

# Índice de Anexos

## Anexo I. Exemplos de Registos de Observação

I.I. Incidente Crítico

I.II. Notas de Campo

I.II.I. Nota de Campo 1º CEB

I.II.II. Nota de Campo de Português, 2º CEB

I.III Lista de Verificação para Observação de Aula

## Anexo II. Planificações

II.I. Planificação de Língua Portuguesa 1ºCEB

II.II. Planificação de Matemática 1ºCEB

II.III. Planificação de Estudo do Meio 1º CEB

II.IV. Planificação de Matemática 2ºCEB

II.V. Planificação de Português 2ºCEB

II.VI. Planificação de Ciências Naturais 2ºCEB

II.VII. Planificação de História e Geografia de Portugal 2ºCEB

## Anexo III. Instrumentos de Avaliação

III.I. Lista de Verificação

III.II. Grelhas de Avaliação

III.II.I. Grelha de Avaliação do Trabalho Cooperativo

III.II.II. Grelha de Avaliação da Leitura

III.II.III Grelha de Avaliação da análise de uma entrevista

III.II.IV. Grelha de avaliação – Organização e interpretação de tabelas de frequências

III.III. Teste de Avaliação

## Anexo IV. Registos Fotográficos de Atividades/Estratégias, Experiências de Aprendizagem e Materiais utilizados na Intervenção Educativa

IV.I. Exemplo de uma sequência de Aula CSMP

IV.II. As Horas

IV.III. “O Senhor Horas”

IV.IV. Jogo “Combinações Brilhantes”

IV.V. “Caça aos Números Ordiniais”

- IV.VI. Jogo “Hora (A)certa”
- IV.VII. “Corrida dos Animais”
- IV.VIII. Dados Silábicos para o Feminino e Masculino
- IV.IX. Tipos de Frases
- IV.X. Baú das Histórias
- IV.XI. “Senhora Pontuação”
- IV.XII. Jogo “Bingo das Rimas”
- IV.XIII. O Convite
- IV.XIV. Caligramas
- IV.XV. Árvores de Natal inspiradas em Klimt
- IV.XVI. Os 5 Sentidos
- IV.XVII. Aula para o 1º e 2º Ano sobre as Abelhas
- IV.XVIII. Reconto da História da “Girafa que Comia Estrelas”
- IV.XIX. Construção de um texto criativo a partir do caso de leitura “ch”
- IV.XX. O Metro e os seus submúltiplos
- IV.XXI. Os Critérios de igualdade de Triângulos
- IV.XXII. A amplitude de um ângulo interno pela soma dos dois ângulos externos não adjacentes
- IV.XXIII. Áreas aos quadrados
- IV.XXIV. Área do Paralelogramo
- IV.XXV. Roleta dos exercícios
- IV.XXVI. Os Pictogramas
- IV.XXVII. Trabalho de Projeto
- IV.XXVIII. A Poesia de Manuel António Pina
- IV.XXIX. Retalhos da imaginação
- IV.XXX. O Texto dramático
- IV.XXXI. Atividade de Escrita Criativa
- IV.XXXII. O Discurso Direto e o Discurso Indireto
- IV.XXXIII. O texto Informativo – A entrevista
- IV.XXXIV. Entrevistas em direto
- IV.XXXV. Locomoção no ar
- IV.XXXVI. Os Bichos da seda

IV.XXXVII. A Influência dos fatores abióticos nos animais

IV.XXXVIII. A Influência dos fatores abióticos nas plantas

IV.XXXIX. As Feiras Medievais

IV.XL. D. Dinis

IV.XLI. Visita de estudo

IV.XLII. Feira Medieval

IV.XLIII. Dia do Laboratório Aberto

Anexo V. Reflexões Críticas

V.I. A Planificação (1ºCEB)

V.II. A Observação das primeiras semanas 1ºCEB

V.III. Expectativas 1º CEB

V.IV. Expectativas 2ºCEB

V.V. A Observação das primeiras semanas 2ºCEB

V.VI. A escrita do sumário no 2ºCEB

Anexo VI. Grelhas de avaliação da Intervenção Educativa

Anexo VII. Estudo Aprofundado

Anexo VIII. Avaliação da Professora Estagiária pelos alunos

VIII.I. 1º CEB

VIII.II. 2º CEB

# Anexo I. Exemplos de Registos de Observação

## I.I. Incidente Crítico

Nome do observador: Cátia

Nome do aluno: F e D

Ano escolar: 2º ano

Idade: 7 anos

**Incidente:** No decorrer da aula de matemática, a estagiária solicitou a organização dos grupos, já delineados por ela, para o jogo “Combinações Brilhantes”. Assim que o grupo 3 recebeu o seu tabuleiro de jogo, a F pega nele e diz: “Dá cá que eu sou a melhor a matemática”. De imediato, o D acrescenta: “Cátia, ela é a que percebe mais de matemática”.

## Reflexão

A situação acima descrita obriga a pensar sobre a necessidade de que cada um se capacite para o trabalho em grupo e se aperceba da sua importância. Uns para poderem aprender a partilhar. Outros para ganharem confiança em si próprios, elevar a autoestima e acreditar que o importante é não desistir.

À partida, parecem-me várias as dimensões que, pelo registo supra apresentado, deverão ser alvo de reflexão: questões em torno do trabalho cooperativo e da sua importância, da autoestima e do reconhecimento de capacidades próprias e dos outros e, da relação que os alunos vão estabelecendo entre si. É evidente que, como em tantas outras situações, o papel do professor será, também, fundamental. O importante é conseguir estabelecer relações lógicas entre estas dimensões através da reflexão. Uma prática que, a meu ver, não se limita nem no espaço nem no tempo. Pelo contrário, permite que, para um mesmo

assunto, cheguem uma e outra oportunidade de reflexão. Será, assim, limitada apenas pelas nossas intenções.

Alarcão (1996) também reconhecem a *“importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações”*. Trata-se do que os autores denominam por *“cenário reflexivo”*.

Segundo Vygotsky: *“o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”* (in Davis e Oliveira, 1993).

Um dos conceitos fundamentais avançados por este autor, Vygotsky, é o da *“zona de desenvolvimento proximal”*, que corresponde à diferença entre o nível potencial de desenvolvimento de um sujeito e o seu nível real. *“Esta zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação”*. Uma criança pode não ser ainda capaz, do ponto de vista cognitivo, de resolver determinados problemas. Contudo, se as capacidades cognitivas necessárias à resolução desses problemas se encontrarem no âmbito da sua zona de desenvolvimento proximal e a criança tiver oportunidade de assistir à sua resolução, por intermédio de um par mais velho e/ou mais competente, ela irá apreender essa forma de resolução. Assim, *“a interação com pares mais desenvolvidos cognitivamente é benéfica para as crianças, pois estas terão oportunidade de realizar novas aprendizagens, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo”*. Vygotsky (Idem) designou estas novas aprendizagens de *“boas aprendizagens”* e definiu-as como sendo aquelas que *“antecedem e promovem o desenvolvimento”*.

Ora, apesar de ter já constituído os grupos antecipadamente e de ter atentado nas características de cada criança, é evidente que o conhecimento que eu tinha de cada uma não foi suficiente para elaborar grupos heterogéneos que funcionassem de acordo com a teoria sugerida. Durante a atividade, foram constituídos seis grupos e dois não funcionaram cooperativamente. É verdade que o número de alunos que considerei ter um desenvolvimento cognitivo superior não era suficiente para que fossem distribuídos pelos seis grupos. No entanto, essa poderá ser uma justificação apenas para um dos grupos. O grupo de trabalho referido no registo de observação tinha, de facto, pelo menos uma criança, a F, bastante capacidade para a matemática.

Sendo assim, a observação ultrapassa o descrito. A reação imediata que tive no momento registado foi pensar que aquele grupo de alunos não sabia trabalhar de forma cooperativa. Este assunto é parte integrante do Currículo Nacional dos três ciclos do Ensino Básico. De entre as dez competências Gerais ou Transversais, a nona competência enuncia: “*Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns*”. Preconiza-se que o aluno deva ser capaz de participar em atividades interpessoais e de grupo, com sentido de responsabilidade, com respeito pelos outros e dando espaço de intervenção aos seus parceiros. Tudo para que os alunos desenvolvam autoconfiança, autoestima e a interação entre pares. (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001).

Assim que me apercebi dirigi-me ao grupo. Disse às crianças que o constituíam que, por se tratar de um trabalho de grupo, todas deviam participar. Todas deviam colaborar na descoberta da solução do jogo e todas eram peças fundamentais para isso. Aceitaram mas, agora, receio que não tenham percebido realmente o que uma tarefa desse nível requer.

De acordo com Sanches (2005), no trabalho cooperativo os alunos aprendem “*no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante*”

Para além disso, apercebo-me de que os elementos do grupo podem não estar no mesmo estágio de desenvolvimento. Na realidade, a idade em que estão (7 anos) será, para Piaget, o momento de transição entre o estágio pré-operatório e o estágio das operações concretas. Segundo Piaget, uma das principais características do pensamento pré-operatório é o egocentrismo, uma forma de centração: “*termo de Piaget para a incapacidade de considerar o ponto de vista de outra pessoa (...)*” (Papalia, 2000:56). A F estará, provavelmente neste estágio. A sua rapidez para se considerar e ver-se exclusivamente a si própria não lhe permitiu ver os colegas. Mostrou que já tem uma imagem geral das suas capacidades e características, tem autoconceito: “*Uma construção cognitiva, um sistema de representações descritivas e avaliativas sobre o «eu», que determina como nos sentimos em relação a nós mesmos e guia as nossas acções*” (ibidem). Por oposição, os colegas parecem demonstrar pouca autoestima, a parte avaliativa do autoconceito: “*O julgamento que a criança faz sobre os próprios valores*” (Idem).

Por tudo, emerge a necessidade de encontrar estratégias que potencializem e consciencializem os alunos acerca do que é, realmente, o trabalho cooperativo.

No entanto, só quando perceberem que os outros têm qualidades e quando se valorizarem a eles próprios, isso será possível. A enumeração de características positivas dos colegas será um meio facilitador da capacidade detentora do saber trabalhar de forma cooperativa. Paralelamente, tudo o que se prenda com atividades que permitam às crianças menos participativas assumirem o controlo de diálogos acerca de si próprias e de feitos seus, e com a capacidade de resolução de problemas. O elogio não deverá ser esquecido. As minhas estratégias deverão centrar-se, também, na promoção de situações capazes de levar o grupo a tomar uma única decisão, aceite e com a participação de todos os elementos. Para além destas, será importante reformular sempre os grupos no sentido de dar oportunidades a todos os que não têm tantas competências numa dada área, possam aprender com os mais desenvolvidos e competentes.

**Bibliografia Consultada:**

ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora  
DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma (1993). *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica (2001) – *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*  
PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin (2000). *Desenvolvimento humano*. 7.ed. Porto Alegre: Artmed  
SANCHES, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona da Educação, nº 5, p. 127-142

## **I.II. Notas de Campo**

### **I.II.I. Nota de Campo 1º CEB**

A aula inicia-se por volta das 9:19h da manhã. A primeira rotina da sala é a biblioteca de turma: os alunos que leram os livros que levaram para casa devem pousá-los perto do quadro e, sob ordem da professora, vêm apresentar a sua parte preferida aos colegas. De seguida, voltam a escolher outro livro.

Assim que é terminada a biblioteca de turma, a professora pede a dois alunos que leiam o poema da aula anterior e, em turma, dialogam sobre as ideias principais.

A atividade que se segue é relativa ao “campo lexical”. Cada aluno, à vez, deve dizer uma palavra que faça parte do campo lexical de escola. A professora vai anotando todas as palavras no quadro e todos transcrevem as palavras para o caderno pautado. O mesmo assunto é alargado à palavra “árvore”.

À medida que terminam a escrita de todas as palavras, os alunos fazem as páginas 34 e 35 da gramática. A professora avisa-os acerca do tempo que dispõem: dez minutos.

Logo de seguida, a área vocabular de árvore é retomada, mas desta vez, os alunos devem escolher uma palavra que rime com cada uma que faz parte do campo lexical encontrado. O objetivo é que construam frases que integrem este par de rimas.

Depois do intervalo, segue-se a rotina matemática do “Jogo matinal”. Quando terminam três sequências e saem vencedores os alunos, a professora pede que os responsáveis distribuam os cadernos quadriculados e escrevam neles a data. São, então, lembradas as noções de unidades, dezenas e centenas, pelo recurso ao material MAB. O diálogo acontece numa sequência de perguntas e respostas e culmina com a escrita das referências no quadro:

1 Centena = 10 dezenas = 100 unidades

5 Centenas = 50 dezenas = 500 unidades

Assim que terminam de transcrever estas ideias para o caderno, arrumam todo o material e preparam-se para o almoço.

### **I.II.II. Nota de Campo de Português, 2º CEB**

A escrita do sumário marca o início da aula que continuará a análise da obra “*O Príncipe Nabo*”. Assim que todos os alunos o transcrevem para o caderno, guardam-no e abrem a obra na página 12. Antes de iniciarem a leitura, a professora faz um pequeno resumo do que já sabem até ali: há uma princesa, presumida e

egoísta, que põe sempre defeitos a todos os seus pretendentes e que, por isso, já começa a ver o seu pai chateado, os criados a falar e o ouvir o General da Corte, chateado por não ser possível servir o jantar de noivado. A aula segue-se pelo descoberta dos próximos acontecimentos. Recorrendo à lista de leitura, a professora atribui a alguns alunos um papel da obra. São estes alunos que, de forma expressiva, leem em voz alta as páginas seguintes. Os restante, seguem-na em silêncio.

Quando a leitura é estrategicamente interrompida pela professora, todos vão comentando o que aconteceu: a princesa recebe mais três pretendentes e, mais uma vez, a todos rejeita. Além de o fazer, ainda faz troça deles. Sem avançar na leitura, a professora pede aos alunos que completem as questões do guião de leitura, anexo ao manual escolar. Devem fazê-lo a pares e, assim que todos terminam, a correção é feita oralmente em grande grupo. A aula termina sem que seja possível concluir a correção e, por isso, será terminada no início da próxima aula.

## I.III Lista de Verificação para Observação de Aula

in SANCHES, Mário, (2008) *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*, Porto: Fundação Manuel Leão

### 1. Início da aula

*1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula*

*1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula*

*1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores*

*1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correcção*

*1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos*

## 2. Selecção, organização e abordagem dos conteúdos

*2.1. A seleção dos conteúdos pauta-se por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas*

*2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local*

*2.3. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões*

*2.4. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno*

*2.5. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos*

## 3. Estratégias de ensino e aprendizagem

*3.1. Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas*

*3.2. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos*

*3.3. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas*

*3.4. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem*

*3.5. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento*

*3.6. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades*

*3.7. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem*

#### 4. Organização do trabalho

4.1. *Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo turma, trabalho de grupo, trabalho em par, trabalho individual)*

4.2. *Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos*

4.3. *Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos*

#### 5. Utilização de recursos

5.1. *Os recursos são adequados aos objectivos e aos conteúdos*

5.2. *Os recursos estão adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos*

5.3. *Aproveita as possibilidades didácticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas....)*

5.4. *Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interactivo)*

#### 6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala

6.1. *Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência*

6.2. *Expressa-se de forma correcta, clara e audível*

6.3. *Estimula e reforça a participação de todos os alunos*

6.4. *Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais*

6.5. *Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais*

6.6. *Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula*

*6.7. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos*

*6.8. Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula*

*6.9. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos*

*6.10. Utiliza adequadamente um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula*

## **7. Avaliação das aprendizagens**

*7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades*

*7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas*

*7.3. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens*

## **8. Conclusão da aula**

*8.1. Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula*

*8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos*

*8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados*

## Anexo II. Planificações

### II.I. Planificação de Língua Portuguesa 1ºCEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101

Professora Cooperante: -----

Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup>. Maria dos Reis

Data: 14.01.2015

Duração: 9h00 às 11h00

Escola: -----

Ano: 2º Ano

Área	Domínio	Objetivos - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	Oralidade	<b>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</b> - Responder adequadamente a	Acolhimento  Biblioteca de turma  Divisão da turma em pares. Atribuição de quatro frases a cada um dos pares: uma de tipo imperativo, uma de tipo exclamativo, uma de tipo interrogativo e uma de tipo declarativa. Os dois elementos devem	9:00 - 9:15  9:15 - 9:25  9:25 - 9:40	Material de desgaste	Avaliação Formativa: - Grelha de verificação do conhecimento

	<p>Leitura e Escrita</p>	<p>perguntas.  - Formular adequadamente perguntas e pedidos  - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações)</p> <p><b>Desenvolver o conhecimento da ortografia.</b>  - Escrever corretamente pelo menos 50 de um conjunto de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas  - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do gênero e do número nos nomes, adjetivos e verbos.</p> <p><b>Transcrever e escrever textos</b>  - Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.</p>	<p>treinar a leitura dessas frases. Note-se que algumas frases serão constituídas pelas mesmas palavras. No entanto, pela pontuação que têm deverão ser lidas de forma diferente porque, na verdade, também incorporam intenções diferentes.</p> <p>Leitura em voz alta das frases. Enquanto o fazem, devem indicar o sinal de pontuação por que terminam as suas frases e posicioná-las na coluna de cada um dos sinais, no quadro.</p> <p>Diálogo acerca das diferenças entre a leitura que se faz de umas e de outras frases. Atribuição conjunta de um nome para cada um dos tipos de frase.</p> <p>Distribuição de um desdobrável a cada aluno. Em cada uma das partes, devem escrever o tipo de frase, a sua definição e um exemplo. As definições serão escritas no quadro pela estagiária.</p> <p>Construção de frases para cada um dos tipos de frases. Cada aluno deve escrever e ilustrar uma frase de tipo exclamativo, uma de tipo interrogativo, uma de tipo imperativo e uma de tipo declarativo.  Fixação das frases no placard.</p>	<p>9:40 – 10:00</p> <p>10:00 – 10:10</p> <p>10:10 – 10:30</p> <p>10:30 – 11:00</p>		<p>o dos sinais de pontuação: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação</p>
--	--------------------------	---	--	--	--	---

## Operacionalização

A aula terá início com o acolhimento, ao qual se seguirá a habitual biblioteca de turma. Assim que todos os alunos que trouxeram livros terminarem de contar aos colegas a sua parte preferida, a estagiária distribuirá por cada par de alunos quatro frases: uma de tipo imperativo, outra de tipo exclamativo, outra de tipo interrogativo e outra de tipo declarativo. Note-se que algumas frases serão constituídas pelas mesmas palavras. No entanto, pela pontuação que têm deverão ser lidas de forma diferente porque, na verdade, também incorporam intenções diferentes. Assim se sentirem seguros, os alunos lerão as suas frases para os colegas. Será a partir daqui que se começarão a questionar a entoação dada a cada frase e a indicar, no quadro, qual o sinal de pontuação usado para terminar a frase. Só assim se perceberão, em conjunto, os tipos de frases. Logo de seguida, a estagiária distribuirá um desdobrável e cada aluno deverá colá-lo no caderno pautado. O seu preenchimento será feito de acordo com as definições e exemplos que a estagiária escreverá no quadro.

Quando todos os alunos terminarem, será a sua vez de inventarem frases para cada um destes tipos. No placard da sala será afixado um desdobrável similar ao que têm, com tamanho maior, e será em torno dele que deverão constar as frases construídas por cada aluno.

Exemplos do Material Utilizado

O Manuel foi trabalhar.

O Manuel foi trabalhar?

O Manuel foi trabalhar!

Manuel, vai trabalhar!

A Carolina vem?

A Carolina vem.

Carolina, vem!

A Carolina vem!

## II.II. Planificação de Matemática 1ºCEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101  
 Professora Cooperante: -----  
 Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup>. Maria dos Reis  
 Data: 14.09.2014  
 Duração: 9h00 às 10h00

Escola: -----  
 Ano: 2º Ano

Área	Domínio - Conteúdos	Objetivo - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Matemática	<b>Geometria e Medida</b> - Distância e comprimento	<b>Medir distâncias e comprimento</b> - Reconhecer que fixada uma unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões “mede mais/menos do	Acolhimento  Jogo das Sequências  Apresentação do material “Unidades do sistema métrico”. Será lembrado o “metro”, com apresentação da peça “metro” do material. A cada grupo de alunos será dado um metro. Os alunos serão questionados: - “Se eu quisesse medir o comprimento de um marcador conseguiria utilizar facilmente o metro?” - “E se quisesse medir a altura de uma folha A4? Conseguia ver quantos metros tem?” Referência às subunidades do metro, pela necessidade de nos servirmos de	9:00-9:10  9:10-9:15  9:15-9:25	Material de desgaste       Material “Unidades do sistema métrico”	Avaliação Formativa: Grelha de verificação – metro, decímetro, centímetro e milímetro

		<p>que” um certo número de unidades.</p> <p>- Designar subunidades de comprimento resultantes da divisão de uma dada unidade de comprimento em duas, três, quatro, cinco, dez, cem ou mil partes iguais respectivamente por “um meio”, “um terço”, “um quarto”, “um quinto”, “um décimo”, “um centésimo” ou “um milésimo” da unidade.</p> <p>- Identificar o metro como unidade de comprimento padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respectivamente</p>	<p>medidas padrão menores.</p> <p>Apresentação do decímetro. A cada par de alunos serão dados dois decímetros. Em conjunto, devem-nos utilizar de modo a descobrirem quantos deles são necessários para completar um metro. Quando todos terminarem, dirão à estagiária e esta escreverá a relação no quadro. Referência à relação do nome com as dez vezes que o decímetro cabe no metro.</p> <p>Apresentação do centímetro. A cada par de alunos serão dados dez centímetros. Os alunos devem, em conjunto, por inferência, conseguir dizer quantos centímetros cabem no decímetro e, depois, no metro. A estagiária ouvirá as respostas dos pares e escreverá a relação no quadro. Relação do nome com a divisão em cem partes iguais.</p> <p>Apresentação do milímetro. Os alunos devem descobrir quantos milímetros cabem no centímetro. Por inferência devem conseguir dizer quantos milímetros cabem no decímetro e no metro. Escrita no quadro destas relações pela estagiária.</p>	<p>9:25–9:35</p> <p>9:35–9:45</p> <p>9:45–9:55</p>		
--	--	--	---	--	--	--

		como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades.	Os alunos devem registrar todas as relações no caderno.	9:55-10:00		
--	--	--	---	------------	--	--

## Operacionalização

A aula terá início com a chegada dos alunos à sala e conseqüente acolhimento. Assim que se concluíam as tarefas habituais relativas à biblioteca de casa, iniciar-se-á o jogo habitual das seqüências.

A estagiária passará à apresentação do material “Unidades do sistema métrico”, constituído por elementos representativos de cada subunidade. Através deste material, os alunos podem manusear decímetros, centímetros e milímetros e organizá-los para tecerem considerações como:

- 1 Metro = 10 decímetros
- 1 Metro = 100 centímetros
- 1 Metro = 1000 milímetros
- 1 Decímetro = 10 centímetros
- 1 Centímetro = 10 milímetros
- 1 Decímetro = 100 milímetros

Desta forma, os alunos perceberão estas relações pelo manuseamento direto com os materiais e não através de uma exposição teórica. Todas as subunidades serão apresentadas pela estagiária. Assim que as apresentar dará a cada par de alunos um exemplar. São os alunos, em conjunto, que deverão encontrar as relações entre cada subunidade e as restantes. Por exemplo, depois de a estagiária apresentar o centímetro, os alunos devem, a dois, e por inferência, conseguir dizer quantos centímetros cabem no decímetro e, depois, no metro. A estagiária ouvirá as respostas dos pares e escreverá a relação no quadro. Para além disso, fará referência à relação que o nome tem com a divisão em cem partes iguais. Portanto, para cada subunidade, os alunos terão oportunidade de conceber as relações sozinhos.

Assim que forem apresentadas todas as relações, os alunos deverão passar para o caderno de matemática as conclusões a que chegamos.

## II.III. Planificação de Estudo do Meio 1º CEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101

Professora Cooperante: -----

Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup>. Maria dos Reis

Data: 28.10.2014

Duração: 15h00 às 16h30

Escola: -----

Ano: 2º Ano

Área	Domínio - Conteúdos	Objetivo - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	À descoberta de sim mesmo O seu corpo	Os órgãos dos sentidos: - Localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos - Distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma... - Distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores...)	Acolhimento  Divisão da turma em grupos. Atribuição de um dos 5 sentidos a cada grupo.  Cada elemento do grupo da Audição deverá, com os olhos vendados, fazer corresponder o som que ouve à figura que o representará. As figuras estarão no quadro.  Cada elemento do grupo do Paladar deverá, com os olhos vendados, provar um dos alimentos que a estagiária tem. Assim que o fizer deverá identificá-lo.  Cada elemento do grupo do Olfato deverá, com os olhos vendados, identificar o que cheira.	15:00 – 15:10  15:10 – 15:15  15:15 – 15:25  15:25 – 15:35  15:35 – 15:45	Material de desgaste  5 Exemplos de prova para o paladar  5 Exemplos de sensações para o tato  5 Exemplos de sons para a	Avaliação formativa: Registos dos trabalhos dos alunos

Língua Portuguesa	Iniciação à Educação Literária	Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos - Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria	Cada elemento do grupo do tato deverá, com os olhos vendados, identificar as superfícies em que toca como sendo rugosas, lisas, duras ou moles.	15:45 – 15:55	audição	
			Cada elemento da visão deverá, a partir de imagens com uma composição complexa, encontrar o wally. Alguns elementos do grupo terão, pelo contrário, de dizer o que vêm em imagens de ilusão ótica.	15:55 – 16:05	5 Exemplos de cheiros para o olfato	
			Assim que todos os grupos terminarem, terão, cada um, algum tempo para elaborar uma rima sobre o seu sentido. Para além disso, devem fazer a relação do número do órgão ligado ao seu sentido com o número total desse tal na turma. Por exemplo, se o grupo do olfato perceber que apenas existe um nariz, devem, também, perceber que na turma, existem 23 narizes.	16:05 – 16:30	5 Exemplos de imagens para a visão	
Matemática	Números e Operações - Multiplicação	Multiplicar números naturais - Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas			5 Cartolinas	Imagens dos cinco sentidos

# Operacionalização

A aula terá início com o acolhimento. Assim que os alunos entrarem na sala já estarão no quadro cinco imagens, uma de cada órgão associado a um dos sentidos. Os alunos devem, em diálogo com a estagiária, perceber por que razão estarão lá aquelas imagens e o que, no seu conjunto, representarão. Quando os alunos perceberem do que a aula tratará, iniciar-se-ão as atividades previstas. A turma será dividida em cinco grupos. Cada um desses grupos estará associado a um dos cinco sentidos e realizará uma atividade de carácter prático relativo a ele.

Em primeiro, por exemplo, o grupo da Audição. Cada elemento do grupo desse sentido deverá, com os olhos vendados, vir à frente, ao pé do quadro e fazer corresponder o som que ouve à figura que o representará. As figuras estarão no quadro.

Depois, cada elemento do grupo do Paladar deverá, também, com os olhos vendados, provar um dos alimentos que a estagiária tem. Assim que o fizer deverá identificá-lo.

Cada elemento do grupo do Olfato deverá, com os olhos vendados, identificar o que cheira, cada elemento do grupo do tato deverá, com os olhos vendados, identificar as superfícies em que toca como sendo rugosas, lisas, duras ou moles e, por fim, cada elemento da visão deverá, a partir de imagens com uma composição complexa, encontrar o wolly. Alguns elementos deste último grupo terão, pelo contrário, de dizer o que vêm em imagens de ilusão ótica.

Paladar: Canela, sal, mel, chocolate e limão. (pimenta)

Olfato: menta, café, laranja,

Audição: Sino, pedras, folhas a rasgar,

Tato: lixa, algodão, gelatina, palitos, areia

Visão:

Para além destas, a estagiária mostrará alguma coisa escrita em braile. Os alunos conhecerão, assim, uma forma de escrita e leitura que, diferentemente da deles, não necessita da visão.

Terminadas as práticas, será a vez de os alunos elaborarem um cartaz acerca do seu sentido. Devem, pelo menos, construir uma rima sobre ele e, no âmbito da matemática, estabelecer a relação entre o órgão principal do sentido e o número total desses mesmos órgãos na turma. Perceber, por exemplo, que se apenas existe um nariz em cada pessoa, na turma existem 23 narizes. Estas atividades numa perspetiva de interdisciplinaridade.

## II.IV. Planificação de Matemática 2ºCEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101  
 Professora Cooperante:  
 Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup> Maria dos Reis

Escola:  
 Ano: 5ºAno

Data: 18.03.2015  
 Duração: 9h45 às 10h45

Área	Domínio - Conteúdo	Objetivos - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Matemática	<b>Geometria e medida</b> - Medida	<b>Área</b> - Medir área de figuras planas  <b>Resolver problemas</b> - Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.	Acolhimento. Escrita do sumário  Distribuição de uma cartão a cada grupo de alunos. Identificação de cada grupo de alunos com uma cor.  Apresentação da atividade: “Áreas na escola”. Cada grupo de alunos deverá procurar no recinto da escola, definido pela estagiária, figuras representadas na tijoleira quadrada, da sua cor. O objetivo é que explorem cada uma das suas figuras, e determinem a sua área se a unidade de medida for um quadradinho de tijoleira, meio, ou dois. Antes de se iniciar a atividade, clarificar-se-á alguns conceitos a partir da questão: Como vou saber qual é a figura maior? Conceito de área e de perímetro.	9:45 - 9:55  9:55 – 10:05  10:05 – 10:15	Material de desgaste  Cartões	Avaliação Formativa: - Observação direta centrada na participação e no envolvimento do aluno
			Início da atividade	10:15 – 10:30		- Distinção entre o

			<p>Retorno à sala e discussão sobre a atividade:  Partilha das conclusões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A área depende da unidade de medida que utilizarmos</li> <li>- Figuras iguais têm a mesma área</li> <li>- Figuras diferentes podem ter a mesma área</li> <li>- Figuras equivalentes são figuras que têm a mesma área</li> </ul>	10:30 – 10:45		conceito de área e o de perímetro
--	--	--	---	---------------	--	-----------------------------------

## Operacionalização

A aula terá início com o acolhimento e a habitual escrita do sumário. Assim que os alunos o tenham transcrito para o caderno, ser-lhes-á apresentada a atividade: “Áreas na escola”. Esta será uma primeira abordagem a esta nova temática: a das áreas, cujo objetivo será o de calcularem áreas sem, ainda, recorrer a fórmulas. Para a atividade, os alunos serão divididos em grupos de três elementos e, a cada grupo será associada uma cor e dado um cartão. Assim que forem dadas as instruções, e se clarificarem alguns conceitos, como o de área e de perímetro (a partir da questão: Como é que eu vou saber, por exemplo, qual é a figura maior?), os alunos poderão sair da sala. No exterior, e no espaço definido pela estagiária, deverão procurar as figuras da sua cor. A ideia é que consigam dizer qual é a figura maior, determinar a área que cada uma das figuras tem a partir de unidades de medida distintas, que serão: um quadrado, dois quadrados e metade de um quadrado.

