



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação de Santarém



A Oralidade no 2º ciclo – Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral?

**Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino
do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Elisabete Rosa Crespo

Orientação:

Professora Doutora Madalena Teixeira

Coorientação:

Professora Doutora Cristina Novo

julho, 2016

“Sabemos muito mais do que julgamos, podemos muito mais do que imaginamos”.

José Saramago, Nobel da Literatura (1998)

Agradecimentos

Para que este trabalho fosse possível, começo por agradecer à professora Doutora Madalena Teixeira pela sua orientação, disponibilidade, pelas palavras de incentivo e infindável sabedoria que sempre revelou em todo este percurso e à professora Doutora Cristina Novo pela sua persistência, pelas sugestões e linhas orientadoras. Às duas professoras, o meu mais sincero agradecimento pelas palavras constantes de motivação e por terem sempre acreditado que hoje chegaríamos aqui.

Agradeço aos professores e professoras da Escola Superior de Educação de Santarém que, ao longo do Mestrado, me transmitiram conhecimentos fundamentais.

Às professoras cooperantes que nos abriram as portas das suas salas, transmitindo-nos toda a sua sabedoria e dando-nos um exemplo fundamental do que é ser um Professor de excelência, em especial à Ana Isabel Moleiro e à Mafalda Grego. Muito obrigada!

Às minhas colegas de Licenciatura e Mestrado que contribuíram para me tornar melhor profissional no ensino.

Aos meus amigos de sempre e aos mais recentes, que diariamente me apoiaram.

Ao João Pedro, meu companheiro e amigo de uma eternidade, pelo seu apoio incondicional.

À minha mãe, pela sua eterna preocupação.

Resumo

O Relatório aqui apresentado é o reflexo de um percurso realizado em dois anos de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

O trabalho é constituído pela descrição, reflexão e fundamentação das práticas pedagógicas vividas e desenvolvidas em contexto de estágio e por uma questão investigativa que teve a sua origem no decorrer da prática. O estudo em causa centra-se na questão da Oralidade no 2º ciclo do Ensino Básico e nas estratégias que podem potenciar o seu desenvolvimento.

Os resultados da pesquisa mostraram que a Oralidade deve ser planificada tal como a escrita, que a Compreensão e Expressão Oral não devem ser descuradas em sala de aula e que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem e devem ter um papel relevante no desenvolvimento da Oralidade.

Palavras-chave: Oralidade, Compreensão e Expressão Oral, Tecnologias de Informação e Comunicação, 2º ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The presented report is an expression of a journey undertaken for two years in an Education's Master for the 1st and 2nd cycles of basic education.

The work consists on a description, a reflection and a validation of pedagogical practices lived and developed in an internship context and by an exploratory question that had its origin during the internship practice. The study is focused on spoken competences revealed by students in the 2nd cycle of basic education and some strategies that can enhance their development.

The survey results showed that oral skills must be planned as writing skills are, that comprehension and speaking abilities should not be neglected in the classroom and that Information and Communication Technologies can and should play an important role in the development of oral skills.

Keywords: Oral Skills, Information and Communication Technologies, 2nd cycle of basic education.

Índice geral

Índice de Quadros	vii
Índice de Figuras	viii
Índice de Siglas	ix
Índice de anexos.....	x
Introdução.....	1
Parte I – O Estágio	2
1. Contextos de estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1 Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições.....	3
1.2 Caracterização das Instituições.....	4
1.3 Caracterização das Turmas	6
1.4 Prática de Ensino no 1º CEB - 2º ano de escolaridade.....	12
1.4.1 Planeamento e operacionalização da atividade educativa	12
1.5 Prática de Ensino no 1º CEB - 3º ano de escolaridade.....	15
1.5.1 Planeamento e operacionalização da atividade educativa	15
1.6 Gestão da sala de aula e organização do ambiente educativo.....	18
2. Contextos de estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico	18
2.1 Caracterização da Instituição	18
2.2 Caracterização das Turmas	19
2.3 Prática de Ensino no 2º CEB - Português, História e Geografia	23
2.3.1 Planeamento e operacionalização da atividade educativa	24
2.4 Prática de Ensino no 2º CEB - Matemática e Ciências Naturais.....	25
2.4.1 Caracterização da turma.....	25
2.4.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa	27
2.5 Gestão da sala de aula e organização do ambiente educativo.....	30
3. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional.....	31
4. Avaliação	32
4.1 Estágios em 1º Ciclo do Ensino Básico	32
4.2 Estágios em 2º Ciclo do Ensino Básico	33
Parte II – Prática investigativa.....	36
A Oralidade no 2º ciclo - Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral?	37

1.	Introdução	37
1.1	A escolha da temática	37
2.	Revisão da Literatura	39
2.1	As dificuldades da exposição oral	39
2.2	Oralidade e Escrita.....	41
2.3	Recorrer à Escrita para desenvolver a Oralidade	42
2.4	Novos suportes de apoio ao desenvolvimento da competência comunicativa oral.....	47
2.4.1	O papel das TIC no desenvolvimento da Expressão e Compreensão Oral.....	47
3.	Metodologia	50
3.1	Opções metodológicas.....	50
3.2	Participantes do estudo.....	51
4.	Recolha de dados, apresentação e discussão dos resultados	52
5.	Considerações finais	60
	Reflexão final.....	62
	Referências bibliográficas.....	65
	Anexos	68

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização da turma do 2º ano de escolaridade.....	6
Quadro 2 - Caracterização da turma do 3º ano de escolaridade.....	9
Quadro 3 - Caracterização da turma do 5º A.....	19
Quadro 4 - Caracterização da turma do 5º F	20
Quadro 5 - Caracterização da turma Vocacional	22
Quadro 6 - Caracterização da turma do 5º D.....	26
Quadro 7- Principais diferenças entre a comunicação oral e a comunicação escrita...	41
Quadro 8 - Modelo de Expressão oral (Bygate,1987)	43
Quadro 9 – Resultados esperados na Compreensão Oral.....	45
Quadro 10 – Resultados esperados na Expressão oral.....	45

Índice de Figuras

Figura 1 - Capa do livro digital.....	15
Figura 2 - Exemplo das páginas do livro digital.....	15
Figura 3 - Poema sobre Geometria.....	28
Figura 4 - Problema das Palhinhas.....	29
Figura 5 - Uma estratégia para resolução de um problema.....	29
Figura 6 - Outra estratégia para resolução de um problema.....	29
Figura 7 - Exemplo de um ficheiro em Podcast.....	48
Figura 8 - Exemplo de um Voki.....	49
Figura 9 - Exemplo de outro Voki.....	49
Figura 10 - Registo de avaliação de Expressão Oral sem guião (1º exercício).....	54
Figura 11 - Registo de avaliação de Expressão Oral com guião (2º exercício).....	54
Figura 12 - Resposta do aluno A à pergunta 1.....	55
Figura 13 - Resposta da aluna B à pergunta 2.....	55
Figura 14 - Resposta do aluno C à pergunta 3.1.....	56
Figura 15 - Resposta da aluna D à pergunta 3.2.....	56
Figura 16 - Resposta da aluna E à pergunta 3.3.....	57
Figura 17 - Resposta do aluno F à pergunta 4.....	57
Figura 18 - Resposta do aluno G à pergunta 4.....	57

Índice de Siglas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CN	Ciências Naturais
EB1	Escola Básica do 1º ciclo
HGP	História e Geografia de Portugal
MCM	Metas Curriculares de Matemática
MCP	Metas Curriculares do Português
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PHG	Português, História e Geografia
PPEB	Programa de Português para o Ensino Básico
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAEM	Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência

Índice de anexos

Anexo A – Conteúdos trabalhados nas quatro áreas curriculares do 1º ciclo: Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Expressões, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no 2º ano de escolaridade.

Anexo B - Atividades de expressão plástica sobre o Inverno e sobre o Natal (evidências de atividades realizadas em estágio).

Anexo C - Planificação de uma atividade na área do Português em interdisciplinaridade com as TIC (elaboração de um livro digital).

Anexo D – Conteúdos trabalhados nas quatro áreas curriculares do 1º ciclo: Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Expressões, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no 3º ano de escolaridade.

Anexo E – Ficha de leitura sobre “O Capuchinho Vermelho”.

Anexo F – Exemplos de trabalhos criativos dos alunos na área da Expressão Plástica, alusivos à temática da Páscoa.

Anexo G – Conteúdos e competências trabalhadas nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em 2º ciclo.

Anexo H – Guião de Leitura da obra “Pedro Alecrim”.

Anexo I – Os objetivos gerais e os descritores de desempenho que constam das intervenções em estágio, na disciplina de Matemática, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em 2º ciclo.

Anexo J – Os objetivos gerais e os descritores de desempenho que constam das intervenções em estágio, na disciplina de Ciências Naturais, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em 2º ciclo.

Anexo K – Tabela de registo de observação de atitudes.

Anexo L – Pedido de autorização à diretora da escola para filmar.

Anexo M – Pedido de autorização aos encarregados de educação para filmar.

Anexo N – Tabela de registo de avaliação da Expressão Oral.

Anexo O – Tabela de registo de resultados da expressão oral (1º exercício).

Anexo P – Guião da planificação do discurso oral.

Anexo Q – Tabela de registo de resultados da expressão oral (2º exercício).

Anexo R – Questionário aos alunos sobre a Oralidade.

Anexo S – Registo de observação dos debates.

Anexo T – Registo de autoavaliação dos debates.

Introdução

O relatório final aqui apresentado pretende ser o reflexo de todo o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. O trabalho está dividido em duas partes. Numa primeira parte, verifica-se um percurso reflexivo sobre a prática realizada em contextos de estágio, quer em 1º, quer em 2º ciclo. Na segunda parte é apresentada a questão investigativa.

Na I parte do presente trabalho é apresentado o contexto sociogeográfico das escolas onde estagiámos em 1º ciclo, bem com a caracterização dessas mesmas Instituições de ensino e as turmas onde intervimos ao longo do 1º ano de Mestrado. Em seguida, apresentamos todo o planeamento e operacionalização da atividade educativa que desenvolvemos no 1º ciclo, sem descurar a gestão da sala de aula e o ambiente educativo.

Ainda na I Parte, descrevemos as características e o meio envolvente das escolas onde desenvolvemos a prática pedagógica supervisionada em 2º ciclo, destacando também todo o trabalho planificado e realizado, de forma refletida, com as turmas de 5º ano, quer no 1º semestre em Português, História e Geografia (PHG), quer no 2º semestre em Matemática e Ciências Naturais (CN). À semelhança do que tínhamos feito para o 1º ciclo, também no 2º ciclo tivemos em conta a gestão de sala de aula e o modo como o ambiente educativo estava organizado.

Para finalizar a I Parte, destacamos a relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional e terminamos com uma questão de extrema relevância nos dois ciclos: a avaliação.

A II Parte deste relatório diz respeito à questão investigativa que surgiu no decorrer das práticas pedagógicas vivenciadas em contexto de estágio. Explicamos o porquê desta temática, apresentamos a revisão de literatura, as opções metodológicas, os participantes do estudo, a recolha e análise dos dados e as conclusões finais.

O presente relatório termina com uma reflexão final que é o “espelho” de todo o percurso realizado no Mestrado em 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Parte I – O Estágio

1. Contextos de estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

Os dois estágios realizados em 1º ciclo, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, decorreram no distrito de Santarém, tendo sido o primeiro realizado na cidade do Cartaxo e o segundo na cidade de Santarém. Os estágios tiveram lugar no ano letivo de 2013-2014, sendo que o primeiro ocorreu entre outubro e janeiro e o segundo entre março e maio.

1.1 Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições

O concelho do Cartaxo está situado na margem direita do rio Tejo, faz parte integrante da sub-região da Lezíria e Vale do Tejo e pertence ao distrito de Santarém. ¹O Cartaxo é sede de concelho, com cerca de 160km² de área e 24,458 habitantes (2011), é limitado a norte por Santarém, a leste por Almeirim, a sueste por Salvaterra de Magos e a oeste pela Azambuja. Lisboa está a cerca de 65 km e Santarém a 12km.

O concelho do Cartaxo era composto por oito freguesias (até 2013) - Cartaxo, Vale da Pinta, Valada, Pontével, Ereira, Lapa, Vila Chã de Ourique e Vale da Pedra – mas há dois anos, por imposição legal, passaram a ser apenas seis com a união do Cartaxo com Vale da Pinta e da Ereira com a Lapa.

A taxa de analfabetismo ronda os 11% e a população que possui curso médio ou superior é de 49%. O setor de atividade com mais relevância na região é o terciário, comércio e serviços. No setor primário destaca-se a cultura da vinha, sendo por isso que a cidade do Cartaxo é conhecida como a “ Capital do Vinho “. As Associações Culturais e Recreativas das diferentes freguesias têm um papel preponderante na dinâmica sociocultural do concelho e desenvolvem a sua ação no âmbito da Música, do Folclore, do Desporto, sendo importantes parceiros da comunidade educativa.

Santarém é capital de distrito, situada no “coração” do Ribatejo, também conhecida como a “cidade do gótico”, devido ao seu vasto património arquitetónico.

O concelho tem cerca de ²63 mil habitantes (dados do último Recenseamento da população e Habitação). Com uma área territorial de 56.260 hectares, o distrito de Santarém divide-se em 21 concelhos: Abrantes, Alcanena, Almeirim, Alpiarça, Benavente, Cartaxo, Chamusca, Constância, Coruche, Entroncamento, Ferreira do Zêzere, Golegã, Mação, Ourém, Rio Maior, Salvaterra de Magos, Sardoal, Santarém, Tomar, Torres Novas e Vila Nova da Barquinha. Os concelhos compreendem 191 freguesias. Santarém é limitada a norte pelos municípios de Porto de Mós, Alcanena e Torres Novas, a leste pela Golegã e

¹ Fonte: <http://www.cm-cartaxo.pt/Ser/Paginas/Cartaxo-Capital-do-Vinho.aspx>
<http://www.ribatejo.com/ecos/cartaxo/crcaracterizacao.html>
[http://www.infopedia.pt/\\$cartaxo.2](http://www.infopedia.pt/$cartaxo.2)

² Fonte: <http://www.cmsantarem.pt/concelho/caracterizacaodoconcelho/Paginas/socioeconomica.aspx>
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

pela Chamusca, a sueste por Alpiarça e Almeirim, a sul pelo Cartaxo, a sudoeste pela Azambuja e a oeste por Rio Maior.

No que diz respeito ao nível de instrução da população de Santarém, a taxa de analfabetismo tem registado, nos últimos anos, um elevado decréscimo e um aumento muito significativo do número de pessoas que possui pelo menos a escolaridade obrigatória. Dados do último Censo (2011) revelam que 16,2% da população com idade igual ou superior a 15 anos tem o nível de escolaridade obrigatório. Nos últimos anos, também se regista um crescimento significativo da população que tem o nível de ensino superior completo, se em 1991 era de apenas 4,06%, em 2001 já se registava nos 9,3%. O desemprego no concelho recai mais sobre as mulheres e a maioria da população empregada ativa está no setor do comércio e na administração pública.

1.2 Caracterização das Instituições

O primeiro estágio decorreu entre 22 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014. A Escola Básica do 1º ciclo (EB1) onde estagiámos, no primeiro semestre, fazia parte do concelho do Cartaxo. A instituição de ensino tinha sido sede de agrupamento e, por isso, era uma escola tipicamente semelhante às escolas de 2º e 3º ciclos. O edifício era constituído por um bloco principal, com dois pisos. No primeiro piso situavam-se nove salas de aulas, a biblioteca escolar, que dividia o espaço com o Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a sala de professores, uma sala de apoio educativo e uma sala de reuniões. No rés-do-chão existiam seis salas de aula, a Unidade de Ensino Estruturado, a sala de diretores de turma, a reprografia e uma sala para guardar materiais. Em ambos os pisos existiam casas de banho para alunos e professores. Num outro bloco mais pequeno funcionava o refeitório e a cozinha. O espaço exterior ocupava uma área de cerca de 1500 m², no qual existia um campo de jogos. Com um olhar crítico sobre o espaço da escola, podemos dizer que era espaçosa, as salas de aula eram adequadas à prática letiva (com bastante luminosidade, espaço suficiente para os alunos e estavam bem equipadas com quadros interativos) com exceção da falta de aquecimento que se fazia sentir no inverno. Não existiam aparelhos de ar condicionado e, na sala onde estagiámos, um pequeno aquecedor não era suficiente para aquecer toda a área. A escola tinha uma biblioteca e um espaço TIC que podiam ser utilizados por todos os alunos. Durante o nosso período de estágio, percebemos que o espaço TIC era o local mais frequentado pelos alunos durante os intervalos, que diariamente recorriam aos jogos didáticos (puzzles, jogos de ligação de palavras e jogos matemáticos) e aos jogos de diversão nos computadores.

Quanto às condições do refeitório, durante o nosso estágio tivemos oportunidade de verificar que existiam lacunas neste aspeto. Por exemplo, o pão que era servido às crianças não vinha embalado e era depositado diretamente em cima das mesas. As refeições eram

pouco diversificadas e a qualidade da comida era pouco satisfatória. Algumas mães de crianças queixaram-se do mesmo e os Técnicos da Autoridade de Segurança Alimentar e Económica (ASAE) foram à escola. No último mês de estágio reparámos que a qualidade da comida tinha melhorado significativamente, já não era colocado o pão diretamente na mesa (cada criança tinha agora um individual de papel) e já existia uma nutricionista que estava a trabalhar em estreita colaboração com a empresa que fornecia as refeições, no sentido de melhorar a diversidade das mesmas.

Durante o nosso estágio na escola, existiam dezanove professores, dos quais catorze eram titulares de turma, um do apoio sócio educativo e quatro do ensino especial. A escola tinha oito assistentes operacionais, que faziam parte do corpo não docente. O horário de funcionamento da escola em período letivo era entre as 9h e as 12h30 (com intervalo de 30 minutos às 10h30), no período da manhã, e das 13h30 às 15h00 e das 15h15 às 16h15, no período da tarde. Às 16h30, alguns alunos tinham Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente Inglês, Expressões ou Atividade Físico-Motora.

O segundo estágio decorreu entre 18 de março e 5 de maio de 2014, na cidade de Santarém. A Escola Básica do Ensino Básico do 1º ciclo, na qual estagiámos, situa-se numa zona com alguns espaços verdes e está próxima de diversas instituições de primeira necessidade que servem a população scalabitana. O bairro onde a escola está inserida é um local onde existem muitas famílias carenciadas, com uma alta taxa de desemprego, o que é bem visível pelo número elevado de crianças que requerem o subsídio de carência que é atribuído pela autarquia.

A EB1 era constituída por sete salas de aulas, cinco estavam ocupadas por turmas do 1º ciclo, uma de pré-escolar e outra funcionava como sala de reuniões. A escola tinha ainda uma biblioteca, seis casas de banho (cinco para alunos e uma para professores e assistentes operacionais); um refeitório (as refeições eram servidas por uma empresa exterior à escola); uma cozinha; duas dispensas (onde existia material de limpeza); uma sala polivalente e uma zona exterior que incluía um pátio de recreio amplo à volta do edifício. Quanto a tecnologias, cada sala tinha um computador, uma impressora e um quadro interativo.

O corpo docente era constituído por nove professores, cinco do 1º ciclo, um do Jardim de Infância, dois docentes de educação especial e um docente de apoio educativo. Quanto ao pessoal não docente, a escola tinha seis assistentes operacionais.

As salas de aulas eram espaçosas e adequadas à prática letiva, com bastante luz natural e equipadas com ar condicionado, o que permitiu trabalhar em condições bastante agradáveis.

No que diz respeito ao espaço exterior, os alunos podiam aproveitar uma área ampla para brincar no intervalo, jogar à bola, ouvir músicas e elaborar coreografias, como eles tanto gostavam.

Em período letivo, a escola funcionava entre as 9h e as 10h30 e entre as 11h e as 12h30, no período da manhã, e das 13h30 às 15h00 e das 15h15 às 16h15, no período da tarde. À semelhança do estágio anterior, às 16h30, existia oferta complementar com as AEC.

1.3 Caracterização das Turmas

1º estágio – 2º ano de escolaridade

Na sala onde estagiámos durante cerca de três meses, no concelho do Cartaxo, o grupo de crianças era de um 2º ano de escolaridade, como se pode verificar no quadro 1. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa. Dos 20 alunos da turma, 15 frequentavam as AEC.

Quadro 1 - Caracterização da turma do 2º ano de escolaridade

Número de alunos	20
Idades	6 – 7 anos
Género	7 rapazes e 13 raparigas
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Alunos repetentes	0

A turma, de um modo geral, era muito interessada e bastante participativa. Os alunos queriam todos responder às perguntas sobre um texto, colocavam o dedo no ar quando lhes era perguntado quem queria ir ao quadro resolver um exercício, todos os dias traziam diversas histórias que queriam partilhar, muitas delas com ligação às aprendizagens que tinham efetuado no dia anterior, em sala de aula. Eram alunos com vontade de aprender e, muitos estavam sempre interessados em saber mais. Manifestavam-se com muita euforia quando resolviam acertadamente um exercício e demonstravam o mesmo sentimento de alegria quando, a título de exemplo, não tinham erros ortográficos num ditado. De um modo menos positivo, constatámos que nem sempre souberam respeitar a sua vez de falar e de saber ouvir os outros, mas na realidade isso aconteceu também porque tinham uma enorme vontade de participar.

No que diz respeito a aprendizagens, a maioria dos alunos teve resultados bastante positivos, nas áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio, mas existiam também 4 alunos com algumas dificuldades: um de raciocínio matemático, outro com muitas dificuldades na escrita (letra praticamente ilegível), um aluno ao abrigo do decreto-lei 3/2008, artigo 17º, alíneas a), b), e d), diagnosticado com um atraso global de

desenvolvimento de etiologia desconhecida e outra criança que tinha grandes dificuldades de concentração e que estava a ser acompanhada pela psicóloga, sem diagnóstico ainda determinado.

Os pais/encarregados de educação dos alunos eram, na sua maioria, interessados e participavam ativamente na vida escolar. A maioria dos pais, por exemplo, esteve presente na reunião de final de período, para saber como estavam a decorrer as aprendizagens dos filhos. Outros exemplos de pais empenhados que tivemos oportunidade de verificar em estágio foi o particular interesse que demonstraram em ajudar os filhos nos trabalhos de casa, bem como contribuíram com materiais solicitados pela professora titular, por exemplo novelas de lã, para elaborar uma Árvore de Natal para a biblioteca da escola.

Quando olhamos para o contexto profissional e o nível de habilitações literárias dos Encarregados de Educação, verificamos que existem alguns com mestrados, outros licenciados e percebemos que esses pais são também os mais exigentes com as aprendizagens das crianças, os mais empenhados na vida escolar dos filhos e podemos concluir que as especificidades dos encarregados de educação (contexto cultural, vida profissional, habilitações literárias, condições em casa de acesso à Internet, aos livros, etc.) contribuem em muito para o sucesso das aprendizagens dos seus filhos, pois tal como defende Marques (1997) um dos aspetos que mais influencia o sucesso educativo e a aprendizagem dos alunos é, sem dúvida, o ambiente familiar.

Objetivos essenciais do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Turma

No que diz respeito ao Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas, este tem por tema “Um por todos”, foi aprovado em 2013 e vai vigorar até 2017.

Antes de caracterizar o projeto de escola é preciso perceber como está definido por lei. Assim, “Projeto Educativo, o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” de acordo com o art.º 9º, p. 2344, do Decreto-lei n.º 75/ 2008 de 22 de abril. Importa ainda referir que a escola tem autonomia na elaboração do projeto de escola, tal como vem referido na p. 456, do decreto-lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que clarifica “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere.”

O Projeto Educativo do Agrupamento onde estagiámos tinha como linhas mestras a escola inclusiva. Havia uma aposta neste modelo de escola e no modelo de escola aberta –

modelo sistémico que concebe: a) Gestão Curricular Autónoma e participada; b) Liderança democrática, descentralizada nos departamentos; c) Responsabilização dos atores (professores, alunos, pais, assistentes operacionais e técnicos, autarquias, outros...); d) Relação forte com o meio, valorização do processo e do produto; e) Processo de avaliação permanente, participada e interativa.

Depois de um olhar mais atento ao PE, pudemos observar na prática que a EB1 onde realizámos o estágio era, sem dúvida, uma escola inclusiva, não só pela existência da Unidade de Ensino Estruturado, mas também pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais que estavam incluídas nas salas de aula e partilhavam do mesmo ambiente educativo que todas as outras crianças. Podemos adiantar, ainda, que a escola também tinha coordenadores preocupados em adequar o espaço às necessidades da comunidade educativa, por exemplo realizar uma mudança de sala na tentativa de perceber se um aluno ficaria mais atento em salas que não têm vista para a rua, já que a paisagem exterior o distraía imenso.

Antes de definir as prioridades do Projeto Curricular de Turma (PCT) importa recordar as palavras de Maria do Céu Roldão sobre o mesmo. Assim, o projeto curricular

é a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (Roldão, 1999, p. 44)

O projeto curricular assenta nas seguintes competências gerais: a) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; b) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; c) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; d) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; e) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; f) Pesquisar, seccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; g) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; h) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; i) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; j) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

No que toca à nossa prática em contexto de estágio, tentámos sempre que fosse ao encontro das linhas orientadoras do PCT. As planificações promoveram a discussão de ideias mobilizando adequadamente diferentes linguagens, respeitou-se, sempre, a diversidade da turma e os diferentes *timings* dos alunos nas concretizações das atividades. Promovemos trabalhos em grande grupo, grupos pequenos e também a pares.

Diversificámos atividades e recursos, privilegiando constantemente todas as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares, no sentido de contribuírem para uma eficaz construção de aprendizagens.

2º estágio – 3º ano de escolaridade

Na sala onde estagiámos entre 18 de março a 5 de maio de 2014, o grupo de crianças era constituído por 22 alunos, com três níveis diferentes de ensino, 2º e 3º anos e ainda um aluno, que estava ao nível de um 1º ano de escolaridade. No entanto, planificámos e lecionamos apenas para os alunos de 3º ano, visto que era esse o contexto em que tínhamos de desenvolver o nosso estágio. O 3º ano era constituído por 15 alunos, como podemos verificar no Quadro 2. Catorze alunos eram de nacionalidade portuguesa e um era ucraniano. Dos 15 alunos da turma, todos frequentavam as AEC.

Quadro 2 - Caracterização da turma do 3º ano de escolaridade

Número de alunos	15
Idades	8 – 9 anos
Género	9 rapazes e 6 raparigas
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Alunos repetentes	0

A turma era, de um modo geral, interessada e participativa, mas existia um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente nas áreas do Português e da Matemática e alunos com muitas dificuldades de concentração e atenção. O aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sofria de Perturbação do Espectro do Autismo, dificuldades articulatórias ao nível da fala e era seguido pela consulta de desenvolvimento do Hospital da Cidade. O aluno estava medicado e encaminhado para a terapia da fala e era acompanhado por uma professora de Educação Especial.

