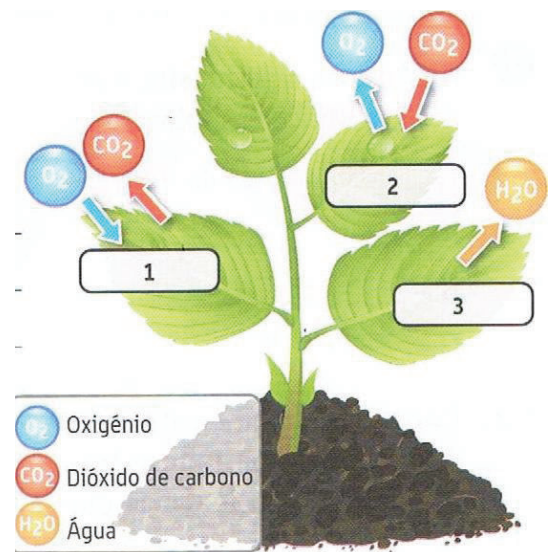
**D** - os lípidos. \_\_\_\_\_

3. Na figura ao lado estão representados os três processos que ocorrem nas folhas das plantas.

**(Fotossíntese Respiração Transpiração)**

3.1. Identifica os processos:

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



4. As plantas são importantes para o Homem. Das frases seguintes, assinala as verdadeiras com **V** e as falsas com **F**.

\_\_\_\_\_ As plantas são utilizadas na alimentação humana e na alimentação de animais.

\_\_\_\_\_ As especiarias são usadas no fabrico de papel.

\_\_\_\_\_ A cortiça extrai-se dos pinheiros.

\_\_\_\_\_ O azeite é proveniente da videira.

\_\_\_\_\_ O algodão e o linho são utilizados na indústria têxtil.

\_\_\_\_\_ Algumas plantas são usadas para fins medicinais.

5. Completa cada uma das frases seguintes, rodeando a letra correspondente à opção correta.

5.1 Dá-se a fecundação quando:

- c) começa a formação do tubo polínico desde o estigma até ao ovário.
- d) a célula sexual masculina do grão de pólen se encontra com a célula sexual feminina do óvulo.

5.2 O processo de frutificação consiste:

- c) no encontro da célula sexual masculina do tubo polínico com a célula sexual feminina do óvulo.
- d) no desenvolvimento das paredes do ovário e dos ovos de que resultam o pericarpo do fruto e as sementes.

5.3 A disseminação é o processo através do qual:

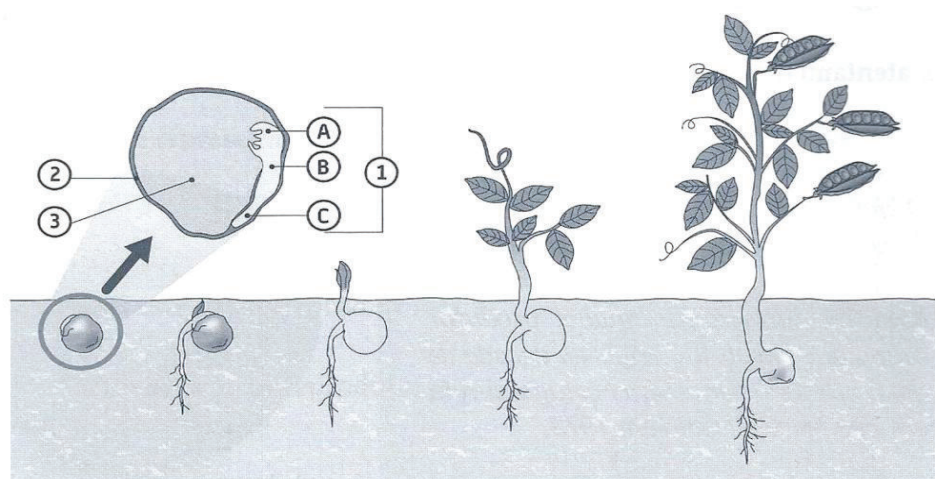
- c) as plantas espalham as sementes para outras regiões.
- d) os agentes polinizadores transportam os grãos de pólen.