De regresso à sala, cada grupo de alunos deverá partilhar com os colegas o que descobriu. O objetivo é que nesta partilha percebam que:

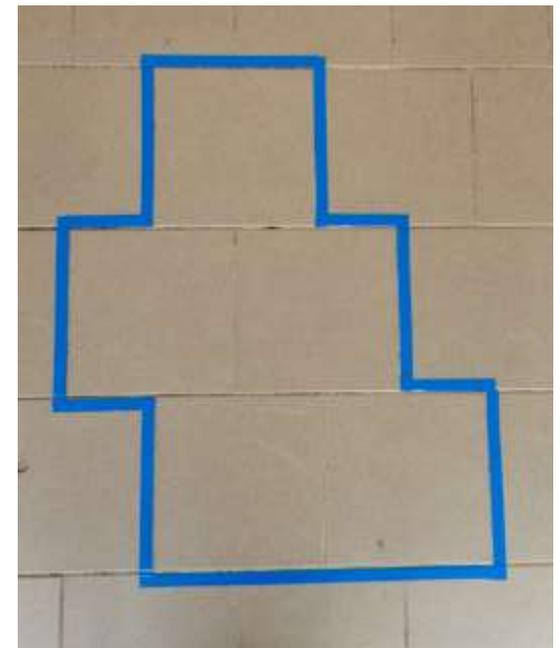
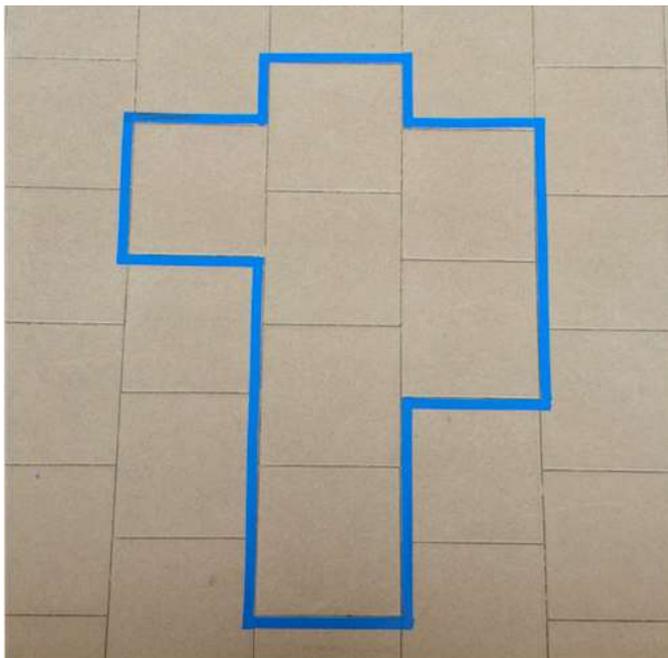
- A área depende da unidade de medida que utilizarmos
- Figuras iguais têm a mesma área
- Figuras diferentes podem ter a mesma área

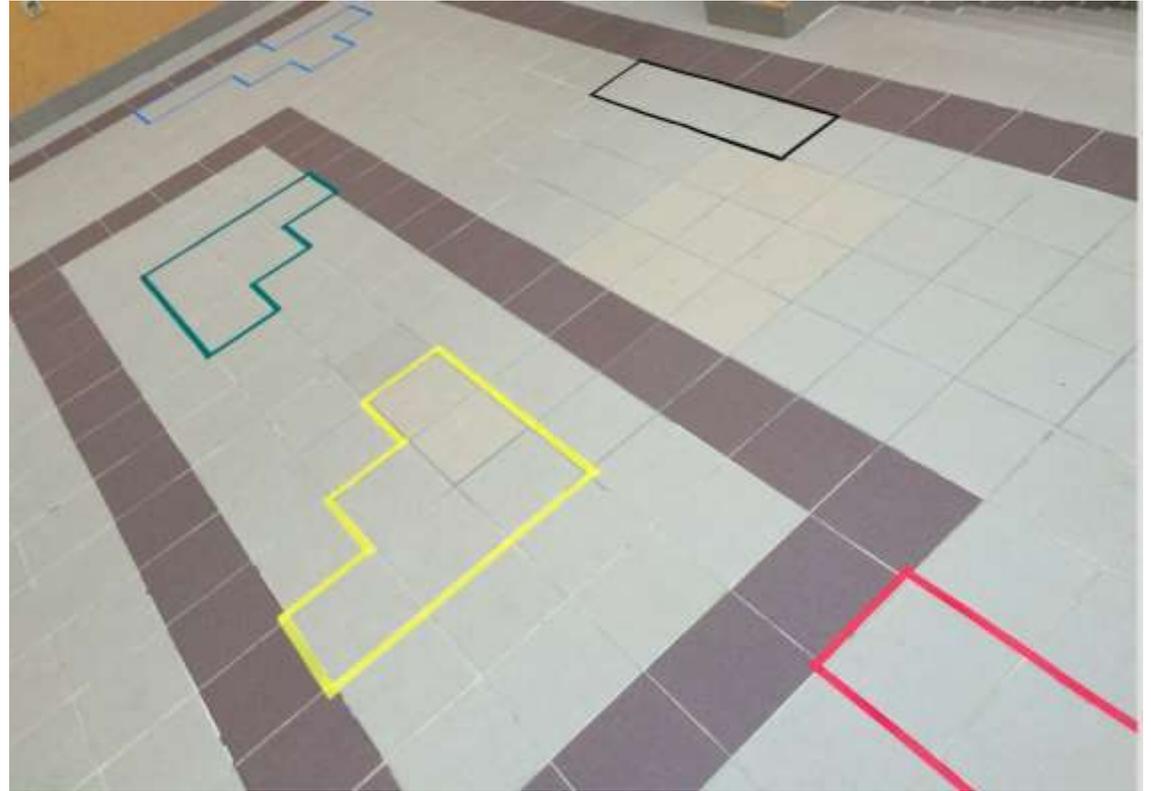
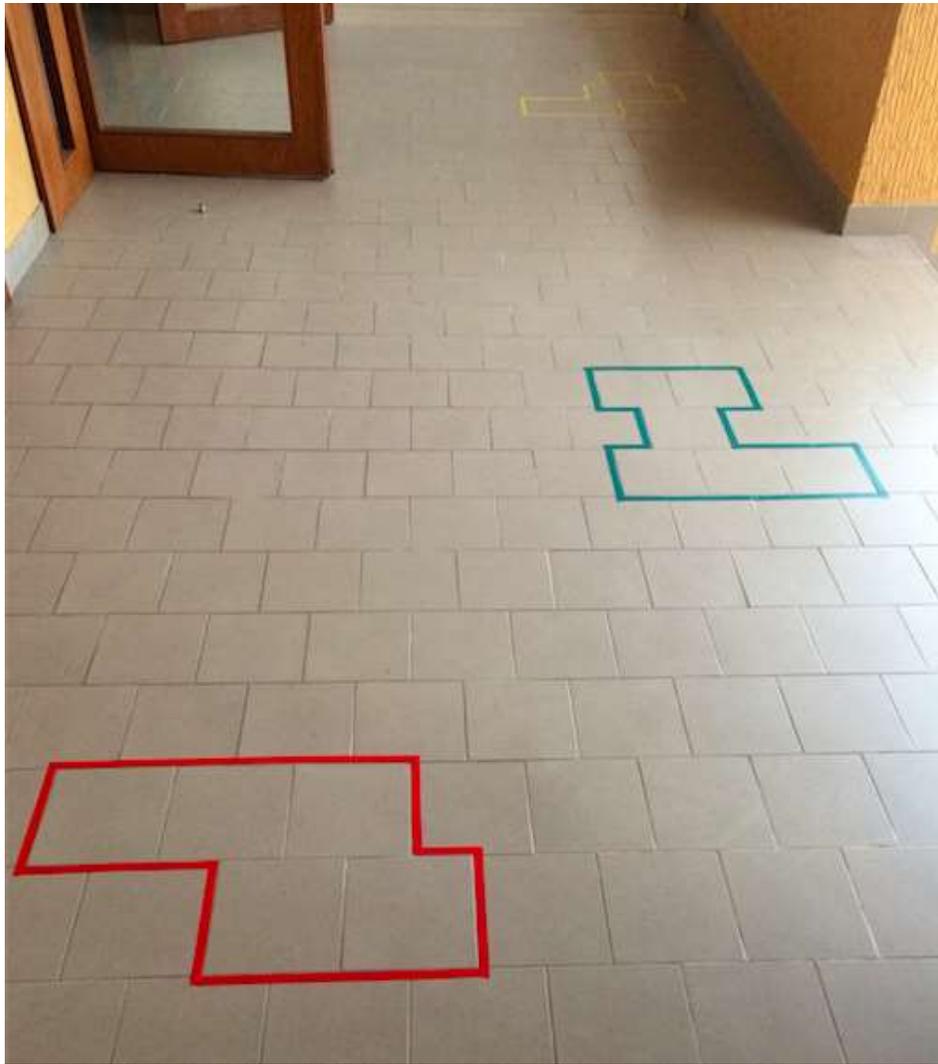
- Figuras equivalentes são figuras que têm a mesma área

**Atividades para o aluno com NEE:** O aluno referido será integrado num dos grupos e participará na atividade da aula.

## Material Utilizado

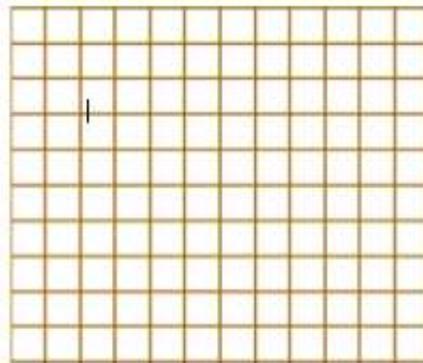
Exemplos de imagens desenhadas no chão com fita adesiva colorida





# Folha de Registos

Grupo:

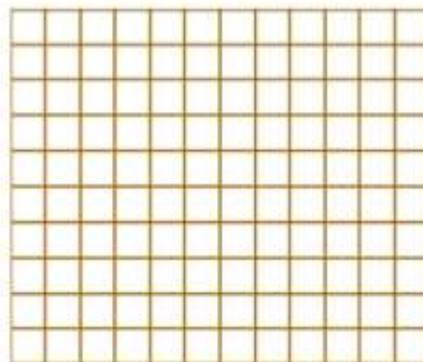


Área

 =

 =

 =

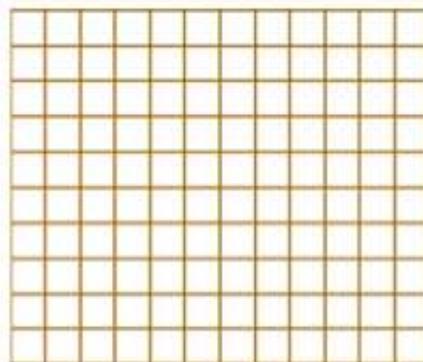


Área

 =

 =

 =



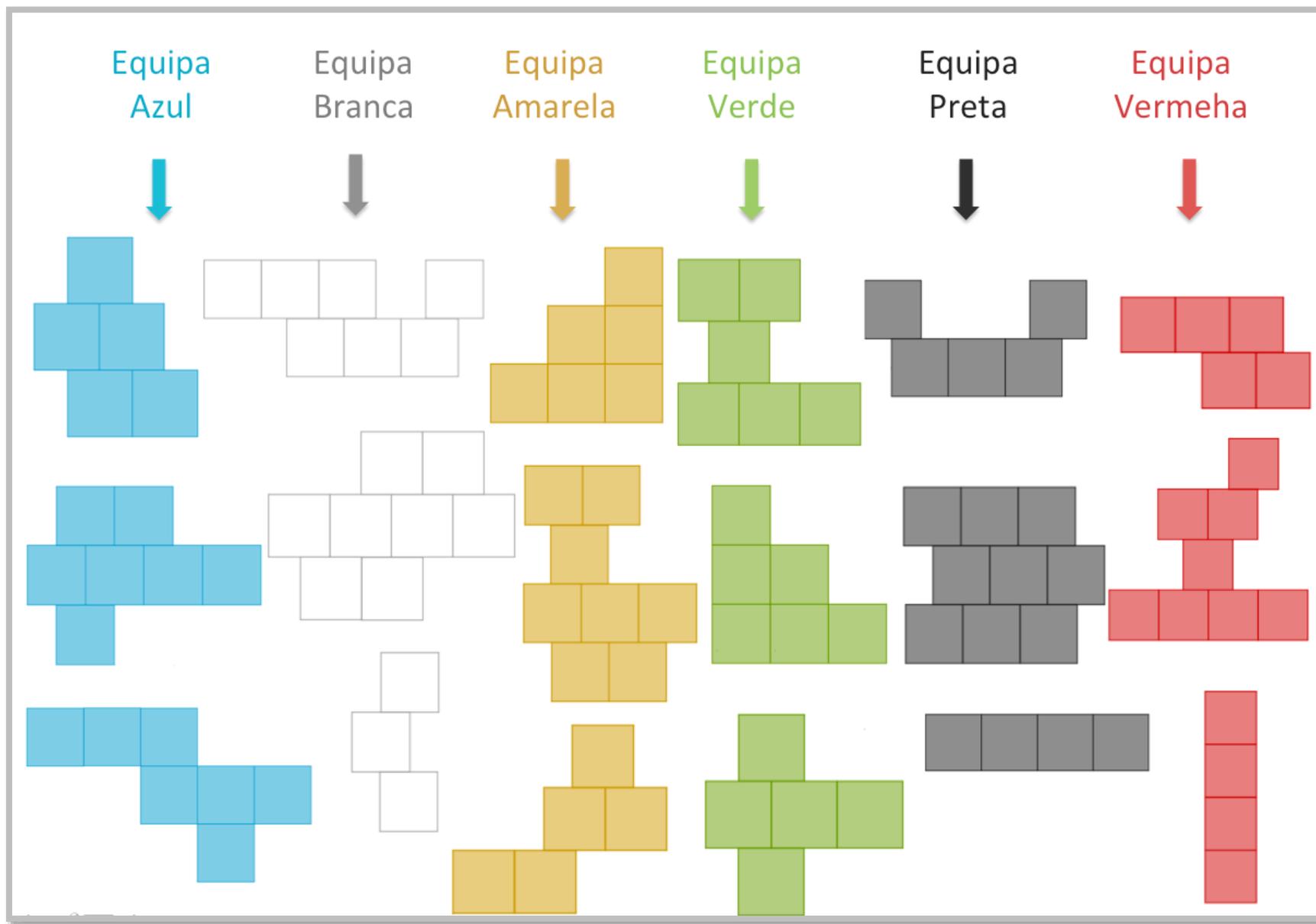
Área

 =

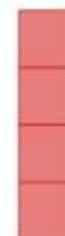
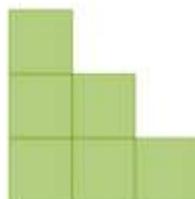
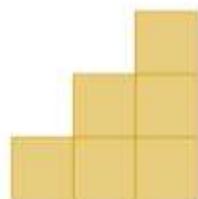
 =

 =

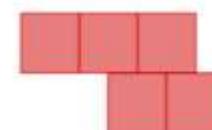
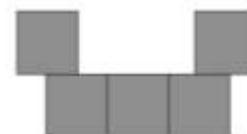
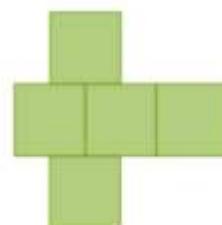
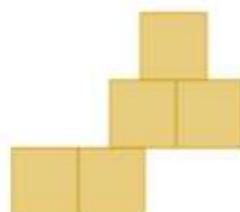
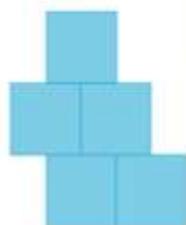
Apresentação PowerPoint Final



Figuras iguais têm áreas iguais



Duas figuras planas são  
**equivalentes** quando têm a  
mesma área



## II.V. Planificação de Português 2ºCEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101  
 Professora Cooperante:  
 Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup> Maria dos Reis

Escola:  
 Ano: 5ºAno

Data: 22.05.2015  
 Duração: 08h45 às 10h45

Área	Domínio	Objetivos - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Português	<b>Leitura e Escrita</b>  <b>Oralidade</b>	<b>Ler textos diversos.</b> - Ler entrevistas  Interpretar discursos orais breves. - Indicar a intenção do locutor. - Referir o tema. - Explicitar o assunto.	Acolhimento.  Diálogo sobre o conteúdo do código QR dado no dia anterior: “o que continha?”; “Que características tem?”  Construção coletiva das características que diferenciam a entrevista de outro tipo de texto literário.  Sorteio e início da atividade objetivada para a análise da estrutura e das características de uma entrevista, a pares. Cada par deverá retirar um papel de um saco e, assim, descobrir se analisará uma entrevista escrita ou, pelo contrário, se terá de a ouvir e, por isso, analisar uma entrevista oral.	08:45 - 08:55  08:55 – 09:05  09:05 – 09:15  09:15 – 09:35	Material de desgaste  Entrevistas escritas  MP3 com entrevista  Caixa  Saco	Avaliação Formativa: - Observação direta centrada na participação e no envolvimento do aluno  - Grelha de avaliação formativa – análise de uma entrevista

			Partilha das entrevistas e das respetivas características encontradas.	09:35 – 09:45		
	<b>Leitura e Escrita</b>	<b>Escrever textos diversos.</b> - Escrever o guião de uma entrevista.	Início da atividade: “Dar voz à entrevista” – escrita de uma entrevista a uma pessoa à escolha.	09:45 – 10:45		

## Operacionalização

A aula terá início com a entrada dos alunos na sala. Depois do acolhimento, o diálogo iniciará-se pela decifração código QR dado no dia anterior e cuja leitura, em casa, só era possível através de um computador ou smartphone. Acerca do código referido, os alunos devem perceber se se trata de um texto informativo ou não. Depois, o diálogo será estendido a questões que se prendem com as características que o permitem distinguir-se de outras tipologias. A estrutura de uma entrevista será, também, referida. A consolidação deste assunto acontecerá a pares. Cada par de alunos, à vez, deverá retirar um papel de um saco e perceber se vai analisar uma entrevista escrita ou se terá de ouvir uma e, assim, analisar uma entrevista oral. Aos alunos que analisarem uma entrevista escrita será entregue um exemplar em papel. Aos alunos que tiverem de ouvir uma entrevista será entregue um mp3, com dois phones, e apenas com o ficheiro áudio da entrevista.

Assim que terminarem, será tempo de os pares partilharem as entrevistas e as respetivas características. 5 pares analisarão ouvirão a mesma entrevista e 4 pares analisarão a entrevista escrita.

Imediatamente a seguir ser-lhes-á apresentada a atividade: “Dar voz à entrevista”. Agora que já conhecem as suas características, será a vez de escreverem uma. Depois de cada par escolher alguém, com interesse para si, elaborará um guião de entrevista. O objetivo é que na próxima aula, a representem como se estivessem em direto a partir de uma estação de televisão. Para tal, será levado todo o material necessário.

**Aluno com NEE:** O aluno com NEE participará na primeira parte da aula – a que se refere ao diálogo sobre as características e estrutura da entrevista. No entanto, no momento em que os colegas as aplicarem, o aluno fará alguns exercícios distintos, voltados para a identificação, por exemplo, de quem entrevista e de quem é o entrevistado. Terá uma caixa, da qual retirará vários exemplos de entrevistas. Acerca de cada um deverá identificar a pessoa que entrevista e a que está a ser entrevistada; o parágrafo de apresentação do entrevistado e o parágrafo de despedida.



## II.VI. Planificação de Ciências Naturais 2ºCEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101  
 Professora Cooperante:  
 Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup> Maria dos Reis

Escola:  
 Ano: 5ºAno

Data: 15.04.2015  
 Duração: 11h00 às 12h00

Área	Domínio - Conteúdo	Objetivos - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
Ciências Naturais	<b>Diversidade de seres vivos e suas Interações com o Meio</b> - Diversidade nos animais	Compreender a diversidade de processos reprodutivos dos animais  - Distinguir animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos.  - Indicar dois exemplos de animais que passem por metamorfoses completas durante o seu desenvolvimento.	Acolhimento. Escrita do sumário  Apresentação de um esquema geral sobre a reprodução para enquadramento da classificação dos animais ovíparos, vivíparos e ovovivíparo.  Entrega de um pequeno tabuleiro com bichos da seda a cada par de alunos. Diálogo sobre como nascerão estes insetos e de como será o seu desenvolvimento. Conceito de metamorfoses.  Ordenação de um conjunto de imagens segundo as etapas do desenvolvimento de um inseto.  Diálogo sobre outros animais cujo desenvolvimento se faz por metamorfoses – a rã. Visualização de um pequeno vídeo e de um	11:00 - 9:10  11:10 – 11:25  11:25 – 11:40  11:40 – 11:50  10:50 – 12:00	Material de desgaste  Slides com esquemas  Imagens  Bichos da seda  Tabuleiros	Avaliação Formativa: - Observação direta centrada na participação e no envolvimento do aluno

			esquema representativo das suas fases de transformação.			
--	--	--	---	--	--	--

## Operacionalização

A aula será contextualizada através de um esquema geral sobre a reprodução. Assim que, no diálogo, os alunos chegarem à concepção e ao nascimento, aparecerão três conceitos, por eles já conhecidos: o de ovíparo, vivíparo e ovovivíparo. Será a partir do primeiro que os alunos conhecerão os bichinhos da seda. Cada par de alunos terá à sua frente um pequeno tabuleiro com bichinhos da seda. O diálogo desenvolver-se-á a partir da forma como nasce e como se desenvolvem – assim se chegará ao conceito de metamorfoses. Aos alunos será pedido que ordenem um conjunto de imagens representativas de cada uma das fases de desenvolvimento do inseto. Logo de seguida, ser-lhes-á mostrado um esquema geral do que é o desenvolvimento deste inseto e representativo dos nomes de cada uma das fases.

Aos alunos será incumbido o papel de alimentar os bichinhos da seda, que ficarão no laboratório, e de investigar a mudança das suas fases de desenvolvimento. Devem, por isso, visitá-las todos os dias no laboratório, a fim de perceber quando começam a fazer o seu casulo e, depois, quanto tempo demoram a transformar-se em borboletas e a sair do casulo.

Além deste, os alunos deverão tentar encontrar outros animais que sofram metamorfoses. Quando referirem a rã, ser-lhes-á mostrado um vídeo sobre as alterações que ocorrem numa rã desde que nasce até atingir a fase adulta.

**Aluno com NEE:** O aluno com NEE participará nas atividades planeadas em cima.

## Material Utilizado

Data		Data	
Fase		Fase	
Esquema / Observações		Esquema / Observações	

Data		Data	
Fase		Fase	
Esquema / Observações		Esquema / Observações	

Data		Data	
Fase		Fase	
Esquema / Observações		Esquema / Observações	

Folha de registros



Imagens para ordenarem

## II.VII. Planificação de História e Geografia de Portugal 2ºCEB

Estagiária: Cátia Filipa Sousa Terra, 2010101  
 Professora Cooperante:  
 Professora Supervisora: Dr<sup>a</sup> Maria dos Reis

Escola:  
 Ano: 5ºAno

Data: 09.04.2015  
 Duração: 11h00 às 12h00

Área	Domínio - Conteúdo	Objetivos - Descritores de desempenho	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	Avaliação
História e Geografia de Portugal	<b>Portugal do século XIII ao século XVII</b>	Conhecer e compreender aspectos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir as funções de cada ordem social – do rei</li> <li>- Apontar a existência de cortes, enquanto locais de participação dos grupos sociais na tomada de decisões importantes para Reino.</li> <li>- Referir aspectos da cultura cortesã deste período.</li> </ul>	Acolhimento. Escrita do sumário	11:00 - 11:10	Material de desgaste  Mapa com o percurso  Slides	Avaliação Formativa: - Observação direta centrada na participação e no envolvimento do aluno  - Esquema de consolidação
			Explicitação do conceito de lenda. Leitura da Lenda do Milagre das Rosas.	11:10 – 11:20		
			Diálogo acerca do conhecimento que cada aluno tem acerca da festa de Arrifana (freguesia próxima) e da sua padroeira.	11:20 – 11:25		
			Início da atividade: “Ligações históricas”. Entrega de um conjunto de palavras e frases a cada aluno e de uma folha A3.	11:25 – 12:30		
			Diálogo acerca de quem seria D. Isabel e D. Dinis e elaboração de um esquema por cada par de alunos.	11:30 – 11:50		
			Partilha dos esquemas de cada par de alunos	11:50 – 12:00		

# Operacionalização

A aula terá início com o acolhimento e a habitual escrita do sumário. Assim que o transcreverem para o caderno, deverão arrumar a sua mesa e dar-se-á início à explicitação do conceito de lenda e à leitura da lenda do Milagre das Rosas. No entanto, os alunos não conhecerão o título da lenda. Assim, durante a leitura, serão convidados a descobrir o que a rainha D. Isabel levava no regaço (cada aluno terá um rosa colada no lado contrário ao tampo da mesa). Quando a leitura terminar, os alunos deverão identificar as suas ideias principais e relacioná-las com a santa padroeira de uma freguesia próxima: a de Arrifana. Ora, certamente a maior parte dos alunos conhecerá o lugar em causa mas não o motivo pelo qual é a rainha Santa Isabel a padroeira.

A aula prosseguirá acompanhada pela atividade: “Ligações históricas”. A cada par de alunos deverá ser entregue um conjunto de palavras e frases e um folha A3. O objetivo é que com esse material consigam construir um esquema. Esta construção deve acompanhar o decorrer da aula e o diálogo que se for estabelecendo acerca de quem era D. Dinis e D. Isabel; em que período da Idade Média reinou D. Dinis; de que gostava; o que fez para desenvolver o país – a construção da universidade, a criação de feiras francas, a substituição do latim, a criação da bolsa de mercadores. Os alunos serão ainda convidados a perceber as diferenças na construção de duas igrejas. A partir dessas diferenças farão a relação entre o período de paz que se viveu após a reconquista.

No final da aula e da apresentação preparada, os esquemas serão partilhados entre todos.

**Atividades para o aluno com NEE:** O aluno referido será envolvido na aula. A sua participação deverá ser estimulada já que o aluno faz parte de um grupo de escuteiros da freguesia referida. Portanto, o objetivo é que se impliquem aqui as suas vivências pessoais (pela participação na procissão, também), de modo a que se sinta mais motivado para o resto da aula.

Bibliografia consultada:

- Cooperação da Professora Isilda Monteiro; SERRÃO, Joel (1986), Dicionário de História de Portugal, vol. 3, Porto, Figueirinhas.; MATTOSO, José (Dir) (2010), História da vida privada em Portugal, vol. I- IV, Lisboa, Círculo de Leitores – Temas e Debates; MATTOSO, José; MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel (2003), No Reino de Portugal – História de Portugal; vol. II, 2ª edição, editorial caminho

# A vida quotidiana... ... na corte

## D. Dinis

1279-1325



## D. Isabel



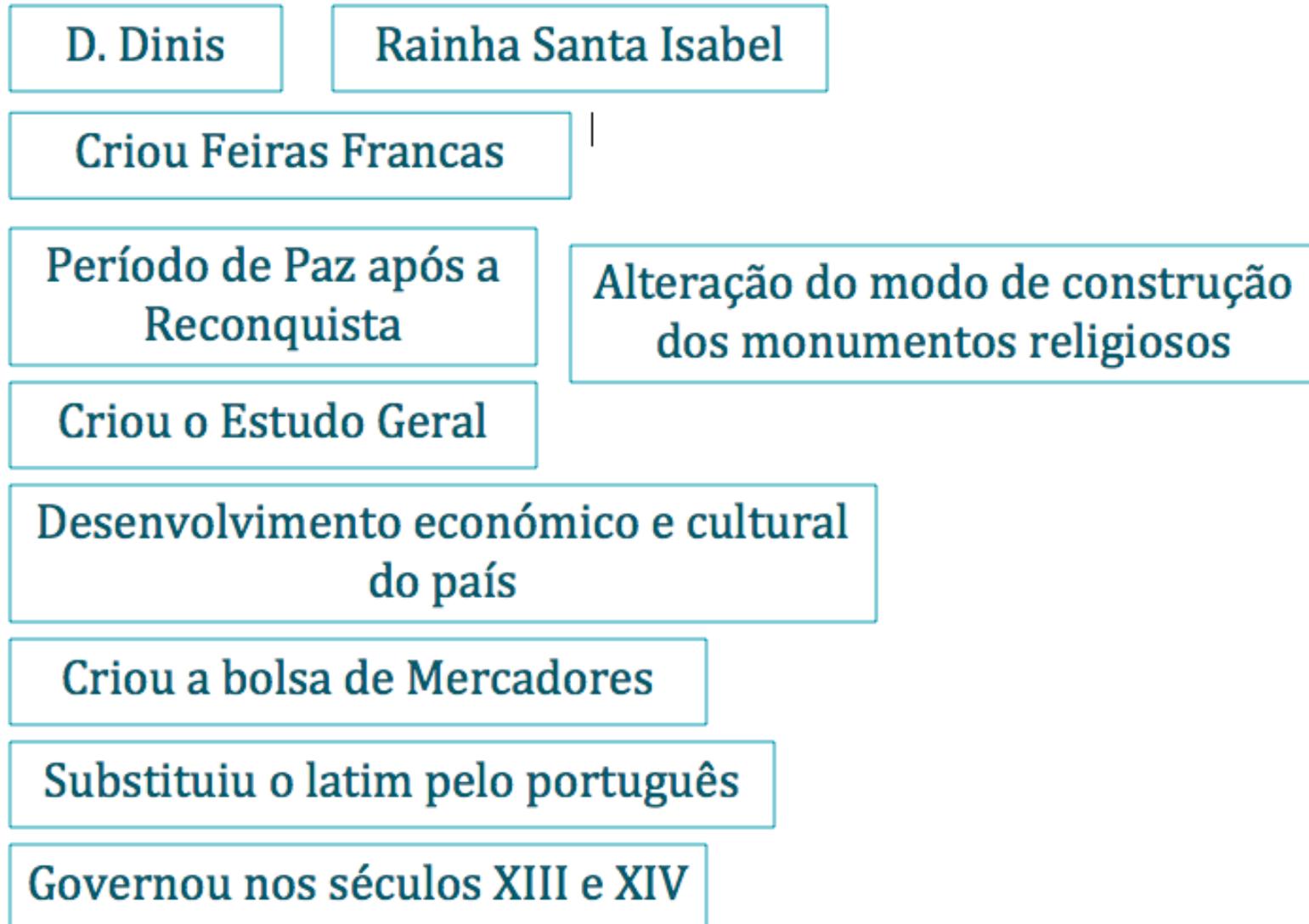
D. Dinis reinou no período  
de paz que se viveu após  
a Reconquista



Desenvolveu o país económica e  
culturalmente

“D. Dinis fez tudo quanto quis”

Palavras para o esquema



## Anexo III. Instrumentos de Avaliação

### III.I. Lista de Verificação

Alunos	O metro e os seus submúltiplos					Observações
	Indicadores					
	O aluno reconhece o metro como unidade padrão	O aluno sabe quais são os submúltiplos do metro	O aluno reconhece que 1 metro equivale a 100 centímetros	O aluno reconhece que 1 metro equivale a 10 decímetros	O aluno reconhece que 1 metro equivale a 1000 milímetros	
ACAT	V	NO	NO	NO	NO	
CAT	V	V	V	V	V	
DA	V	V	V	V	V	
DAV	V	V	NO	NO	NO	
DIG	V	V	V	V	V	
FIL	V	NO	NO	NO	NO	
FCM	V	NO	NO	NO	NO	
FE	V	V	V	V	V	
FP	V	NO	NO	NO	NO	
HEL	V	V	V	V	V	
HEN	V	V	V	V	V	
K	V	NO	NO	NO	NO	
J	V	NO	NO	NO	NO	
LENR	V	V	NO	NO	NO	
LU	V	NO	V	V	V	
MD	V	V	NV	NV	NV	
MF	V	V	V	V	V	
ML	V	V	V	V	V	
MMR	V	V	NO	NO	NO	
MMT	V	V	NO	NO	NO	
MP	V	NV	NV	NV	NV	
RC	V	V	NO	NO	NO	
RTA	V	V	V	V	V	

## III.II. Grelhas de Avaliação

### III.II.I. Grelha de Avaliação do Trabalho Cooperativo

Alunos	Indicadores de avaliação						Observações
	Nível 1 O aluno não trabalha com os colegas para chegarem a uma solução ou impõe a sua estratégia negligenciando o contributo dos outros.		Nível 2 O aluno envolve-se com os colegas de grupo, mas revela alguma dificuldade em ouvir as sugestões dos outros para atingirem em conjunto a solução do problema.		Nível 3 O aluno envolve-se com os colegas de grupo, ouve as sugestões dos outros e trabalha cooperativamente para atingir a solução do problema.		
	7/Set	10/Dez	7/Set	10/Dez	7/Set/	10/Dez	
ACAT	●			●			Não deu o seu contributo
CAT					●	●	
DA	●			●			“Não trabalho com meninas!” – 7/Set
DAV					●		NO 10/Dez
DIG			●	●			
FIL	●	●					Registo de incidente crítico
FCM					●	●	
FE				●	●		
FP			●				NO 10/Dez
HEL		●					NO 7/Set
HEN					●	●	
K					●	●	
J						●	NO 7/Set
LENR				●			NO 7/Set
LU					●	●	
MD			●				NO 10/Dez
MF					●	●	
ML					●		NO 10/Dez
MMR				●			NO 7/Set
MMT		●	●				
MP	●	●					
RC					●		NO 10/Dez
RTA					●		NO 10/Dez

Atividade: “Combinações Brilhantes” – 7.09.2014

Atividade: “Baú das Histórias” – 10.12.2014

Os indicadores de avaliação estão dispostos segundo um nível crescente de complexidade, do nível 1 para o nível 3.

Nível 1 - ●

Nível 2 - ●

Nível 3 - ●



### III.II.III Grelha de Avaliação da análise de uma entrevista

Alunos	O aluno analisa uma entrevista				
	Nível 1 O aluno não conhece a estrutura da entrevista. O aluno não identifica nenhuma característica da entrevista.	Nível 2 O aluno conhece apenas o corpo da entrevista. O aluno identifica apenas uma das características da entrevista.	Nível 3 O aluno reconhece a introdução, o corpo e a conclusão como partes estruturantes da entrevista, e identifica o corpo da entrevista em situações práticas. O aluno identifica a necessidade de respostas não fechadas, a organização lógica das perguntas, a linguagem clara e objetiva como características da entrevista, mas não as evidencia todas numa situação prática.	Nível 4 O aluno reconhece a introdução, o corpo e a conclusão como partes estruturantes da entrevista, e é capaz de as identificar em situações práticas. O aluno identifica a necessidade de respostas não fechadas, a organização lógica das perguntas, a linguagem clara e objetiva como características da entrevista e evidencia-as numa situação prática.	Nível 5 O aluno reconhece a introdução, o corpo e a conclusão como partes estruturantes da entrevista, é capaz de as identificar e de avaliar a sua pertinência em situações práticas, justificando por exemplo, a ausência de uma. O aluno identifica a necessidade de respostas não fechadas, a organização lógica das perguntas, a linguagem clara e objetiva como características da entrevista, evidencia-as numa situação prática e é capaz de avaliar a sua pertinência numa dada situação.
E					
Glh					
Btr					
Mgl					

### III.II.IV. Grelha de avaliação – Organização e interpretação de tabelas de frequências

Alunos	O aluno organiza e interpreta dados em tabelas de frequência				
	Nível 1 O aluno não identifica nenhuma frequência	Nível 2 O aluno identifica a frequência absoluta mas não identifica a frequência relativa. O aluno identifica a frequência relativa mas não identifica a frequência absoluta.	Nível 3 O aluno identifica uma das frequências e sabe totalizar a sua soma.	Nível 4 O aluno identifica a frequência absoluta e a frequência relativa. O aluno sabe que a soma das frequências absolutas totaliza o número de dados. O aluno sabe que a soma das frequências relativas é igual a 1.	Nível 5 O aluno identifica a frequência absoluta e a frequência relativa e estabelece relação entre elas O aluno sabe que a soma das frequências absolutas totaliza o número de dados. O aluno sabe que a soma das frequências relativas é igual a 1.
E					
Glh					
Btrz					

### III.III. Teste de Avaliação

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Data: / / 2015

A professora: \_\_\_\_\_

Parte I

Selecione a opção que considera correta e apresenta todos os cálculos que efetuou.