Quando afirmamos que os alunos revelavam interesse e que eram participativos, isso justifica-se com vários exemplos: quando se realizaram exercícios, em que foi solicitado aos alunos que os fossem resolver ao quadro, todos (ou quase todos) quiseram ir; uma grande maioria fazia sempre os trabalhos de casa e queria, imediatamente, partilhar ideias sobre eles, assim que chegava à escola; gostavam de ouvir histórias e mostraram sempre interesse na leitura das mesmas. Constatámos, ainda, que a turma tinha bastantes

dificuldades em trabalhar em grupo, revelando alguns conflitos e pouca predisposição para colaborarem uns com os outros, salvo algumas exceções.

No que diz respeito aos pais/encarregados de educação eram, na maioria, interessados e participavam na vida escolar dos filhos. Tome-se como exemplo o convite que foi feito às mães dos alunos para irem à escola celebrar o dia da mãe e ao qual, praticamente todas responderam com a sua presença, numa iniciativa em que houve convívio entre filhos e mães. Foram, também, encarregados de educação que marcaram presença nas reuniões solicitadas pela professora titular e auxiliavam os filhos nos trabalhos de casa, bem como contribuíram com material reciclável para realizar atividades em sala de aula. Contudo, também tivemos oportunidade de verificar a existência de pais totalmente alheios ao que se passava com os seus filhos na escola. Decidimos desenvolver um pouco esta temática do envolvimento parental nas escolas e tentar perceber até que ponto o envolvimento dos pais na comunidade escolar, ou a falta dele, contribui para o sucesso/insucesso escolar das crianças.

Em termos legais, entrou em vigor em 1986 a lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). A partir daqui, ficou prevista na lei a participação e envolvimento das famílias em diferentes esferas do sistema educativo.

Davies (1989) participou nos primeiros estudos que surgiram sobre a relação escola-família, nos anos 80, que vieram destacar os benefícios do envolvimento das famílias nas escolas. De acordo com o autor e a sua equipa de investigadores, todos tiravam benefícios desta relação, uma vez que os alunos tinham melhor desempenho; os professores tinham mais apoio e reconhecimento social; as famílias tinham um melhor conhecimento do processo educativo. A partir da década de 90 o cenário mudou. Novos estudos realizados, “vieram mostrar que nem todas as famílias e nem todos os alunos eram igualmente beneficiados pelo envolvimento parental nas escolas”, como sublinha Marques (n.d.,p.3) particularmente as famílias da classe média/alta que controlavam a maior parte das associações de pais e aproveitavam-se desse poder para beneficiar os seus filhos, mantendo assim desigualdades escolares. Chegou-se assim à conclusão que o envolvimento das famílias nas escolas nem sempre promove o sucesso educativo, podendo até ter efeitos perversos se não atender às necessidades educativas dos alunos com mais baixos rendimentos. Situações que se podem, até, traduzir no acentuar das desigualdades escolares.

Nos nossos dias, também nos parece pertinente questionar: Onde começa e acaba a autonomia de um professor? Até onde pode (ou deve ir) a “parceria” entre professor/pais, entre escola/família? Marques (n.d.,p.5) refere que tal pode acontecer a vários níveis, como são exemplo: Práticas de Comunicação; Práticas de participação nos órgãos escolares; Práticas de colaboração em atividades educativas na sala de aula; Práticas de apoio ao estudo em casa e outras. Se alguns dos pontos anteriores parecem ser aceites por muitos,

já outros levantam muitas questões. Em que órgãos escolares devem as famílias participar? Em todos ou só em alguns? Trará benefícios as famílias participarem nos conselhos de turma nos quais se trata de avaliações? São questões pertinentes e que levariam horas de discussão.

Ao investigarmos um pouco mais sobre esta temática encontrámos um “modelo” de envolvimento parental. Epstein (2002) definiu seis tipos de envolvimento parental, que têm como objetivo criar uma relação “mais aberta”, mais próxima entre escola e família e ajudar os alunos a ter êxito escolar. Esses tipos de envolvimento parental, definidos pela autora, são: 1) *Parenting*. É o que a autora define como um leque de atividades que a escola pode desenvolver no sentido de ajudar os pais a perceberem melhor o desenvolvimento dos seus filhos, podendo fazê-lo através de uma linguagem adequada; 2) *Communicating*. Este ponto refere-se ao processo de comunicação entre as famílias e a escola. Os alunos devem ser aqui incluídos, de modo a perceberem que existe uma relação de comunicação entre escola e família, nos dois sentidos; 3) *Volunteering activities*. Epstein defende a promoção de atividades através de voluntariado, ou seja, atividades em que as famílias possam participar voluntariamente. 4) *Learning at home*. Aprender em casa é o grande “lema” deste ponto. Implica envolver os pais nos trabalhos de casa dos alunos. Os professores devem definir trabalhos interessantes, que levem os alunos a discuti-los em casa. 5) *Decision-Making*. Este ponto prende-se com incentivar os pais a participar em processos de decisão que possam influenciar a vida dos filhos, nomeadamente ao tomar decisões nas associações de pais ou em conselhos gerais das escolas, em que os pais estão representados e têm direito de voto; 6) *“Collaborating with the community at large”* é o último ponto do envolvimento parental definido por Epstein e diz respeito ao incentivo entre atividades de parceria entre a escola, família, empresas e instituições de solidariedade social. Estas relações poderão trazer benefícios, já que a escola pode ser vista como um recurso, de forma a potenciar as possibilidades de sucesso escolar dos alunos. Estes seis tipos de envolvimento parental devem funcionar como um todo, pois nenhum deve ser descurado em prol de outro. Todos levam, sem dúvida, a uma relação mais próxima entre escola e família.

Objetivos essenciais do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Turma

No Projeto Educativo do Agrupamento destacamos alguns dos objetivos mais relevantes, tais como: a) Promover ações e atividades que promovam o gosto pelas ciências, artes e literatura; b) Responder às necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo a autoestima; c) Desenvolver nos alunos o gosto e a curiosidade pelo saber; d) Desenvolver o trabalho autónomo; e) Valorizar e premiar o gosto pela leitura e pela consulta de informação, o trabalho em grupo e a troca de opiniões, experiências e conhecimentos, o interesse, o esforço, o estudo e o trabalho regular, combatendo as faltas de

responsabilidade, empenho e assiduidade, o incumprimento dos deveres de estudante, o comportamento indisciplinado e inadequado.

Durante o nosso estágio, as planificações elaboradas e a nossa atitude em sala de aula tentaram ir ao encontro dos objetivos do PE, nomeadamente na planificação de atividades que despertassem a curiosidade dos alunos para o conhecimento, promovendo tarefas que os levassem a trabalhar quer individualmente, quer a pares ou em grupos maiores, para que pudessem experienciar todos estes modos de trabalhar, desenvolvendo assim a autonomia de cada um, bem como a capacidade de expor a sua opinião e saber ouvir a opinião do colega, promovendo a cooperação e o espírito altruísta.

No que se refere aos objetivos do PCT, neste estágio, não nos foram facultados.

1.4 Prática de Ensino no 1º CEB - 2º ano de escolaridade

1.4.1 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Ao longo deste estágio abordámos diversos conteúdos e definimos os descritores de desempenho a trabalhar nas quatro áreas curriculares do 1º ciclo – Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Expressões - que estão definidos no anexo A, tendo sempre em conta os documentos orientadores do Ministério da Educação, ou seja, as Metas Curriculares de Português (MCP) as Metas Curriculares de Matemática (MCM) e os Programas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Quanto às questões pedagógico-didáticas tentámos sempre planificar aulas que proporcionassem, aos alunos, a execução de tarefas diversificadas. Por exemplo: contámos histórias, planificámos ditados, promovemos momentos de leitura e interpretação de textos, elaborámos um estendal de números, proporcionámos uma simulação (expressão dramática) de ida ao centro de saúde para levar uma vacina, criámos fichas diversas nas áreas do Português, Estudo do Meio e Matemática, retirámos pequenos vídeos do *youtube* acerca da importância da higiene oral, levámos jogos pedagógicos interativos para trabalhar as questões do cálculo mental ou da adição de números, recorremos ao quadro interativo para projetar os manuais escolares, promovemos atividades ao ar livre (jogos de cooperação e equipa), atividades de expressão plástica sobre o inverno e o natal, que se encontram no anexo B, são apenas alguns exemplos de atividades diversificadas que ocorreram em três meses de estágio. Ao planificar todas estas atividades tivemos também em conta uma série de estratégias, como por exemplo trabalhos individuais, em pares e também em pequenos grupos. Preocupámo-nos com a elaboração dos grupos no sentido de serem equilibrados (alunos com melhores aprendizagens e alunos com mais dificuldades), bem como em mudar algumas crianças de lugar, ou porque estavam mais desatentas ali, ou porque estavam incomodadas com o colega do lado, ou, até num caso em particular, mudar

a criança estrategicamente de lugar, virado de costas para a janela, já que a paisagem lá fora era motivo de falta de concentração na sala de aula.

Nunca esquecendo os documentos orientadores (Metas Curriculares e Programas), o nosso esforço incidiu naquilo que pretendíamos que os alunos aprendessem no final de uma aula e a partir dali estabelecemos estratégias e delineámos atividades. Pesquisámos diferentes materiais para 2º ano do 1º ciclo, sempre com a orientação da professora cooperante (à qual apresentámos sempre propostas de atividades e nunca as colocámos em prática sem ter antes a opinião da cooperante).

Quanto à capacidade de planificar, inicialmente não arriscámos muito. Planificámos as atividades baseadas nas Metas Curriculares e no Programa, com o apoio dos manuais escolares e não fomos muito arrojadas. Sentimos que precisávamos de conhecer melhor o grupo de alunos, de perceber como eles reagiriam connosco a lecionar as aulas. À medida que o estágio foi decorrendo, sentimo-nos mais confiantes e planificámos atividades “fora” do manual escolar. A nossa maior dificuldade em planificar foi conseguir fazer um cruzamento coerente e com sentido entre Metas, Programa e estratégias, bem como prever a duração das atividades. Planificar tem sempre uma dimensão pessoal muito forte e cada pessoa na sua forma de trabalhar deve definir um modelo de planificação diferente (Uva, 2012). Existem muitos modelos de planificações, cabe a cada professor apropriar-se do modelo que considerar mais adequado às suas práticas, dependendo das especificidades das turmas e também das didáticas que está a trabalhar, como sublinha Uva (2012). Depois da primeira aula, concluímos que o que tínhamos planificado para o primeiro dia tinha sido em excesso, já que não conseguimos realizar em sala de aula tudo o que tínhamos planificado. Não nos pareceu, no entanto, que tal facto tenha prejudicado os alunos nas aprendizagens, até porque percebemos ao longo deste estágio que as planificações têm de ser mesmo muito flexíveis, ou seja, são mesmo isso planificações e nem sempre, na prática, conseguimos executar tudo o que planeámos. Em causa está o ritmo de aprendizagem dos alunos, ou um ou outro exercício que demore mais tempo do que o previsto. Existem alguns mitos à volta das planificações e um deles é que tudo o que planificamos é para cumprir “religiosamente” (Uva, 2012). Se planificar é fazer uma previsão, ela pode ser alterada, flexibilizada. A mesma opinião tem Leite (2010) quando sublinha que os professores definem uma planificação, muitas vezes, de forma rígida a realizar num determinado tempo e não equacionam reações imprevistas. Planificar deve implicar “correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários” como destaca Leite (2010, p. 8). No final, o importante é que as dúvidas tenham sido esclarecidas e que os alunos tenham adquirido as aprendizagens.

Ao longo dos três meses de estágio vimos melhorias significativas no que às planificações diz respeito. Já não planificámos tanto por excesso, até porque nos fomos apercebendo do ritmo das aprendizagens e do tempo que os alunos demoravam a realizar

determinada atividade. De uma forma geral, sentimo-nos à vontade em todas as situações no que diz respeito aos conteúdos.

Consideramos que neste estágio conseguimos motivar e despertar a curiosidade dos alunos para o mundo que os rodeia. Diariamente, questionámos a turma sobre as aprendizagens que foram adquirindo. Cada vez que um aluno resolvia uma tarefa no quadro, era questionada toda a turma no sentido de saber quem concordava com a resposta ou quem não concordava e porquê. O objetivo foi sempre discutir os resultados finais das atividades e/ou exercícios em grande grupo. Deste modo, todos os alunos ouviram as estratégias uns dos outros e puderam mais facilmente chegar a um consenso. Tivemos também o cuidado de perguntar às crianças se alguém tinha dúvidas sobre os exercícios que acabávamos de resolver e, caso se verificasse, prontamente esclarecíamos essas mesmas dúvidas.

Não descurámos também os conhecimentos prévios dos alunos quando planificámos cada aula. Antes de iniciarmos uma nova temática, questionávamos os alunos sobre o que já sabiam sobre aquele tema. Ao termos em conta as conceções que os alunos já têm sobre determinado assunto, torna-se mais eficiente para um professor desconstruir, reconstruir e/ou consolidar esses mesmos conhecimentos.

Destaca-se, em seguida, uma atividade na área do Português em interdisciplinaridade com as TIC, como podemos ver no anexo C, que considerámos pertinente, tendo em conta que foi um desafio para os alunos, que lhes permitiu trabalhar diversas competências, quer na área do Português, quer na área das Tecnologias de Informação e Comunicação. O desafio consistiu na elaboração de um livro digital sobre a temática do Natal. Consideramos que foi desafiante pois os alunos tiveram que mobilizar vários conhecimentos adquiridos e aprender outros, num trabalho conjunto, que envolveu a partilha de ideias entre alunos, professoras estagiárias, professora cooperante e professora supervisora. A atividade implicou que os alunos escrevessem pequenos textos no Word sobre o significado da época natalícia para cada um deles, permitiu que ilustrassem o texto com um desenho que, posteriormente, digitalizaram com a ajuda das professoras estagiárias e professora cooperante. Este exercício permitiu aos alunos aprenderem como se colocavam palavras a negrito, itálico ou sublinhado no texto, bem como alinhamentos de parágrafos e as teclas para fazer letra maiúscula/minúscula. Este mini projeto do livro digital contou, ainda, com a colaboração dos pais dos alunos a quem foi solicitado que enviassem por email, para a professora cooperante, receitas culinárias sobre o Natal para colocarmos no livro digital. Pediu-se também aos pais/encarregados de educação que explicassem aos filhos como se enviava um *email* com anexo, de modo a que os mais pequenos também pudessem aprender. No final, todo este trabalho foi compilado num programa específico de livros digitais – *Calameo* – e o resultado final foi mostrado em sala de aula aos alunos. Uma atividade que se prolongou por algumas aulas e, até, nos intervalos, e que percebemos que

foi bastante desafiante para os alunos, por todas as atividades/novidades que implicou. Posteriormente, o livro digital (figuras 1 e 2) ficou disponível *online* em <https://pt.calameo.com/read/003091591a0076ae7a521>



Figura 1 - Capa do livro digital

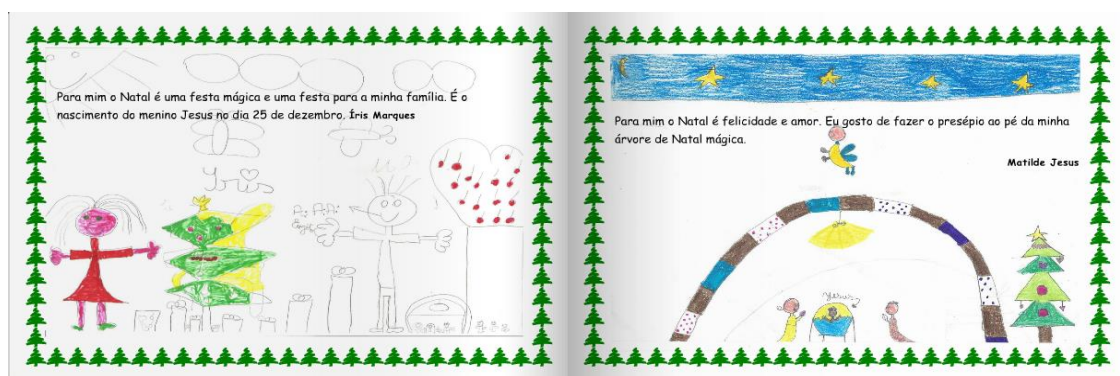


Figura 2 - Exemplo das páginas do livro digital

1.5 Prática de Ensino no 1º CEB - 3º ano de escolaridade

1.5.1 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

À semelhança do estágio anterior, também neste abordámos as quatro áreas curriculares do 1º ciclo – Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Expressões. Os conteúdos que foram definidos e trabalhados podem ser consultados no anexo D.

No que à planificação diz respeito, houve uma evolução do estágio anterior para este, visto que já não foram sentidas grandes dificuldades em articular Metas Curriculares, Programas e estratégias.

As nossas planificações, bem como as nossas atitudes em sala de aula, tentaram ir ao encontro de alguns dos objetivos delineados no Projeto Educativo do agrupamento, como: a) Promover ações e atividades que promovam o gosto pelas ciências, artes, e literatura; b) Responder às necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo a autoestima; c) Desenvolver nos alunos o gosto e a curiosidade pelo saber; d) Desenvolver o trabalho autónomo.

Quando planificámos, tentámos sempre criar atividades que despertassem a curiosidade dos alunos, promover tarefas que os levassem a trabalhar, quer individualmente, quer em pares ou em grupos maiores, para que pudessem experienciar todos estes modos de trabalho, promovendo a cooperação e o espírito altruísta.

Vigotsky (citado por Fontes e Freixo, 2004) foi um dos autores que defendeu a importância do trabalho cooperativo e sublinhou que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros, o que demonstra que o aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual mas sim, através da interação social. A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma, que só é possível se os alunos cooperarem para aprender, em vez de competirem entre si e aprenderem individualmente (Fontes e Freixo, 2004).

Quando organizámos os grupos, tentámos que fossem “equilibrados”, isto é, que fossem constituídos por alunos com maior sucesso escolar e alunos com mais dificuldades, no sentido de se auxiliarem uns aos outros. A seleção dos elementos do grupo foi feita, umas vezes pelas professoras estagiárias, outras pelos alunos. Quando a criação dos grupos foi feita pelas estagiárias, tivemos sempre em consideração as preferências e incompatibilidades que existiam entre alunos, para que se minimizassem tensões entre elementos do grupo. Fontes e Freixo (2004) defendem que, para que um grupo desenvolva um trabalho cooperativo é necessário que haja interdependência positiva entre os elementos que o constituem, interação que permita o desenvolvimento da autoestima de cada um, desenvolvendo competências sociais, para que se atinjam os objetivos do grupo.

Outro aspeto do planeamento da atividade educativa prende-se com o uso dos manuais escolares. Recorremos muitas vezes aos manuais, por sugestão da professora cooperante, mas também tivemos “liberdade” para realizar atividades “fora” do manual.

Nas planificações, criámos interdisciplinaridade com a área das Tecnologias da Informação e Comunicação, incentivando os alunos a realizarem uma pesquisa na Internet, sobre a vida e obra de Maria Alberta Menéres. A pesquisa foi feita em casa, com o auxílio dos encarregados de educação, visto que na sala só existia um computador e não era exequível colocar 15 alunos a pesquisar na Internet em simultâneo.

Outra estratégia que utilizámos em sala de aula, diariamente, foi o questionamento. O objetivo foi sempre tentar perceber que conhecimentos é que os alunos tinham adquirido, sobre o que tinha sido trabalhado na aula anterior ou se tinham ficado com alguma dúvida.

No que diz respeito às atividades promovidas em sala de aula, destacam-se, em seguida, duas atividades. Na área do Português, uma sequência didática de atividades, com uma ordenação coerente, que passou pela expressão oral, leitura, escrita, planificação de textos, pesquisa na Internet e que envolveu o trabalho de grupo. Perguntou-se aos alunos se já conheciam a estória do Capuchinho Vermelho (a escolha da mesma foi sugestão da professora cooperante) e deixámos que os mesmos se expressassem oralmente, tendo

cada um a oportunidade de contar e ouvir os colegas sobre várias versões que conheciam. Em seguida, os alunos fizeram a leitura silenciosa do conto (para se prepararem melhor para o passo seguinte) e depois cada aluno teve oportunidade de ler uma parte da história em voz alta. Recordou-se os alunos que deviam ter atenção à dicção, à projeção de voz e que ler é interpretar.

Os alunos já tinham sido informados, na aula anterior, que a leitura ia ser avaliada, naquele dia, por um júri - a professora cooperante e a colega de estágio -, que ia ser pontuada de 10 a 100 e, incentivámos as crianças a realizarem a melhor leitura que conseguissem. Percebemos que o exercício de leitura foi benéfico, porque com este júri na sala, os alunos esforçaram-se bastante, já que queriam ter a pontuação mais alta que conseguissem. Foi uma atividade desafiante e motivadora para as crianças, que no final ainda perguntaram quando voltávamos a ter outra vez o “júri da leitura”. Destacamos, ainda, esta atividade pela positiva, já que em seguida perguntámos aos alunos quem era a autora da história e se eles estavam dispostos a saber mais sobre ela com uma pesquisa na Internet, como trabalho de casa. Tentámos orientar esta pesquisa sugerindo alguns *sites* às crianças, que já tinha sido previamente consultados. Esta atividade não terminou aqui, pois no dia seguinte os alunos trouxeram as pesquisas que fizeram e fomos colocando no quadro as ideias mais importantes sobre a vida e obra de Maria Alberta Menéres, resultantes da pesquisa efetuada em casa. No final, em grande grupo, a turma construiu um texto coerente e coletivo sobre a autora do conto. De sublinhar, ainda, uma ficha de leitura, como podemos ver no anexo E, que os alunos fizeram, a propósito do Capuchinho Vermelho, referindo que as crianças transmitiram que gostaram imenso da oportunidade de desenhar a sua personagem preferida. Aliou-se aqui a escrita, à interpretação de textos, de “mãos dadas” com o desenho, que motivou os alunos.

Gostaríamos, ainda, de destacar uma outra atividade, desta vez no domínio da Expressão. A propósito da Páscoa, os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática a sua criatividade e decoraram a seu gosto um ovo alusivo à época festiva. Resultaram daqui trabalhos bastantes criativos, como podemos verificar no anexo F e realçamos, também, a importância da Expressão Plástica, neste caso, em que os alunos também desenvolveram a motricidade e tiveram oportunidade de dobrar, pintar, cortar e colar. Destacamos esta atividade pelo facto de a área curricular das expressões ser muitas vezes “colocada de parte”, privilegiando-se a Matemática e o Português. De sublinhar ainda que tentámos sempre planificar atividades diversificadas e motivadoras, que foram desde a criação de um poema para o dia da mãe, a construção com material reciclável de uma flor também para assinalar a data acima referida; um jogo do Bingo com vocabulário de Estudo do Meio; a promoção de debates de ideias sobre variados temas; a um jogo da caça ao tesouro, entre outros.

1.6 Gestão da sala de aula e organização do ambiente educativo

São precisas algumas semanas para conhecer um grupo de alunos, de modo a que possamos gerir uma sala de aula de forma a favorecer as aprendizagens dos mesmos. Verificámos nos estágios de 1º ciclo que os alunos têm ritmos diferentes de trabalho. Cada vez que algum aluno terminava uma tarefa mais cedo do que os outros, definimos que ia ajudar alguns colegas com mais dificuldades ou resolvia uma atividade semelhante à que já tinha terminado com um grau de dificuldade ligeiramente superior, de modo a que o aluno sentisse que estava a resolver atividades que fossem desafiantes e não sentisse que estava a fazer “mais do mesmo”. Para uma melhor organização do ambiente educativo, em algumas situações, trocámos a disposição da sala, pois considerámos que seria mais benéfico para determinado aluno estar a trabalhar em pequenos grupos ou estar ao lado do colega “X”.

2. Contextos de estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico

Os estágios realizados no âmbito da prática pedagógica em 2º ciclo decorreram ambos na mesma instituição de ensino, na cidade de Santarém. O primeiro estágio teve lugar entre 28 de outubro de 2014 e 23 de janeiro de 2015, nas áreas de Português, História e Geografia de Portugal e o segundo estágio decorreu entre 9 de março e 22 de maio de 2015 nas áreas de Matemática e Ciências Naturais.

2.1 Caracterização da Instituição

A escola onde estagiámos era sede de agrupamento, uma unidade com órgãos próprios de administração e gestão, que abrangia estabelecimentos de educação e ensino dos níveis pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico público.

A instituição de ensino era composta por cinco blocos, sendo três deles reservados a aulas. Nos restantes dois blocos existia o bar, a sala de Transição para a vida ativa (TVA), o laboratório de matemática, a sala de refeições, a papelaria e o gabinete do Centro de Recursos TIC para a Educação Especial, bem como os serviços administrativos, sala de professores, biblioteca, auditório, sala de rádio, direção, reprografia e sala de TIC. Existia, ainda, o pavilhão de ginástica, um campo exterior e um minigolfe.

O espaço exterior era amplo. Quanto ao espaço interior, as salas eram adequadas ao número de alunos existentes, tinham luz natural e estavam equipadas com quadros brancos e quadros interativos, mas faltava-lhes aquecimento adequado. Durante a nossa permanência no primeiro estágio, muitas vezes, tirar o casaco para lecionar foi um ato de coragem. O ambiente dentro das salas era “gelado”, não tendo quaisquer condições para que crianças e professores tivessem um pouco de conforto em dias de inverno rigoroso. A

título de exemplo, houve dias em que os alunos pediram para permanecer na sala com os gorros, bem como com luvas e cachecóis, tal era o frio que se fazia sentir. Já no segundo estágio, a temperatura que se fez sentir dentro das salas de aula, em dias de muito calor foi insuportável. Os alunos fizeram leques em folhas de papel para se abanarem durante toda a aula, o que causava barulho e conseqüente distração. Em termos de climatização, as salas não tinham condições.

No que diz respeito aos recursos humanos, podemos ler no PE que existe uma “inadequação do rácio de pessoal não docente face ao número de horas de funcionamento e às ofertas educativas atuais”. Verificámos que nem sempre existia um número suficiente de pessoal não docente, nomeadamente de vigilância nos intervalos, para o número de alunos da escola.

A escola funcionava em horário letivo entre as 8h30 e as 13h30, no período da manhã, e das 14h30 às 16h00, no período da tarde.

2.2 Caracterização das Turmas

Durante a prática pedagógica no 2º ciclo, nas áreas de Português, História e Geografia de Portugal, a professora cooperante tinha três turmas no seu horário, dois quintos anos (5º A e 5º F) e uma turma muito específica, chamada “vocacional”.

O 5º A era constituído por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, como se pode verificar no quadro 3.