6. A figura seguinte mostra algumas etapas da reprodução de uma ervilheira.

6.1 Completa a legenda a figura usando os termos:

**Tegumento      Caulículo      Embrião      Radícula**  
**Cotilédones**

1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

A. Gémulas

B. \_\_\_\_\_

C. \_\_\_\_\_

6.2 Como se chama o processo representado na figura?

---

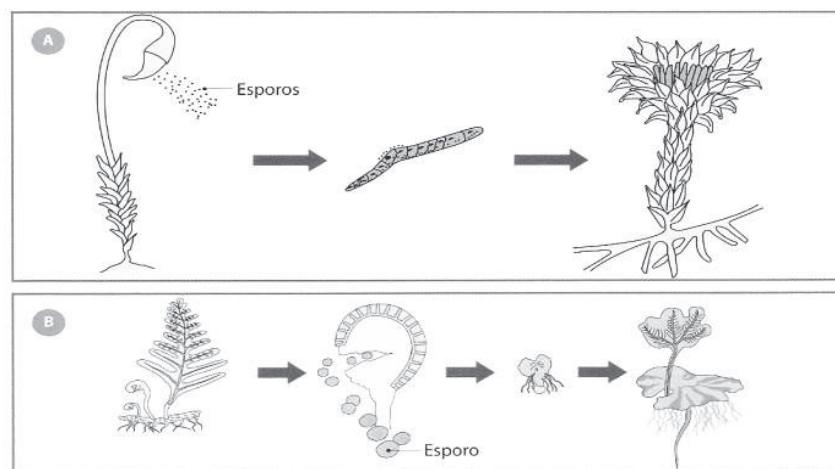
6.3. Para germinar, a semente precisa de estar em bom estado e de condições ambientais ideais.

Rodeia os três fatores mais importantes:

luz    água    temperatura elevada    dióxido de carbono

escuridão    temperatura ambiente    ar    plúmula

7. As figuras seguintes ilustram a reprodução do feto e do musgo.



**7.1** Faz corresponder a cada letra o nome da planta que representa.

**A** - \_\_\_\_\_

**B** - \_\_\_\_\_

**7.2** Como se reproduzem estas plantas?

---



# Anexo 19

## Questão de aula de Ciências da Natureza e Matemática (2º CEB)

QUESTÃO DE AULA Nº 11

MATEMÁTICA - 6º ANO

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____	
Classificação: _____ Data: _____	
Professora: _____ Enc. de Educação: _____	

1. Na Serra da Estrela registaram-se as seguintes temperaturas mínimas no primeiro dia de cada mês ao longo de meio ano:



Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
-6	-2	4	-1	3	6

1.1 Representa as temperaturas na reta numérica

1.2 Indica dois números com igual valor absoluto. Justifica a tua escolha.

1.3 Indica o simétrico de:

**-3** \_\_\_\_\_     **10** \_\_\_\_\_     **-50** \_\_\_\_\_     **35** \_\_\_\_\_

1.4 Ordena as temperaturas registadas por ordem crescente.

2. Completa com os símbolos <, > ou =

**+4** \_\_\_\_\_ **-2**  
**-1** \_\_\_\_\_ **-4**

**| -7 |** \_\_\_\_\_ **| +7 |**  
**-8** \_\_\_\_\_ **+5**

**0** \_\_\_\_\_ **-10**  
**| -15 |** \_\_\_\_\_ **| +12 |**

QUESTÃO DE AULA Nº10

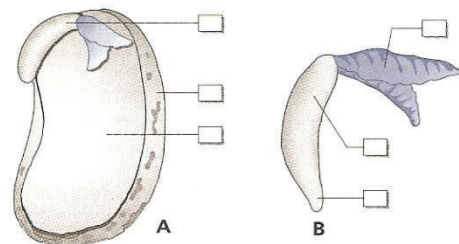
CIÊNCIAS DA NATUREZA-6º ANO

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____	
Classificação: _____ Data: _____	
Professora: _____ Enc. de Educação: _____	

1. Observa a figura seguinte.

1.1. Completa a legenda da figura, registando os números certos nos espaços.

1- Cotilédone     2- Gémula     3- Caulículo  
4- Embrião     5- Tegumento     6- Radícula



1.2. Qual a importância dos cotilédones durante a

germinação?

