

## **Desenvolvimento da competência escrita no ensino básico: a importância do processo de escrita**

**Relatório de estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico**

**Dalila Assunção Beleza Lobo Moreira**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Maria João Macário**

**Coorientadora:**

**Professora Doutora Leonor Santos**

**2017, setembro**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Madalena Teixeira por nunca me ter deixado desistir e por ter me apoiado incondicionalmente, procurando estar sempre presente para apoiar nas piores alturas durante o meu percurso.

À Professora Doutora Leonor Santos por ter aceite prontamente este meu projeto.

À minha querida Professora Doutora Maria João Macário, por me ter acompanhado neste longo percurso, sempre me motivando e orientando de forma criteriosa e perfeccionista.

Aos professores da Escola Superior de Educação, que tanto me ensinaram.

Às professoras cooperantes, pela simpatia, disponibilidade e partilha de saberes e experiências.

A todos os meus amigos e colegas de faculdade.

Às minha queridas filhas, fonte de inspiração, força e amor.

## **Desenvolvimento da competência escrita no ensino básico: a importância do processo de escrita**

**Relatório de estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico**

**Dalila Assunção Beleza Lobo Moreira**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Maria João Macário**

**Coorientadora:**

**Professora Doutora Leonor Santos**

**2017, setembro**

## **Resumo**

O presente relatório espelha todo o percurso ao longo da nossa prática pedagógica, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e descreve as aprendizagens adquiridas nos vários contextos, onde se desenvolveu um estudo.

O tema do estudo incide sobre as tarefas associadas ao processo de escrita. Foi desenvolvido com 52 alunos de 2 turmas de 6º ano. Procedemos a um estudo de caso, tendo como objetivo: analisar o modo como os alunos contruíam um texto narrativo, tendo em conta os processos de escrita. Deste modo, queríamos perceber o que os alunos experienciam, como interpretam e como estruturam o que aprendem.

Este estudo é de natureza qualitativa e reveste-se de características de estudo de caso. Para tratar os dados, foi realizada uma análise de conteúdo.

Os resultados revelaram que mais de 80% dos participantes procedem à planificação do texto narrativo, respeitando todas as componentes que a constituem, procedem igualmente à textualização, ainda que pouco desenvolvida, tendo em conta as competências que os alunos já deviam ter adquirido no último ano do EB. No entanto, mais de 90% não procede à revisão de texto.

A reflexão sobre esta investigação permite-nos repensar a importância dos subprocessos de escrita em contexto escolar e na forma de melhorar as aprendizagens dos alunos, para que se tornem adultos competentes em produção escrita, a par de outras competências essenciais, para uma vida ativa e informada.

**Palavras-chave:** Didática da escrita. Produção escrita. Processos e subprocessos de escrita. Competência escrita.

## **Abstract:**

This report reflects the whole course of our pedagogical practice, within the framework of the Masters in Teaching of the 1st and 2nd cycle of Basic Education and describes the learning acquired in the various contexts, where a study was developed.

The topic of the study focuses on the tasks associated with the writing process. It was developed with 52 students from 2 groups of 6th grade. We proceeded to a case study, with the objective of: analyzing how the students constructed a narrative text, considering the writing processes. In this way, we wanted to understand what students experience, how they interpret and how they structure what they learn.

These studies are qualitative in nature and feature case study characteristics. Content analysis was performed.

The results revealed that more than 80% of the students are planning the narrative text, respecting all the constituent components. They also carry out the textualization, even though it is poorly developed, considering the competences that students should have acquired in the last year of EB, but more than 90% do not revise the text. The reflection about this research allows us to rethink the importance of the subprocesses of writing in a school context and in the way to improve the learnings of the students to become adults competent in writing production, along with other essential competences, for an active and informed life.

**Keywords:** Writing. Writing process. Reflection and importance of writing in human life

## Índice geral

Lista de siglas e abreviaturas.....	7
Índice de anexos.....	8
Índice de quadros.....	9
Índice de figuras.....	10
Introdução .....	12
Parte 1 – O Estágio .....	13
1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições .....	13
1.2. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB.....	14
1.2.1 Caraterização das instituições.....	14
1.2.2. Prática de ensino no 1º CBC- contexto do 1º ano de escolaridade.....	15
1.2.3. Prática de ensino no 1º CEB- contexto do 4º ano de escolaridade .....	22
1.3 Contexto de estágio e prática de ensino no 2ª CEB.....	28
1.3.1 Caraterização da instituição.....	28
1.3.2. Prática de ensino no 2º CEB – Português e História e Geografia de Portugal.....	30
1.3.3. Prática de ensino no 2º CEB – Matemática e Ciências Naturais.....	35
1.4 Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional.....	41
1.5. Avaliação.....	42
1.6. Percurso investigativo.....	43
Parte II – Planificação de textos 2º ciclo.....	44
2.1 Introdução.....	44
2.2. Revisão da literatura.....	45
2.2.1 Importância da escrita na escola .....	45
2.2.2 Escrita-processos e subprocessos.....	47
2.2.3 Tipologias textuais .....	51
Parte III-Investigação.....	56
3 Aspetos metodológicos .....	56
3.3.1 Opções metodológicas.....	56
3.3.2. Contextos de ensino do estudo.....	57
3.3.3. Participantes.....	57
3.3.4. Recolha e análise de dados.....	58
3.3.5. Apresentação e discussão dos resultados .....	60
3.3.6.Considerações finais.....	67

Reflexão Final.....	68
Referências bibliográficas.....	70
Legislação.....	74
Anexos.....	75

## Lista de siglas e abreviaturas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CN	Ciências Naturais
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
HGP	História e Geografia de Portugal
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MCP	Metas Curriculares de Português
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PPEB	Programa de Português para o Ensino Básico
PPT	<i>PowerPoint</i>
PT	Plano de Turma
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação



## Índice de anexos

Anexo A - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º ano de escolaridade .....	76
Anexo B - Situações pedagógicas- didáticas -exemplificação de atividades de cada área curricular (1º ano de escolaridade).....	79
Anexo C - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de (4º ano de escolaridade) .....	83
Anexo D - Situações pedagógico-didáticas - exemplificação de atividades de cada área curricular (4º ano de escolaridade).....	87
Anexo E - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de HGP (5º ano de escolaridade).....	90
Anexo F - Situação pedagógica-didática descrição de uma aula da área curricular de HGP (5º ano de escolaridade).....	93
Anexo G- Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de HGP - 6º ano de escolaridade.....	94
Anexo H - Situação pedagógica-didática - descrição de uma aula da área curricular de HGP (6º ano de escolaridade).....	97
Anexo I - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Português . (6º ano de escolaridade).....	98
Anexo J -Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto Matemática –(5º ano de escolaridade).....	100
Anexo K- Situação pedagógico-didática - descrição de uma aula da área curricular de matemática (5º ano de escolaridade).....	105
Anexo L- Enquadramento Curricular da Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Ciências (5º ano de escolaridade).....	108
Anexo M- Situação pedagógica-didática de uma aula da área curricular de Ciências Naturais (5º ano de escolaridade).....	109
Anexo N- Enquadramento Curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Ciências Naturais (6º ano de escolaridade).....	113
Anexo O- Situação pedagógico-didática - descrição de uma aula da área curricular de Ciências Naturais (6º ano de escolaridade).....	114
Anexo P- Laboratório de gramática sobre funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento obliquo (aplicado à turma do 6º ano).....	116
Anexo Q- Fotos de obras de arte.....	119
Anexo R -Exercícios sobre tipologias textuais: notícia; biografia;texto de opinião.....	120
Anexo S- Resultados da autoavaliação da primeira turma 6º ano.....	125

Anexo T- Resultados da autoavaliação da segunda turma 6º ano.....	126
Anexo U- Resultados da análise dos textos narrativos das duas turmas de 6º ano.....	126
Anexo V- Resultados da análise de erros no texto narrativo das duas turmas de 6º ano .....	127

## **Índice de quadro**

Quadro 1 Caracterização da turma do 1º ano.....	16
Quadro 2 Enquadramento curricular da aula descrita - Português e Expressões e educação Plástica (1º ano).....	19
Quadro 3 Caracterização dos alunos de 4º ano .....	23
Quadro 4 Enquadramento curricular da aula descrita-Português (4º ano) .....	25
Quadro 5 Caracterização da turma do 5º C .....	30
Quadro 6 Caracterização da turma do 6ºA.....	31
Quadro 7 caraterização da turma 6ºB.....	31
Quadro 8 Caraterização da turma 6ºC.....	31
Quadro 9 Enquadramento curricular da aula descrita-Português (6º ano).....	33
Quadro 10 Caraterização da turma 5ºC.....	36
Quadro 11 Caraterização da turma 5ºG Mat. e C.N.....	37
Quadro 12 Caraterização da turma 6º B C.N.....	37
Quadro 13 Enquadramento curricular da aula descrita-Matemática (5º ano).....	39
Quadro 14 Enquadramento curricular da aula descrita- Matemática (1º ano).....	79
Quadro 15 Enquadramento curricular da aula descrita – Estudo do Meio (1º ano).....	81
Quadro 16 Enquadramento curricular da aula descrita - Expressões (1º ano).....	83
Quadro 17 Enquadramento curricular da aula escrita - Matemática (4º ano).....	87
Quadro 18 Enquadramento curricular da aula descrita - Estudo do Meio (4º ano).....	88

Quadro 19 Enquadramento curricular da aula descrita – Expressões e Educação Físico-Motora (4º ano).....	89
Quadro 20 Enquadramento curricula da aula descrita- HGP (5º ano).....	93
Quadro 21 Enquadramento curricular da aula descrita - HGP (6º ano) .....	97
Quadro 22 Enquadramento curricular da aula descrita – matemática (5º ano).....	105
Quadro 23 Enquadramento curricular da aula descrita - C.N. (5º ano).....	109
Quadro 24 Enquadramento curricular da aula descrita - CN (6º ano).....	114

## **Índice de figuras**

Figura 1 Resultados da avaliação diagnóstica do 1º ano.....	16
Figura 2 Manipulação de vogais.....	20
Figura 3 Construção de vogais em plasticina.....	20
Figura 4 Revisão dos ditongos e exercício de discriminação auditiva .....	21
Figura 5 “Prancha de planificação de texto 4º ano.....	26
Figura 6 Produção do texto narrativo (6ºC).....	34
Figura 7 Estrutura da planificação de texto narrativo .....	54
Figura 8 Produção escrita de um aluno de 6º ano de escolaridade (exemplo 1).....	62
Figura 9 Produção escrita de um aluno do 6º ano de escolaridade (exemplo 2).....	62
Figura 10 Produção escrita de um aluno do 6º ano de escolaridade (exemplo 3).....	63
Figura 11 Produção escrita de um aluno do 6º ano de escolaridade (exemplo 4).....	63
Figura 12 Resultados da autoavaliação do texto narrativo da primeira turma do 6º ano .....	64
Figura 13 Resultados da autoavaliação do texto narrativo da segunda turma do 6º ano .....	64
Figura 14 Resultados relativos à análise dos processos de escrita dos textos narrativos das turmas de 6º ano.....	65

Figura 15 Resultados relativos aos erros ortográficos no texto narrativo.....	65
Figura 16 Resultados relativos aos erros de acentuação no texto narrativo .....	66
Figura: 17 Blocos lógicos.....	81
Figura 18 Ficha de trabalho sobre o passado próximo.....	82
Figura 19 Power Point sobre as massas.....	88
Figura 20 Cravo em papel crepe.....	90

## Introdução

O relatório aqui apresentado espelha o trabalho desenvolvido ao longo de quatro semestres, no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Os estágios foram desenvolvidos em instituições de ensino distintas, sendo que a prática pedagógica em 1.º Ciclo decorreu em duas escolas de 1.º Ciclo da rede pública e a prática pedagógica em 2.º Ciclo decorreu em duas escolas, igualmente da rede pública, que funcionavam como escolas dos 2.º e 3.º Ciclos.

No decorrer da minha formação teórica e prática, aprendi bastante com as experiências, as dúvidas e os desafios que foram surgindo ao longo de todo o percurso, fazendo-me refletir, repensar, alterar conceções e modificar muitas vezes todo o trabalho inicialmente pensado. Desses momentos, decorreram, naturalmente, aprendizagens, para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Um aspeto que sempre me suscitou reflexão, ao longo dos estágios foi a construção de textos e o papel de quem escreve. Durante os estágios, nunca senti que os escreventes pensassem sobre a sua própria redação, não se preocupando com o leitor nem adotando uma postura comunicativa. Também verifiquei que os processos que advêm de tarefas como a planificação, redação e revisão ficavam muito aquém do que é necessário para uma escrita centrada no leitor (António & Carvalho, n.d.). Neste sentido, deduzi que a da língua materna é sentida como um dado adquirido pelos alunos. Durante todo o percurso, verifiquei que os alunos não refletem sobre a mesma, banalizando a produção escrita, por considerarem, à partida, que dominam a língua, logo ela não necessita de ser objeto de reflexão e estudo. Investigadores como Luís Barbeiro, Brandão Carvalho, Luísa Álvares Pereira, Madalena Teixeira têm alertado para esta evidência, o que me levou a investigar o papel da escrita, enquanto meio de comunicação nos contextos em que desenvolvi os estágios.

Assim, cabe apresentar a estrutura deste relatório:

- Na Parte I, estão explicitadas as caracterizações dos contextos sociogeográficos das instituições, onde decorreu a prática pedagógica durante os quatro semestres, bem como a caracterização das instituições de ensino, a nossa ação e a caracterização dos alunos com quem tivemos oportunidade de trabalhar.

No decorrer da apresentação da primeira parte, reportamo-nos ao trabalho desenvolvido nos contextos de 1º e 2º ciclos, no que respeita à planificação e operacionalização da atividade educativa, a organização do ambiente educativo, a

gestão da sala de aula, bem como a nossa relação educativa com as instituições de estágio, a dimensão ética do desempenho profissional e a avaliação.

- Na Parte II, destacamos o trabalho de pesquisa com base na revisão da literatura sobre a problemática em foco, fundamentando e justificando a importância da pesquisa.

- Na parte III, descrevemos a metodologia adotada para a realização do estudo, apresentando alguns materiais que foram objeto do estudo, caracterizando os participantes, os dados e as conclusões do estudo.

## **Parte I – O Estágio**

### **1.1 Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições**

Todos os estágios realizados no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB decorreram em escolas do distrito de Santarém, nomeadamente Santarém e Alpiarça, tendo a prática pedagógica em 1.º e em 2.º CEB decorrido nos anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015, respetivamente.

Santarém é a cidade capital de distrito. Do património cultural do concelho, destaca-se a grande diversidade de monumentos góticos, tendo sido construídos edifícios nos séculos XIII-XIV, ficando, assim, conhecida como a “Capital do Gótico”. Possui cerca de 29600 habitantes e caracteriza-se por ser uma região ligada à ruralidade e urbanidade, pelo que todos os setores económicos, nomeadamente, primário, secundário e terciário ajudam no desenvolvimento desta cidade. Os setores primário e secundário são mais evidentes nas freguesias rurais, enquanto o setor terciário predomina nas freguesias urbanas. A sua população abrange uma grande diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, revelando qualificações e literacia muito discrepantes e maioritariamente baixas.

Alpiarça é uma vila ribatejana, situada na margem do Rio Tejo, a poucos quilómetros de Santarém. A principal atividade do concelho é a agricultura devido à riqueza dos solos existentes. O concelho de Alpiarça possui 7702 habitantes de acordo com os censos de 2011 (Avelino, 2017), perdendo habitantes comparativamente com o ano de 2001. Alpiarça tem uma população bastante envelhecida devido à quebra significativa dos níveis de fecundidade e ao aumento da esperança média de vida, estando a aumentar a população idosa com mais de 65 anos de idade. Esta realidade, segundo Avelino (2017), representa  $\frac{1}{4}$  do total da população do concelho. No entanto, este concelho passou a ser destino de emigrantes dos países do leste da Europa.

Foi nestas localidades que desenvolvemos os nossos estágios e cujo contexto e prática de ensino no 1º CEB trataremos de seguida.

## **1.2 Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB**

A prática pedagógica foi efetuada em par pedagógico, onde de acordo com ambas, cada estagiária intervinha individualmente por semana. O trabalho realizado durante a leção foi sempre construído em par de estágio, no que se refere às escolhas de estratégias, metodologias, e planificações. Os materiais diferiam conforme a planificação e de acordo com a linha de pensamento de cada estagiária, no entanto existiu sempre um trabalho cooperativo e articulado entre o par, no sentido de enriquecer os materiais e recursos a apresentar à turma.

### **1.2.1 Caracterização das Instituições**

#### *1º Ano de escolaridade*

O estágio do 1º CEB realizou-se na escola básica pertencente a um agrupamento de escolas localizado na cidade de Santarém. Este decorreu entre 21 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014, numa escola de 1ª CEB e Jardim de Infância, localizada numa área populacional de Santarém.

A escola era constituída por um edifício composto por dois pisos. No primeiro piso, encontrámos quatro salas, a portaria, uma biblioteca, uma sala para desporto escolar e uma casa de banho. O piso de baixo era composto por uma sala de 1º CEB, uma sala de jardim-de-infância, uma casa de banho e um refeitório. A escola tinha um pátio exterior de lazer e brincadeira para as crianças.

Durante o estágio, a escola dispunha de quatro professores, uma professora bibliotecária e uma educadora. A componente letiva decorria das 9h às 12h30 e das 14h às 16h15. Depois deste período, alguns alunos beneficiavam de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

#### *4º Ano de escolaridade*

A prática pedagógica no 4º ano de escolaridade decorreu entre 17 de março e 5 de maio de 2014, numa escola de 1º CEB, igualmente na cidade de Santarém. A escola faz parte de uma rede de onze estabelecimentos com oferta do 1º CEB. Situa-se no planalto da cidade juntamente com outros cinco estabelecimentos de ensino, cuja tipologia remonta ao Plano centenário Urbano. Era um edifício antigo com rés-do-chão

e primeiro andar que data de 1989. Dispunha de cinco salas de aula, duas arrecadações, uma casa de banho para meninos e outra para meninas, um refeitório, uma sala de trabalho para professores, uma sala de fotocópias, um hall de entrada e um espaço exterior para lazer dos alunos. O hall de entrada fazia correspondência a todos os espaços. Nele situavam-se duas casas de banhos (uma para meninos e outra para meninas). No lado direito deste, havia duas salas de aula, uma pequena arrecadação para material, a biblioteca e as escadas de acesso ao piso superior, onde se encontravam mais três salas, uma das quais para apoio individualizado. No espaço central do edifício, tínhamos a sala dos professores, a sala das fotocópias, o refeitório, que dentro deste tinha um espaço reservado para convívio das funcionárias e outra arrecadação. A zona central que dava acesso a todos estes espaços era um espaço polivalente. Durante o estágio, as aulas de Expressão e Educação Física e Motora e o espaço de convívio dos alunos decorriam neste mesmo espaço.

No exterior, existia um parque para as crianças e nas traseiras um terreno onde as crianças jogavam à bola.

Durante o estágio, a escola tinha 5 professores, a componente letiva decorria das 9h às 12h30 e das 14h às 16h15. Depois deste período, alguns alunos beneficiavam de AEC.

### **1.2.2 Prática de ensino em 1.º CEB – contexto do 1.º ano de escolaridade**

Neste estágio, tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma de 1º ano de escolaridade, nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Educação Física. Os conteúdos e descritores de desempenho definidos para as áreas em questão encontram-se no anexo A.

#### *Caracterização da turma*

A turma onde estivemos inseridas era de 1º ano de escolaridade. Era constituída por 26 crianças, e não estava sinalizada no grupo nenhuma criança com necessidades educativas especiais. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa. De acordo com o diagnóstico pedagógico (figura 1) a maior parte dos alunos revelava ter mais dificuldades na área de Português e um quarto da turma na área da Matemática. A maior parte da turma frequentava as AEC, à exceção de 6 alunos.



Figura 1 Resultados da avaliação diagnóstica do 1º ano

Resultados Avaliação Diagnóstica			NEE - Medidas adotadas	Encaminhamento		
Português	Matemática	Estudo do Meio		CPCJ	Educação Especial	Psicologia
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Insuf.</del>	<del>Insuf.</del>	<del>Suf.</del>				
<del>Suf.</del>	<del>Suf.</del>	<del>M. B.</del>				

MB-Muito Bom; B-Bom; S-Suficiente; I-Insuficiente; R-Reduzido

Passemos então à caracterização da turma do 1º ano

Quadro 25 Caracterização da turma do 1º ano

Número de alunos	26 alunos
Idades	7-8 anos
Género	13 raparigas e 13 rapazes
Alunos com NEE	0 alunos
Alunos repetentes	0 alunos

Era uma turma com facilidade de relacionamento e interação, demonstrando interesse pelas aprendizagens e um bom relacionamento, quer com a professora titular, quer com as professoras estagiárias. O ritmo de trabalho e concentração variava entre os alunos. Verificamos pouca autonomia e alguma imaturidade característica das crianças idade. 3 alunos não dispunham de manuais escolares e os mesmos não realizavam trabalhos de casa a pedido dos encarregados de educação. Perante estas

circunstâncias, decidimos que os alunos que não dispunham de manual escolar, iriam fazer exercícios fotocopiados, de acordo com o manual dos colegas. Para não haver um sentimento de exclusão, dada a falta de material escolar, todos os alunos acediam ao quadro interativo e do quadro preto para realizarem alguns exercícios. Quanto à falta de autonomia característica dos alunos de primeiros anos de escolaridade, as professoras estagiárias apelavam ao esforço de cada um, motivando os alunos para a realização das tarefas, fornecendo exercícios apelativos, recorrendo a imagens conhecidas dos mais novos.

De acordo com Teórico (2007), “la escuela encuentra en su agenda, entre otros desafíos, la necesidad de enseñar para aprender; esto es, para dotar a las y los estudiantes de los recursos individuales e interpersonales que les permitan enfrentar los retos con autonomía, activando sus conocimientos y destrezas y resolviendo los problemas con garantías de éxito” (p.3). Portanto, é imperioso que o professor dê ao aluno, a oportunidade de crescer, de ser autónomo na procura do seu conhecimento.

#### *Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma*

O Plano Anual de Atividade (PAA) tem como principal objetivo a nível educativo: propor atividades que permitam a articulação, inter e intra turmas, de conteúdos, de estratégias e de metodologias adequadas às características do contexto e ao estágio de desenvolvimento dos alunos. O Plano de Turma (PT) tinha como objetivos educativos: i) promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem; ii) proporcionar percursos escolares de sucesso; iii) aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular à promoção do sucesso escolar; iv) promover a melhoria dos resultados escolares dos estudantes.

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Durante o estágio, tivemos sempre como documentos orientadores: os programas e metas curriculares, tal como as indicações da professora titular, embora as suas linhas orientadoras decorressem também do PT e PAA. O nosso propósito era promover aprendizagens significativas nos alunos, sempre contextualizadas e de acordo com a realidade dos mesmos.

Inicialmente, o nosso objetivo diário focava-se no cumprimento definido a nível de conteúdos para o próprio dia, de forma significativa e compreensiva para a turma. Depressa nos apercebemos de que tínhamos de optar por uma atitude diferente, pois

nem tudo o que planeávamos ia ao encontro das necessidades dos alunos e, portanto, de forma espontânea, adaptávamos as estratégias de ensino, procurando torná-las mais adequadas e centradas nos alunos.

Segundo Roldão (2009), planejar ações de ensino eficazes implica uma postura estratégica. Neste sentido, a planificação era um instrumento fundamental para a nossa orientação da prática letiva. A nossa experiência revelou-nos que as planificações não são lineares, como pensávamos inicialmente. Percebemos que era necessário ajustá-las, quer porque continham demasiados conteúdos, quer por não integrarem as melhores estratégias de ensino/aprendizagem, em função dos diferentes ritmos de aprendizagem. A aprendizagem dos alunos esteve muitas vezes comprometida pelas dificuldades na matemática e devido ao comportamento inadequado dos mesmos. Por essa razão houve a necessidade de salientar em sala de aula, algumas noções de Cidadania, aproveitando, sempre que possível, o tema a ser lecionado. Durante a prática letiva, apercebemo-nos de que os alunos ficavam mais motivados com atividades práticas, por isso tentámos sempre respeitar essa preferência ao longo do estágio. Durante o nosso percurso, construímos alguns materiais manipuláveis para auxiliar e proporcionar aprendizagens aos alunos: “a criança tem inteligência na mão e aprende a partir da ação dos objetos” (Alsina, 2004, p.8, citando Maria Montessori).

Com o decorrer do estágio, foi surgindo a necessidade de ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos e as suas conceções alternativas. Desta forma, as planificações começaram também a ser pensadas, de acordo com o levantamento prévio dos conhecimentos, através de conversas informais no final da aula. Houve sempre o cuidado de, no início de cada aula, fazer um breve resumo da aula anterior para contextualizar e dar continuidade ao trabalho. Tivemos sempre presente a preocupação em confrontar os nossos materiais com outros recursos disponíveis, manuais ou outros conteúdos multimédia. Queríamos aperfeiçoar a nossa prática, procurando lecionar de forma simples, mas segura, procurando tornar as aulas interativas. O nosso principal objetivo durante todos os contextos de estágio tal como afirma Roldão (2009) foi “fazer aprender alguma coisa a alguém” (p.49), pois o conceito de ensinar não se traduz no ato de transmitir saber, mas sim fazer o aluno apropriar-se do mesmo.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito das áreas curriculares de Português e de Expressão e Educação Plástica*

*Quadro 26 Enquadramento curricular de uma aula - Português e Expressões e educação Plástica (1º ano)*

Área curricular:.. Português	
Domínios/Subdomínios	Objetivos de aprendizagem
<p>Iniciação à educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Compreensão de texto</li> <li>- Antecipação de conteúdos</li> </ul> <p>Oralidade</p> <p>Produzir um discurso oral com correção</p> <p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</li> <li>- Conhecer o alfabeto e os grafemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular corretamente palavras</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Discriminar pares mínimos</li> <li>- Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de ¾ dos grafemas com ditongos.</li> <li>- . Escrever pelo menos metade dos ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.</li> </ul>

Área curricular: Expressões e educação Plástica	
Domínios/Subdomínios	Objetivos de aprendizagem
<p>Descoberta e organização progressiva de volumes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Modelagem E escultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: massa de cores.</li> <li>- Modelar usando apenas as mãos</li> </ul>

Para a aula que irá ser descrita, foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 2

A nossa intervenção na área de Português teve como foco os ditongos. A aula começou com a audição da música sobre os ditongos de Maria de Vasconcelos, para relembrar as vogais e alguns ditongos aprendidos. Seguidamente, recorreremos a materiais manipuláveis, que tivemos o cuidado de disponibilizar para todos. O objetivo era formar ditongos (Figura 2), no entanto esta atividade revelou ser difícil, porque surgiram várias dificuldades na sua formação.

*Figura 2 Manipulação de vogais*



Pudemos constatar que havia crianças que ainda não reconheciam as vogais e, portanto, ao formar os ditongos, não liam corretamente. Também verificámos que alguns alunos não perceberam o objetivo da tarefa, limitando-se a unir as vogais, sem consciência do exercício e da sua finalidade. Dadas as circunstâncias, em parceria com o par de estágio, existiu um apoio individualizado a todos o que demonstraram dificuldade na execução da tarefa. Também nos deparámos com alunos que conseguiam ler as vogais individualmente, mas a sua junção dificultava a leitura e, como tal, surgiam outros sons que não correspondiam aos grafemas. Quando foi pedido aos alunos para construírem em plasticina (Figura 3) determinados ditongos, esta atividade tornou-se igualmente difícil para alguns deles.

*Figura 3 Construção de vogais em plasticina*



A escrita é contruída por um sistema específico de símbolos gráficos que pressupõem a intervenção da percepção ótica. É de extrema importância que certas zonas do cérebro sejam ativadas, pois a escrita é mais abstrata do que o oral (Rebelo, Maques & Costa, 2000). Como tal, a associação de um grafema, a sua percepção e associação ao som, tornou-se uma tarefa difícil no 1º ano.

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), quando falamos em consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Esta consciência é de desenvolvimento lento e poucas são as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais à entrada da escola. Neste sentido, “tendo em conta os resultados da investigação relativa ao perfil da consciência

Atualmente, promoveria novamente este tipo de exercício, recorrendo às TIC para estimular o interesse da criança. Está provado, pelas diversas investigações relativas à consciência fonológica e da “causa” do erro, que muitos dos erros devem-se à falta desta competência fonológica.