Quadro 3 - Caracterização da turma do 5º A

Turma do 5ºA	
Número de alunos	20
Idades	9 – 14 anos
Género	10 rapazes e 10 raparigas
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Alunos repetentes	1

A turma era bastante interessada e participativa, salvo 2 ou 3 exceções. Os alunos colocavam o dedo no ar para responderem às perguntas que eram feitas, expunham as dúvidas que tinham, faziam os trabalhos de casa com regularidade, (com algumas exceções) e estes são apenas alguns exemplos do quão participativos e interessados eram os alunos.

Existiam três casos particulares de alunos que não queriam participar em atividades de leitura ou de oralidade, isto é, em atividades em que ficassem demasiado expostos em frente à turma, evocando que não o faziam por terem vergonha. Muitas vezes, ficámos com a sensação que os alunos queriam apenas mais atenção, pois alegavam que se sentiam excluídos por serem de etnia cigana, quando eram eles que se excluía quando se recusavam a realizar determinada atividade. Acabámos por conquistar a simpatia de um desses alunos que, no último mês de estágio já não se recusava a ler e até fez um exercício de oralidade em frente a toda a turma. Com os restantes dois alunos acreditamos que seria preciso mais tempo para conquistar a sua confiança.

A turma era unida e havia companheirismo, até porque os alunos tinham vindo, quase todos juntos do 1º ciclo e percebia-se que se conheciam bastante bem, por exemplo quando nos diziam: “Professora, o “x” tem dificuldades a português, sempre foi assim desde o 1º ano” ou então “Posso ajudar a “y”, eu já estou habituada desde o 1º ciclo a ajudá-la.”

Quando olhámos para a situação profissional dos pais, percebemos que muitos estavam desempregados e que muitos alunos viviam de forma bastante modesta.

No que toca a problemas de saúde, registava-se um caso de hipertiroidismo e um aluno celíaco. Problemas que em nada interferiram com as aprendizagens.

O 5º F era constituído por 23 alunos, 12 rapazes e 11 raparigas (Quadro 4).

Quadro 4 - Caracterização da turma do 5º F

Turma do 5ºF	
Número de alunos	23
Idades	9 – 14 anos
Género	12 rapazes e 11 raparigas
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Alunos repetentes	1

Esta turma era especial, visto que era de ensino articulado de música. Um tipo de ensino que está regulado pela portaria nº 225/2012 de 30 de julho, p. 3916. A turma tem uma parceria com o Conservatório de Música de Santarém, em que os alunos escolhem um instrumento musical e, de acordo com o instrumento escolhido, têm aulas semanais individuais com professores específicos para aprendizagem desse instrumento, no Conservatório. Essas aulas são constituídas em tempos letivos de 45 minutos. De acordo com o currículo destes alunos, em substituição das disciplinas de Educação Tecnológica,

Educação Musical e Direção de Turma e Educação para a Cidadania (DTEC), eram lecionadas as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto.

No que respeita a pontos fortes da turma, eram alunos simpáticos e educados, com bom potencial cognitivo. A maioria dos alunos revelou sempre empenho e interesse no cumprimento das tarefas escolares e estava motivada para as aprendizagens. De sublinhar a boa relação que mantinham com os adultos, professores, estagiárias e assistentes operacionais, sendo sempre muito corretos e educados. Como pontos menos fortes, destacamos algumas dificuldades na interpretação textual, nomeadamente nos testes de História e Geografia de Portugal (HGP), bem como o facto de alguns alunos revelarem um ritmo bastante mais lento na resolução de exercícios. No que diz respeito a necessidade educativas especiais, havia um aluno avaliado ao abrigo do decreto-lei 13.º do DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, com muitas dificuldades de aprendizagem ao nível do Português e da Matemática.

A terceira turma com a qual estagiámos era uma turma vocacional. Não sabíamos que características tinha uma turma deste género e, por isso, fomos pesquisar.

Começámos por consultar a página do Ministério da Educação e Ciência onde se podia ler que, com os cursos vocacionais pretende-se “assegurar a criação de uma oferta no ensino básico que privilegia tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais” (Ministério da Educação e Ciência, para.1).

O curso apresenta uma estrutura curricular diferente do ensino regular, organizado por módulos, no qual não há programa previamente definido pelo Ministério e é o próprio docente que elabora o programa da disciplina. Os professores definem os conteúdos, tendo em conta uma solução educativa que seja a mais adequada ao perfil dos alunos. Os cursos vocacionais implicam o “envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola, quer ao nível da oferta de momentos de prática simulada adequada à idade dos alunos, quer mesmo na contribuição para a leccionação de módulos da componente vocacional” (Ministério da Educação e Ciência, para.1).

Uma turma vocacional é formada por alunos, a partir dos 13 anos de idade, com 2 retenções no mesmo ciclo ou 3 retenções em ciclos distintos, ao longo do seu percurso escolar. O encaminhamento destes alunos nos cursos vocacionais é feito depois de um processo de avaliação vocacional, em que são tidos em conta os interesses, as aptidões, bem como as características dos alunos. Na teoria, a ideia da existência das turmas vocacionais parece bastante interessante e uma boa estratégia para “reabilitar” alunos que, por diversos motivos, já ficaram retidos 2 ou 3 vezes. Na prática, o que encontramos foi uma turma de alunos completamente desmotivados (salvo uma ou duas exceções) com a escola e com a aprendizagem. Problemas de drogas leves, uma gravidez indesejada, negligenciados pelos pais, era este o cenário dominante.

Da turma faziam parte 24 alunos, 12 do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16, como se pode verificar no quadro 5.

Quadro 5 - Caracterização da turma Vocacional

Turma Vocacional	
Número de alunos	24
Idades	13 – 16 anos
Género	12 rapazes e 12 raparigas
Alunos com necessidades educativas especiais	1
Alunos repetentes	9

Nove alunos tinham ficado retidos dois ou três anos, mas em alguns casos mais complicados, havia alunos com 4 e até 5 retenções.

Os alunos repetentes, do 6º ano, vinham com 4 negativas às disciplinas “nucleares”: Português, Matemática; História e Geografia de Portugal e Inglês. O aluno com NEE apresentava limitações intelectuais e cognitivas, bem como dislexia e disortografia.

Quando lemos a caracterização da turma, deparámo-nos com as seguintes expressões “apresenta fraca motivação para as atividades escolares”; “elevado desinteresse pelas atividades escolares”; “grandes limitações intelectuais e cognitivas”; “Com negativa a tudo exceto... “ e, de uma forma geral, quase todos tinham escrito “aparentemente, sem problemas de comportamento”. Na nossa opinião, um dos grandes problemas da turma era exatamente esse: o comportamento inadequado. Os alunos entravam nas salas de aula sem bater à porta; quase sempre atrasados; raramente cumpriam horários; tinham muitas dificuldades para se ouvirem uns aos outros ou mostrarem respeito pela vez de o colega falar; dirigiam a palavra uns aos outros de modo pouco respeitoso; muitas vezes ameaçavam verbalmente os colegas e parecia que nada lhes interessava. Podemos afirmar que estávamos perante uma turma extremamente indisciplinada. Kounin (1977, citado por Estrela, 2002, p.29) sublinha que a indisciplina surge como um “desvio à tarefa, um desvio às regras” e à perturbação do normal funcionamento da aula. Por detrás desta indisciplina estão com certeza diversos fatores, na maioria das vezes, de ordem familiar, que levam os alunos a um total desinteresse pela escola e, muitas vezes, o desinteresse é “meio caminho andado” para a indisciplina. Um aluno que não está interessado nos conteúdos que estão a ser lecionados, facilmente se torna indisciplinado, pois não lhe faz qualquer sentido estar em sala de aula e começa a ter atitudes desafiadoras e/ou perturbadoras. As causas da indisciplina são variadas e não significa que todos os alunos sujeitos à influência das

mesmas situações/condicionantes tenham o mesmo tipo de atitude. A indisciplina é um “fenómeno multicausal, de complexidade elevada que deve ser percebido e explicado dentro do contexto onde ocorre”, como refere Estrela (2002; p.30). Os pais podem ter um papel preponderante no que à indisciplina diz respeito, mas a verdade é que pais ausentes não contribuem para uma melhoria deste cenário. Nesta turma vocacional, esta realidade estava presente, já que no final da reunião de 1º período, na qual professores e pais se encontraram para fazer o balanço do período que passou, eram bem mais os professores presentes na reunião do que pais e/ou encarregados de educação dos alunos. Pareceu-nos que esta falta de interesse dos pais era “um espelho” que refletia a falta de interesse dos filhos, neste caso pelo ensino. Todavia, nem todas as aulas presenciámos o desinteresse dos alunos. Quando algumas aulas decorreram na sala de TIC, com o objetivo de fazer um trabalho de pesquisa sobre Jogos Olímpicos e Paralímpicos e, mais tarde, sobre Grandes figuras do século XX, foi com agrado que nos apercebemos que alguns alunos estavam motivados para as aprendizagens, mas foi, também, com algum desalento que percebemos que, muitos alunos, e neste caso já adolescentes não sabiam quem era Dalai Lama, Nelson Mandela, Stephen Hawking ou Anne Frank. Em alguns casos até presenciámos um certo entusiasmo e/ou atitude reflexiva sobre o que tinham descoberto enquanto realizaram o trabalho.

Para a turma vocacional, a professora cooperante pediu-nos colaboração, mas por decisão da docente foi sempre ela que planificou as aulas. Nós tivemos um papel preponderante na ajuda em todos os trabalhos, mas as linhas orientadoras das aulas foi a professora cooperante que delineou.

Muitas vezes, questionámo-nos sobre o que seria do futuro destes alunos e o que poderia ser feito para os motivar para as aprendizagens. Falámos por diversas vezes, em conversas informais, com alguns professores da turma e a opinião era unânime: um grupo de alunos com comportamentos inadequados e falta de vontade de realizar qualquer aprendizagem. Parecia que ninguém sabia o que fazer. Não encontrámos ao longo do estágio uma resposta, mas acreditamos que professores juntos a trocar opiniões e a procurar soluções será um caminho.

2.3 Prática de Ensino no 2º CEB - Português, História e Geografia

Neste estágio lecionámos aulas nas áreas de Português, História e Geografia de Portugal. Todos os conteúdos e competências utilizados nas planificações encontram-se no anexo G.

2.3.1 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Planificar para 2º ciclo foi um novo desafio, muito diferente de planificar para o 1º ciclo, tendo em conta que neste estágio tivemos duas turmas de 5º ano e uma da área vocacional e no 1º ciclo tínhamos planificado para uma única turma.

Quer no Português, quer na HGP não sentimos muitas dificuldades, mas foram surgindo algumas dúvidas, que foram imediatamente colmatadas por pesquisas e pela colaboração da professora cooperante. Inicialmente, estávamos com algum receio de lecionar conteúdos de História, porque consideramos que a licenciatura em Educação Básica e o Mestrado não nos dão uma preparação suficiente, no que diz respeito a esta unidade curricular, mas sabemos também que temos de ser autodidatas e foi exatamente isso que fizemos. Antes do estágio, lemos bastante sobre os conteúdos de 2º ciclo. Tínhamos algum receio das inúmeras perguntas que os alunos poderiam fazer. Preparámo-nos bem e por isso consideramos que as aulas foram interessantes, para os alunos, motivadoras e nunca deixámos nenhuma pergunta sem resposta.

No Planeamento da atividade educativa tivemos em conta algumas linhas orientadoras do Projeto Educativo do agrupamento como: a) Ministrando um ensino de qualidade e contribuir para o sucesso escolar do aluno, entendendo-se como sucesso o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social a par da aquisição adequada de conhecimentos relevantes; b) Preparar os alunos, desenvolvendo-lhes competências que permitam responder aos diversos desafios do futuro, nomeadamente de prosseguimento de estudos e do mercado de trabalho; c) Organizar e orientar os alunos para percursos adequados às suas capacidades, competências e motivações; d) Formar indivíduos com uma sólida formação pessoal, social, com espírito pluralista, aberto ao diálogo, capazes de julgarem com espírito crítico e serem empreendedores; e) Desenvolver um trabalho de qualidade, cuidadoso, rigoroso e sério.

Uma das bases da nossa atividade de planificação foram os manuais escolares adotados pela escola, sempre tendo em conta o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) de 2009 e as Metas Curriculares de Português de 2012, bem como o Programa de História e Geografia de Portugal (1991) e as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2013) de 2º ciclo.

Promovemos trabalhos individuais, em pares e em grupos. Considerámos que era importante diversificar estratégias porque, deste modo, os alunos ganharam autonomia (quando trabalharam a título individual); adquiriram capacidade de trocar ideias (quando trabalharam a pares); bem como ganharam espírito de cooperação (quando trabalharam em grupo).

Quanto às atividades promovidas durante o estágio, passamos a destacar uma na área do Português, que nos levou a refletir sobre a nossa futura prática profissional.

A atividade implicou a elaboração de uma sequência didática sobre a obra “Pedro Alecrim” de António Mota, que foi sendo desenvolvida ao longo de diversas aulas. Uma sequência didática deve implicar uma articulação entre os 4 domínios do Português: Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática, pois tal como refere Carvalhaes (2014) uma das vantagens de uma sequência didática é que a Leitura, Escrita, Expressão Oral e Gramática são trabalhadas em conjunto, o que leva a aprendizagens mais significativas para os alunos.

Importa definir o que é uma sequência didática. É um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, articuladas entre si, sujeitas a uma temática, com o objetivo de ensinar um ou mais conteúdos (Carvalhaes, 2014).

De acordo com Dolz et al. (n.d.), em ambiente escolar são oferecidas aos alunos múltiplas ocasiões de escrita e de fala sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. No entanto, para que os alunos adquiram as noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas, é preciso criar contextos de produção precisos, realizar atividades ou exercícios variados, sendo o procedimento "sequência didática" o elemento chave para trabalhar em sala de aula.

O facto de termos trabalhado esta sequência didática em estágio, com uma cooperante que efetivamente colaborou, isto é, que nos deu sugestões, que participou do nosso “brainstorming”, que nos deixou “margem” para a realização da mesma, sem sentirmos qualquer pressão de tempo ou de outro teor, foi sem dúvida uma mais-valia, para que os resultados tivessem sido, na nossa opinião, bastante positivos. Isso refletiu-se no Guião de Leitura da obra “Pedro Alecrim”, que consta no anexo H, respondido pelos alunos, bem como nos resultados positivos que alcançaram na Ficha de Avaliação que realizaram em seguida, com conteúdos trabalhados na sequência didática.

2.4 Prática de Ensino no 2º CEB - Matemática e Ciências Naturais

2.4.1 Caracterização da turma

O estágio decorreu de 09 de março a 31 de maio de 2015 (com interrupção letiva de duas semanas na altura da Páscoa) com duas cooperantes, uma na disciplina de Ciências Naturais e outra na de Matemática. A professora cooperante de CN tinha seis turmas no seu horário, quatro do 5º ano e duas do 6º ano. A nossa intervenção fez-se “apenas” em três turmas de quinto ano. Já nas turmas de 6º ano observámos e auxiliámos nas atividades. No que diz respeito à Matemática, a nossa intervenção fez-se apenas numa turma do 5º ano. De sublinhar que estas escolhas não foram feitas por nós, mas sim pelos professores supervisores das Escola Superior de Educação de Santarém. De referir ainda que, uma das turmas do 5º ano em que intervimos era comum na área das Ciências e da Matemática. De recordar que, quer o 5º A, quer o 5º F eram turmas que já conhecíamos (a caracterização

das duas turmas já está feita em páginas anteriores deste relatório), razoavelmente bem, visto que já tínhamos estagiado com elas no semestre passado, no âmbito das disciplinas de PHG de Portugal. A terceira turma com a qual estagiámos nas áreas de Matemática e CN era o 5º D. A turma tinha 20 alunos, maioritariamente rapazes, como se pode ver no quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização da turma do 5º D

Turma do 5ºD	
Número de alunos	20
Idades	10 – 13 anos
Género	17 rapazes e 3 raparigas
Alunos com necessidades educativas especiais	3
Alunos repetentes	2

Esta turma era conflituosa, com dificuldade em trabalhar em grupo e os alunos não aceitavam a opinião uns dos outros. Alguns tinham bastantes dificuldades de atenção e concentração, outros ainda revelavam falta de interesse pelas temáticas. Muitos deles evidenciavam dificuldades a Português e Matemática, sendo nas Ciências a área em que tinham mais sucesso. Existiam, na turma, casos pontuais de alunos sem métodos de estudo. O 5º D tinha três alunos com necessidades educativas especiais, ao abrigo do artigo 13.º do DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, um com disortografia e disgrafia, um com dificuldades na leitura, expressão oral, produção de texto e dicção e outro aluno com acompanhamento psicológico, com atitudes de violência para com os colegas.

A maioria dos encarregados de Educação dos alunos tinha níveis de escolaridade baixa e percebemos alguma falta de apoio nos trabalhos escolares.

De salientar, ainda, que durante o estágio tivemos oportunidade de observar duas turmas de sexto ano na área das Ciências, onde também apoiámos algumas aulas lecionadas pela professora cooperante, mas não nos pareceu pertinente caracterizar duas turmas onde o nosso conhecimento dos alunos foi, praticamente, de mera observação.

A professora cooperante na área das CN tinha ainda, no seu horário, uma turma designada de Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM) na sala de Transição para a Vida Ativa. Um espaço onde estavam 9 alunos, todos com necessidades educativas especiais distintas, entre elas: dificuldades de concentração e atenção, dificuldades cognitivas graves e síndrome de Down. Nesta sala, estava quase sempre

presente uma professora de Educação Especial e duas auxiliares. Pedimos diversas vezes, à responsável pela sala, para ter acesso a um programa, a objetivos, a um projeto, a algo que tivesse sido definido para percebermos quais eram os objetivos daquela Unidade. Nunca nos foi dado acesso a qualquer documento escrito. Ao consultar a página da Internet do Agrupamento, podemos ler que, a UAEM destina-se a “alunos com necessidades educativas especiais diversas por serem portadores de multideficiência ou outra similar, permanente e comprovada, de carácter grave e com défice de autonomia e, que integram as turmas regulares em áreas/atividades que consigam participar”. Informação que não ajuda a perceber que objetivos de aprendizagem existiam para aquela Unidade Estruturada.

Pareceu-nos que não se programavam aulas em função de alguma aprendizagem, com exceção de uma aula dedicada à Educação Sexual, em que houve um vídeo esclarecedor sobre o assunto, houve debate com os alunos para tentar perceber que concepções tinham eles sobre o tema e, pareceu-nos que foi uma aula planificada com objetivos definidos. Nesta aula, percebemos que os alunos eram interessados e participativos, o que nos leva a afirmar que tinham capacidades para muito mais do que as aprendizagens que lhes estavam a ser proporcionadas.

2.4.2 Planeamento e operacionalização da atividade educativa

Neste estágio lecionámos aulas nas áreas da Matemática e das Ciências Naturais. Todos os conteúdos e descritores de desempenho utilizados nas planificações encontram-se nos anexos I e J.

Planificar para uma turma de 5º ano em Matemática foi um desafio arrojado, tendo em conta que o domínio “Geometria e Medida” foi a temática que abordámos ao longo da nossa intervenção em estágio e, era sem dúvida a área onde eu (ao contrário da minha colega de estágio) me sentia menos “confortável” na Matemática. Assim, agarrei o desafio com muita determinação e empenho. Planifiquei e preparei as aulas tentando sempre clarificar as competências e os objetivos que pretendia que fossem atingidos, bem como tentei aliar estratégias motivadoras e modos de avaliação rigorosos e coerentes, tendo sempre em conta as especificidades da turma.

Sempre que tive alguma dúvida recorri aos conhecimentos da minha colega de estágio, à professora cooperante e/ou professor supervisor. Pesquisei muito por conta própria e, penso que no final do estágio o balanço foi extremamente positivo.

No que diz respeito à área das Ciências Naturais planificar para três turmas, com características muito diferentes e com ritmos de aprendizagens também distintos não foi tarefa fácil. O que aconteceu, na maioria das vezes, foi uma adaptação das planificações, ou seja, quando planificávamos, por exemplo para a turma do 5º D, os temas eram os mesmos, mas depois acabávamos por adaptar algumas estratégias para a turma do 5º F ou 5º A,

devido às suas especificidades. Quanto às temáticas abordadas não tivemos dificuldades na transmissão de conteúdos, havendo um ou outro aspeto que tivemos que rever/relembrar.

Quanto a metodologias de ensino, uma das preocupações que tivemos, não só neste estágio, mas também nos outros, foi saber que concepções alternativas é que os alunos tinham sobre determinada temática, bem como os conhecimentos prévios. Para isso, recorremos às metas e ao programa do 4º ano do 1º ciclo para ter consciência de que temáticas tinham os alunos abordado no ano anterior e, a maioria das nossas aulas, quer nas Ciências Naturais, quer na Matemática começaram sempre por questionar os alunos sobre a temática que íamos abordar nessa aula. A título exemplificativo, “Quem é que sabe o que são minerais? E erosão, alguém sabe o que significa?”, já na Matemática “ Quem sabe o que é um triângulo equilátero? E um triângulo retângulo que características é que tem?”. O objetivo foi sempre promover aulas mais dinâmicas, menos expositivas, com a participação dos alunos, em que os mesmos sentissem que os conhecimentos que já tinham eram valorizados. Uma outra metodologia passou sempre por dinamizar aulas diferentes umas das outras, que tivessem recursos diferentes, discussão de ideias, trabalhos em grupo, trabalhos a pares, atividades práticas ou experimentais e sempre que possível, que fossem aulas em que o conhecimento não fosse “estanque”, ou seja, que fosse possível recorrer a conteúdos abordados em outras disciplinas, por exemplo, conseguimos realizar uma atividade na Matemática em que os alunos escreveram um poema sobre Geometria, (figura 3) porque nessa altura os alunos estavam a trabalhar o conteúdo “poesia” na disciplina de Português.

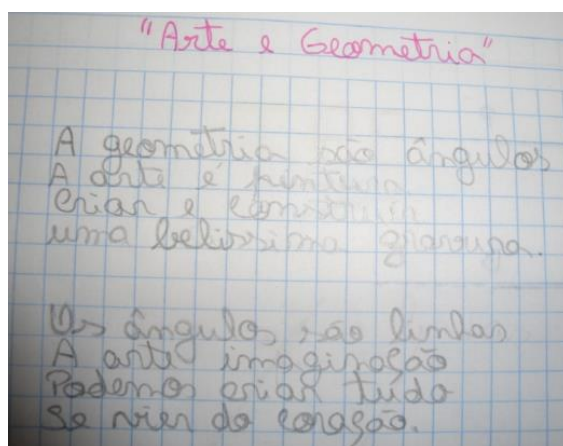


Figura 3 - Poema sobre Geometria

Na Matemática destacamos uma aula, exclusivamente, dedicada à Resolução de problemas. O plano de aula enquadrava-se na temática “ângulos e triângulos”, pois tinha sido esse o tema que tínhamos vindo a lecionar nas últimas semanas. Tivemos em conta os conteúdos que tínhamos transmitido aos alunos e, a aula de resolução de problemas foi um modo de promover o pensamento crítico, o raciocínio, com diferentes tipos de problemas

que fossem desafiantes. Para preparar esta aula, mobilizámos todos os conhecimentos que tínhamos aprendido na Unidade Curricular de “Resolução de problemas”, antecipámos que estratégias poderiam desenvolver os alunos para cada problema, tentámos prever em que exercícios iriam os alunos ter maior dificuldade e porquê e no final da aula realizámos em conjunto com os alunos uma reflexão sobre o modo como decorreu a mesma, desde o trabalho de grupo às resoluções e estratégias de cada grupo. Um dos problemas para resolver era o seguinte: Fez-se o seguinte desenho com palhinhas. No primeiro nível (o triângulo do topo) usaram-se três palhinhas.

- **Quantas palhinhas** teremos de acrescentar ao nível 7 para fazer o nível 8? Explica como pensaste (figura 4).

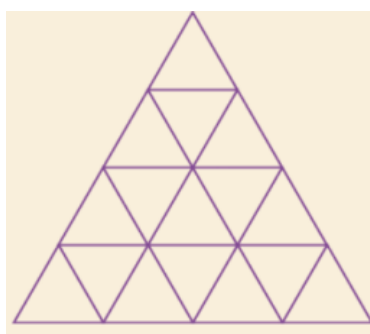


Figura 4 - Problema das Palhinhas

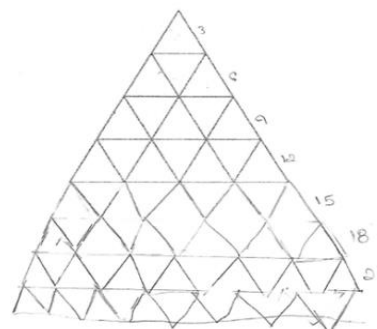
Neste problema surgiram dois tipos de resoluções diferentes (figuras 5 e 6).

$$3 \times 7 = 21$$

$$3 \times 8 = 24$$

R: 24 palhinhas.

Figura 5 - Uma estratégia para resolução de um problema



o nível 7 tem 21 palhinhas para o nível 8 fica 24.

Figura 6 - Outra estratégia para resolução de um problema

Na Figura 5, os elementos do grupo de trabalho verificaram apenas os 1º e 2º níveis e perceberam que cada nível era constituído pelo seu triplo em palhinhas, o que fez com que calculassem, de imediato, quantas palhinhas levariam o 7º e o 8º níveis. Na figura 6, o grupo de trabalho foi desenhando palhinhas ao longo dos 8 níveis, contando-as. Acertaram na resposta mas sem perceberem a constância de cada nível ter o seu triplo em palhinhas.

No final da aula, concluímos que os problemas que considerámos que iriam suscitar mais dúvidas nos alunos foram aqueles que os alunos resolveram com maior facilidade e aqueles que considerámos que seriam mais fáceis foram precisamente aqueles onde existiram mais dúvidas. Talvez porque, enquanto professoras estagiárias, tenhamos ficado com a sensação que certos conteúdos eram mais complexos de ser dominados pelos alunos e, nos problemas em que esses conteúdos tinham de ser mobilizados antecipámos que levantariam mais dúvidas, o que não aconteceu. Verificámos ainda que os alunos têm alguma dificuldade em aceitar resoluções “fáceis” como sendo válidas, parece que ficam com receio que se fosse “muito óbvio” é porque estava errado, ou seja, há alguma tendência para complicar o simples e simplificar o complexo.

No que diz respeito aos recursos e fontes usados para planificar, quer para a Matemática, quer para as CN, uma das bases da planificação foram os manuais escolares adotados pela escola, sempre tendo em conta o Programa e as Metas Curriculares de Ciências Naturais e Matemática de 2º ciclo.