1.3. Diz que estrutura irá dar origem:

- a) ao caule: \_\_\_\_\_
- b) às folhas: \_\_\_\_\_
- c) à raiz: \_\_\_\_\_

1.4. Indica duas condições necessárias para que as sementes germinem.

**Bom Trabalho!**

## Anexo 20 Avaliação 1º CEB

### Grelha de avaliação de leitura

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA - 1.º ANO

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

Nome dos Alunos	Correspondência fonema/grafema	Articulação dos sons				
	Estabelece as correspondências fonema/grafema	Articula correctamente	Omite	Substitui	Acrescenta	Troca
Anna						
Afonso						
Bernardo						
Clara						
Diogo						
Francisco Ribeiro						
Francisco Santos						
Gonçalo						
Henrique						
João Alves						
João Franchini						
João Rocha						
Luís						
Salvador						
Mafalda						
Manuel						
Mara						
Matias						
Miguel						
Pedro						
Rita						
Sofia						
Teresa						

**Legenda:**

C – Conseguido

E – Emergente

NC – Não Conseguido

NO – Não Observado

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA - 1.º ANO

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

Nome dos Alunos	Leitura de palavras				Leitura de frases					
	Lê palavras globalmente	Lê palavras usando estratégias grafo-fonológicas	Lê palavras usando estratégias grafo-mímico-fonológicas	Atribui sentido à palavra lida	Identifica frases	Lê frases com ajuda	Lê frases autonomamente	Lê a frase globalmente	Lê a frase palavra a palavra	Extraí o significado da frase lida
Anna										
Afonso										
Bernardo										
Clara										
Diogo										
Francisco Ribeiro										
Francisco Santos										
Gonçalo										
Henrique										
João Alves										
João Franchini										
João Rocha										
Luis										
Salvador										
Mafalda										
Manuel										
Mara										
Matias										
Miguel										
Pedro										
Rita										
Sofia										
Teresa										

Legenda:

C – Conseguido                      E – Emergente

NC – Não Conseguido      NO – Não Observado

## Grelha de avaliação de Matemática

<b>Nomes</b>	<b>Escreve os números corretamente</b>	<b>Escreve os números em espelho</b>	<b>Escreve os números de forma inversa</b>	<b>Ainda não distingue os números</b>
Anna				
Afonso				
Bernardo				
Clara				
Diogo				
Francisco R.				
Francisco S.				
Gonçalo				
Henrique				
João Alves				
João F.				
João R.				
Luís				
Mafalda				
Manuel				
Mara				
Matias				
Miguel				
Pedro				
Rita				
Salvador				
Sofia				
Teresa				

## Grelha de Avaliação do Comportamento

Nomes		
Anna		
Afonso		
Bernardo		
Clara		
Diogo		
Francisco R.		
Francisco S.		
Gonçalo		
Henrique		
João Alves		
João F.		
João R.		
Luís		
Mafalda		
Manuel		
Mara		
Matias		
Miguel		
Pedro		
Rita		
Salvador		
Sofia		
Teresa		

## Anexo 21

### Grelha de avaliação das aulas

	Sim	Não	NO
<b>A – Preparação e organização das actividades lectivas</b>			
Elabora o plano de aula com correcção pedagógica e didáctica.	X		
Integra adequadamente o plano de aula na planificação da unidade didáctica/área em observação.	X		
Selecciona as estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as competências a desenvolver pelos alunos.	X		
Prevê o recurso a actividades pedagógicas diferenciadas.			X
Prevê a utilização de recursos materiais eficazes e variados e/ou as tecnologias de informação e comunicação.	X		
Prevê situações de auto-avaliação.	X		
Prevê situações de avaliação formativa.	X		
<b>B – Realização das actividades letivas</b>			
Explicita de forma clara as aprendizagens, bem como as tarefas a realizar.	X		
Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores.			X
Se houver trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correção.	X		
Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos.	X		
Apoia os alunos na construção do conhecimento.	X		