1. O Hélder desenhou um quadrado com 4 cm de lado e um retângulo com 8 cm de comprimento e 2 cm de largura. As figuras desenhadas pelo Hélder têm:

- A mesma área e o mesmo perímetro.
- A mesma área, mas perímetros diferentes.
- O mesmo perímetro, mas áreas diferentes.
- Áreas e perímetros diferentes.

2. Qual é a medida da área de um retângulo com 8 dm de comprimento e 50 cm de largura?

- 58 dm
- 36 dm<sup>2</sup>
- 40 dm<sup>2</sup>
- 36 dm

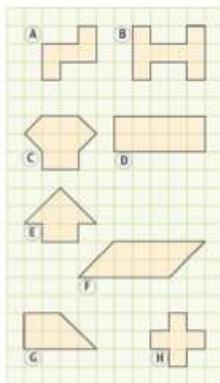
3. Um canteiro do jardim do Sr. António tem a forma de um paralelogramo com 20 dm de altura e cuja base mede 4 m.

Qual é a medida da área deste canteiro?

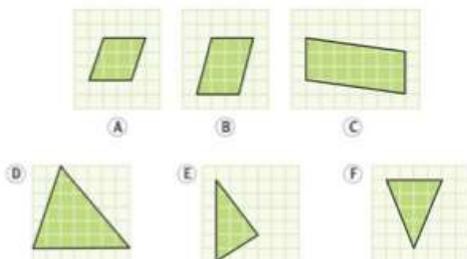
- 24 m<sup>2</sup>
- 80 m<sup>2</sup>
- 8 m<sup>2</sup>
- 80 dm<sup>2</sup>

Parte II

1. Indica, usando as letras, os pares de figuras equivalentes.



2. Calcula a área das figuras, sabendo que cada quadrícula tem 1 cm de lado.

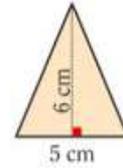


A - \_\_\_\_\_ C - \_\_\_\_\_ E - \_\_\_\_\_  
 B - \_\_\_\_\_ D - \_\_\_\_\_ F - \_\_\_\_\_

4. Observa o Triângulo.

Qual é a medida da área do triângulo da figura?

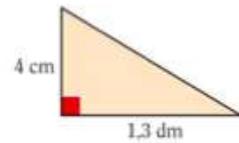
- 30 cm<sup>2</sup>
- 15 cm<sup>2</sup>
- 30 cm
- 15 cm



5. Observa o triângulo retângulo.

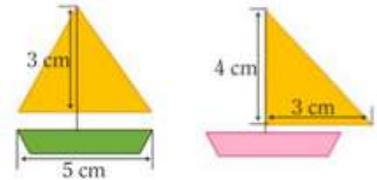
A medida da sua área é:

- 52 cm<sup>2</sup>
- 2,6 cm<sup>2</sup>
- 26 cm
- 26 cm<sup>2</sup>

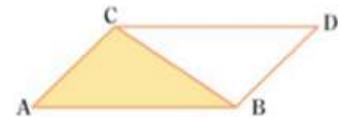


6. O Hugo e a Catarina estão a construir os barcos seguintes para colar num cartaz. Que quantidade de papel amarelo vão necessitar?

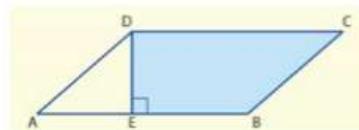
- 7,5 cm<sup>2</sup>
- 13,5 cm<sup>2</sup>
- 6 cm<sup>2</sup>
- 27 cm<sup>2</sup>



3. Sabendo que a área do paralelogramo [ABCD] é igual a 14 cm<sup>2</sup>, determina a área do triângulo [ABC] e justifica a tua resposta.



4. Observa a figura em que [ABCD] é um paralelogramo.



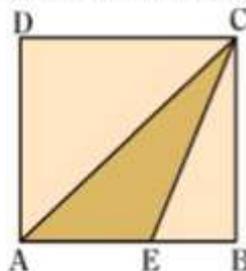
4.1. O que representa a expressão  $AB + BC + CD + DA$ ?

4.2. Considerando,

$AB=7$  cm;  $AE=3$  cm;  $DE=3,5$  cm

Calcula a área da parte colorida da figura.

5. Na figura estão representados um quadrado [ABCD] de área  $16 \text{ cm}^2$  e um triângulo [AEC]. Sabendo que  $EB=1,6 \text{ cm}$ , determina a área do triângulo [AEC]. Apresenta o resultado arredondado às unidades.



6. A turma do Tomás fez um painel retangular com  $1,65 \text{ m}$  de comprimento e  $75 \text{ cm}$  de largura. Na construção desse painel, foram utilizados azulejos quadrados com  $15 \text{ cm}$  de lado. Quantos azulejos foram necessários para construir o painel? Explica como chegaste à tua resposta.

## Cotações

Parte I		
N.º Pergunta	Cotações Intermediárias	Cotação Total
1	Calcula a área do quadrado - 2 Calcula área do retângulo - 2 Assinala a resposta correta - 2	6
2	Converte numa unidade de medida comum - 2 Calcula a área do retângulo - 2 Assinala a resposta correta - 2	6
3	Converte numa unidade de medida comum - 2 Calcula a área do paralelogramo - 2 Assinala a resposta correta - 2	6
4	Calcula a área do triângulo - 2 Assinala a resposta correta - 2	4
5	Converte numa unidade de medida comum - 2 Calcula a área do triângulo - 2 Assinala a resposta correta - 2	6
6	Calcula a área de um triângulo - 1 Calcula a área dos dois triângulos - 2 Soma as duas áreas - 1 Assinala a resposta correta - 2	6
Parte II		
1.1	Encontra 1 par de figuras - 2 Encontra 2 pares de figuras - 4 Encontra 3 pares de figuras - 6 Encontra 4 pares de figuras - 8	8
2	Calcula a área de 1 figura - 2 Calcula a área de 2 figuras - 4 Calcula a área de 3 figuras - 6 Calcula a área de 4 figuras - 8 Calcula a área de 5 figuras - 10 Calcula a área de 6 figuras - 12	12
3	Indica a relação que existe entre a área do paralelogramo e a do triângulo - 5 Determina a área do triângulo - 5	10
4.1	Relaciona a expressão com o perímetro - 4	4
4.2	Calcula a área do paralelogramo - 4 Calcula a área do triângulo - 4 Subtrai a área do triângulo à do paralelogramo - 2 Indica o resultado numa unidade de medida correta - 1	11
5	Indica a medida do lado do quadrado - 3 Encontra o valor da base do triângulo - 2 Calcula a área do triângulo - 2 Arredonda o resultado às unidades - 2 Indica o resultado numa unidade de medida correta - 1	10
6	Converte numa unidade de medida comum para calcular a área do painel - 2 Calcula a área do painel - 3 Calcula a área do azulejo - 2 Encontra a quantidade de azulejos necessários para o painel - 2	9

## Classificações

	Parte I						Parte II						Classificação total	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4,1	4,2	5		6
	6	6	6	6	6	6	8	12	10	4	11	10	9	100
Andreina														0
António Pimenta	6	6	6	6	6	6	8	6	10	4	11	4	2	81
Beatriz Bastos	4	6	6	0	0	2	8	6	10	0	4	10	3	59
Beatriz Costa	6	6	2	6	6	6	8	6	10	0	5	4	3	68
Ema	6	6	6	6	6	6	8	12	10	4	10	3	9	92
Francisco	6	6	6	6	6	6	8	4	10	4	10	8	8	88
Guilherme	6	6	6	6	3	6	8	12	10	4	7	0	3	77
João Luís	6	6	6	6	6	6	8	8	10	4	11	8	8	93
João Pedro	4	6	6	6	6	6	8	2	10	0	9	5	5	73
Maria Beatriz	5	6	4	6	6	2	8	8	10	0	0	3	3	61
Mariana	6	6	4	6	6	6	8	10	10	4	11	10	8	95
Miguel Brandão	6	6	6	0	2	1	6	6	10	0	0	6	8	57
Miguel Oliveira	6	6	6	6	2	6	8	12	10	0	5	9	5	81
Rafaela	0	0	0	6	0	2	8	4	10	0	0	2	0	32
Rodrigo	4	6	6	0	0	0	8	6	10	4	5	6	0	55
Rui	6	6	2	0	2	6	8	8	10	0	0	9	4	61
Sofia	2	0	2	0	0	2	8	0	0	0	3	3	0	20
Victória	2	2	2	6	4	2	6	10	10	0	4	2	4	54

# Anexo IV. Registos Fotográficos de Atividades/Estratégias, Experiências de Aprendizagem e Materiais utilizados na Intervenção Educativa

## IV.I. Exemplo de uma sequência de Aula CSMP

A título de exemplo, apresenta-se, de seguida, a dinamização de uma aula prevista no programa CSMP., de nome: o dobro e a metade.

O início da atividade foi marcado pela representação das setas no quadro:



De imediato, a estagiária perguntou aos alunos onde estaria o número maior e os alunos disseram ser no ponto mais à direita. Por oposição, a estagiária perguntou em qual dos pontos estaria o número menor. Estas foram duas questões que não estavam previstas nesta aula específica.



A aula continuou com o seguimento do guião: os alunos deveriam ser capazes de numerar cada um dos pontos, depois de identificarem que a seta representava o dobro. Assim se numeraram os pontos: 1, 2 e 8, respetivamente da esquerda para a direita. Note-se que a estagiária pediu que, à medida que cada aluno identificava um número, explica-se o motivo pelo qual o fazia. Quando se numeraram todos os pontos, a estagiária desenhou outra seta, desta vez de sentido inverso, desde o número 4 para o número 2. Aos alunos, competiu dizerem de que tipo de seta se tratava: a da metade. Desenharam-se as outras setas possíveis e assim se reviram outras relações: a metade de 8 é 4, a metade de 4 é dois, a metade de dois é 1.



Como previa o guião da aula, a estagiária desenhou outra estrada de setas. Desta vez, os números representavam dezenas e o processo para identificação dos pontos restantes e para o desenho de todas as setas foi o mesmo. De forma similar, se desenharam as setas e esclareceram as relações entre as centenas.



Assim se concluía:

20 é o dobro de 10; 40 é o dobro de 20; 80 é o dobro de 40

A metade de 80 é 40; a metade de 40 é 20; a metade de 20 é 10

200 é o dobro de 100; 400 é o dobro de 200; 800 é o dobro de 400

A metade de 800 é 400; a metade de 400 é 200; a metade de 200 é 100

Antes de dar por concluída a aula, a estagiária incluiu a ordem dos milhares.

## IV.II. As Horas

A primeira abordagem às horas começou com uma adivinha: "Não tem pés nem patas mas corre sem parar. Uns dizem que voa, mas não tem asas e outros dizem ser dinheiro. O que é?". De entre várias respostas, lá surgiu "O tempo". A um breve diálogo sobre o tempo, seguiu-se a apresentação de um relógio gigante. Foi com este pano de fundo que se desenrolou o diálogo sobre as horas. Importa referir que se focaram questões como:

- "Para que serve o relógio?"
- "O que representa mais tempo? Um ano, um mês, uma semana, um dia?"
- "Que tempo tem um dia?"
- "Quantas horas tem um dia?"
- "O que é mais tempo? As horas, os minutos ou os segundos?"
- "Como podemos saber as horas?"
- "Se o relógio tem só 12 números como é que o dia tem 24 horas?"
- "E quantos minutos tem uma hora? E quantos segundos?"
- "Como sabemos os minutos no relógio?"
- "Qual +e o ponteiro dos minutos? E o das Horas?"
- "Quantas voltas tem de dar o ponteiro dos minutos para completar uma hora?"

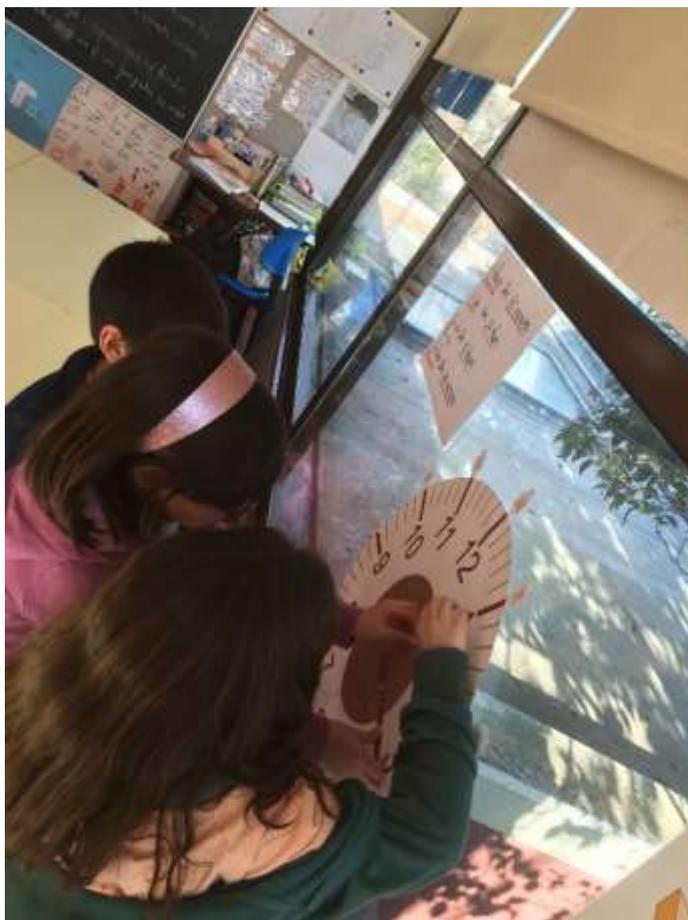
**A estagiária fez uma advertência para o facto de o ponteiro dos minutos ser mágico:** esconde valores de cinco em cinco. Por isso, quando aponta por exemplo para o 1, está a dizer que na verdade são, cinco minutos. A estagiária referiu ainda que isso acontece porque o relógio está dividido em 60 partes iguais, que representam os minutos.

Depois de esclarecidas as dúvidas e da marcação de alguns exemplos de horas no quadro, a estagiária avançou para os conceitos de meia hora e um quarto de hora. Quando terminou, deu a cada aluno um relógio. A pares exploraram a leitura de horas. Um dos elementos dizia uma hora e o colega representava-a no seu relógio. Foram alterando os papéis até a aula terminar.





Utilização autónoma do relógio Gigante pelos alunos:

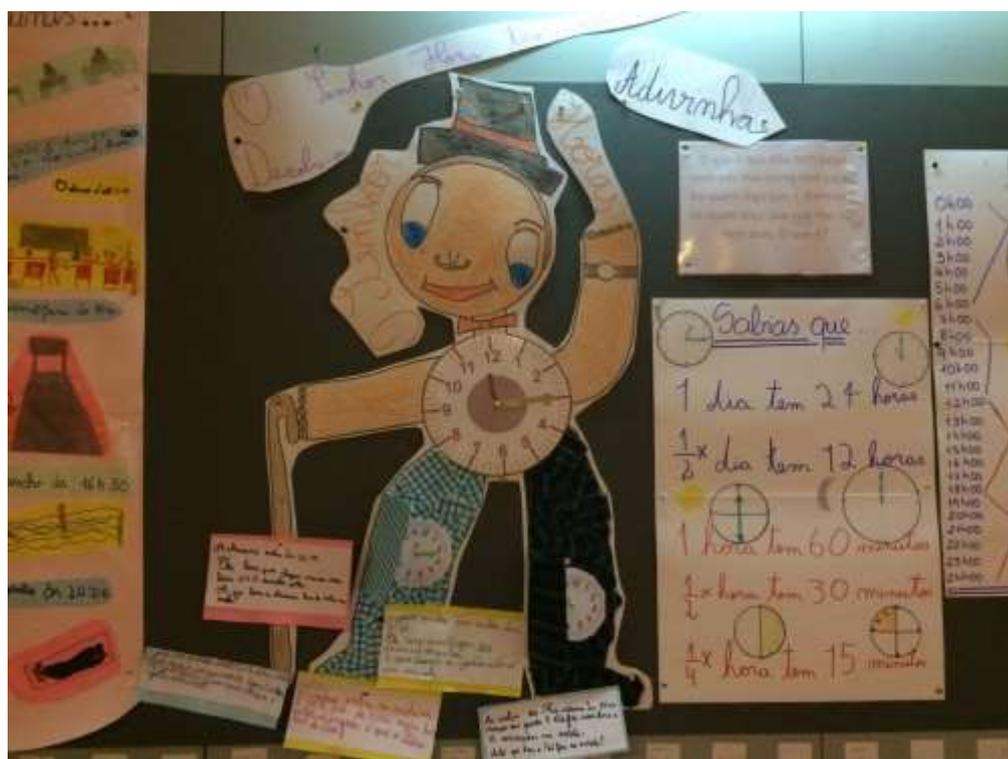


### IV.III. “O Senhor Horas”

No que se refere ao assunto das horas, os alunos construíram um material pedagógico a ser utilizado por eles e por toda a comunidade escolar. Isto porque foi afixado no placard do corredor. Por isso, decidiram desenhar um boneco, “O Senhor Horas” que escondia, na sua roupa, alguns desafios que podiam ser respondidos por qualquer aluno ou adulto que tivesse interesse. Esta foi, assim, uma atividade que permitiu a interdisciplinaridade, por aliar a expressão plástica e a Língua Portuguesa, à matemática.



Resultado Final:

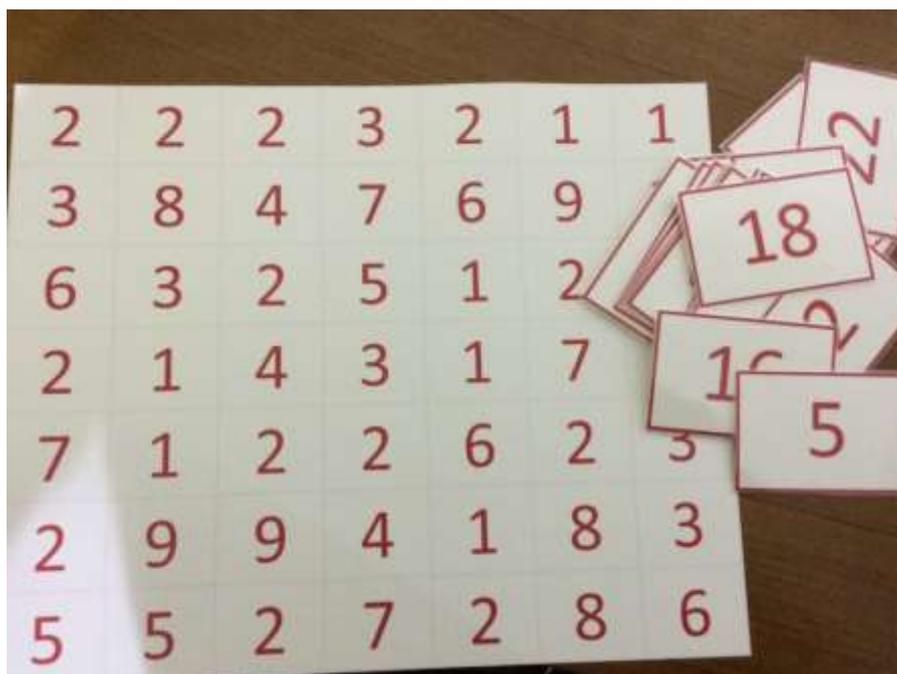


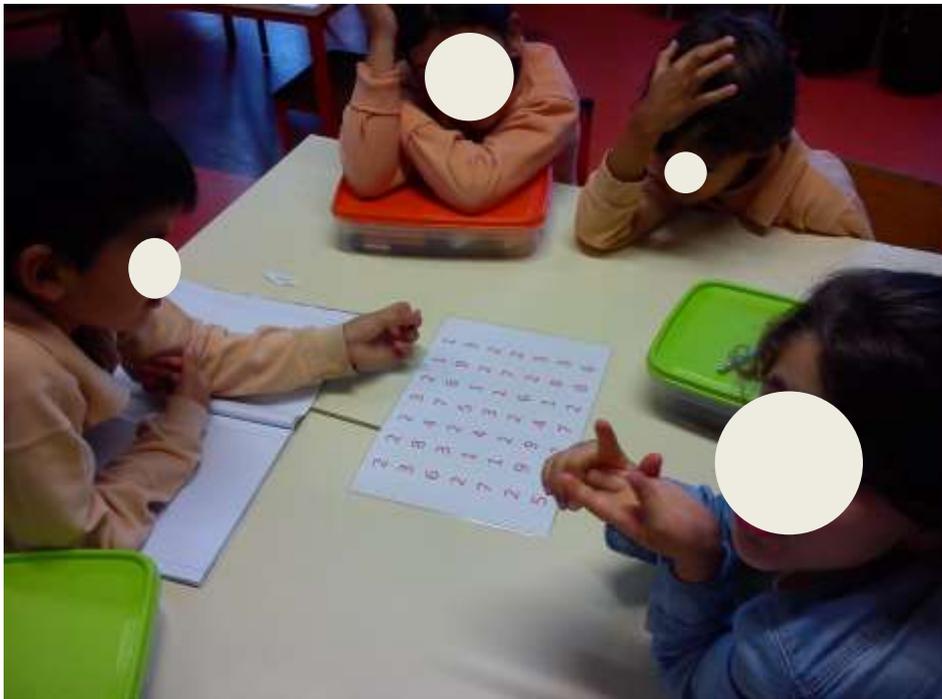
#### IV.IV. Jogo “Combinações Brilhantes”

Para a atividade, a turma foi dividida em 6 grupos: cinco com 4 elementos e um com 3 elementos. Cada grupo constituirá uma equipa e, por isso, a cada equipa será atribuído um número: Equipa 1, equipa 2, equipa 3, equipa 4, equipa 5 e equipa 6. Acrescenta-se que cada equipa terá um tabuleiro de jogo só para si e, é a estagiária que baralhará os cartões com o resultado a que devem chegar. À vez, cada grupo tira um para essa ronda.

Os alunos são, assim, desafiados a fazer combinações de três números entre os do tabuleiro e a escolher de entre as várias operações, as que permitem chegar ao resultado do cartão que saiu. Salienta-se que os grupos apenas podem escolher três números que estejam juntos por, pelo menos, um lado do quadrado em que estão e que as operações a utilizar podem variar entre a adição, a subtração, a multiplicação por dois e a metade. Cada grupo deve eleger um porta-voz, responsável pela divulgação da sua resposta aos colegas, ao fim do tempo previsto pela estagiária. Ao mesmo tempo, o raciocínio que fazem deve ser registado numa folha. Por cada resposta certa o grupo ganha um ponto. Caso não acertem ou não saibam a resposta, não terão nenhum ponto.

O Jogo termina assim que o horário previsto para o término da aula chegar ou, noutro caso, quando todos os cartões forem jogados. Em qualquer dos casos, proceder-se-á há contagem dos pontos e encontrar-se-á a equipa vencedora.







Utilização autónoma do jogo pelos alunos:



## IV.V. “Caça aos Números Ordinais”

A atividade é similar a uma caça ao tesouro, caracterizada por uma procura sustentada por indicações. No entanto, a diferença que assiste esta atividade está nas indicações dadas.

Nesta atividade os alunos estavam divididos em grupos: 5 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 3 elementos. Cada grupo retirava um cartão e nele encontrava indicações do local onde estaria o seu desafio. Quando o encontrassem e conseguissem resolver, ganhavam um ponto.

Note-se que as indicações podiam dirigir os alunos para qualquer espaço da escola.

Exemplo de indicações:

Encontra o teu  
desafio na 2<sup>a</sup>  
carteira da 1<sup>a</sup>  
fila da tua sala.

Encontra o teu  
desafio na 10<sup>a</sup>  
árvore do  
recreio, a contar  
da entrada.

Exemplo de desafios:

Um caracol quer subir uma  
parede de 12 metros.  
Em cada dia sobe 3 metros e  
escorrega 2 metros.  
De quantos dias precisa para  
subir a parede?

Na soma, o algarismo A  
representa um número.  
Qual é?  
 $...5 + 3... = 123$

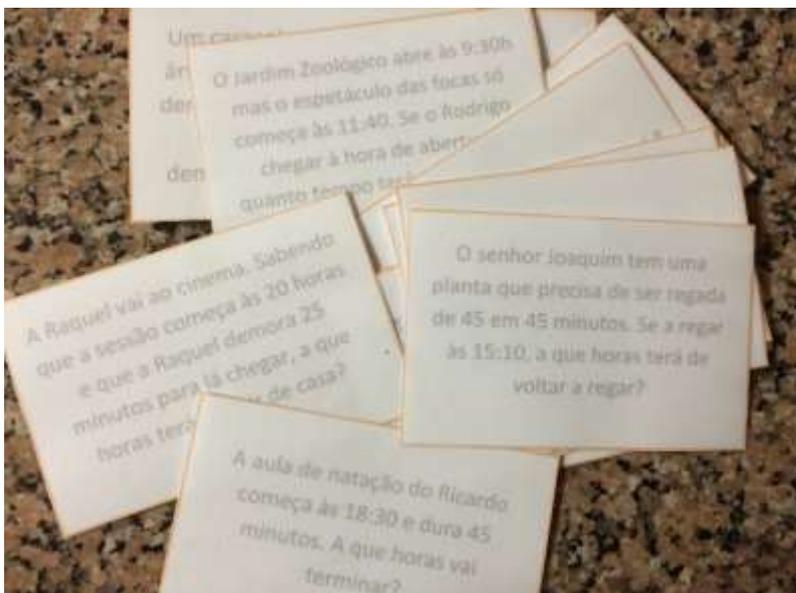


## IV.VI. Jogo “Hora (A)certa”

Com a atividade “Hora (A)certa”, os alunos puderam, por meio do lúdico, consolidar a marcação de horas no relógio e contactar com práticas quotidianas, por meio de desafios.

Para isso, a turma foi dividida em cinco grupos e cada um deles constituía, assim, uma equipa. Cada equipa tinha a responsabilidade de lançar dois dados: um grande, que indicava as horas, e um mais pequeno, que indicava os minutos. Depois de saberes estes dois valores, a equipa devia, em dois minutos marcados por uma ampulheta feita pela estagiária, marcar as horas no seu relógio. Assim que o fizessem, corrigíamos em turma e atribuíamos um ponto. No entanto, cada um dos dados tinha uma face diferente, marcada com uma estrela, e que indicava a oportunidade de responder a um desafio e, por essa razão, conseguir mais pontos. Se apenas um dos dados mostrasse uma estrela, a equipa respondia a um desafio e, se acertasse, ganhava dois pontos. Se os dois dados mostrassem a face da estrela, a equipa respondia a dois desafios e tinha a oportunidade de ganhar três pontos.

Contudo, todas as equipas deviam resolver os desafios e marcar as horas, sob pena de equipa devida não conseguir responder. Os desafios davam conta de situações reais, do dia-a-dia e, por isso, relatavam casos de atrasos, tempos para percorrer distâncias, eventos com horas marcadas, entre outros.





## IV.VII. “Corrida dos Animais”

A atividade “Corrida dos Animais” foi planeada segundo as dificuldades reveladas por alguns alunos no que concernia à conversão dos submúltiplos do metro.

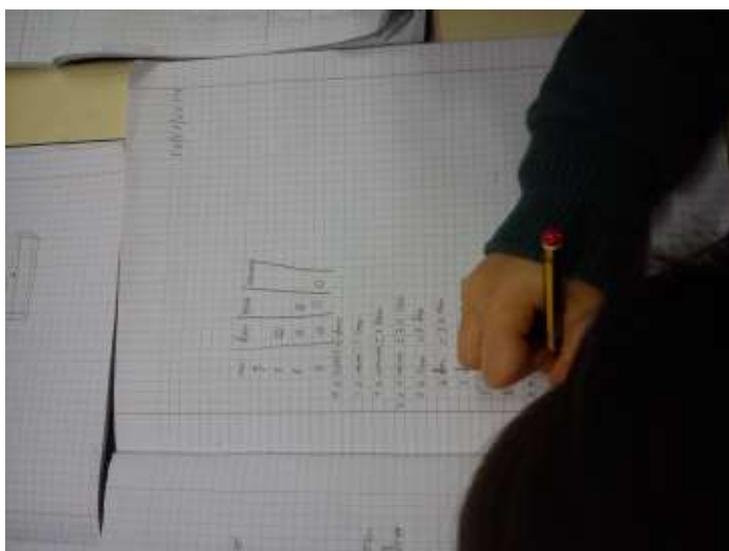
Para a realização da atividade, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo tinha uma fita graduada e a responsabilidade de fazer subir um dado animal. Ora, depois de lançar os dados, cada grupo deveria somar os seus valores e perceber se se tratava de um número par ou de um número ímpar. Esta foi uma variante adotada pela estagiária para rever o conceito de paridade. Assim, depois de somarem, os alunos deveriam retirar um cartão de cor verde, caso se tratasse de um número par, ou de cor laranja, caso se tratasse de um número ímpar. Só depois, conheceriam a conversão que deveriam fazer e, assim, o valor que poderiam subir.



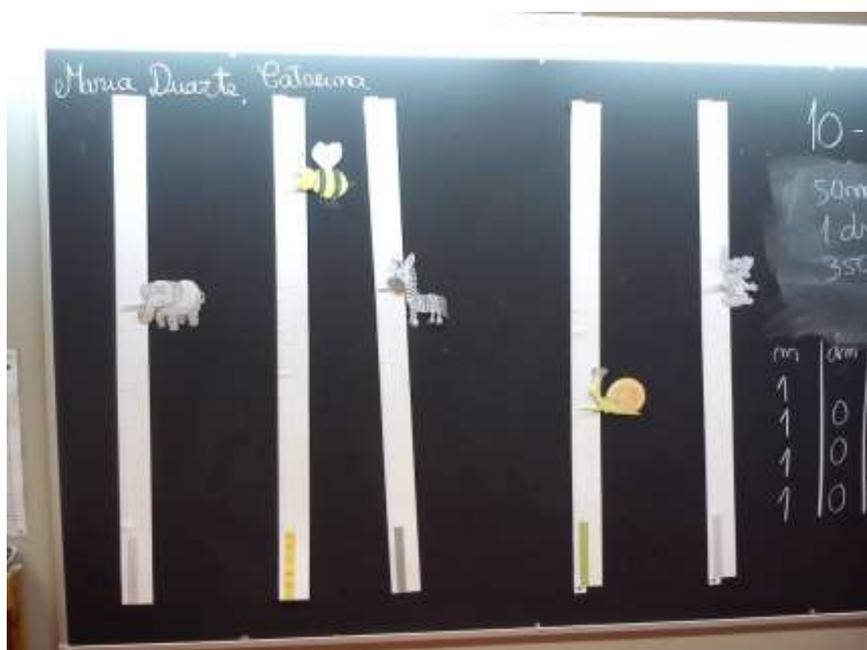
Só se acertassem na conversão poderiam subir. Então, à vez, um aluno de cada grupo ia ao quadro, e fazia o seu animal subir na fita graduada.



Todos os alunos transcreviam todas as conversões que se realizassem durante o jogo, mesmo as que não pertenciam ao grupo em que estava inserido.



No final, a equipa vencedora foi a que conseguir subir mais.