Figura 4 Revisão dos ditongos e exercício de discriminação auditiva

De acordo com (Freitas, Alves & Costa, 2007), a consciência fonológica é “a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral.” (pág. 9). Com o exercício supra apresentado, reforçamos a necessidade de trabalhar a consciência fonológica, pois consideramos ser fundamental para a concepção de bons leitores (Freitas, 2007). No final da tarefa, utilizamos autocolantes coloridos como reforço positivo e incentivo à realização das atividades seguintes.

Segundo Arends (1995), a utilização de autocolantes serve como sistema de incentivo e recompensa para conduzir os alunos a realizar as tarefas e a comportarem-se de forma adequada e com entusiasmo.

### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

A gestão de sala de aula foi para nós o maior desafio deste estágio, pois a nossa intervenção é fortemente influenciada pela nossa capacidade de desempenhar as funções de gestão de ensino, de tempo, de comportamentos desviantes dos alunos e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de aprendizagem tranquilo. Para assegurar esta gestão, é necessário fazer uma gestão preventiva, tal como referem os autores Bophy e Ptnam *et al.* (citados em Arends, 1995). Com base nos autores referidos anteriormente, o professor deve fazer uma planificação cuidadosa, motivar os alunos, facilitar o diálogo honesto e aberto e ter um reportório de estratégias de ensino, para assegurar um ambiente de aprendizagem e cooperação dos alunos.

Como é de esperar em todas as turmas, existiam crianças que terminavam as tarefas muito antes do tempo proposto e, para tal, a nossa estratégia foi encontrar tarefas extra, algumas delas partilhadas pela professora titular, para dar tempo aos restantes alunos para concluírem a sua atividade. Outra estratégia utilizada foi pedir aos alunos para terminarem exercícios de aulas anteriores. Tomadas as medidas necessárias para controlar os diferentes ritmos de aprendizagem, nós professoras estagiárias dedicávamo-nos aos alunos com mais dificuldades, dando um apoio individualizado, explícito e direto.

#### **1.2.3 Prática de ensino em 1º CEB - contexto do 4º ano de escolaridade**

O estágio foi realizado numa escola do concelho de Santarém, numa turma de 4º ano de escolaridade. Esta era constituída por vinte e cinco alunos com idades entre os nove e os doze anos, todos residentes em Santarém. À semelhança da prática pedagógica em contexto de 1º ano, tivemos oportunidade de lecionar as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Os conteúdos e descritores de desempenho definidos para estas áreas curriculares durante a prática pedagógica no 4.º ano encontram-se no anexo B.

## *Caraterização da turma*

*Quadro 27 - Caraterização dos alunos de 4º ano*

Número de alunos	25 alunos
Idades	9-12 anos
Género	12 raparigas e 13 rapazes
Alunos com NEE	1 aluno com dislexia e 1 aluno com dislexia, disortografia e hiperatividade
Alunos repetentes	4 alunos (retido no 3.º ano)

Todos os alunos eram residentes em Santarém, mais propriamente nos arredores da escola. Os alunos eram todos de nacionalidade portuguesa. Na turma, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) referenciada, no entanto havia um aluno que beneficiava de terapia da fala e apresentava sinais de dislexia, mas não estava referenciado.

Segundo o PT, na turma existiam 4 meninos repetentes, um deles repetiu o 1º e o 3º ano. Neste pequeno grupo, havia um aluno com 12 anos de etnia cigana que se encontrava ao nível do 1º ano, faltando com muita frequência e revelando desinteresse na escola. Uma vez que realizava tarefas do 1º ano, era alvo de olhares e comentários, ainda que em surdina, por parte dos colegas. Os restantes 21 alunos frequentavam o 4º ano pela primeira vez. Dos alunos do 4º ano, 19 frequentavam AECS (Inglês, Atividade Física e Desportiva, Vamos Experimentar).

A turma apresentava vários níveis e vários ritmos de aprendizagem, tornando-a muito heterogénea. De acordo com o PT, os pontos fortes da turma eram:

- Interesse pela aprendizagem, pela descoberta;
- Razoável explicitação oral do pensamento, autonomia e iniciativa na realização de trabalhos de pares e de grupo;
- Boas relações interpessoais, cooperação entre pares.

### *Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma*

Com base no Projeto Educativo Anual (PEA), o principal objetivo a nível educativo é propor atividades que permitam a articulação, inter e intra turmas, de conteúdos, de estratégias e de metodologias adequadas às caraterísticas do contexto e ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

O PT tinha como objetivos educativos: i) promoção melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem; ii) apoio ao sucesso educativo em espaços



orientados por docentes para colmatar dificuldades e/ou aprofundar aprendizagens iii) apoio ao desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita; iv) proporcionar percursos escolares de sucesso V) orientação e encaminhamento de alunos, de acordo com diferentes perfis, vi) diferenciação pedagógica.

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Durante o estágio, o planeamento e operacionalização da atividade educativa teve sempre como documentos orientadores o programa e metas curriculares e as indicações da professora titular. Dada a experiência na licenciatura e no estágio de 1º ano, existiu a necessidade de refletir, mais uma vez, sobre as nossas práticas de ensino anteriores, e pensar em novas metodologias de ensino adquiridas através da leitura de manuais e outra bibliografia de ensino. Também foi necessário criar imagens e situações em sala de aula através de um ensaio mental, para adequar cada conteúdo à turma e às suas necessidades (McCutcheon & Miner, 2002, citados em Arends, 2008).

As nossas metodologias de ensino na turma de 4º ano, durante as nossas intervenções, prendiam-se com a observação direta, a aprendizagem cooperativa e a manipulação de objetos. Também adotámos o método da aprendizagem verbal significativa, tendo em conta cada aluno, a sua própria organização e compreensão dos temas. Procurámos mobilizar estruturas cognitivas já existentes, com o propósito de expor as matérias de forma potencialmente significativa. Uma das estratégias utilizadas foi destacar as ideias principais de cada conteúdo e utilizar unificadores para se relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos, tal como defendido por Arends (2008,). Para consolidar os conteúdos aprendidos, predominaram as fichas de trabalho, onde a discussão sobre os mesmos esteve sempre presente.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da área curricular do Português*

*Quadro 28 Enquadramento curricular da aula descrita-Português (4º ano)*

	Área curricular: Português
Domínio/Subdomínio	Descritores de desempenho
Educação Literária - Ler e ouvir ler textos literários.  Leitura escrita - Ler textos diversos.  - Organizar os conhecimentos do texto.  -Planificar a escrita de textos.  - Rever textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular</li><li>- Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada.</li><li>- Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações</li><li>- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as</li><li>- Verificar se o texto respeita o tema proposto.</li><li>- Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados.</li><li>- Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</li><li>- Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.</li><li>- Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.</li><li>- Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.</li></ul>

Para a aula representada neste documento, foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 4. De acordo com a atividade proposta, verificámos que os alunos tiveram alguma dificuldade na organização das ideias para realização da tarefa de reconto de uma história, mesmo tendo o apoio da planificação em suporte papel. Perante este facto pudemos constatar que os alunos não estavam muito familiarizados com este tipo de atividade.

De acordo com Viana (2009) “a compreensão de um texto beneficia a capacidade de o leitor ter em conta a forma como as ideias organizadas no interior desse mesmo texto” (p.37) e portanto considerámos que o reconto era uma atividade que potenciava a aquisição da competência da compreensão leitora e produção de textos narrativos. O reconto, pode ser de alguma forma confundido com um resumo, onde o aluno cinge-se á recolha de informações essenciais, originando um pequeno texto

(Viana, 2009). Na realidade um reconto consiste na leitura de uma história e posterior narração ou redação por palavras próprias não tem de ser necessariamente um texto reduzido, como requer um resumo .

A tarefa tinha como propósito o reconto a partir da visualização de uma apresentação em Power Point com a história sobre “O espelho ou retrato vivo” de Sophia de Mello Breyner Andersen. Após a visualização da história em Power Point feita por nós, uma vez que a biblioteca da escola não tinha livros disponíveis para todos, quisemos saber o que acharam da história, e das imagens que iam seguindo ao longo da leitura.. Após uma pequena conversa em grupo, foi pedido aos alunos, um por um, para recontarem a história oralmente. Ao aferir a compreensão do significado do título da história, por parte dos alunos, constatamos que ninguém conseguiu explicar o significado e a simbologia que a imagem do espelho tinha no desenrolar de toda a história. Comprovamos, com este facto, que as inferências necessárias para a descoberta do significado não foram mobilizadas pela turma.

Após este exercício de reconto oralmente, foi dada a cada aluno uma folha com as indicações sobre como fazer a planificação de um texto (figura 5), com todos os passos a efetuar, para auxiliar o reconto da mesma. Foi sugerido que se apoiassem num *brainstorming* da sua autoria, constituído por palavras sobre o texto afim de mobilizar para a planificação

Figura 5 “Prancha de planificação de texto 4º ano

Exemplo de uma prancha de histórias

Escreve, em cada etapa as ideias principais do texto respeitando as seguintes indicações:

1. Escreve o título da história e o nome do autor.
2. Diz onde e quando se passou a história e indica as personagens
3. Conta um acontecimento importante do início da história.
4. Conta um acontecimento importante do meio da história.
5. Conta um acontecimento importante do fim da história.
6. Final da história, moral da história e o que aprendeste com ela.

1 Título	2 Onde, quando, personagens, o quê?	3 1ª situação inicial
4 Desenvolver do acontecimento	5 "Novos" acontecimentos como consequência	6 Como termina, moral da história.

17

Esta tarefa evidenciou que os alunos não estavam familiarizados com a planificação de texto e demonstrou desorganização de ideias e de seleção das ideias-chave para concretizar a tarefa de reconto, bem como o encadeamento das mesmas. Em alguns casos existiu falta de atenção e compreensão do texto, e não mobilização de

memória a curto prazo sobre o que tinham acabado de ouvir, resultando assim em novas histórias, que não se enquadravam com a história lida.

É sabido que os alunos são capazes de evocar um acontecimento ou relatar uma história, mas têm dificuldades na produção de uma história que compreenda sequências de ideias e frases encadeadas que remetem para acontecimentos e estados inter relacionados (Rebelo, Marques & Costa, 2000). No decorrer da tarefa, verificamos que alguns alunos produziam textos muito grandes na planificação, o que revelava falta de compreensão da função da planificação e, portanto, copiavam literalmente tudo para o texto como produto acabado. Verificamos também que muitos recontos não coincidiam com a história original, mudavam os objetos revelantes da história, as personagens e até mesmo do final da história “Retrato Vivo”. Apercebemo-nos de que a produção escrita de alguns alunos confundia-se com a sua própria realidade, como pudemos perceber em conversa com eles. Neste sentido, realçamos a importância destes tipos de tarefas, para desenvolver competências ao nível da compreensão oral de leitura e escrita..

#### *Organização ambiente educativo e gestão da sala de aula*

Uma gestão de sala de aula eficaz está relacionada com a capacidade de o professor utilizar estratégias de ensino eficazes, aulas apelativas à aprendizagem com preocupação no cumprimento de regras em sala de aula. O professor deve motivar os alunos, facilitando o diálogo e entendendo o erro como uma oportunidade de aprendizagem (Arends, 1995).

Devido ao comportamento e dimensão da turma, diariamente eram reforçadas as regras a respeitar, quer em sala de aula, quer para com os colegas e professor. Esta tarefa revelou-se árdua, pois requeria alguma autoridade e apelo à consciência dos alunos, assim como energia para controlar e dar continuidade à planificação proposta. Uma vez estabelecida a desordem, tivemos necessidade de separar pares de carteira e organizar com pares, menino e menina respetivamente, no sentido de estabelecer a ordem. No entanto tentávamos saber junto dos intervenientes o motivo do comportamento desadequado. Alguns alunos achavam que o trabalho efetuado na escola era aborrecido e irrelevante, outros, devido a questões emocionais, não conseguiam focar-se na escola. Como tal e perante esta realidade, adotamos algumas estratégias para contornar comportamentos desviantes. Uma das estratégias prendia-se com a tática de sobreposição, ou seja, aproximávamo-nos do aluno com comportamento desviante e colocávamos a mão no ombro à medida que dávamos continuidade aos conteúdos. Outra estratégia adotada foi não reforçar o comportamento

desadequado, ou seja, não dar a importância para que o aluno não sentisse que estava a surtir efeito e tentar envolvê-lo na atividade a decorrer em sala de aula.

Como defendido por Glasser (citado em Arends, 2008), o reforço positivo também foi muitas vezes utilizado, com o intuito de motivar os alunos, motivando-os a responder de forma acertada. A reflexão sobre as resoluções das tarefas foi uma prática constante, com o propósito de identificar o erro, reformular e ajudar o aluno a ganhar confiança em si próprio. Neste contexto, a experiência ao nível da gestão de sala de aula revelou que não existem receitas pré-concebidas, é necessário agir para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. O pensamento do professor deve assegurar a compreensão das suas ações e práticas, implicando uma constante análise das situações envolventes, para tomar decisões e procedimentos fundamentais à sua prática (Santos, 2007).

### **1.3 Contexto de estágio e prática de ensino no 2.º CEB**

#### **1.3.1 Caracterização da Instituição**

A prática pedagógica no 2.º Ciclo realizou-se entre 3 de novembro de 2014 e 23 de janeiro de 2015, nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), e de 9 de março a 29 de maio de 2015, nas áreas de Matemática e Ciências Naturais (CN). O estágio nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) ocorreu em Alpiarça e o estágio de Matemática e Ciências Naturais ocorreu em Santarém, ambas funcionavam como escola dos 2º e 3º CEB.

A prática pedagógica em contexto de 2º ciclo nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal realizou-se em Alpiarça, na sede de agrupamento de escolas de Alpiarça. A escola era constituída por três blocos A, B e C e um pavilhão gimnodesportivo. Os blocos A e C dispunham de quatro salas e uma casa de banho no piso r/ch e cinco salas no piso de cima. No bloco B, estavam concentrados os seguintes serviços: os serviços de administração escolar; a sala de professores; o gabinete da direção, o gabinete do ASE (Ação Social Escolar), uma Papelaria, uma reprografia e no piso de cima quatro salas.

O espaço escolar dispunha também de uma sala de multideficiência, era dirigida a alunos com necessidades educativas especiais de carácter moderado e grave, dispondo de alguma autonomia. As salas usufruíam de um ensino especializado, com docentes com formação específica em diferentes áreas de deficiência, acrescido de

terapias e treinos específicos. A instituição escolar tinha um refeitório, um bar; uma biblioteca escolar.

Segundo o projeto educativo, o 2º ciclo dispunha de 19 professores, com 14 alunos com NEE, dados fornecidos pela docente titular e que foram registados por nós em diário de bordo.

Para impulsionar o desenvolvimento educativo e o enriquecimento do currículo e de acordo com o projeto educativo, a escola apostava em vários projetos para alcançar os objetivos do projeto definido pela mesma. Esses objetivos estavam relacionados com o gabinete de apoio aos alunos, nomeadamente o projeto “IPCE”: intervenção individual e ao nível dos grupos-turma, a fim de solucionar os problemas dos alunos; projeto *Toca a estudar*, projeto de mentoria e o projeto “conversas com pais”. A componente letiva nesta escola decorria das 8h20 às 13h25, no período da manhã, e das 14h25 às 16h50, no período da tarde. Na biblioteca escolar decorriam projetos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) e do projeto Lermais onde decorriam diversas atividades. A escola também promovia atividades desportivas aos alunos gratuitamente, fora das instalações da escola, com o projeto desporto escolar. No projeto educativo, constam também projetos de escola como: a educação para a saúde e educação sexual, projeto de educação ambiental, projeto Coménios (sensibilização para a cultura e línguas europeias) e o clube Europeu.

A prática pedagógica no 2º Ciclo em Santarém realizou-se entre 9 de março e 29 de maio de 2015, nas áreas de Matemática e Ciências Naturais (CN). Esta instituição abrangia espaços abertos, com zonas de lazer. As instalações no seu exterior apelam ao desporto, na medida em que dispõe de mesas de ping-pong, de um campo de futebol e de pistas de corrida assinaladas no chão. O edifício era constituído por dezoito salas de aula e quinze salas específicas de diferentes disciplinas, nomeadamente, Ciências e Físico-Química, Educação Tecnológica e Educação Visual. Este edifício tinha dois blocos: o primeiro é composto por dois pisos que se encontram divididos por duas alas: a direita e a esquerda. No lado direito, encontramos a biblioteca, a reprografia, a secretaria, o refeitório, cinco gabinetes de trabalho, a sala de professores e várias casas de banho para o género feminino e para o género masculino. No lado esquerdo, encontravam-se o bar dos alunos e as salas de aula. O segundo bloco era composto por dois pavilhões gimnodesportivos.

Ao longo da última década, sensibilizada com as crianças e jovens com mobilidade reduzida e com NEE, a escola tem tentado reunir todas as condições para que os alunos com estas carências possam usufruir dos diferentes espaços e inclusive das salas de aula. Para isso, tem realizado pequenas obras, como por exemplo rampas,

elevador no primeiro bloco para transportar os alunos para o segundo piso do mesmo bloco e casas de banho adaptadas às necessidades destes alunos.

### **1.3.2. Prática de ensino em 2.º CEB – Português e História e Geografia de Portugal**

Neste estágio, tivemos a oportunidade de lecionar as disciplinas de Português e de HGP, de acordo com os conteúdos e descritores de desempenho que se apresentam nos anexo C, D e E, respetivamente.

#### *Caracterização das turmas*

Durante este estágio, pudemos contactar com quatro turmas, uma de 5º ano (5ºC) a HGP e 3 de 6º ano (6ºA, 6ºB, 6ºC). Na turma de 6ºB, lecionamos as duas disciplinas. A turma do 5ºC, caraterizada no quadro 5, apesar de ser extensa, globalmente apresentava resultados satisfatórios. Os alunos revelavam bastante interesse em querer aprender e a nível de comportamento foi uma das melhores durante a prática letiva. Os alunos em questão sempre demonstraram interesse em aprender e participar e comportavam-se de forma correta em sala de aula.

*Quadro 29 Caracterização da turma do 5º C*

Número de alunos	27 alunos
Idades	9-13 anos
Género	9 raparigas e 18 rapazes

O 6ºA, representado no quadro 6, era uma turma pequena, com alguns problemas de atitude, nomeadamente por parte de dois alunos com NEE, devido à sua vivência turbulenta, pois eram alunos institucionalizados, com o futuro incerto quanto às instalações de integração anuais. Esta turma era no geral bem comportada, apresentando dificuldades de aprendizagem, aquisição de novos conceitos e ritmo de trabalho. No entanto, revelaram ser uma pequena surpresa, apesar de apresentarem muitas dificuldades comprovadas em momentos de avaliação. A nossa intervenção e entrega durante todo o estágio motivou os alunos mais desmotivados a participar e a arriscar no cumprimento das tarefas sem medo de errar.

*Quadro 30 Caracterização da turma do 6ºA*

Número de alunos	20 alunos
Idades	10-14 anos
Género	11 raparigas e 9 rapazes
Alunos com NEE	4 alunos
Alunos repetentes	3 alunos

A turma do 6ºB, a quem lecionamos HGP e Português foi a que se revelou mais problemática ao nível do comportamento, concentração e resultados, embora existisse um aluno de quadro de excelência dentro da mesma. As condições da sala também não proporcionavam, na nossa opinião, uma boa aprendizagem, uma vez que era uma sala destinada à disciplina de Educação Visual (EV), demasiado grande e muito fria, influenciando a concentração dos alunos.

*Quadro 31 Caracterização da turma 6ºB*

Número de alunos	22 alunos
Idades	10-14 anos
Género	9 raparigas e 11 rapazes
Alunos com NEE	1 aluno

A turma do 6ºC apresentava os melhores resultados das três turmas do 6ª ano. Aqui o ritmo de trabalho era rápido, o que influenciou a discrepância no avanço dos conteúdos de Português em relação às outras turmas.

*Quadro 32 Caracterização da turma 6ºC*

Número de alunos	27 alunos
Idades	10-13 anos
Género	14 raparigas e 13 rapazes

Nas turmas com crianças sinalizadas com NEE, não nos foram apresentados quaisquer documentos de referência sobre a especificidade das dificuldades de cada um, no entanto foi partilhado pelas professoras titulares, no sentido de adequarmos a nossa ação quanto a estes alunos.



### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Para lecionar ambas as disciplinas, recorremos aos programas e metas curriculares de HGP e Português, aos planos de aula fornecidos pelas docentes e também nos apoiámos nos manuais escolares. Como existia alguma falta de conhecimento e aprofundamento de aspetos do programa de HGP, na disciplina de História e Geografia de Portugal, recorremos a outros livros de História do quinto e do sexto anos e à História de Portugal de Rui Ramos, como instrumento de estudo e investigação. Dedicámos bastante tempo a estas leituras e refletimos sobre elas.

Para lecionar, tivemos de fazer várias planificações semanais, devido ao ritmo de trabalho e aprendizagens de cada turma, passando pela modificação diária das planificações em todas as turmas do 6º ano. Com estas planificações e retificações diárias, conseguíamos ter uma visão global do dia sobre o que precisávamos de lecionar naquele dia e quais os conteúdos específicos para cada turma. Este método/estratégia de planificação foi, para nós, o que se adequou, deixando-nos mais seguras na gestão da própria aula. Era muito difícil manter o mesmo ritmo nas turmas e isso tornou-se numa dificuldade de gestão e um desafio. Recorremos frequentemente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para impulsionar as aulas, pois percebemos, desde o início, que este recurso motivava os alunos para a aprendizagem e participação. Nas aulas de HGP, em específico, a visualização de vídeos explicativos e a exploração de mapas em suporte digital disponibilizados em plataformas educativas como a Escola Virtual e a Leya Educação – foram uma mais-valia para a concretização dos objetivos de aprendizagem.

### *Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da disciplina do Português*

*Quadro 33 Enquadramento curricular da aula descrita-Português (6º ano)*

Disciplina:. Português	
Domínios/Conteúdos	Descritores de desempenho
Leitura e Escrita  -Ler textos diversos.  -Planificar a escrita de textos.	Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário  - Estabelecer objetivos para o que pretende escrever. -Organizar informação segundo a tipologia do texto. -Registar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.

-Redigir corretamente	<p>Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas.</li> <li>-Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido</li> </ul>
-Rever textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se o texto respeita o tema, a tipologia e as ideias previstas na planificação.</li> <li>- Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas e se a informação do texto avança.</li> <li>-Corrigir o que, no texto escrito, se revelar necessário, condensando, suprimindo, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto.</li> </ul>

Para esta aula, definimos os objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 9. Para os concretizar, focámo-nos na produção textual dos alunos e na gramática, recorremos a diversas brochuras do Ministério da Educação sobre escrita, compreensão textual e várias gramáticas de 2º ciclo. O objetivo primordial era a consciencialização, a autocorreção e o melhoramento. Durante a lecionação de estágio, baseámo-nos num ensino que proporcionasse uma prática intensiva de escrita. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), “a aprendizagem da escrita beneficia de uma escrita pessoal frequente” (p.8). Nesta medida, através do ensino sobre textos de géneros diversificados, tive oportunidade de criar atividades de escrita.

Ao longo da prática letiva, verificámos que a revisão do texto era algo que ficava somente na planificação, não sendo colocado em prática pelos alunos. Em contraposição a este facto, propusemos a correção de texto entre pares para consciencialização do próprio e do colega, dos diversos erros durante a escrita, esperando que o trabalho entre pares fosse uma mais-valia.

A correção ortográfica, a pares, coloca em interação sujeitos diferenciados, com níveis de competências diversas em relação à escrita e como tal achamos pertinente pôr em prática. A interação dos alunos nesta tarefa era no sentido de orientar e chamar à atenção para a diversidade de problemas encontrados, por ambos, no processo. Servia também para refletirem em contexto sala de aula, lugar propício para a

aprendizagem, sobre as dúvidas que poderiam surgir da análise a pares, obrigando-os à reflexão e discussão entre ambos (Barbeiro, 2007).

Todas as atividades de escrita visavam a reflexão e análise crítica sobre a mesma. Ao longo da atividade de escrita, tema livre, do texto narrativo, demos pequenas instruções aos alunos, a fim de os motivar e acionar a imaginação, colaborando com aqueles que tinham mais dificuldade e o resultado foi promotor de novas atividades. De acordo com os autores Barbeiro e Pereira (2007), “a criação das atividades de escrita assume frequentemente a natureza de recriação, ou seja, de modificação de tarefas, no sentido de as adequar a determinada situação ou ao desenvolvimento de competências” (pag.14). Promoveu-se, junto dos alunos, a ideia de que escrever envolve um processo, com determinadas tarefas, como análise das características de cada tipo textual e outros processos de natureza diversa implicados na sua construção (Carvalho, 2003).

A (Figura 6) retrata a construção de um texto em sala de aula, com base nas indicações mencionadas na (figura 5). Através desta figura pudemos verificar que a atividade atingiu o seu propósito, no que diz ao respeito das componentes da planificação. Quanto aos processos de escrita, lamentavelmente a reflexão e reformulação, não constou da preocupação e consciência dos alunos.

Figura 6 Produção do texto narrativo (6ºC)

### Planificação do texto narrativo

- Personagens intervenientes na ação (Maria, Josefa e Alzira)
- Local onde decorre a ação (sala de estar, lojas de roupa)
- Tempo (Verão)
- Problema (Não têm roupa para vestir)
- Resolução (Vão às lojas de roupa)
- Final (Vêm para casa com sacos cheios de roupa).
- Por fim atribuiu um título ao teu texto.

As senhoras vaidosas  
Era uma vez três <sup>senhoras</sup> ~~senhores~~ muito Vaidosas. Os seus nomes são Maria, Josefa e Alzira.  
A Maria gosta de usar roupas exuberante, mas a Josefa prefere roupas mais simples e a Alzira podia andar de qualquer forma, mas tinha sempre de estar acompanhada com jóias valiosas e muito

### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

A nossa estratégia de ensino passou muito pela motivação dos alunos e pelo diálogo, pois consideramos ser componentes importantes de gestão de aula. A gestão das turmas ficou também comprometida pela falta de conhecimento e ligação aos alunos. Uma vez que todas as crianças são portadoras de experiências pessoais, se não conseguirmos aperceber-nos das causas das preocupações dos alunos, dificilmente conseguimos contornar algumas atitudes mais desviantes e perturbadoras da gestão da aula. Tendo em conta este facto, as nossas planificações eram revistas diariamente e reformuladas quase aula a aula. Neste sentido, revelaram ser uma boa ferramenta de gestão e orientação de aula.

Nas turmas 6ºB e 6ºA, verificou-se algumas vezes situações desafiantes. As aulas ficavam, tal com defendia Arends (2008), comprometidas pelo sentimento de não pertença à escola e nas instituições onde alguns alunos estavam inseridos. Esta situação mereceu toda a nossa compreensão, mas dificultou-nos o trabalho enquanto docentes estagiárias. Para os professores principiantes, às vezes, é difícil manter a consistência das regras de sala de aula e normalmente as regras são quebradas, quando ocorre mais do que um acontecimento perturbador do bom funcionamento.

#### **1.3.3 Prática de ensino em 2.º CEB – Matemática e Ciências da Natureza**

Neste estágio, tivemos oportunidade de lecionar as disciplinas de Matemática e CN, conforme se pode verificar os descritores de desempenho, por área disciplinar nos anexos F, G e H.

##### *Caracterização das turmas*

Ao longo do período de estágio, acompanhámos três turmas: duas turmas do 5.º ano (5ºC e 5ºG) uma delas apenas na disciplina de Matemática (5ºC) e a outra de Matemática e Ciências Naturais (5ºG); e uma turma do 6.º ano (6ºB) na disciplina de Ciências Naturais.

Relativamente à turma do 5º C, tratou-se de um grupo de alunos heterogéneo, no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, sendo necessário, por vezes, algumas tarefas complementares para alguns alunos que terminavam mais cedo. É de referir, ainda, que a turma revelou alguma autonomia, cooperação e interesse pela realização das tarefas propostas. Importa salientar que nesta turma existiram três alunos que estiveram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, educação especial

de carácter permanente. Estes beneficiaram de apoio pedagógico individualizado em sala de aula, tutoria, adequação curricular individual e adequação no processo de avaliação.