Criámos materiais, exemplo disso ocorreu na introdução do tema “As rochas” em que elaborámos uma apresentação em *Power Point* para despertar a curiosidade dos alunos para a temática. Ainda quanto aos recursos, também recorremos a *sites* da Internet adequados às temáticas, como por exemplo à página da universidade de Minho onde os alunos tiveram oportunidade de ver rochas ao microscópio, de forma virtual. Ainda nas Ciências trabalhamos muito com recurso a “objetos reais”, por exemplos amostras de rochas e pedaços de alimentos que levámos para que os alunos pudessem observar que alimentos eram mais ricos em água.

2.5 Gestão da sala de aula e organização do ambiente educativo

No que toca à organização do ambiente educativo, nos estágios em 2º ciclo, o trabalho foi organizado em função dos conteúdos que íamos transmitir aos alunos, adequando a linguagem a alunos de 5º ano, bem como em função dos recursos que tínhamos disponíveis, tendo em conta a especificidade da turma de uma forma geral e de cada aluno em particular. Por exemplo, procurámos sempre saber se a sala onde íamos lecionar tinha quadro interativo, ligação à Internet e se seria possível projetar com sucesso uma página do manual escolar, projetar algum exercício de modo a que todos os alunos o pudessem ver no quadro ou ainda projetar algum vídeo. Tentámos sempre que as aulas permitissem uma participação ativa dos alunos, que nunca fossem exclusivamente expositivas, que os alunos mais tímidos também fossem ao quadro incentivando-os na correção dos Trabalhos para casa (TPC) e nunca deixámos que fossem sempre os mesmos alunos a participar. Organizámos várias aulas de trabalho de grupo (maioritariamente nas Ciências) e sempre que considerámos pertinente promovemos o trabalho a pares.

Tentámos sempre que as aulas fossem motivadoras, que não fossem monótonas, utilizando estratégias diferentes para diferentes turmas, tendo em conta as especificidades dos alunos.

3. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional

No que concerne à relação e ação educativa, uma dinâmica construtiva entre professora cooperante e professora estagiária é fulcral em ambiente de estágio. O mesmo se aplica na relação entre alunos/turma e professora estagiária. Uma relação de confiança com os alunos é extremamente facilitador para o sucesso das aprendizagens dos mesmos. De uma forma geral, as professoras cooperantes foram sempre muito acessíveis e auxiliaram-nos, de modo a que os estágios pudessem decorrer com o sucesso desejável. As professoras cooperantes sugeriram práticas a realizar em sala de aula, sempre que lhes pedimos opinião; deram-nos liberdade para colocar em prática as ideias que tínhamos para determinada aula; houve cooperantes que nos auxiliaram na construção de materiais didáticos; outras houve que nos cederam materiais para utilizar em sala de aula (cartolinas, folhas de papel, colas, tesouras); todas as professoras cooperantes nos disponibilizaram os contactos telefónicos pessoais de forma a estarem disponíveis para esclarecimento de qualquer dúvida, mesmo fora do horário de estágio. A restante comunidade educativa (professores da escola, coordenadores e auxiliares de ação educativa) proporcionaram um ambiente de interajuda, com partilha de experiências e materiais, por exemplo, eu e a colega de estágio partilhámos materiais que elaborámos com professoras de outras salas que tinham o mesmo ano de escolaridade, outras titulares vieram à nossa sala partilhar fichas de Português ou Matemática. Na hora de intervalo ou de almoço muitas professoras titulares partilharam as suas experiências em sala de aula, por exemplo, a dificuldade que algumas crianças de 1º ano tinham na aprendizagem de determinadas letras ou determinados sons (ex.; o “P” ou o “B”). Ainda com a comunidade educativa participámos em concursos das bibliotecas e realizámos deslocações ao exterior da escola em iniciativas tão distintas como idas ao teatro, saídas de campo e uma visita de estudo ao Borboletário a Constância. Tudo isto permitiu um relacionamento mais estreito, quer com professores cooperantes, quer com os alunos, que é sem dúvida fundamental para o sucesso de um estágio.

No que diz respeito à dimensão ética do desempenho profissional, tentámos sempre ter uma relação de respeito com professores cooperantes, restante comunidade educativa e alunos, respeitando as características de todos, quer no que toca à personalidade, quer no que diz respeito a crenças religiosas ou vivências culturais diferentes.

4. Avaliação

4.1 Estágios em 1º Ciclo do Ensino Básico

A avaliação das aprendizagens dos alunos é, sem dúvida, um fator de extrema relevância no processo ensino-aprendizagem, porque “avaliar é recolher informações que, posteriormente, ajudem os professores a formular um juízo de valor de modo a auxiliar na tomada de decisões” (Fonseca, 2014). Ana Fonseca, professora de 1º ciclo, a lecionar há mais de 20 anos, promoveu um seminário na Escola Superior de Educação de Santarém onde nos fez refletir sobre a importância da temática. No início do 1º estágio “limitámo-nos” a avaliar os alunos através da observação direta, mas percebemos rapidamente que isso não era suficiente. A avaliação aos alunos deve ser constante e diária, visto que avaliar implica: a) Apoiar e promover o êxito escolar de cada aluno; b) Certificar as variadas competências que o aluno já adquiriu; c) Fornecer dados para o próprio professor refletir sobre a sua prática; d) Contribuir para melhorar a qualidade do ensino. (Fonseca, 2014).

Avaliar é muito mais que atribuir um número aos alunos ou classificar o seu desempenho numa escala de insuficiente a muito bom. A avaliação não se pode refletir apenas em escalas quantitativas ou qualitativas. Avaliar implica informação, interpretação, reflexão e decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem. (Fonseca, 2014).

Avaliar é de extrema importância no aconselhamento aos alunos, pois estimula o seu desenvolvimento, leva a diferenciações pedagógicas e ajusta-se às características pessoais e culturais de cada um. Também é de suma importância que os alunos se envolvam na sua autoavaliação, no sentido de identificarem os seus pontos fortes e dificuldades nas áreas curriculares. Cabe ao professor promover junto das crianças esse espírito crítico. (Fonseca, 2014).

Compreendemos melhor, ao longo dos estágios que a observação direta é “também um modo de avaliar, para a qual deveremos criar registos sistematizados de modo a elaborar uma avaliação formativa.”, como esclareceu Ana Fonseca. No que diz respeito a este instrumento (observação direta) devemos incluir: Registos de incidentes críticos (para avaliar situações pontuais e aspetos socio afetivos); Listas de verificação (as respostas são feitas através das opções sim ou não) que evidenciam as diversas componentes de um comportamento ou a dimensão de uma aprendizagem; Escalas de classificação: Podem ser numéricas – de 1 a 5; Por estimativa – sempre; na maioria das vezes, raramente, nunca; Por descrição – descrever uma situação ou determinada característica observada; Grelhas de observação (Observar um determinado comportamento, bem como a frequência e progressão do mesmo).

Nos dois estágios de 1º ciclo tivemos algumas dificuldades iniciais em definir que tipo de avaliação melhor se adequava a determinada situação de ensino-aprendizagem. Foi difícil definir, inicialmente, se optávamos por tabelas de registo; escalas de classificação,

listas de verificação, que parâmetros colocar em cada uma delas, de modo a que se adequassem aos itens que queríamos ver avaliados. Todas estas dúvidas foram sendo esclarecidas pelas professoras cooperantes que nos ajudaram a decidir que tipo de registo avaliativo seria mais adequado para cada situação. Tivemos também em conta que avaliar implica a utilização de técnicas diversificadas, tais como três tipos de avaliação: Diagnóstica; Formativa e Sumativa (Fonseca, 2014). A avaliação diagnóstica deve ser efetuada quando começa um novo ano letivo ou no início de um novo conteúdo. O grande objetivo desta modalidade avaliativa é verificar os conhecimentos prévios dos alunos, que são pré-requisitos para a aprendizagem e domínio de novos conteúdos; A avaliação formativa ocorre em diversos momentos, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sempre que o professor sinta essa necessidade; A avaliação sumativa é aquela que acontece no final de uma unidade, ou final de período (Natal, Páscoa,) ou, ainda, no final do ano.

Ao longo dos dois estágios em 1º ciclo, avaliámos as aprendizagens dos alunos com recurso a variados métodos, como: a) fichas formativas disponíveis online, para relembrar conteúdos do sistema de numeração decimal, na área da Matemática; b) promovemos a avaliação da leitura através da atribuição de pontos (numa escala de 10 a 100), ao mesmo tempo em que os alunos eram avaliados pela entoação, projeção de voz e ditação; c) avaliámos através da observação direta, no sentido de ir acompanhando os alunos e ajudando nas tarefas em que apresentavam mais dificuldades, como por exemplo retirar a informação essencial de um texto lido; d) avaliar as respostas/dificuldades que os alunos iam tendo quando resolviam exercícios no lugar ou quando iam ao quadro resolvê-los; e) avaliámos também as facilidades e/ou dificuldades que demonstraram na resolução de uma ficha de leitura, bem como avaliámos a capacidade de cooperação e espírito de entreajuda, quando promovemos trabalhos de grupo.

4.2 Estágios em 2º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, pela primeira vez, foi-nos dada oportunidade de participar na elaboração de uma ficha de avaliação, bem como nos critérios de correção, na área do Português. No que à Ficha diz respeito, não foi uma participação muito acentuada, o que significa que demos a nossa opinião sobre o modo como algumas perguntas estavam elaboradas. Todavia, tivemos uma participação ativa na elaboração dos critérios de correção. Concluimos que não é fácil atribuir cotações a perguntas, ou melhor, se para a minha colega de estágio a pergunta x devia valer Y, para mim ou para a professora cooperante devia valer um valor diferente, isto é, surgiram 3 opiniões diferentes para cotar a mesma pergunta. Isto levou-nos a concluir o quanto os critérios de cotações não são estanques e dependem muito do professor que os elabora. Depois das cotações estarem definidas, demos início à avaliação das fichas. A professora

cooperante deixou-nos também participar na correção das fichas, pois considerou que devíamos experienciar esta tarefa. No final, percebemos que avaliar fichas de Português não é nada fácil. Mesmo com os critérios e as cotações definidas para determinada pergunta, é subjetivo avaliar determinadas respostas que não estão exatamente erradas, mas também não estão completamente corretas. Exemplo: Num exercício era pedido aos alunos o antónimo de “acordar”, sendo que o mais correto era “adormecer”, a questão que se coloca é que muitos alunos optaram por “dormir” e não estava totalmente errado. A solução passou por pedir opinião à professora cooperante e descontar, neste caso, duas décimas à resposta.

Um outro aspeto bastante relevante na questão da avaliação é o feedback que se dá ao aluno, nomeadamente na entrega e correção das fichas. Para a professora cooperante de Português, a correção das fichas era indispensável, pois considerava que só assim os alunos percebiam onde tinham “falhado”. Concordámos com ela, afinal muitos professores “limitam-se” a entregar a ficha e, por experiência própria (como aluna) muitas vezes olhamos para o resultado que tivemos e, se nos agrada, já nem olhamos para o que errámos. Todas as fichas de avaliação que foram feitas em estágio tiveram também a sua correção nas aulas. Para Santos (2007) o feedback é uma forma de ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de autoavaliação. Assim, o aluno toma consciência dos seus erros e vai ganhando capacidade de os autocorrigir. No mesmo sentido, Gipps (1999, citado por Santos, 2007) destaca a importância daquilo que chama um feedback descritivo, que divide em dois tipos: o feedback que especifica o progresso e aquele que constrói o caminho a seguir. O primeiro está centrado no professor, é ele que indica ao aluno o caminho a seguir para melhorar, enquanto que no segundo há uma partilha e uma colaboração com o aluno, incitando este último a avaliar e a refletir sobre o que fez. É com este tipo de feedback que mais nos identificamos, aquele em que o aluno se autoavalia, naquele em que o mesmo vê o que fez e percebe onde errou, levando assim a melhorias nos trabalhos futuros.

Pela primeira vez, nestes estágios de 2º ciclo, criámos/adaptámos uma tabela de registo de observação de atitudes, que consta do anexo K, para avaliar a assiduidade/pontualidade; o empenho nas aulas, a autonomia do aluno, bem como a sua relação com os outros em trabalhos de grupo. Percebemos a importância de fazer este registo com alguma periodicidade (de quinze em quinze dias) ao invés de nos basearmos apenas na observação direta. As tabelas de registo elaboradas permitiram-nos ir conhecendo melhor os alunos e, assim conseguirmos perceber quem tinha mais dificuldades, fosse nas temáticas abordadas, fosse nos trabalhos de grupos e conseguimos ir auxiliando os alunos de modo mais eficaz, a partir do registo destas tabelas.

Pontualmente, avaliámos também a escrita, a leitura e a expressão oral recorrendo a tabelas de registo. De facto, com tabelas de registo os professores ficam com uma ferramenta bastante útil e precisa na avaliação dos alunos.

Na área das Ciências, também nos foi dada oportunidade de participar na elaboração de uma ficha de avaliação, sobre a temática “A importância da água para os seres vivos”. No que à Ficha diz respeito, eu e a minha colega de estágio elaboramos algumas questões que foram aceites pela professora cooperante. Para selecionar as perguntas que elaborámos, tentámos diversificar. Sugerimos a inclusão de um texto que serviria de suporte a uma afirmação para comentar – “Não há vida sem água. Comente a afirmação” - de modo a promover o espírito crítico dos alunos; sugerimos também a inclusão de imagens com o excerto de uma atividade onde era pedido aos alunos que identificassem o solvente, o soluto e a solução; bem como exercícios que partissem de fotografias ou gráficos, sempre com a preocupação que as questões feitas fossem curtas e diretas e que incluíssem verbos de ação, tais como: analisar, identificar, legendar ou justificar. Depois de o teste estar construído, foi a vez de atribuir cotações a cada pergunta, mas esta tarefa foi realizada pela professora cooperante, por opção da mesma.

Na Matemática, a professora cooperante lançou-nos o desafio de corrigir uma ficha de avaliação, pois considerou que tínhamos competência para o fazer, bem como seria útil passarmos por esta experiência. Reconhecemos que foi desafiador e que não parecia difícil, tendo em conta que nos foram cedidos os critérios de correção, mas a meio da correção da ficha foram surgindo dúvidas após ver as respostas dos alunos, por exemplo um aluno que não colocasse as notações corretas ao identificar os lados de um dado ângulo, quanto deveríamos descontar, pois era um critério que não estava explícito nos critérios de correção da ficha. Não houve qualquer problema, tendo em conta que recorreremos sempre à professora cooperante quando tivermos alguma dúvida, até porque consideramos de uma enorme responsabilidade corrigir e atribuir avaliações.

Quando entregámos as fichas de avaliação, a colega de estágio que estava a intervir nessa semana procedeu à correção da ficha em conjunto com os alunos, que participaram ativamente na correção da mesma, partilhando as respostas que tinham dado e tentando perceber em que aspetos tinham errado. Já a correção das Fichas de avaliação na disciplina de Ciências Naturais era feita pela professora cooperante de modo completamente diferente. Os alunos tinham um papel absolutamente passivo, visto que a professora cooperante ditava as respostas certas e os alunos limitavam-se a anotar o que estavam a ouvir. Quando intervimos em estágio na área das Ciências, os alunos realizaram uma ficha e uma das aulas lecionadas por mim foi dedicada à entrega e correção das fichas de avaliação. Perguntei à professora cooperante se podia corrigir de modo diferente, pedindo aos alunos que participassem e partilhassem as suas respostas e a professora cooperante não se opôs. Pensamos que este é o método mais adequado de fazer correção de fichas, com a participação ativa dos alunos em todo o processo.

Parte II – Prática investigativa

A Oralidade no 2º ciclo - Como potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral?

“O bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a função de professor”.

(Alarcão, 2001 citada por Ponte 2002)

1. Introdução

Ser professor implica muito mais do que ensinar, avaliar ou refletir sobre as próprias práticas. Um docente é também um investigador. A vida escolar exige, cada vez mais, uma participação ativa diária por parte dos professores que têm, necessariamente, que ter competência para apresentar e defender as suas ideias com argumentos válidos, essa capacidade “é a actividade investigativa, no sentido de actividade inquiridora, questionante e fundamentada” (Ponte, 2002, p. 2). A mesma opinião é partilhada por Isabel Alarcão (2001, citada por Ponte 2002) quando refere que não consegue conceber a ideia de um professor que não tenha uma prática reflexiva diária, nem inquiridora:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

Um professor-investigador é, para Ponte (2002) um docente que, habitualmente, investiga sobre a sua própria prática. No caso da investigação, que em seguida desenvolvemos, foi exatamente da prática em estágio, que emergiu a temática “Oralidade” com o objetivo de responder a duas perguntas: Que estratégias e/ou atividades podem ser promovidas, em contexto educativo, para o desenvolvimento da Oralidade, no 2º ciclo? Que estratégias e/ou atividades podem ser promovidas, em contexto educativo, para o desenvolvimento da Oralidade no 2º ciclo, recorrendo à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e dos recursos tecnológicos/Multimédia?

1.1 A escolha da temática

Esta temática despertou-nos interesse no decorrer do estágio no 2º ciclo, no âmbito da licenciatura em Educação Básica, onde assistimos a duas aulas dedicadas à Oralidade. O que constatámos foi que não existia uma planificação para estruturar o discurso oral e, para alguns docentes desenvolver a Oralidade não era mais do que centrar-se em trocas

verbais escolares do tipo “pergunta-resposta”. O que verificámos em sala de aula, ao longo de duas semanas, foi que cada aluno escolhia um tema que devia preparar em casa, para depois em frente à turma elaborar uma exposição oral sobre a temática, durante alguns minutos. Os alunos preparavam o tema sem qualquer orientação por parte do professor e o que pudemos observar foi que os discentes não sabiam o que deviam expor. A professora tentava incentivar os alunos com algumas perguntas que lhes ia fazendo, mas ao fim de uns minutos a docente pedia aos alunos para se sentarem, sem que os alunos tivessem realizado o exercício de Oralidade.

Depois de observar estas aulas, percebemos que a Oralidade devia ser o domínio mais descurado da Língua Portuguesa, embora o PPEB e as MCP definidos pelo Ministério da Educação e Ciência nos dessem outras indicações. Não existiam estratégias definidas, estruturadas para desenvolver a expressão oral. Ao passo que na Leitura, na Escrita ou na Gramática os professores planificavam atividades, na Oralidade era pedido aos alunos para “falar” sobre um tema sem quaisquer diretrizes ou solicitava-se aos alunos que respondessem a perguntas de textos oralmente e estava concluída uma aula dedicada à Compreensão e Expressão Oral. Uma das conclusões que também retirámos dessas aulas foi o facto de os alunos se sentirem muito inibidos quando eram eles o “centro das atenções”.

A investigação sobre a questão da Oralidade, pareceu-nos pertinente depois da prática de estágio em 2º ciclo, porque quisemos pesquisar para perceber que estratégias e/ou atividades poderão ser planificadas, pensadas e implementadas para desenvolver este domínio do Português, em contexto educativo, bem como estratégias que mobilizem os alunos para a preparação das suas intervenções, que os façam ter uma atitude participativa e pro ativa, que levem os alunos a não ter receio de expor os seus trabalhos oralmente, sabendo respeitar as regras de conversação, ao nível coletivo e individual, na organização do discurso, na clareza com que o elaboram, na postura e projeção de voz.

2. Revisão da Literatura

O que é a oralidade?

Para iniciarmos a nossa pesquisa considerámos relevante começar por definir o que é a Oralidade. Oralidade é o ato de falar, o ato de nos expressarmos. A expressão oral é “a mais antiga, a mais conhecida e também a mais rápida e cómoda maneira de comunicar com os outros indivíduos, quer se encontrem perto ou à distância” Silva (1986, p. 9). A oralidade é, na opinião de Lopes (2010, p. 19) “o primeiro gesto de expressão das ideias e concepções que se tem sobre um determinado assunto” e deve ser entendida “como uma prática interactiva com a finalidade de viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conhecimentos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças e ideologias”.

Verde (2011) sublinha que é na escola que ocorrem importantes aprendizagens e é na escola que se deve preparar os alunos para, mais tarde, serem cidadãos capazes de ter um papel ativo na sociedade, “logo, é importante que o aluno se saiba expressar com confiança, fluência e correção linguística nas diferentes situações comunicativas” (p.1).

2.1 As dificuldades da exposição oral

Todos os dias comunicamos oralmente, seja a apresentar um trabalho em sala de aula, seja em entrevistas no âmbito profissional, numa conversa informal ao telefone ou a realizar uma reunião de trabalho pelo Skype, a expressão oral está presente no quotidiano. Na nossa sociedade, falar corretamente, de forma clara e inequívoca é uma necessidade (Cassany et al., 2008).

Diariamente, deparamo-nos com indivíduos adultos que apresentam muitas dificuldades para se expressarem oralmente, quando estão perante um auditório. São dificuldades que resultam, em boa parte, do ensino tradicional que “retirava ao aluno a possibilidade de se exprimir oralmente, exceto nas clássicas chamadas orais, em que na maioria das situações os estudantes limitavam-se a debitar conhecimentos que tinham sido memorizados e muitas vezes nem eram entendidos”. (Silva, 1986, p. 23).

Há pessoas que não conseguem expressar-se de forma adequada, tendo em conta o contexto onde estão. Em causa poderá estar o facto de essas pessoas, na escola, não terem tido “oportunidade de refletir sobre as variações linguísticas” (Braga, Ferreira, Vargas, & Rolla, 2008, p. 2).

Cassany et al. (2008) defende que a função tradicional da escola tem sido, ao longo dos tempos, ensinar a ler e a escrever. Para a grande maioria das pessoas, a capacidade de decifrar mensagens escritas é a aprendizagem mais valiosa que a escola proporciona; já a expressão oral tem sido praticamente esquecida pelos professores que se centram muito no ensino da gramática, da leitura e da escrita. A mesma opinião é corroborada por Braga et

al. (2008, p. 2) quando defendem que a “ escola enfatiza a escrita, a gramática, esquecendo que a linguagem oral é o elemento de comunicação mais utilizado pelos indivíduos, pois a fala se adquire muito antes de se ingressar na vida escolar”.

Cassany et al. (2008) afirmam que sempre se acreditou que as crianças aprendiam a falar por conta própria, em casa ou na rua, com os familiares e os amigos e não se sentia por isso necessidade de ensinar a falar na escola. Falar corretamente, de modo formal, era apenas privilégio de alguns, por exemplo dos sacerdotes, dos políticos, dos escritores e dos jornalistas. Ao longo dos anos, as sociedades viveram mais da oralidade do que da escrita, mas de uma oralidade de senso comum, informal, pouco trabalhada ou enriquecida. Falar de modo formal nunca tinha sido uma necessidade valorizada, até recentemente.

Atualmente, a vida exige um nível de comunicação oral tão elevado como de comunicação escrita. A organização social trouxe novas exigências, com a Internet e as redes sociais, os canais de conversação ou até o skype para uso profissional. O facto de escrevermos e falarmos e podermos ser lidos e ouvidos por milhares ou milhões de pessoas nas redes digitais levou a que um cidadão que não saiba expressar-se de modo coerente e claro e que não saiba argumentar, corra o risco de sofrer discriminação/exclusão, não tendo acesso às mesmas oportunidades em termos profissionais.

Na pedagogia atual, a exposição oral deve ter como objetivo ensinar o aluno, desde o ensino básico, a exprimir-se perante diversos e distintos públicos, por exemplo os colegas de turma, outras turmas, os professores, os pais, com trabalhos que poderão usar diversos tipos de discurso, desde os argumentativos, descritivos, expositivos aos narrativos. A exposição oral deve, também, permitir que o aluno aprenda a refletir, a pensar mais profundamente sobre determinado assunto. (Silva,1986). Os exercícios/atividades de Oralidade devem ser práticas diárias em sala de aula, promovidas pelo professor, com o papel de mediador, de modo a permitir que os alunos desenvolvam a compreensão e expressão oral (Braga et al., 2008). Trabalhar a expressão oral dos alunos implica mais do que responder a perguntas de um texto ou simplesmente pedir a opinião de um discente sobre um tema. Trabalhar a expressão oral inclui, por exemplo, apresentar ao aluno uma situação real que ele poderá enfrentar e explicar que tipo de linguagem deve utilizar nessa altura, tal como pedir informações dentro da escola para levar para a sala, explicar uma tarefa aos colegas, mobilizar outros para aderirem a uma causa. Flôres & Rolla (2001 citadas por Braga et al. 2008, p. 2) defendem que é preciso “criar contextos que permitam vivências realísticas. A aprendizagem de procedimentos da fala e de escuta eficazes deve ser vivenciada na escola, caso contrário os alunos não poderão tornar-se usuários competentes da língua oral”.

2.2 Oralidade e Escrita

Oralidade e Escrita têm características específicas, que podem ser sintetizadas no quadro 7.

Quadro 7- Principais diferenças entre a comunicação oral e a comunicação escrita

COMUNICAÇÃO ORAL	COMUNICAÇÃO ESCRITA
Os interlocutores estão em presença	O recetor está ausente
Recurso à mímica, aos gestos, à entoação com complemento do código linguístico	Recurso exclusivo ao código verbal representado graficamente
Os interlocutores partilham a mesma situação de enunciação	O recetor não partilha com o emissor a situação de enunciação
Os interlocutores passam rapidamente de emissores a recetores e vice-versa	O emissor não troca nunca o seu estatuto, a sua mensagem é um monólogo contínuo
Os interlocutores verificam as reações provocadas pela mensagem e podem fazer retificações, alterações	O emissor tem de prever as reações que serão provocadas pela sua mensagem no recetor
Os interlocutores partilham o seu quadro de referência	O emissor tem de dar grande parte dos elementos de referência
A mensagem é oral e efémera	A mensagem escrita é duradoura

Maria Alda Silva, 1986: 63

O quadro 7 retrata uma realidade de 1986, mas ao longo dos tempos outras características foram surgindo, tais como o interlocutor pode estar hoje ausente na comunicação oral, pode ter gravado o seu discurso que só será visto mais tarde por um ou mais recetores. Na atualidade, não devemos esquecer também a importância das tecnologias que vieram “revolucionar” o modo como encaramos a comunicação oral e escrita, quantas vezes comunicamos virtualmente com o recetor, que não está fisicamente presente, mas sim através do skype ou do messenger.

Lopes (2010) defende que a escola deveria dar importância à oralidade em primeiro lugar, pois isso levaria a uma natural desenvoltura da escrita. Silva (1986) defende que a maioria das pessoas considera que “Quem fala bem escreve bem” (p.37), mas a mesma autora admite que existem muitas exceções e acrescenta que “todos conhecemos casos de pessoas que comunicam oralmente com clareza, mas que sentem dificuldades significativas quando têm de escrever qualquer texto, mesmo pequeno” (Silva, 1986, p. 37). Muitas vezes,

também se verifica o oposto: há pessoas que escrevem corretamente, expressam-se com clareza por escrito, mas evidenciam muitas dificuldades em expressar-se oralmente. Cada forma de expressão tem as suas características e dificuldades.