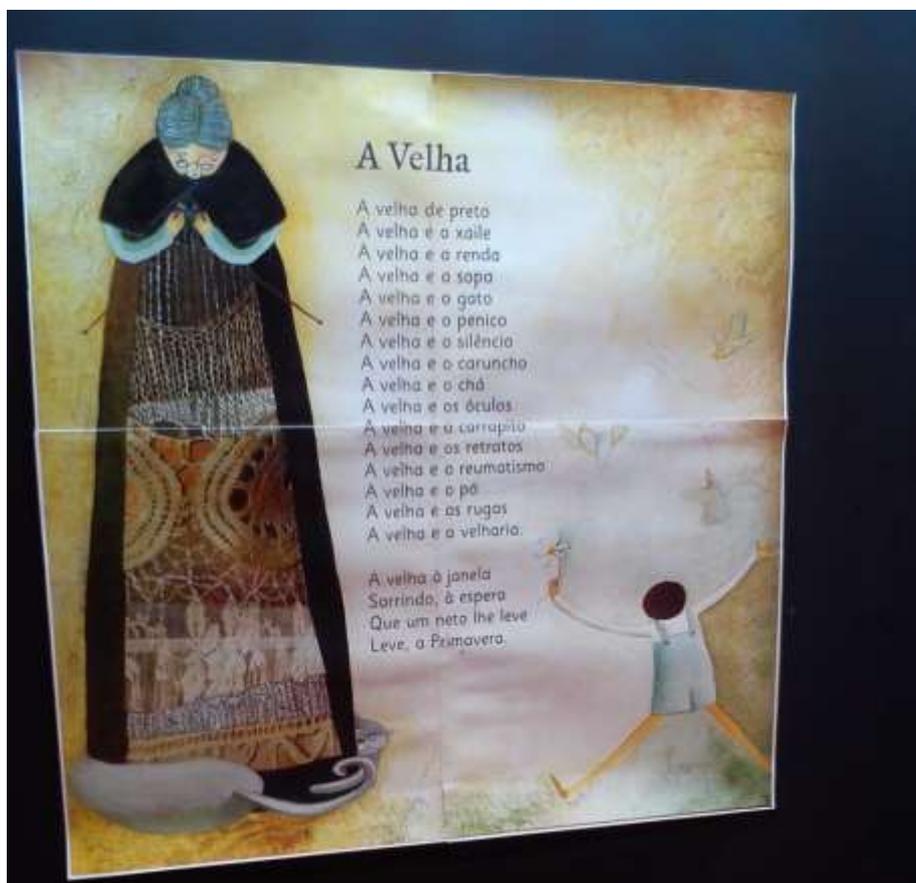


## IV.VIII. Dados Silábicos para o Feminino e Masculino

Depois da leitura e interpretação do poema “A Velha”, o diálogo seguiu-se pela questão. “Porque é que utilizamos “a” antes da palavra “Velha”, e “o” antes da palavra “gato”. As respostas orientaram-se no mesmo sentido: “Porque no primeiro estamos a falar de uma mulher e no, segundo, de alguma coisa que é masculino”. Assim se introduziram os géneros das palavras. Depois de um levantamento das palavras do texto e da sua classificação quanto ao género, os alunos deram outros exemplos.

Seguiu-se a atividade com os dados silábicos. A cada par de alunos foi dado um dado. Em cada uma das faces, havia uma sílaba. O objetivo era que os alunos conseguissem reorganizar as sílabas de modo a formarem, pelo menos, duas palavras diferentes. Assim que as encontrassem, deviam encontrar o género oposto da palavra que tinham. Por exemplo: Para a palavra “anão”, deviam conseguir encontrar o género feminino da palavra: “anã”.

A atividade só terminou com a partilha de todas as palavras nos dois géneros, com referência, inclusive, às que são invariáveis e às que só admitem um género. Antes de terminar a aula, todos os alunos transcreveram para o caderno as regras de formação do feminino e a lista de palavras que todos encontraram.







## IV.IX. Tipos de Frases

A atividade sobre os tipos de frase começou pela distribuição de um conjunto de frases a cada par de alunos. No entanto, estas frases foram construídas com uma intencionalidade pedagógica: com as mesmas letras e, apenas utilizando sinais de pontuação diferentes, queriam dizer coisas diferentes. Sem o saber, cada par de alunos ficou incumbido de treinar apenas a sua leitura. Quando todos partilharam as suas frases, perceberam a relação acima referida. Foi então, que o diálogo se alargou aos sinais de pontuação e, depois, aos tipos de frase.

Para consolidar esta aprendizagem, cada aluno transcreveu para um desdobrável dado pela estagiária, e que continha uma divisão para cada tipo de frase, a sua definição e exemplo. Antes de a aula terminar, ainda foi tempo de, mais uma vez cada aluno, criar uma frase de cada tipo para construirmos o mural dos tipos de frase na sala.

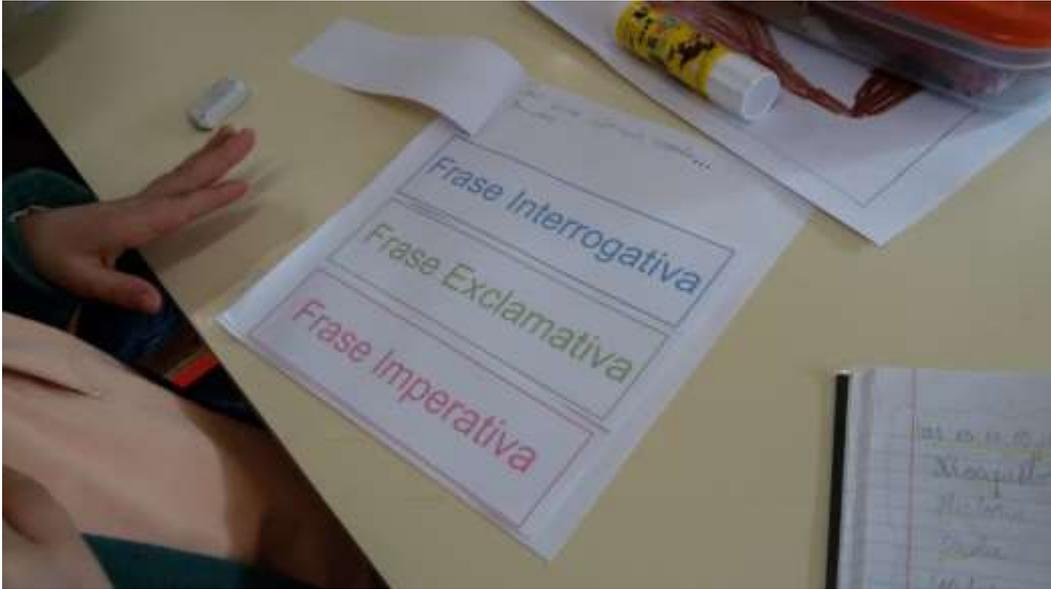
Exemplos de frases distribuídas a cada par de alunos:

O Manuel foi trabalhar.

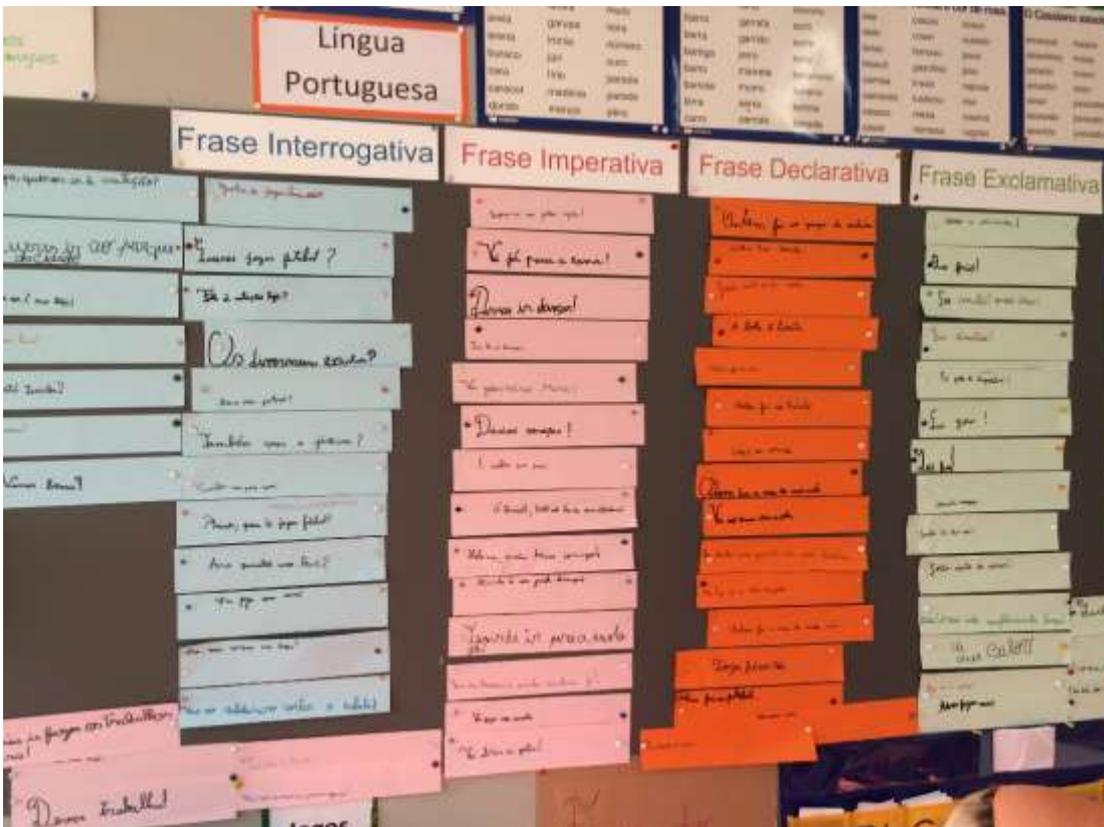
O Manuel foi trabalhar.

O Manuel foi trabalhar!

Manuel, vai trabalhar!



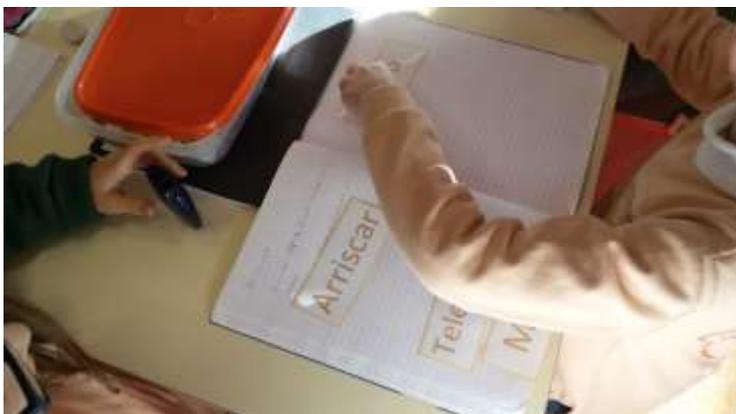
Resultado Final: Mural dos Tipos de Frase



## IV.X. Baú das Histórias

O “Baú das Histórias” surgiu como motivação para a escrita criativa. A estagiária disse aos alunos existir uma fada, a “Fada das Histórias” que costumava visitar um baú velho que tinha em casa. Quando o fazia, a Fada deixava algumas palavras que a estagiária utilizava para criar, por exemplo textos, em prosa ou em poesia.

Contudo, na noite anterior à aula desta atividade, a Fada deixara muitas palavras e, por falta de tempo, a estagiária não conseguia criar tantas histórias. Assim, foi proposto aos alunos serem eles a fazê-lo. O entusiasmo tomou conta deles e dividiram-se em grupos. A cada grupo foi dado um conjunto de palavras para construírem uma história. No fim, as histórias foram colocadas no baú. Todos os dias, iam ver se a Fada já tinha levado as histórias e deixado alguma surpresa. Esse dia chegou numa sexta-feira, um dia em que não havia estágio, para os alunos não desconfiarem ser a estagiária.





Resultados Finais:



### **A pomba mágica e o menino (Maria Duarte, Maria Luís e Diogo)**

Ali ao fundo há uma árvore verde, verde, cheinha de folhas verdes.

Um dia, passou um menino que encontrou uma pomba na rua e a pomba cresceu, cresceu que até adormeceu na rocha e o menino tinha de ir buscar uma estrela brilhante para ajudá-la a acordar.

O menino procurou, procurou, procurou mas não encontrou e foi a um mágico e pediu ajuda e disse:

- Senhor mágico tem alguma cartola a mais? – perguntou o menino.

- Sim. – respondeu o mágico.

- Muito obrigada tenho de ir embora depressa... - E depois acordou a pomba.

### **O caracol voador (David Alves de Freitas, Júlia Ribeiro Varejão, Rita Sousa Vasconcelos)**

Era uma vez um caracol.

O caracol gostava muito de estar sentado na árvore à noite.

Um dia, encontrou um saco e lá dentro estavam muitas folhas para se alimentar.

Começou a comer, a comer, a comer, e quando deu conta estava a voar!

Percebeu então que o saco era mágico.

### **A avó e a estrela (F.P., Catarina, Helena)**

A avó tem um campo e nesse campo existem muitas flores.

Quando abriu a porta de casa estava lá uma árvore. E dentro dessa árvore há uma caixa.

A avó começou a subir a árvore até que viu uma estrela a brilhar.

Pegou nela e pô-la numa caixa. Guardou-a e ficaram amigas.

Este recurso pedagógico foi utilizado outra vez durante a intervenção educativa. Perto do final do tempo de estágio, a Fada voltou (depois de muitas visitas dos alunos ao baú), e deixou novas palavras. Desta vez, a criação de duas histórias foi coletiva.



## **A Porta Mágica da quinta da minha avó**

Na quinta da minha avó, existia uma casa abandonada com uma porta que parecia mágica.

Todos os dias, quando acordava, ouvia o rouxinol a cantar: “Está a chover, está a dar sol, na casa do rouxinol” e a porta mágica abria-se.

Lá no fundo, havia uma bola de cristal que mostrava o futuro.

Quando olhei, vi um farol. No seu ponto mais alto morava um rei.

Que estranho! Quando me aproximei, vi que estava a comer uma tangerina. Antes de falar comigo ainda se penteou.

Depois de algum tempo, olhei para o relógio e reparei que só tinha meia hora para chegar a casa. A minha avó ia ficar zangada se não ordenhasse as vacas.

Corri o mais que pude mas mesmo assim a minha avó disse que eu trabalhava como um caracol.

## **Um mundo diferente**

Noutro mundo, existia uma planta sobrenatural: falava, cheirava, conseguia andar...

Um dia, essa planta desejou ir ao sol.

Num dos dias em que tentava arranjar maneira de lá ir, encontrou uma menina e pediu-lhe ajuda. A menina decidiu trazer o mar para a planta conseguir atravessar um labirinto de fogo.

Quando lá chegou, viu que o céu era de papel.

Esta história podia continuar se o menino que a desenhou não achasse que era feia e a deixasse voar com um balão.

## IV.XI. “Senhora Pontuação”

No decorrer da leitura de um texto do manual de Língua Portuguesa, a estagiária pediu aos alunos que lessem em voz alta, à vez. Quando terminaram, colocou uma questão: “Por que é que lemos de determinada maneira?”, “O que é que nos diz como devemos ler?”. Os alunos referiram ser a pontuação e a estagiária apresentou a “Senhora Pontuação”.

À medida que os alunos iam identificando os sinais por que era formada, as características de cada sinal de pontuação iam sendo clarificadas. No final, todos os alunos transcreveram para o caderno essas características e a “Senhora Pontuação” foi afixada na janela da sala. De cada vez que era necessário recorrer à pontuação, ou que surgia alguma dúvida, os alunos serviam-se dela.



# Jornal de Pontuação



O **Comma** serve, nos diálogos, para indicar as falas de cada interveniente.  
Exemplo: A Mãe disse:  
- Não te esqueças de fazer a cama.  
- Posso fazê-la depois?  
- Não! Tem de ser agora.

Os **Two points** utilizam-se antes da fala de alguém ou antes de uma enumeração ou de uma explicação.  
Exemplo: Para tudo era bonito: a areia limpa, o mar calmo, os toldos coloridos.

O **Exclamation mark** coloca-se no final de uma frase em que se está a dar uma informação, a fazer um relato, a dar uma resposta.  
Exemplo: A Maria gosta de ler.

O **Ponto de interrogação** usa-se no final de uma pergunta.  
Exemplo: Queres ir passear?

O **Ponto de exclamação** emprega-se no final de uma frase em que se pretende dar uma ordem ou exprimir uma forte emoção, como, por exemplo, admiração, espanto, indignação, revolta.  
Exemplo: Que bofo delicioso!

A **Virgula** usa-se para separar palavras numa enumeração, separar uma ou mais ideias numa frase.  
Exemplo: Gosto de brincar, de ler e de passear.

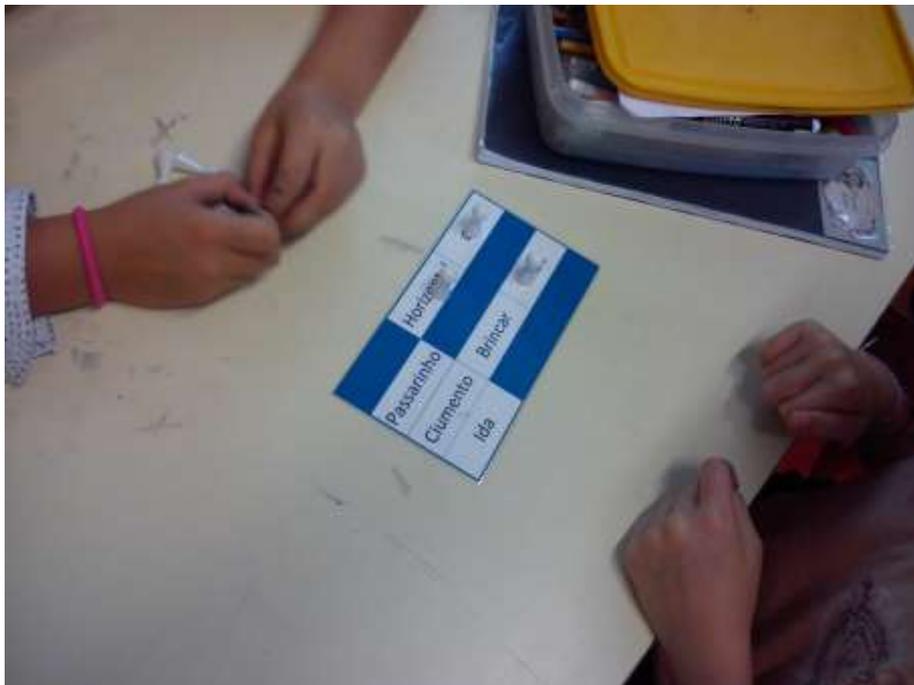
As **Aspas** usam-se para indicar que a frase foi interrompida, que faltou alguma coisa ou que há algo mais para dizer, para sugerir.  
Exemplo: Eu... a... a... a... a...

## IV.XII. Jogo “Bingo das Rimas”

Os alunos conheceram o material que compõe o jogo e as suas regras. A cada par de alunos foi distribuído um cartão, diferente do dos colegas. Em silêncio, leram as palavras que nele constavam de modo a que, no decorrer do jogo, lhes fosse mais fácil identificar possíveis rimas. Neste momento, foi também proposto aos alunos que identificassem palavras que não conheciam de modo a que a estagiária pudesse clarificar o seu significado. Quando todos estavam prontos, iniciou-se o jogo. A estagiária retirava uma palavra de cada vez da bola do bingo. Depois de a ler, escrevia-a no quadro. Os pares verificavam se no seu cartão existia alguma palavra que rimasse com a que havia saído e, caso se confirmasse, assinalava-a com um pino.

O jogo decorreu, então, neste contínuo de rimas até que algum dos pares de alunos assinalasse todas as palavras do seu cartão. Os alunos em causa deveriam dizer “Bingo” e, em turma, confirmava-se a veracidade do resultado, comparando e estabelecendo pares de rimas entre as palavras escritas no quadro e as que assinalaram no cartão vencedor. O tempo de aula permitiu que se jogassem cerca de três vezes.







Utilização autónoma do jogo pelos alunos:



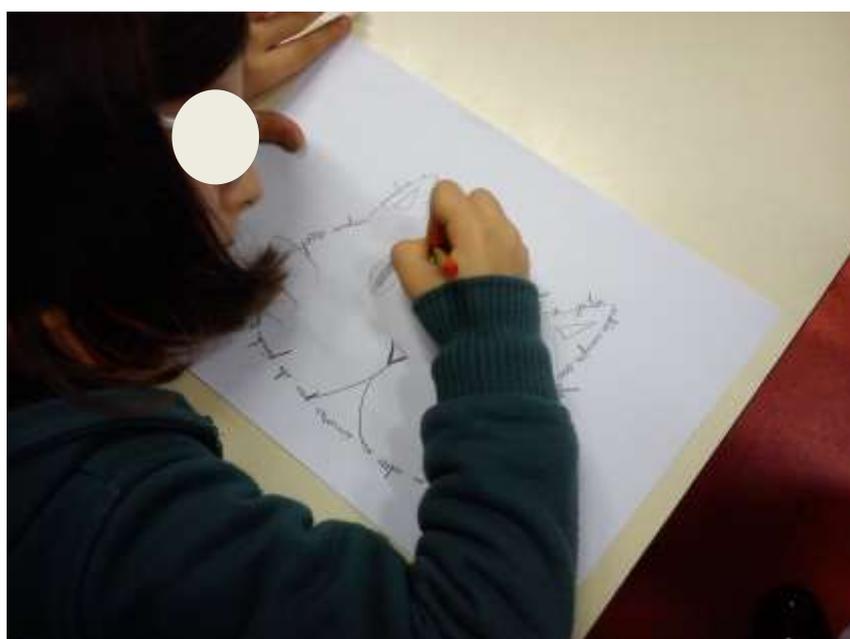
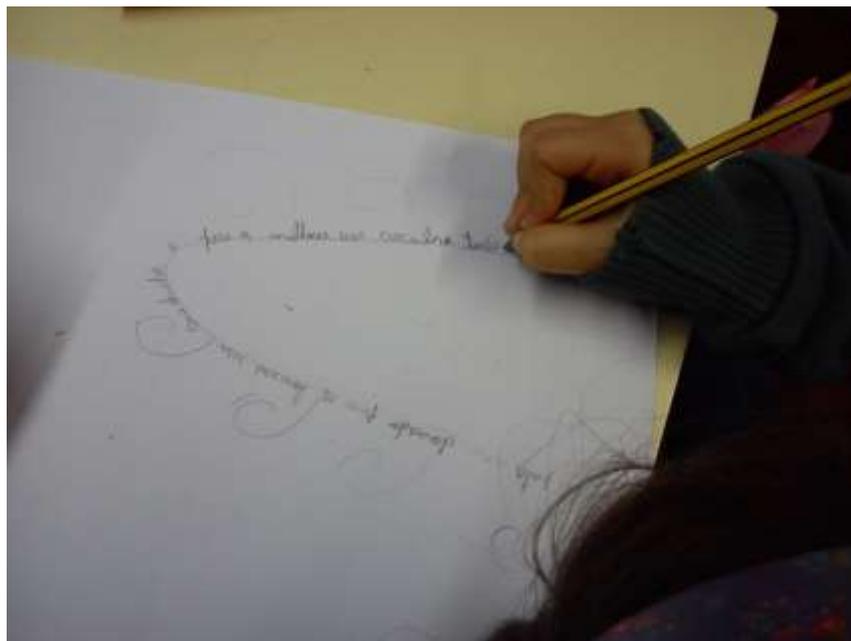
## IV.XIII. O Convite

O Programa Nacional de Português e as Metas Curriculares pressupõem a abordagem ao Convite. Ao invés das atividades previstas no manual, a estagiária optou pela interdisciplinaridade. Assim, foram os alunos os autores de um convite à sua escolha, dirigidos à personagem principal do seu projeto de sala “Klimt”. Além do convite e da sua ilustração, desenharam o selo e endereçaram o envelope.

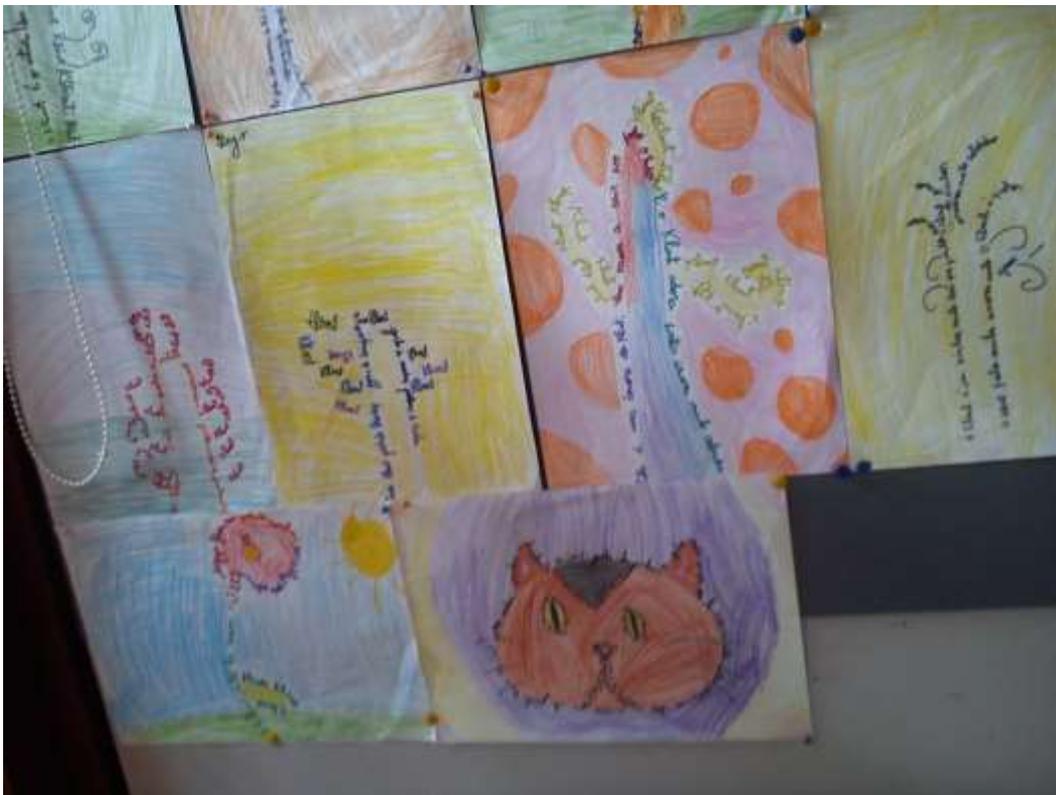


## IV.XIV. Caligramas

A elaboração de caligramas pressupõe que cada aluno elaborasse um conjunto de frases sobre o projeto de sala: "Klimt" e que, posteriormente, o dispusesse num desenho, também inspirado no mesmo projeto.



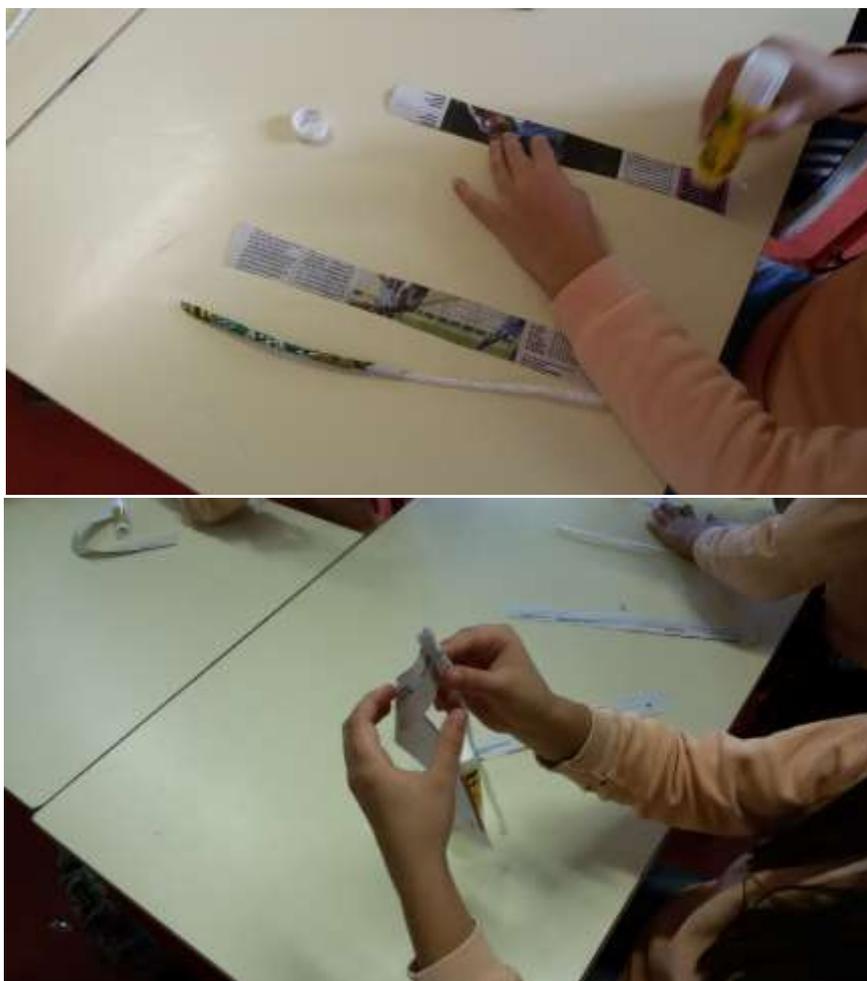
# Produtos Finais:



## IV.XV. Árvores de Natal inspiradas em Klimt

Para a construção da árvore tridimensional inspirada em Klimt, era necessário que se juntasse arame ao cordel, de forma a ser possível moldá-lo e mantê-lo na posição desejada. Pela complexidade que avizinhava, a estagiária optou por fazer alguns desses pedaços e, inclusive, por revesti-los de papel de jornal, possível de, mais tarde, ser pintado pelos alunos. No entanto, o início da atividade revelou que os alunos facilmente conseguiam fazer o que a estagiária adiantara. Por essa razão, a estagiária optou por desfazer o que tinha achado melhor fazer. Isto porque a conclusão desta atividade não estava prevista para aquele momento.

Os alunos deveriam reunir cerca de 13 tiras de cordel enrolado em papel de jornal para, depois, juntá-los a um carrinho de linha, trazido pela estagiária, e que funcionava como suporte. Também estes carrinhos foram revestidos com cordel enrolado em papel de jornal. Quando terminaram esta fase, puderam moldar a sua árvore como quiseram e, por fim, pintá-la a gosto.







Resultados finais:



## IV.XVI. Os 5 Sentidos

Assim que os alunos entraram na sala já estavam no quadro cinco imagens, uma de cada órgão associado a um dos sentidos. Em diálogo com a estagiária, perceberam por que razão estavam lá aquelas imagens e o que, no seu conjunto, representavam.

A turma foi, então, dividida em cinco grupos. Cada um desses grupos estava associado a um dos cinco sentidos e realizou uma atividade de carácter prático relativo a ele.

Em primeiro, o grupo da Audição. Cada elemento do grupo desse sentido foi, com os olhos vendados, à frente, ao pé do quadro e, depois de ouvir um som, teve de identifica-lo.

Depois, cada elemento do grupo do Paladar foi, também, com os olhos vendados, provar um dos alimentos que a estagiária tinha. Depois, tinham, também, de identificá-lo.

Cada elemento do grupo do Olfato foi, com os olhos vendados, identificar o que cheirava, cada elemento do grupo do tato foi, com os olhos vendados, identificar as superfícies em que tocava como sendo rugosas, lisas, duras ou moles e, por fim, cada elemento da visão foi, a partir de imagens com uma composição complexa, encontrar o wolly. Alguns elementos deste último grupo tiveram, pelo contrário, de dizer o que viam em imagens de ilusão ótica.

Os elementos utilizados pela estagiária para cada sentido foram:

Paladar: Canela, sal, mel, chocolate e limão. (pimenta)

Olfato: menta, café, laranja,

Audição: Sino, pedras, folhas a rasgar,

Tato: lixa, algodão, gelatina, palitos, areia



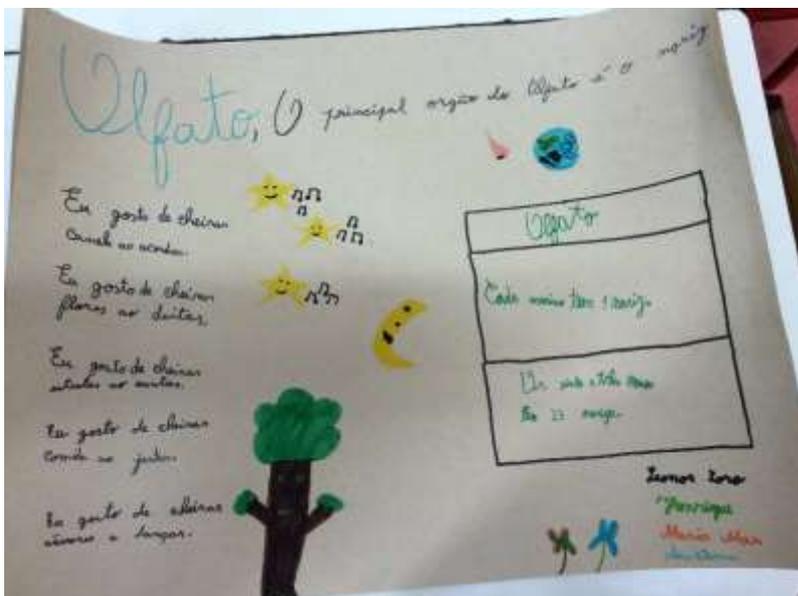
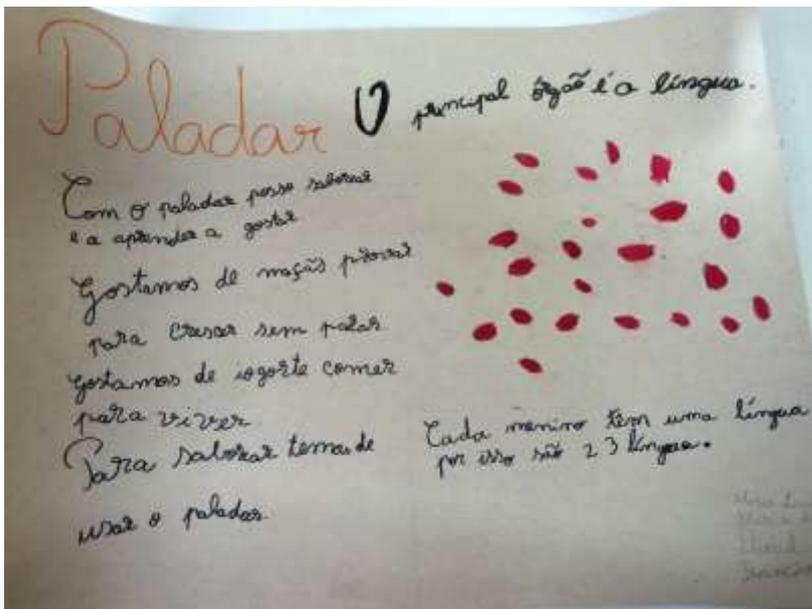


Terminadas as práticas, os alunos elaboraram um cartaz acerca do seu sentido. Construíram, pelo menos, uma rima sobre ele e, no âmbito da matemática, estabeleceram a relação entre o órgão principal do sentido e o número total desses mesmos órgãos na turma. Perceberam, por exemplo, que se apenas existe um nariz em cada pessoa, na turma existem 23 narizes. Estas atividades numa perspetiva de interdisciplinaridade.