De um modo geral, as principais dificuldades da turma ao nível educativo foram: falta de hábitos e métodos de trabalho, problemas de concentração, imaturidade, falta de confiança em si próprios, dificuldade na leitura e interpretação, dificuldade na aquisição/compreensão de ideias e conceitos, dificuldade na articulação dos conteúdos, dificuldade ao nível do cálculo e raciocínio lógico e/ou abstrato. Para combater as dificuldades dos alunos, foram definidas estratégias específicas de atuação, nomeadamente: diversificação das estratégias de ensino; respeito pelo ritmo de trabalho; utilização de recursos diferentes de acordo com as necessidades de aprendizagem; verificação regular do caderno diário e da realização das atividades/tarefas; estímulo contínuo da autoestima e da autoconfiança; apoio individualizado na aula.

*Quadro 34 Caracterização da turma 5°C*

Número de alunos	30 alunos
Idades	9-12 anos
Género	14 raparigas e 16 rapazes
Alunos com NEE	3 alunos
Alunos repetentes	4 alunos
Alunos com apoio ao estudo	16 alunos
Alunos língua não materna	2 alunos

Relativamente à turma do 5º G, esta revelou-se igualmente heterogénea em relação aos ritmos de aprendizagem, pelo que foi necessário realizar tarefas complementares. A maioria dos alunos mostrou ser autónoma, com espírito de entreajuda/cooperação e interesse pela concretização das tarefas/atividades propostas. A turma preferiu as aulas com materiais áudio e vídeo, o trabalho de grupo e o trabalho de pesquisa. Os alunos demonstraram também que as aulas expositivas foram o modo de trabalho que menos agradou os alunos desta turma. Nesta turma, também havia três alunos que estiveram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, educação especial de carácter permanente. Estes beneficiaram de apoio pedagógico individualizado em sala de aula, tutoria, adequação curricular individual e adequação no processo de avaliação, tal como os alunos na turma anterior. As suas principais dificuldades foram: falta de hábitos e métodos de trabalho, dificuldade na articulação dos conteúdos e dificuldade na leitura e interpretação das diferentes tarefas/ atividades.

Alguns alunos demonstraram ter dificuldade em se concentrarem, imaturidade, bem como pouca autoestima e ausência de autoconfiança.

*Quadro 35 Caracterização da turma 5ºG Mat. e C.N.*

Número de alunos	20 alunos
Idades	10-12 anos
Género	10 raparigas e 10 rapazes
Alunos com NEE	3 alunos
Alunos repetentes	5 alunos
Alunos com apoio ao estudo	6 alunos

Relativamente à turma do 6º B, os alunos demonstraram preferência pelo trabalho de pesquisa, de grupo, de carácter prático e por aulas com áudio e vídeo. Relativamente às formas de trabalho pedagógico e aos fatores que contribuem para o aproveitamento escolar, toda a turma demonstrou ter hábitos de estudo e disciplina, atenção e concentração no trabalho desenvolvido nas aulas, facilidade em compreender a linguagem dos professores e grande interesse pela disciplina. A turma tinha muitas potencialidades, nomeadamente: o espírito de cooperação; hábitos de estudo; atenção e concentração nas tarefas e atividades letivas; facilidade na compreensão e expressão oral e escrita; e bom raciocínio lógico-abstrato. Esta turma pertencia ao ensino articulado, frequentava o ensino da Música, em que o Conservatório e a escola regulam e se articulam entre si. Os alunos frequentam um plano de estudos especificamente adaptado, pois as disciplinas do Conservatório substituíam as disciplinas de formação artística da escola.

*Quadro 36 Caraterização da turma 6º B C.N.*

Número de alunos	30 alunos
Idades	10-11 anos
Género	17 raparigas e 13 rapazes

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Para a lecionação da Matemática e Ciências da Natureza, realizámos as planificações segundo o programa e metas curriculares, o manual escolar adotado e outros manuais e as brochuras do Ministério da Educação tais como: Álgebra no Ensino Básico (2009); Geometria e Medida no Ensino Básico (2011); Organização e tratamento de Dados (2010); Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores (2007); Explorando plantas....Sementes, germinação e crescimento (2007)

entre outros. Recorremos também à escola virtual disponível nas editoras Porto Editora e Leya, bem como a sites fornecidos pelo professor titular.

Neste estágio, a calendarização dos conteúdos proporcionou planificações estruturadas mentalmente a curto e longo prazo, tendo em conta as informações da docente titular e posteriormente organizadas em planificações em suporte papel. A planificação mental tem a vantagem de permitir ao professor refletir sobre a unidade didática, formando imagens e/ou ensaio mental, anterior à prática em sala de aula. Também pode ser utilizada durante o decorrer da aula, como planos espontâneos e rápidos com o intuito de promover aprendizagens e como resposta a casos e a situações particulares (Arends, 2008). Quanto à planificação propriamente dita, baseámo-nos nos conteúdos e descritores de desempenho segundo as metas curriculares. Estas planificações tinham uma forte ligação entre os objetivos e os fins a alcançar, sempre com base teórica em especialistas na área, relativamente aos conteúdos e à forma de lecionar. De acordo com Arends (2008), “(...) uma boa planificação educacional caracteriza-se por objetivos de aprendizagem cuidadosamente especializadas, ações e estratégias de ensino, (...) cuidadosas de resultados, especialmente no desempenho do aluno” (p. 94).

Para a área curricular da Matemática, utilizamos PowerPoint disponíveis nos sites da Porto Editora e Leya e muito material didático manipulável, em situação de jogo e construção, para facilitar a compreensão dos conteúdos programáticos, assim como as relações entre ambos. É sabido que o conhecimento não deriva somente da representação de fenómenos externos, mas também, da interação da criança com o meio ambiente. A interação estimula o desenvolvimento cognitivo e criativo durante as atividades lúdicas no ensino, promovendo aprendizagens significativas, tanto para o aluno como para o professor como observador.

De acordo com Graells (2000), o material didático ou instrucional é construído com intencionalidade, visa proporcionar aprendizagens, fornecendo informação; treino e exercício das capacidades motoras e cognitivas; cativando o interesse dos alunos. Esta manipulação pode ter uma dupla função para o professor, sendo que é possível avaliar as capacidades e conhecimentos dos mesmos durante as atividades, permitindo ao professor tirar notas, a fim de refletir sobre a direção a tomar enquanto promotor de ensino e aprendizagem e enquanto avaliador. (Botas & Moreira, 2013).

Na área curricular das CN, demos preferência a trabalhos práticos, utilizamos também material manipulável para a realização de experiências, tal como plantas para

os alunos manusearem. À semelhança do que foi decorrendo ao longo de todo o percurso, recorreremos mais uma vez às TIC, nos sites mencionados anteriormente, para CN 5º e 6º ano, nomeadamente a vídeos online na internet.

Tal como referem Breda, Serrazina, Menezes, Sousa e Oliveira (2011), as ferramentas tecnológicas dão acesso a modelos visuais poderosos, enriquecendo a extensão e qualidade de ensino. No que diz respeito às atividades práticas em CN, estas têm como finalidade potencializar o envolvimento físico do aluno com o mundo exterior, aspeto fundamental para o desenvolvimento do próprio pensamento (Martins et al, 2007)

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da disciplina da Matemática 5º ano*

*Quadro 37 Enquadramento curricular da aula descrita-Matemática (5º ano)*

Metas curriculares 5º ano			
Domínio	Subdomínio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Organização e Tratamento de Dados	Representação e tratamento de dados	3. Tratar conjuntos de dados	M 3.1. Identificar a «média» de um conjunto de dados numéricos como o quociente entre a soma dos respetivos valores e o número de dados, e representá-la por « $\bar{x}$ ».
		4. Resolver problemas	M 4.1. Resolver problemas envolvendo a média e a moda de um conjunto de dados, interpretando o respetivo significado no contexto de cada situação. M 4.2. Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas de frequência, diagramas de caule-e-folhas, gráficos de barras e de linhas.

No quadro 13, encontra-se o enquadramento curricular a lecionar.

A aula iniciou-se com a abertura do sumário, onde existiu uma pequena conversa sobre a atividade e os nossos objetivos para aquela aula e seguidamente pedimos aos alunos para dizerem as idades hipotéticas das mães (ex:30,41,44,39,50,33,45,33,45,32,33) com o objetivo de interpretarem os dados,



organizarem e colocarem num gráfico de caule e folha. A representação em gráfico de caule e folha tem muitas vantagens, dá uma informação visual sobre os dados distribuídos, permite ordenar rapidamente a amostra e é muito simples de fazer (Martins, 2007).

Segundo Ponte (2009), o ensino por descoberta pressupõe atividades de observação e exploração, análise e resultados, integrando novos dados em conceitos já adquiridos. A importância da intuição na aprendizagem leva o aluno a “aprender a aprender”. A representação em gráfico de caule e folhas tem muitas vantagens, pois dá uma informação visual sobre os dados distribuídos, permite ordenar rapidamente a amostra e é muito simples de fazer (Martins, 2007).

Esta aula foi planificada para trabalhar em grande grupo, os alunos puderam intervir oralmente ao longo da aula, manipulando materiais e discutindo sobre as questões e as dúvidas que iam surgindo. O nosso objetivo era a interação dos alunos e a participação de todos na construção do seu próprio conhecimento, mobilizando também os conhecimentos prévios dos mesmos. Concluída a tarefa e depois de todas as retificações, explicámos que este tipo de gráfico permitia aos alunos descobrirem qual era a moda, os extremos, a idade máxima e a idade mínima relativamente aos dados e amplitude das idades e atribuírem importância à organização dos dados no diagrama devido a estas informações

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

A discussão em aula também foi uma evidência a ressaltar durante o estágio. Sempre que era proposto aos alunos um exercício mais complexo, era feita uma avaliação em grande grupo sobre as dificuldades que subsistiram durante a sua execução e exploravam-se outros modos de realização da tarefa, no sentido de chegar às necessidades dos alunos.

Segundo Arends (1995), a discussão e o discurso em sala de aula são centrais em todos os aspetos do ensino. A sua utilização por parte dos professores tem objetivos educacionais. Posto isto, a discussão desenvolve o pensamento dos alunos, ajudando-os a construir os seus próprios significados, responsabiliza-os para o compromisso como oradores e para construção da sua própria aprendizagem. Os professores utilizam este método de ensino para que os alunos adquiram competências de comunicação. Os docentes apercebem-se através do discurso sobre aquilo que os alunos estão a pensar, a processar ideias e as informações que lhes são ensinadas.

#### **1.4 Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional**

A relação estabelecida com as instituições, os professores e os alunos foi crucial para o desenvolvimento de um trabalho consciente, onde a cooperação e interajuda entre professores e alunos foi uma evidência durante todos os estágios. Consideramos que a partilha de conhecimento e experiências foi uma mais-valia para o crescimento como futuras profissionais da educação. Desta forma e seguindo os conselhos das professoras coordenadoras da escola, toda a gestão de sala de aula, no que diz respeito à importância de um ambiente propício à aprendizagem, onde reinava a boa educação e respeito, foi promotor de aprendizagens e elo com os alunos.

Em todos os estágios o trabalho cooperativo e a partilha de ideias e materiais foram uma constante, onde adquirimos e aprofundamos conhecimento, mas ao mesmo tempo partilhámos novas metodologias adquiridas em tempo de aulas com os professores da nossa instituição de ensino.

No contexto de 2º ciclo, nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, a partilha entre professoras foi uma constante, (re/co)construindo planificações, bem como os materiais a utilizar em sala de aula, para atingir da melhor forma os objetivos de ambas. Além disso, a experiência na área de Português de 6º ano foi sentida de forma intensa, uma vez que os alunos iriam realizar provas de aferição. Tal como sentimos na passagem do 1º ciclo para o 2º ciclo, as turmas de 6º ano encontravam-se novamente na posição de articulação de ciclos dentro do sistema educativo.

Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo atualizada em 2005 (Lei n.º 49/2005), “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” (p. 5127). Neste sentido, o trabalho realizado em equipa foi fundamental dado as características do contexto .

Durante o estágio de 2º ciclo, nas áreas de Matemática e CN, assistimos às reuniões semanais do departamento de ciências e matemática, onde fomos convidadas a produzir fichas de avaliação, bem como a corrigi-las, sempre num ambiente cooperativo e de partilha de saberes. Fomos convidadas inclusive a participar na avaliação dos alunos nos diferentes parâmetros da avaliação.

## 1.5 Avaliação

Classificar e avaliar o desempenho dos alunos é uma das responsabilidades dos professores. Estes devem avaliar o desempenho dos seus alunos de acordo com critérios e informações disponíveis para o efeito. Para os professores principiantes, esta tarefa é considerada difícil e demorada. Por estes motivos, é importante que os professores no início de carreira construam um relatório de estratégias para classificar e avaliar o desempenho dos alunos.

Para se avaliar o desempenho, é necessário recolher as informações necessárias para se poder tomar decisões corretas. As informações podem ser recolhidas informalmente, através de observação direta e interação verbal, e formalmente, nomeadamente através de trabalhos de casa, testes e trabalhos escritos. Estas técnicas de mediação, tarefas sujeitas a avaliação, são associadas à avaliação, isto é, a mediação é referente à informação recolhida pelo professor. No entanto, a avaliação é a nota que o docente atribui, passando por juízos de valor sobre o desempenho do aluno. Atribuir uma nota é um ato de avaliação.

Segundo o despacho normativo nº 1/2005, a avaliação pode ser de diagnóstico, formativa, sumativa e sumativa externo. As avaliações diagnósticas conduzem à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que contribuem para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular da turma. Esta pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, articulada com a avaliação formativa. As avaliações formativas são as principais modalidades de avaliação do ensino básico, assumem um carácter contínuo, são recolhidas antes e durante o ensino e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos dos alunos. Este tipo de avaliação permite ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação, conhecer o desenvolvimento das aprendizagens e competências, responsabilizando e consciencializando cada um dos intervenientes, na procura de processos de trabalho promotores de aprendizagem. Através desta ferramenta, considerada uma estratégia de ensino, na perspetiva de Roldão (2009), o professor consegue ter uma visão sobre as alterações necessárias a fazer nas suas planificações, repensando as estratégias de ensino. As avaliações sumativas, por sua vez, constituem a intenção de dar a informação, acerca do desempenho dos alunos, após a realização e atribuição de uma classificação, relativa a atividades educativas. Estas são concebidas pelo professor e pela comunidade docente, para que este possa fazer juízos globalizantes, sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos. A avaliação externa é feita através de testes padronizados. Estes são da

responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação e permitem não só avaliar os alunos como também a competência das escolas correspondentes.

Segundo Arends (2008), existem três termos que descrevem a qualidade de informação das avaliações: a fiabilidade, a garantia e a equidade. A fiabilidade e a garantia dizem respeito à consistência de um teste, à sua capacidade para produzir pontuações e “medir” o nível de conhecimentos que resultam numa classificação quantitativa. A equidade, como a própria palavra indica, diz respeito à imparcialidade e justiça na atribuição da classificação.

A visão do papel do professor também é muito importante para a validade e qualidade da avaliação. Hoje em dia, sabe-se que o professor está constantemente à prova e, portanto, a imagem de um professor justo e competente valida de imediato a classificação atribuída ao aluno.

Testar o progresso dos alunos e determinar as classificações é um aspeto importante de trabalho de um professor e a sociedade espera que ele o faça e bem feito (Arends, 1995).

## **1.6 Percurso investigativo**

Desde do início da nossa formação, sempre fomos confrontadas com a importância da planificação, quer no sentido da organização das aulas a lecionar, quer na produção textual para avaliação em cada etapa final de estágio. No início, a dificuldade de planear uma aula articulada com outras áreas do saber foi uma das dificuldades mais complexas a enfrentar, mas foi ultrapassada. No entanto, sempre que era solicitado um relatório sobre cada estágio, a sua organização e explicitação constituía sempre uma tarefa, a nível pessoal, bastante difícil. Esta organização de ideias e textos tendo em conta os seus leitores foi uma dificuldade com que também nos deparamos, como era de esperar, dentro das salas de aula. Por esse motivo, as reflexões sobre a planificação no sentido lato da palavra foram-se intensificando, tornando-se um possível tema de investigação, uma vez que pessoalmente partilhava desta mesma dificuldade.

Ser professor requer reflexão sobre a ação no processo de aprendizagem e formação profissional, analisando o conhecimento na ação e reflexão na ação em relação à situação problemática e o seu contexto (Gómez, 1997). Também foi dessa reflexão sobre o meu papel como professora que surgiu esta investigação.

De acordo com Alarcão (2013), “o objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver,

fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem” (p. 98).

Neste quadro, optamos, então, pela investigação relacionada com a aprendizagem da gramática realizando laboratórios gramaticais. Iniciámos o processo no 6º ano, onde procurávamos que os alunos apreendessem a gramática com significado, através da reflexão sobre a mesma e não através do processo de memorização. Ainda conseguimos pôr em prática um laboratório de gramática a uma turma de 6º ano, mas logo cedo foi abandonada a pedido da professora titular, pela iminência das provas de aferição. Dada a esta situação, retomamos à reflexão sobre a nossa prática e sobre o que era possível fazer, voltando à ideia inicial sobre a planificação de textos.

Ser professor é descobrir o sentido da sua profissão, de nós mesmos enquanto professores e ajudar os alunos a descobrirem-se a si próprios como alunos (Alarcão, 1996). A consciência do papel do professor sobre as necessidades dos alunos, colocou-nos novamente em contacto com a importância dos processos de escrita. Perante esta decisão, ao longo do estágio no contexto de 2º ciclo, foram recolhidos os textos possíveis, sempre dentro do programa previsto para o 6º ano e a investigação foi ganhando novos contornos. O interesse passou a ser não só focado na planificação, mas em todos os processos de escrita.

## **Parte II – planificação de textos 2º ciclo**

### **2.1 Introdução**

O tema desta investigação surgiu através das evidências e reflexão sobre a escrita dos alunos no contexto escolar. Ao longo de todos os estágios, verificámos que muitos alunos não produziam textos de forma coerente, por não concretizarem tarefas recursivas de planificação, escrita e reescrita.

Associada a esta constatação está também a nossa preocupação, e que se estende obviamente à sociedade, com a utilização da linguagem escrita. Ela é indispensável na vida quotidiana: saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente é imprescindível para a realização de muitas das atividades diárias (Sim-Sim 2007). Devido à importância atribuída à aprendizagem dos domínios da Leitura e Escrita, referidas nos documentos orientadores do ensino (ME/DGIDC, 2009; MEC, 2012<sup>a</sup>), propusemo-nos a: i) analisar todos os documentos do ME sobre a escrita, ii) evidenciar através da revisão da literatura as vantagens da aquisição dos processos de escrita, iii) propor produção de textos nas diferentes tipologias textuais; iv) analisar os resultados das produções escritas com base nos processos de escrita.

## **2.2. Revisão da literatura**

### **2.2.1 Importância da escrita na escola**

As escolas são semelhantes a outras organizações da sociedade, o seu objetivo primordial é proporcionar experiências de aprendizagem intencional e preparar cidadãos competentes e preparados para a vida ativa na sociedade. Além disso, a escola prepara aprendentes autorregulados, curiosos, que procuram a aprendizagem, a partir de aprendizagens que já detêm. A escola constitui-se como sistemas humanos influenciados pela comunidade e pela sociedade onde estão integradas, segundo modelos de educação e formação em vigor.

Neste sentido, a escola é um meio privilegiado da aprendizagem formal da escrita, onde esta competência é vista como essencial, pois assume um caráter de transversalidade para a expressão, comunicação e avaliação de conhecimentos. De acordo com Sá (2012), o ensino e aprendizagem da língua portuguesa contribui para o desenvolvimento das competências essenciais para o sucesso escolar. O contributo desta área curricular passa pelo desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita. A sua abordagem transversal apoia-se no relacionamento com as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Macário, Sá, e Gomes (2016) reforçam a ideia da autora anterior, sublinhando a importância da língua portuguesa para a aquisição/desenvolvimento de competências em contexto escolar e extraescolar, assim como, o papel relevante no desempenho nas outras disciplinas curriculares e não curriculares.

Devido a esta consciência do seu papel na vida do indivíduo, as capacidades textuais e de produzir textos despertam o interesse de muitos estudiosos. Algumas destas pesquisas foram-se desenvolvendo no sentido da aprendizagem e domínio desta competência, que acaba por ser constituída como um elemento facilitador da própria aprendizagem, de desenvolvimento do pensamento e construção de conhecimento (Pereira & Graça, 2011).

Até à década de setenta, a escrita era entendida como uma competência estilístico-literária que se centrava somente na qualidade dos textos produzidos. Nesta época, supunha-se que esta competência surgia por meio de intuição, ou por meio de transferência automática da aprendizagem da leitura, mais precisamente pelo estudo formal da gramática (Niza, Segura & Mota, 2011). Neste período, o ato de escrever não passava de um conjunto de frases, escritas corretamente a nível ortográfico, onde os alunos através de conectores e outros fatores de coesão, ligavam as frases entre si e construía a chamada composição. Hoje sabe-se que escrever não é simplesmente um

processo linguístico, mas um processo sociocultural. Os alunos apropriam-se dos significados que são constituídos nas comunidades e nos variados contextos dentro dos quais operam e que, simultaneamente, eles próprios constroem (Niza, Segura & Mota, 2011).

De acordo com Niza, Segura e Mota (2011), comunicar por escrito é transformar o discurso interior (pensamentos, ideias, convicções) na forma de linguagem escrita, de modo contextualizado, a fim de passar uma mensagem perceptível.

Rivard (1994, citado em Carvalho & Barbeiro, 2013) afirma que a escrita, obriga os alunos a expor o conhecimento apreendido através do reprocessamento de ideias, da interpretação e confrontação de ideias, promovendo a emergência de estratégias cognitivas mais complexas

Carvalho e Barbeiro, 2013, p.612 citando Klein referem que mobilizam fatores de natureza cognitiva para credibilizar o papel da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem. A escrita "facilita a reformulação e o aprofundamento de ideias baseados num processo de sucessivas revisões de textos à medida que vão sendo produzidos"

Segundo dos autores Carvalho e Barbeiro, 2013 p.613 citando Hand e Prain o papel da escrita é valorizado na medida em que esta promove: "o conhecimento de natureza conceptual e da aprendizagem, na medida em que obriga o aluno a dar resposta às expectativas, convenções e formas de raciocínio próprias de uma determinada comunidade científica"

Por sua vez, Armbruster, Carthey e Cummings (2005, citados em Carvalho & Barbeiro, 2013) vêm reforçar a convicção de que a escrita promove o pensamento crítico, importante na escola e na sociedade, e a resolução de problemas, ao refletir sobre o próprio processo de compreensão Por estas razões, a consciencialização do papel da escrita passou a ser considerada uma exigência generalizada em contexto escolar e na sociedade, pois estas reforçam a importância na demonstração das capacidades de escrita (Spinillo & Simões, 2003).

Os professores da língua portuguesa, tendo consciência dos obstáculos e desafios que a escrita oferece, devem assumir o papel de interlocutores e mediadores, durante as tarefas da aprendizagem e aquisição da escrita. Muitos professores lamentam a pouca relevância dada à aprendizagem da escrita em contexto escolar. Esta desempenha um papel de elevada relevância na avaliação do conhecimento adquirido e na capacidade de o exprimir por escrito, pelo que deve ser objeto de aprendizagem formal. Além disso, a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela. Logo, cabe à escola preparar os alunos para escrever com correção.

Tal como refere Amor (1993), ao analisar a crise da escrita no contexto português dos anos 90, “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita” (p. 114). Consequentemente, toda a instituição ou professor que não seguir esta linhas orientadoras dos documentos reguladores da língua portuguesa está condenado ao fracasso.

Neste sentido, os documentos orientadores, nomeadamente o Programa de Português do Ensino Básico, vêm reforçar a conceção da escrita enquanto atividade cognitiva, processo de comunicação e apropriação contínua de uma forma particular da linguagem e do seu uso, de uma forma contextualizada e intencional (Niza, Segura & Mota, 2011). Este documento regulador desafia os professores a ultrapassar conceções e recomendações dos antigos programas, não se limitando às práticas de exercícios de aplicação de regras de escrita ou aspetos ligados à morfologia e sintaxe dos textos escritos.

Atualmente fala-se que os professores continuam a dispor de pouco tempo e espaço para atribuir à prática da escrita, gastando muito tempo a assinalar as incorreções nos textos efetuados fora da sua presença. Segundo os documentos normativos que regulam o ensino do Português, a melhor estratégia para colmatar esta problemática vivida nas escolas no que respeita à escrita-leitura, é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos de revisão de textos uns dos outros (Niza, Segura & Mota, 2011). Em relação aos erros ortográficos, segundo os mesmos documentos, a melhor estratégia a adotar é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros. Estas estratégias, a serem implementadas nas escolas, permitiam consciencializar os alunos para a interajuda, promovendo um ambiente de aprendizagem, onde o professor pode intervir de forma mais ativa na orientação das tarefas propostas, criando um ambiente envolvente e promissor para todos.

### **2.2.2 Escrita-processos e subprocessos**

O papel da escrita na construção do conhecimento tem vindo a ser reconhecido no campo dos estudos sobre literacia, que ao longo das últimas décadas vem defendendo a importância da mesma. No contexto português, este reconhecimento tem sido expresso em vários documentos programáticos, que referem que a linguagem e a aquisição de saberes estão intimamente relacionadas.

A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, requer organização e reflexão para construir uma representação de conhecimento que



possa corresponder aos conteúdos que se quer expressar. Para a execução de tal tarefa tão complexa, como a redação de um texto, é fundamental que o aluno automatize uma série de competências para dar origem ao texto.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a produção escrita concretiza-se por meio da competência compositiva, em que o aluno deve ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração; articulação com os outros elementos do texto e dar-lhes expressão linguística, respeitando as exigências de coesão e coerência. Para alcançar estes objetivos, o aluno é chamado a realizar diferentes atividades, durante todo o processo de escrita, nomeadamente: ativar conhecimentos sobre o assunto em causa, efetuando pesquisas sobre o mesmo, tomar notas, selecionar organizar a informação. Deve igualmente proceder à redação do texto e à sua avaliação através da leitura do produto final, reescrevendo-o, corrigindo-o e reformulando-o.

Estas atividades anteriormente descritas, assumindo o ato de escrita como uma tarefa de resolução de problemas, podem ser agrupadas segundo três componentes: planificação, textualização e revisão. Começemos pela planificação.

De acordo com o modelo descrito pelos autores Flower e Hayes (1981), a planificação pressupõe a mobilização dos conhecimentos e a ativação da memória do escrevente, a devida seleção das ideias em virtude do ato de escrita e do destinatário (Carvalho & Barbeiro, 2013).

Segundo investigações posteriores, nomeadamente dos autores Bereiter e Scardamalia (1987, citados por Niza, Seguro & Mota, 2011), “a investigação sobre os processos de composição tem vindo a demonstrar que a **planificação global** de um texto é determinante para a **planificação local**, nomeadamente para a escolha ou a sequência de certas palavras numa determinada frase” (p.19).

Barbeiro (1999) reforça que a planificação “constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e seleciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto” (p. 60). O autor refere que os conhecimentos são ativados a partir dos conhecimentos armazenados na memória ou em fontes externas como o contexto em que está envolvido. Estes conhecimentos não remetem somente ao tema, mas a todos os procedimentos que envolvem a construção do texto. A planificação inclui, portanto: a recolha de unidades e as suas relações; a organização e seleção dos conhecimentos de acordo com o texto e a organização textual e o destinatário. Segundo o autor supracitado, estão reunidas as metas para a realização da produção textual no que diz respeito ao tratamento do tema, ao desempenho na tarefa e à situação de comunicação.

Azevedo e Teixeira, 2011, p.26 citando Teixeira, reforçam a ideia anterior quando dizem que, “o aluno forma a representação interna do saber, necessitando de organizar

esse mesmo saber, através da recuperação, recolha e seleção de informação em função da finalidade do produto final” Por outro lado, os autores supra citados, 2011,p.26, citando Martins e Niza entendem que” a planificação corresponde à tomada de notas que antecede a escrita, palavras, segmentos de frases ou frases, isto é, as informações relevantes para o texto. Consiste em organizar essas notas numa ordem temporal e hierárquica, fazendo uma seleção da informação importante para o texto”.