Diferencia as atividades de aprendizagem.	X		
Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização das actividades.	X		
Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas.	X		
Estimula a participação dos alunos	X		
Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula, com outros saberes ou vivências dos alunos.	X		
Efetua a síntese global das aprendizagens.			X
Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos			X
Inicia a matéria utilizando algum método/processo facilitador de aprendizagem			X
Revê e relaciona as aprendizagens anteriores com as novas aprendizagens	X		
Promove e estabelece relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local			X
Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos			X
Desenvolve a aula com uma sequência lógica.	X		
Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de actividades	X		
Gere eficazmente o tempo letivo	X		
Valoriza as intervenções relevantes dos alunos no processo ensino aprendizagem	X		
Promove a interdisciplinaridade nas suas aulas	X		
Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual.)	X		
Desloca-se pela sala para regular (incentivar, observar) a atenção dos alunos	X		
Os recursos são adequados aos objectivos, aos conteúdos e às competências	X		
Os recursos estão adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos	X		
Utiliza as didáticas de recursos variados (manual, jogos, revistas, jornais, livros	X		

diversos, acetatos, mapas...)			
Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interativo)	X		
Diversifica os modos de organização de trabalho: alunos responsáveis pelas diferentes tarefas dentro da sala de aula (distribuição e recolha de materiais, marcação de faltas ou material, trabalho de casa, comportamento...), promovendo a responsabilidade	X		
Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos	X		
Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados			X
<b>C – Relação pedagógica com os alunos</b>			
Expressa-se de forma correcta, clara e audível.	X		
Estabelece relações interpessoais assertivas e empáticas com os seus alunos.	X		
Cria um ambiente de trabalho que favorece a aprendizagem, a convivência e o respeito entre todos.	X		
Mostra disponibilidade para atender e apoiar os alunos.	X		
Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula.	X		
Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos.	X		
Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula	X		
Estabelece com os alunos uma relação de respeito mútuo	X		
Tenta manter a disciplina na sala de aula	X		
Promove um clima de bem-estar, favorável à aprendizagem	X		
Trata os alunos de forma justa e equitativa	X		
Concede aos alunos oportunidades de participação	X		
Estimula a participação de todos os alunos	X		
Tenta manter um ambiente organizado	X		



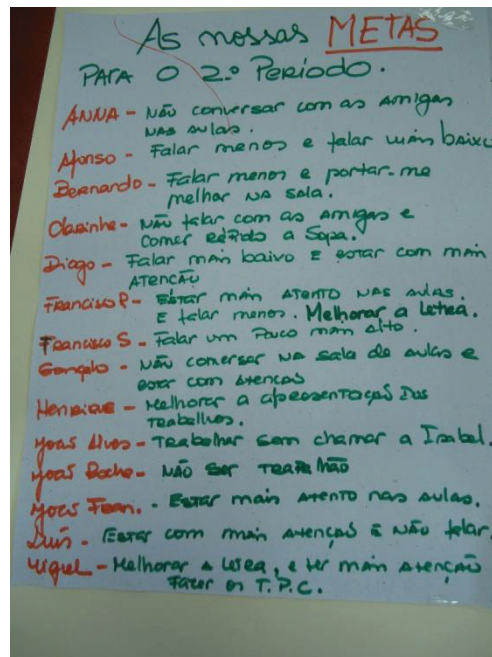
Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência	X		
Respeita ritmos de aprendizagem diferentes			X
Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos			X
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais			X
Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos	X		
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula	X		
<b>D – Avaliação das aprendizagens dos alunos</b>			
Utiliza adequadamente um sistema de anotação para gestão dos comportamentos e aprendizagens na sala de aula.	X		
Proporciona oportunidades de os alunos verificarem os seus progressos e dificuldades.			X
Promove situações de avaliação formativa	X		
Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas	X		
Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens	X		
Através de diferentes atividades regista informação sobre os processos de aprendizagem			X
Utiliza diferentes momentos de avaliação: escritos, orais, práticos, de resolução individual e em grupo	X		
Promove a auto avaliação	X		

## Anexo 22

Registos fotográficos - Atividades 1º CEB



Regras da Sala de Aula elaboradas pelos alunos



As metas do 2º Período



Jogo do abecedário



Elaboração de postais de Natal

## Anexo 23

### Registo Fotográfico – Visitas de estudo 1º CEB



Visita de Estudo à Sé do Porto



Na Sé a observarem a textura dos azulejos



Visita de Estudo a S. Bento



Visita de Estudo a ESAD



Pelas ruas da Cidade do Porto



## Anexo 24

### Registo Fotográfico – Visita de Estudo 2º CEB



Visita a Serralves



Realização de experiências no laboratório de Serralves



Visualização dos estomas retirados de uma folha



Elaboração de registos demonstrando o que observaram ao microscópio

## Anexo 25

### Autoavaliação das aulas práticas

Nome \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Aula nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Reflete sobre o trabalho desenvolvido na aula de hoje. Faz uma autoavaliação, assinalando a resposta com uma cruz.