Alguns Produtos Finais:



## IV.XVII. Aula para o 1º e 2º Ano sobre as Abelhas

Subordinadas ao tema da natureza, as turmas do 1º ano e do 2º ano da escola, falaram sobre a apicultura e as abelhas. Com este pano de fundo, foi proposta à estagiária, a dinamização de uma aula para todos os alunos referidos. Isto porque o avô da estagiária é apicultor e porque tem alguma experiência na área.

Ora, munida de materiais e de mel, claro, os alunos foram reunidos numa sala, juntamente com as respetivas professoras.

Durante a sessão, os alunos estavam realmente entusiasmados com o peneiro, por exemplo – a proteção usada para a cabeça; e com a forma como as abelhas fazem casulos de cera para depositar o mel.

No final, puderam experimentar o peneiro e provar mel. Ver de perto os casulos com mel e ver a cera antes de as abelhas fazerem os casulos.

Foi, de facto, uma experiência diferente.

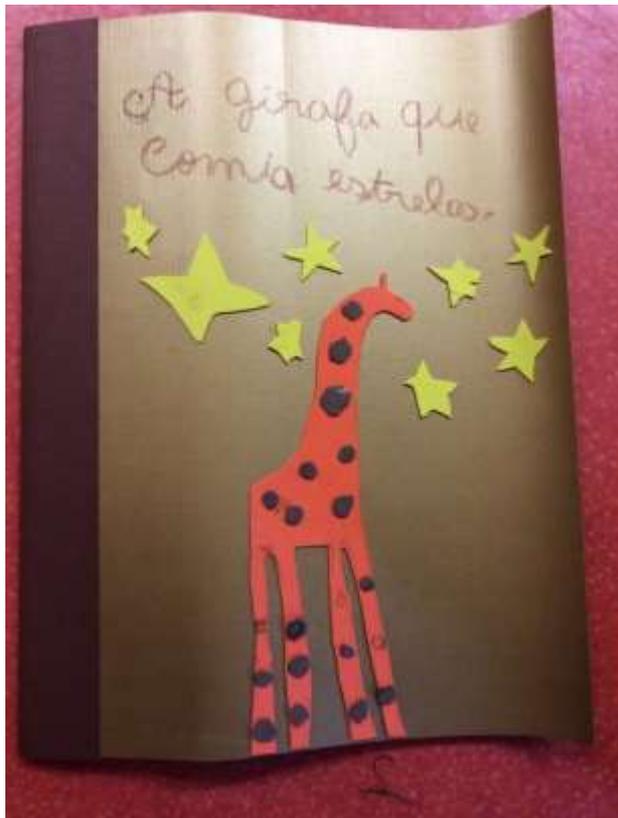
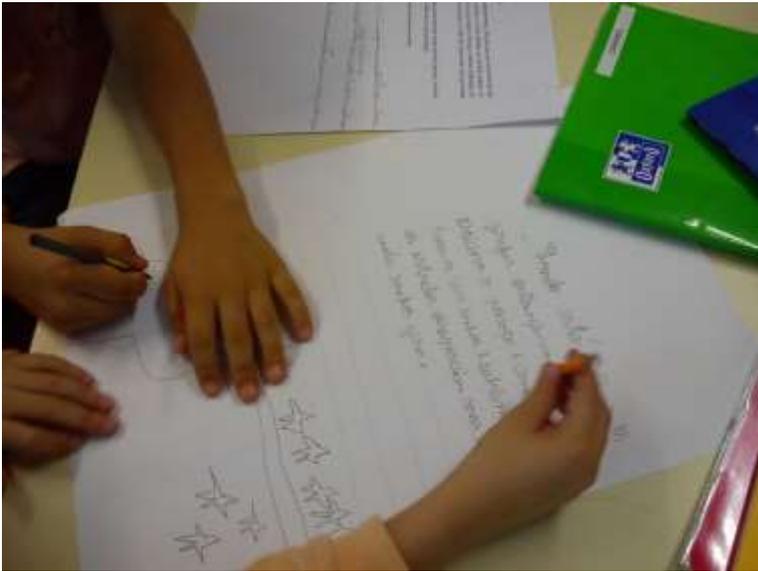


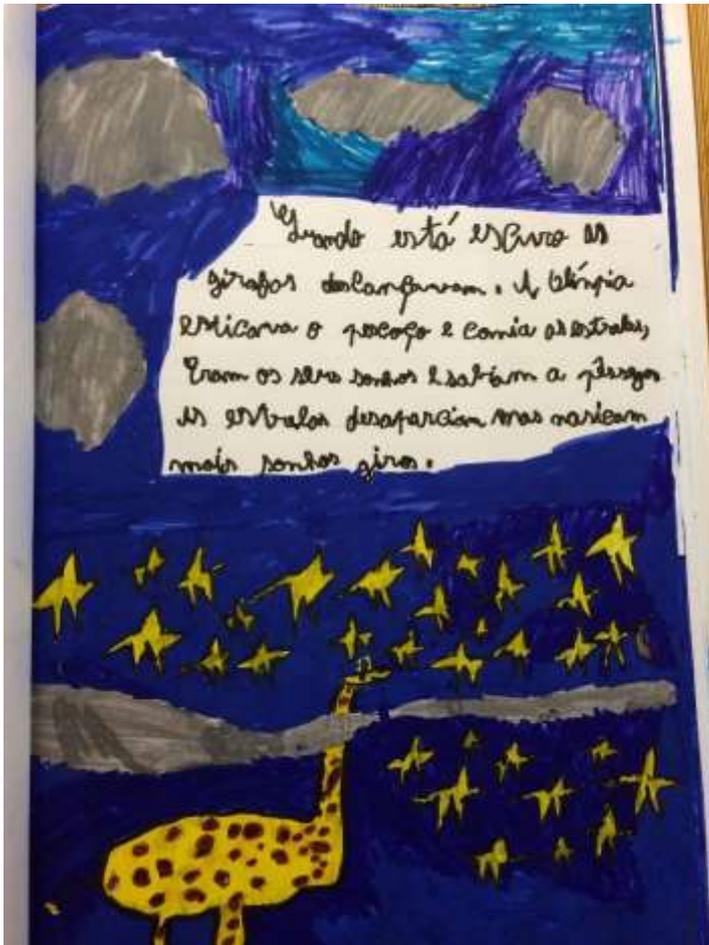
## IV.XVIII. Reconto da História da “Girafa que Comia Estrelas”

### Estrelas”

Depois da Leitura e interpretação da História da “Girafa que comia Estrelas”, de José Eduardo Agualusa, os alunos, a pares, fizeram o reconto da história. A estagiária dividiu o texto em partes e, dois a dois, os alunos foram recontando, por escrito e com ilustração, uma parte do texto. Esta atividade seguiu-se à escrita dos sonhos. A estagiária deu a cada aluno uma estrela, onde tiveram de escrever, cada um, o seu maior sonho. As estrelas são, portanto, metáforas dos sonhos, tal como na história.







Utilização autónoma do livro construído:



## IV.XIX. Construção de um texto criativo a partir do caso de leitura “ch”

A abordagem ao caso de leitura “ch”, foi iniciada através da distribuição de sílabas a cada par de alunos. Tal como noutras atividades, a estagiária optou por partir de unidades mais pequeninas até à formação de unidades maiores, que contém o caso de leitura referido, pela preocupação com a implicação do raciocínio que daí se pressupõe.

Assim sendo, cada par de alunos deveria organizar as suas sílabas de modo a conseguir formar três palavras. Note-se que duas das regras da atividade era não utilizar a mesma sílaba duas vezes e utilizar todas as sílabas.

Quando todos os alunos partilharam as suas palavras e as transcreveram para o caderno pautado, chegaram à conclusão de que todas teriam “ch”. A familiarização com estas palavras aconteceu por meio da elaboração de uma quadra. Cada par de alunos deveria escolher duas das suas palavras e com elas construir uma quadra.

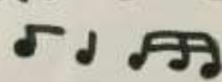


## Resultados Finais:



Eu comi um churriço,  
que era muito bom!

E vi um aranhão  
que barria muito som.

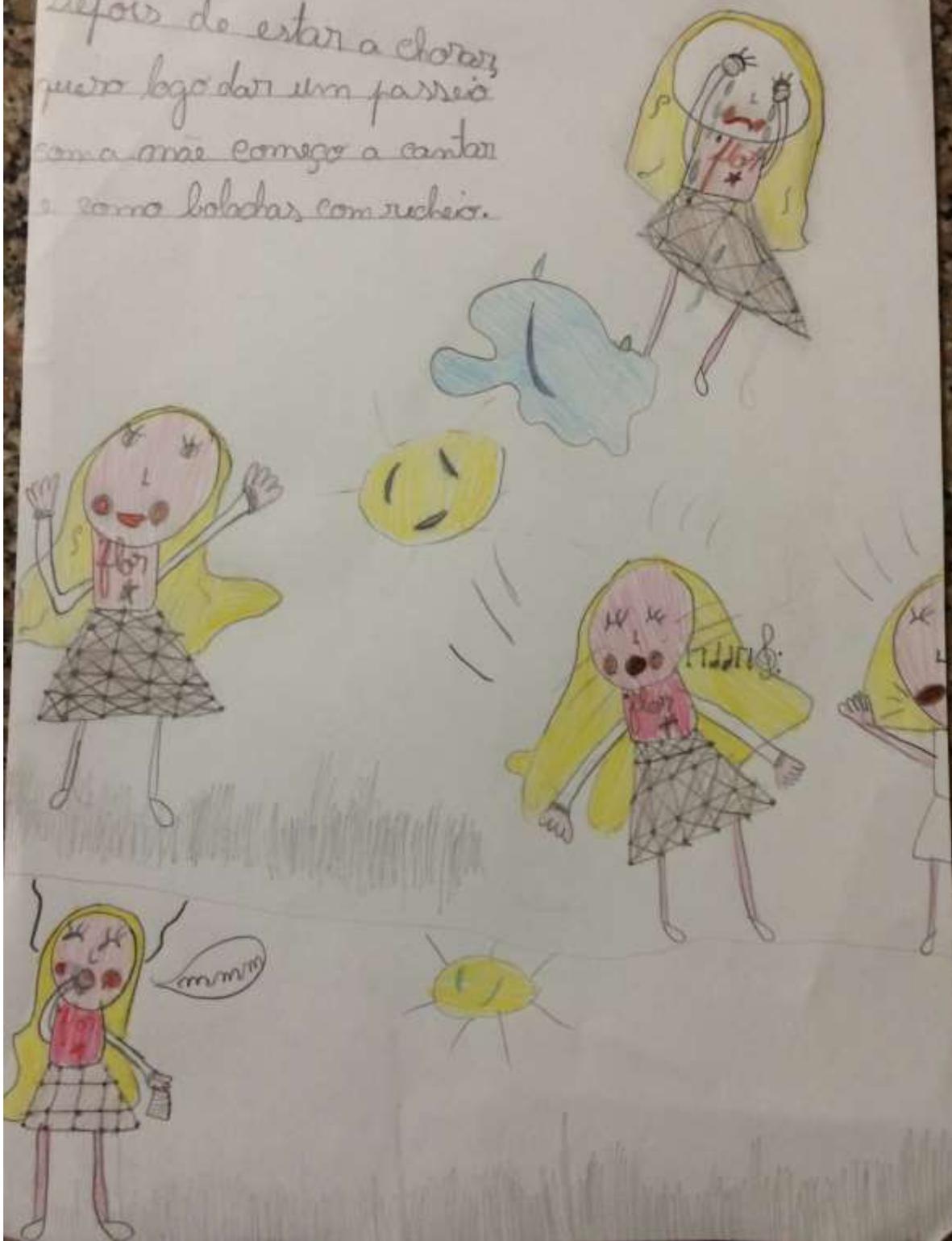


Eu tinha uma lancheira,  
que era muito pequena.

Lá dentro cabia uma chaleira  
que tinha uma antena.



Depois de estar a chorar,  
quero logo dar um passeio  
com a mãe começa a cantar  
e come bolachas com açúcar.

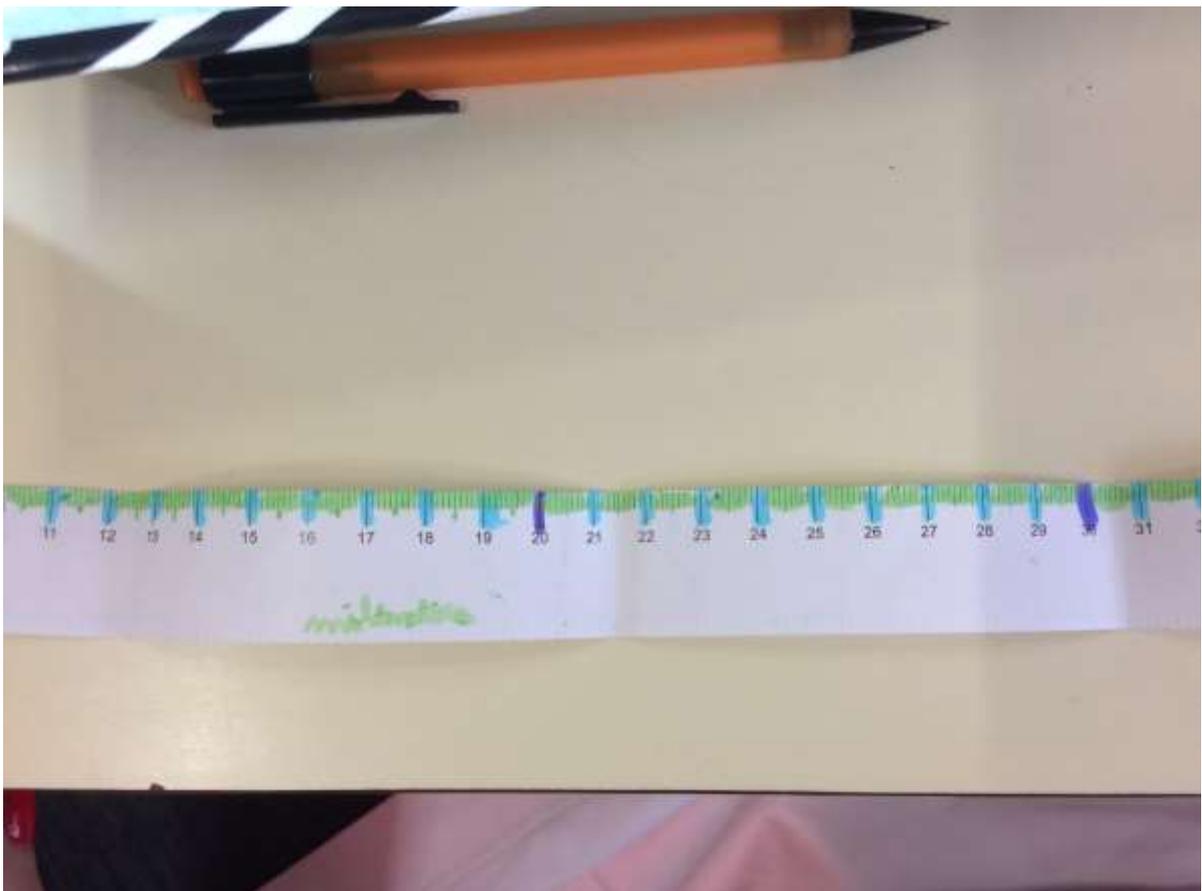


## IV.XX. O Metro e os seus submúltiplos

A noção de metro e a sua relação com a necessidade de padronizar uma unidade de medida foi iniciada através da medição de vários objetos utilizando instrumentos diferentes: a palma da mão e outros, escolhidos por cada um dos alunos.

No entanto, pela necessidade de se medirem objetos mais pequenos, os alunos chegaram à noção de decímetro, centímetro, e milímetro, respetivamente ordenados de forma decrescente.

Para que as aprendizagens fossem Signific(ativas), a estagiária levou um metro para cada aluno. Era um metro de papel, mas que não foi feito pela estagiária. Foi pedido numa loja que utiliza estas fitas para que os clientes possam medir móveis. Cada um com o seu metro, foram sinalizando, a cores diferentes, o decímetro, o centímetro e o milímetro, à medida eram abordados no diálogo.

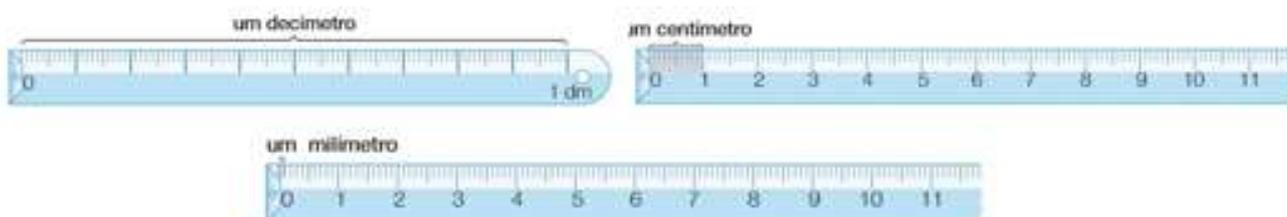


Para dar consolidação a este assunto, foi realizada uma ficha de trabalho:

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

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

### 1. Observa as imagens com atenção:



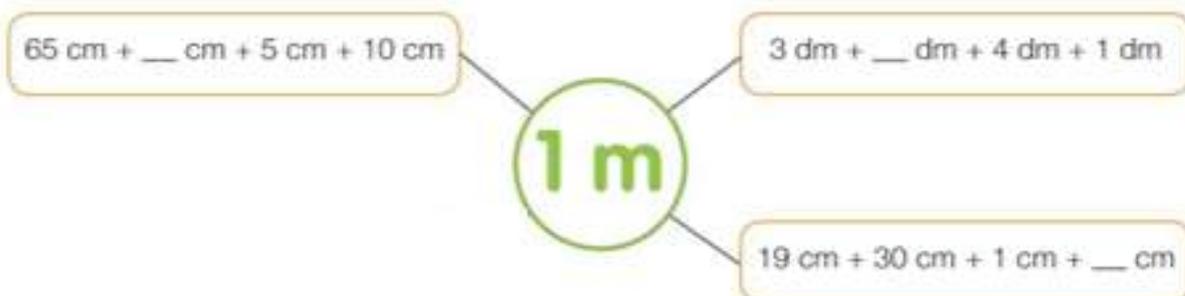
1 dm + 1 dm
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
10 cm + 10 cm
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
100 mm + 100 mm

$$1 \text{ m} = 10 \text{ dm} = 100 \text{ cm} = 1000 \text{ mm}$$

### 2. Completa as frases

- O metro está dividido em \_\_\_\_\_ decímetros. Um decímetro é a \_\_\_\_\_ parte do metro.
- O metro está dividido em \_\_\_\_\_ centímetros. Um centímetro é a \_\_\_\_\_ parte do metro.
- O metro está dividido em \_\_\_\_\_ milímetros. Um milímetro é a \_\_\_\_\_ parte do metro.

3. A soma de cada retângulo tem de ser 1 metro. Completa.



4. Faz as correspondências.

a)  $16 \text{ dm} = \text{___ cm}$

b)  $45 \text{ m} = \text{___ dm}$

c)  $34 \text{ cm} = \text{___ mm}$

d)  $10 \text{ cm} = \text{___ mm}$

e)  $2 \text{ m} = \text{___ cm}$

f)  $11 \text{ dm} = \text{___ mm}$

g)  $45 \text{ m} = \text{___ cm}$

h)  $90 \text{ cm} = \text{___ mm}$

## IV.XXI. Os Critérios de igualdade de Triângulos

O material preparado para a atividade “Triângulos Iguais” era constituído por uma placa de velcro e por um conjunto de ângulos com várias amplitudes e de lados com vários comprimentos, também eles com velcro.

A utilização deste material prendeu-se com a intenção de que fossem os alunos a descobrir os três critérios de igualdade de triângulos. Assim, e com recurso ao *Geogebra*, foram desenhados vários triângulos. Assim que se desenhava cada um deles, era também dada informação relativa ou a um dos lados, ou a um dos seus ângulos. No entanto, como apenas um ângulo ou apenas um lado não é suficiente para que se desenhe um triângulo igual, os alunos iam pedindo mais informações: ora pediam mas um lado, ora mais um ângulo. Foi, então, desta forma que os alunos conseguiram chegar aos três critérios de igualdade de triângulos: três lados, dois lados e um ângulo, dois ângulos e um lado.





O aluno A. pode também utilizar o material. A sua atividade foi dirigida para que, primeiro, ordenasse os lados e os ângulos de forma crescente e decrescente e, depois, desenhar vários triângulos.



## IV.XXII. A amplitude de um ângulo interno pela soma dos dois ângulos externos não adjacentes

O software, *Geogebra*, foi utilizado, também, com o intuito de se promoverem descobertas e, assim, de se construir o conhecimento. Nesta aula, os alunos puderam, além de desenhar vários triângulos no quadro interativo, anotar os valores que iam assumindo os seus ângulos, numa folha de registos. Depois de vários, foram convidados a descobrir qual a relação que uns iam mantendo com outros. Foi assim que chegaram à conclusão de que se pode saber a amplitude de um ângulo interno se se somarem os seus ângulos externos não adjacentes.

É de realçar o facto de nem todos os alunos terem tido de esperar que se completasse a folha de registos porque, ao final de três triângulos já tinham relacionado da forma que se pretendia, os seus ângulos.



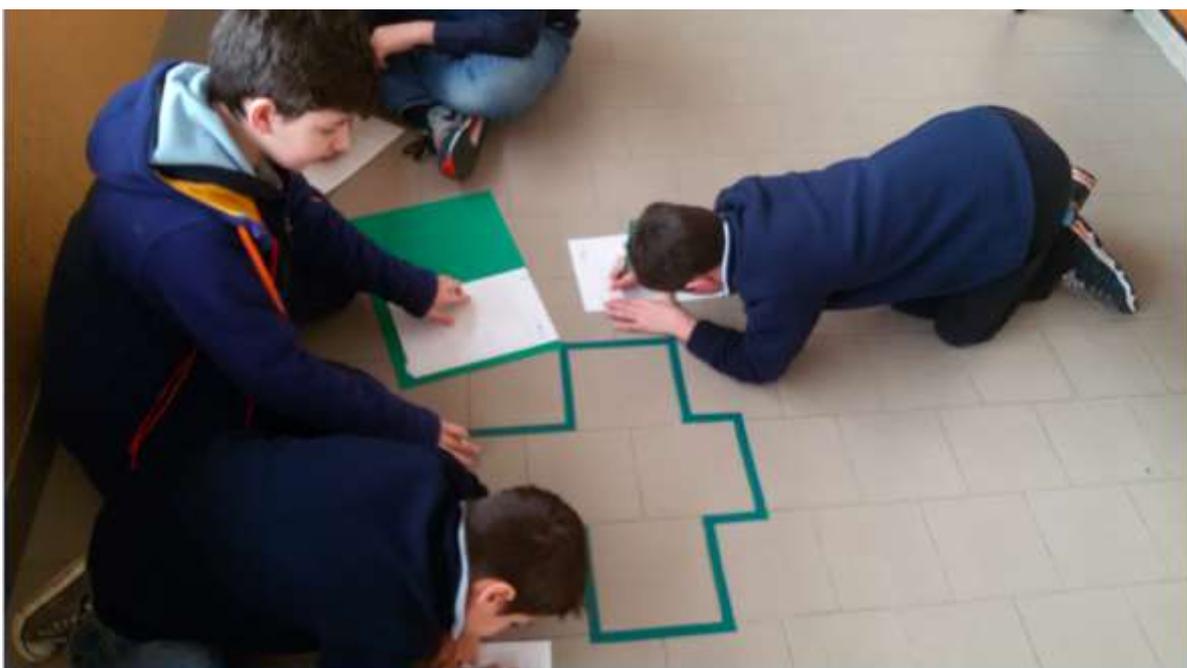
## IV.XXIII. Áreas aos quadrados

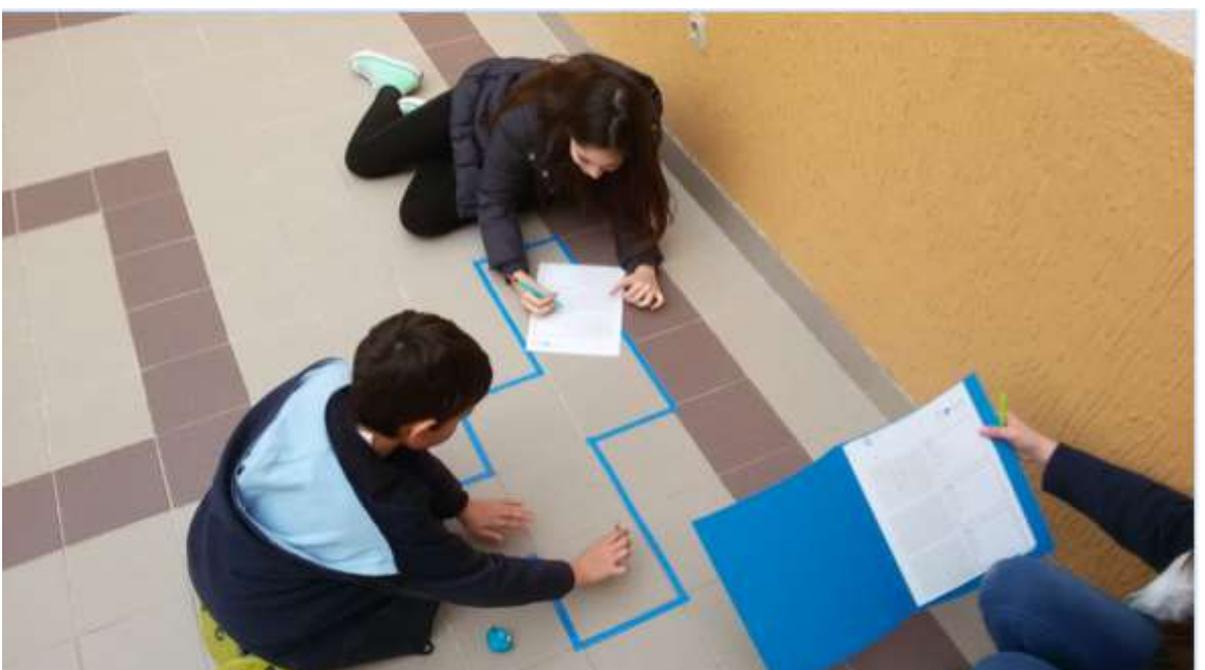
A atividade “Áreas aos quadrados” iniciou o estudo das áreas, ainda sob o domínio da unidade didática *Geometria e Medida*.

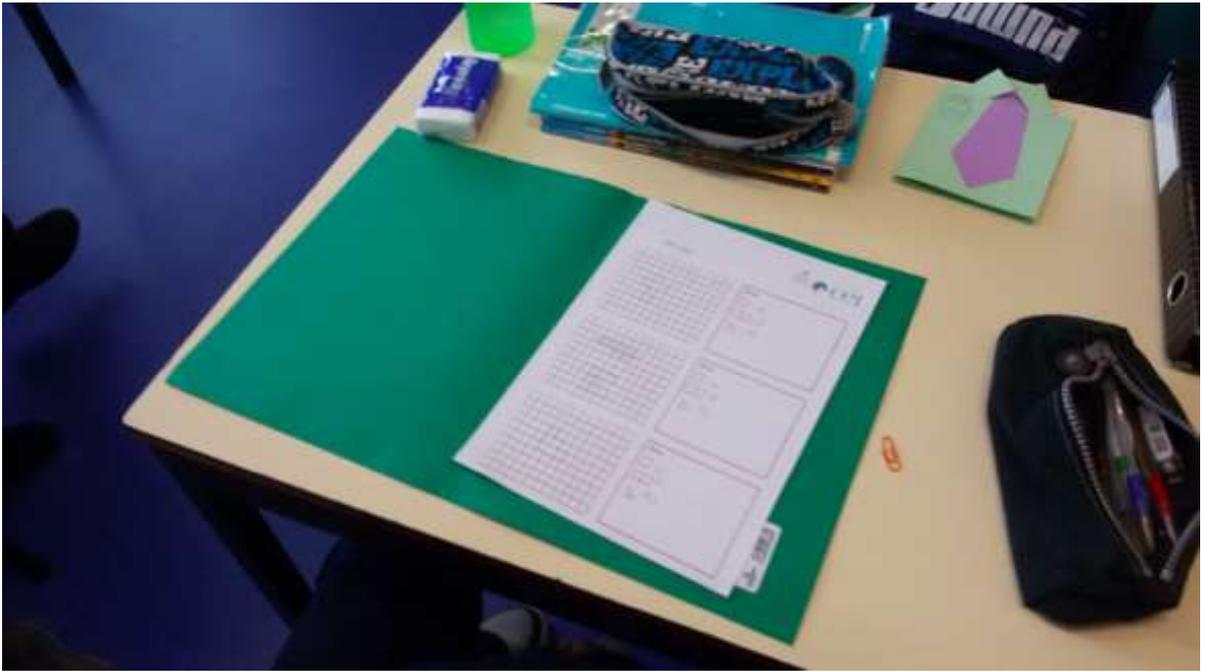
No dia anterior à aula, foram desenhadas no chão quadriculado da escola e com fita adesiva de várias cores, algumas figuras. O facto de antecederem em algumas horas a aula, fez com que fossem vários os alunos que as vissem e que, por isso, se inquietavam na procura de saber do que se trataria.

No dia previsto, a aula iniciou-se com uma questão: “De todas as figuras, qual é a maior?”. Na impossibilidade de responderem acertadamente, surgiu o conceito de área. Ora, em grupo perceberam que, só calculando o espaço que ocupa é que se conseguiria, depois, saber qual a maior e a mais pequena. Foi a partir daqui que a turma se dividiu em cinco grupos e se definiu a unidade de área uma tijoleira. Assim que aos grupos foi atribuída uma cor e um dossier respetivo, foram à procura das figuras da cor que lhes correspondia. Assim que encontravam uma, contavam-lhe as tijoleiras quadradas e estavam capazes de indicar a sua área. Para além disso, a folha de registo pressupunha que a desenhasse, também num espaço quadriculado.

Quando todos os grupos terminaram, foi tempo de regressar à sala e partilhar as figuras encontradas e as áreas calculadas. Nesta partilha, os alunos perceberam que haviam, entre os grupos, figuras iguais e figuras diferentes que tinham a mesma área. Assim concluíram que figuras iguais têm sempre a mesma área e que figuras diferentes podem ter a mesma área. No último caso, dizem-se equivalentes. O aluno A. participou na atividade integrado num dos grupos.