Há, claramente, diferenças entre Oralidade e Escrita, contudo os dois domínios devem ser valorizados de igual modo, porque Escrita e Oralidade devem interligar-se de maneira a que ambas possam proporcionar ao indivíduo o melhor modo de comunicar. Quanto mais escrevemos, “mais nos especializamos na produção de determinados tipos de textos orais e escritos” Silva e Flôres (2005, citadas por Braga et al., 2008, p. 2).

O facto de a mensagem oral ser efémera (exceto quando é gravada) leva, muitas vezes, a associar-se a Oralidade à instabilidade e a Escrita à estabilidade, tendo em conta que “a inscrição gráfica dos enunciados é feita de forma a assegurar a sua preservação e durabilidade, o que não acontece com o oral” Silva (2013, p. 63), mas na atualidade, diversos géneros de oralidade (ditados, canções, máximas) podem ser gravados o que torna o oral tão estável como o escrito.

A escola deve proporcionar, aos alunos, uma interligação entre língua falada e escrita, nunca como “atividades em competição (...) uma vivência da língua em sua plenitude: falar, ler, escrever” Neves (2004 citada por Braga et al. 2008, p. 3). A mesma opinião é partilhada por Lopes (2010, p.36) ao afirmar que “escrita e oralidade se complementam”, sublinhando que a relação que existe entre as duas não deve ser de dependência, visto que as duas acabam por se influenciar.

Apesar de, na escola atual se reconhecer e valorizar a importância destas duas vertentes da língua (Oralidade e Escrita), na realidade a escola continua a dar lugar de destaque ao que está escrito, talvez pelo “peso da tradição e pela força da avaliação externa feita através de exames e provas escritas” (Silva, 2013, p. 67).

2.3 Recorrer à Escrita para desenvolver a Oralidade

Para desenvolver qualquer tipo de comunicação oral, de forma coerente e clara, é necessário prepará-la. Os alunos começam por participar em pequenos diálogos na escola, conversas em família, mas mais tarde surgirão as comunicações mais formais, como apresentações de trabalhos, defesas de teses de mestrado e, posteriormente, entrevistas de emprego. Cada situação vai exigir preparação e é fundamental que a escola promova atividades que permitam ao aluno desenvolver a expressão oral, de modo planificado.

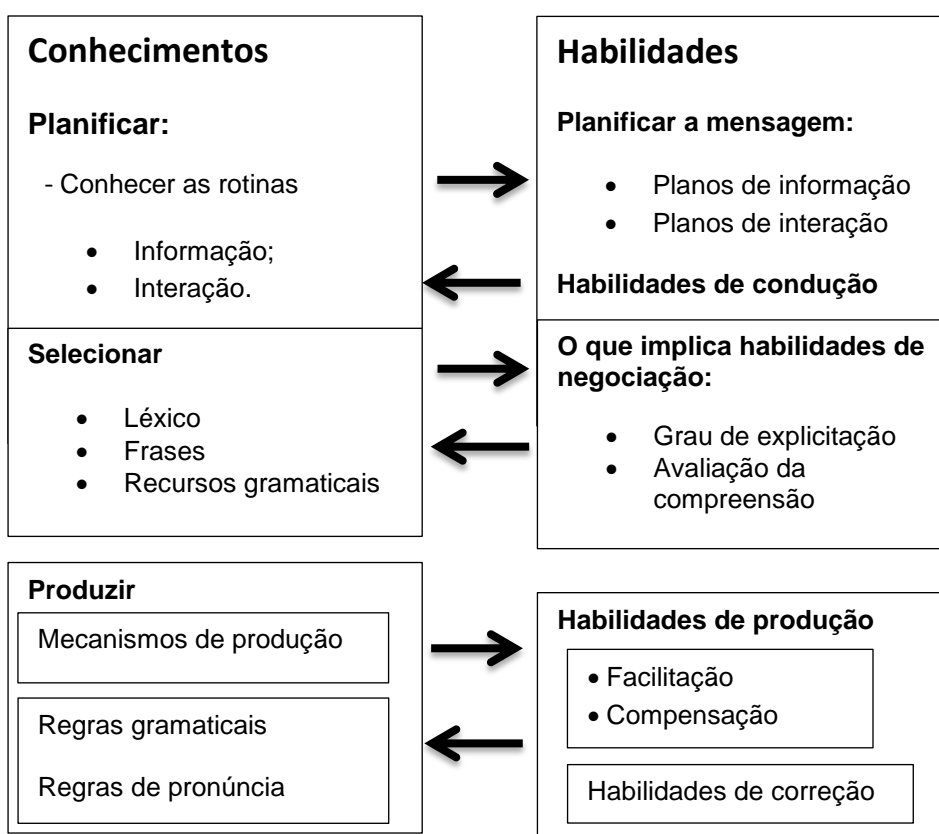
Cassany et al. (2008) sublinham que existem vários tipos de textos orais que devem ser trabalhados em sala de aula, para desenvolver a expressão oral dos alunos. O autor espanhol refere três tipos de comunicações e, para isso, recorre à classificação de J. Badia et al. (1988): as *comunicações orais singulares* (discursos, exposições formais) em que o recetor não tem, no imediato, a possibilidade de intervir. As comunicações orais singulares

requerem a capacidade de preparação, de autorregulação do discurso, de falar em público, de convencer ou simplesmente informar; as *comunicações orais duais* (chamadas telefônicas; diálogo com os amigos, entrevistas) caracterizam-se por dois interlocutores que podem adotar, alternadamente os papéis de emissores e recetores e as *comunicações orais plurais* (debates na escola, conversação com os amigos) em que três interlocutores ou mais podem adotar, alternadamente, os papéis de emissores e de recetores.

As comunicações duais e plurais caracterizam-se pela comunicação colaborativa, pela arte da conversação. Cassany et al (2008) defendem que todos estes tipos de expressão oral devem ser desenvolvidos em sala de aula, tornando-se mais complexos à medida que os alunos vão crescendo, devendo o professor promover situações de Oralidade que impliquem exposições formais ou discursos.

Cassany et al (2008) recorreram a Bygate (1987) que apresentou um modelo esquematizado sobre o processo de expressão oral, como podemos ver no quadro 8:

Quadro 8 - Modelo de Expressão oral (Bygate,1987)



Segundo este modelo, ensinar os alunos a desenvolver a expressão oral é muito mais do que, simplesmente, “deixá-los falar”. O mesmo modelo mostra que planificar o discurso, para desenvolver a oralidade, implica uma relação estreita entre Oralidade e Escrita.

O autor começa por distinguir conhecimentos de habilidades da expressão oral. Os primeiros (conhecimentos) são informações que conhecemos, que temos memorizadas, que incluem o domínio da língua (gramática, léxico e morfossintaxe) e também incluem aspetos relacionados com a cultura (estrutura das comunicações e modelos culturais). As segundas (habilidades) dizem respeito aos comportamentos que mantemos nos atos em que nos exprimimos, como por exemplo habilidades de nos adaptarmos ao tema ou de adequarmos a linguagem a diversas situações.

O modelo apresentado por Bygate (1987) destaca que a comunicação não é feita num só sentido, é centrada num intercâmbio entre emissor e recetores. Este modelo reforça a importância de planificar um discurso e, para isso partimos da experiência que temos de situações rotineiras, onde podemos prever o que irá acontecer e decidir o que fazer, nomeadamente decidir sobre que temas é que vamos produzir um discurso oral e de que modo o vamos fazer, por exemplo numa entrevista de emprego em que decidimos destacar os “pontos fortes” do nosso currículo e camuflamos alguns vazios existentes. Ao mesmo tempo, é necessário que o indivíduo seja capaz de ter, ao nível das habilidades, um plano de informação e interação para o seu discurso, plano esse que inclua conduzir o tema usando palavras adequadas e coerentes.

Numa próxima fase é preciso escolher, cuidadosamente, o léxico, as frases que vão ser utilizadas e os recursos gramaticais, ao mesmo tempo que o indivíduo avalia a compreensão do seu discurso.

Em seguida, gera-se a produção do discurso propriamente dito, onde o autor do mesmo recorre a mecanismos de produção que impliquem a facilitação do discurso, nomeadamente recursos linguísticos. Nesta fase, podem surgir dificuldades que devem ser compensadas com o facto de o emissor reforçar as suas ideias, utilizando outras palavras que permitam ao recetor perceber melhor a sua mensagem.

Por último, o modelo de expressão oral de Bygate destaca as habilidades de correção do emissor, ou seja, a capacidade que este deverá ter para autocorrigir-se a partir das regras gramaticais. É esta habilidade que permite ao indivíduo corrigir algo no discurso que lhe possa ter escapado.

Os conhecimentos e as habilidades agem em simultâneo no modelo de Bygate, atuam ao mesmo tempo numa situação de intercâmbio verbal, durante o tempo que durar o discurso oral.

Depois de uma abordagem mais teórica, consultámos os documentos orientadores do Ministério da Educação: Metas Curriculares do Português (2012) e o Programa de Português do Ensino Básico (2009) para perceber o que contemplam os descritores de desempenho e os conteúdos sobre Compreensão e Expressão Oral.

O Programa de Português do Ensino Básico, no que diz respeito à Orientação Programática do 2º ciclo, destaca:

“Ao longo do 2.º ciclo é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia. Assim, eles confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas atividades de compreensão e de expressão oral e de leitura. Esse trabalho de carácter experimental e oficial, já iniciado no 1.º ciclo, organiza-se, executa-se e avalia-se de forma mais consistente.”

PPEB (p.74)

No Programa de Português do 2º ciclo, no 5º e 6º anos, espera-se que os alunos sejam capazes de:

Quadro 9 – Resultados esperados na Compreensão Oral

Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade. • Interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto de opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita. • Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião.
-------------------------	--

Quadro 10 – Resultados esperados na Expressão oral

Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse geral, social ou escolar, com algum grau de formalidade. • Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada. • Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.
-----------------------	---

À semelhança do PPEB, nas MCP do Ensino Básico, a Oralidade contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral, pois “considera-se que a junção no domínio Oralidade reforça a interdependência entre Compreensão e Expressão” (p. 5). As Metas definem descritores de desempenho, no que à Oralidade diz respeito. Assim, na Oralidade espera-se que os alunos consigam:

- Interpretar discursos orais breves;
- Utilizar procedimentos para registar e reter a informação;
- Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência;
- Apresentar argumentos;
- Compreender e apresentar argumentos (só no 6º ano)

Tendo em conta as diretrizes do PPEB e das MCP são várias as atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver a Compreensão e a Expressão Oral. Silva (1986, p. 9-13) exemplifica algumas atividades:

O reconto oral

É uma atividade que desenvolve a memória, bem como a atenção, a capacidade de sintetizar, ao mesmo tempo que enriquece a linguagem com a aquisição de novas palavras. Esta atividade pode ser feita de dois modos distintos: a) Leitura de um texto realizada pelo professor em que, posteriormente, o aluno faz o reconto oral do que ouviu ler; b) Leitura silenciosa de um texto feita por cada aluno. Em seguida, os alunos podem trocar ideias sobre o que leram (em pequenos grupos), identificando as ideias principais e registrando as palavras-chave. Um dos elementos do grupo apresenta o reconto oral e depois de todos terem apresentado, a turma pode eleger o melhor reconto e explicar porquê.

Expressão oral motivada pela observação de imagens

Nesta atividade podem ser utilizados diversos tipos de suporte visual, tais como: fotografia, reprodução de um quadro ou pequenas curtas-metragens. Numa primeira fase, os professores devem deixar os alunos expressarem-se livremente, numa segunda fase o docente deve orientar o discurso do aluno e só numa fase posterior o professor deve corrigir a linguagem. Exemplo da atividade: Na primeira fase, o aluno observa uma fotografia e diz o que vê, o que a fotografia o inspira, sem ter qualquer tipo de interrupção por parte do professor. Na segunda fase, o docente vai colocar questões ao aluno de modo a levá-lo a novas reflexões ou interpretações sobre a imagem que esteve a ver, auxiliando-o a distinguir o essencial do acessório. Na terceira fase, dá-se especial atenção a corrigir erros estruturais, nomeadamente de construção frásica.

Histórias para completar

Em pequenos grupos, o professor distribui em cada grupo um texto que apresenta o início de uma história. Depois, pede-se aos alunos que imaginem uma sequência e o final da história e que o relatem oralmente. Esta atividade desenvolve a coerência e a articulação lógica do pensamento, ao mesmo tempo que desenvolve também a criatividade.

2.4 Novos suportes de apoio ao desenvolvimento da competência comunicativa oral

2.4.1 O papel das TIC no desenvolvimento da Expressão e Compreensão Oral

As tecnologias são, atualmente, ferramentas de trabalho fundamentais no processo educativo, na medida em que promovem novas aprendizagens. O Ministério da Educação reconhece a importância das TIC e criou metas de aprendizagem para o 1º ciclo do Ensino Básico, tendo em vista uma estreita articulação e transversalidade com as restantes áreas. Este trabalho, embora tenha como foco o 2º ciclo, pareceu-nos pertinente perceber que metas definiu o Ministério da Educação para o ciclo anterior.

O Ministério da Educação definiu quatro metas de aprendizagem na área das Tecnologias da Informação e Comunicação, com base em quatro domínios: Informação, Comunicação, Produção e Segurança. No caso desta investigação é apenas relevante o domínio “Comunicação” e neste parâmetro as metas definem que o aluno deva ser capaz de comunicar e interagir com os outros, sempre com o apoio do professor, utilizando ferramentas de Comunicação, ao mesmo tempo que respeita regras de conduta.

Refletindo sobre o papel das TIC na formação dos alunos parece indiscutível, nos nossos dias, que ensinar com as Tecnologias de Informação e Comunicação permite aos estudantes novas formas de acesso ao conhecimento, que resultarão em novos modos de aprendizagem. Na atualidade, com tantos recursos ao alcance dos professores não se justifica que se limitem a recorrer aos manuais escolares, pois seria sem dúvida desinteressante para os alunos que as aprendizagens se resumissem apenas aos livros, tal como refere Ferreira (2010, p. 17) “o uso de novas tecnologias pode ser um recurso pedagógico fundamental (...) no processo de ensino-aprendizagem”.

Nos dias de hoje, as TIC têm vindo a ganhar um lugar cada vez mais relevante nas salas de aulas, nas aprendizagens dos alunos e os professores têm, em simultâneo, procurado formação na área das tecnologias (Carvalho, 2005).

As Tecnologias podem ter uma função preponderante no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, desde que as atividades desenvolvidas tenham objetivos pedagógicos. (Veleda, n.d.). O computador passou a ser visto da mesma forma que qualquer outra ferramenta de estudo, como um lápis ou um caderno. Papert e Haugland (citados por Veleda, n. d) concluíram que os alunos que utilizam com frequência as novas tecnologias apresentam capacidades motoras mais desenvolvidas, são mais rápidos no pensamento lógico-matemático e revelam maior criatividade que a maioria dos alunos.

Sem dúvida que na sociedade atual, uma das Tecnologias de Informação e Comunicação mais utilizadas é a Internet. Uma tecnologia que veio revolucionar os últimos anos no ensino, oferecendo aos utilizadores imagem, vídeos, textos, de uma forma muito

célere. Para além da Internet, nas salas de aulas, os docentes também recorrem a produtos multimédia, que Ferreira (2010, p. 21) define como produtos que se referem à “apresentação ou recuperação de informações que se faz, com o auxílio do computador, de maneira multissensorial, intuitiva e integrada”.

Os recursos multimédia (fotografias, vídeo, música, voz gravada,...) têm vindo a ganhar cada vez mais importância nas salas de aula, pois quando são associados ao computador tornam-se interativos (Ferreira, 2010). Um exemplo disso são os *podcasts* que podem auxiliar no desenvolvimento da Expressão Oral. “*Podcast* é o nome dado a uma página, site ou local onde os ficheiros de áudio estão disponibilizados para download” (Furtoso & Gomes, 2011, p. 1039). “*Podcasting* caracteriza-se como o ato de gravar ou divulgar os ficheiros na Web e *podcaster* é o indivíduo que produz, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato de áudio” (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007, citados por Furtoso & Gomes, 2011, p. 1039).

O *podcast* pode ser produzido no programa *audacity* (figura 7), um programa livre e gratuito para audição de áudio digital. Permite editar vários formatos áudio e exportar os trabalhos para mp3. É um programa que se caracteriza por ser quase intuitivo e, por isso, de fácil utilização. Tem a vantagem de ser facilmente instalado no computador e não ocupar muito espaço.

No que diz respeito ao desenvolvimento da Oralidade, o professor pode desafiar o aluno a criar uma história e depois apresentá-la em *podcast*, permitindo assim o desenvolvimento da Expressão Oral através desta Tecnologia da Informação e Comunicação. No final, o aluno pode ouvir a gravação que fez da história e autoavaliar-se, com critérios definidos pelo professor, sobre a sua capacidade de se expressar oralmente. A gravação surge como uma estratégia para melhorar a ação discursiva.

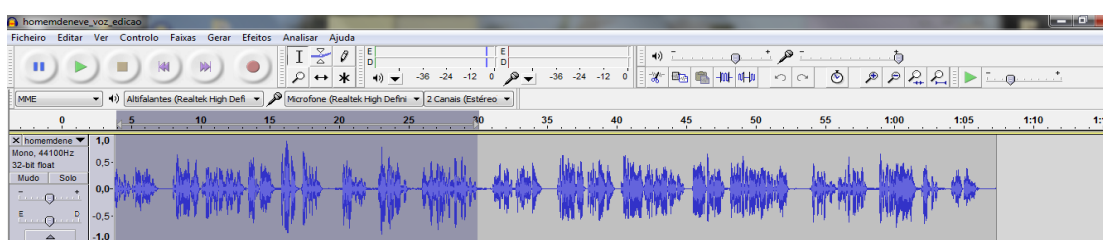


Figura 7 - Exemplo de um ficheiro em Podcast

Uma outra ferramenta TIC bastante pertinente no desenvolvimento da Expressão Oral é o *Voki*. Um recurso onde é possível criar avatares animados que se expressam oralmente. É gratuito e muito fácil de utilizar. Um recurso que pode ser útil para alunos muito tímidos que podem criar o seu avatar e, através da sua voz gravada ou de texto escrito (que posteriormente é convertido em voz) podem realizar trabalhos de Expressão Oral, sem estarem muito expostos, pois será o Avatar que criaram que vai produzir o discurso. O *Voki* é um recurso muito apelativo, pois permite escolher o aspeto “físico” do avatar, bem como

as suas roupas e ambiente ao seu redor como se pode ver nas figuras 8 e 9. O Voki pode ser utilizado, pelos discentes, logo ao início do ano, em turmas que não se conhecem. Os alunos podem começar por se apresentar, através do Voki, criando o seu próprio texto, onde podem fazer uma breve exposição sobre os seus dados pessoais (nome, idade, cidade onde residem) e alguns dos seus hobbies favoritos ou disciplinas que mais gostam, podendo aqui o professor auxiliar nos dados que considerar mais relevantes para uma aula de apresentação. O avatar pode ser criado em www.voki.com.



Figura 8 - Exemplo de um Voki

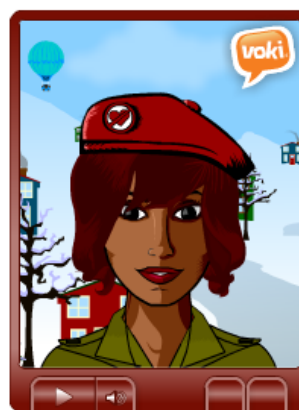


Figura 9 - Exemplo de outro Voki

Os recursos audiovisuais (cinema, documentários, séries televisivas) são outro exemplo da utilização das TIC. A Televisão é o recurso mais mediático no que se refere aos meios audiovisuais e permitiu que os professores ensinassem através dos filmes ou dos documentários (Ferreira, 2010). A grande vantagem destes recursos é que têm imagem e som e permitem ao aluno explorar, visualizar pessoas e/ou cenários, relações espaciais, ou seja, através das imagens e do som “os meios audiovisuais seduzem-nos, informam, entretêm, projectam noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços” (Ferreira, 2010, p. 24).

Ferreira (2010) defende que os meios audiovisuais podem ser explorados em sala de aula de diversas maneiras: a) *Como motivação*: Um recurso audiovisual pode ser um meio para introduzir uma nova temática e para despertar a curiosidade dos alunos para novos temas; b) *Como ilustração*: Pode ajudar a ilustrar cenários desconhecidos para os alunos, nomeadamente numa aula de História, pode auxiliar com um documentário onde mostre como viviam os romanos; c) *Como simulação*: pode simular experiências na área das Ciências, que são muitas vezes dispendiosas para a escola ou que permitem, em poucos minutos, que os alunos visualizem um processo que de outro modo demoraria muito tempo. Ex: um documentário que mostre o crescimento de uma planta; d) *Como produção*: um modo de registar aulas, entrevistas, depoimentos, que vem facilitar o trabalho quer do

professor, quer do aluno. O aluno pode ser também o produtor do seu próprio vídeo; e) *Como “espelho”*: o facto de os alunos poderem visualizar-se no ecrã vai permitir analisarem-se melhor, nomeadamente os gestos e os tiques, para isso podem recorrer a programas como o *moviemaker* ou *photostory*, criando o seu próprio vídeo e/ou história sobre determinado tema e depois visualizarem, autoavaliando o seu desempenho ao nível da comunicação e expressão oral. O aluno é produtor do seu próprio discurso (recorrendo à voz off).

3. Metodologia

3.1 Opções metodológicas

No que diz respeito aos aspetos metodológicos, este estudo é, maioritariamente, de natureza qualitativa, já que se pretende pesquisar o modo como se pode potenciar o desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral no 2º ciclo. Neste tipo de investigação, os dados representados são qualitativos, o que significa que retratam muitos pormenores descritivos, isto é, os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. (Bodgan, & Biklen, 1994, p. 48).

A Investigação qualitativa permite uma observação minuciosa e uma participação com os sujeitos do estudo, que de outro modo não seria possível, podendo dizer-se que esta é uma mais-valia para qualquer estudo, contudo uma investigação deste tipo também tem limitações: a questão da objetividade por parte de quem recolhe os dados. Fernandes (1991) sublinha que neste tipo de investigação, caracterizada pela observação direta e pela proximidade do investigador, os dados recolhidos podem refletir atitudes e convicções de quem observa. O investigador é o responsável, por excelência, da recolha de dados, dependendo a qualidade dos mesmos da sensibilidade e do conhecimento de quem os recolhe. Todavia, tendo este estudo características maioritariamente qualitativas, tem também um instrumento de recolha de dados característico de uma abordagem quantitativa: o Inquérito por questionário. Escolhemos realizar um breve questionário pois considerámos que era o modo mais adequado de ter resposta ao que pretendíamos saber. Na investigação em educação, recorre-se com frequência ao uso de questionários, visto que são simples de utilizar e bastante úteis, como destaca Tuckman (2012). Construímos um inquérito com as perguntas que considerámos ser pertinentes para obter a informação necessária à investigação. Esta etapa foi feita depois de termos realizado todo o trabalho de planeamento, consulta e definição da informação que necessitávamos (Bell, 1993).

Segundo Bogdan & Biklen, a metodologia qualitativa é, também, nomeada por vários autores como naturalista, pois os investigadores “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (1994, p. 48). Desta forma, como investigadoras, considerámos

que as atividades desenvolvidas pelos alunos deveriam ser observadas no seu ambiente natural – a sala de aula.

As opções metodológicas para desenvolver este estudo foram: a observação direta e participante, a análise de exercícios de Compreensão e Expressão Oral realizados pelos alunos, o inquérito por questionário, a promoção e gravação em vídeo de dois debates e os registos de observação utilizados para avaliar as atividades de Expressão Oral.

Observar pode, no imediato, parecer um conceito “fácil”, mas observar é muito mais do que ver. “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo terminal ou organizador e dirigido para um objecto para recolher dele informações” (De Ketele, 1983, p.27). Fizemos sempre uma observação participante que se pautou por um nível de concentração elevado, para conseguir extrair a informação mais pertinente a observar e separá-la do que não era relevante. Até a observação livre não é feita ao acaso, ela implica observar um fenómeno sob o maior número possível de aspetos.

A gravação em vídeo foi outra das opções metodológicas. O recurso multimédia utilizado serviu de análise para uma autoavaliação dos alunos. Ao visualizarem o debate, os estudantes conseguiram perceber melhor quais foram os constrangimentos que tiveram e quais os aspetos em que estiveram melhor, conseguindo identificar quais os pontos que deviam ser melhorados, futuramente.

Antes dos debates terem sido gravados, não nos esquecemos de pedir à diretora da escola e aos pais a devida autorização para filmar, que constam dos anexos L e M. As questões de ética também não foram esquecidas, porque os participantes de um estudo têm direito a não querer participar numa investigação. “Para exercer esse direito os participantes devem ser informados sobre a investigação e deve obter-se o seu consentimento formal para participar” (Tuckman, 2012, p.66).

3.2 Participantes do estudo

Os participantes desta investigação foram os alunos de uma turma de 5º ano (quando realizámos os primeiros exercícios em contexto de estágio) e a mesma turma (já no 6º ano) com a qual planificámos novas atividades. De um ano letivo para outro, entraram dois novos alunos na turma e ficaram retidos no 5º ano dois alunos.

Os 20 alunos envolvidos na investigação, 10 rapazes e 10 raparigas, tinham idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. Escolhemos esta turma por ser a mais heterogénea das turmas com que tínhamos estagiado em 2º ciclo e com a qual tínhamos lecionado mais aulas, logo a que melhor conhecíamos. Podemos adiantar que, neste caso, temos uma amostra por conveniência, ou seja, os sujeitos do estudo são selecionados por estarem acessíveis, próximos do investigador. (Hill & Hill, 2009). Ao escolhermos a amostragem por conveniência, por se tratar de casos facilmente disponíveis, sabemos que não se podem

extrapolar resultados para outras realidades, aplicando-se os mesmos apenas e só à amostra.

4. Recolha de dados, apresentação e discussão dos resultados

Os primeiros dados para a investigação foram recolhidos durante o estágio em 2º ciclo, na disciplina de Português, ao longo do mês de dezembro de 2014, durante as 2ªs feiras de manhã. Implementámos um exercício (com duas fases distintas) sobre a Compreensão e Expressão Oral, numa turma de 5º ano, com 20 alunos, no concelho de Santarém.

Os alunos estavam habituados a realizar alguns exercícios de Oralidade que consistiam na apresentação da biografia de um autor. O que verificámos, nestas aulas, foi que os alunos apoiavam-se no recurso a uma apresentação em *power point* e “limitavam-se” a ler o que tinham escrito. Propusemos aos alunos um desafio diferente que consistia na apresentação de um tema de que gostassem, que estivesse próximo das suas vivências, e que, sem qualquer recurso ao papel ou a uma apresentação digital, fossem expor essa temática, em frente à turma. Nos primeiros anos de escolaridade (ensino básico) a exposição oral não deve ser mais do que a transmissão de uma informação diante da turma (Silva, 1986). Na linha de pensamento de Silva, fomos ao encontro de um dos descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares de Português de 2º ciclo, no que à Oralidade diz respeito, e que tem por objetivo fazer uma apresentação oral (máximo 3 minutos) sobre um tema.