A redação constitui a componente que faz surgir o texto propriamente dito. Esta implica a transformação de uma representação mental da realidade, em representação gráfica das unidades verbais características da linguagem escrita. Nesta etapa, o aluno preocupa-se em canalizar toda a sua atenção para a produção do texto em papel. Barbeiro (1999) reforça esta realidade ao afirmar que esta componente faz aparecer no papel ideias do plano mental sob a forma de linguagem escrita. A redação é, portanto, a concretização das ideias e conteúdos expressos na planificação, desenvolvendo-as de forma sucessiva e ordenada (Azevedo &Teixeira, 2011).

Segundo, Barbeiro e Pereira (2007), a textualização compreende dar respostas às seguintes exigências: explicitação de conteúdo, em que o aluno, após registar previamente as ideias, deve explicitá-las, a fim de o leitor aceder ao conhecimento; formulação linguística, em que o aluno deve explicitar o conteúdo e em que o aluno deve constituir uma unidade em que as frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Nas fases iniciais de desenvolvimento da escrita, os alunos centram as suas atenções nos mecanismos da ortografia e da motricidade, não libertando a sua capacidade para aspetos mais profundos do texto. O sentido de coesão do texto em que é estabelecida uma linearização das ideias, é um dos aspetos que também levanta dificuldades nesta fase inicial (Carvalho, 2001).

Neste sentido, fica explícita a diferença entre a escrita em desenvolvimento e a escrita desenvolvida. Os escreventes mais novos têm tendência para planificar não na globalidade, considerando o tema de forma genérica, mas localmente. Escrevem com base no assunto e quase de forma imediata, não considerando o objetivo e o destinatário do discurso.

Ao longo deste processo de escrita, Barbeiro e Pereira (2007) acrescentam que o aluno deve ser capaz de dar resposta a um conjunto de exigências da textualização: explicitação de conteúdos, em que o conjunto de ideias ativadas de forma genérica tem de ser clarificado; a formulação linguística, em que os conteúdos explícitos têm de ser ligados à sua expressão e por fim o texto tem que assumir uma unidade coesa e lógica: a articulação linguística.

A última componente dos subprocessos de escrita é considerada com bastante relevância para a qualidade do texto: a revisão. Esta exige a capacidade de refletir sobre o texto e avaliá-lo num ato de distanciamento do aluno, em relação ao produto do seu trabalho. A revisão processa-se através da leitura, avaliação e correção ou reformulação do que foi escrito. Esta etapa da escrita não tem que se dar necessariamente no final da redação. A revisão pode ser feita ao longo do processo de textualização. A revisão e reformulação não passam somente pela correção dos erros ortográficos ou pela construção frásica. Associada à revisão aparece a reflexão sobre a mensagem que se quer passar e a quem e se está de acordo com a tipologia do texto. O aluno deve escrever para o leitor e não para si mesmo. Por outras palavras, o aluno deve escrever para o destinatário. Por conseguinte, o escrevente deve proceder à revisão e leitura da sua produção textual para avaliar se o objetivo do texto atinge o seu propósito. Colocada em prática uma das exigências da textualização anteriormente referida, o aluno deve fazer a confrontação entre o texto existente e o texto pretendido.

De acordo com o documento orientador "O ensino da escrita: a dimensão textual" de Barbeiro e Pereira (2007), é sugerido aos professores a instrução aos alunos, de uma chuva de ideias ou brainstorming em registo em papel. Estes devem sublinhar os termos ou as frases mais importantes e adequadas ao tema. Por conseguinte, o aluno deve ser conduzido a organizar esse mapa de ideias de uma forma lógica e sequencial. Ainda durante esta tarefa, a criança/aluno deve igualmente ter um banco de palavras, pois poderá necessitar de unidades linguísticas para unificar as frases. Esta tarefa pode ser executada por um aluno ou em escrita colaborativa, quer a pares, quer em grupos maiores.

Estas atividades têm o intuito de ativar a capacidade de os alunos tomarem o texto como objeto de reflexão. Iniciada a redação, o aluno, durante o processo, pode pedir ao colega do lado ou até expor à turma, através da leitura do mesmo, uma breve revisão do que já foi escrito, para perceber se o texto tem uma sucessão de ideias coesas e desenvolvidas. Assim, o aluno pode receber opiniões ou sugestões que conduzam à reformulação do texto. A tarefa de leitura, perante o colega ou a turma, obriga o aluno-escrevente a ter um outro olhar mais distanciado sobre o seu texto e recebe retorno do seu texto, pensando depois sobre o rumo e decisões a tomar. Concluída a redação do texto, o aluno deve rever o mesmo em conjunto com outro colega, ou dar a ler sem a sua supervisão/intervenção. O objetivo desta última estratégia de aprendizagem é obrigar o leitor a dedicar tempo à reflexão sobre o que lê, não se limitando à correção de falhas ortográficas, potencializando assim a aprendizagem da

escrita e todos os processos que a envolvem. É sabido que a implementação destas tarefas em contexto de sala de aula fora fundamentais.

No 2º ciclo e de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2015), é exigido aos alunos que tenham automatizado "habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica" (p.19). Um dos objetivos do programa nesta etapa da vida escolar é que exista uma progressão evidente de trabalho, quer ao nível da escrita, traduzida em textos mais ricos e complexos, quer da leitura.

O professor deve experimentar e fazer experimentar múltiplas operações de planificação que assentam na análise da situação de comunicação, na inventariação dos conteúdos do texto, na planificação para a textualização. Deve igualmente praticar, em todos os momentos da produção, as operações indispensáveis de releitura e de reescrita que materializam a revisão: lendo o texto como se não o conhecesse, questionando o que está escrito, experimentando outros modos de formular o que quer significar, comparando os efeitos obtidos com o que se propunha como projeto de texto. Dado que toda a atividade de escrever é experimental, não se sabe o que realmente funciona até se ter experimentado. A imperfeição é normal, se for encarada como um instrumento de aprendizagem que aponta para um caminho de obtenção de sucesso.

Em suma, o professor não pode deixar de ser um agente da produção escrita, um autor. Compete-lhe escrever sempre com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo o seu texto como mais um modelo que desafia permanentemente o grupo de alunos, quer pelos circuitos comunicativos que cria e alimenta, quer pela mediação que estabelece, com a intenção de constituir efetivas comunidades de linguagem, onde cada um tem direito à sua voz, quer oral, quer escrita (GPPE, 2011).

De acordo com o PPEB (ME, 2015), um dos objetivos para o 2º ciclo é a progressão do trabalho pela leitura e escrita de textos mais ricos e complexos, para tal confere a maior pertinência à prática e produção de determinados géneros escolares e categorias de texto.

Analisemos as tipologias textuais propostas pelo PPEB (ME, 2015).

### **2.2.3 Tipologias textuais**

O nível de literacia de um indivíduo é condição indispensável quer para o sucesso individual, quer para o desempenho escolar e na vida pessoal. Quanto maior for o nível de literacia, mais facilidade o indivíduo tem em aceder à informação escrita, através da competência da leitura. É imprescindível saber ler fluentemente e escrever

de uma forma competente, pois influencia claramente a vida quotidiana. Perante esta realidade, é esperado que a escola desempenhe as suas funções no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Para bem escrever, é necessário ler fluentemente. Trata-se de uma condição essencial para compreender, obter informação e aceder ao significado do texto. Para a leitura, o importante é a construção de significado de um texto escrito, apreensão do mesmo, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. O ensino da compreensão de textos, nas escolas, implica que os alunos sejam familiarizados com vários tipos de texto e que lhes sejam ensinadas estratégias de automatização da leitura e escrita dos diferentes tipos textuais.

De acordo com Sim-Sim (2007), “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto” (p.15). Segundo a autora, estas estratégias devem ocorrer antes da leitura, durante e após a leitura dos textos.

Nem sempre o ensino explícito da compreensão e redação de diferentes tipologias textuais foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração. Estudos internacionais realizados pela Comissão Europeia, revelados em Comunicado de Imprensa, apontam para a dura realidade de que existe um número alargado de alunos que não adquiriram competências básicas de leitura e escrita na Europa. Segundo a comissão, estes alunos correm o risco de exclusão social, o que reduz a qualidade de vida e de emprego.

Neste sentido, o ensino explícito da compreensão de textos nas escolas tem por objetivo desenvolver capacidades metalinguísticas que permitam ao aluno a transferência da informação e estratégias apreendidas para novas situações de leitura e escrita.

De acordo com Sim-Sim (2007), a compreensão e apreciação de diferentes tipologias textuais por parte da comunidade letiva beneficiam da exposição diária e constantes incentivos à leitura quer para si próprio quer para os pares. O ensino da compreensão de textos implica que os alunos sejam familiarizados com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias de leitura e estratégias específicas de abordagem a cada tipo textual.

Passemos então à descrição das tipologias textuais:

Os textos informativos são textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto. Para o ensino e aprendizagem desta tipologia textual, o aluno deve ter em consideração o tema central a abordar e o seu desenvolvimento deve cingir-se aos aspetos mais relevantes sobre o tema. O texto deve ser descritivo; de causa-efeito, onde pode ser apresentado

um problema e a sua possível solução, pode igualmente apresentar um conjunto de informações sobre um determinado assunto de forma sequencial.

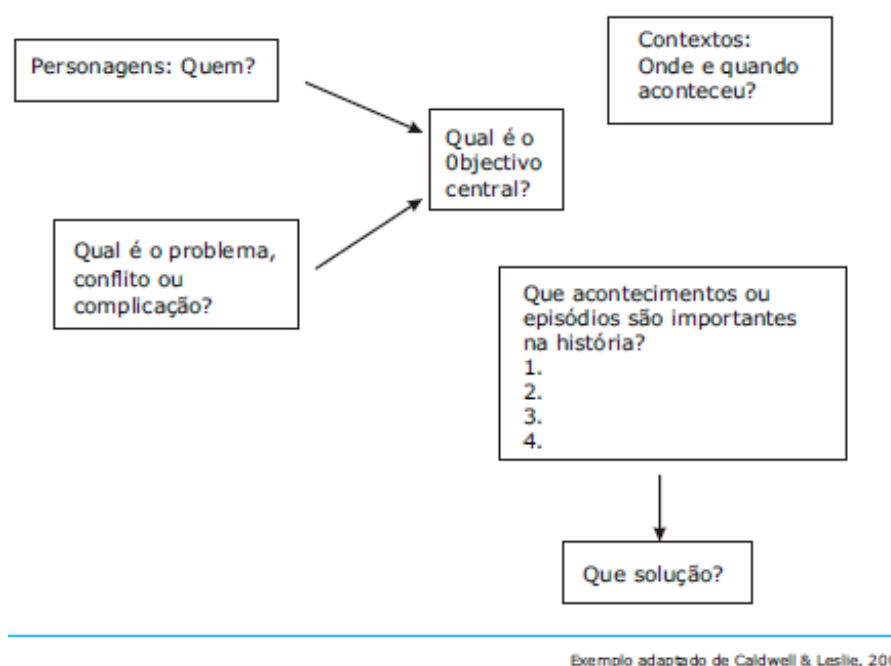
A aprendizagem desta tipologia incide em determinadas estratégias para a sua redação ou compreensão. Portanto, o aluno deve mobilizar os conhecimentos prévios sobre o assunto e depois deve efetuar pesquisas para enriquecer o tema a ser abordado, deve mapear a estrutura do texto e a relação entre as ideias a expor e deve sintetizar a informação.

Os textos narrativos pretendem descrever eventos baseados em experiências reais ou ficcionadas, selecionados por quem escreve de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê. Desta tipologia temos textos como o conto, a fábula, o romance, a novela.

Dentro das componentes da narrativa encontram-se as: personagens que têm objetivos e motivos para realizar determinadas ações; os contextos espacial e temporal; a existência de conflitos com que se defronta a personagem principal; a trama que é descrita de forma discursiva que pode ou não provocar o desfecho. Para o professor introduzir o texto narrativo em sala de aula, deve começar por histórias curtas, fomentando o raciocínio dedutivo, a avaliação das ações, antecipando acontecimentos desencadadores da ação, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto (Sim-Sim, 2007).

Para a redação desta tipologia textual, o aluno deve ter em conta a planificação e pensar sobre todos os aspetos: a introdução: como o tempo, o espaço, a personagem; o desenvolvimento: o conflito e a trama; e a conclusão: o desenlace, explorando os pequenos detalhes de forma minuciosa de cada fase da planificação. A figura 7 dá-nos a identificação de todos os procedimentos acima mencionados. O fornecimento destes dados aos alunos procura esclarecer os passos a seguir na tipologia textual: a narrativa.

Figura 7 Estrutura da planificação de texto narrativo



Nos textos descritivos, a caracterização é fundamental. Este tipo de texto descreve de forma pormenorizada uma pessoa, um objeto, uma paisagem. O texto descritivo é o texto da impressão, da imagem da cor, da precisão quanto aos aspetos físicos. As sequências são construídas com o verbo *ser* e verbos estativos, predominantemente com os tempos verbais do presente e do pretérito imperfeito e com abundantes advérbios com valor locativo.

Os textos expositivos são um tipo de texto que visa a apresentação de um conceito, de uma ideia, para a explicação de um assunto ou situação, que se pretende desenvolver ao pormenor, referindo o tempo, o espaço e a circunstância. Tem por objetivo informar, explicar, clarificar. A estrutura verbal predomina é o verbo *ser* com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo *ter* com um complemento direto.

Os textos argumentativos têm como objetivo convencer alguém em relação a uma determinada ideia. Este tipo de texto deve ter argumentos convincentes e claros para persuadir o leitor. A sua estrutura é composta por três partes: a introdução na qual é apresentada a ideia principal, o desenvolvimento que fundamenta a ideia inicial, podendo recorrer a dados estatísticos, históricos ou veracionais. A linguagem utilizada é normalmente informal e objetiva. A estrutura verbal que domina é o verbo *ser*, afirmado ou negado, com um predicado nominal, e tendo como tempo dominante o presente.

Os textos instrucionais têm como finalidade instruir o leitor acerca de um determinado procedimento, portanto dá-nos indicação de como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações, tendo como estrutura verbal predominante o imperativo. Em contexto escolar, vamos encontrar tarefas neste sentido, nomeadamente a redação de receitas culinárias.

Entende-se como texto dramático aquele que integra uma forma literária, que implica uma comunicação direta das personagens entre si e com os recetores do enunciado. Esta tipologia textual privilegia a dinâmica do conflito, tentando representar as ações e reações humanas, tanto pela tragédia como pela comédia. A escrita nesta tipologia deve focar-se na progressão da história capaz de prender a atenção do autor, garantindo a sua leitura e interesse. Para redigir este tipo de texto, o aluno deve ter em conta as personagens, o tempo e o espaço. A estrutura da ação deve conter acontecimentos que antecedem à ação propriamente dita, o conflito onde o aluno pode ser mais efusivo na escrita, levando o leitor ao clímax da ação e por fim o desenlace. Num texto de teatro, o aluno teve ter em conta as “falas” das personagens e as instruções cénicas que dão indicações ao encenador.

Este tipo de texto é visto por Sim-Sim (2007) como sendo de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo, pois segundo a autora e com base em Vygotsky (1962) a interiorização de diálogos favorece o desenvolvimento dos processos autorreguladores do discurso interior da criança.

O texto poético é geralmente escrito em verso, tem uma linguagem própria em que as palavras adquirem significados novos graças aos recursos expressivos utilizados. O poeta é o autor do poema e é quem expressa sentimentos, realidades, vivências. A leitura da poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (o ritmo, o som) e pelo poder da linguagem quer literal quer simbólica (Sim-Sim, 2011).

De acordo com Sim-Sim (2011), a aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais, de modo que os alunos apreendam a especificidade de cada um e para que possam aceder à realização de funções por meio de tarefas escritas.

Passemos então à investigação, propriamente dita em volta dos processos de escrita no EB.



## Parte III

### 3. Aspetos metodológicos

Este terceiro capítulo tem como objetivo descrever as opções metodológicas que orientam o estudo. Numa primeira abordagem, sobre o percurso desenvolvido nesta investigação, faz-se uma pequena caracterização dos participantes que neste caso incidem sobre os alunos do 6º ano em contexto de estágio profissional e será, igualmente apresentada a técnica e instrumento de recolha de dados (a recolha documental, mais concretamente textos narrativos), selecionados de acordo com os objetivos de investigação e as características do estudo. Por fim, será apresentada a técnica de análise de dados, sobre a forma de gráficos de barras e percentagens para uma visão global das aprendizagens.

O estudo é de natureza qualitativa, procurando estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo dos próprios dados e não de teorias prévias para sustentar a explicação e a compreensão dos mesmos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a recolha de dados é de fonte direta e em ambiente natural, dado que os instrumentos de investigação foram recolhidos durante a prática letiva, com o objetivo de verificar a produção de textos e todos os processos inerentes a esta tarefa. Os dados reunidos são em forma de palavras e foram analisados “em toda a sua riqueza respeitando, tanto quanto possível a forma em como estes foram registados” (p. 48). Segundo estes autores, numa investigação qualitativa, “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...). As questões a investigar (...) são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p. 16).

A estratégia geral de pesquisa utilizada neste estudo foi o estudo de caso, pois inserimo--no num contexto escolar onde a nossa observação incidiu numa única fonte de dados (Bogdan & Biklen, 1994), as produções textuais. Quisemos estudar mais aprofundadamente um grupo de alunos. Tratou-se, portanto, do objeto do nosso estudo, o nosso caso.

#### 3.3.1 Opções metodológicas

A temática da nossa investigação, desenvolvimento da competência escrita no ensino básico: a importância do processo de escrita, decorreu da oportunidade que surgiu durante o estágio. Uma vez que a professora tinha de se dedicar a determinados

conteúdos programáticos, encontramos aqui a oportunidade e material para trabalhar ao longo do estágio. Neste sentido, procurámos outros dados (não planeados inicialmente) que pudessem ser úteis para a nossa investigação, despertando o interesse noutras vertentes que se adaptavam, de algum modo, à investigação pretendida inicialmente.

Neste estudo, procedemos, então, a uma investigação qualitativa educacional, realizada numa abordagem de ensino interativo centrado nos alunos, numa perspetiva construtivista, onde o objetivo é a construção de significado, através da experiência, pelo aprendente (Arends, 2008). Esta investigação realizou-se num ambiente natural, onde existiu um contacto direto entre o investigador e os indivíduos. Neste contexto, os alunos puderam entregar-se às tarefas de escrita, com à vontade perante a presença do investigador, levando-os a falar sobre as suas dificuldades e a participar nas tarefas propostas.

Neste contexto, procedemos a um estudo de caso, tendo como objetivo: analisar o modo como os alunos contruíam um texto narrativo, tendo em conta os processos de escrita. Deste modo, queríamos perceber o que os alunos experienciam, como interpretam e como estruturam o que aprendem.

Tratando-se de um estudo de caso, foi analisada uma fatia da realidade de um conjunto de alunos, que se situava num determinado contexto, como a seguir enunciamos.

### **3.3.2. Contextos de ensino de estudo**

O estudo realizado decorreu nos contextos da prática pedagógica, na área do Português. Os dados obtidos advêm das aulas lecionadas a duas turmas do 6º ano do ensino básico.

A investigação em causa integra-se numa perspetiva qualitativa da investigação educacional. É uma investigação que se foca mais no processo do que propriamente nos resultados. Como afirma Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com realidade onde os fenómenos ocorrem naturalmente.

### **3.3.3. Participantes**

Os participantes deste estudo foram as duas turmas de 6º ano do ensino básico com 52 alunos, cujas idades estão compreendidas ente os 11 e os 13 anos. De acordo com o plano de turma, podemos constatar que os alunos apresentavam resultados

escolares satisfatórios, onde o interesse pelas tarefas era explícito, o que gerava um ambiente propício de aprendizagem. No entanto, a relação entre os alunos não era muito cordial, mantendo um ambiente de competitividade. A maior parte dos alunos revelavam hábitos de leitura, o que se traduziu numa boa expressão oral. Ao nível da escrita esta turma em particular sempre apresentou bons conhecimentos na área da expressão escrita. Comparada com as outras duas turmas que lecionamos, esta revelava um nível de aprendizagem muito mais elevado do que as outras.

As características destes alunos podem ser lembradas com a leitura do capítulo I, página 33.

#### **3.3.4. Recolha e análise de dados**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa educacional, foca-se mais no processo do que nos resultados propriamente ditos, leva-nos à obtenção de dados descritivos, recolhidos em contacto direto do investigador com a realidade, onde os fenómenos ocorrem naturalmente. A investigação qualitativa tende a analisar os dados de forma indutiva.

Segundo Flick (2013), “uma das vantagens da pesquisa qualitativa é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los...” (p. 25). Em contrapartida, a desvantagem desta pesquisa é que as análises requerem muito tempo. De acordo com Bardin (1977), “a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.34), ou seja, trata-se de um tratamento da informação contida nas mensagens, no texto. Ainda de acordo com a autora, a análise de conteúdo pode ser com base nos significados (análise temática), mas também de significantes (análise léxica, análise de procedimentos). Para o presente estudo o instrumento de análise foram as produções escritas dos alunos.

Os dados foram recolhidos numa perspetiva de trabalho de campo, pois encontrávamo-nos num ambiente natural, a escola, onde os alunos desenvolviam as suas tarefas quotidianas e onde o seu nível de à vontade com o investigador se deu de forma natural e espontânea. Solicitámos aos alunos que construíssem um texto narrativo com base numa obra de arte, onde deveriam ter em conta a planificação do texto narrativo logo, recolhemos 52 produções escritas. Ao longo do desenvolvimento do estudo, procedemos a observação participante e recolhemos algumas notas de campo.

## Observação participante

A observação participante é considerada como sendo uma estratégia de campo que combina com a participação ativa entre o investigador e os alunos. A pertinência desta escolha foi no intuito de interagir com alunos, no seu ambiente natural, de forma a compartilhar rotinas, preocupações e experiências de vida. Todo o nosso envolvimento prendia-se com a necessidade de compreender a forma de estar, de cada aluno, perante a escrita e os seus processos. No entanto, consideramos a nossa observação participante como periférica, pois enquanto observadores consideramos um certo grau de implicação na atividade de modo a compreender essa atividade, mas não admitimos estar no centro da atividade, por receio de implicações e bloqueios impeditivos da análise dos documentos em bruto (Adler & Adler citado em Fino, 2003).

## Notas de campo

Após cada tarefa é típico que o investigador registre o que foi feito, como foi feito, que dificuldades existiram inerentes à tarefa, assim como os resultados dessa mesma tarefa. Através destes registos o investigador pode avaliar toda a dinâmica da tarefa, pode analisar o modo de aplicação e reformular estratégias no sentido de melhorar a aplicação da tarefa ao objeto-alvo e à própria tarefa. Isto são chamadas notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, experiencia e o decurso da aplicação e recolha de dados. As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar as conversas, os comportamentos e as ações dos indivíduos observados. A segunda tem um papel reflexivo, onde o investigador, apreende o que vê e ouve e regista as suas ideias, as preocupações, as decisões a tomar de acordo com o objetivo do estudo e do rumo que este, entretanto, pode tomar ao longo da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Este tipo de recolha de dados permite ao investigador escrever fluentemente, sem se reocupar com erros ortográficos ou com a sintaxe. O importante é registar tudo o que vê e ouve, sem quaisquer preocupações adicionais, uma vez que estes registos ficam somente na posse de quem observa. Este tipo de registos são considerados bastantes importantes na ótica do investigador, pois através dele o investigador tem uma cronologia do tempo, das tarefas, das decisões tomadas antes e depois da execução da tarefa, das dificuldades dos alunos e da própria tarefa, orientando-o durante toda a investigação.

### **3.3.5. Apresentação e discussão dos resultados**

Durante muito tempo considerou-se que a capacidade de escrever consistia em escrever sem erro. A maneira mais viável de aprender a escrever era estudar modelos de escrita exemplar ao nível da ortografia e pontuação. Atualmente, sabe-se que existe a necessidade de uma metodologia ativa adequada para ensinar o aluno a pensar durante a aprendizagem da escrita. Com base nesta realidade, durante o estágio, os alunos puderam experienciar várias tipologias textuais (anexo R), nomeadamente a narrativa. A recolha de dados recaiu nos textos narrativos das turmas de 6º ano, com o intuito de analisar o modo como os alunos contruíam um texto narrativo, tendo em conta os processos de escrita.

Durante o estágio, as produções textuais foram somente alvo de correção ortográfica por parte das professoras estagiárias. Não houve qualquer oportunidade de fazer a revisão e consequentemente a reescrita do texto em causa. Consideramos um aspeto menos positivo da investigação, pois sem revisão e reflexão sobre a mesma, os alunos não se consciencializaram sobre tudo o que envolve o processo de escrita e os benefícios de refletir sobre o produto final de escrita. Durante a tarefa de redação do texto narrativo, conseguimos fazer com que os alunos preenchessem um documento autorregulador de avaliação escrita. Tivemos a oportunidade de colocar os alunos a fazer a correção entre pares, o que consideramos um ponto positivo na nossa prática docente.

De acordo com Santana (2007), a revisão da escrita é a fase que mais promove aprendizagens, sobretudo se for uma ação intencional com funções textuais. A escrita como estratégia de aprendizagem é mais eficaz se passar pela revisão de textos e pela consciência que vão construindo acerca da dimensão metacognitiva da tarefa. A intenção da realização das produções textuais foi no sentido de promover uma discussão e reflexão sobre a produção escrita. Era nossa intenção refletir sobre os processos de escrita, mas também sobre a mensagem. Queríamos perceber se, mesmo respeitando todos os passos, os alunos refletiam sobre o que escreveram, no sentido de verificarem se a mensagem era clara e perceptível ao leitor. No entanto, dado a extensão do Programa de Português do Ensino Básico e tendo por base as preocupações na área do português, o foco da professora titular era em primeiro lugar preparar os alunos para as provas de aferição e através do ensino conseguir colmatar falhas e incoerências no Português, que tendessem a arrastar-se até ao 2º ciclo. Por estas razões, não pudemos levar a cabo a nossa intenção. De acordo com Amor (1993,

citado em Carvalho, 2001) a autora destaca a importância da reflexão sobre os processos de construção de texto, os recursos nele envolvidos e as características de cada um. Era também essa a nossa preocupação.

A recolha destes textos que iremos analisar realizou-se numa aula de 90 minutos, onde começamos por relembrar as características de um texto narrativo com o apoio da prancha de histórias distribuídas pelos alunos. Após esta revisão, foi colocado à disposição dos alunos várias imagens de obras de arte (anexo Q). A turma foi organizada em pares, a pedido dos mesmos, pois segundo os alunos seria mais fácil e a produção, segundo eles, seria mais rica em vocabulário e estrutura.

De acordo com Arends (2008), a aprendizagem em grupos heterogêneos é benéfica para todos os alunos, pois os que têm mais dificuldades beneficiam da tutoria do colega com mais facilidades, assim como o seu par beneficia pois obriga-o a pensar no trabalho que está a realizar. O autor supra citado defende ainda que este tipo de organização em pequenos grupos “reflete a perspectiva de que os seres humanos aprendem com as suas experiências e que a participação ativa, ajuda os alunos a adquirirem competências sociais importantes (...) simultaneamente, competências académicas e atitudes democráticas” (p. 351).

Cada par teria, então, que redigir um texto narrativo com base na figura. Foi-lhe dito também que deveriam escrever uma chuva de ideias, com base naquilo que viam, para ser mais fácil organizarem as ideias e o encadeamento da história que iriam produzir. No final da atividade, foi distribuída uma ficha de autoavaliação individual, para registarem se tinham cumprido todos os parâmetros exigidos. Embora o trabalho tenha sido realizado a pares, consideramos que era importante uma autoavaliação, pois cada aluno tem de ser responsável pelo trabalho realizado, independentemente de ser individual ou em grupo.

#### Identificação de dificuldades Turma do 6º ano

O texto proposto aos alunos, a partir das obras de arte, pretendia verificar se os alunos planificavam de acordo com a tipologia textual e se o texto correspondia à planificação, respeitando todos os processos da mesma.

No excerto apresentado na Figura 8 verificamos que a planificação não foi totalmente construída, ficando a faltar o desenvolvimento e a conclusão.