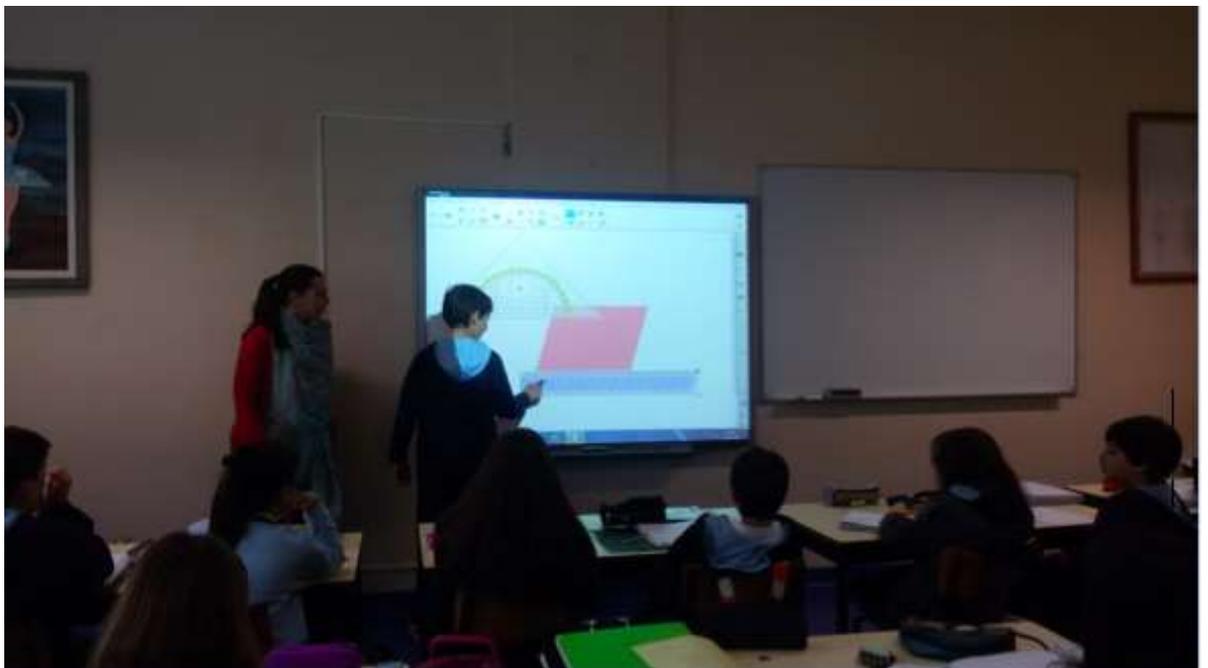
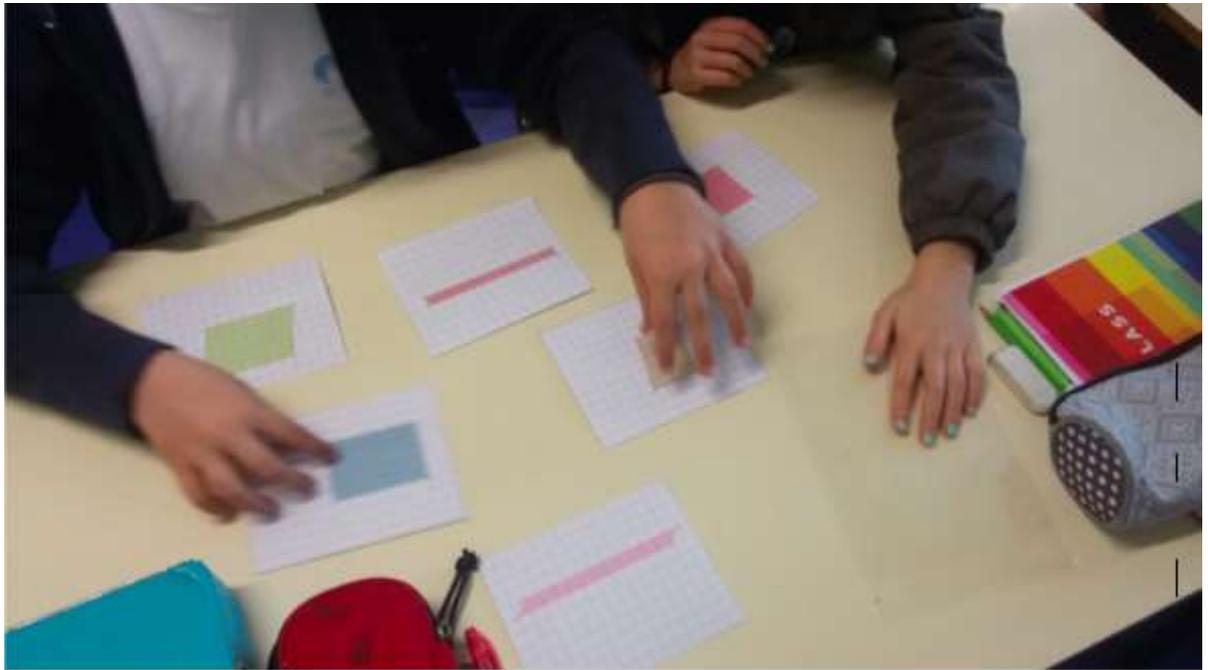


## IV.XXIV. Área do Paralelogramo

A aula sobre a área do paralelogramo principiou pelo manuseamento de um conjunto de paralelogramos e retângulos, imprimidos sobre papel quadriculado. Pela contagem das quadrículas, os alunos puderam comparar a área destes dois tipos de figuras. Perceberam, então, que existiam, dois a dois, retângulos e paralelogramos com áreas iguais. O passo seguinte, foi a descoberta da relação entre a fórmula da área do paralelogramo, por comparação com a da área do retângulo, por eles já conhecida.

Assim que todos os alunos conseguiram perceber que podiam utilizar a mesma fórmula, foi tempo de, através do *geogebra*, visualizarem uma animação acerca da relação gráfica entre estas duas figuras, bem como, através do quadro interativo, utilizar o esquadro e a régua para determinarem a altura do paralelogramo. Só depois de a descobrirem, conseguem calcular a área através da fórmula.





Para o aluno A. foi igualmente preparado um kit de material, composto por vários retângulos e paralelogramos (mais simples). Foi-lhe proposto que descobrisse a área de cada um pela contagem de quadrículas e emparelhasse os que tivessem áreas iguais.



## IV.XXV. Roleta dos exercícios

Para a única aula possível de ser arquitectada apenas para a resolução de exercícios, foi construída uma roleta (ver anexo). A cada uma das doze cores que a compõem foram atribuídos dois exercícios, escondidos numa apresentação de powerpoint e numa caderneta dada a cada equipa. Depreende-se, portanto, que a turma foi dividida em grupos e que se gerou um clima de competitividade em torno de um envelope dourado, o prémio final. Ora, por ordem e à vez, cada equipa escolhia um elemento para a fazer girar. Tendo em conta a cor que saísse, destapavam o exercício da cor correspondente, na sua caderneta. Ao mesmo tempo, o exercício era projetado, para que não houvessem enganar. Note-se que, cada cor apenas podia sair duas vezes. Se, porventura, saísse uma terceira, a equipa passava a vez à próxima. Apesar de ser a equipa que rodava a roleta a protagonista daquele momento e a primeira a verbalizar a resposta ao exercício, todas deviam resolvê-lo para que, caso a primeira equipa não acertasse, terem oportunidade de ganhar pontos. Com uns exercícios mais simples e outros que exigiam mais cálculos e inferências, todos os alunos se mostraram interessados e audazes na conquista do troféu. Esta aula foi, sem dúvida, mais uma oportunidade de se matizar as aulas de matemática com o lúdico.







Também o aluno A. fez girar a roleta e resolveu alguns exercícios guiados por ela, durante esta aula. No entanto, ao invés de uma caderneta, tinha vários envelopes – um correspondente a cada cor da roleta. Assim que saía uma cor, o aluno abria o envelope correspondente e resolvia um dos exercícios que continha. Assim que se corrigia cada exercício no quadro, também ele mostrava aos colegas o seu exercício e a sua solução.



## IV.XXVI. Os Pictogramas

A aula sobre os pictogramas, inseridos na unidade didática de Organização e Tratamento de Dados Estatísticos, foi motivada, no dia anterior, pela entrega de dois enigmas a cada aluno. A decifração de cada uma das imagens que o constituíam permitiam descobrir uma adivinha. No dia da aula, os alunos trouxeram, então, os devidos enunciados decifrados e, também, as respectivas respostas. Nem todos, claro, chegaram ao mesmo mas o importante foi perceberem que, como noutras áreas, também na matemática nos podemos servir de imagens para tratar dados. É esse, aliás, o objetivo dos pictogramas. O diálogo inicial estendeu-se, assim, às características que este tipo de gráficos deve assumir. A aula terminou com a resolução de exercícios sobre os mesmos.







## IV.XXVIII. A Poesia de Manuel António Pina

Na sequência do estudo da poesia foi preparada uma aula sobre dois poemas de Manuel António Pina: “O Pássaro da Cabeça” e “A Ana quer”. Antes sequer da sua leitura, os alunos foram convidados se debruçar-se sobre o que tratariam, pela relação que estabeleceram entre umas e outras palavras que lhes foram mostradas. As tais palavras faziam parte do poema e permitiram que surgissem várias hipóteses. Não por acaso mas porque a interpretação do primeiro poema referido, o Pássaro da Cabeça, gira em torno disso mesmo: a imaginação e o que fazemos dela e com ela. Foi tempo, então, de se partilharem experiências, de se trazer à consciência os momentos em que surge e as razões que justificam a sua companhia. Acerca do segundo poema referido, os alunos puderam, ainda, ouvi-lo através dos gambuzinos, o grupo que o musicou.



## IV.XXIX. Retalhos da imaginação

No seguimento da aula sobre a poesia e sustentado pelo gosto poético, foi proposto o projeto “Retalhos da imaginação”. De facto, a imaginação, tema da referida aula, pôde chegar a casa de cada um deles onde, com os pais, fiaram histórias, poemas e a expressão do que os une. Durante a aula os alunos puderam já preencher um pedaço de tecido, escrevendo poemas. A união de cada pedaço permitiu, depois, levarem, à vez, a manta para casa onde, com os pais, voltaram a pintar com palavras mais um pedaço.

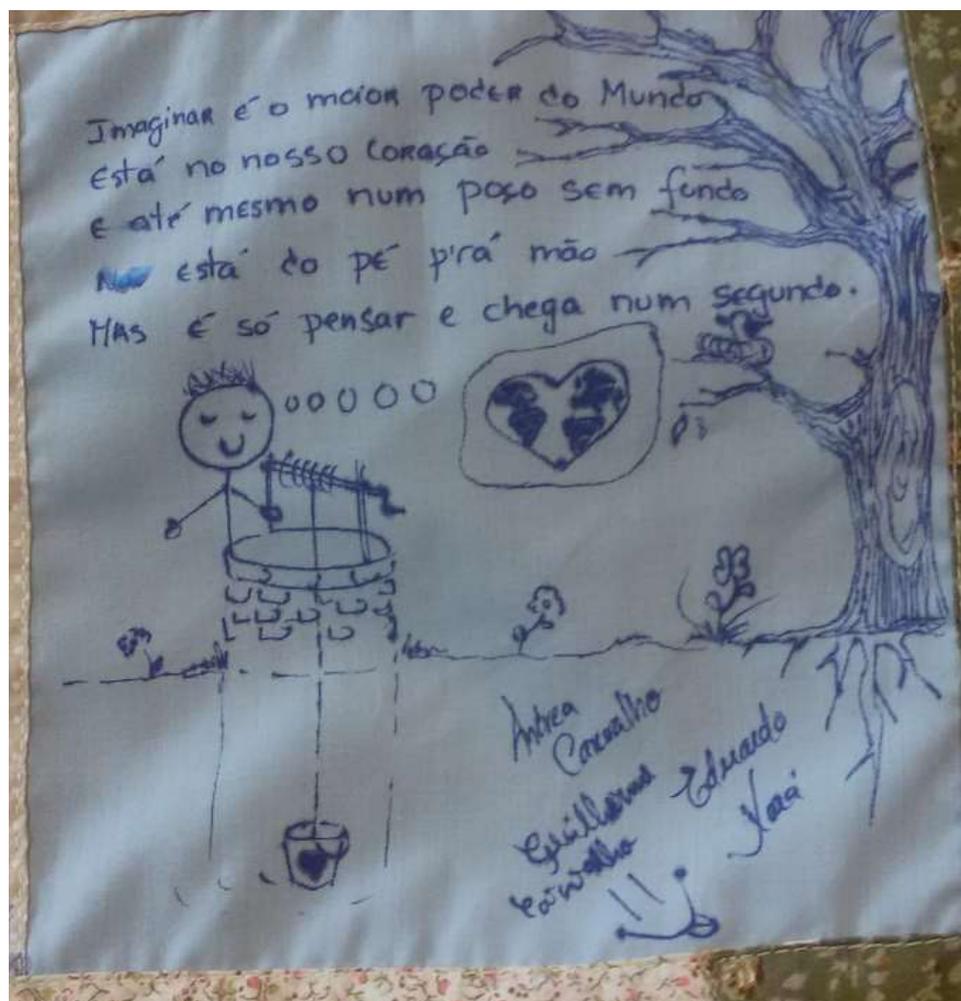


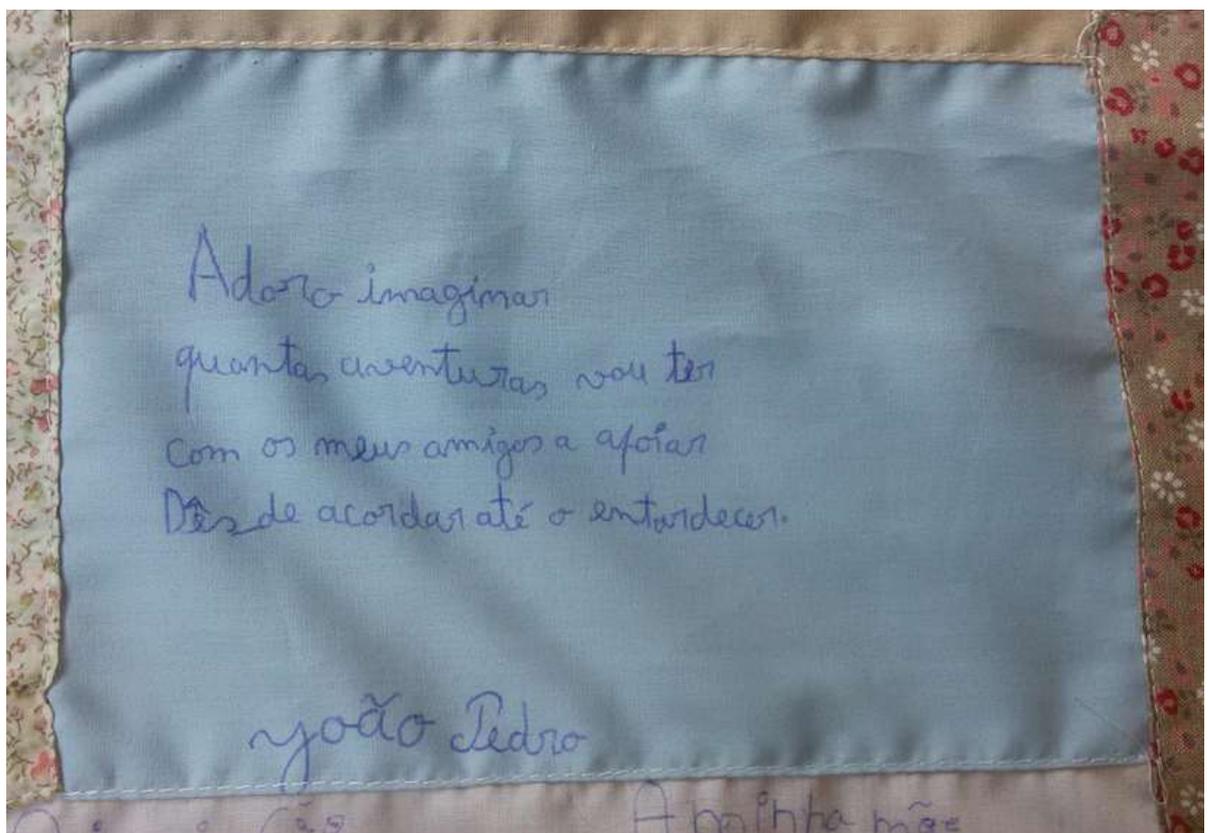
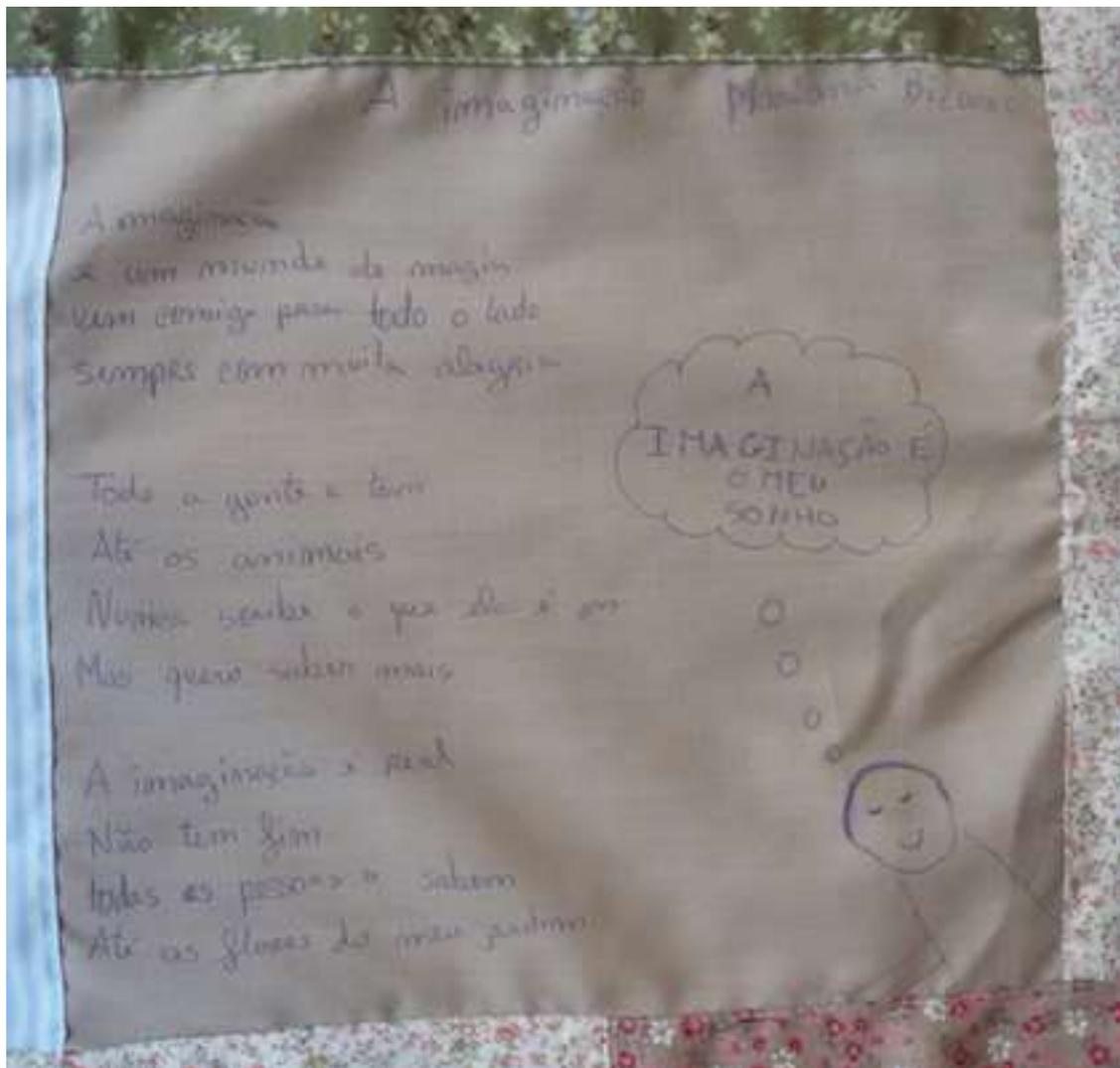


O aluno A. participou, também, nesta atividade. Na aula escreveu uma frase no seu retalho e, mais tarde e na sua vez, levou-a para casa.



## Resultado Final





## IV.XXX. O Texto dramático

Para a aula que marcou o início do estudo do texto dramático, a sala de aula foi transformada num teatro. As cortinas vermelhas a servir de porta de entrada, as luzes apagadas, os holofotes apontados ao cenário e a disposição das mesas fizeram dos alunos espectadores de uma peça de teatro. O diálogo que se seguiu à sua entrada permitiu detalhar termos e características do teatro. A necessidade de um texto que suporte a prestação teatral trouxe ao diálogo o texto dramático. O primeiro contacto com este tipo de texto aconteceu com a leitura encenada de um excerto da peça “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”, de António Torrado, auxiliada pelo par pedagógico e pela professora cooperante. Assim que terminaram, os alunos puderam ter acesso ao texto respetivo às duas cenas lidas e, a pares, considerar as características que o permitem distinguir-se de outras tipologias textuais. A partilha aconteceu em grande grupo, assim como os registos necessários no caderno diário.



## IV.XXXI. Atividade de Escrita Criativa

Estrategicamente, a leitura e o acesso limitado às duas cenas iniciais serviram de âncora à realização de uma atividade de escrita criativa, acerca do que se passaria na cena 3.

Continuação do texto dramático

Malacuco - Olha, Serapim, onde a perde esse diabo...

Serapim - Estamos no paraiso (sorrindo para Malacuco).

Malacuco e Serapim - Minha santa senhora das altas vizes, um cruzado!

Cena 1

Fita 2 (com o centro de um cruzado)

Comandante Bippet - O que fazes aqui, meu caro e protus vagabundo (dizendo com uma voz bastante apitada).

Malacuco e Serapim - Estamos perdidos no meio do mar. Pode nos ajudar?

Comandante Bippet - Eu vos deixarei ficar no meu cruzado, Mas quem sois vós?

Serapim - Eu sou o Serapim e a minha pbr favorita é jazz-mim. (cantando)

Malacuco - Eu sou o Malacuco. Com canoa.

Serapim - Olha o que está ali!

Malacuco - Um jacuzzi e piscina aquecida (suspirando)

Serapim - Ó maravilha! Ah, pois é! (saltitando)

Malacuco - Quem me dera estar no mesmo momento em que chegamos ao mundo...

Comandante Bippet - Por acaso quer dizer o mundo?

Malacuco e Serapim - Sim, porquê?

Comandante Bippet - Porque vamos para lá agora mesmo.

Serapim - Pode deixar-nos Poderia deixar lá se fosse o devido favor? (vestindo o seu casaco).

Comandante - Claro que sim!

Malacuco - Isto é bem melhor do que estar nos com os dois ladres.

Miguel Brandão  
Márcia Bealby

## IV.XXXII. O Discurso Direto e o Discurso Indireto

Aliado ao estudo previsto nas metas curriculares de Português, da obra , “O Príncipe Nabo”, de Ilse Losa, foi abordado o discurso direto e o discurso indireto. No dia anterior, foram entregues aos alunos, bilhetes. Cada bilhete autorizava a entrada na sala, à hora definida para a aula. Além disso, parte de cada bilhete era cinzenta, possível de ser raspada, como se de uma raspadinha se tratasse. Ora, com indicações para que não desvendassem o que escondia essa parte, a curiosidade e a motivação para a aula disparou. Chegados à aula, e depois de ser apresentada a obra e um excerto do primeiro ato, foi tempo de a rasparem. Com mais ou menos rapidez, descobriram duas situações: uma em que as falas das personagens eram antecidas por dois pontos e por um travessão; outra em que uma personagem fazia referencia a alguma coisa que outra dissera. Estavam, portanto, perante os dois tipos de discurso. Sem o saber, e a pares, os alunos foram convidados a atentar na sua estrutura e a considerar em que diferiam. À semelhança de outras aulas, foi, depois, tempo de se partilharem e discutirem conclusões e sintetizar as diferenças que figuram num e noutra tipo de discurso.

Antes de a aula terminar, os alunos puderam realizar uma pequenina atividade de autoavaliação: cada um com uma mola de madeira, devidamente identificada puderam situar-se num semáforo – se a colocassem no verde sabia-se que tinham percebido bem a diferença entre o discurso direto e o discurso indireto e não tinham, por isso, dúvidas; se a colocassem no amarelo ou no vermelho, então sabia-se que tinham ainda algumas dificuldades ou muitas, respetivamente.





Também o aluno A. teve um bilhete, com área reservada à curiosidade. Durante a aula, assim que o raspou, encontrou várias sílabas e, com elas, procurou e formou várias palavras que, no final da aula, apresentou aos colegas.

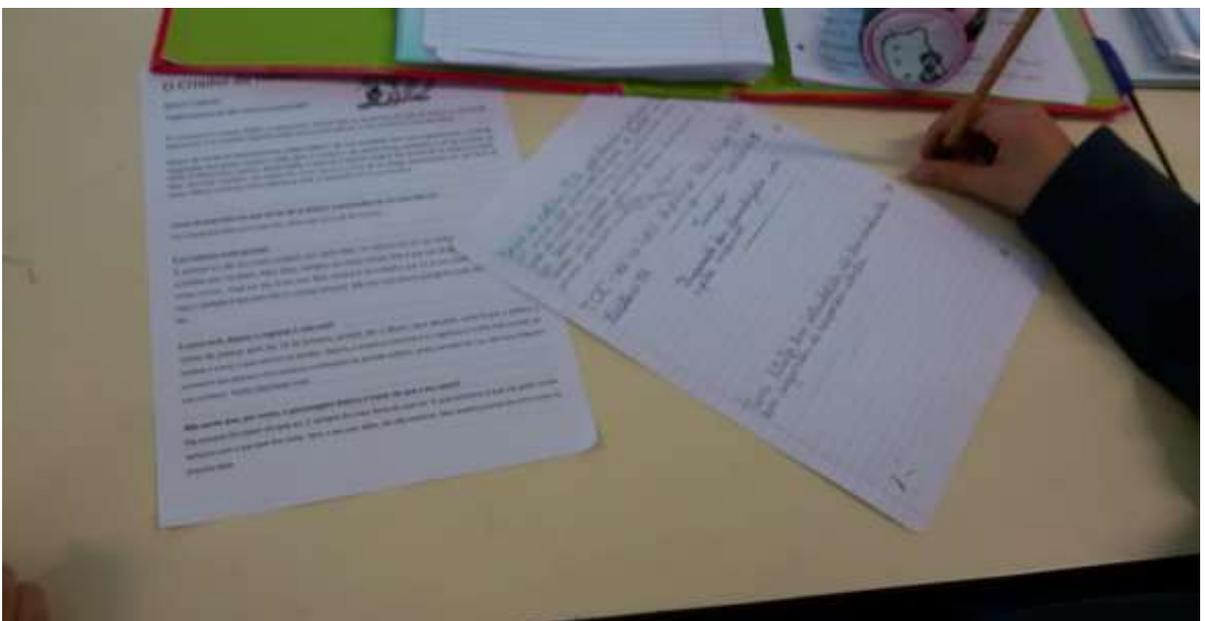


## IV.XXXIII. O texto Informativo – A entrevista

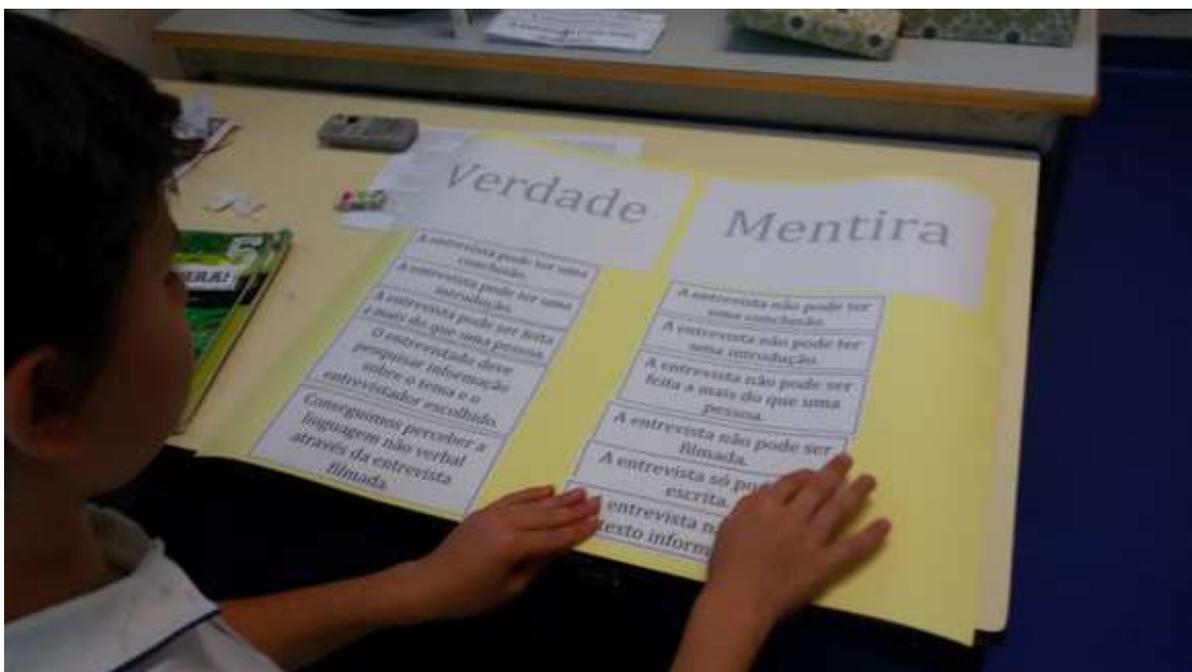
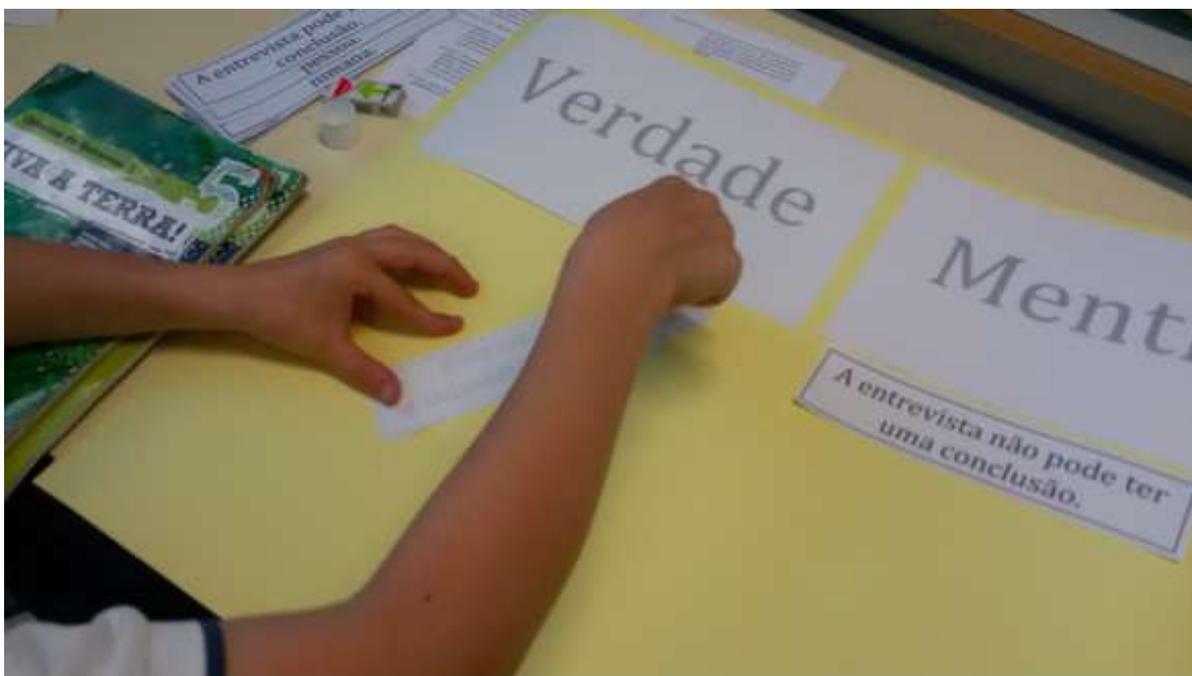
Ao texto dramático seguiu-se o texto informativo. A aula sobre a entrevista e as suas características foi estimulada com o recurso à utilização das novas tecnologias. Sabendo, à partida, que todos os alunos tinham telemóveis, foi elaborado um código QR, uma espécie de código de barras, cuja leitura carece de uma aplicação num dispositivo móvel (ver anexo). Tal como noutras situações, os alunos levaram-no para casa no dia anterior de modo a que, no dia da aula, já soubessem falar sobre o que continha. Cada código apresentava uma pequena mensagem da estagiária e um link para uma entrevista audiovisual, cujo objetivo intentou na promoção do contacto com os três formatos de apresentação de uma entrevista que, só em sala de aula, não seria possível. O início da aula foi, então, marcado pelos comentários acerca da entrevista, o mote para se elencarem as suas características. O estudo deste texto informativo foi, depois, ampliado a outros formatos de apresentação: a entrevista escrita e a entrevista oral. Acerca destes, e por meio de um sorteio, cada par de alunos pôde analisar a estrutura de cada uma: aos alunos que coube a análise de uma entrevista escrita, foram disponibilizadas cópias, e aos alunos que coube a análise de uma entrevista oral foi disponibilizado um mp3 com a gravação de uma entrevista a Mia Couto. O entusiasmo maior revelou-se nos alunos que analisaram a entrevista oral. A esquematização das características encontradas em cada um dos tipos, com referência para a impossibilidade de se perceber a linguagem não verbal nestes dois tipos, fez-se em grupo. A preparação da aula objetivou, ainda, a elaboração de uma entrevista, a pares, a alguém de interesse, para, mais tarde, ser apresentada em direto num cenário televisivo.