Colocámos em prática o exercício com os alunos. Foi pedido aos estudantes que, na aula seguinte, (três dias depois) preparassem um tema durante três minutos, exemplificando algumas temáticas possíveis: “O meu melhor amigo”; “O que mais gosto de fazer nos tempos livres” e “O meu animal favorito/ de estimação”, deixando, no entanto, que os discentes pudessem escolher outras temáticas. Não foi dada qualquer estrutura aos alunos, nesta 1ª fase, nem qualquer outra diretriz. Para avaliar este exercício, recorreremos a uma tabela de registo, que pode ser visualizada no anexo N, que nos pareceu abranger todos os itens relevantes para a nossa investigação e avaliámos os alunos, em relação aos seguintes aspetos: Adequação à temática; Encadeamento coerente de ideias; Riqueza vocabular; Construção frásica; Tom de voz; Postura corporal; Mímica/gestos e Originalidade. Os alunos realizaram a atividade na aula que tinha sido definida para tal e, no fim perguntámos quais foram as dificuldades que tinham sentido e discutimos, oralmente, o porquê das mesmas. A maioria dos alunos reconheceu que não tinha conseguido falar durante os 3 minutos solicitados, justificando que não sabiam o que dizer mais sobre o tema; reconheceram que estar em frente à turma os deixou “envergonhados”, alguns acrescentaram que eram tímidos e que isso os “prejudicou” nesta atividade de Expressão Oral; outros alunos acrescentaram

que não tiveram uma boa postura corporal pois falaram durante 3 minutos com as mãos nos bolsos e alguns deles identificaram muitas dificuldades em conseguir ouvir o colega x ou y, alegando que falaram muito baixo. O resultado deste exercício consta do anexo O.

Depois desta reflexão conjunta da turma, foi-lhes lançado um novo desafio que consistia na realização do mesmo exercício, mas desta vez com um guião orientador, ou seja, uma planificação do que iam expor oralmente ao longo dos 3 minutos. Salientámos aos alunos a importância de estruturarmos o pensamento, e de, tal como na Escrita, em que planificamos o que vamos escrever, também na Oralidade é de extrema relevância planificarmos o que vamos dizer. Foi feito um *brainstorming* com os alunos e eles próprios deram contributos para o guião. Pensamos que envolver os alunos nesta discussão foi uma mais-valia para os mesmos, já que tomaram consciência do que poderiam melhorar. O guião entregue aos alunos pode ser consultado no anexo P.

Procedemos depois à 2ª fase do exercício e os resultados foram muito diferentes. À semelhança da 1ª fase da atividade, também no final desta 2ª fase foi perguntado aos alunos a opinião deles sobre o seu desempenho. A maioria afirmou que ter um guião orientador os tinha auxiliado a estruturar a expressão oral. Na tabela de registo que utilizámos para avaliar esta 2ª fase do exercício (com os mesmos parâmetros da primeira) concluímos que todos (ou quase todos) tiveram um desempenho bastante superior ao anterior, quer no encadeamento coerente de ideias; na riqueza vocabular; na construção frásica; no tom de voz quer na postura corporal. Uma das situações que surpreendeu em muito os alunos foi o facto de terem conseguido realizar o seu discurso, sem precisarem de o memorizar. O único aspeto que não foi bem conseguido foi o facto de a maioria dos alunos não ter conseguido desenvolver o tema durante os 3 minutos, ocupando apenas cerca de 2 minutos e meio, contudo, houve progressos consideráveis, embora ainda longe do que seria desejável no 2º ciclo. Os resultados da atividade constam do anexo Q.

Os gráficos apresentados (figuras 10 e 11) mostram os resultados comparativos entre o primeiro exercício e o segundo.

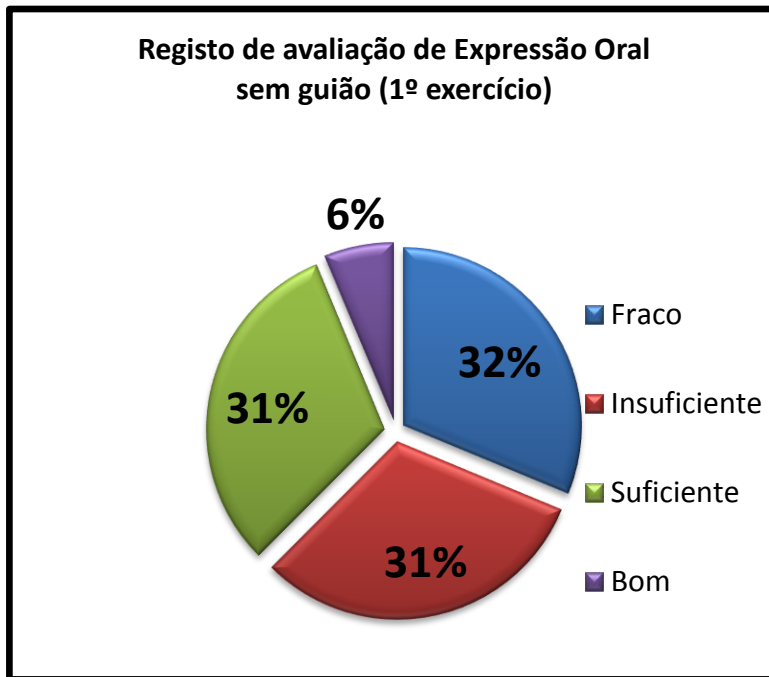


Figura 10 - Registo de avaliação de Expressão Oral sem guião (1º exercício)

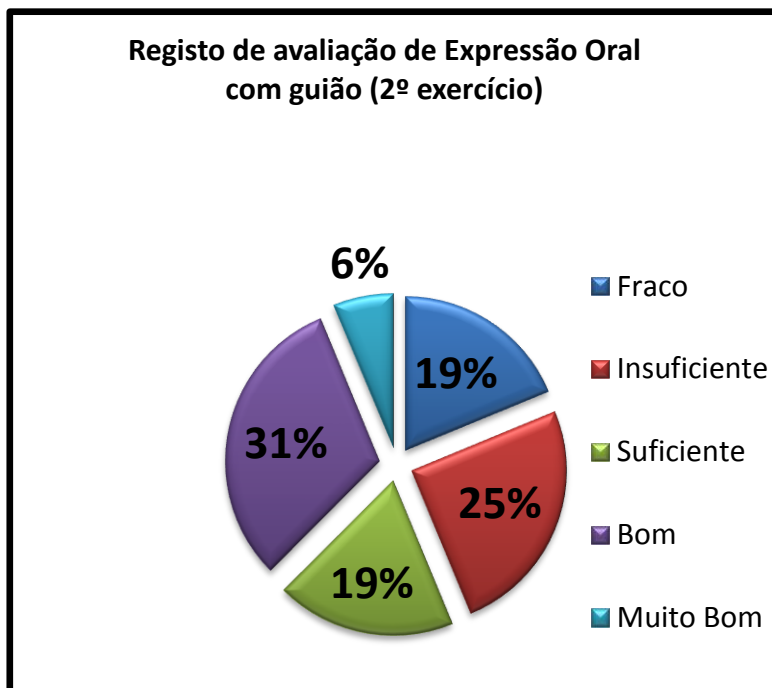
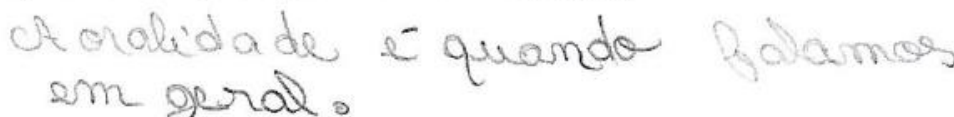


Figura 11 - Registo de avaliação de Expressão Oral com guião (2º exercício)

No final dos dois exercícios concluídos, foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário, que está contemplado no anexo R, sobre os exercícios que tinham desenvolvido. O Inquérito por questionário teve como principal objetivo perceber se os estudantes consideravam que era importante planificar a Oralidade, bem como se o guião que tinha sido definido os tinha auxiliado na planificação do discurso Oral. Com este inquérito tivemos, também, como objetivo perceber se, depois das atividades que tínhamos dinamizado em sala de aula, os alunos sentiam agora menos dificuldades em expressarem-se oralmente.

A primeira pergunta pedia aos alunos para definir expressão oral ou oralidade, com o intuito de averiguar se estava claro para os estudantes o conceito que tínhamos vindo a trabalhar nas últimas aulas. Nove alunos descreveram a oralidade como sendo “a fala, em geral”, tal como podemos verificar na figura 12.

1. O que entendes por expressão oral ou oralidade?

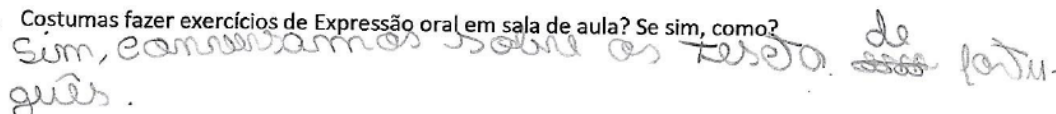


A oralidade é quando falamos em geral.

Figura 12 - Resposta do aluno A à pergunta 1

A segunda pergunta do questionário inquiria os alunos sobre se costumavam realizar exercícios de Expressão Oral em sala de aula e se sim, como? O objetivo era perceber se os alunos conseguiam entender a diferença entre exercícios de expressão oral sem recurso a planificação e exercícios de expressão oral realizados de forma planificada. Dezoito alunos responderam que sim (apenas um aluno disse que não realizavam exercícios de expressão oral em sala de aula), justificando que conversavam sobre os textos. Podemos ver um exemplo disso na figura 13.

2. Costumas fazer exercícios de Expressão oral em sala de aula? Se sim, como?



Sim, conversamos sobre os textos de texto.

Figura 13 - Resposta da aluna B à pergunta 2

Dos dezanove alunos que responderam ao inquérito (apenas um não quis participar), todos consideraram que era importante planificar o discurso oral, como se pode ver na figura 14.

3. Fizeste recentemente dois exercícios de expressão oral distintos. O primeiro sem qualquer tipo de guião ou estrutura definida e o segundo com um guião orientador.

3.1 Pensas que é importante planificar o que vamos dizer? Porquê?

Sim é. Porque assim temos as ideias orientadas

Figura 14 - Resposta do aluno C à pergunta 3.1

Dos alunos que responderam ao inquérito, apenas 1 não considerou que o guião o tivesse ajudado (o aluno em causa considera que sabe expressar-se bem e não precisa de estruturar ideias). Dezoito alunos consideraram que os ajudou a organizar as ideias, como podemos verificar na figura 15.

3.2 Achas que o guião te ajudou na realização do exercício? Porquê?

Sim, porque me organizei e sabia o que ia dizer e assim dizia o mais importante.

Figura 15 - Resposta da aluna D à pergunta 3.2

A próxima questão pretendia que o aluno deixasse sugestões na criação de um guião que estruturasse o discurso oral e perguntava: Se fosses tu a criar um guião como farias? As respostas foram diversas mas todas apontaram no mesmo sentido: Fariam igual ao último guião que elaborámos em sala de aula, como se pode verificar na figura 16.

3.3 Se fosses tu a criar um guião como farias?

Como na ultima vez.

Figura 16 - Resposta da aluna E à pergunta 3.3

A última pergunta do questionário pretendia averiguar se os alunos consideravam que tinham dificuldades em realizar Exercícios de Expressão Oral e porquê. Sete alunos responderam que sim e os restantes doze responderam que não. Dos que responderam afirmativamente, todos justificaram o mesmo: vergonha de se expressarem em frente à turma, como se pode ver no exemplo da figura 17.

4. Sentes dificuldades em realizar exercícios de Expressão Oral? Porquê?

Sim, porque tenho muita vergonha de falar à frente de pessoas. Obrigada 😊

Figura 17 - Resposta do aluno F à pergunta 4

Quanto aos alunos que responderam que “não”, dizendo que não tinham dificuldades de realizar exercícios de expressão oral, justificaram que naquele momento, já sabiam organizar as ideias (figura 18).

4. Sentes dificuldades em realizar exercícios de Expressão Oral? Porquê?

Não, porque sei organizar as minhas ideias e sei o que fazer. Obrigada 😊

Figura 18 - Resposta do aluno G à pergunta 4

No ano letivo seguinte, foi lançado aos alunos um novo desafio que envolveu a realização de ³dois debates. “A exposição oral e o debate desenvolvem, a nível da oralidade, a capacidade de apresentar argumentos”. (Silva,1986, p. 46). A iniciativa foi implementada com a mesma turma (agora já no 6º ano) até para aferirmos, se tinha existido alguma evolução no desenvolvimento da Expressão e Compreensão Oral. Uma vez mais, quisemos promover uma atividade que estivesse contemplada nas Metas Curriculares de Português do 2º ciclo, onde se pode ler no ponto 4 “Compreender e apresentar argumentos”:

1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião;
2. Justificar pontos de vista;
3. Construir uma argumentação em defesa de uma posição e outra argumentação em defesa

³ Os debates foram gravados e encontram-se disponíveis no CD que foi entregue junto com este trabalho.

do seu contrário (dois argumentos por cada posição) sobre um tema proposto pelo professor.

O debate é uma atividade que implica uma participação ativa por parte dos alunos e deve incluir temas do conhecimento dos mesmos, sem que seja necessário um elevado grau de especialização na temática. (Silva, 1986). O debate tem por objetivo desenvolver nos alunos, no que toca à oralidade, o hábito de clarificar e argumentar as ideias que cada um defende.

Em primeiro lugar definimos que iriam existir dois debates, pois a turma tinha 20 alunos e era incomportável realizar apenas um. Cada debate teria cerca de 20 minutos (tempo considerado suficiente para debater ideias sem se tornar monótono) e teríamos de ter temas diferentes, pois os segundos intervenientes no debate não deveriam ser influenciados por aquilo que iriam ouvir com a participação dos primeiros. Em conjunto com as professoras envolvidas, escolhemos diversos temas que pensámos adequarem-se a alunos de 6º ano e levámos os temas à votação da turma para que eles escolhessem as temáticas que considerassem mais motivantes. Os dois temas mais votados foram “Os Refugiados” (temática bem atual na altura) e “As redes sociais – perigos e vantagens – usar ou não usar?”. Explicámos aos alunos que o primeiro debate ia envolver metade da turma, sendo que essa metade ia ser dividida em dois: de um lado iriam estar os alunos a favor da vinda dos Refugiados para Portugal e do outro lado os alunos que eram contra a ideia. Posteriormente, escolhemos quem eram os alunos que iam construir argumentos contra e a favor dos temas. Para que tal escolha fosse o mais isenta possível, decidimos proceder do seguinte modo: pedimos a lista da turma e começámos no aluno número 1. Os alunos com número ímpar iam defender a temática, os alunos com número par iam apresentar argumentos contra, ou seja, o número 1 ia ser a favor, já o número 2 ia ser contra, o número 3 ia ser a favor e o número 4 contra e assim sucessivamente. Nesta fase, houve alunos que referiram que não estavam a favor de um tema e tinham que ir defender exatamente o contrário do que pensavam. Explicámos aos alunos que elaborar argumentos para defender uma ideia com a qual não concordavam, seria ainda mais interessante, pois teriam que colocar-se no lugar de outra pessoa e imaginar porque pensaria ela daquela maneira, tendo que criar argumentos coerentes e defensáveis. Foi ainda explicado aos alunos que não iam participar ativamente no primeiro debate que também iriam ter um papel relevante no mesmo, visto que iam avaliar os colegas de forma o mais imparcial possível, tendo em conta vários itens. A tabela de registo de avaliação consta do anexo S. Depois haveria uma troca de tarefas, isto é, os alunos que tinham observado no primeiro debate iam ser os protagonistas do segundo debate e os protagonistas do primeiro debate seriam os “avaliadores” dos colegas. Esta estratégia pretendeu que durante qualquer um dos debates, toda a turma estivesse sempre envolvida. Informámos os alunos que, no final do debate,

todos iam autoavaliar-se, oralmente, tendo em conta os mesmos critérios com que tinham avaliado os colegas. A tabela de autoavaliação consta do anexo T.

Foi dito aos alunos para prepararem os argumentos em casa, que podiam consultar jornais e informação *online* para se informarem melhor sobre o tema ou esclarecerem algumas dúvidas, bem como lhes foi lembrado o quanto era importante que eles tivessem em conta o respeito por ouvir a opinião dos outros, a postura corporal que iam ter, a projeção de voz que era fundamental para se fazerem ouvir, ou seja, os itens que constavam no registo de observação. Posteriormente, foi dito aos alunos que o debate ia ser gravado em vídeo e que, uma semana depois, os alunos iriam visualizar o debate gravado para perceberem se mantinham a mesma opinião sobre o próprio desempenho na atividade. O recurso à gravação em vídeo serviu para tomada de consciência porque “A câmara regista pessoas ou grupos e depois observa-se o resultado com comentários de cada um sobre o seu desempenho e sobre o dos outros. (Ferreira, 2010, p. 28).

Os alunos aceitaram o desafio e no dia escolhido para a realização do debate quase todos tinham preparado as suas prestações.

No dia da realização do debate tivemos em conta a disposição dos alunos na sala. O ambiente onde decorre a comunicação oral também não deve ser descurado, deve ser “tranquilo, sem que haja o perigo de interrupções, com certo conforto e boa iluminação. Todos os participantes devem ver-se e ouvir-se.” (Silva, 1986, p. 32).

No final dos debates, os alunos explicaram para a câmara de filmar o que pensavam sobre a sua prestação nas atividades desse dia.

Uma semana depois, voltámos à escola para que os alunos visualisassem o debate e no final voltámos a perguntar aos alunos, se depois de se terem visualizado na gravação, mantinham a mesma opinião sobre o desempenho que tinham tido. A maioria manteve a mesma opinião, evocando que respeitaram a sua vez de intervir no debate, bem como souberam ouvir a opinião dos colegas, sem interromper, alguns alunos mantiveram as ideias que tinham defendido, mas houve exceções. Ao visualizarem o debate, dois alunos consideraram que falaram demasiado baixo, que não mostraram projeção de voz e adiantaram que não trouxeram novas ideias à discussão.

Em conclusão, de uma forma geral, os alunos demonstraram empenho na participação do debate, prepararam em casa os seus argumentos, respeitaram a sua vez de falar e a opinião dos colegas, mostraram boa projeção de voz e uma boa postura física. Podemos concluir que alguns destes aspetos que tinham sido “trabalhados” no ano letivo anterior não foram esquecidos pelos alunos. Quanto à visualização do vídeo, a maioria não mudou de ideias sobre a sua prestação no debate e mantiveram a mesma opinião sobre o que já tinham dito anteriormente.

5. Considerações finais

Recentemente, as provas finais do ensino básico do 4º e 6º anos foram canceladas pelo atual Ministro da Educação, Tiago Rodrigues, mas durante os anos em que os alunos eram chamados a prestar provas quer no final do 1º ciclo, quer no final do 2º, no que ao Português diz respeito, as provas nunca contemplaram o domínio da Oralidade. Parece-nos demasiado evidente a pouca importância que, nos últimos anos, tem sido dada à Oralidade em sala de aula “não é uma competência que seja valorizada. Esta competência tem ficado sempre desvalorizada em relação à escrita, leitura e gramática”. (Lopes, 2014, p.9)

Promover atividades de expressão oral em sala de aula desenvolve, nos alunos, “capacidades como a memória, a observação e a imaginação.” (Silva, 1986, p. 9). A escola deve preparar os alunos para a expressão oral em diversos contextos, tais como: a) Contexto social: Debates públicos, reuniões, discussões; b) Situações académicas: exames orais, exposição de um tema, entrevistas.

Aos poucos, o mundo educativo tem vindo a perceber a importância de planificar a Oralidade, do mesmo como se planifica a Escrita. Até porque hoje sabemos que depois da escola e já na entrada na vida profissional é essencial que os jovens possuam uma boa capacidade para se expressarem oralmente, para terem sucesso numa entrevista de trabalho, a realizar uma exposição perante um grupo de pessoas, ou a preencher uma reclamação. Saber falar corretamente nos dias de hoje é tão ou mais importante do que saber escrever corretamente. Desenvolver a expressão oral em sala de aula é “fundamental para o aluno desenvolver melhor a capacidade de se expressar” (Braga et al., 2008, p. 4).

Com esta investigação, percebemos que a Oralidade é, de facto, um domínio do Português tão relevante como a Leitura, a Escrita ou a Gramática e não deve ser descurada em sala de aula, “torna-se cada vez mais importante valorizar esta competência, pois é através dela que comunicamos uns com os outros.” (Lopes, 2014, p.12).

Ao longo deste trabalho, apontámos algumas sugestões de atividades (muitas outras existem) para desenvolver a Compreensão e Expressão Oral, quer com recurso às TIC, quer sem recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação. Nesta pesquisa concluímos que, de facto, as TIC podem ter um papel fundamental no desenvolvimento da Oralidade, servindo de recurso para os alunos difundirem o discurso oral, para comunicar e/ou observar a sua comunicação oral. As Tecnologias da Informação e Comunicação funcionam como um “reflexo”, um “espelho” do discurso oral produzido pelos alunos, na medida em que o podem gravar e posteriormente visualizar e autoavaliarem-se. Os recursos tecnológicos/multimédia podem servir de análise e registo, bem como podem auxiliar numa autocrítica/autorreflexão dos alunos sobre um trabalho de expressão oral que tenham realizado.

A pesquisa aqui apresentada não pretende ser representativa da forma como se considera que a oralidade deve ser trabalhada na escola em geral e no 2º ciclo em

particular. Esta investigação pretende deixar alguns exemplos e, essencialmente, uma “porta aberta” a futuras pesquisas sobre as muitas possibilidades que existem de trabalhar a Compreensão e Expressão Oral no 2º ciclo. Nas Metas Curriculares de Português, encontramos, por exemplo, os seguintes descritores de desempenho: a) Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas; b) Explicitar o significado de expressões de sentido figurado; c) Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido; d) Sistematizar enunciados ouvidos. São apenas quatro exemplos de muitos outros que estão definidos pelo Ministério da Educação para desenvolver a Oralidade nos 5º e 6º anos de escolaridade. Muitas atividades, estratégias e formas de avaliação poderão ser pensadas e construídas a partir daqui, sem esquecer também o papel relevante que as TIC poderão ter. Esperamos que outros professores/investigadores ao observarem estes descritores possam sugerir novas estratégias, neste domínio da Língua Portuguesa.

Para terminar, esperamos ter contribuído com esta investigação para que a Oralidade não seja mais vista como o “parente pobre” do Português e que se dê à mesma a importância que se dá aos outros domínios. Queremos alunos com poder de argumentação, espírito crítico e sem qualquer receio de discursar e/ou apresentar trabalhos em público.

Reflexão final

Este relatório final reflete o culminar de um percurso, que resulta dos dois anos de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Ao longo dos estágios, tivemos em conta as diretrizes do decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, que traça o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. No que diz respeito à dimensão social, profissional e ética tentámos sempre promover aprendizagens significativas, recorrendo aos saberes adquiridos e a uma partilha fundamental de conhecimentos e opiniões quer com as professoras cooperantes, quer com as professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada. Durante os estágios, as aulas que planificámos e lecionámos nunca descurámos a questão da inclusão. Deliberadamente, tentámos contribuir para uma educação inclusiva, muitas vezes com uma pedagogia diferenciada, onde delineámos estratégias adequadas a diferentes ritmos de aprendizagens. “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” in Declaração de Salamanca (1994).

Fomentámos a autonomia dos alunos, nunca esquecendo que o papel do professor, na sociedade atual, deve ser cada vez mais o de mediador de aprendizagens. Um docente que contribui para a autonomia do aluno está a incentivá-lo a construir o seu próprio conhecimento.

Enquanto futuras professoras tivemos sempre a preocupação de respeitar as componentes culturais e ideológicas dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e os seus contributos culturais para a turma, bem como combatendo qualquer situação de discriminação que pudesse ocorrer em sala de aula ou mesmo no intervalo.

Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, evidenciamos esforços para que a promoção das aprendizagens fosse ao encontro dos objetivos definidos, por cada instituição escolar, no projeto curricular de turma. Sempre que possível, transmitimos conhecimentos de forma multidisciplinar, pois o conhecimento não é estanque e é bem melhor compreendido pelo aluno se a sua aprendizagem for feita de modo interdisciplinar.

Promovemos aulas de trabalho individual, trabalho a pares e de grupos maiores, sabendo da importância que a partilha de ideias tem nas aprendizagens dos alunos, tornando-os cidadãos também mais solidários e tolerantes com as opiniões de todos.

No Português, promovemos atividades que desenvolvessem competências no domínio da Compreensão e Expressão Oral, na Leitura e Escrita, bem como na Gramática. Não esquecemos de incutir nos alunos o gosto pela leitura, quer no 1º, quer no 2º ciclo. Na Matemática, promovemos o gosto pela disciplina, incentivando os alunos a resolver problemas através de vivências da vida quotidiana.

No Estudo do Meio e nas Ciências da Natureza, elaborámos estratégias que promovessem a curiosidade e o gosto pelo saber sobre a realidade social e natural. E recorremos, sempre que possível, às atividades experimentais sabendo de antemão o quanto é importante para os alunos a dicotomia “aprender/fazendo”.

A Educação Artística foi uma das áreas do conhecimento que não descurámos durante os estágios. Uma área de extrema importância para desenvolver a criatividade e a imaginação. Segundo Maria Alberta Menéres, a imaginação nasce com a criança, tal como a capacidade de ler. “Imaginar é, de certa forma, a leitura do real e do irreal que dentro e fora de nós existe” (Menéres, 1993, p. 12). Mesmo sem falar, mesmo sem usar ainda a palavra, as crianças vão fazendo as suas descobertas, “lendo” o mundo à sua maneira, de imaginação em imaginação. Pouco a pouco, a leitura para uma criança vai sendo sinónimo de conhecimento e a escrita vai transformando-se em experiência. É através da leitura e da escrita que a criança vai desenvolvendo a sua imaginação, vai imaginando o mundo que a rodeia ao mesmo tempo que o experiencia (Menéres, 1993).