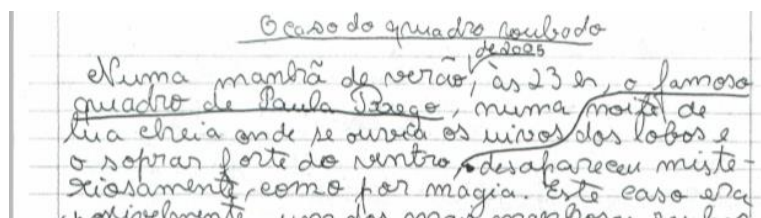
Personagens: Catarina, Ana, Maria e Afredo  
Onde: Numa casa antiga e no palácio real  
Quando: No séc. XVIII  
Problema Inicial: A Catarina não tem vestido para o baile.  
Desenvolvimento  
Conclusão  
O vestido azul  
Há muitos, muitos anos, estava D. Catarina em casa quando recebeu um convite para ir ao baile no palácio real. D. Catarina ficou entusiasmadíssima com a ideia de ir ao baile no palácio.

Figura 9 Produção escrita de um aluno do 6º ano de escolaridade (exemplo 2)

[illegible]

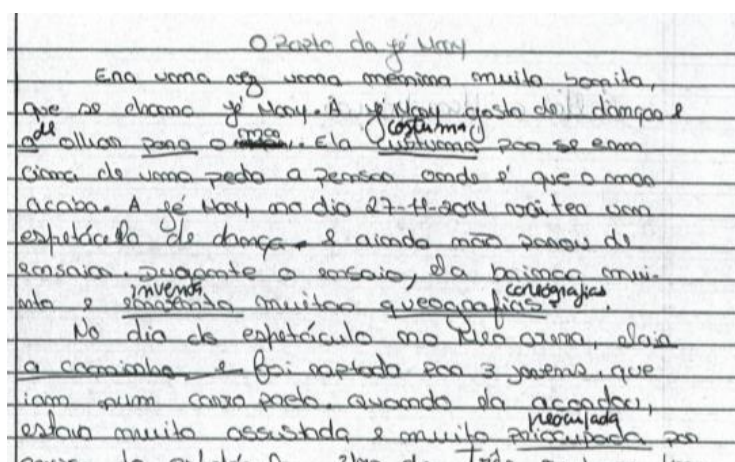
62

Figura 10 Produção escrita de um aluno do 6º ano de escolaridade (exemplo 3)



No caso dos erros assinalados na Figura 11, percebemos algumas lacunas no desenvolvimento da competência ortografia, pois o aluno não relaciona a vertente automática da escrita com a vertente de controlo e verificação da mesma (Barbeiro, 2007). Segundo este autor, a automatização dos aspetos convencionais em que se insere a ortografia não se dá de forma instantânea, a automatização dá-se de forma gradual, em resultado da frequência da escrita e mobilização de competências.

Figura 11 Produção escrita de um aluno do 6º ano de escolaridade (exemplo 4)

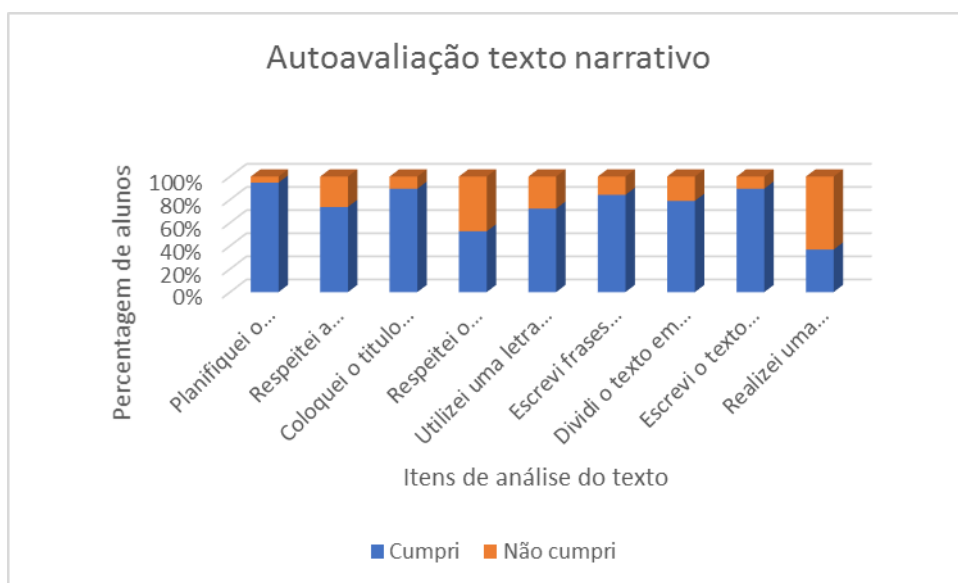


Durante a investigação, foi proposto aos alunos fazerem uma autoavaliação (Figuras 12 e 13), de acordo com os parâmetros mencionados na mesma. O objetivo era levar os alunos à consciencialização dos processos de escrita, sobretudo da importância da revisão, que possibilitaria a reformulação. No entanto, depois de confrontados os resultados da análise das investigadoras (figura 14), concluímos que a maior parte dos alunos, respondeu ou por decoro ou inconscientemente de forma irreal, como se verifica de acordo com o item da revisão do texto.



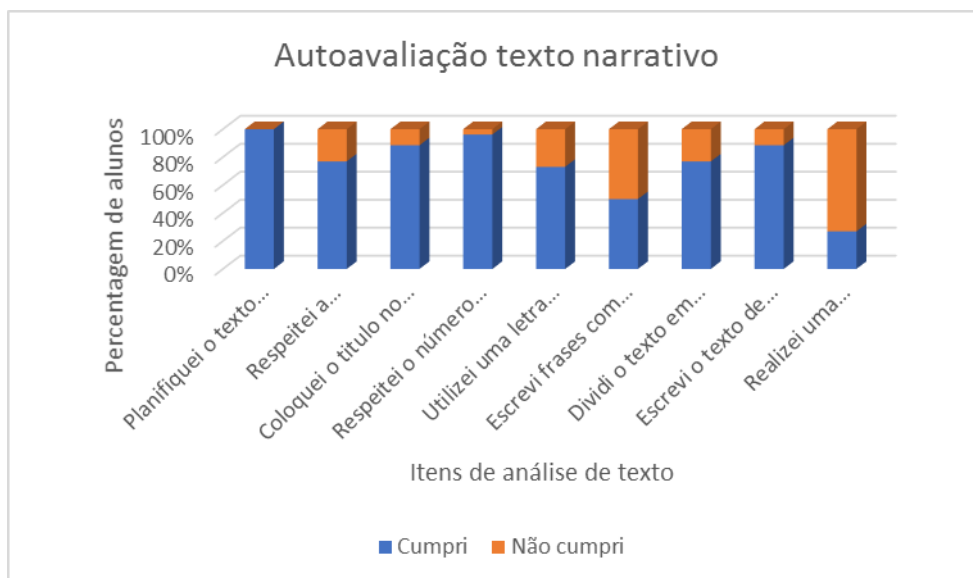
## Primeira turma

Figura 12 Resultados da autoavaliação do texto narrativo da primeira turma do 6º ano



## Segunda turma

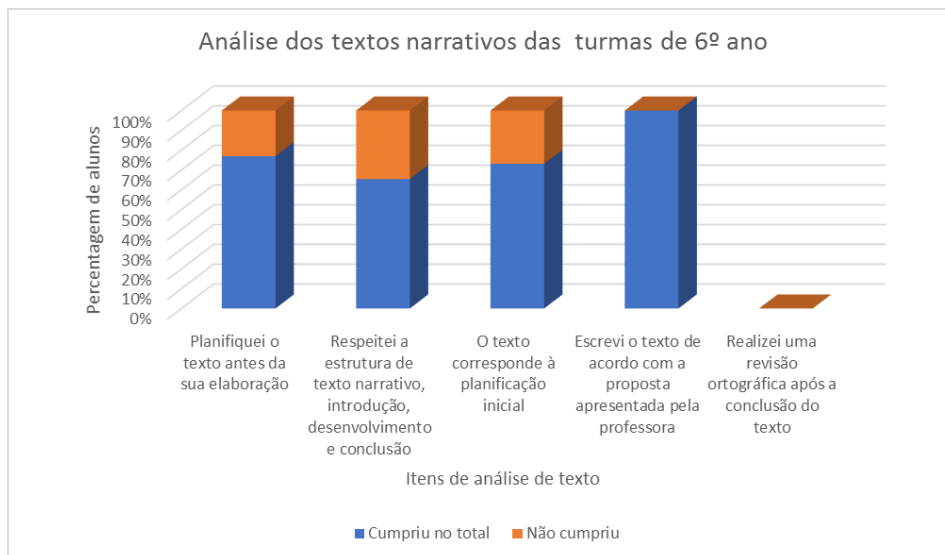
Figura 13 Resultados da autoavaliação do texto narrativo da segunda turma do 6º ano



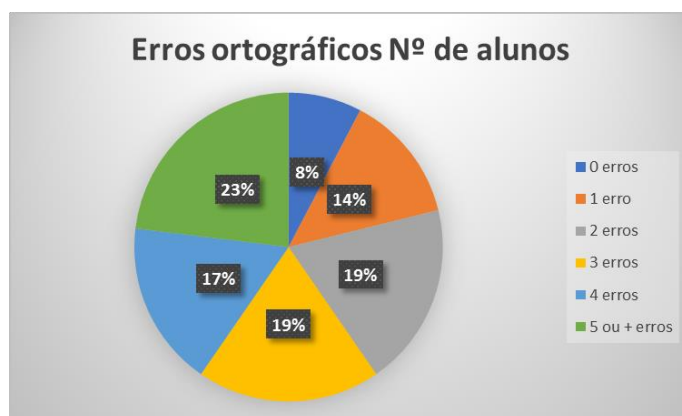
Confrontada a análise individual dos alunos com a do investigador, concluímos que 80% dos alunos planificou efetivamente. Perante este resultado deduzimos que por se tratar de um texto narrativo a planificação textual é a mais trabalhada em toda as etapas do ensino. Futuramente seria interessante realizar este mesmo estudo com outras tipologias textuais, a fim de verificar se os resultados seriam os mesmos. Como foi demonstrado na Figura 13, nem todos deram resposta às componentes da

planificação. Relativamente à revisão, comprovou-se que os 20 % que respondeu afirmamente à realização deste item não corresponde à verdade, pois este momento não surgiu após a produção textual.

*Figura 14 Resultados relativos à análise dos processos de escrita dos textos narrativos das turmas de 6º ano*

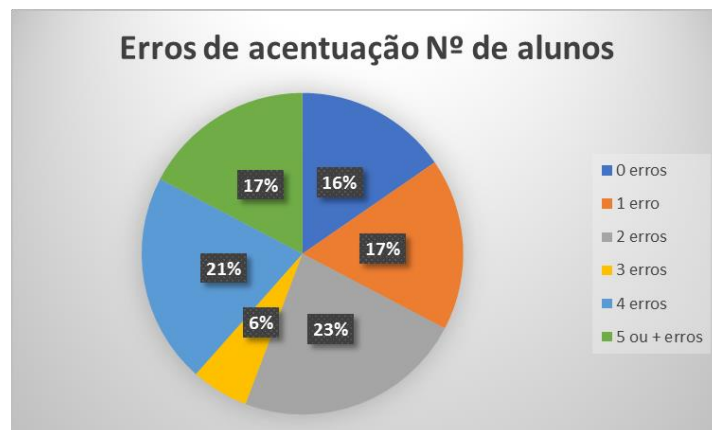


*Figura 15 Resultados relativos aos erros ortográficos no texto narrativo*



Analisando os erros ortográficos e de acentuação, verificamos que mais de 20% dos alunos escreve de forma incorreta, passando dos 5 erros por texto.

Figura 16 Resultados relativos aos erros de acentuação no texto narrativo



Podemos especular que as dificuldades apresentadas decorrem de dois fatores: a complexidade das relações som-grafema e a existência de uma forma ortográfica única (princípio da unicidade).

Para alcançar a aprendizagem da escrita, o aluno deve mobilizar as seguintes estratégias: combinação da capacidade de transcrição assente no princípio alfabético, com regras que estabelecem a correspondência entre os sons e os grafemas, quer de natureza fonológica ou conjugada com a informação morfológica, ou pela associação à informação ortográfica ao conhecimento da própria palavra (via direta ou lexical) (Barbeiro, 2007). Estas lacunas só serão ultrapassadas, pela escrita e leitura intensa de várias tipologias textuais.

Fazendo uma análise sobre o estudo realizado, esta investigação permitiu-nos perceber que o aluno deve ser desafiado a escrever e a experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita. Deverá “ser confrontado com a imprecisão, a inadequação, a insuficiência das primeiras tentativas, contando sempre com o apoio do professor para superar as dificuldades encontradas (Niza, Segura & Mota, 2011, p.5). Com base nesta investigação, podemos afirmar que a planificação, a produção textual e o trabalho sistemático de revisão constituem o cerne do trabalho pedagógico de desenvolvimento da escrita. Através deste tipo de tarefas, o professor retira muitas informações das produções escritas dos alunos e, dado que a produção escrita integra o subprocesso de produção de ideias e que esta se impõe numa estrutura linear, é essencial que os alunos recebam indicações ativas e positivas para enfrentar o que consideramos atualmente de erros.

### **3.3.6. Considerações finais.**

Todas as línguas foram faladas muito antes de serem escritas, todos os indivíduos possuem a capacidade de falar a língua materna, mas só uma parte foi sujeita à experiência cultural de escolarização, tendo acesso à leitura e à escrita (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011)

A partir deste pressuposto, procedemos a um estudo de caso, tendo como objetivo: analisar o modo como os alunos construíam um texto narrativo, tendo em conta os processos de escrita. Deste modo, queríamos perceber o que os alunos experienciam, como interpretam e como estruturam o que aprendem.

A partir da afirmação referida anteriormente pelos autores, Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011), iniciámos a nossa investigação, pois considerámos que era a pedra basilar de todo o nosso trabalho investigativo. A escrita é uma representação da linguagem oral e deve ser entendida como uma competência a desenvolver, que nunca está concluída. Neste sentido, procurámos desenvolver uma série de atividades de escrita, para os alunos experienciarem os processos que a envolvem.

De uma forma contextualizada, lançamos desafios para o desbloqueamento da própria atividade escrita, de modo a entenderem melhor o que esta envolve e a ajudar na sua aprendizagem (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Considerámos que, apesar de não ter sido um trabalho exaustivo, devido às circunstâncias alheias à nossa vontade, foi uma mais-valia para todos os intervenientes, pois consciencializaram-se de que a escrita deve ser estruturada e contextualizada. Permitiu-nos refletir sobre a importância do que se escreve, mas principalmente da revisão da escrita. Lamentamos que este processo de escrita relativo à revisão tenha ficado por experienciar, pois seria importante para os alunos terem a oportunidade de relerem e reformularem após uma consciencialização da mensagem que se queria passar.

Se já sabíamos da importância do desenvolvimento da competência escrita e, particularmente, do processo de escrita, com especial incidência na Educação, com esta experiência pudemos perceber que este tema exige um trabalho contínuo, nunca acabado e sempre com necessidade de reflexão.

Em suma, a investigação permitiu-nos perceber que os alunos ainda não interiorizaram que é necessário mobilizar todos os processos de escrita, mais concretamente a revisão. Assumimos que esta última etapa é crucial para uma boa produção textual e para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, dado que os obriga a repensar e a reformular algo que estava assumido como produto acabado. Este

exercício reflexivo, ao longo da escolarização e na vida pessoal, toma proporções de bastante relevância para o sucesso escolar, profissional e pessoal. Esta competência é transversal às necessidades mais simples do cidadão.

## **Reflexão Final**

O presente relatório final de mestrado em 1º e 2º CEB visa o culminar de todo um percurso de formação e aprendizagem. No decorrer da especialização, todos os estágios foram marcados por momentos de reflexão intensiva sobre a nossa prática e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional e, portanto, consideramos que mobilizamos e integramos os conhecimentos científicos das áreas que operalizamos assim como todas as competências necessárias para a promoção da aprendizagem dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Nesta reflexão e após uma leitura atenta e reflexiva de todo o relatório, identificamo-nos com o perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001. Durante todo o nosso percurso no ensino e aprendizagem em 1º e 2º CEB, assumimos uma postura de um profissional de educação, com a função específica de ensinar, apoiada na investigação e na reflexão da prática educativa. Procurámos lecionar à luz da escola inclusiva, desenvolvendo a autonomia e a inclusão dos alunos, diferenciando sempre as aprendizagens escolares, mediante as especificidades de cada aluno e respeitamos sempre as diferenças culturais e pessoais dos alunos. A capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da nossa atividade como profissional, sempre foi um aspeto positivo ao longo dos estágios. Pessoalmente, considero-me uma pessoa acessível, que gosta daquilo que faz, que adora o contacto com as crianças e que adora aprender com elas e com os outros profissionais da comunidade educativa.

Procurámos promover aprendizagens significativas, sempre com a preocupação de usar metodologias que apelavam à construção de conhecimento, sempre contextualizadas com situações do quotidiano dos alunos. Desenvolvemos estratégias pedagógicas diferenciadas, não só para os alunos com NEE, mas para todos aqueles que precisavam de uma atenção especial em determinada matéria. Esta diferenciação foi feita tanto através de materiais como oralmente.

Ao longo da formação, salientamos o trabalho cooperativo como uma realidade e uma mais-valia para a progressão de conhecimentos e aprendizagem onde colaborámos com todos os intervenientes no processo educativo, desenvolvendo

relações de respeito e consideração mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade

Como referimos anteriormente, a reflexão sobre as práticas educativas foi uma postura adotada desde o início, visando o melhoramento e aperfeiçoamento da nossa ação, apoiando-nos nas memórias e trabalhos das experiências anteriores, nas investigações e leituras sobre cada temática, assim como em cada avaliação do desenvolvimento profissional na prática de ensino supervisionada. Trabalhamos em equipa, reforçando as aprendizagens quer académicas quer pessoais, beneficiando da partilha de saberes e das experiências de quem anda há imenso tempo na carreira.

Reportando-nos novamente ao perfil específico do professor do 1.º CEB referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, consideramos que tivemos em consideração a caracterização de cada turma, para podermos adaptar as informações sobre os alunos à construção das nossas planificações, adequando a postura em sala de aula. Uma das nossas preocupações foi analisar aspetos críticos que pudessem comprometer a aprendizagem dos alunos e o comportamento.

Relativamente às atividades, procurámos, em todos os contextos, diversificar as tarefas, colocando os alunos a realizarem trabalhos, quer individualmente quer a pares, procuramos promover discussões em grande grupo, criámos muitos materiais manipuláveis, sempre com o sentido num ensino baseado na construção do próprio conhecimento. É importante levar os alunos a descobrirem por si próprios os objetivos da aula e os próprios conceitos. A interdisciplinaridade também foi uma preocupação presente durante todo o percurso assim como a necessidade de provar aos alunos que a mobilização dos conhecimentos é necessária e bastante útil na progressão e entendimento da aprendizagem.

No decorrer desta jornada, deixámo-nos conduzir pelas orientações das professoras supervisoras, quer da ESES, quer em situações de estágio, considerando a experiência das docentes como sendo uma mais-valia. Sempre sentimos que podíamos contar com cada uma destas profissionais de educação e que seríamos conduzidas a aprender a lidar com determinadas situações da forma mais correta, justa e pedagogicamente adequada.

Relativamente à integração do currículo, procuramos estimular os alunos para a interação e participação oral na sala, recorrendo sempre ao reforço positivo, criando a confiança necessária para arriscarem em responder ou resolver uma tarefa menos clara

perante o grupo. Desta forma, fomos criando um ambiente de respeito em sala de aula e entreajuda, reforçando a ideia do trabalho cooperativo. Fomentamos hábitos de reflexão nos alunos, justificando que o exercício mental promove e desenvolve capacidades e competências necessárias para um futuro melhor.

A componente investigativa assumiu um papel importante no processo de aprendizagem, pela promoção de competências intrínsecas a esta. A investigação deve ser competência presente no percurso do professor, investigando sobre a sua própria ação. Trata-se de um ato de consciência sobre a profissão, procurando melhorar e atualizar a sua conduta, quer a nível pedagógico, quer a nível académico (Ponte, 2002).

Pessoalmente, destaco uma característica que sempre me acompanhou: a paixão que sinto quando estou na companhia dos alunos e saber que posso ensinar-lhes algo, quer seja na promoção para o desenvolvimento do seu conhecimento científico, quer seja para ajudar à formação pessoal.

Como refere Oliveira, 2001, (citando Ennis) o professor e o aluno devem trabalhar como parceiros para desenhar um ambiente conducente a uma aprendizagem produtiva. É de salientar que enquanto professores educadores somos considerados modelos a seguir e, portanto, a nossa postura é fundamental.

## Referências bibliográficas

### Bibliografia

- Alarção, I. (1996). *Em ser professor reflexivo in formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto :Porto editora.
- Alsina, Á. (2004). *Desenvolvimento de competencias matemáticas com recursos lúdico-manipulavos*. Porto : Porto editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora
- Arends, r. I.( 2008). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Avelino, J. L. (01 de junho de 2017). *História-Camara Municipal de Alpiarça- Município de Alpiarça*. Obtido de [www.cm-alpiarca.pt/concelho/historia](http://www.cm-alpiarca.pt/concelho/historia): <http://www.cm-alpiarca.pt/concelho/estatisticas/censos/item/633-geografia-humana-censos-2011>

Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). *Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?* Forum linguístico, Florianópolis, 8 (1), 23-39.

Baptista, A. V. (2011). *O Ensino da Escrita Dimensões Gráficas e Ortografia*. Lisboa: Ministério da educação. Direção-Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação -DGIDC.

Bardin, L.(1977) *Análise de conteúdo* Edições 70

Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L. Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Botas, D. & Moreira, D.(2013) *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo* Revista Portuguesa de Educação, , 26(1), pp. 253-286 © 2013, CIEd - Universidade do Minho Universidade Aberta, Portugal [www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf](http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf)

Carvalho, J. & Brandão, A.(2001)*O Ensino da Escrita*.Editora: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho recuperado em 25 de junho de 2017 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9%20Brand%C3%A3o%2073-92.pdf>

Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Minho: DME/UM.

Carvalho, J.,A. (2011) *Escrever para aprender contributo para a caracterização do contexto português*, NO. 19, PP.221 recuperado em 25 de junho de 2017 de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/480>

Carvalho, J., A., B. & Barbeiro, L., F..(2013) *Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar Português*. Revista Brasileira de educação v. 18 n.54 jul -set 2013 recuperado em 24 de julho de 2017 de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/480>

Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105. recuperado em 11 de julho de 2017 de <http://hdl.handle.net/10400.13/806>

Flick Uwe (2103) *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes* Porto Alegre: Penso



Freitas, M. A. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gómez, A. P. (1977). *Em pensamento prático do professor. a formação do professor como profissional reflexivo*. Lisboa: Pub. D. Quixote.

Gomes, F. & Carvalho, R. (2007). *Começar bem...do 4º para 5º ano! A experiencia de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação- Educação para o Sucesso: políticas e Atores*

Macário, M., J., Sá, C., M. & Gomes, B., *Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua aborgadem transversal: Um estudo na formação inicial de professores*. Aveiro:Universidade de Aveiro; Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Laboratório de Investigação em Educação em Português

Martins, I., P., Veiga, M., L., Teixeira F., Tenreiro-Vieira,C., Vieira, R., M., Rodrigues, A., V. & Couceiro, F.(2007) *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricula

Martins, M. E. (1947). *Análise de dados. Texto de apoio para professores do 1º ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Martins, M. E. G. Loura, L. C. C.& Mendes, M. F. (2007) *Texto de Apoio para os Professores do 1.º ciclo* Lisboa: Editor Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: ME/ DGIDC.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião do programa de português: A escrita*. Lisboa: Ministério da Educação .

Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Recuperado 28 de junho de 2015,de, [https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9896/3/3750\\_TD\\_01\\_P.pdf](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9896/3/3750_TD_01_P.pdf)

Pereira, L. Álvares, G. L.(2015) *Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos* Recuperado em 25 de julho de 2017 de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/10-195-208-LUISA-E-LUCIANA.pdf>

Pereira, M. L. (2000). *Escrever em português Didáticas e práticas*. Porto : Asa.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM

Ponte, J. S. (2009). *Programa de matemática so Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção Geral de inocação e Desenvolvimento Curricular.

Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita, estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

Santos, A. (2007). *Gestão de sala de aula. Crenças e Práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico*. Minho: Uiversidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Sim-Sim, I.(2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministerio da Educação Diração Geral de Inovação de Desenvolviemento Curricular

Serrazina, M. L. & Ponte, J. P (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo* Lisboa:Universidade Aberta

Spinillo, A. G., Simões, P. U. (2003) *O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças, Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisa*. Psicologia: reflexão e Critica, 2003 16(3) pp. 537-546 recuperado em 24 de julho 2017 de [www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf)

Tavares, C. F. e Barbeiro, L. F. (2011) *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa. Editor: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular 1.a Edição –

Teórico, M. (2007). *Competência para aprender a aprender* Recuperado em 24 de julho 2017 de [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED\\_marko\\_teorikoak/Aprender\\_a\\_aprender.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marko_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf)

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro Diário da República, 1.ª série — N.º 4 —  
Ministério da Educação

despacho normativo nº 1/2005

Decreto-Lei n.º 240/2001). de 30 de Agosto Diário da República, 1.ª série — N.º A —  
Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto Diário da República, 1.ª série — N.º  
A — Ministério da Educação

(Lei n.º 49/2005) de 30 de Agosto Diário da República, 1.ª série — N.º A — Ministério  
da Educação

# Anexos

*Anexo A - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1º ano de escolaridade*

	Matemática - 1.º ano de escolaridade
Tópicos matemáticos	Objetivos de aprendizagem
<p>Números e operações</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Números naturais</li> <li>- Sistema de numeração decimal</li> <li>- Adição e subtração</li> <li>- Sequências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar e ordenar de acordo com um dado critério.</li> <li>- Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos.</li> <li>- Compor e decompor números.</li> <li>- Utilizar a simbologia &lt;, &gt; e =.</li> <li>- Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número</li> <li>- Compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano.</li> <li>- Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar.</li> <li>- Compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar.</li> <li>- Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequências e em tabelas de números.</li> </ul>
<p>Geometria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figuras no plano e sólidos geométricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças.</li> <li>- Identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos e representá-los.</li> <li>- Reconhecer propriedades de figuras no plano e fazer classificações.</li> <li>- Realizar composições e decomposições de figuras geométricas.</li> </ul>
<p>Organização e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação de conjuntos</li> <li>- Representação de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler, explorar e interpretar informação (apresentada em listas, tabelas de frequências, gráficos de pontos e pictogramas) respondendo a questões e formulando novas questões</li> </ul>

	Estudo do Meio – 1.º ano de escolaridade
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<p>A descoberta de si mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sua identificação</li> <li>- O seu corpo</li> <li>- A saúde do seu corpo</li> <li>- A segurança do seu corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos...).</li> <li>- Reconhecer a sua identidade sexual.</li> <li>- Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros).</li> <li>- Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...).</li> <li>- Conhecer normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, lavar bem os alimentos que se consomem crus, desvantagem do</li> </ul>

<p>-O seu passado Próximo</p> <p>- A descoberta dos materiais e objetos</p>	<p>consumo excessivo de doces, refrigerantes...).</p> <p>-Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (caminhar pela esquerda nas estradas, atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos...).</p> <p>- Descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia, da semana...:</p> <p>localizar no espaço; localizar numa linha de tempo;</p> <p>-Realizar experiências com alguns materiais e objetos de usos corrente</p> <p>-Comparar alguns materiais segundo propriedades simples (forma, textura, cor, sabor, cheiro...).</p> <p>□□Agrupar materiais segundo essas propriedades.</p>
<p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>- os membros da sua família</p> <p>- A sua escola</p>	<p>-Estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós).</p> <p>- participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais;</p> <p>- Participar na elaboração de regras;</p> <p>Conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar.</p>
<p>À descoberta do ambiente natural</p> <p>-Os seres vivos do seu ambiente</p> <p>-Os aspectos físicos do meio local</p>	<p>- Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas e os animais.</p> <p>- O tempo que faz (registar, de forma elementar e simbólica, as condições atmosféricas diárias).</p> <p>-A noite e o dia (comparar a duração do dia e da noite ao longo do ano...).</p>
<p>À descoberta das inter-ligações entre espaços</p> <p>- A casa</p> <p>-O espaço da sua escola</p> <p>-Os seus itinerários</p>	<p>-Reconhecer os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinha...).</p> <p>-Reconhecer as funções desses espaços.</p> <p>- Reconhecer as funções desses espaços.</p> <p>- Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres...).</p>

Português – 1.º ano de escolaridade	
Domínios	Descritores de desempenho
Compreensão do oral	<p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apropriar-se de padrões de entoação e ritmo (2);</li> <li>- memorizar e reproduzir sequência de sons;</li> <li>- apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>- associar palavras ao seu significado (3);</li> <li>- identificar palavras desconhecidas (3);</li> <li>- integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico (3);</li> <li>- cumprir instruções (4);</li> <li>- responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>- reter o essencial de um pequeno texto ouvido;</li> <li>- identificar o tema central;</li> </ul>

	- apreender o sentido global de textos ouvidos;
Expressão oral	<p>Articular correctamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</p> <p>Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados</p> <p>Construir frases com graus de complexidade crescente .</p> <p>Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.</p>
Leitura	<p>Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas.</p> <p>Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra</p> <p>Identificar as funções da leitura (para que serve ler) (4).</p> <p>Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.</p> <p>Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes (5).</p> <p>Ler palavras através de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento global;</li> <li>- Correspondência som/letra;</li> </ul> <p>Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;</li> <li>- relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;</li> <li>- identificar o sentido global de textos;</li> <li>- seguir instruções escritas para realizar uma acção;</li> <li>- responder a questões sobre o texto;</li> </ul>
Escrita	<p>Perceber que a escrita é uma representação da língua oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar a direcionalidade da escrita (1).</li> <li>• Usar adequadamente os instrumentos de escrita.</li> <li>• Utilizar a linha de base como suporte da escrita.</li> <li>• Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas</li> <li>• Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto)gráfica</li> </ul> <p>e gerindo correctamente o espaço da página</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pequenos textos ditados;</li> <li>- legendas de imagens</li> </ul> <p>Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- segmentar e reconstruir a cadeia fónica;</li> <li>- produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.</li> </ul> <p>Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler por iniciativa própria.</li> </ul> <p>Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.</p> <p>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto</p>
Conhecimento Explícito da Língua (CEL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases (1):</li> <li>- expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos.</li> <li>• Construir frases</li> <li>• Explicitar regras e procedimentos:</li> <li>- identificar os tipos de letras;</li> <li>- estabelecer correspondências entre som e letra(s);</li> <li>- conhecer a ordem alfabética;</li> <li>- identificar e aplicar a noção de fronteira de palavra;</li> </ul> <p>Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguir sons orais e sons nasais;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguir ditongos orais de ditongos nasais;</li> <li>- classificar palavras quanto ao número de sílabas;</li> </ul>

	Expressões – 1.º ano de escolaridade	
Expressão	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Descoberta e Organização Progressiva de Volumes	Modelagem e escultura	Modelar usando apenas as mãos Modelar usando utensílios Esculpir em barras de sabão, em cortiça, em cascas de árvore macias

	Oferta complementar – 1.º ano de escolaridade	
cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Não estragar os livros, são nossos amigos</li> <li>-importancia de ajudar o próximo e não mentir</li> </ul>	

Anexo B Situações pedagógicas- didáticas -exemplificação de atividades de cada área curricular (1º ano)

Aula de Matemática

Quadro 38 Enquadramento curricular da aula descrita- Matemática (1º ano)

	Matemática 1º ano
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Figuras no plano e sólidos geométricos  Propriedades e classificação  Composição e decomposição de figuras  Regularidades  Linhas retas e curvas	Classificar transformar e descrever objetos, fazendo classificações e justificando os critérios utilizados - Comparar e descrever sólidos geométricos identificando semelhanças e diferenças.  Realizar composições e decomposições de figuras geométricas.  Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequências de números.  Identificar linhas retas e curvas a partir da observação de objetos e de figuras geométricas e representá-las.



Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 14.

A aprendizagem da geometria no 1º ciclo baseia-se em experiências informais, partindo desta foram para o ensino mais formal. Nesta medida os alunos devem realizar experiências onde possam explorar, visualizar, representar através de materiais concretos.

As primeiras experiências das crianças para compreenderem o mundo que as rodeia foram proporcionadas pela geometria ao distinguirem um objeto do outro. A geometria também é considerada como unificadora das aprendizagens da matemática não só pela representação visual para vários tópicos da matemática mas também pelos materiais que a geometria proporciona para a aprendizagem, como a reta numerada. Através dela trabalhamos, operações aritméticas. Frações e números decimais. É através desta visualização na reta que compreendemos o significado e a posição do número. (Ponte & Serrazina, 2000)

No primeiro tempo da aula trabalhamos com alunos os Blocos lógicos. A atividade começou pela exploração do material e para tal, deixamos os alunos brincar com as peças, posteriormente foi pedido que organizassem segundo alguns critérios ditados por nós. Primeiro pedimos para separar por tamanhos, depois por formas, posteriormente por espessura e finalmente por cores. Feito este reconhecimento foi pedido aos alunos para terem em conta as características das figuras geométricas para classificarmos em conjunto quanto aos lados e a figura no plano.

Serrazina & Ponte, 2000, p.165 citando Freudenthal “ a geometria como estudo das formas no espaço e das relações espaciais oferece às crianças uma das melhores oportunidades para relacionar a matemática com o mundo real”.

De seguida construímos varias figuras geométricas construindo outras pela sua junção Ex: 2 triângulos iguais formam 1 quadrado

*Figura: 17 Blocos lógico*



No nosso entender esta atividade correu bastante bem, pois proporcionamos um ambiente estimulante à aprendizagem da geometria, dado que tiveram acesso a matérias manipuláveis necessários para uma aprendizagem com significado.

Segundo (Ponte & Serrazina, 2000) para formar o conceito de uma figura geométrica o aluno aprende a reconhecer visualmente as figuras comparando com outras identificando as suas diferenças. Depois aprende a copia-las e a desenha-las para o papel, e só mais tarde é que conseguem representá-las através da sua memória visual ou pelo seu conhecimento das suas propriedades. Nesta medida no segundo tempo da aula introduzimos o geoplano para a representação das figuras dadas anteriormente. Posteriormente foi pedido aos alunos para representar em suporte papel.

O geoplano como instrumento de aprendizagem, permite desenvolver a capacidade espacial a constância percetual devido a sua mobilidade e á perceção da posição no espaço. Nesta medida, com esta atividade, consegui fazer a ponte com português pois o desenvolvimento da última capacidade referida, permite distinguir as diferentes orientações das letras.

Segundo (Ponte & Serrazina, 2000) a geometria dá nos oportunidade através do geoplano de trabalhar os nomes e as características das figuras, da mesma forma que trabalha questões problema, podendo estes serem associados ao quotidiano da criança.

#### Aula de Estudo do Meio

*Quadro 39 Enquadramento curricular da aula descrita – Estudo do Meio (1º ano)*

Estudo do Meio 1º ano	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
O seu Passado Próximo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia, da semana...</li><li>• — localizar numa linha de tempo;</li></ul>

--	--

Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 15.

No Programa do 1.º do ensino básico (2004), o tema do corpo humano aparece referenciado ao longo dos quatro anos de escolaridade dentro do bloco programático: “À descoberta de si mesmo”, segundo três linhas orientadoras: “O seu corpo”, “A saúde do seu corpo” e a “Segurança do seu corpo”.

Segundo o (organização curricular e programas do 1º ciclo do ensino básico, 2004)

“Com este bloco pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes. O estudo da história pessoal será um bom ponto de partida para que os alunos vão estruturando a noção de tempo”.

Nesta semana o conteúdo trabalhado foram as fases de crescimento e os atos praticados ao longo do dia. Esta aula não revelou ser nenhuma surpresa para os meninos, pois todos tinham noção das diferentes fases e crescimento e do dia. Contudo a aula permitiu-nos aperceber de alguns hábitos das crianças, o que nos orientou nas aulas seguintes. A aula em questão, permitiu-nos conhece los melhor, o que viabilizou a exploração das outras áreas de conteúdo com mais rigor.

Figura 18 Ficha de trabalho sobre o passado próximo

**1.ª descoberta de si mesmo** - O meu passado próximo

**Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia, da semana...**

Esta linha de tempo apresenta as fases de crescimento de um ser humano.

Conversa, com os teus colegas, sobre o que as imagens te sugerem.

Em casa, com a ajuda dos teus pais, responde:

Que idade tinhas quando:

– nasceu o teu primeiro dente? \_\_\_\_\_ – começaste a andar? \_\_\_\_\_

– entraste para o jardim de infância? \_\_\_\_\_ – entraste para o 1.º Ciclo? \_\_\_\_\_

Ordena de 1 a 4 estes acontecimentos.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Durante o decorrer da aula alguns alunos mostraram alguma surpresa, quanto ao banho diário antes de ir para a escola ou depois dela. Esta observação proporcionar nos a introdução de conceitos e regras de higiene necessárias ao ser humano. Aproveitámos a temática também para falar da hora mais adequada para ir para a cama,

quais eram os hábitos da família, qual era a opinião deles a certos de outros assuntos pertinentes que surgiam espontaneamente em sala de aula.

## Expressões

### *Quadro 40 Enquadramento curricular da aula descrita - Expressões (1º ano)*

Expressões 1º ano	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
construções	-Ligar/colar elementos para uma construção -Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados -Construir: brinquedos, jogos , máscaras , adereços

Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 16.

A aula iniciou se com a construção de algumas peças decorativas com castanhas e papel, para venda na festa do magusto para angariar fundos para a escola. Foram construídos bonecos com ouriços da castanha e pacotes decorados pelos alunos para venderem castanhas durante festa de magusto. Com esta atividade pudemos desenvolver trabalho cooperativo, de sensibilização das crianças e comunidade promovendo a cidadania.

De acordo com o Programa curricular do EB, na área de expressões e artísticas e físico-motoras, “ o prazer de ir dominando a plasticidade e a resistência dos materiais leva, progressivamente, os alunos a utilizá-los de forma pessoal, envolvendo-se numa atividade criadora” p.90

### *Anexo C - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de (4º ano)*

Matemática – 4.º ano de escolaridade	
Tópicos matemáticos	Objetivos de aprendizagem
Números e operações -Números naturais -Multiplicação e divisão de números racionais não negativos	-Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100, 1000, etc. pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas decimais respetivamente para a direita ou esquerda. -Resolver problemas de vários passos envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações.

<p>Geometria e medida</p> <p>-Figuras geométricas</p> <p>-Ângulos</p> <p>-Retas concorrentes, perpendiculares e paralelas</p> <p>-Reflexão</p> <p>-Perímetro</p> <p>-Área</p> <p>-Unidades de área do sistema métrico</p> <p>-Medições de áreas em unidades do sistema métrico; conversões</p> <p>-Volume</p> <p>-Medições de volumes em unidades cúbicas</p> <p>-Relação entre o decímetro cúbico e o litro</p> <p>-Problemas</p> <p>-Problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas</p>	<p>-Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, convexos e côncavos em desenhos e objetos e saber representá-los.</p> <p>-Designar por “retas paralelas” retas em determinado plano que não se intersectam e como “retas concorrentes” duas retas que se intersectam exatamente num ponto.</p> <p>- Identificar no plano eixos de simetria de figuras.</p> <p>-Calcular o perímetro de polígonos.</p> <p>-Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.</p> <p>- Calcular numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo cuja medida dos lados possa ser expressa, numa subunidade, por números naturais.</p> <p>- Resolver problemas relacionando perímetro e área.</p> <p>-Medir o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas.</p> <p>-Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta. - Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e relacionar as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume</p> <p>-Resolver problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.</p>
--	---

Português – 4.º ano de escolaridade	
Competências	Descritores de desempenho
Compreensão do oral	<p>- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>• Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>• Identificar informação implícita e explícita;</li> <li>• Relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência;</li> <li>• Fazer inferências.</li> </ul> <p>- Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida.</p> <p>- Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierarquizar a informação;</li> <li>• Tomar notas.</li> </ul> <p>- Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral (ouvido ou lido) e o texto escrito.</p>

Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a palavra de forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</li> <li>- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: expressar opiniões.</li> <li>- Respeitar as convenções que regulam a interação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir os outros;</li> <li>• Esperar sua vez;</li> <li>• Acrescentar informação pertinente.</li> </ul> </li> <li>- Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar pontos de vista diferentes;</li> <li>• Justificar opiniões.</li> </ul> </li> <li>- Dramatizar textos e situações.</li> </ul>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.</li> <li>- Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.</li> <li>- Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.</li> <li>- Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tomar notas, esquematizar. - Antecipar o assunto de um texto.</li> <li>- Ler em voz alta para diferentes públicos.</li> <li>- Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão.</li> </ul>
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir informação.</li> <li>- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Recolher a informação em diferentes suportes; □</li> <li>Organizar a informação.</li> </ul> </li> <li>- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados).</li> <li>- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento.</li> </ul>
Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar e seriar (estabelecer classes, ordenar elementos em classes, distinguir uma classe de outra). - Identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe.</li> <li>- Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos.</li> <li>- Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir frase simples e frase complexa;</li> <li>• Identificar e classificar os tipos de frases;</li> <li>• Distinguir sujeito de predicado;</li> <li>• Identificar os constituintes principais da frase;</li> <li>• Identificar funções sintáticas.</li> <li>• Identificar marcas do discurso direto no modo oral e escrito.</li> </ul> </li> <li>- Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar palavras que pertencem à mesma família;</li> <li>- identificar relações de significado entre palavras;</li> <li>- distinguir frase afirmativa e negativa;</li> <li>- identificar marcadores temporais.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler para apreciar textos literários.</li> <li>- Compreender o essencial de textos escutados e lidos.</li> </ul>

Estudo do Meio – 4.º ano de escolaridade		
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	
<p>À Descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O passado nacional</li> <li>- Reconhecer símbolos nacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.</li> <li>- Hino nacional</li> </ul>	
<p>À Descoberta do ambiente natural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aspetos físicos do meio</li> <li>- Os astros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e observar fenómenos: <ul style="list-style-type: none"> <li>— de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho);</li> <li>— de solidificação (neve, granizo, geada);</li> <li>— de precipitação (chuva, neve, granizo).</li> </ul> </li> <li>- Compreender que a água das chuvas se infiltra no solo dando origem a lençóis de água.</li> <li>- Reconhecer nascentes e cursos de água.</li> <li>- Constatar a forma da Terra através de fotografias, ilustrações...</li> <li>- Observar e representar os aspectos da Lua nas diversas fases.</li> </ul>	
<p>À Descoberta das inter-relações entre espaços</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O contacto entre a terra e o mar</li> <li>- Os aglomerados populacionais</li> </ul> <p>Portugal na Europa e no Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar alguns aspetos da costa portuguesa.</li> <li>- Localizar em mapas ilhas e arquipélagos.</li> <li>- Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal.</li> <li>- Identificar a sinalização das costas.</li> <li>- Reconhecer aglomerados populacionais.</li> <li>- Localizar no mapa a capital do país.</li> <li>- Localizar as capitais de distrito.</li> <li>- Localizar Portugal no mapa da Europa.</li> <li>- Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.</li> <li>- Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos.</li> </ul>	

Expressões – 4.º ano de escolaridade		
Expressão	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Expressão e Educação Plástica	Construções	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, botões, jornal, papel colorido.</li> <li>- Fazer dobragens.</li> <li>- Fazer composições, colocando diferentes materiais cortados e recortados.</li> </ul>

Expressão Físico-Motora	Jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: agilidade, equilíbrio dinâmico.</li> <li>- Cooperar com os colegas nos jogos e exercícios.</li> </ul>
-------------------------	-------	---

Anexo D - Situações pedagógico-didáticas - exemplificação de atividades de cada área curricular (4º ano)

**Aula de Matemática**

*Quadro 41 Enquadramento curricular da aula escrita - Matemática (4º ano)*

	Área curricular: Matemática 4º ano
Conteúdo	Objetivos de aprendizagem
Geometria  Massa -Medida e medição • Unidades de medida SI/	Realizar medições de grandezas em unidades SI, usando instrumentos adequados às situações -Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas

Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 17.

A aula começa com a apresentação de um Power Point para contar um pouco da história à cerca do quilograma, onde explicava que o quilograma, é uma medida que se convencionou na europa. Durante a visualização do Power Point e através do exemplo da galinha (1kg) que valia, no exemplo mencionado no Power Point, 4 pintos (1/4 kg cada pinto) introduzimos a noção de 1kg,  $\frac{1}{2}$  kg,  $\frac{1}{4}$  kg. Para reforçar esta noção desenhamos no quadro preto uma melancia que supostamente pesava 1 Kg e fomos desenhando metades da melancia e um  $\frac{1}{4}$  de melancia, á medida que fazíamos a discussão em grande grupo sobre a massa de cada desenho representado.

Segundo Breda et al, (2011) “para que as crianças se apropriem da noção de massa é importante que realizem experiências que envolvam a comparação e ordenação de objetos quanto à sua massa” (p.143). É importante utilizarmos medidas de comparação entre kg e gramas de acordo com situações concretas, para os alunos interiorizarem os pesos de referência, utilizados no dia-a-dia nomeadamente no ramo alimentar. (Breda et al., 2011).



Figura 19 Power Point sobre as massas



Após esta revisão de conteúdo, mostramos um diapositivo do Power Point sobre os múltiplos e submúltiplos do quilograma, explicamos que 1 hg é 10 vezes mais pequeno que 1kg, que 1 dag é 100 vezes mais pequeno que 1 kg e que 1 g é 1000 vezes mais pequeno que 1 kg. Uma vez que estas noções “abstratas” são difíceis de compreensão, propusemos aos alunos exercícios de treino e consolidação. Após esta explicação os alunos irão realizar alguns exercícios ditados pela professora No 2º tempo da manhã e após os alunos perceberem as equivalências entre 1kg, 1hg, 1dag, e 1g, realizamos alguns exercícios de transformações de medidas de massa. Para ajudar a esta tarefa, foi facultar um pequeno quadro aos alunos para colarem no caderno, para facilitar a visualização e a compreensão das transformações

#### Aula de Estudo do Meio

*Quadro 42 Enquadramento curricular da aula descrita - Estudo do Meio (4º ano)*

Área curricular: Estudo do Meio	
Conteúdo	Objetivo de aprendizagem
<p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>-O passado nacional</p>	<p>-Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância.</p> <p>-Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado.</p>

Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 18.

A aula começa com a visualização de um vídeo do you tube da música “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso. Foi As professoras explicado que se trata de uma canção muito importante para a população portuguesa e perguntámos aos alunos se conheciam a canção e por que razão foi feita. A foi explicado aos alunos que esta canção foi feita cantor Zeca Afonso, um professor/cantor revolucionário, amante da liberdade de expressão e do povo português e explica a sua função na noite de 25 de abril. Referimos que esta música tratava se de um código destinado aos militares, para marcharem em direção a Lisboa, em defesa da liberdade e mencionamos algumas personagens importantes que possibilitaram a liberdade do povo português, tal como o Comandante Salgueiro Maia.

### Aula de Expressão

*Quadro 43 Enquadramento curricular da aula descrita – Expressões e Educação Físico- Motora (4º ano)*

Área curricular: Expressão	
Conteúdo	Objetivos de aprendizagem
<p>Exploração de técnicas diversas de Expressão.</p> <p>-Recorte, colagem, dobragem</p>	<p>Explorar as possibilidades de diferentes Materiais: papel colorido, Ilustrações: rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... colando, escrevendo, estampando.</p>

Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 19.

No decorrer de todos os estágios, sempre tivemos presente a transversalidade entre as disciplinas e como tal, planeamos fazer cravos característicos e símbolo do dia 25 de abril, para complementar o conteúdo lecionado na disciplina do estudo do meio. Para atividade, utilizamos papel crepe, fita autocolante verde, e limpa chaminés. Cada pétala de cravo tinha uma mensagem sobre o que era a liberdade para cada aluno. Durante a atividade apelamos à importância de conservar o meio ambiente e a importância da reciclagem e por isso, todos os materiais utilizados foram reaproveitados de atividades anteriores.

Figura 20 cravo em papel crepe



*Anexo E- Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de HGP – 5º ano de escolaridade*

Disciplina HGP 5º ano	
Domínios/subdomínios	Descritores de desempenho
<p>A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)</p> <p>-As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer e compreender as primeiras comunidades humanas da Península Ibérica</li> <li>- Localizar no espaço a origem dos primeiros grupos humanos chegados à Península Ibérica.</li> <li>- Caracterizar o modo de vida das primeiras comunidades humanas, destacando a economia recolectora, o nomadismo, a primeira divisão de tarefas e o tipo de instrumentos utilizados.</li> <li>- Referir a descoberta do fogo, o fabrico de instrumentos e a linguagem como momentos fundamentais da sobrevivência humana.</li> <li>- Caracterizar as primeiras manifestações artísticas dos primeiros grupos humanos, localizando vestígios de arte rupestre na Península Ibérica.</li> <li>- Conhecer e compreender as características das primeiras comunidades agropastoris da Península Ibérica</li> <li>- Localizar o surgimento das primeiras comunidades agropastoris num tempo posterior ao das comunidades recolectoras, identificando vestígios dessas comunidades no atual território português.</li> <li>- Relacionar as alterações climáticas ocorridas no fim da Idade do Gelo com a prática da agricultura e da pastorícia.</li> <li>- Relacionar a prática da agricultura e da domesticação de animais com o sedentarismo e o surgimento dos primeiros aldeamentos.</li> <li>-Comparar o modo de vida das primeiras comunidades recolectoras com o das comunidades agropastoris, salientando a importância das novas</li> </ul>

	<p>técnicas e dos novos instrumentos no progresso da humanidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as manifestações religiosas e as construções megalíticas das comunidades agropastoris, exemplificando com vestígios existentes no território nacional.</li> <li>- Conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica</li> <li>- Localizar a origem dos povos do mediterrâneo (fenícios, gregos e cartagineses) que contactaram com os povos da Península Ibérica entre o ano 1000 a.C. e 500 a.C.</li> <li>- Estabelecer uma relação entre os recursos naturais da Península Ibérica e a fundação de feitorias e colónias por esses povos do mediterrâneo oriental.</li> <li>- Reconhecer marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses na Península Ibérica, salientando os principais contributos (técnicos e culturais) destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares.</li> <li>- Destacar o papel da arqueologia e dos vestígios deixados pelos homens para o conhecimento histórico.</li> </ul>
Os Romanos na Península Ibérica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e compreender o processo de conquista romana da Península Ibérica</li> <li>- Localizar no espaço e no tempo a fundação da cidade de Roma e a sua expansão, destacando a grande dimensão geográfica atingida pelo Império Romano no período da sua máxima extensão.</li> <li>- Localizar o início e o término da conquista da Península Ibérica.</li> <li>- Indicar os motivos da conquista romana da Península Ibérica.</li> <li>- Referir os lusitanos como exemplo de resistência ao domínio romano.</li> <li>- Caracterizar (economicamente, socialmente e politicamente) os lusitanos por oposição aos romanos.</li> <li>- Conhecer e compreender as mudanças operadas na Península Ibérica durante a romanização</li> <li>- Definir romanização.</li> <li>- Enunciar os fatores e agentes de romanização da Península Ibérica.</li> <li>- Destacar o latim e o direito como grandes legados da civilização romana às sociedades atuais.</li> <li>- Conhecer a origem latina da Língua Portuguesa.</li> <li>- Identificar vestígios materiais da presença romana no território peninsular, salientando a utilidade e a durabilidade das construções.</li> <li>- Conhecer e compreender o processo de cristianização dos povos peninsulares</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer a existência de religiões politeístas na Península Ibérica, durante o período Romano.</li> <li>-Caracterizar o Cristianismo, salientando a sua origem no Judaísmo.</li> <li>-Relacionar a adesão ao Cristianismo entre os habitantes do Império e a existência de profundas desigualdades sociais.</li> <li>- Indicar que o Cristianismo passou de religião perseguida a religião oficial do Império no século IV.</li> <li>- Localizar países de maioria cristã no mundo atual, destacando o Cristianismo como uma das religiões com mais crentes nos nossos dias.</li> <li>-Reconhecer o nascimento de Cristo como um marco para a contagem do tempo no mundo Ocidental, confrontando, a título de exemplo, com o calendário judaico ou muçulmano.</li> <li>-Aplicar unidades/convenções de datação (milénio, século, década, ano, a.C, d.C.) e converter datas em séculos e séculos em datas.</li> <li>-Conhecer o contributo dos visigodos para uma nova unidade peninsular após o fim do Império Romano do Ocidente</li> <li>- Identificar os povos invasores do Império Romano, destacando os que ocuparam a Península Ibérica no século V.</li> <li>-Localizar no espaço o reino dos suevos e o reino dos visigodos.</li> <li>-Conhecer aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano.</li> <li>-Reconhecer a unificação de toda a Península Ibérica pelos visigodos, no século VI e o processo de fusão com a cultura das populações autóctones.</li> <li>-Identificar e localizar vestígios materiais da presença dos visigodos no território peninsular, salientando a arquitetura e a joalharia.</li> </ul>
--	--

*Anexo F- Situação pedagógica-didática descrição de uma aula da área curricular de HGP (5º ano de escolaridade)*

Quadro 44 Enquadramento curricula da aula descrita- HGP (5º ano)

Disciplina HGP 5º ano	
Subdomínio/ Conteúdos	Descritores de desempenho
A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)	-Conhecer e compreender as características das primeiras comunidades agropastoris da Península Ibérica 1-Modo de vida das primeiras comunidades, salientando a importância das novas técnicas e dos novos instrumentos no progresso da humanidade. -Conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica 1-Localizar a origem dos povos do mediterrâneo (fenícios, gregos e cartagineses) que contactaram com os povos da Península Ibérica entre o ano 1000 a.C. e 500 a.C.

Para aula em questão foram definidos os objetivos no quadro 20.

A aula começa por relembrar algumas características das comunidades agropastoris nomeadamente as suas atividades (agricultura, pastorícia e domesticação de animais), as suas invenções técnicas e os novos utensílios. Explicou se que estas mudanças/ inovações na vida destas comunidades, devem se também às alterações climáticas (clima muito quente e seco dando origem as novas espécies de animais) e deste modo, as vidas destas comunidades modificaram significativamente. Para finalizar este conteúdo recorreremos à escola virtual, afim de apresentar a animação sobre” as comunidades pastoris”

Segundo Tavares e Barbeiro (2011) os docentes devem se apropriar e tirar partido das potencialidades que as novas ferramentas trazem para a comunicação na sala de aula e para as aprendizagens. As tecnologias vieram modificar não só os conteúdos, mas também a maneira como nos relacionamos com os conteúdos e como nos relacionamos uns com os outros

Seguidamente passamos ao tema sobre os “primeiros habitantes” na Península ibérica. Tentamos saber juntos dos alunos, o que se recordavam sobre este tema, uma vez que foi falado no 4º ano. Após aferirmos os conhecimentos, numa breve conversa, passamos à demonstração de um filme de animação da aula 20 da Editora. O intuito da

utilização deste recurso pedagógico foi para esclarecer os alunos quanto às suas afirmações sobre o tema. Verificamos que estes conhecimentos tinham ficados esquecidos e relembrámos que a passagem do 1º ciclo para o 2º ciclo acarreta sempre conhecimentos que devem por mobilizados.

De acordo Carvalho & Gomes, (2007) “é fundamental que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação dos alunos aos novos contextos educativos (p. 11).