No momento de análise das entrevistas, o aluno A. esteve encarregue de, num conjunto de frases, fazê-las distinguir entre o que era verdade e o que era mentira. Para além disso, e no momento de se prepararem as entrevistas, aluno A. elaborou um conjunto de perguntas, que escreveu no seu caderno diário, e que, no tempo oportuno, fez a um colega por ele escolhido.



## IV.XXXIV. Entrevistas em direto

A escrita da entrevista não foi uma atividade terminada na aula e, por isso, a sua apresentação aconteceu na semana seguinte. Desta forma, com uma televisão, o fundo de um telejornal ou de um programa de televisão, com o recurso a microfones e à câmara de filmar, estava preparado o cenário e foi tempo de se fazerem os diretos. Um momento divertido e carismático onde se revelaram alguns talentos. Também o aluno A. elaborou um conjunto de perguntas, que escreveu no seu caderno diário, e que, no tempo oportuno, fez a um colega por ele escolhido.





## IV.XXXV. Locomoção no ar

Inserida na grande unidade didática, Diversidade nos seres vivos, surgiu a oportunidade de se organizar uma aula acerca da Locomoção no ar. No laboratório, foi iniciada a atividade “Vamos voar”, onde se pretendia que os alunos fizessem isso mesmo: voar. Na impossibilidade de o fazerem, foi-lhes proposto que apenas batessem as asas na tentativa de se destacar o aluno que aguentaria mais tempo. Ora, apesar do esforço, logo descobriram que não conseguiam ir além dos três minutos, pela deficiente preparação dos seus músculos. Assim se começaram a listar as adaptações morfológicas das aves para este tipo de deslocação. Por entre músculos peitorais desenvolvidos, ossos ocos, membros anteriores transformados em asas, houve espaço para se conhecerem diferentes animais e de observar à lupa as asas quitinosas de uma abelha e a membrana alar do único mamífero que voa, o morcego. A segunda parte da aula foi dedicada à experimentação. Pela relação que se estabeleceu entre o voo e o revestimento dos animais, tornou-se relevante perceber de que forma esse revestimento permitia e facilitava a deslocação. Assim, e com a intenção de que cada aluno participasse e se sentisse o mais envolvido possível, foi dado, a cada par de alunos, o material necessário: algumas penas, água e placas de petri, para que pudessem verificar se a pena seria ou não impermeável à água. Para testarem a impermeabilidade ao vento, os alunos foram divididos em três grupos porque, na verdade, esta atividade pressupunha a utilização de uma chama e, assim se minimizaram as probabilidades de acidentes já que, cada professor, garantiu a segurança num dos grupos. Quer uma, quer outra, mereceram o devido registo, pela sua função de organizar e consolidar ideias.







 CEI

Nome: Miguel Oliveira  
Data: 4/3/2015  
A (im)permeabilidade das Penas...

...à água

<b>Material</b> penas, pipeta, copo de petró	<b>Procedimento</b> Buzar nas penas e colocar gotas de água.
<b>Resultados</b> Quando colocamos as gotas de água concluímos que as penas não deixam passar água por isso são impermeáveis à água.	

Nome: *Carla*  
Data:

### A (Im)permeabilidade das Penas...

...à água

**Material**  
*Penas  
Pipeta  
Bebé  
água*

**Procedimento**  
*Colocar a pipeta com água e colocar sobre a pena.*

**Resultados**



*As gotas não caem na pena  
água.*

### A (Im)permeabilidade das Penas...

...ao ar

**Material**  
*velas  
máscara  
fósforo*

**Procedimento**  
*Colocar a vela e colocar a máscara sobre a vela e acender a vela.*

**Resultados**  
*Se a vela que não se apaga a vela  
se apaga.*



## IV.XXXVI. Os Bichos da seda

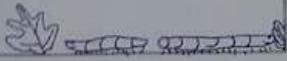
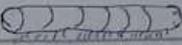
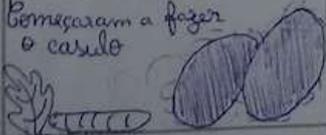
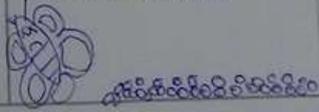
A aula sobre a metamorfose teve como protagonistas os *bichos da seda*. Ao invés de se reduzir a aula a uma exposição teórica, conceptualizou-se o termo e passou-se à prática. Primeiro, com a ordenação de um conjunto de imagens da forma que cada grupo considerava ser o ciclo de vida correto do bicho da seda e, depois, com a observação real. A turma foi, por isso, dividida em 5 grupos e, tal como noutras situações experimentais, cada um dos seus elementos tinha uma folha de registos. A intenção ativa que se propôs foi dar a cada um dos grupos a responsabilidade pela monitorização da sua caixa, registando, gráfica e fotograficamente, a evolução e as diferentes etapas da vida os seus seres. Só assim, pela prática e pela real experiência, os alunos construíram conhecimento em relação a este assunto, acabando com as incertezas do início. Com algum espaço para tocarem, verem, cheirarem, apreciarem, foi tempo de fazer o primeiro registo: as lagartas estavam em fase de larva. Foram vários os dias que passaram até que se começassem a ver tecer os primeiros fios de seda. Foram, também, vários os dias que passaram na fase de pupa ou crisálida e, aqui, já as saudades dos pequenos bichos se fazia sentir. Alguns temiam nunca mais os voltar a ver! Depois de longos dias, lá saíram as primeiras borboletas. Pela cor, pelo formato, ou pelo revestimento, todos iam demonstrando o seu espanto. Puderam perceber quais eram os machos, as fêmeas, puderam vê-los acasalar, puderam vê-los porem ovos. Os ovos que ainda hoje guardam para ver nascer outras lagartas, na próxima primavera! Os devidos registos permitiram comparar os dias destinados a cada fase entre os grupos, partilhar ideias e listar mudanças entre cada uma. Só aqui, neste fim, se concentrou o suporte teórico que chegou apenas como forma de assentar a prática.

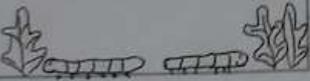
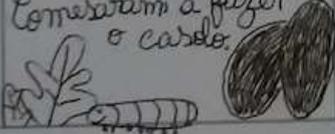
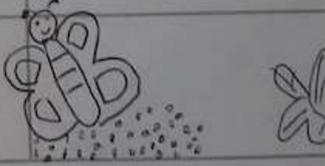








Data	15/4/2015	Data	22/4/2015
Fase	larva	Fase	larva
Esquema / Observações	Coma muito 	Estão maiores 	
Data	30/4/2015	Data	25/5/2015
Fase	Pupa	Fase	Borboleta
Esquema / Observações	Podas tem casulo 	Estão a acasalar. 	
Data	27/4/2015	Data	11/6/2015
Fase	Pupa	Fase	Borboleta
Esquema / Observações	Comesaram a fazer o casulo 	Puseram ovos 	

Data	15/04/2015	Data	30/4/2015
Fase	larva	Fase	Pupa
Esquema / Observações	Coma muita 	Podas tem casulo 	
Data	22/04/2015	Data	25/05/2015
Fase	larva	Fase	Borboleta
Esquema / Observações	estão maiores 		
Data	27/04/2015	Data	11/06/2015
Fase	Pupa	Fase	Estão aponovos.
Esquema / Observações	Comesaram a fazer o casulo 		

## IV.XXXVII. A Influência dos fatores abióticos nos animais

Depois de uma partilha inicial acerca do que seriam estes fatores, da origem do próprio termo e das adaptações morfológicas e comportamentais que os seres vivos apresentam para viverem em determinado habitat, houve oportunidade para se porem as mãos na prática. Com o foco na minhoca, os alunos tentaram perceber qual a influência da água e da luz no seu comportamento. Nestes casos, a opção metodológica variou e foi-lhes dado, a cada grupo, um papel ainda mais ativo. Para isso, foram preparados os devidos protocolos experimentais e cada grupo assumiu a organização do material, a preparação da atividade e a sua execução. Dois dos grupos ficaram responsáveis pelo estudo da humidade e, os outros dois, pelo estudo da luz.

A consciência da postura e do desempenho do grupo resultou numa atividade de avaliação formativa: a cada grupo foi dada uma pirâmide cujos vértices se coloriam de vermelho, verde e amarelo. A monitorização das dificuldades do grupo era feita pelo vértice que acordavam voltar para cima. Assim, se o vértice verde estivesse voltado para cima, o professor sabia que a atividade estava a decorrer sem dificuldades e, se o vértice estava amarelo ou vermelho, sabia que existiam algumas dúvidas ou se o grupo estava parado sem saber o que fazer, respetivamente. Nestes casos, dirigia-se a cada grupo a fim de se limarem dúvidas. Na aula seguinte, existiu oportunidade de partilha entre os grupos.







# Protocolo Experimental

## Influência dos Fatores abióticos nos seres vivos

### Material

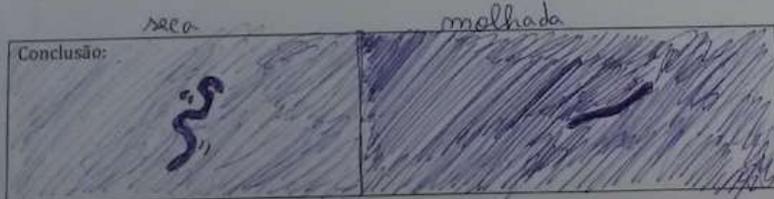
Caixa  
Divisão para a caixa  
Gobelé  
Água  
Terra  
Minhocas

### Procedimento

1. Utiliza o retângulo de cartão para dividir a caixa em duas partes.
2. Coloca terra em cada uma das partes da caixa, enquanto segura o retângulo de cartão com a mão.
3. Utiliza água para molhares a terra de uma das partes da caixa. (podes utilizar, em primeiro, um gobelé)
4. Coloca as minhocas no meio da caixa - entre a terra molhada e a terra seca.
5. Aguarda e vê o que acontece.

Fator abiótico em estudo: humidade

Observação: Quando a professora pôs a minhoca no sitio seco ela agitou-se e foi para o húmido



# Protocolo Experimental

## Influência dos Fatores abióticos nos seres vivos

### Material

Caixa  
Tampa para a caixa  
Candeeiro  
Água  
Terra  
Minhocas  
Adesivo preto

### Procedimento

1. Coloca terra na caixa.
2. Utiliza água para molhares a terra que acabaste de colocar na caixa. (certifica-te de que colocas a mesma quantidade de água em toda a terra)
3. Cobre metade da caixa com a tampa de cartolina preta. Utiliza adesivo para a fixares à caixa.
4. Coloca o candeeiro aceso por cima da parte descoberta da caixa.
5. Coloca as minhocas na parte iluminada da caixa.
6. Aguarda e vê o que acontece.

Fator abiótico em estudo: luz

Observação: Deslocaram-se para a parte escura da caixa.

Conclusão: Preferem sitios escuros do que com luz.



## IV.XXXVIII. A Influência dos fatores abióticos nas plantas

Depois de uma partilha inicial acerca do que seriam estes fatores, da origem do próprio termo e das adaptações morfológicas e comportamentais que os seres vivos apresentam para viverem em determinado habitat, houve oportunidade para se porem as mãos na prática. Com o foco no feijão, os alunos tentaram perceber qual a influência da água e da luz no seu crescimento. Nestes casos, a opção metodológica variou e foi-lhes dado, a cada grupo, um papel ainda mais ativo. Para isso, foram preparados os devidos protocolos experimentais e cada grupo assumiu a organização do material, a preparação da atividade e a sua execução. Dois dos grupos ficaram responsáveis pelo estudo da humidade e, os outros dois, pelo estudo da luz.

A consciência da postura e do desempenho do grupo resultou numa atividade de avaliação formativa: a cada grupo foi dada uma pirâmide cujos vértices se coloriam de vermelho, verde e amarelo. A monitorização das dificuldades do grupo era feita pelo vértice que acordavam voltar para cima. Assim, se o vértice verde estivesse voltado para cima, o professor sabia que a atividade estava a decorrer sem dificuldades e, se o vértice estava amarelo ou vermelho, sabia que existiam algumas dúvidas ou se o grupo estava parado sem saber o que fazer, respetivamente. Nestes casos, dirigia-se a cada grupo a fim de se limarem dúvidas. Na aula seguinte, existiu oportunidade de partilha entre os grupos.







# Protocolo Experimental

## Influência dos Fatores abióticos nas plantas

### Material

Feijões  
Algodão  
Água  
Frascos de vidro

### Procedimento

1. Coloca algodão em cada um dos frascos de vidro.
2. Coloca feijões entre o vidro e o algodão. (nos dois frascos)
3. Humedece (com água) o algodão de **um** dos frascos
4. Aguarda alguns dias e vê o que acontece.

Fator abiótico em estudo: humidade

Observação: So o feijão que estava num ambiente húmido germinou.

Conclusão: O feijão para nascer precisa de água.

## IV.XXXIX. As Feiras Medievais

Com ênfase nas trocas comerciais foi preparada uma aula sobre as *feiras do tempo medieval*. De facto, e porque constituía a significação necessária para a aprendizagem que se previa, a aula iniciou-se pela relação do tema da aula e o nome do concelho próximo de cada aluno: Santa Maria da Feira. O nome e a sua relação com as *Feiras Medievais* foi o mote para se chegar às trocas comerciais em Portugal. Aliou-se, também, a história à geografia com a apresentação de um mapa gigante que era, inclusive, um trilho de aprendizagens. No mapa, os envelopes numerados de 1 a 9 escondiam palavras ou expressões que iniciavam a troca de ideias e a estruturação das novas aprendizagens. Estes pontos esconderam, também, exemplos do que se importava e exportava na época. Fala-se, pois, e respetivamente, de cereais, tecidos, especiarias, metais, e objetos de adorno, e de sal, vinho, azeite, fruta, cera, mel, e peles, que os alunos puderam sentir e cheirar. Ainda no percurso que vem sendo descrito se encontraram documentos históricos. A certeza das aprendizagens construídas na aula pôde verter numa ficha de trabalho.





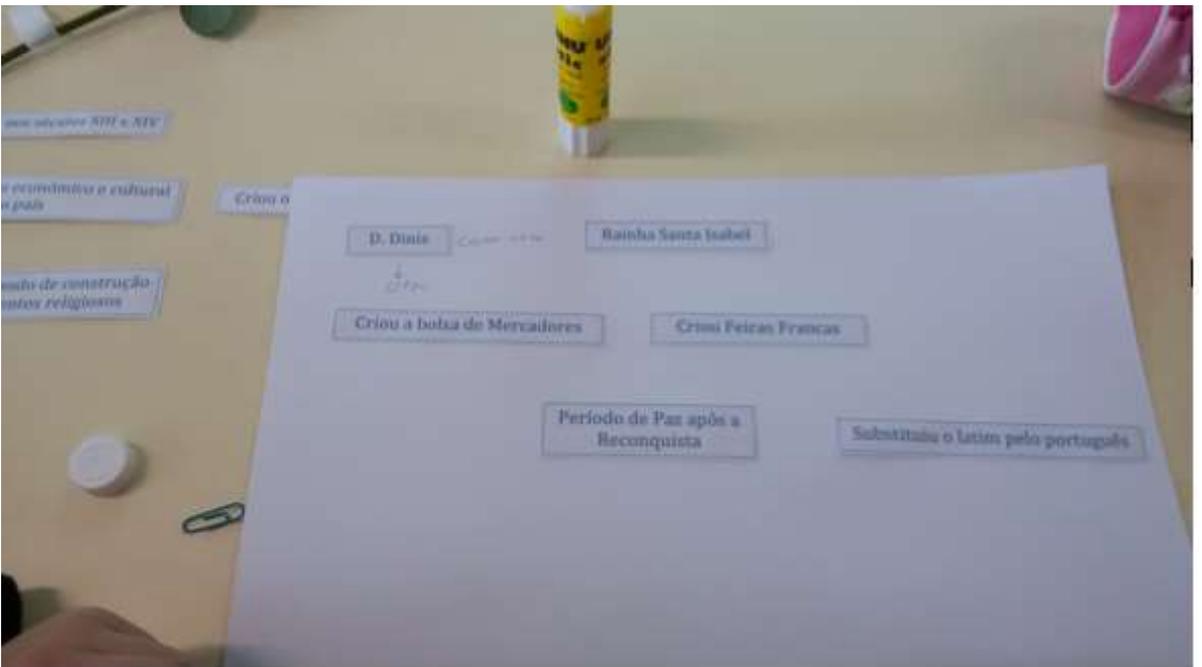
O aluno A. participou na primeira parte da aula e, no espaço destinado à resolução da ficha de trabalho, ficou encarregue de compor um puzzle, representativo do assunto da aula: *as feiras medievais*.



## IV.XL. D. Dinis

A planificação da aula sobre D. Dinis foi arquitectada na realidade próxima dos alunos. Na Vila de Arrifana realiza-se a festa anual em honra da Rainha Santa Isabel. O aluno A. é, aliás, um elemento dos escuteiros do mesmo local e, por isso, a sua motivação permitiu-lhe participar desde o início. O início da aula foi também impulsionado pela lenda do Milagre das Rosas. A leitura da lenda foi interrompida no momento em que iriam descobrir o que, afinal, estaria no regaço da Rainha Santa Isabel. Os alunos foram, então, convidados a saber do que se tratava procurando no tampo inferior da sua mesa de trabalho. Lá, encontraram, para cada um, uma rosa. Os momentos seguintes foram preenchidos com o diálogo que, servido de uma apresentação esquemática em powerpoint, contou, também, com o que cada um sabia sobre D. Dinis e D. Isabel. A atividade de consolidação das aprendizagens concretizou-se no estabelecimento de relações entre várias expressões. A cada par de alunos foi dado um conjunto de palavras e frases que deviam fazer relacionar através da criação de elementos de ligação entre eles. No resultado final puderam encontrar-se esquemas diferentes, representativos das diversas formas de se organizar o pensamento.





Rainha Santa Isabel



D. Dinis

Preocupou-se com o

Desenvolvimento económico e cultural do país

Governou nos séculos XIII e XIV

Porque

Criou Feiras Francas

Criou o Estudo Geral

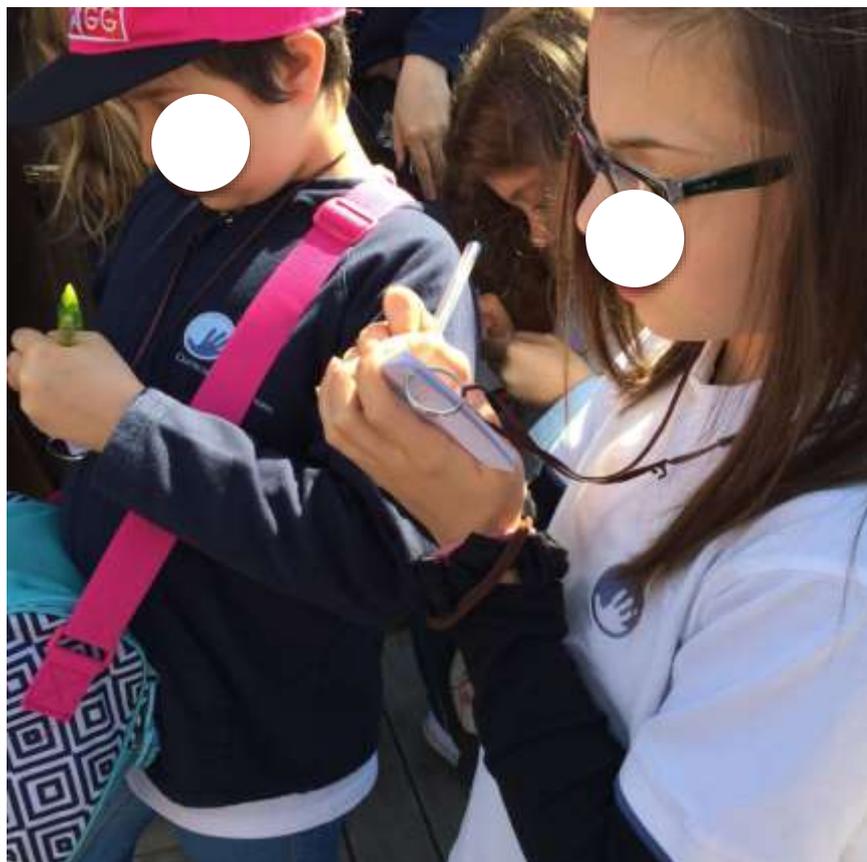
Substituiu o latim pelo português

Criou a bolsa de Mercadores

No

Período de Paz após a Reconquista

## IV.XLI. Visita de estudo

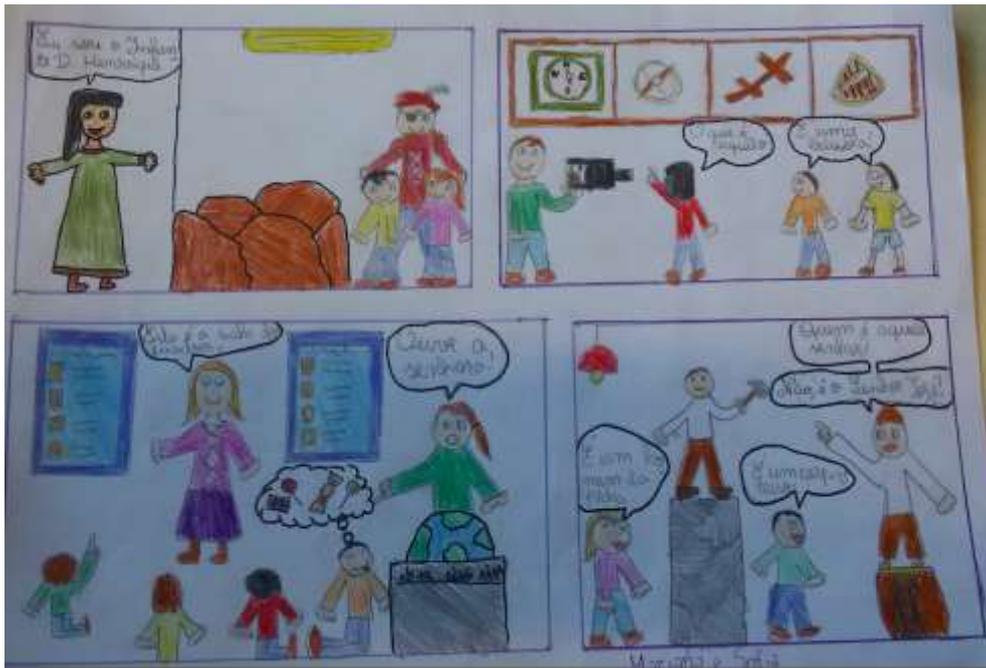








Produtos Finais



## Poema sobre a visita de estudo.

Foram 13 meninos visitar  
Uma nau de encantar  
Que há muitos anos esteva no mar  
E levou os Portugueses a navegar.

Tem muita água para beber  
E com peixe para comer  
As crianças a trabalhar  
E a dança a fazer.

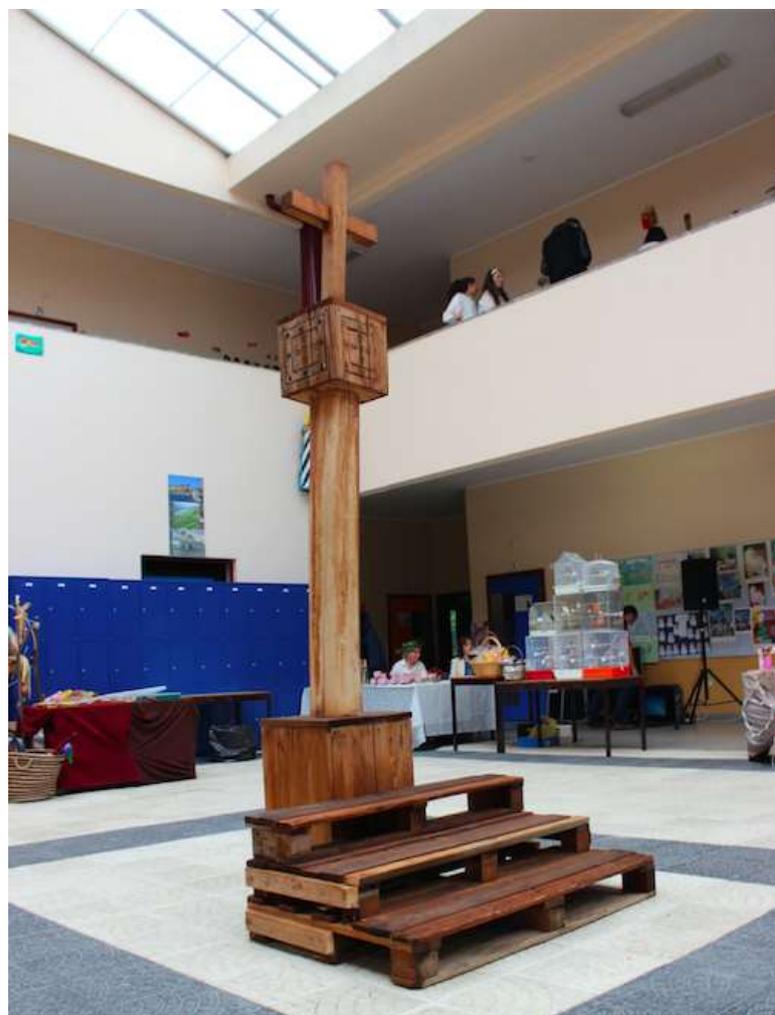
Um museu fomos visitar  
Sere coisas belas de espantar  
Vaiamos por uns barcos amigos  
Isto eram muito divertidos.

Notícia : Título : Visita de estudo 5º ano

Lead : No dia 21 de maio os alunos do 5º ano do CEI foram a uma visita de estudo Forama Vila do Conde e ao Porto e pelo que dizem "Foi uma aventura espetacular cheia de descobertas!"

Corpo da notícia : Foram ver a nau quinhentista e o museu "World of Discoveries" onde ficaram a conhecer a vida no século XV e XVI. Foram marinheiros com várias profissões. E fizeram uma viagem de barco. Esta visita realizou-se no âmbito da disciplina de História para ganhar mais conhecimentos e para conhecer novas coisas que qualquer dia "vram dar jeito".

## IV.XLII. Feira Medieval



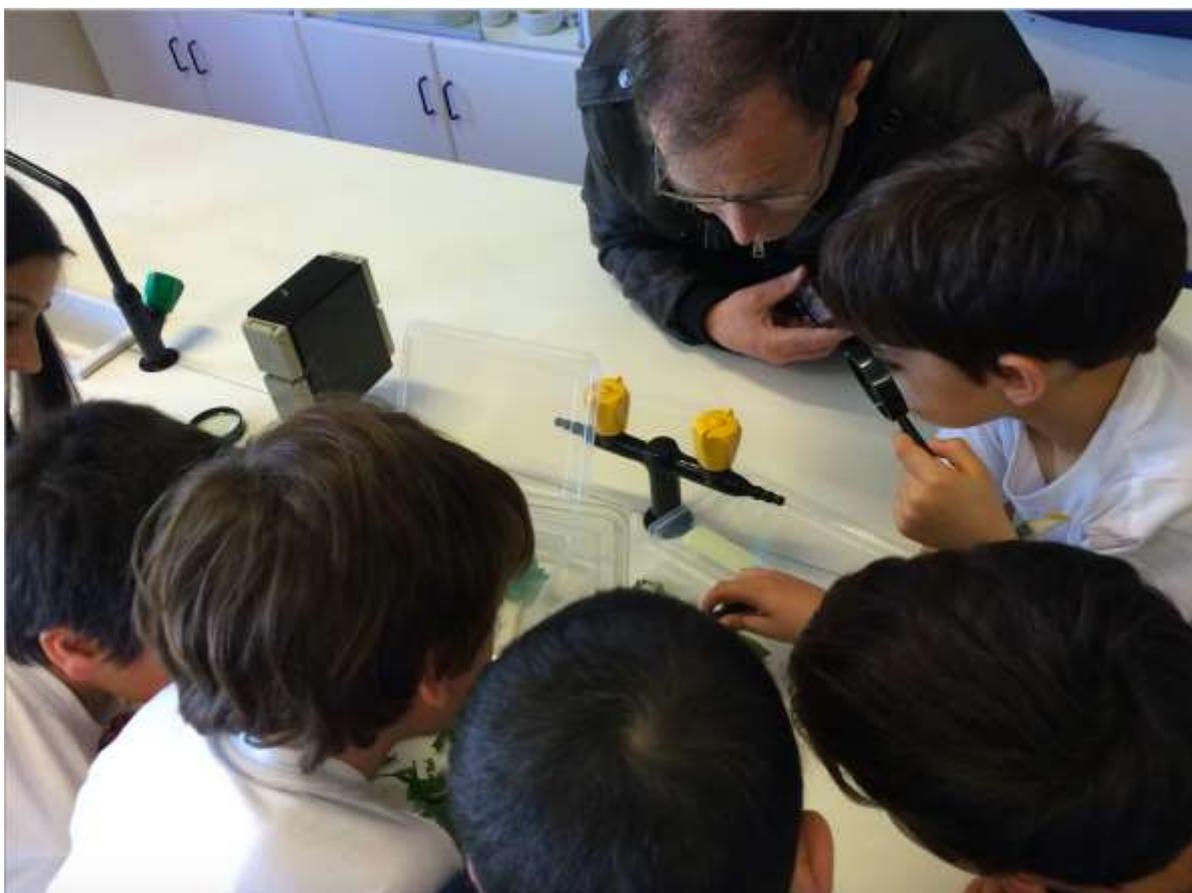








## IV.XLIII. Dia do Laboratório Aberto



## Anexo V. Reflexões Críticas

### V.I. A Planificação (1ºCEB)

Os três dias que pautaram a intervenção desta semana contaram, como tantos outros, com o suporte pré-determinado que é a planificação.

Numa sociedade pautada por valores como o imediatismo e a velocidade, os quais não dispensam a devida e necessária avaliação crítica, a capacidade de estabelecer metas, etapas e procedimentos torna-se indispensável. Por outro lado, considerando a pluralidade de mecanismos de acesso e disponibilização da informação, associados à expressiva e intensa apresentação de estímulos cognitivos, a aprendizagem planificada assume-se ainda mais relevante e necessária.

Exatamente na tónica educacional e na tentativa de levar adiante um conjunto de ações, capazes de fazer alcançar determinadas metas, importa fazer uma previsão da ação a ser realizada.

É pela planificação que se *“elabora o plano de ação para a concretização das ideias acerca do que se pretende ensinar e de como se pretende ensinar”* (Zabalza, 1994). Na planificação, definir um *“quadro de objetivos preenche a necessidade de se definir a intencionalidade fundamental do plano curricular, a sua direção última e o quadro de resultados e produtos finais a alcançar”* (Ribeiro, 1996).

Albano Estrela (1994) acrescenta que a planificação permite ao professor *“organizar as suas atividades, seguindo três momentos: previsão, realização e avaliação.”*

Planificar é já de si uma tarefa complexa na medida em que implica múltiplas tomadas de decisão. O desenvolvimento de uma planificação requer, assim, que se selecione, mas também que se sequencialize o que se vai ensinar. Desta forma, com base nos documentos legais e na análise das relações de dependência existentes entre diversos conceitos e princípios, identificam-se os grandes tópicos a abordar e, para cada um deles, definem-se as melhores estratégias para lhes chegar.

No entanto, durante estes dias, como em tantos outros, nem sempre a planificação que fiz foi rigorosamente seguida.

Na terça-feira, por exemplo, senti que seria pertinente dar mais exemplos acerca de uma atividade do programa papy. Os alunos colocaram mais questões do que as que previa. E, porque quis dar-lhes voz, acabei por alargar o tempo de diálogo e os exemplos que tinha previsto. Por esse motivo, não consegui realizar a atividade “maiores e menores”.

Zabalza realça que a planificação é um exercício de adaptação. Pode considerar-se esta adaptação face ao aluno, ao contexto e à própria situação (1994).

Joaquim Azevedo afirma que *“é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo”* (Azevedo, 2002). Na realidade, a planificação deve ter um carácter orientador das práticas e está, por isso, sujeita a alterações. Quando acontecem imprevistos, é imperativo que o professor esteja realmente preparado para proceder à alteração do plano sem que ponha totalmente em causa as finalidades e objetivos a que se propôs.

Apesar de me servir da planificação e não a elaborar apenas como um instrumento obrigatório, não raramente a alterei. Sinto, várias vezes, necessidade de fazer uma ou outra alteração. E essas alterações surgem no momento. E, se o faço, é porque sei que a planificação é um documento flexível.

Entendo que o apoio deste documento facilita ao professor a realização regular e a adequação dos períodos do trabalho nas tarefas a decorrer na sala de aula mas, no dia que especifiquei, senti que não tinha conseguido cumprir o que me competia. As leituras e a professora cooperante ajudaram-me a perceber que não tinha de me sentir assim. Que a elaboração de uma planificação é tão importante quanto ser-se capaz de a pôr de lado.

A diversidade de interesses e características dos alunos não devem ser esquecidas em função do que está no papel. Isto não significa que ponha completamente de lado o que consta na planificação. Significa é que ela não pode ser rígida. A sua flexibilidade permitirá que possa inserir novos elementos, mudar de rumo, se assim o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento. Nesse dia, fi-lo a pensar nos alunos. O mais importante, acredito.