A Educação Física foi também umas das áreas para a qual planificámos atividades em estágio. Com o objetivo de educar de um modo lúdico, promovemos diversos jogos. O jogo ajuda a criança a integrar-se na sociedade, a adquirir novos conhecimentos e valores sociais. O jogo exercita aptidões e é, sem dúvida, uma condição fundamental para o desenvolvimento infantil, seja físico, intelectual ou até afetivo. Para os mais pequenos “o importante não é a corrida, mas correr, o emocionante não é o salto, mas saltar, o divertido não é o lançamento, mas lançar, o que ela (criança) quer é jogar” (Batllori, 2001).

Promovemos atividades com as TIC sempre que foi possível, com o objetivo de potenciar a aquisição de novas competências nos alunos, bem como desenvolvemos atividades educativas de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A avaliação, quer dos alunos, quer do desempenho profissional enquanto futuras professoras de 1º e 2º ciclos foi sempre um elemento presente ao longo do Mestrado.

Quanto à dimensão de participação na comunidade escolar e com a comunidade, não participámos na elaboração do Projeto Educativo, mas todas as nossas planificações de aulas foram feitas à luz das suas diretrizes. Enquanto estagiárias, todas as relações que mantivemos com professores, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente pautaram-se pelo respeito mútuo, favorecendo o ambiente de aprendizagens. Sempre que possível participámos em projetos internos da escola e acompanhámos os alunos, ao exterior, em atividades diversas que foram desde idas ao teatro a visitas de estudo.

No que toca ao desenvolvimento profissional, todas as nossas práticas em estágio foram construídas com base nos conhecimentos adquiridos, não só no Mestrado, mas na Licenciatura em Educação Básica. Todos os estágios foram caracterizados por uma forte componente reflexiva, quer no que toca a desenvolvimento profissional, quer no que concerne a aspetos de dimensão ética e deontológicos inerentes à profissão docente.

Ser professor é reconhecer o trabalho de equipa como um elemento de enriquecimento da sua atividade profissional; é fazer parte de uma equipa de forma ativa e partilhar ideias e saberes com a restante comunidade docente.

Não esquecemos também que ser professor implica estar em constante formação, ao longo da nossa vida. Para a nossa formação não contribuíram apenas os estágios e as aulas ao longo do Mestrado, mas também todos os Seminários promovidos pela Escola Superior de Educação de Santarém, quer na área do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, os *workshops* de escrita criativa, as Jornadas Pedagógicas da Prática Profissional, os encontros com escritores Portugueses e Lusófonos, o Encontro Internacional do Português e os Encontros da Matemática.

No que diz respeito ao perfil específico do professor de 1º e 2º ciclos ciclo, tendo por base o decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto e o decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no que concerne à conceção, desenvolvimento e integração do currículo, tentámos desenvolver as aprendizagens dos alunos tendo em conta os conhecimentos prévios que tinham, utilizando os erros para construir aprendizagens. O professor deve ter em conta que os erros são uma ferramenta para ensinar, pois revela o modo de pensar do aprendiz. É preciso perceber quais são os objetivos da aprendizagem, ter em conta que o aprendiz não é uma “Tábua rasa”, uma mente vazia e já tem algumas respostas que o satisfazem e que por vezes podem colidir com as aprendizagens transmitidas pelo professor (Perrenoud, 2000). Fomentámos a participação ativa dos alunos na construção de uma escola mais democrática, no âmbito da formação para a cidadania. Tentámos sempre avaliar com instrumentos adequados, ao mesmo tempo que tentámos promover nos alunos o hábito da autoavaliação, de modo a que se tornassem críticos com o próprio trabalho que iam desenvolvendo.

Para concluir, a investigação sobre a Oralidade desenvolvida no Mestrado contribuiu para a nossa futura prática enquanto docentes, na área do Português, tendo em conta que percebemos a importância de planificar a Oralidade. Percebemos também a relevância de “olhar” para este domínio do Português do mesmo modo que “olhamos” para a Leitura, Escrita e Gramática. A investigação fez-nos perceber algumas estratégias e atividades que podemos, futuramente, desenvolver em sala de aula, com o grande propósito de potenciar nos alunos o poder de argumentação, a capacidade de falar em público sem receios, sem vergonha, com a postura correta e um tom de voz audível. Trabalhar o tema da oralidade trouxe-nos um “olhar” diferente sobre esta competência, fazendo-nos perceber o quanto “saber falar” é tão importante como “saber escrever” corretamente. A investigação sobre esta temática contribuiu para que explorássemos novas ferramentas digitais que nos permitirão, na nossa futura prática letiva, explorar conteúdos com diferentes metodologias, através de práticas inovadoras. É preciso sensibilizar os alunos para a importância da Oralidade, levando-os a planificar o discurso. É necessário fazê-lo com mestria.

Referências bibliográficas

- Batllori, J. (2001). *Jogos de Educação Física, Educar Jogando*. Setúbal: Marina Editores.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, A., Ferreira, R., Vargas, S., & Rolla, A. (2008) *Oralidade em sala de aula*. Universidade Luterana do Brasil. Recuperado em 25 janeiro, 2015, do guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/letras/355.pdf
- Carvalhoes, W. (2014). *Sequências Didáticas*. Apresentação em palestra na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Novembro 2014.
- Carvalho, E. (2005). *A importância das TIC no processo de desenvolvimento curricular*. Recuperado em 23 novembro, 2014, em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Davies, D. (Ed.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Declaração de Salamanca (1994) Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação e da Ciência de Espanha e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Editada pela UNESCO.
- De Ketele, J. M. (1983) *Methodologie de L'observation*. Louvain: Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Université Catholique de Louvain
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (n.d.). *Sequências Didáticas Para o Oral e a Escrita: Apresentação De Um Procedimento*. Recuperado em janeiro 9, 2015, em <http://www.profdomingos.com.br/sequencias.pdf>
- Estrela, M. (2002) *Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas da indisciplina na Escola*. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, recuperado em janeiro, 15, 2015 em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5254/1/2002_PEC_1.pdf#page=31
- Epstein, J.L. (2002) retirado de *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd edition), Thousand Oaks.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.
- Ferreira, E. C. (2010) *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto. Faculdade de Letras da Universidade de Porto. Recuperado em 3 janeiro, 2016, de <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>

- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte
- Fonseca, A. (2014) *A importância da avaliação*. Apresentação em palestra na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Junho 2014.
- Furtuoso, V. B. & Gomes, M. J. (2011). *Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online – o potencial dos serviços de podcasting*. In Actas do 2.º Congresso Internacional de Avaliação em Educação. Recuperado em 20 janeiro, 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12854/3/gomes-viviane.pdf>
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Leite, T. (2010) *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Coleção “Situações de Formação”. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Lopes, C. (2014) *Aprendizagem de Português Língua Não Materna e Comunicação Oral – Estudo de Caso*. Dissertação em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Recuperado em 25 maio, 2016, de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13521/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20em%20EPLSE%20-%20C%C3%A1tia%20Lopes%20-%20n%C2%BA6548.pdf>
- Lopes, M. I. (2010) *A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de Português*. 2º ciclo do ensino básico. Trabalho Científico apresentado na Universidade de Cabo Verde para obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, Universidade de Cabo Verde. Recuperado em 23 maio, 2016, de <http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2080/1/Monografia%20%20de%20Maria%20Indira.pdf>
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Marques, R. (n.d.) *Nem tudo o que luz é ouro nas relações escola-família*. Texto a incluir como prefácio a um livro coordenado por Pedro Silva sobre Relações Escola-Família, que reúne os artigos publicados na Revista Interações, nº 2. Recuperado em 20 abril, 2015, de http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/escola_familia/NEM%20TUDO%20O%20QUE%20LUZ%20%C3%89%20OURO%20NAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20ESCOLA_FAM%C3%8DLIA.pdf
- Menéres, M. A. (1993) *O que é Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural, Sociedade Editorial e Livreira, Lda.
- ME/DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- ME (1991). *Organização Curricular e Programas – História e Geografia de Portugal*. Ensino Básico, 2.º Ciclo. Ministério da Educação.
- MEC (2012a). *Metas Curriculares de Português*. Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa: MEC.
- MEC (2012b). *Metas Curriculares para o Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: MEC.
- MEC (2013a). *Metas Curriculares – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. História e Geografia de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- MEC (2013b). *Metas Curriculares para o Ensino Básico – Ciências Naturais*. Lisboa: MEC.

- MEC Ministério da Educação e Ciência, recuperado em fevereiro, 17, 2015 em <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2014/06/cursos-vocacionais/>
- Mota, A. (2015) *Pedro Alecrim*. Alfragide: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Ponte, J.P. (2002) *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME DEB.
- Santos, L. (2007). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Recuperado em janeiro 30, 2015, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>
- Silva, M. A. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, Inês. (2013). *O suporte escrito no desenvolvimento da oralidade*. Livro de Atas do 10.º Encontro Nacional da APP – “Há conversa com os programas de português: o oral em interação com as outras competências”. APP e Santillana Constância, p. 61-74, CDROM.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação*. 4ª Edição Atualizada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uva, M. (2012) Planificar: questões essenciais à planificação. Apresentação em palestra na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Dezembro 2012.
- Veleda, A. (n. d.). Os benefícios da informática para o 1º ciclo. Recuperado em 25 novembro, 2014, em de <http://www.netprof.pt/1ciclo/pdf/tic.pdf>
- Verde, C. (2011) *A Comunicação oral na sala de aula*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Recuperado em 23 maio, 2016, de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7279/1/A%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20na%20Sala%20de%20Aula.pdf>

Legislação consultada

- Portaria nº 225/2012 de 30 de julho. *Diário da República nº 146/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República nº 79/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29/1989 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República nº 38/2007. I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo A – Conteúdos trabalhados nas quatro áreas curriculares do 1º ciclo: Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Expressões, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no 2º ano de escolaridade

Área Semana	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Físico Motora
28 out a 1 novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Ordem alfabética; • Produção de textos; • Leituras; • Recriar textos em diferentes formas de expressão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o raciocínio e o cálculo mental para a adição; • Resolução de problemas; • Recapitulando; • Jogos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados de higiene oral; • Cuidados com a visão e audição; • Feira dos Santos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de ritmo; • Jogos. • Elaborar calendário do mês; • Provérbios; • Cartaz sobre a feira;
4 a 8 novembro	<ul style="list-style-type: none"> • Provérbios; • Responder a questões; • Singular/plural; <p>Aventura 2</p> <p>História “Malditas bruxas.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recontar; • Descrever personagem; 	<p>Aventura 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor posicional do algarismo; • Representar e comparar quantidades acima de 100; • Localizar números na reta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências com materiais e objetos de uso corrente; 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de receitas; • Jogos de perícia e de manipulação;

<p>11 a 15 novembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com progressiva autonomia; • Propor títulos para textos. • Textos instrucionais (instruções e indicações); 	<ul style="list-style-type: none"> • Adições e subtrações; • Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para adição e subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulando; Aventura 3 • Higiene do corpo e alimentar; • S. Martinho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canções; • Magusto; • Perícia e manipulação em concursos individuais e a pares; • Deslocamentos e equilíbrios em percursos que integrem habilidades;
<p>18 a 22 novembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do teclado do computador; • Identificar e aplicar sinais gráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras no plano: Composição e decomposição de figuras geométricas; • Orientação espacial; • Ler e desenhar plantas simples; • Situar-se e situar objetos no espaço (M1.1; 1.2) • Reconhecer e representar formas geométricas (M2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene do vestuário e dos espaços de uso coletivo; • Importância das vacinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanização da castanha; • Ginástica; • Jogos;
<p>25 a 29 novembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar regras de ortografia; • Singular/plural; • Vocabulário; • Expansão do grupo nominal e verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o raciocínio e o cálculo mental para a adição; • Resolução de problemas. • Recapitulando; • Jogos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar experiências com materiais e objetos de uso corrente; • Recapitulando; 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de destreza;

<p>2 a 6 dezembro</p>	<p>• Aventura 3 História “ Menino que nasceu em dezembro”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder a questões; • Vocabulário; • Construir frases com graus de complexidade crescente; • Regras dos sinais de pontuação. • Revisões; • Ficha de avaliação. (avaliação final 1ºperíodo) 	<p>• Aventura 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas; • Ler e representar números até 200; • Compor e decompor números; • A multiplicação no sentido aditivo; • Utilizar corretamente o símbolo “x” e os termos “fator” e “produto”; • Memorizar a tabuada do 2. • Revisões; • Ficha de avaliação. (avaliação final 1ºperíodo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisões. • Ficha de Avaliação. (avaliação final 1ºperíodo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar calendário do mês; • Provérbios; • Desenho livre e sugerido; • Dramatizações. • Cartazes; • Ginástica; • Danças; • Jogos coletivos;
<p>9 a 17 dezembro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção da ficha. • Exploração de uma obra do PNL: “ A Princesa da Chuva” • Contador de histórias.(PAA). 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção da ficha. • Tempo; • Reconhecer situações com divisão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Correção da ficha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos; • Pintura; • Desenho livre. • Decoração da sala de aula; • Canções; • Danças; • Cartões de Boas Festas; • Dramatizações.

Área Semana	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Físico Motoras
6 a 10 janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição de um objeto; • Leituras; responder a questões sobre o texto; • Escrever textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo – Continuação; • Resolução de problemas; • Recapitulando; • Jogo do manual; 	<p>;</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O inverno está a chegar”; - Atividades relacionadas com o inverno; • Dia Mundial da Paz; • As Janeiras/Os Reis; • Inverno; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos diversos sobre o inverno; ano novo, Dia Mundial da Paz (1) • Calendário do mês; • As janeiras/ Os Reis; • Jogos; • Atividades rítmicas expressivas;
13 a 17 janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício ortográfico; • Escrita de textos: expositivo e instrucional; • Vocabulário, sinais de pontuação, sons e fonemas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabuada do 2; • Multiplicação; • Resolução de problemas; • Prosseguimento da numeração. 	<p>Aventura 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segurança do corpo: - normas de prevenção rodoviária - utilização de transportes públicos e particulares - regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canções; • Sinais de trânsito. • Realizar percursos em segurança;

Anexo B – Atividades de expressão plástica sobre o Inverno e sobre o Natal (evidências de atividades realizadas em estágio)



Anexo C – Planificação de uma atividade na área do Português em interdisciplinaridade com as TIC (elaboração de um livro digital)

Estagiária A – Elisabete Crespo						
06 de Dezembro 2013 – 6ª feira						
Horas	Área curricular	Domínio e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
11h-12h30	Português e TIC	<p>Leitura e Escrita (LE2)</p> <p>Utilização das TIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever pequenos textos em Word, utilizando o teclado de um computador e mostrar que é capaz de utilizar algumas funções simples de tratamento de texto; - Expressar sentimentos e emoções através de pequenos textos; - Expressar sentimentos e emoções através do desenho; - Digitalizar documentos; - Enviar um email com anexo. 	<p>De regresso do intervalo, a estagiária pergunta aos alunos: - Estão prontos para começar a fazer o nosso livro digital? Aguardando com entusiasmo a resposta dos alunos, a estagiária explica que o nosso livro digital vai conter desenhos, pequenos textos e receitas de natal. Estão de acordo? – Pergunta. A perspectiva é que as crianças digam que sim! Primeiro os alunos vão fazer um desenho que ilustre a frase “O que é para ti o Natal?”. Enquanto uns desenham, outros começam a escrever no Word um pequeno texto em que exprimem qual é para cada um o significado da época natalícia. À medida que vão escrevendo o texto, a estagiária vai ensinando aos alunos a colocar algumas palavras em “negrito”, a recordar (porque já foi feito em aulas anteriores) como se colocam as maiúsculas, que há espaço depois das vírgulas, isto é, uma série</p>	<p>Computador;</p> <p>Folhas de papel;</p> <p>Material de desgaste rápido (Lápis, borracha, etc);</p> <p>Scanner;</p>	<p>Os alunos vão sendo avaliados pela capacidade de criarem um pequeno texto, que exprima sentimentos e emoções. Os alunos são também avaliados pelas dificuldades/facilidades com que identificam as letras no teclado, bem como pequenas funções que lhes permitem escrever texto no word (negrito, centrar, maiúsculas, etc).</p>

				<p>de funções simples para escrever texto no Word. Depois do texto e dos desenhos concluídos, as crianças com a ajuda da professora titular e das estagiárias vão digitalizar os desenhos e posteriormente aprender a fazer o “copy” “paste”, para “colar” os desenhos por baixo do pequeno texto que criaram no Word. Em seguida, é pedido aos alunos que em casa peçam aos pais e/ou avós que enviem uma receita de natal para o email da professora titular. Assim, as crianças vão ter oportunidade de ver como se envia um email com anexo. Este trabalho será concluído na próxima semana pela estagiária que irá compilar todos os textos, desenhos e receitas num programa específico e, posteriormente mostrará às crianças a conclusão final com a apresentação do livro de natal digital.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo D – Conteúdos trabalhados nas quatro áreas curriculares do 1º ciclo: Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Expressões, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no 3º ano de escolaridade

Calendarização	Descritores de Desempenho/Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Português</p> <p>setembro</p> <p>a</p> <p>junho</p>	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar para aprender e construir conhecimentos. - Produzir um discurso oral com correção. - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. - Ler em voz alta palavras e textos. - Ler textos diversos. - Apropriar-se de novos vocábulos. - Organizar os conhecimentos do texto. - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas diárias e semanais • Planificação em cooperação com os alunos • Avaliação em cooperação com os alunos • Responsabilização de tarefas e atitudes • Diálogos e debates • Trabalho individual • Trabalho de Grupo • Trabalho a pares • Trabalho tutorial • Registos estruturados • Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades lúdicas e expressivas; • Atividades vocacionadas para o aprender a fazer; • Organização de atividades e utilização de instrumentos diversificados que promovam a funcionalidade da escrita, da leitura e a sua prática; • Produção escrita e ortográfica; • Leituras para o desenvolvimento da compreensão na leitura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes; • Questionários escritos; • Questionários orais; • Observação de atitudes; • Fichas de trabalho; • Observação dos trabalhos individuais; • Listas de verificação; • Grelhas de observação/análise; • Grelhas de autoavaliação; 	

<p>Português</p> <p>setembro</p> <p>a</p> <p>junho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorizar a compreensão. - Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos. - Desenvolver o conhecimento da ortografia. - Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação. - Planificar a escrita de textos. - Redigir corretamente. - Escrever textos narrativos. - Escrever textos informativos. - Escrever textos dialogais. - Escrever textos diversos. - Rever textos escritos. <p><u>Iniciação à Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir ler textos literários. - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. - Ler para apreciar textos literários. - Ler em termos pessoais. 	<p>individualizado do professor para pequenos grupos/alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos manuais escolares adotados; • Afixação de cartazes de suporte e sistematização • Participação em visitas de estudo; • Atribuição de prémios de incentivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas de classificação; • Portefólios; • Caderno diário; • Dossiê do aluno. 	
--	---	---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none">- Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. <p><u>Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. - Conhecer propriedades das palavras. - Analisar e estruturar unidades sintáticas. - Compreender formas de organização do léxico.				
--	--	--	--	--	--

Calendarização	Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Matemática</p> <p>setembro a dezembro</p>	<p><u>Números e operações</u></p> <p>Números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os numerais ordinais • Contar até ao milhão • Conhecer a numeração romana <p>Representação decimal de números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descodificar o sistema de numeração decimal <p>Adição e subtração de números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adicionar e subtrair números naturais • Resolver problemas <p>Multiplicação de números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiplicar números naturais • Resolver problemas <p><u>Organização e Tratamento de Dados</u></p> <p>Representação e tratamento de dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas diárias e semanais; • Planificação em cooperação com os alunos; • Avaliação em cooperação com os alunos; • Responsabilização de tarefas e atitudes; • Diálogos e debates; • Trabalho individual • Trabalho de Grupo; • Trabalho a pares; • Trabalho tutorial; • Registos estruturados; • Ensino individualizado do professor para pequenos grupos/alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades lúdicas e expressivas; • Atividades vocacionadas para o aprender a fazer; • Situações experimentais no âmbito da Matemática; • Realização de atividades vocacionadas para o treino; • Criação de momentos e utilização de materiais em que os alunos experimentem pesquisem, interpretem e explicitem raciocínios; • Organização de atividades de acordo com interesses e ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes; • Questionários escritos; • Questionários orais; • Observação de atitudes; • Fichas de trabalho; • Observação dos trabalhos individuais; • Listas de verificação; • Grelhas de observação/análise; • Grelhas de autoavaliação; • Escalas de classificação; • Caderno diário; • Dossiê do aluno. 	

<p>Matemática</p> <p>janeiro a março</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representar conjunto de dados • Tratar conjuntos de dados • Resolver problemas <p><u>Geometria e Medida</u></p> <p>Localização e orientação no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar-se e situar objetos no espaço <p>Figuras geométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer propriedades geométricas <p><u>Números e Operações</u></p> <p>Números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar até ao milhão <p>Representação decimal de números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descodificar o sistema de numeração decimal <p>Multiplicação de números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • multiplicar com números naturais • Resolver problemas <p>Divisão inteira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetuar divisões inteiras • Resolver problemas <p>Números racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir com frações 		<p>promovendo aprendizagens individualizadas e diferenciadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de materiais que permitam o desenvolvimento do trabalho autónomo e hábitos de estudo; • Utilização dos manuais escolares adotados; • Afixação de cartazes de suporte e sistematização. • Participação em visitas de estudo; • Atribuição de prémios de incentivo; • Participação em concursos. 		
---	--	--	--	--	--

<p>Matemática</p> <p>abril a junho</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Adicionar e subtrair números racionais • Resolver problemas <p>Representação decimal de números racionais não negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar números racionais por dízimas • Resolver problemas <p><u>Geometria e Medida</u></p> <p>Figuras geométricas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reconhecer propriedades geométricas <p>Medida - Comprimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir comprimentos e áreas <p><u>Organização e tratamento de dados</u></p> <p>Representação e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar conjuntos de dados • Resolver problemas <p><u>Geometria e Medida</u></p> <p>Medida - Área</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir comprimentos e áreas <p>Medida - Massa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medir massas <p>Medida - Capacidade</p>				
---	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none">• Medir capacidades <p>Medida – Tempo</p> <ul style="list-style-type: none">• Medir o tempo <p>Medida – Dinheiro</p> <ul style="list-style-type: none">• Contar dinheiro <ul style="list-style-type: none">• Resolver problemas				
--	---	--	--	--	--

Calendarização	Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Estudo do Meio</p> <p>setembro a dezembro</p>	<p><u>À descoberta de si mesmo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A sua nacionalidade e naturalidade. • O seu corpo • A saúde e a segurança do seu corpo <p><u>À descoberta dos outros e das instituições</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os membros da sua família e o passado familiar mais longínquo • O passado do meio local • Costumes e tradições de outros povos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas diárias e semanais • Planificação em cooperação com os alunos • Avaliação em cooperação com os alunos • Responsabilização de tarefas e atitudes • Diálogos e debates • Trabalho individual • Trabalho de Grupo • Trabalho a pares • Trabalho tutorial • Registos estruturados • Ensino individualizado do professor para pequenos grupos/alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de actividades lúdicas e expressivas; • Actividades vocacionadas para o aprender a fazer; • Situações experimentais no âmbito da ciência; • Criação de momentos e utilização de materiais em que os alunos experimentem pesquisem e interpretem e explicitem raciocínios; • Organização de actividades que acordo com interesses e ritmos promovendo aprendizagens individualizadas e 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes; • Questionários escritos; • Questionários orais; • Observação de atitudes; • Fichas de trabalho; • Observação dos trabalhos individuais; • Listas de verificação; • Grelhas de observação/análise; • Grelhas de autoavaliação; • Escalas de classificação; • Portefólios; • Caderno diário; • Dossiê do aluno. 	