*Anexo G- Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de HGP - 6º ano de escolaridade*

Disciplina HGP 6º ano	
Domínios/subdomínios	Descritores de desempenho
O império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e compreender as características do império português dos séculos XVII e XVIII</li> <li>- Conhecer a dimensão geográfica do império português no século XVIII, por comparação ao império luso do século XVI e aos restantes impérios europeus.</li> <li>-Referir a colónia do Brasil como o principal território ultramarino português no século XVII.</li> <li>- Destacar o açúcar brasileiro como o principal produto de exportação colonial.</li> <li>- Relacionar a quebra dos lucros do açúcar com a intensificação da procura de ouro pelos bandeirantes.</li> <li>- Relacionar as fronteiras atuais do Brasil com as incursões dos bandeirantes a partir dos finais do século XVII.</li> <li>- Reconhecer a riqueza proporcionada a Portugal, na primeira metade do século XVIII, pela descoberta de ouro no Brasil.</li> <li>-Caracterizar a vida dos escravos, salientando as condições a que eram submetidos (desde o seu resgate e transporte do continente africano até ao seu dia-a-dia nos engenhos de açúcar).</li> <li>- Reconhecer nas características étnicas culturais, linguísticas, religiosas do Brasil atual a miscigenação entre ameríndios, africanos e europeus.</li> <li>- Conhecer e compreender as características do poder político no tempo de D. João V</li> <li>- Definir “monarquia absoluta”.</li> <li>- Referir a concentração de poderes de D. João V.</li> <li>-Comparar a concentração de poderes de um rei absoluto com a divisão de poderes existente no atual regime democrático.</li> <li>-Comparar a justificação divina para o exercício do poder absoluto com a legitimidade do poder pelo voto na democracia atual.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evidenciar o fausto da corte, as embaixadas, as cerimónias públicas e as grandes construções como manifestações do poder absoluto.</li> <li>-Conhecer a sociedade portuguesa no século XVIII</li> <li>-Reconhecer a manutenção da divisão da sociedade em grupos e dos profundos contrastes sociais existentes.</li> <li>-Identificar nas cerimónias públicas e na lei o reflexo da forte estratificação social da época.</li> <li>-Referir a burguesia como grupo enriquecido pelo comércio internacional mas mantendo o seu estatuto de não privilegiado.</li> <li>-Referir as formas de ascensão social no século XVIII.</li> <li>-Sublinhar o papel da Inquisição na perseguição aos “cristãos-novos”, destacando a intolerância religiosa dessa época.</li> <li>-Conhecer aspetos da arte no tempo de D. João V</li> <li>- Identificar as principais características da arte Barroca.</li> <li>- Identificar alguns exemplos de arte Barroca em Portugal, especialmente ao nível do património edificado.</li> <li>-Conhecer e compreender a ação governativa do Marquês de Pombal</li> <li>-Descrever o terramoto de 1755 e a ação imediata do Marquês de Pombal.</li> <li>-Identificar características urbanísticas da Lisboa Pombalina.</li> <li>-Identificar as principais medidas de desenvolvimento económico adotadas no reinado de D. José I.</li> <li>-Relacionar a quebra das remessas de ouro do Brasil e as elevadas importações portuguesas em meados do século XVIII com a introdução de novas manufaturas.</li> <li>- Indicar sucintamente as reformas no ensino, o fim da distinção entre “cristão-novo” e “cristão-velho” e a proibição da escravatura na metrópole</li> </ul>
A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer e compreender a revolução francesa e as invasões napoleónicas</li> <li>-Localizar no espaço e no tempo a grande revolução de 1789 e a onda revolucionária que provocou na Europa e na América.</li> <li>-Referir os princípios políticos e sociais defendidos pelos revolucionários franceses, destacando o fim do absolutismo e dos privilégios do clero e da nobreza.</li> <li>-Reconhecer a construção de um Império na Europa por Napoleão Bonaparte.</li> <li>-Identificar o “bloqueio continental” como uma forma de enfraquecer a Inglaterra.</li> <li>-Indicar os motivos que levaram Napoleão a invadir Portugal.</li> <li>-Descrever sucintamente as três invasões napoleónicas, salientando os seus episódios mais marcantes.</li> <li>-Referir a fuga da família real e da corte para o Brasil aquando da primeira invasão.</li> <li>-Referir a resistência popular e a ajuda militar inglesa na luta contra a ocupação francesa.</li> <li>- Conhecer e compreender a Revolução Liberal de 1820</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relacionar as destruições provocadas pelas invasões, a permanência do rei no Brasil e o domínio inglês em Portugal com o descontentamento generalizado dos vários grupos sociais.</li> <li>-Descrever sucintamente o triunfo de uma revolução liberal em Portugal em 1820, destacando os seus principais protagonistas.</li> <li>-Justificar o apoio dos burgueses aos ideais revolucionários.</li> <li>- Referir a realização de eleições para as Cortes Constituintes, cujo objetivo era a elaboração de uma Constituição.</li> <li>-Reconhecer a Constituição como a Lei fundamental de um Estado.</li> <li>-Conhecer e compreender as consequências da Revolução Liberal de 1820</li> <li>-Referir o princípio da separação de poderes, a igualdade perante a lei e o princípio da soberania nacional, por oposição ao absolutismo.</li> <li>-Reconhecer o carácter “revolucionário” da Constituição de 1822, salientando, ainda assim, os seus limites, por referência ao voto verdadeiramente universal atual</li> <li>-Descrever sucintamente o processo de Independência do Brasil.</li> <li>-Conhecer o longo processo de afirmação da Monarquia Liberal</li> <li>-Justificar a oposição de largos setores da nobreza e do clero à nova ordem política e social.</li> <li>-Descrever a solução encontrada por D. Pedro para resolver o problema de sucessão ao trono, após a morte de D. João VI.</li> <li>-Referir o desrespeito do regente D. Miguel pela ordem liberal e a sua aclamação como rei absoluto, em 1828, salientando o período de repressão que se seguiu.</li> <li>-Reconhecer a divisão da sociedade portuguesa entre absolutistas (apoiantes de D. Miguel) e liberais (apoiantes de D. Pedro).</li> <li>-Descrever sucintamente a guerra civil de 1832-1834, salientando episódios marcantes do triunfo de D. Pedro e da Monarquia Constitucional.</li> </ul>
Portugal na segunda metade do século XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer e compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX</li> <li>-Relacionar a dependência de Portugal face ao exterior e a estabilidade política conseguida em meados do século XIX com as tentativas de modernização da economia portuguesa.</li> <li>-Referir as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura portuguesa.</li> <li>-Referir o alcance limitado do desenvolvimento industrial do país, verificado neste período, destacando as principais zonas industriais na segunda metade do século XIX num país maioritariamente rural.</li> <li>-Conhecer o desenvolvimento das vias de comunicação e dos meios de transporte operado pela Regeneração e os seus efeitos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Referir a ausência de uma rede de transportes e comunicação como um entrave ao desenvolvimento do país até meados do século XIX.</li> <li>-Reconhecer a expansão da rede ferroviária, viária e o desenvolvimento dos meios de comunicação na segunda metade do século XIX.</li> <li>-Apontar o Estado como o grande impulsionador da rede de transportes e comunicação da segunda metade do século XIX, destacando a ação de Fontes Pereira de Melo.</li> <li>-Referir as consequências económicas e sociais do desenvolvimento das vias de comunicação, dos transportes e dos meios de comunicação.</li> <li>-Estabelecer uma relação entre os investimentos realizados com recurso aos mercados internacionais com a grave crise financeira de 1890-92.</li> <li>-Conhecer e compreender o alcance das medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça</li> <li>-Enumerar medidas tomadas ao nível do ensino, destacando os seus objetivos e limites.</li> <li>-Indicar o pioneirismo português na abolição da pena de morte, destacando a existência da pena capital em vários países do mundo na atualidade.</li> <li>-Relacionar as ideias liberais com a abolição da pena de morte, da escravatura nas colónias e das penas corporais.</li> <li>-Conhecer e compreender o aumento da população e o êxodo rural verificado na segunda metade do século XIX</li> <li>-Apontar as razões da diminuição da mortalidade e do consequente aumento da população verificado neste período.</li> <li>-Relacionar a mecanização da agricultura, o crescimento da população e a melhoria dos transportes com o êxodo rural e emigração verificados neste período.</li> <li>-Localizar os destinos do êxodo rural e da emigração neste período.</li> </ul>
--	--

*Anexo H- Situação pedagógica-didática -descrição de uma aula da área curricular de HGP (6º ano de escolaridade)*

Quadro 45 Enquadramento curricular da aula descrita - HGP (6º ano)

	Disciplina: HGP 6ºano
Subdomínio/ Conteúdos	Descritores de desempenho
A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Descrever sucintamente o processo de Independência do Brasil.</li> <li>-Justificar a oposição de largos setores da nobreza e do clero à nova ordem política e social.</li> <li>- Descrever a solução encontrada por D. Pedro para resolver o problema de sucessão ao trono, após a morte de D. João VI.</li> </ul>

-Conhecer e compreender as consequências da Revolução Liberal de 1820. -Conhecer o longo processo de afirmação da Monarquia Liberal -	- Referir o desrespeito do regente D. Miguel pela ordem liberal e a sua aclamação como rei absoluto, em 1828, salientando o período de repressão que se seguiu. - Reconhecer a divisão da sociedade portuguesa entre absolutistas (apoiantes de D. Miguel) e liberais (apoiantes de D. Pedro). - Descrever sucintamente a guerra civil de 1832-1834, salientando episódios marcantes do triunfo de D. Pedro e da Monarquia Constitucional.
--	--

Para a aula que a seguir descrevemos, definimos os descritores de desempenho que se encontram no quadro 21

No começo da aula, foi pedido aos alunos para fazerem uma pequena revisão oral sobre o conteúdo dado na aula anterior: o desenvolvimento do Brasil durante a estadia da corte portuguesa.

Para motivar os alunos para a aprendizagem, tínhamos planeado o visionamento de um vídeo introdutor sobre a Independência do Brasil. Após este visionamento seguiu-se uma discussão sobre o tema para averiguar o que os alunos tinham retido das imagens e das informações. Posteriormente, foi feito um resumo no quadro, ditado pelos alunos sobre as ideias principais que retiveram. No final as professoras completaram as ideias dos alunos e registaram os acontecimentos numa cronologia

#### Anexo I- Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Português. (6º ano)

Disciplina Português 6º ano	
Domínios/ subdomínios	Descritores de desempenho
Oralidade  1. Interpretar textos orais breves 3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência	1.4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido. 1.5. Sintetizar enunciados ouvidos.  3.2. Fazer uma apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre um tema, distinguindo introdução e fecho, com recurso eventual a tecnologias de informação. 3.3. Captar e manter a atenção de diferentes audiências (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo).

<p>Leitura e escrita</p> <p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>6. Ler textos diversos.</p> <p>7. Compreender o sentido dos textos</p> <p>8. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.</p> <p>9. Organizar a informação contida no texto.</p> <p>11. Planificar a escrita de textos</p> <p>12. Redigir corretamente</p> <p>13. Escrever textos narrativos.</p> <p>14. Escrever textos expositivos/informativos.</p> <p>16. Escrever textos diversos.</p> <p>17. Rever textos escritos</p>	<p>5.2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.</p> <p>6.1. Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas e roteiros.</p> <p>7.1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.</p> <p>8.1. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, subtítulo, autor, ilustrador, capítulos, configuração da página, imagens).</p> <p>9.1. Procurar, recolher, seleccionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).</p> <p>9. 6. Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.</p> <p>11. 1. Estabelecer objetivos para o que pretende escrever.</p> <p>11.2. Organizar informação segundo a categoria e o género indicados.</p> <p>11.3. Registar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.</p> <p>12. 1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.</p> <p>12.2. Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.</p> <p>12.3. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos); ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.</p> <p>13.1. Escrever textos, integrando os seus elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição.</p> <p>14.1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos, apresentando factos, definições e exemplos; e uma conclusão.</p> <p>16.1. Resumir textos narrativos e expositivos/informativos.</p> <p>16. 2. Escrever textos biográficos, cartas, sumários, relatórios.1</p> <p>17.1. Verificar se o texto respeita o tema, a categoria ou género indicados e as ideias previstas na planificação.</p> <p>17.2. Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias, se estas estão devidamente ordenadas e se a informação do texto avança.</p> <p>17.3. Corrigir o que, no texto escrito, se revelar necessário, condensando, suprimindo, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto.</p> <p>17.4. Verificar a correção linguística</p>
<p>Educação literária</p> <p>18. Ler e interpretar textos literários</p>	<p>18.1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>18.11. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p>

20. Ler e escrever para fruição estética.	20. 3. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias, sentimentos e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário. 20. 5. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.
Gramática  21. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia.  23. Analisar e estruturar unidades sintáticas	21.1. Distinguir regras de formação de palavras por composição (de palavras e de radicais). 21.2. Distinguir derivação de composição. 21.3. Identificar e usar os seguintes modos e tempos verbais: a) formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro); 23. 2. Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador. 23.3. Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes

Anexo J Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto Matemática -5º ano de escolaridade

Metas curriculares de Matemática 5º ano			
Domínio	Subdomínio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Números e Operações	Números racionais não negativos Números naturais	1. Efetuar operações com números racionais não negativos  3. Conhecer e aplicar propriedades dos divisores  4. Resolver problemas	M 1.8. Designar por «fração irreduzível» uma fração com menores termos do que qualquer outra que lhe seja equivalente.  M 3.1. Saber os critérios de divisibilidade por , por e por . M3.2. Identificar o máximo divisor comum de dois números naturais por inspeção dos divisores de cada um deles. M 3.3. Reconhecer que num produto de números naturais, um divisor de um dos fatores é divisor do produto. M 3.4. Reconhecer que se um dado

			<p>número natural divide outros dois, divide também as respetivas soma e diferença.</p> <p>M 3.5. Reconhecer, dada uma divisão inteira , que se um número divide o divisor ( ) e o resto ( ) então divide o dividendo ( ).</p> <p>M 3.6. Reconhecer, dada uma divisão inteira ), que se um número divide o dividendo ( ) e o divisor ( ) então divide o resto ( ).</p> <p>M 3.7. Utilizar o algoritmo de Euclides para determinar os divisores comuns de dois números naturais e, em particular, identificar o respetivo máximo divisor comum.</p> <p>M 3.8. Designar por «primos entre si» dois números cujo máximo divisor comum é .</p> <p>M 3.9. Reconhecer que dividindo dois números pelo máximo divisor comum se obtêm dois números primos entre si.</p> <p>M 3.10. Saber que uma fração é irredutível se o numerador e o denominador são primos entre si.</p> <p>M 3.11. Identificar o mínimo múltiplo comum de dois números naturais por inspeção dos múltiplos de cada um deles.</p> <p>M 3.12. Saber que o produto de dois números naturais é igual ao produto do</p>
--	--	--	--

			<p>máximo divisor comum pelo mínimo múltiplo comum e utilizar esta relação para determinar o segundo quando é conhecido o primeiro, ou vice-versa.</p> <p>M.4.1. Resolver problemas envolvendo o cálculo do máximo divisor comum e do mínimo múltiplo comum de dois ou mais números naturais.</p>
Geometria Medida	e Medida Expressões Algébricas	<p>4. Medir áreas de figuras planas</p> <p>1. Conhecer e aplicar as propriedades das operações</p>	<p>M. 4.5. Resolver problemas</p> <p>1. Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.</p> <p>M 1.1. Conhecer as prioridades convencionadas das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e utilizar corretamente os parênteses.</p> <p>M 1.2. Reconhecer as propriedades associativa e comutativa da adição e da multiplicação e as propriedades distributivas da multiplicação relativamente à adição e à subtração e representá-las algebricamente.</p> <p>M 1.3. Identificar o e o como os elementos neutros respetivamente da adição e da multiplicação de números racionais não negativos e o como elemento absorvente da multiplicação.</p> <p>M 1.10. Simplificar e</p>

			calcular o valor de expressões numéricas envolvendo as quatro operações aritméticas e a utilização de parênteses.
Organização e Tratamento de Dados	Gráficos cartesianos Representação e tratamento de dados	1. Construir gráficos cartesianos 2. Organizar e representar dados 3. Tratar conjuntos de dados 4. Resolver problemas	<p>M 1.1. Identificar um «referencial cartesiano» como um par de retas numéricas não coincidentes que se intersectam nas respectivas origens, das quais uma é fixada como «eixo das abcissas» e a outra como «eixo das ordenadas» (os «eixos coordenados»), designar o referencial cartesiano como «ortogonal» quando os eixos são perpendiculares e por «monométrico» quando a unidade de comprimento é a mesma para ambos os eixos.</p> <p>M 1.2. Identificar, dado um plano munido de um referencial cartesiano, a «abscissa» (respetivamente «ordenada») de um ponto do plano como o número representado pela interseção com o eixo das abcissas (respetivamente ordenadas) da reta paralela ao eixo das ordenadas (respetivamente abcissas) que passa por e designar a abscissa e a ordenada por «coordenadas» de .</p> <p>M.2. 1. Construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que a</p>



			<p>soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e a soma das frequências relativas é igual a .</p> <p>M 2.2. Representar um conjunto de dados em gráfico de barras.</p> <p>M 2.3. Identificar um «gráfico de linha» como o que resulta de se unirem, por segmentos de reta, os pontos de abcissas consecutivas de um gráfico cartesiano constituído por um número finito de pontos, em que o eixo das abcissas representa o tempo</p> <p>M 3.1. Identificar a «média» de um conjunto de dados numéricos como o quociente entre a soma dos respetivos valores e o número de dados, e representá-la por «<math>\bar{x}</math>».</p> <p>M 4.1. Resolver problemas envolvendo a média e a moda de um conjunto de dados, interpretando o respetivo significado no contexto de cada situação.</p> <p>M 4.2. Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas de frequência, diagramas de caule-e-folhas, gráficos de barras e de linhas.</p>
--	--	--	--

*Anexo K Situação pedagógico-didática - descrição de uma aula da área curricular de matemática (5º ano de escolaridade)*

Quadro 46 Enquadramento curricular da aula descrita – matemática (5º ano)

Metas curriculares 5º ano			
Dominio	subdominio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Organização e Tratamento de Dados	Representação e tratamento de dados	3. Tratar conjuntos de dados  4. Resolver problemas	M 3.1. Identificar a «média» de um conjunto de dados numéricos como o quociente entre a soma dos respetivos valores e o número de dados, e representá-la por $\bar{x}$ .  M 4.1. Resolver problemas envolvendo a média e a moda de um conjunto de dados, interpretando o respetivo significado no contexto de cada situação. M 4.2. Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas de frequência, diagramas de caule-e-folhas, gráficos de barras e de linhas.

Para a aula que a seguir descrevemos, definimos os descritores de desempenho que se encontram no quadro 22.

Para dar início à aula de catorze de maio de 2015 de 90m, sobre o conteúdo caule, a professoras perguntaram aos alunos para ditar idades hipotéticas das mães: (ex:30,41,44,39,50,33,45,33,45,32,33), com o objetivo de interpretar os dados, organizar e colocar um gráfico de caule e folha. Entretanto foram registadas todas as idades mencionadas pelos alunos e após este registo foi perguntado aos alunos: -Quem era a mais velha? -Quem era a mais nova? -Qual é a idade que se repetia mais?

Esta tarefa foi fácil, de acordo com os dados, os alunos identificaram o número 32 como sendo a idade da mãe mais nova, o 50 como sendo a idade da mãe mais velha, e identificaram o número 33 como sendo a moda. Com base nas respostas dos alunos e para certificação do conceito sobre a moda, perguntámos: “o que era a moda”. Perante

esta questão os alunos responderam prontamente que: “(...) a moda era o número que se aparece mais vezes”. Aproveitando a oportunidade foi colocado uma nova questão: “Como se chamava a distribuição, ou seja, como é que se podia classificar quanto ao tipo de moda”? Mais uma vez os alunos não demonstraram ter dificuldade em responder dizendo que se tratava de unimodal. No seguimento deste conteúdo foi colocada uma última questão: “Quais eram as classificações para modas que vocês conheciam?” Aqui os alunos mostraram alguma incerteza pois lembravam-se da bimodal mas não se lembraram da amodal. Então, aproveitando o exercício que estava colocado no quadro, retirámos o dado que se repetia (22), mostrando aos alunos, que quando não existe um número que se repete dentro de um conjunto de dados, diz-se amodal, não tem moda. Voltando ao tema proposto para a aula, retomámos os dados iniciais e transmitimos aos alunos que iriam aprender uma nova organização dos dados, o caule-e-folha.

Segundo Palhares, 2004, “na construção do caule e folha deve observar-se que cada classificação é um número formado por dois algarismos ou mais algarismos, em que o primeiro constitui o caule e o segundo a folha, além disso, para o caule, as folhas são escritas por ordem crescente e a unidade significa que as folhas são da ordem das unidades”. (p. 60).

Para esta atividade utilizámos uma cartolina para representar o caule e as folhas. Entretanto colocámos no quadro o caule (cor castanha) e pedimos a um aluno para fazer o registo, na cartolina, o algarismo das dezenas como foi explicado inicialmente, lembrando mais uma vez que a distribuição dos números pelo caule tinha de ser por ordem crescente na vertical. Deste modo o aluno registou de forma correta ex:3,4,5 no caule. Esta resolução foi validada pelos alunos com base nas nossas informações. Depois a tarefa seguinte foi a colocação das folhas perto do caule onde os alunos tinham que escrever as unidades nas folhas. Seguidamente chamámos ao quadro um aluno para colocar as respetivas dezenas junto às unidades respetivas, respeitando os dados iniciais. Após esta interação pedimos a colaboração junto da turma, para verificar se ficaram todos os dados registados, ou seja, se constava do caule e folha as idades das doze mães.

De acordo com Martins e Ponte, 2010 a organização dos dados num gráfico de caule-e-folha deve ser feita da seguinte forma, devemos colocar os algarismos das dezenas no caule e depois ao lado do mesmo vamos “pendurar” as folhas de acordo com os algarismos que fazem parte dessa dezena.

Segundo uma previsão da aula quanto às possíveis resoluções sobre conteúdo, pedimos a um aluno para fazer a leitura do gráfico afim de para fazer a contagem de dados registados em comparação com os dados iniciais mas na realidade tal não aconteceu. Os alunos ao serem confrontados com a representação do quadro

verificaram que a leitura não dizia respeito à quantidade de mães, ou seja, no caule e folha deveriam estar registados 12 idades. Neste sentido colocamos uma questão: “Então porque será que não temos os dados todos no gráfico?” Através de uma observação mais atenta, os alunos confirmaram que não tinham colocado as unidades que se repetiam. Dada esta descoberta, esta resolução foi alterada. Mais uma vez pedimos para os alunos fazerem a contagem dos dados afim de confirmar se estavam todos e de facto os dados estavam todos representados no diagrama. Posteriormente questionámos os alunos no sentido da organização das unidades no diagrama. Após algum tempo de reflexão os alunos, à semelhança das indicações sobre a organização dos dados no caule, aperceberam-se que as unidades deveriam ser também colocadas por ordem de grandeza.

Segundo Ponte e Serrazina, 2000, o ensino por descoberta pressupõe atividades de observação e exploração, análise e resultados, integrando novos dados aos já adquiridos.

A representação em gráfico de caule e folhas tem muitas vantagens, dá uma informação visual sobre os dados distribuídos, permitindo ordenar rapidamente a amostra e é muito simples de fazer (Martins, Loura & Mendes, 2007).

Concluída a tarefa e depois de todas as retificações, explicámos que este tipo de gráfico permitia aos alunos descobrirem qual era a moda, os extremos, atribuindo a importância da organização dos dados no diagrama devido a estas informações.

Para dar continuidade a este conteúdo, desafiámos mais uma vez os alunos propondo-lhes a continuidade do diagrama anterior, mas agora para duas amostras, ou seja, primeiro fornecemos as idades das mães da turma A, para os alunos organizarem e agora acrescentámos as idades das mães da turma B ex:38,36,45,43,32,41,45,37,35,40,33,46, para os alunos colocarem no diagrama de caule e folha. Sem explicações de como deviam fazer o registo, os alunos analisaram os dados contidos no caule e perceberam que podiam acrescentar folhas, mas agora no lado oposto. Posto isto, os alunos começaram a organizar as folhas por ordem de grandeza e colocaram-nas no lado oposto.

Para finalizar esta tarefa executada exclusivamente pelos alunos, explicámos que este tipo de gráfico é muito útil para comparar observações que digam respeito à mesma variável mas que tenham sido recolhidas de grupos (populações) distintos. Com o gráfico construído e concluído no quadro, os alunos fizeram a leitura e interpretação, bem como a comparação dos dois grupos distintos relativamente às mesmas variáveis: moda, extremos e a amplitude das idades das mães da turma B.

Nos últimos, quinze minutos da aula, fornecemos uma ficha de exercícios e problemas para consolidar os conteúdos indicando que o trabalho era individual.

A estatística é uma ciência que trata de dados e deve fazer parte da educação dos alunos desde cedo, pois promove cidadãos informados, inteligentes e profissionais competentes (Martins& Ponte, 2010). No programa de matemática do Ensino Básico (PMEB, 2007), a estatística aparece valorizada como literacia estatística e reconhece o papel para o desenvolvimento social, possibilitando a aprendizagem de conceitos e representações de modo a ser utilizado para resolver problemas de forma informada e consciente.

Anexo L Enquadramento Curricular da Prática de Ensino Supervisionado em contexto de Ciências 5º ano de escolaridade.

Metas curriculares C.N. 5º ano			
Domínio	Subdomínio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio	Diversidade nos animais	9. Compreender a diversidade de processos reprodutivos dos animais	<u>M 9.4.</u> Exemplificar rituais de acasalamento, com base em documentos diversificados; <u>M 9.6.</u> Distinguir animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos;
	Diversidade nas plantas	11. Compreender a importância da proteção da biodiversidade animal  12. Conhecer a influência dos fatores abióticos nas adaptações morfológicas das plantas  13. Compreender a importância da proteção da diversidade vegetal	<u>M 11.1.</u> Apresentar uma definição de biodiversidade; <u>M 11.2.</u> Indicar exemplos da biodiversidade animal existente na Terra, com base em documentos diversificados; <u>M 11.3.</u> Descrever três habitats que evidenciem a biodiversidade animal existente na região onde a escola se localiza; <u>M 11.4.</u> Exemplificar ações do ser humano que podem afetar a biodiversidade animal; <u>M 11.5.</u> Discutir algumas medidas que visem promover a biodiversidade animal; <u>M 11.6.</u> Concluir acerca da importância da proteção da biodiversidade animal.). Diversidade nas plantas <u>M 12.1.</u> Descrever a influência da água, da luz e da temperatura no desenvolvimento das plantas;

			<p><u>M 12.2.</u> Testar a influência da água e da luz no crescimento das plantas, através do controlo de variáveis, em laboratório;</p> <p><u>M 13.1.</u> Indicar exemplos de biodiversidade vegetal existente na Terra, com base em documentos diversos;</p> <p><u>M 13.2.</u> Descrever três habitats que evidenciem a biodiversidade vegetal existente na região onde a escola se localiza;</p> <p><u>M 13.3.</u> Exemplificar ações antrópicas que podem afetar a biodiversidade vegetal;</p> <p>M13.4. Propor medidas que visem promover a biodiversidade vegetal;</p> <p><u>M 13.5.</u> Concluir acerca da importância da proteção da biodiversidade vegetal</p>
--	--	--	---

Anexo M Situação pedagógica-didática de uma aula da área curricular de Ciências Naturais (5º ano de escolaridade).

Quadro 47 Enquadramento curricular da aula descrita - C.N. (5º ano)

Metas curriculares C.N 5º ano			
Domínio	Subdomínio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio	Diversidade nos animais	11. Compreender a importância da proteção da biodiversidade animal	<p>M 11.1. Apresentar uma definição de biodiversidade.</p> <p>M 11.2. Indicar exemplos da biodiversidade animal existente na Terra, com base em documentos diversificados.</p> <p>M 11.3. Descrever três habitats que evidenciem a biodiversidade animal existente na região onde a escola se localiza.</p> <p>M 11.4. Exemplificar ações do ser</p>

			humano que podem afetar a biodiversidade animal. M 11.5.Discutir algumas medidas que visem promover a biodiversidade animal. M 11.6.Concluir acerca da importância da proteção da biodiversidade animal.
--	--	--	--

Para a aula que a seguir descrevemos, definimos os descritores de desempenho que se encontram no quadro 23.

De acordo com a organização curricular e programas de ciências da natureza, a educação em ciências permite, ao aluno, o desenvolvimento e compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia. Esta disciplina procura desenvolver a compreensão das ciências como atividade humana, onde procura e aplica conhecimentos e conceitos científicos, na resolução de problemas do quotidiano, incluindo as soluções.

Para apoiar a construção da nossa planificação recorremos a sites do: Instituto de Conservação da Natureza e das florestas relativamente à lista vermelha com os animais em vias de extinção, a jornais online, nomeadamente a revista visão e a uma infografia sobre os 12 emblemáticos de Portugal.

Iniciámos a aula com uma breve revisão da aula anterior, sobre as deslocações dos animais. Para este conteúdo foi utilizado uma tela com o planisfério desenhado onde solicitámos a três alunos, escolhidos aleatoriamente, para colocarem alguns animais.