	SIM	NÃO
Escutei a professora sem interromper.		
Li com atenção o protocolo experimental.		
Percebi o que era pedido.		
Empenhei-me no trabalho.		
Usei um tom de voz baixo para falar com os meus colegas de grupo.		
Cumpri as tarefas que me foram atribuídas.		
Respeitei a opinião dos meus colegas.		
Tive cuidado para não danificar o material.		
Senti-me mais motivado para as aprendizagens de C.N.		
Gostei da aula.		

Queres fazer algum comentário sobre a aula de hoje? Escreve aqui.

---

---

---

**Reflexão sobre a importância de material didático nas aulas**

O material didático visa a motivação do aluno auxiliando-o na construção e concretização dos conhecimentos, sendo este, considerado importantíssimo na realização das aulas, porque melhora a compreensão dos conteúdos e permite ao aluno construir o seu próprio conhecimento. Segundo Choppin o material didático “estimula a autonomia e a criatividade; motiva o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento; contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de atividades de carácter prático/experimental”. Para Zabala (1998) todos os meios que auxiliam os professores a responder aos problemas concretos que surgem em qualquer momento da planificação, execução ou avaliação das aprendizagens são materiais curriculares, isto é, são “meios que ajudam a responder aos problemas concretos que as diferentes fases do processo de planeamento, execução e avaliação lhes apresentam” (1998:168). Por isso, a sua função ou intenção centra-se em finalidades como “orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, divulgar” (1998:168).

No que respeito aos materiais utilizados durante as aulas, estes foram cativantes para os alunos, uma vez que estes estavam motivados e interessados, querendo todos participar nas diferentes atividades.

Uma das formas de promover as diferentes experiências de aprendizagem é através do uso de materiais didáticos. Os materiais constituem, assim, o suporte físico através do qual os alunos vão explorar, experimentar e manipular. As investigações apontam para que as crianças aprendam melhor se forem sujeitas a situações que lhes proporcionem interação, partilha e comunicação das suas ideias (Merkel, 1996:32), onde o professor deve criar ambientes onde faça uso de materiais didáticos, favorecendo assim a sua aprendizagem. Segundo Graells (2000), este organiza as funções que os materiais didáticos podem desempenhar no ensino, salientando as seguintes: fornecer informação, constituir guiões das aprendizagens dos alunos, proporcionar o treino e o exercício de capacidades, cativar o interesse e motivar o aluno, avaliar as capacidades e conhecimentos, proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação, criar ambientes (contextos de expressão e criação).

Quanto aos materiais didáticos, estes podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitir que os alunos obtenham resultados finais relativamente à atividade que se está a tratar na sala de aula (Chamorro, 2003). Em relação ao material utilizado na aula de Língua Portuguesa, este serviu para os alunos compreenderem e perceberem quais as sílabas que formam uma determinada palavra, também foi útil para que os alunos percebessem por quantas sílabas formam uma palavra e por fim, para treinarem a leitura de diferentes palavras. As palavras que se encontravam no jogo eram só palavras formadas com as letras que os alunos já tinham aprendido em aulas anteriores.

A ideia de que os materiais didáticos correspondem a objetos manipuláveis foi defendida por Mansutti (1993), que afirma que o papel do professor não consiste unicamente na transmissão de

conteúdos, mas também necessita de estar munido de objetos ou atividades que o possam auxiliar durante o processo ensino-aprendizagem, porque Mansutti (1993) considera que quanto mais os alunos exploram as coisas do mundo, mais capazes são de relacionar factos e ideias extraindo as suas próprias conclusões.



Produto Final