<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p> <p style="text-align: center;">janeiro a abril</p> <p style="text-align: center;">maio e junho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos locais e símbolos regionais • Outras culturas da sua comunidade <p><u>À descoberta do ambiente natural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os seres vivos do ambiente próximo • Os aspetos físicos do meio local • Os astros <p><u>À descoberta das inter-relações entre espaços</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os seus itinerários. <p><u>À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • As Atividades económicas <p><u>À descoberta dos materiais e objetos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vamos Experimentar • Manusear objetos em situações concretas. 		<p>diferenciadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de materiais que permitam o desenvolvimento do trabalho autónomo e hábitos de estudo; • Utilização dos manuais escolares adaptados; • Afixação de cartazes de suporte e sistematização. • Participação em visitas de estudo; • Atribuição de prémios de incentivo; • Participação em concursos. 		
---	---	--	---	--	--

Calendarização	Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Expressão Físico-Motora</p> <p>setembro a junho</p>	<ol style="list-style-type: none"> Jogos com bola, com cordas, com raquetas, tradicionais, ao ar livre. Corridas; Estafetas. Gincanas. Exercícios de equilíbrio. Exercícios de orientação; itinerários. Exercícios de destreza. Dança. 	<ul style="list-style-type: none"> Planificação em cooperação com os alunos Avaliação em cooperação com os alunos Responsabilização de tarefas e atitudes Diálogos e debates Trabalho individual Trabalho de Grupo Trabalho a pares 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades lúdicas e expressivas; Atividades vocacionadas para o aprender a fazer; Criação de momentos e utilização de aparelhos que os alunos experimentem; Organização de actividades de acordo com os interesses dos alunos; Atribuição de prémios de incentivo; Participação em torneios/campeonatos. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionários orais; Observação de atitudes; Grelhas de observação/análise ; Grelhas de autoavaliação; 	
Calendarização	Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Expressão Plástica</p>	<ol style="list-style-type: none"> Desenho livre. Desenhos e trabalhos alusivos às épocas e dias festivos e comemorativos. Atividades gráficas sugeridas de 	<ul style="list-style-type: none"> Planificação em cooperação com os alunos Avaliação em cooperação com os alunos Responsabilização de tarefas e 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades lúdicas e expressivas; Atividades vocacionadas para o aprender a fazer; Situações de exploração de materiais 	<ul style="list-style-type: none"> Questionários orais; Observação de atitudes; Observação dos trabalhos individuais; Grelhas de 	

<p style="text-align: center;">setembro a junho</p>	<p>acordo com os temas.</p> <p>4. Recortes e colagens.</p> <p>5. Dobragens.</p> <p>6. Construção/ Modelagem/ Escultura.</p> <p>7. Pintura.</p> <p>8. Impressão.</p> <p>9. Cartazes.</p>	<p>atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos e debates • Trabalho individual • Trabalho de Grupo • Trabalho a pares 	<p>diversos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de momentos em que os alunos experimentem pesquisem, interpretem e explicitem o seu sentido estético; • Organização de atividades que acordo com interesses dos alunos; • Participação em ateliês de expressão artística; • Participação em visitas de estudo; • Atribuição de prémios de incentivo; 	<p>observação/análise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de autoavaliação; • Dossiê do aluno. 	
Calendarização	Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Expressão dramática</p>	<p>1. Jogos de exploração.</p> <p>2. Jogos de orientação.</p> <p>3. Jogos de mímica.</p> <p>4. Teatro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação em cooperação com os alunos • Avaliação em cooperação com os alunos • Responsabilização de tarefas e 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades lúdicas e expressivas; • Atividades vocacionadas para o aprender a fazer; • Criação de momentos e 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários orais; • Observação de atitudes; • Observação dos trabalhos individuais; • Grelhas de observação/análise; 	

<p style="text-align: center;">setembro a junho</p>	<p>5. Dramatização.</p> <p>6. Improvisação de sons, atitudes, gestos e movimentos.</p> <p>7. Participação em coreografias elementares</p> <p>8. Participação em danças.</p>	<p>atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho individual • Trabalho de Grupo • Trabalho a pares • Ensino individualizado do professor para pequenos grupos/alunos 	<p>utilização de materiais em que os alunos experimentem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de materiais que permitam o desenvolvimento da actividade expressiva; • Participação em espetáculos e ateliês de expressão artística; • Atribuição de prémios de incentivo; • Participação em concursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de autoavaliação; 	
--	---	---	--	---	--

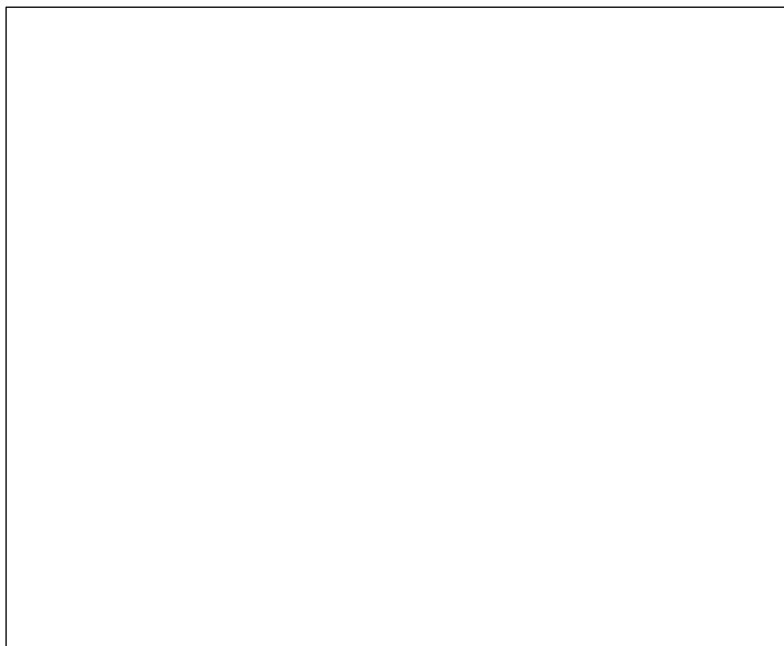
Calendarização	Conteúdos	Metodologias	Estratégias	Avaliação	Observações
<p>Expressão musical</p>	<p>1. Entoação de canções infantis.</p> <p>2. Canções alusivas às épocas.</p> <p>3. Percussão corporal.</p> <p>4. Reprodução e produção de sons.</p> <p>5. Exercícios e jogos de ritmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação e avaliação em cooperação com os alunos • Responsabilização de tarefas e atitudes • Trabalho individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de actividades lúdicas e expressivas; • Actividades vocacionadas para o aprender a fazer; • Situações 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários orais; • Observação de atitudes; • Grelhas de observação/análise; • Grelhas de autoavaliação; 	

<p>setembro a junho</p>	<p>6. Gestos; Movimentos livres. 7. Entoação de lengalengas e rimas. 8. Participação em coreografias elementares. 9. Participação em danças tradicionais e infantis. 10. Construção de instrumentos musicais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Grupo • Trabalho a pares 	<p>experimentais no âmbito da exploração dos sons;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção e exploração de instrumentos musicais simples; • Participação em espetáculos e ateliês de expressão artística; • Atribuição de prémios de incentivo; • Participação em concursos. 		
--	---	---	--	--	--

Anexo E – Ficha de leitura sobre “O Capuchinho Vermelho”



1. Identifica as personagens da história.
2. Carateriza a personagem principal.
3. Desenha a tua personagem favorita.



4. Quem é a autora da história?

5. Imagina que o lobo era bom. Como acabaria esta história?

6. Assinala na história os **determinantes** que já conheces. Podes recorrer à Gramática que está na página 144 do teu livro, para refrescares a memória.

Anexo G – Conteúdos e competências trabalhadas nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em 2º ciclo

Português	<ul style="list-style-type: none">• Oralidade – Produção de discursos orais com diferentes finalidades e com coerência; Apresentação de argumentos.• Leitura (em voz alta, silenciosa, dialogada, distinguir informação essencial e acessória; inferir a partir de informação do texto lido); A estrutura e os elementos do texto narrativo; tipos de narrador; características do texto informativo;• Escrita – Planificação e redação de textos; Estrutura da Carta; Elaboração de uma carta.• Educação literária – leitura e interpretação de textos literários;• Gramática – classes de palavras; formação de palavras; recursos expressivos; Discurso direto e indireto; Sinónimos e antónimos.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none">• A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (séc. XII): As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica; Os Romanos na Península Ibérica; A contagem do tempo na era cristã; Converter datas em séculos.

Anexo H - Guião de Leitura da obra “Pedro Alecrim”

Depois de teres lido atentamente a história, responde às questões que se seguem, colocando um **X** na resposta correta.

1. Quem escreveu este livro?

António Torrado

António Mota

António Gedeão

2. Como se chamam os dois amigos que são as personagens principais?

Pedro e Francisco

João e Nicolau

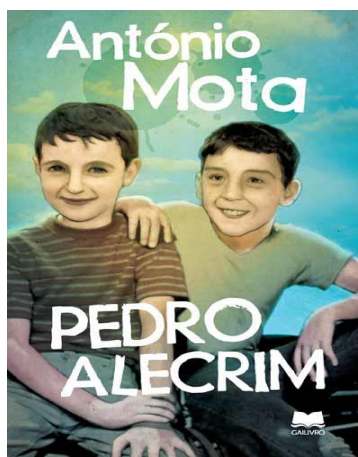
Nicolau e Pedro

3. A aldeia onde vivem chama-se...

Bombarral

Pragal

Alcácer do Sal



4. A ação desta história começa num dia em que terminam as aulas e começa a confusão...

para saírem das aula.

para saírem da escola.

para apanharem o autocarro.

5. Um dos colegas do Pedro, o Luís, não corre como os outros. Porquê?

6. Em dias de avaliação, o Luís aparecia na escola todo «encadernado», ou seja, de gravatinha, de cinto largo e de camisinha de cerimónia.

6.1.Qual a razão para se apresentar assim na escola?

7. O Luís e o narrador da nossa história tiveram problemas, mas depois até acabaram por ser amigos.

Explica esta afirmação, de acordo com os conhecimentos adquiridos na leitura desta história.

8. O narrador desta história é também a personagem principal.

Então dizemos que é um narrador...

participante

não participante ou ausente

9. Os dois amigos têm de andar um bom bocado até chegarem à sua aldeia. Um dia deparam-se com uma poça de água com uma grande quantidade de cabeçudos. Nicolau inventa uma história que acaba por não se confirmar, pois os cabeçudos eram afinal rãs.

9.1.Este episódio ensina-lhes que...

não se deve julgar uma situação de forma precipitada.

é muito triste ser analfabeto.

as aparências enganam.

10.Completa o texto com as palavras que se encontram no retângulo.

negativas, Martinho, lida, Pedro, deveres, contas, campo

Os meninos desta aldeia têm uma vida que não se limita a andar na escola.
_____, por exemplo, toma conta do pomar da mãe para que esta possa tratar

da _____ da casa. A mãe mal sabe ler mas _____ é com ela. À noite vigia atentamente o estudo do filho. O próprio Pedro, mal entra em casa, pousa a pasta e corre pois o _____ tem várias tarefas à sua espera. Só faz os _____ depois de jantar.

Não é um bom aluno, de vez em quando tem _____, mas lá se vai aguentando.

11. Ordena as tarefas que o Pedro tem de fazer quando chega a casa, depois da escola.

- Ir buscar as ovelhas e as cabras que estavam a pastar no campo.
- Cortar lenha e levá-la para a cozinha.
- Ir à fonte buscar regadores com água.
- Cortar erva tenra para os vitelos.
- Encher as pias com água para os porcos.
- Realizar os trabalhos da escola.

12. Pedro e o amigo Nicolau fizeram uma sociedade que durou três meses e que lhes permitiria ficarem milionários

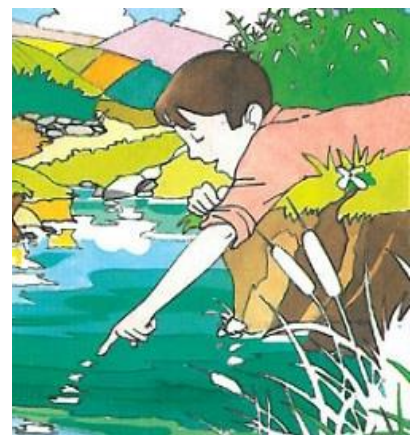
12.1. Qual era o plano dos dois amigos?

13. Foram bem sucedidos? O que aconteceu?

14. O Pedro tem dois irmãos mais novos. Como se chamam?

- Jorge e Rita.
- Jaime e Rosário.
- Jacinto e Rosália.

15. Indica as duas características especiais do irmão do Pedro.



- Meio gago e muito curioso.
- Meio careca e muito preguiçoso.
- Pouco inteligente e gordo.

16. O Pedro tem muitas dificuldades em adaptar-se à nova escola. Identifica-as com um **X**.

- Perceber onde ficam as salas de aula.
- Lista interminável de livros e materiais.
- Compreender as palavras novas.
- Estar atento por causa do barulho.
- Compara a senha para o refeitório.
- Não ter a noção do tempo.
- Não conhecer quase ninguém.

17. O pai do Pedro começa a revelar problemas de saúde.

17.1. Que consequências traz a doença do pai, para o dia a dia do Pedro?

18. Um dia Pedro volta da escola e o pai tinha sido hospitalizado. Quando o vai visitar ao hospital, o Pedro faz planos para lhe dizer muitas coisas mas não o consegue fazer.

18.1. Porque achas que isso aconteceu?

19. No entanto, o pai promete-lhe...

- voltar depressa para casa para o ajudar no trabalho do campo.
- ensiná-lo a tocar cavaquinho.
- levá-lo a um baile de Carnaval.

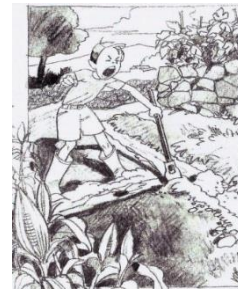
20. Quando chegam as férias os dois amigos enchem-se de alegria. O Pedro e o Nicolau passam de ano, o Luís reprova bem como muitos outros meninos.

20.1. Por que razão achas que há tantas reprovações na escola destes meninos?

21. Entretanto o estado do pai do Pedro agrava-se e ele acaba por morrer.

Durante o funeral, entre tanta dor, há um pormenor que ele guardará para sempre na memória. É o...

- desfile de mãos.
- tempo muito frio e chuvoso.
- rosto triste da mãe.



22. Entretanto a vida continua...e a história também.

Assinala com **F** (falsa) ou **V** (verdadeira) as seguintes afirmações:

- Nicolau deixa a escola e vai trabalhar para um café na cidade.
- O café para onde irá trabalhar fica na cidade do Porto.
- Foi o pai de Nicolau que lhe arranjou este emprego.
- Nicolau escreve a Pedro em guardanapos de papel.
- O irmão de Nicolau está desempregado.
- Isabel, a cunhada, está grávida e trabalha numa fábrica.
- O barulho foi o aspeto que mais incomodou Nicolau na cidade.
- A primeira tarefa de Nicolau no café foi lavar pires e chávenas.
- Com o dinheiro que ganhou, Nicolau comprou uma máquina fotográfica, um rádio pequenino e uma camisa de manga curta.

23. Pedro, ao ser questionado sobre o que irá fazer no futuro, responde que talvez...

- continue a estudar para ser professor.
- continue a trabalhar no campo pois ele é o homem da casa.
- vá para as obras aprender a ser trolha.

24. Pedro recebe também notícias do Luís que lhe escreveu um postal numa linguagem codificada.

24.1. Qual fora a técnica usada pelo Luís?

- Acrescentar no final de cada palavra, alternadamente, as partículas «vef» e «vof».
- Acrescentar no fim de cada palavra a partícula «vif».
- Escrever as palavras da direita para a esquerda.

25. Também o Pedro resolve responder em código. Que técnica escolhe?

- Acrescentar um x no fim de cada palavra.
- Escrever cada palavra ao contrário, só se podia ler da direita para a esquerda.
- Começar as palavras com Y.

26. Reescreve as cartas corretamente, no teu Caderno de Escrita.

CARTA 1

'Olávef Pedrovof!

*Estouvef avof passarvef fériasvof emvef Espinho-
vof emvef casavof davef minhavof tiavef Rosavof.
Istovef aquivof évef ovof máximovef!*

*Adorovof saltarvef paravof avef piscinavof, mas-
vef sóvof davef primeiravof pranchavef!*

*Achovef quevof estouvef apaixonadovof... Elavef
temvof olhosvef azuisvof evef cabelovof curtinhovef
evof évef muitovof giravef! Paravof jávef sóvof faze-
mosvef olhinhosvof umvef aovof outrovef!*

*Evef maisvof nãovef digovof paravof nãovef fica-
resvof avef sabervof tantovef comovof euvef!*



CARTA 2

'áIO síuL!

*ietsoG otium od uet latsop. meuQ em ared ratse
ía... araP mim a alocse uobaca.*

*A aut ahnidanoxiapa mébmat é adrog?
adnaM sotium siatsop!*

uet ogima

Pedro'

BOM TRABALHO!



Anexos I – Os objetivos gerais e os descritores de desempenho que constam das intervenções em estágio, na disciplina de Matemática, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em 2º ciclo

Área da Matemática

Intervenção em estágio	Objetivo geral	Descritores de Desempenho
7 abril 2015	Compreender a diferença entre circunferência e círculo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a diferença entre uma circunferência e um círculo; • Compreender as noções de corda, diâmetro, arco de circunferência e raio.
21 abril 2015	Conseguir identificar e construir a bissetriz de um ângulo.	<ul style="list-style-type: none"> • Designar por “bissetriz” de um dado ângulo a semirreta nele contida, de origem no vértice e que forma com cada um dos lados ângulos iguais; • Construir a bissetriz de um ângulo, utilizando régua e compasso.
22 abril 2015	Reconhecer propriedades envolvendo ângulos, paralelismo e perpendicularidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar dois ângulos como “suplementares” quando a respetiva soma for igual a um ângulo raso; • Identificar dois ângulos como “complementares” quando a respetiva soma for igual a um ângulo reto; • Reconhecer que ângulos verticalmente opostos são iguais; • Identificar duas semirretas com a mesma reta suporte como tendo “o mesmo sentido” se uma contém a outra; • Utilizar corretamente as expressões “semirretas diretamente paralelas” e “semirretas inversamente paralelas” • Identificar ângulos convexos de lados paralelos.

6 maio 2015	Reconhecer propriedades envolvendo ângulos, paralelismo e perpendicularidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Construir segmentos de reta paralelos recorrendo a régua e esquadro e utilizando qualquer par de lados do esquadro; • Saber que dois ângulos convexos coplanares de lados perpendiculares dois a dois são iguais se forem da “mesma espécie” (ambos agudos ou ambos obtusos) e são suplementares se forem de “espécies diferentes”.
8 maio 2015	Identificar polígonos e saber distinguir um polígono regular de um irregular; Classificar triângulos quanto ao comprimento dos lados e quanto aos ângulos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar polígonos regulares e irregulares; • Identificar nomes de polígonos até 12 lados; • Classificar triângulos quanto aos ângulos e quanto ao comprimento dos lados; • Utilizar corretamente os termos “triângulo retângulo”, “triângulo acutângulo” e “triângulo obtusângulo”. • Utilizar corretamente os termos “triângulo isósceles”, “triângulo equilátero” e “triângulo escaleno”.
19 maio 2015	Construir triângulos dados os comprimentos dos lados e/ou amplitudes de ângulos internos.	<ul style="list-style-type: none"> • Construir triângulos dados os comprimentos dos lados; • Construir triângulos dados os comprimentos dos lados e a amplitude do ângulo por eles formado.
20 maio 2015	Construção de triângulos dado o comprimento de um só lado e a amplitude dos ângulos adjacentes a esse lado; Identificar os três critérios de igualdade (congruência de triângulos).	<ul style="list-style-type: none"> • Construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão “critério ALA de igualdade de triângulos”; • Utilizar corretamente a expressão “critério LAL de igualdade de triângulos”, bem como a expressão “critério LLL de igualdade de triângulos”.
22 maio 2015	Promover a resolução de problemas através do trabalho de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas envolvendo as noções de paralelismo, perpendicularidade, ângulos e triângulos.

Anexos J – Os objetivos gerais e os descritores de desempenho que constam das intervenções em estágio, na disciplina de Ciências Naturais, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em 2º ciclo

Área das Ciências Naturais

Intervenção em estágio	Objetivo geral	Descritores de Desempenho
13 abril 2015	Compreender a importância da água para os seres vivos.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar exemplos que evidenciem a existência de água em todos os seres vivos, através da consulta de documentos diversificados;• Identificar a presença de água nos alimentos;
14 abril 2015	Identificar as principais propriedades da água e compreender os conceitos de solução, solvente e soluto.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar propriedades da água;• Compreender os conceitos de solução, solvente e soluto.
27 abril 2015	Compreender a importância das rochas e dos minerais.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar uma definição de rocha e de mineral;• Distinguir diferentes grupos de rochas, com base em algumas propriedades, utilizando chaves dicotómicas simples;• Reconhecer a existência de minerais, na constituição das rochas, com base na observação e amostras de mão.
28 abril 2015	Compreender a importância das rochas e dos minerais.	<ul style="list-style-type: none">• Distinguir diferentes grupos de rochas, com base em algumas propriedades, utilizando chaves dicotómicas simples;• Reconhecer a existência de minerais, na constituição das rochas, com base na observação e amostras de mão;

13 maio 2015	Compreender o que é a erosão e identificar agentes erosivos; Compreender que o solo é um material terrestre de suporte de vida.	<ul style="list-style-type: none">• Definir erosão e identificar agentes erosivos;• Apresentar a definição de solo;• Identificar os componentes e as propriedades do solo;• Descrever o papel dos agentes biológicos e dos agentes atmosféricos na génese dos solos.
25 maio 2015	Compreender que o solo é um material terrestre de suporte de vida	<ul style="list-style-type: none">• Compreender o que é a desflorestação e a sua implicação nos solos;• Compreender os conceitos de “pragas”; “infestantes” e “pesticidas”;• Identificar medidas para proteger a floresta;• Compreender os conceitos de “autóctone” e “Agricultura biológica”.

Anexo L – Pedido de autorização à diretora da escola para filmar



Agrupamento de Escolas

Santarém, 2 de novembro 2015

Exma. Senhora Diretora ,

Exma. Senhora Coordenadora de 2º ciclo ,

Eu, Elisabete Crespo, portadora do Cartão de Cidadão nº..... , aluna do Mestrado em 1º e 2º ciclos do ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém, venho solicitar a permissão da Direção do Agrupamento de Escolas para dinamizar duas aulas com o 6º..., no sentido de promover dois debates, que serão filmados, com o objetivo de avaliar a capacidade argumentativa dos alunos em defesa de uma posição, bem como a argumentação em defesa do seu contrário, tal como está definido nas Meta Curriculares do Ministério da Educação para o 6º ano, no domínio “Oralidade”, que faz parte da Língua Portuguesa.

O trabalho insere-se no Relatório Final, para obtenção do grau de Mestre.

A proposta para a realização da primeira aula é a 12 de novembro e a segunda aula em dia a combinar com a professora

Atenciosamente,

A Mestranda,

Elisabete Crespo

Anexo M – Pedido de autorização aos encarregados de educação para filmar



CENTRO TECNOLÓGICO

Autorização e cedência de direitos de imagem/autor

Eu,

_____,
portador(a) do B.I./Cartão de Cidadão nº _____, Representante Legal do/a
aluno(a) _____,

declaro que para os devidos efeitos legais, consinto na captação e utilização da imagem vídeo e/ou fixa do meu educando, no âmbito do Relatório Final de estágio da aluna Elisabete Crespo, mestranda de 1º e 2º ciclos, na Escola Superior de Educação de Santarém. A captação de imagens dos alunos tem como único objetivo enriquecer a qualidade da prática educativa, estando garantida a privacidade e anonimato do aluno.

Agradeço desde já a vossa colaboração e manifesto a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que julguem necessários.

Santarém, 4 de novembro de 2015

Assinatura do Representante legal do aluno _____

Assinatura da Autora do projeto _____

Anexo N - Tabela de registo de avaliação da Expressão Oral

Turma: _____	Tabela de registo de avaliação da Expressão Oral								
	Mês _____				Ano letivo: ____/____				
	Adequação à temática	Encadeamento coerente de ideias	Riqueza vocabular	Construção frásica	Tom de voz	Postura corporal	Mímica / gestos	Originalidade	Nota final
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16.									
Escala: Excelente (6) Muito Bom(5) ; Bom(4); Suficiente (3); Insuficiente (2), Fraco (1)									

Anexo O – Tabela de registo de resultados da expressão oral (1º exercício)

Turma	Tabela de registo de resultados da expressão oral (1º exercício)								
	Adequação à temática	Encadeamento coerente de ideias	Riqueza vocabular	Construção Frásica	Tom de voz	Postura corporal	Mímica/gestos	Originalidade	Nota final
Aluno 1	1	1	1	1	1	2	1	1	Fraco
Aluno 2	1	1	1	1	1	1	1	1	Fraco
Aluno 3	3	3	2	3	4	3	2	2	Suficiente
Aluno 4	3	2	3	2	2	2	2	2	Insuficiente
Aluno 5	3	3	3	3	3	4	2	2	Suficiente
Aluno 6	3	2	3	3	4	3	2	2	Suficiente
Aluno 7	2	1	1	1	1	1	1	1	Fraco
Aluno 8	3	2	2	2	3	2	2	3	Insuficiente
Aluno 9	3	3	3	3	4	3	3	3	Suficiente
Aluno 10	2	2	2	2	1	1	1	1	Insuficiente
Aluno 11	2	2	2	2	3	3	2	2	Insuficiente
Aluno 12	3	4	4	3	4	4	3	4	Bom
Aluno 13	1	1	1	1	1	1	1	1	Fraco
Aluno 14	3	3	3	3	3	2	2	2	Suficiente
Aluno 15	3	3	2	2	3	2	2	2	Insuficiente
Aluno 16	1	1	1	1	1	1	1	1	Fraco
Escala: Excelente (6) Muito Bom(5) ; Bom(4); Suficiente (3); Insuficiente (2), Fraco (1)									

Anexo P – Guião da planificação do discurso oral

Planificação de um discurso oral

Devemos elaborar um guião/esquema do que pretendemos dizer, tal como fazemos para a escrita. O guião deve ter:

1. **Introdução:** Definir o tema/título;
2. **Desenvolvimento:**
 - a. Definir: O que vou dizer sobre o tema;
 - b. Definir: A ordem pela qual vou começar a falar (por exemplo: ao descrever o meu melhor amigo, decidir se vou começar pelas características físicas ou psicológicas);
 - c. Resumir as ideias principais;
 - d. Decidir o que vou deixar para dizer no final.
3. **Revisão** do que escrevi (Aqui ainda posso acrescentar ou mudar algum aspeto)
4. **Verbalizar** o discurso (“Simular em casa”, ou seja, no final de ler o que escrevi faço essa exposição aos pais ou a um amigo ou até sozinho em frente ao espelho. Assim temos oportunidade de nos prepararmos para a exposição oral em sala de aula e conseguimos também perceber se o nosso discurso tem cerca de 3 minutos). **Atenção: Não é memorizar o discurso!** É ter a capacidade de transmitir aos outros o que queremos dizer, sem precisar de memorizar.

Deves ter sempre em conta a **postura** (não debes falar encostado ao quadro, de costas encolhidas, mas sim de costas direitas, debes manter o olhar em frente, na audiência que está na sala, **seres expressivo**, usares **os gestos** para te ajudar nas ideias, nunca colocar as mãos dentro dos bolsos e ter ainda em atenção a colocação de voz, é preciso que todos nos oiçam, especialmente os que estão no fundo da sala).

Anexo Q – Tabela de registo de resultados da expressão oral (2º exercício)

Turma	Tabela de registo de resultados da expressão oral (2º exercício)								
	Adequação à temática	Encadeamento coerente de ideias	Riqueza vocabular	Construção Frásica	Tom de voz	Postura corporal	Mímica/gestos	Originalidade	Nota final
Aluno 1	2	2	2	1	2	2	1	1	Insuficiente
Aluno 2	2	1	1	1	2	1	1	1	Fraco
Aluno 3	3	3	3	3	4	3	3	3	Suficiente
Aluno 4	3	3	3	3	3	3	3	2	Suficiente
Aluno 5	4	4	4	4	4	3	3	3	Bom
Aluno 6	4	4	3	3	4	4	3	3	Bom
Aluno 7	2	2	2	1	2	3	1	1	Insuficiente
Aluno 8	4	3	3	3	4	4	4	4	Bom
Aluno 9	4	4	4	3	4	4	4	3	Bom
Aluno 10	3	2	2	2	2	2	2	2	Insuficiente
Aluno 11	3	2	2	2	3	3	2	2	Insuficiente
Aluno 12	5	5	5	5	4	4	4	4	Muito Bom
Aluno 13	1	1	1	1	1	1	1	1	Fraco
Aluno 14	4	4	4	3	3	4	3	3	Bom
Aluno 15	3	3	3	3	3	4	4	3	Suficiente
Aluno 16	2	2	1	2	1	1	1	1	Fraco

Escala: Excelente (6) Muito Bom(5) ; Bom(4); Suficiente (3); Insuficiente (2), Fraco (1)

Anexo T – Registo de autoavaliação dos debates

		Tema: Refugiados/Redes Sociais						Data: 12 novembro 2015			Turma: 6º A												
Participantes		Respeitei a minha vez de intervir			Soube ouvir a opinião dos outros			Trouxe novas ideias à discussão e exemplifiquei			Defendi as ideias que apresentei			Soube reconhecer as ideias dos outros			Mostrei boa projeção de voz			Tive uma postura (física) correta			
Data	Nome	😊😊	😊	😞	😊😊	😊	😞	😊😊	😊	😞	😊😊	😊	😞	😊😊	😊	😞	😊😊	😊	😞	😊😊	😊	😞	
12/nov.																							
19/nov.																							

Legenda – 😊😊 (sempre), 😊 (às vezes), 😞 (nunca).