O primeiro aluno colocou um tubarão na tela, que se deslocava do Sul de África para a Oceânia. O aluno seguinte colocou a andorinha que se encontrava no Sul de África e registou a rota com post-its coloridos até à Europa. E posteriormente o último aluno registou a deslocação do guru, que se move dentro do Continente Africano de uma região para a outra.

Nesta fase foi colocada uma questão sobre qual eram o tipo de migrações registadas por eles, ao qual responderam: - (...)” as migrações por terra, por ar e por mar”.

Desta forma, através da interação dos alunos na construção dos conceitos, com a manipulação de recursos anteriormente referenciados e com a discussão em grande grupo, pudemos proporcionar momentos de reflexão e mudanças conceptuais de uma forma informal, mas estruturada.

De acordo com Pereira 2002, as crianças constroem representações e conceitos desde tenra idade, essas aprendizagens decorrem da aprendizagem naturalista, informal e estruturada. O professor deve de preparar situações específicas, devidamente estruturadas com vista a aprendizagem através de experiências e interação com os recursos. A necessidade de diversificar métodos e estratégias de ensino incrementa o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo da criança. A educação para a ciência trata-se da criação de condições de aprendizagens, para que estas possam adquirir ideias científicas, para dar continuidade à apropriação de processos e procedimentos científicos.

Posteriormente questionámos os alunos: - “Quais são as razões que levam os animais a migrar?” Após algum tempo de reflexão os alunos responderam: - “os animais migram para procurem melhores condições de vida, de temperatura e para acasalarem (...)”. Entretanto, uma nova questão ainda relacionada com o tema. -“E como é que os animais sabem quando é que devem migrar?” Os alunos responderam imediatamente: - “quando faz frio (...)” Perante esta resposta demos o nosso feedback e completámos a constatação do aluno: - “no caso das andorinhas elas sabem que é tempo de migrar quando os dias são mais pequenos, ou seja, quando o sol se põe mais cedo, desta forma elas percebem que as estações mais frias estão a caminho e, portanto, é tempo de migrar para zonas mais quentes”.

Seguidamente demos algumas indicações aos alunos no sentido de colocarem cinco animais distintos dos cinco continentes, estes começaram a colocar o canguru na Oceânia, o panda no Continente Asiático, a águia no Continente Americano, o Alce na Europa e o Guru no Continente Africano.

No decorrer da aula a interdisciplinaridade entre ciências naturais e as outras disciplinas foram uma constante, nomeadamente geografia uma vez que tiveram que mobilizar os conhecimentos prévios para nomear e localizar os cinco continentes.

Segundo Pereira 2002, a interdisciplinaridade e a não fragmentação das disciplinas durante as atividades propostas pelos professores, possibilita o uso implícito dos conhecimentos básicos aprendidos noutros domínios. Neste sentido a possibilidade



de integrar a aprendizagem de outros saberes com a área de trabalho, constituiu uma aprendizagem consistente.

Posteriormente os alunos foram chamados à atenção para observarem a variedade de animais contida no planisfério e seguidamente foi colocada a seguinte questão à turma: -“Qual será o termo ou conceito para a variedade e distribuição de animais existente no planisfério”? Após algum tempo de reflexão e análise por observação por parte dos alunos, estes responderam: - (...) “o termo é variedade animal no mundo (...)”.

A tarefa descrita anteriormente estava condicionada pela observação dos mapas a fim de construírem ou retirarem informações importantes que ajudariam ao propósito inicial da planificação: a construção e noção do conceito biodiversidade.

A observação é a base da recolha da informação, no entanto não pode ser sinónimo de olhar e restringir se só aos aspetos visuais. A observação implica a utilização dos sentidos na procura do que se pretende observar, podendo influenciada pelos conhecimentos, procurando registar evidências que se ajustam ao que é pretendido. (Pereira, 2002). Apoiadas neste recurso, apresentámos o conceito sobre a biodiversidade reforçando que a biodiversidade dependia da preservação e condição ambiental para a sua sobrevivência e multiplicidade de seres vivos e não vivos, quanto maior era a biodiversidade do meio mais possibilidades os animais tinha sobreviver e de resistir às alterações do mesmo”.

Neste sentido projetámos uma notícia retirada de uma revista on-line, Visão, sobre a morte do lince ibérico em Mértola, que foi noticiada em todos os meios de comunicação. Posteriormente à leitura feita pelos alunos, promovemos uma discussão sobre as medidas que poderiam adotar para evitar estas situações.

Para reforçar a importância da preservação e defesa dos animais, utilizámos um Power Point, e elucidámos a turma quanto ao número existente de animais no planeta.

No seguimento da aula mostrámos, através de um diapositivo, os tipos de habitat, referindo que a biodiversidade concentrava-se mais nos estuários, nas lagoas, nas albufeiras e nas matas. Após esta abordagem foi apresentado uma infografia da revista Visão sobre “ Os 12 magníficos” de Portugal. Com este recurso explorámos com os alunos cada localização, as possíveis razões para a sua extinção e a dimensão do perigo. Por fim, os alunos foram questionados quanto às medidas de promoção e proteção dos animais e do meio ambiente: “Que atitudes é que costumavam ter quando vão à praia? De que forma pudemos prejudicar o meio ambiente e a biodiversidade? Conhecem outras causas que possam promover a extinção das espécies?”.

Para este conteúdo não ficar descorado e por considerar que a sensibilização para esta problemática era crucial, propusemos uma pequena pesquisa sobre um destes animais.

Esta aula foi planejada para trabalhar em grande grupo, os alunos puderam intervir oralmente ao longo da aula manipulando materiais e discutindo sobre as questões e as dúvidas que iam surgindo.

#### Anexo N Enquadramento Curricular da Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Ciências Naturais 6º ano de escolaridade

Metas curriculares de C.N. 6º ano			
Domínio	Subdomínio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Processos vitais comuns aos seres vivos.	Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nas plantas	<p>M10 Compreender a importância da fotossíntese na obtenção de alimento pelas plantas.</p> <p>M11. Compreender a importância das plantas como fonte de nutrientes, de matéria-prima e de renovação do ar atmosférico</p>	<p>M10.1. Enunciar uma definição de fotossíntese.</p> <p>M10.2. Indicar fatores que influenciam o processo fotossintético, com base em atividades práticas laboratoriais.</p> <p>M10.3. Referir a função dos cloroplastos.</p> <p>M10.4. Distinguir seiva bruta de seiva elaborada.</p> <p>M10.5. Descrever a circulação da seiva bruta, através de uma atividade prática laboratorial.</p> <p>M10.6. Relacionar os produtos da fotossíntese com a respiração celular das plantas.</p> <p>M11.1. Indicar diferentes órgãos das plantas onde ocorre a acumulação de reservas alimentares.</p> <p>M11.2. Identificar alguns glícidos e lípidos em órgãos das plantas, através de atividades práticas laboratoriais.</p> <p>M11.3. Descrever diferentes utilizações das plantas na sociedade atual, com base em pesquisa orientada.</p> <p>M11.4. Referir a importância da transpiração para as plantas.</p> <p>M11.5. Indicar a função dos estomas.</p> <p>M11.6. Relacionar as trocas gasosas ocorridas nas plantas com a renovação do ar atmosférico.</p> <p>M11.7. Descrever o modo como a desflorestação e os incêndios</p>

			alteram o Índice de Qualidade do Ar. M11.8. Indicar três medidas de proteção da floresta.
--	--	--	--

Anexo O- Situação pedagógico-didática - descrição de uma aula da área curricular de Ciências Naturais (6º ano de escolaridade)

Quadro 48 Enquadramento curricular da aula descrita - CN (6º ano)

Metas curriculares 6ª ano			
Domínio	Subdomínio	Objetivos gerais	Descritores de desempenho
Processos vitais comuns aos seres vivos	Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: plantas	Compreender a importância das plantas como fonte de nutrientes, de matéria-prima e de renovação do ar atmosférico	M 11.1. Indicar diferentes órgãos das plantas onde ocorre a acumulação de reservas alimentares. M.11.2. Identificar alguns glícidos e lípidos em órgãos das plantas,  M.11.3.Descrever diferentes utilizações das plantas na sociedade atual, com base em pesquisa orientada. M.11.7.Descrever o modo como a desflorestação e os incêndios alteram o Índice de Qualidade do Ar.

Para a aula que a seguir descrevemos, definimos os descritores de desempenho que se encontram no quadro 24.

A aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa sobre o mapa de conceitos. Após a correção e com o auxílio do Power Point revimos com os alunos, os constituintes da planta. Estes tinham que identificar, em grande grupo, quais eram os constituintes e as suas funções. Posteriormente questionámos os alunos relativamente às partes da


planta que comemos. Mediante as respostas, os alunos foram clarificados com a projeção de algumas imagens relativamente a esta questão. Identificámos os órgãos das plantas que acumulavam reservas, projetámos no quadro os vários tipos de substâncias de reserva e pedimos aos alunos para associarem a um ou dois alimentos que conheçam. Após as respostas esclarecemos que as reservas eram o excesso de alimento produzido pela planta e que esta acumulava ex: nas raízes (cenoura), frutos, folhas (couve flor), nas sementes (amendoins) e no caule(batata). Foi explicado aos alunos que na maior parte das plantas a sua reserva era o amido, um glícido, mas também podíamos encontrar hidratos de carbono (glícido) no caso da batateira. A fruta também tinha vitaminas e glícidos. Algumas plantas acumulavam lípidos (nutrientes) tal como a noz e a amêndoa.

A título de conclusão relembrámos que, as substâncias de reserva nas plantas possibilitam a sobrevivência das mesmas no inverno. Para consolidar esta matéria distribuámos uma pequena ficha para preencher individualmente e depois corrigimos no quadro. Posteriormente demos continuidade á discussão e reflexão sobre o tema e reforçámos a importância da planta para o vestuário (algodoeiro), medicina, material escolar (papel), alimento. Seguidamente perguntámos aos alunos quais seriam as utilidades que a plantas poderiam ter? Após a obtenção das respostas, referimos também que as plantas fazem a renovação do ar, no entanto, devido à destruição das florestas ao aumento da poluição, a densidade do oxigénio era mais baixa em relação à densidade do dióxido de carbono o que originava o fenómeno efeito de estufa (excessiva acumulação de dióxido de carbono do ar o que enfraquece a camada de ozono, protetora da terra, que permitia a entrada dos raios violeta sem filtração).

Perto do final da aula, fizemos um resumos relembrando os alunos que plantas também eram importantes para o ciclo da vida pois estas alimentavam-se, reproduziam-se e alimentavam os animais, que por sua vez os animais alimentavam-se de outros animais e que o ser humano alimentava-se dos anteriores. Estas também contribuíam para enriquecer o solo tornando mais fértil após a decomposição das plantas no mesmo.


No final da aula projetámos no quadro uma imagem de uma planta e revimos com os alunos os órgãos de reprodução, órgãos de proteção e órgãos de suporte. E relembrámos que na próxima aula iríamos realizar uma aula prática sobre os conteúdos anteriormente abordados.


Anexo P- Laboratório de gramática sobre funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto, complemento obliquo (aplicado `turma do 6º ano).



**GOVERNO DE PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA





**Agrupamento de Escolas José Relvas - Escola. 2/3 e Sec. José Relvas**  
Ano letivo 2014/2015

**Ficha de trabalho de Português**

6º Ano Turma \_\_\_\_\_


Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_


**Funções sintáticas: Sujeito, predicado, Complemento Direto, Complemento Indireto, Complemento Obliquo**

Ao longo desta oficina, irás:

1. Relembrar os constituintes principais da frase.
2. Relembrar as funções sintáticas de sujeito, predicado e complementos, direto e indireto.
3. Aprender a função sintática de complemento obliquo.

O Calvin trouxe como trabalho de casa uma ficha sobre o complemento obliquo. Ele achava que era "canja de galinha" mas quando começou a fazer...





Ai!!!!!! Mas o que é isto... complemento obliquo?

**Recorda:**

Identifica nas frases, os constituintes frásicos que desempenham as funções sintáticas de sujeito e de predicado e completa o quadro.

A) O José e a Maria chamaram a professora.  
 B) A Beatriz ligou para alguns amigos ontem.  
 C) O Bernardo ofereceu amavelmente uma flor à mãe.

	Sujeito	Predicado
A)		
B)		
C)		

1. Como verificaste o predicado contém um verbo, (parte principal do predicado).  
 Ex: A Beatriz ligou.

**Prática:**

- A) O José e a Maria chamaram a professora.  
B) A Beatriz ligou para alguns amigos ontem.  
C) O Bernardo ofereceu amavelmente uma flor à mãe.

	Grupo N.	Grupo V.	Verbo	Grupo preposicional	Grupo adverbial
A)					
B)					
C)					

Considera os grupos frásicos que identificaste e responde às questões:

- a) **Quem é que** o José e a Maria chamaram? \_\_\_\_\_  
b) **A quem é que** a Beatriz ligou? \_\_\_\_\_  
c) **O que é que** o Bernardo ofereceu à mãe? \_\_\_\_\_  
d) **A quem é que o** Bernardo ofereceu amavelmente uma flor? \_\_\_\_\_

**Conclui que:**

**O complemento direto** integra o GN/GV com a função sintática de sujeito/predicado; responde **O quê ...?** E pode ser substituído por pronomes pessoais (o, a, os, as).

**O complemento indireto** integra o GN/GV com a função sintática de sujeito/predicado; responde **A quem...?** E pode introduzir a preposição **"a"** ou os pronomes pessoais (ao, a, me, te, lhe, lhes).

## Complemento oblíquo

**Agora repara...**

- A) O Manuel participou no concurso de rally no Canadá.  
B) Eu e a Francisca fomos ao Porto.  
C) O meu pai comprou o Pedro Alecrim aqui.

Como podes verificar estas frases contêm G.N e G.V. mas existe uma diferença, todas elas tem na sua formação frásica (grupo verbal) **um grupo adverbial e/ou grupo preposicional.**

**Exemplo:** O Manuel participou no concurso de rally no Canadá.

Grupo nominal- "O Manuel"

Grupo Verbal- "participou no concurso de rally"

Grupo preposicional- "no Canadá."

**Exemplo:** O Manuel participou no concurso aqui em Portugal e no Canadá.

Grupo nominal- "O Manuel"

Grupo Verbal- "participou no concurso de rally"

Grupo adverbial- "aqui em Portugal"

Grupo preposicional- "e no Canadá."



Completa as frases com **grupos adverbiais** que desempenhem a função sintática de complemento oblíquo.

- A. A Rita mora \_\_\_\_\_.
- B. O Pedro pôs o livro \_\_\_\_\_.
- C. A Ana vive \_\_\_\_\_.

Completa as frases com **grupos preposicionais** que desempenhem a função sintática de complemento oblíquo.

- A. A Rita mora \_\_\_\_\_.
- B. O Pedro pôs o livro \_\_\_\_\_.
- C. A Ana vive \_\_\_\_\_.

**Não te esqueças de:**

Outros verbos que selecionam Complemento Oblíquo:

- morar (em), viver (em), habitar (em), residir (em), ...
- ir (a/para), vir (de), partir (para/de), dirigir-se (a/para), ...
- precisar (de), necessitar (de), gostar (de),...

**Conclui que:**

- O complemento oblíquo é: um complemento do verbo. Não pode ser substituído pelos pronomes pessoais **o, a, os, as** (como no C. Direto) nem pelos pronomes **lhe, lhes** (como no C. Indireto).
- Pode ser introduzido por uma preposição, por um grupo preposicional (ex.: Participei **na festa da astronomia**) e por um advérbio, por um grupo adverbial (ex.: Coloquei o telescópio **ali**).

**Agora pratica:**

Identifica e marca com um X, a função sintática do constituinte destacado em cada frase (CD / CI e C. Oblíquo).

	C. D.	C. I.	C. O.
Segura <b>neste telescópio</b>			
Telefona-me amanhã <b>sem falta!</b>			
O planetário organiza <b>sessões</b> aos sábados de manhã			
Gosto <b>do verão!</b>			
Avisa-me se fores observar <b>as estrelas.</b>			
Eu disse- <b>lhe</b> que o sol é uma estrela.			
Enviei convites para uma visita ao planetário <b>a todos os meus colegas</b>			
Durante a observação das estrelas, as crianças precisam <b>de ajuda.</b>			
As crianças pediram ajuda <b>ao professor.</b>			
Voltarei brevemente <b>ao planetário.</b>			
Todos os alunos adoraram <b>o passeio.</b>			
Ensinaram- <b>nos</b> os nomes dos planetas.			
À noite, contaremos tudo <b>aos nossos pais.</b>			
Eles também se interessam <b>por estes assuntos.</b>			



Anexo Q Fotos de obras de arte









Nº \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

### Biografia de Mark Elliot Zuckerberg

Mark Elliot Zuckerberg empresário e programador de computadores. Idealizador e presidente da comunidade virtual Facebook, em 2008, com apenas 23 anos de idade tornou-se o mais jovem bilionário.

Mark Zuckerberg nasceu no dia 14 de maio de 1984 em White Plains, Condado de Westchester no estado de Nova York. Nascido numa família judia, filho de Karen e Edward. A mãe é psiquiatra e o seu pai Edward é dentista. Mark é o único filho homem de quatro irmãos. Ele e as três irmãs, Randi, Donna e Arielle, foram criados em Dobbs Ferry, Condado de Westchester, em Nova Iorque.



Fig. 1: Mark Zuckerberg- Inventor do Facebook

A sua paixão por computadores manifestou-se cedo, e já aos 12 anos de idade começou na programação. Mark estudou na Ardsley High School entre setembro 1998 e junho de 2000 e posteriormente na Phillips Exeter Academy entre 2000 e 2002, onde ganhou vários prémios em ciência da Astronomia, Matemática e Física. Nessa época, Zuckerberg fez um curso de pós-graduação sobre software no Mercy College onde gostava de desenvolver programas de computador, especialmente as ferramentas de comunicação e jogos.

Durante alguns anos Zuckerberg, trabalhou numa empresa chamada Inteligente Media Group, lá ele construiu um leitor de música chamado Synapse Media Player. Na época a Microsoft e AOL, tentaram comprar o Synapse e contratar Zuckerberg, mas ele preferiu entrar na Universidade Harvard em setembro de 2002. Dois anos depois, no início de fevereiro de 2004, com apenas dezanove anos e com os seus companheiros de quarto na faculdade, lançou um novo site, a rede social Facebook. Em 2006, o Facebook tornou-se num fenómeno mundial, com 64 milhões de usuários, com foco em países de língua Inglesa, como os EUA, Canadá e Reino Unido. O Facebook ampliou os horizontes em 2008 e estava disponível em várias línguas, incluindo francês, alemão e espanhol.

Oficina da net (com supressões): Rafaela Pozzebon, recuperado em 28 de dezembro 2014  
<http://www.oficinadanet.com.br/artigo/carreira-a-historia-de-mark-zuckerberg>

Nome: \_\_\_\_\_  
 Nº \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

### II - Guião de interpretação de texto

Após a leitura do texto responde às questões.

1. A biografia apresentada fala de um indivíduo que revolucionou a forma de comunicar no mundo, qual o seu nome? Faz uma breve apresentação do jovem indicando o local e o ano do seu nascimento.

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

2. Desde cedo manifestou grande aptidão para os computadores, indica a idade em que se iniciou na programação?

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

3. Mark Zuckerberg frequentou uma das universidades mais conhecidas do mundo. Indica qual foi a universidade onde estudou.

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

4. Onde surgiu a ideia de inventar o site Facebook?

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

5. Que idade tinha Mark quando criou o Facebook e em que ano?

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

6. Segundo o texto quantas pessoas utilizam esta rede de comunicação atualmente? Em quantas línguas está traduzida esta rede social?

---



---



---

7. Considerando a biografia de Marck Zuckeberg determina se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas:

- ☐ Marck Zuckeberg tem hoje 30 anos, nasceu a 14 de maio de 1985.
- ☐ A sua origem era judia, filho de pai dentista e mãe psiquiatra.
- ☐ Aos 12 anos criou um *software* próprio para jogos, no Mercy College.
- ☐ Zuckeberg, trabalhou numa empresa chamada Phillips Exeter Academy, onde construiu um leitor de música chamado Synapse Media.
- ☐ Foi na universidade, em conjunto com os seus colegas de quarto que em 2006 criou o Facebook.
- ☐ O Facebook está hoje traduzido em três línguas diferentes, espanhol, alemão e inglês.

8. Lê atentamente a frase e identifica a classe e a subclasse das palavras:

"Marck Zuckeberg tem uma grande paixão pelos computadores".

---



---



---



---



---

data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

## As Redes Sociais

A vida hoje é mais virtual do que física. (...) "Estás no Facebook?... Diz-me o teu Hi5, para ir lá escrever uns *comments*!... Agora não posso, estou a atualizar o Twitter... Vai ao Myspace...".

(...)

A vida hoje é mais virtual do que física. Cada vez é mais perceptível que quem não tem pelo menos uma página pessoal numa dessas redes sociais mais conhecidas do momento é como se não existisse neste mundo. E mesmo que tenha uma mas não a atualize, é igual.



"Estás no Facebook?... Diz-me o teu Hi5, para ir lá escrever uns *comments*!... Agora não posso, estou a atualizar o Twitter... Vai ao Myspace...". Expressões tão banais que se não se ouvirem no decorrer do dia algo de estranho se passa (pelo menos, nas gerações mais jovens). E se alguém responder que não tem nada disso, porque, por exemplo, não se interessa por tais redes ou porque, simplesmente, não tem tempo para se dedicar a isso, pode acabar por ser vítima de um certo preconceito social. "Ah e tal, não liga aos amigos!" ou "tem medo de mostrar ou contar a vida que leva aos outros... antissocial", etc. Enfim, há quem compreenda e outros que não, como em tudo na vida.

Há quem mostre fotografias, quem divulgue vídeos, quem escreva diários digitais, há de tudo um pouco. Muitas pessoas adoram comunicar tudo e mais alguma coisa. Alimentam-se dessa satisfação de jornalista da sua vida particular. A complementar, há muitas pessoas que gostam de "esmiuçar" a vida de outras que a mostram, apreciam acompanhar várias novelas de uma só vez. Por puro entretenimento, por interesse, por gosto, por carinho, por amor. Junta-se a fome à vontade de comer e tudo funciona bem. As amizades e os amores alimentam-se assim dos bits trocados na Internet. Pura evolução. Há uns anos, era semelhante. Apenas o suporte, a velha correspondência com a escrita desenhada à mão, era diferente. A diferença está apenas no formato, na velocidade, que se tornou instantânea, e na distância. Agora é melhor e mais rico em pormenores. Agora é mais tecnológico e moderno.

E quem não tem a mesma vontade/disponibilidade de mostrar ao mundo a sua vida privada, ou de bisbilhotar a do próximo, onde fica no meio desta crescente necessidade real de pertencer ao social virtual? Terá o mesmo tipo de amizades? Terá tantos amigos quantos aqueles que estão detalhadamente contabilizados nas páginas dessas redes? Serão verdadeiros amigos ou amigos para fazer *comments*? Terá as mesmas oportunidades de emprego? Terá o mesmo brio profissional? Terá o mesmo sucesso? Será igualmente aceita pelas pessoas que não o conhecem na rede?

Poem - "As Redes Sociais" com supressões] Visão, 2009, 25 de setembro, recuperado em 28 de novembro. Disponível em <http://visao.sapo.pt/as-redes-sociais#f5330948>

Nome: \_\_\_\_\_  
 Nº \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

## II - Guião de interpretação de texto

Após a leitura do texto responde às questões.

1. Indica o tema principal do texto.

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

2. Explica o significado da expressão "A vida hoje é mais virtual do que física".  
 Concordas com esta afirmação?

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

3. Segundo o texto, ao aderires a uma rede social que tipo de informação que podes partilhar?

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

4. No teu dia-a-dia utilizas algum tipo de rede social? Se respondeste afirmativamente, indica o tipo de informação partilhas nessa rede.

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



5. Consideras que as redes sociais são essenciais para fazeres amigos? Justifica a tua resposta

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

6. Retira do texto uma frase que comprove que os utilizadores das redes sociais por vezes não têm cuidado que com a sua privacidade (direito de ocultar informações pessoais).

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

7. As redes sociais vieram "tomar o lugar" de outro modo de comunicar muito utilizado noutros tempos. Indica qual era essa forma de comunicação, referida no texto.

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

8. No teu ponto de vista a jornalista apresenta uma opinião positiva ou negativa sobre a utilização das redes sociais?

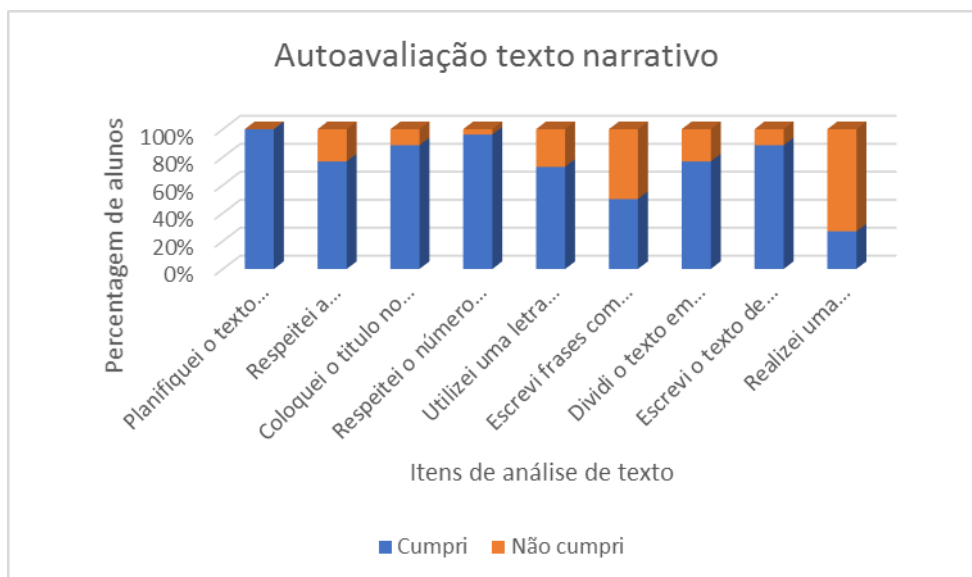
\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_





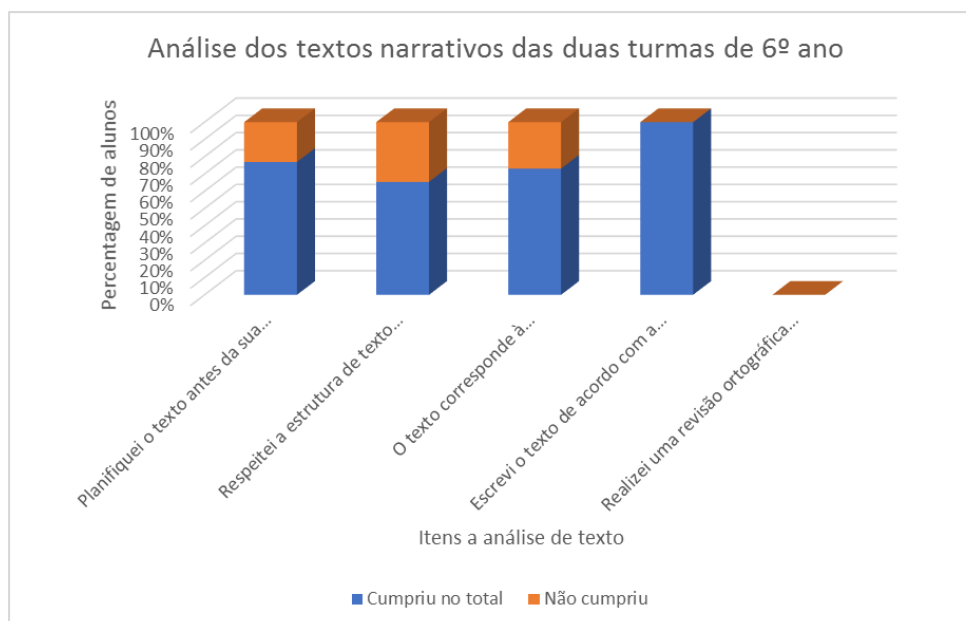
## Anexo T- Resultados da autoavaliação da segunda turma 6º ano

Participantes: 27 alunos do 6º ano



## Anexo U- Resultados da análise dos textos narrativos das duas turmas de 6º ano

Participantes: 52 alunos do 6º ano



Anexo V Resultados da análise de erros no texto narrativo das duas turmas de 6º ano