## **V.II. A Observação das primeiras semanas 1ºCEB**

(...)

Tudo o que acima foi exposto fará, à partida, parte da prática que agora se inicia, pela observação e pela implicação.

A observação é um processo indissociável do processo educativo, inteiramente responsável pela *“tomada de decisões educativas”* (Parente, 2002).

*“É através da observação dos comportamentos verbais e não verbais do aluno (...) a quantidade e a natureza dos comportamentos que o educador ou educadora deduz e avalia a aprendizagem realizada”*(Morissette & Gingras, 1994).

Por ser assim, a Prática de Ensino Supervisionada, sobre a qual recaem as intenções da realização deste documento, prevê que durante duas semanas a integração no contexto de estágio se inicie pela observação. Claro está que esta prática não se limitará neste espaço de tempo.

Até porque, esta familiarização não acontece: vai acontecendo. Vamo-nos aproximando dos interesses, das motivações e das pessoas que a edificam todos os dias.

Tem sido exatamente assim. Neste tempo, já nos conseguimos colocar, ainda que hipoteticamente, no lugar do professor. No mesmo plano, é como se saltássemos da cadeira e imaginássemos o que faríamos naquela ou noutra situação, o que diríamos a mais ou a menos. Percebemos rotinas, funcionalidades e formalidades. Atentamos nos gostos, interesses dos alunos. Aproximamo-nos do que fazem e do que são.

Refletimos permanentemente. Caso contrário, a observação estaria a ser concretizada apenas no sentido literal da palavra, não na sua essência.

A observação das situações reais aproxima-nos delas. Aproxima-nos daquilo que será a nossa própria realidade.

#### BIBLIOGRAFIA

MOIRISSETE, Dominique, GINGRAS, Maurice (1994), *Como Ensinar Atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar*, Porto: Edições ASA  
PARENTE, Cristina (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

### **V.III. Expectativas 1º CEB**

A sensação já não é completamente nova. Nela espelham-se os receios de outras vezes. A insegurança de outras vezes. E o medo de falhar de outras vezes. Já não é por ser a primeira vez. É por serem as mais importantes das vezes. Aquelas que me ditam se serei realmente capaz. É a decisão.

O desconhecido é sempre assustador. Não que no meu caso, seja tudo desconhecido mas, em parte, já se tornou assustador.

Muda-se a instituição, mudam-se os professores que nos acompanham na caminhada, mudam-se os alunos e, inevitavelmente, muda-se a nossa postura. Não podemos mais ser o que fomos nos estágios anteriores, nas instituições anteriores, com os alunos anteriores. Somos o que somos, sim. Mas somos mais o que somos se nos adaptarmos aonde estamos. Ninguém estará interessado em sermos o que somos se, também, não formos um bocadinho do que eles são.

E quanto a isso, a dúvida tardará em dissipar-se.

A instituição está voltada para princípios de autonomia e de expressão própria e individual. Distingue-se pelo processo de ensino-aprendizagem preocupado com a promoção e o desenvolvimento, *“da criatividade pessoal; do pensamento crítico e divergente; da curiosidade e do gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento; de uma atitude ativa e de empenhamento no trabalho pessoal”*. (PE)

Privilegia a metodologia do trabalho de projeto que se define na troca de ideias, experiências, percursos e realizações. Age, portanto, de acordo com intenções próprias a que nos teremos de adaptar.

Quanto a mim, resta-me esperar que aconteça o melhor. Que consiga ter provas suficientes de que escolhi o caminho certo.

Talvez o medo seja mesmo inevitável. Talvez o medo de errar só desapareça quando percebemos que a vida não é uma série de obrigações, mas um caminho de contínuas descobertas!

## **V.IV. Expectativas 2ºCEB**

Embora com alguma experiência decorrida da intervenção em 1ºCiclo, este estágio traz consigo novas ansiedades, receios e inseguranças, pela especificidade que assume. O contexto é outro, as crianças são outras e, os professores são outros. Saltamos de onde já nos habituamos para o desconhecido. E o desconhecido é sempre assustador. Para além disso, falamos de níveis de ensino diferentes. Sem qualquer dúvida, o 2ºCEB exige que se conheça mais, exige que se prepare mais, exige que se adote um ritmo diferente. E estes fatores, aliados à preocupação para planificar e concretizar aulas dinâmicas, proveitosas, que motivem os alunos e lhes permitam aprendizagens significativas, é a maior insegurança.

Anseio poder ser o que fui no 1ºCEB. Mais ainda. Quero implicar-me, quero implicar os alunos, quero implicar os pais. Quero dar nome a pequenos projetos e deixar um pouco de mim naquelas crianças. Sei que são muitos querereres para uma pessoa só, mas não tenciono desistir. É verdade que o cansaço psicológico e físico do estágio anterior se fazem notar. Mas também é verdade que continuo a saber o que me move.

Há, no entanto, traços que se mantêm e são eles que nos dão algum conforto agora. A orientação será a mesma e, por isso, sei o que posso esperar a esse respeito. A segurança de quem já nos conhece ameniza a ansiedade ao mesmo tempo que faz valer todos os esforços para mostrar que sou capaz.

Consigo colocar-me no lugar dos alunos que vão estar à minha frente e lembrar-me do que sentia quando estava do outro lado. Tenho na memória os meus professores, alguns cheiros, até. Sei o que o meu caminho deve ter e o que não deve ter. O que não sei é se serei capaz de o seguir como idealizo.

São pequenos passos, uns que seguem outros. O importante, é não parar em nenhum.

## **V.V. A Observação das primeiras semanas 2ºCEB**

A integração e familiarização com o contexto de intervenção aconteceu, desde logo, pelo conhecimento dos documentos que regulam e dão nome à instituição: o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

[...]

É uma instituição que deseja uma “*educação personalizada e integral*”, que, aliás, se evidencia no nome. “*Formar integralmente os alunos de modo a prepará-los para participarem de forma ativa e plena na sociedade*” inicia as tantas finalidades por que se orienta. (Ibidem)

A par desta análise, a observação assume um papel fundamental. É, de facto, e em grande parte pela observação, que se conhecem o contexto educativo específico da turma onde decorrerá a intervenção e se integram práticas, rotinas, metodologias, estratégias e conteúdos.

Ora, além de se querer conhecer o máximo possível do quadro das especificidades da turma, atenta-se, também, em comportamentos e características de cada aluno. A

primeira semana dedicou-se a isso. Perceberam-se as práticas de atuação em cada uma das disciplinas, aspetos transversais a todas, como a escrita do sumário no início da aula, a forma como se utilizam os manuais, a disponibilidade para se fazerem intervenções. Perceberam-se quais os alunos que tinham mais dificuldades e a que áreas, e conheceu-se o A, um aluno com NEE. Acerca deste, recolheram-se dados para a sua caracterização e adequação de atividades.

Esta semana permitiu, assim, perceber não totalmente até onde se poderá chegar, mas, sem dúvida, de onde se pode partir.

## **V.VI. A escrita do sumário no 2ºCEB**

Como já se previa, as práticas que caracterizam o 2º ciclo diferem nas que se experimentaram no estágio anterior, em 1º ciclo. Apesar de orientar os momentos de atuação para a promoção de aprendizagens signific(ativas), o sumário, cuja escrita é uma prática no início de cada aula na instituição, limita a descoberta. Ora, se no início da aula já escrevo o que é suposto ser a temática principal da aula, já não permito que sejam os alunos, pelas atividades e pelos recursos, a tecer relações entre o que já sabem e a chegar ao que se pretende.

*“O sumário pedagógico-didático é um segmento discursivo, em linguagem verbal escrita, que se elabora, em contexto de ensino-aprendizagem, para, após a realização de uma síntese final da aula, se fazer registo sintético e estruturado daquilo que nela se realizou, respondendo a finalidades informativas, formativas, educativas e institucionais”* (Mira & Silva, 2007, p.297)

De entre as finalidades do sumário, o autor refere a apreensão de conhecimentos, a distinção entre informação essencial e acessória, a sistematização de saberes capaz de auxiliar na estruturação da memória. No que respeita à expressão escrita, o desenvolvimento de estratégias e de competências de escrita, a transferência de

conteúdos veiculados pela linguagem verbal oral para a linguagem verbal escrita e síntese escrita de informação e conhecimentos. (Mira & Silva, 2007, p.298)

Pretende-se representar com ele uma parte significativa da aula. Na voz do autor supracitado, a aula tem de ser construída e não pode ser “*servida pronta*”, saída inflexivelmente dos programas, das planificações, dos manuais e da vontade do professor. Por essas razões, acredita que o sumário não pode ser escrito no início da aula porque documentará a tal construção que considera ser a própria aula. Realizado noutra momento qualquer, nunca poderá cumprir essa função tão importante. (Mira & Silva, 2007, p.301)

Apresentar um sumário no início de uma aula será uma forma de a predeterminar e de coartar a sua construção e a construção dos saberes dos alunos.

É evidente que se compreende a necessidade de se listar os objetivos da aula. No entanto, os objetivos da aula nem sempre coincidem com os objetivos que caracterizam o que o aluno deve saber. Esses sim, apesar de serem essenciais e oportunos, não carecem do tempo específico do início da aula.

As construções e as aprendizagens de cada aula permitem que se vá para além do que é planificado sem, no entanto, deixar de seguir esse plano. Espera-se que os alunos consigam, pela descoberta e pelas relações significativas que vão fazendo, perceber o significado de termos, estabelecer associações e edificar conceitos.

Por tudo, os sumários da grande parte das aulas desta prática profissional têm sido ajustados, no que ao momento diz respeito, e, com a cooperação dos professores responsáveis de cada disciplina, vêm sendo feitos no fim da aula.

### **Bibliografia**

Mira, A. Ricardo; Silva, Moreira L. (2007). Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *In Educação, temas e problemas*; nº4, ano 2; Universidade de Évora - Centro de investigação em Educação e Psicologia. Edições Colibri; Consultado em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/6144/1/Notas%20sobre%20o%20valor%20formativo%20%20do%20sum%C3%A1rio%2c%20na%20aula%20c%C3%B3pia.pdf>

# Anexo VI. Grelhas de avaliação da Intervenção Educativa



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

Ano Letivo 2014/15

### Ficha de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada I – Estudante (autoavaliação)

<b>NOME DO ESTUDANTE:</b>
<b>NOME DA INSTITUIÇÃO:</b>
<b>NOME DO ORIENTADOR COOPERANTE:</b>
<b>NOME DO SUPERVISOR DA ESEPF:</b>

O período de Intervenção Educativa é determinante na formação dos estudantes, enquanto experiência de uma descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização, ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita a sua apreciação do desempenho do(a) estudante, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas pelo estudante, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspectos propostos, classificando, qualitativamente e quantitativamente, cada uma delas.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

#### Competências transversais:

- Ética e valores / Comunicação / Pensamento crítico

#### Competências específicas:

- Carateriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade;
- Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa;
- Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem;
- Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa;
- Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas;
- Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclo do EB;
- Compara o contexto do 1º Ciclo do EB e o contexto do 2º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

- Carateriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade

- Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.
- Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

---



---



---



---

Classificação	Qualitativa	Quantitativa

- Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.

- Intervém numa perspectiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem activa e participativa.
- Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar

---



---



---



---

Classificação	Qualitativa	Quantitativa

- Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.

- Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno

---



---



---



---

Classificação	Qualitativa	Quantitativa

**4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.**

- a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível
- b. Age como intencionalidade
- c. Reflete de forma a adequar e reformular a acção educativa

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.**

- a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem
- b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**6. Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclo do EB.**

- a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do EB
- b. Descreve as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do EB

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**7. Compara o contexto organizacional do 1º Ciclo do EB e o contexto do 2º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.**

- a. Relaciona as práticas educacionais com as teorias que as enformam
- b. Problematisa as questões que se colocam a este profissional

---

---

---

---

---

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

**Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1º ciclo do Ensino Básico:**

---

---

---

---

---

**3º Semestre: Autoavaliação – média aritmética simples**

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

\*O período de habilitação profissional é determinante na formação dos estudantes, enquanto uma experiência de descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita-lhe a apreciação do seu desempenho, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas por si, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspectos propostos.

A sua autoavaliação não interfere na classificação final, resultante da média aritmética da classificação atribuída pelo professor cooperante e pelo professor supervisor.

Assinatura do Estudante \_\_\_\_\_  
2015/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

## Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

### 1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Domina os conteúdos que ensina					
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos					
Apresenta analogias, comparações e exemplos					
Explicita, passo a passo, a sua proposta					
Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar					
Mobiliza os saberes de forma integrada					

### 2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula					
Espera que haja silêncio para explicar					
Comunica de forma assertiva					
Motiva os alunos para a atividade					
Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos					
Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos					
Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar					
Expressa-se com fluência e correção linguística					
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos					
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula					
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas					
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia					
Utiliza adequadamente a voz					
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço					
Revela flexibilidade face a situações não previstas					

### 3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos					
As questões exigem não só recordar mas também refletir					
Concede ao aluno o tempo necessário para responder					
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa					
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar					

### 4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5
Manifesta sentido de humor					
Mostra interesse por todos os alunos					
Procura que os mais tímidos intervenham					
Demonstra serenidade					
Escuta paientemente e com atenção					
Elogia de forma apropriada					
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos					
Não permite que a turma ria de um aluno					
Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo					
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo					
Sabe resolver conflitos que possam surgir					
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					

### 5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO\*

	1	2	3	4	5
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					
Responde construtivamente ao acompanhamento					

ASSINATURA:  
Data:

(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

\* Preencher uma vez por mês

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

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

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

- 1 e 2 são níveis negativos – a aplicar quando o aluno revela ausência ou dificuldades;
- 3, 4 e 5 são níveis positivos e graduativos;
- ND, não observado.

Planificação / Preparação de(a)s aula(s)	1	2	3	4	5	ND
Planifica corretamente e com adequação ao contexto						
Apresenta objetivos exequíveis e de acordo com o programa						
Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos						
Revela correção científica na formalização do plano						
Revela correção ortográfica na formalização do plano						
Propõe estratégias de avaliação adequadas						
Planifica atividades de diagnóstico						
Corrige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores						

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

Avaliação de(a)s aula(s)	1	2	3	4	5	ND
Faz uma auto-crítica consciente e adequada à aula tendo a noção exata do que não corresponde às expectativas e porque						
Revela abertura de espírito, aceitando outros pontos de vista						
Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação						
Perspetiva soluções para obviar as suas falhas						
Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados						

( A preencher aquando da visita do professor orientador )		1	2	3	4	5	ND
TOTAL(AIS)	PARCIAIS						
	TOTAIS						

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

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

# Anexo VII. Estudo Aprofundado

## Introdução

O presente estudo de caso é resultado da avaliação prevista na unidade curricular de “Escola Inclusiva – Pedagogia Diferenciada”, do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Para além do suporte teórico que o enquadra, pode ler-se sobre a intervenção de cada um dos elementos que constituem o par pedagógico que contactou com o aluno em estudo.

A avaliação das Necessidades Educativas Especiais (NEE) das crianças e jovens que frequentam a escola, é um processo de enorme complexidade que se reveste de diferentes dimensões, não devendo concentrar-se somente nos problemas dos alunos, mas também em todos os fatores que lhe são externos e possam ser a causa principal das dificuldades que apresentam.

É por isso que o estudo de caso que aqui se expõe, conta com uma caracterização geral e específica, do que foi possível, já que, só com elas, se poderá projetar um plano de ação adequado.

A Síndrome Fetal Alcoólica (SAF) advém da exposição uterina ao álcool. As características essenciais deste tipo de perturbação podem passar por défices no funcionamento neurocognitivo, comportamental e adaptativo associado, como se referiu, à exposição pré-natal ao álcool. O diagnóstico clínico de síndrome fetal alcoólica, incluindo a dismorfologia facial e o atraso de crescimento, pode ser usado como evidência de níveis significativos de exposição. Os sintomas associados incluem um défice marcado no desempenho intelectual global ou défices neurocognitivos em qualquer das seguintes áreas: funcionamento executivo, aprendizagem, memória e/ou orientação visuoespacial. Podem incluir-se o comprometimento do humor, défice de atenção ou comprometimento de controlo dos impulsos. Ainda, défices de comunicação e défices na comunicação e interação sociais.

# 1. Contextualização teórica

Os indivíduos com DID - caracterizados por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas)» (Schalock, Luckasson & Shogren, 2007 in Morato & Santos, 2008), - diferem entre si, do mesmo modo que as pessoas que não possuem deficiência diferem entre si.

São diversas as teorias possíveis que sustentam a etiologia da *Deficiência Intelectual e Desenvolvimental*, já que podem ser causadas por condições que impeçam o desenvolvimento cerebral antes do nascimento, durante o nascimento ou durante a infância.

Contudo, reconhece-se que pode emergir através de múltiplos fatores, sejam eles endógenos ou exógenos. Nos últimos, incluem-se os fatores ambientais, como a ingestão de álcool.

A exposição intrauterina do feto ao álcool poderá resultar em “problemas intelectuais e cognitivos, incluindo o atraso mental e as dificuldades mais ou menos graves na aprendizagem, são, de facto, as características mais comumente apontadas às crianças com SAF ou com outros efeitos relacionados com o álcool.” (Oliveira, 1998)

Falamos, portanto, de uma síndrome provocada por um fator ambiental que afetará o desenvolvimento.

Foi em 1973 que, no âmbito de estudos relacionados com os defeitos congénitos do comportamento humano, Keneth L. Jones e David W. Smith, em conjunto com os seus colegas do Harborview Hospital em Seattle, Washington, Jones et al. (1973), citado por Oliveira (1998), “identificaram um conjunto de malformações específicas observáveis em descendentes de mães alcoólicas, que se caracterizavam por deficiências do crescimento e disfunções do sistema nervoso central (SNC).” Este conjunto de características foi apelidado de “Fetal Alcohol Syndrome” (FAS), como uma síndrome provocada pelo uso excessivo do álcool, durante a gravidez.

A Síndrome de Alcoolismo Fetal (SAF), define-se, então, por um “conjunto de defeitos congénitos que se desenvolvem no feto de algumas mulheres que consomem álcool durante a gravidez [...] que se exprimem por uma deficiência do crescimento pré-natal e pós-natal, malformações faciais, e disfunções do sistema nervoso central.” (Oliveira, 1998)

Hoje contraria-se a crença de que a SAF surgia apenas em meios socioeconómicos desfavorecidos. Isto porque, investigações recentes indicam que esta síndrome pode surgir em casos de mães que ingerem álcool mesmo em pequenas doses.

No que diz respeito à quantidade de álcool considerada segura durante a gravidez, há “evidências recentes sugerem que mesmo uma dose por semana está associada à possibilidade de dificuldades mentais” (Grinfeld, 2005). A tolerância individual da mãe e do bebé também têm um papel importante, por isso, não é possível determinar uma quantidade tolerável. No caso da segunda gravidez em que a primeira já esteve exposta aos efeitos nocivos do álcool, o risco de surgir a SAF na segunda gravidez é mais de 75% (Grinfeld, 2005), e com quadros mais graves que os filhos mais velhos.

Importa considerar ainda, que “o grau em que as crianças são afectadas não depende apenas da quantidade do álcool ingerido pela mãe, mas também da época da gestação em que ouve o consumo materno.” (Bastos, 2009)

Podemos falar em **efeitos diretos**, que são identificados como os mais graves e que acontecem no início da gravidez, quando a divisão celular ocorre rapidamente. Segundo, Bastos (2009), por volta das 4 a 10 semanas à concepção, o álcool pode atuar como um agente extremamente tóxico, “provocando a morte excessiva de células no Sistema Nervoso Central (conduzindo à microcefalia) e migração anormal de células nervosas (conduzindo a uma estrutura anómala do tecido embrionário)”. A partir das 10 semanas de gestação, o etanol pode novamente traduzir-se em danos graves para o feto ao desorganizar ou atrasar a migração e desenvolvimento das células nervosas.

Para além disso, “O álcool interfere também de várias formas na produção de neurotransmissores no Sistema Nervoso Central, conduzindo a anomalias neuroendócrinas que afectam o Hipotálamo que diminui o suprimento da hormona do Crescimento.” (Bastos, 2009)

Em suma, a sensibilidade fetal ao álcool depende da quantidade ingerida, época da exposição, estado nutricional e a capacidade de metalização materna e fetal.

Para além disso, importará considerar que a exposição ao álcool pode continuar no período pós-natal, pois o álcool está presente no leite materno em níveis idênticos aos sanguíneos.

Apesar de se associar esta perturbação ao consumo de álcool pela mãe, Oliveira (1998) (re)levanta uma nova questão relacionada com “o possível contributo do consumo de álcool por parte do pai e não apenas da mãe”.

Nesta linha de pensamento, e neste domínio, Abel (1992), (citado por Oliveira 1998), revela que lhes antecedem os efeitos do álcool na danificação do DNA dos espermatozoides.

Segundo Jones (1998), (citado por Oliveira 1998), os cientistas têm descoberto que certas drogas “entram nos testículos através da corrente sanguínea e provocam uma diminuição acentuada dos espermatozoides, para além de diminuírem as capacidades de movimentação (mobilidade) dos espermatozoides existentes. Assim, interferindo com os mecanismos reprodutores.” Portanto, o diagnóstico desta doença é fundamental e deve contar com “a participação de uma equipa de médicos e de psicólogos com experiência para efectuar um exame físico e cognitivo completo e elaborar questionários aos pais e aos professores acerca do comportamento da criança para obter um diagnóstico preciso”.

Segundo Oliveira (1998), alguns dos critérios para identificação e diagnóstico da SAF, serão:

- Atraso de crescimento pré ou pós-natal – peso, comprimento e perímetro cefálico;
- Alterações morfogénicas na face – fendas palpebrais pequenas e presença de dobras epicantais, ponte nasal baixa e com orifícios bem visíveis à frente, lábio superior fino, espaço naso-labial alongado e sem relevo, boca larga, proeminência relativa do queixo e orelhas;
- Disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) – atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, alteração do QI e do comportamento.

A Síndrome Alcoólica Fetal apenas será prevenida pela ação sobre o fator de risco.

Como noutros casos, a referenciação é feita ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, cujas intenções pretendem dar resposta adequada às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

## **1.1. Características dos Alunos com Síndrome de Alcoolismo Fetal**

Para podermos decidir quais as estratégias que melhor se adequam às necessidades das crianças com SAF é fundamental, num primeiro momento, descrever as suas principais características.

É, no entanto, “difícil precisar a partir de que dose existe o risco de Síndrome alcoólica fetal, no entanto, esse risco aumenta com maior consumo de álcool.” Mazet e Stolenu (2003: 327)

Ainda na barriga da mãe, o feto começa por apresentar um atraso no crescimento, em altura, peso e perímetro da cabeça. Os bebés nascem com tamanho e peso reduzidos,

cara achatada, a palma da mão com pregas diferentes do padrão de referência, cabeça pequena, maxilar superior pequeno, nariz pequeno e curvado para cima, lábio superior liso e fino, olhos com pregas epicêntricas proeminentes.

A deficiência cardíaca, articular e vascular, também marca presença. O problema mais grave é o crescimento deficiente do cérebro, que está muitas vezes associado ao atraso mental. Na microcefalia, o tamanho da cabeça da criança é significativamente inferior à média, se comparada com crianças da mesma idade e sexo.

Alguns dos problemas das crianças com SAF, desaparecem após o nascimento, outros como o atraso no desenvolvimento, as dificuldades na aprendizagem e hiperatividade tendem a persistir. Segundo, Mazet e Stolenu (2003: 327), “a síndrome alcoólica fetal evolui muitas vezes para uma deficiência mental intelectual, moderada ou grave.”

O sistema nervoso é o mais afetado e o quociente de inteligência (QI) pode variar de criança para criança, entre os 60 e os 80%.

### **1.1.1. Funcionamento Cognitivo**

Como cada criança é única, também únicas são as capacidades intelectuais de cada uma, mesmo no que se refere a crianças com esta síndrome.

Para além disso, segundo Oliveira (1998), os dados da investigação suportam a ideia de que o seu nível intelectual pode ir desde um QI de 29 até um QI de 142.

Na maioria dos casos, são crianças que poderão apresentar um QI médio de 80, apresentando algumas características, referenciadas pelo mesmo autor: “Dificuldades de Aprendizagem (DA); Problemas de Atenção e Hiperactividade; Dificuldades com o processamento sequencial; Dificuldades de memória; Dificuldades em compreender relações de causa – efeito; Muito fracas capacidades de generalização e transferência das aprendizagens; entre outras.”

Em consequência destas características, estes alunos poderão apresentar dificuldades nos seguintes domínios:

- “Input: registar a informação proveniente dos diferentes órgãos recetores.
- Integração: processar e interpretar a informação recebida.
- Memória: codificar e armazenar a informação para uso posterior.
- Output: perguntar, responder, completar uma tarefa, etc.”

### **1.1.2. Funcionamento Sócio-emocional**

Os alunos com SAF poderão apresentar algumas características típicas. É comum que estas crianças apresentem uma grande variedade de respostas excepcionais às situações que se afastam do seu dia-a-dia, assim como às suas possíveis frustrações.

Do ponto de vista sócio emocional, por outro lado, existem algumas características que se costumam referenciar às crianças com SAF:

- “Dificuldades em prever e/ou compreender as consequências de um comportamento.
- Serem facilmente manipuladas e instrumentalizadas pelos outros.
- Dificuldades em fazer e manter as amizades.
- Excessivamente amistoso e afectuoso, facilmente abordado por estranhos.
- Perseverante ou “teimoso”.” (Oliveira, 1998)

### **1.1.3. Funcionamento fisiológico e corporal**

As respostas fisiológicas básicas podem não funcionar nos alunos com SAF, em consequência, segundo Oliveira (1998), podemos encontrar as seguintes características:

- Um limiar muito alto para a resistência à dor, o que pode resultar em graves acidentes, lesões ou infeções, dado que o aluno pode não ter consciência dos limites.
- O não perceber que tem fome ou, ao invés, não ter consciência de quando está saciado, o que pode, também, arrastar consequências danosas em termos nutricionais.
- A dificuldade em perceber a ocorrência de temperaturas extremas (ou muito quente, ou muito frio).
- Algumas dificuldades, mais ou menos complicadas, na percepção visual/espacial e no equilíbrio corporal.
- Apresentar atrasos significativos no seu desenvolvimento psicomotor (motricidade grossa e motricidade fina). Em alguns casos, por exemplo, este tipo de problemas pode acarretar a não aquisição de algumas competências específicas de cuidados e higiene pessoal, como apertar os sapatos ou abotoar-se e, nos casos mais graves, pode haver mesmo falta de controlo motor no mastigar ou engolir da própria comida.

- Ser mais afetados por alguns problemas de saúde como, por exemplo: dificuldades visuais; dificuldades auditivas (de transmissão ou neuro sensoriais); problemas cardíacos; deficiências de crescimento; algumas perturbações neurológicas, nomeadamente convulsões, e/ou problemas com os ossos ou com as articulações.

## 2. Metodologia

“A avaliação é a primeira componente do processo de intervenção; é o ponto fundamental para a tomada de decisões sobre a intervenção a fazer e, ao mesmo tempo serve para controlar a sua eficácia”. (Bautista,1997:102)

Tendo isto presente num primeiro momento é nosso objetivo realizar a avaliação de uma criança em particular para que a mesma nos permita uma intervenção adequada às suas reais necessidades.

A nível metodológico, e de acordo com o que nos foi sugerido, seguimos o método de “estudo de caso”, também por consideramos que a motivação deste trabalho decorre de uma realidade educativa concreta, de uma criança em particular. Segundo Duarte (2008), o estudo de caso “pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual (...) pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente”. Por seu lado, Yin (2002: 21), (citado em Duarte 2008), diz-nos que o estudo de caso constitui-se “como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Depois de explicitar a metodologia importa agora definir que técnicas de recolha de informação e que instrumentos de avaliação que utilizamos.

## 3. Caracterização do aluno

### 3.1. Identificação do aluno

Nome: A.

Data de nascimento: 9 de Dezembro de 2003

Ano de escolaridade: 5º ano

O A. é aluno do 5º ano, num colégio em São João da Madeira, lugar onde também reside.

### 3.2. História Familiar

O A. tem, no presente ano civil, 12 anos.

Vive com os pais adotivos e com o seu irmão biológico, de 15 anos.

Os dois irmãos não foram adotados ao mesmo tempo: o aluno A., na altura com 2 anos, foi adotado algum tempo depois do irmão, por vontade dos pais adotivos em não querer separá-los.

Sabe-se que a mãe biológica era toxicodependente, que consumia álcool e que os abandonou. Desta e do pai biológico o aluno A. e a família adotiva não tem nenhum contacto.

A relação afetiva que o A. tem com o irmão não é a melhor. De facto, o irmão diz ter vergonha dele e, por isso, e apesar de frequentarem o mesmo colégio, não se relacionam nesse espaço.

Os pais colaboram e acompanham o A. nas suas aprendizagens e são, aliás, muito participativos.

### 3.3. Historial Académico

Nível escolar	Instituição	Medidas Educativas Adotadas (*)
Creche	Infantário X 2005-2006	
Jardim de Infância	Y 2006-2007 - sala dos 3/4 anos  Z	

	2007-2008 - sala dos 3/4 anos 2008-2009 - sala dos 4/5 anos	Plano Educ. Individual Apoio pedagógico personalizado
1º Ciclo	Z 2009-2010 - 1º ano 2010-2011 - 2º ano 2011-2012 - 3º ano 2012-2013 - 4º ano  S 2013-2014 - 4º ano	Plano Educ. Individual Apoio pedagógico personalizado Adequações curriculares Adequações no processo de avaliação  Plano Educ. Individual Apoio pedagógico personalizado (psicopedagógico) Adequações curriculares Adequações no processo de avaliação
2º Ciclo	S 2014-2015 - 5º ano	Plano Educ. Individual Apoio pedagógico personalizado (psicopedagógico) Adequações curriculares Adequações no processo de avaliação

### 3.4. Caracterização do A.

Num dos relatórios avaliativos acerca do A. pode ler-se sobre a aplicação do WISC-III (Escala de Inteligência de Wechsler para crianças, versão portuguesa, 2003), que permite a avaliação da inteligência nas suas diferentes dimensões, com 10 provas de administração obrigatória (completamento de gravuras, informação, código, semelhanças, disposição ode gravuras, aritmética, cubos, vocabulário, composição de objetos e compreensão). Estas são posteriormente quantificadas em Inteligência Global, Inteligência Verbal e de Realização. Este instrumento permite também explorar a existência de áreas deficitárias ou, pelo contrário, de áreas “fortes” e ainda a obtenção de índices fatoriais (Compreensão Verbal, Organização Perceptiva e Velocidade de Processamento).

O desempenho manifestado pelo A. nestas provas revela níveis muito inferiores aos esperados para a sua idade cronológica que se inscrevem num défice cognitivo de

grau ligeiro, sendo evidentes as suas dificuldades em todas as provas, embora mais acentuadas nas provas de realização (Competências Percetivo-Motoras).

O A. apresenta fortes lacunas nos domínios verbais (expressão escrita e fala, bagagem vocabular, conhecimentos de cultura geral, pensamento associativo, resolução de problemas, entre outras) e nos domínios da Realização (manipulação de objetos, coordenação visuo-motora, entre outras). Revela ainda incapacidade na independência pessoal e nas responsabilidades sociais.

Em relação ao reportório comportamental exibido, o A. demonstra ser bastante impulsivo e um pouco agitado, por vezes faz “birra” para iniciar os trabalhos e apresenta dificuldades em explicar uma atividade que pretenda realizar, bem como explicar as suas regras de forma clara e com sentido para a atividade em questão.

Gosta de explorar o material presente na sala.

### 3.4.1. Desenvolvimento Psicomotor

O A. apresenta uma hipotonia global.

Tem consciência corporal, ainda que tenha dificuldades significativas ao nível do sentido cinestésico. O desenho do corpo é ainda inferior ao esperado pela idade (ver imagem1).



Imagem 1

A lateralidade está afirmada uma vez que utiliza como lado dominante o direito, sendo este perfil consistente. Quanto ao esquema corporal, apesar de ser capaz de reconhecer a esquerda e a direita em si próprio, evidencia mais dificuldades em solicitações contralaterais (cruzamento da linha média do corpo) e principalmente em solicitações de localização reversível (ou seja, localização no outro).

No que se refere à estruturação espaço-temporal, o A. revela dificuldades muito significativas ao nível da integração rítmica revelando irregularidades, alterações de ordem e inversões, com nítidas distorções percetivo-auditivas.

Além disso, o A. Apresenta um controlo postural deficitário.

Nos movimentos mais finos, o A. possui movimentos trémulos das mãos e apresenta traços muito imprecisos, daí a sua dificuldade na área dos grafismos e da pintura.

Tem, portanto, imaturidade práxico-manual (ver imagem2.) e dificuldade na associação digital, na coordenação visuo-gráfica.



Imagem 2

### 3.4.2. Linguagem Oral e Escrita

Nas tarefas de compreensão de estruturas complexas, o A. necessita que as questões sejam repetidas, sendo que, quando as estruturas fráscas são mais extensas parte da informação não é compreendida, pelo que as respostas dadas nem sempre são completas ou mesmo corretas.

O A. ainda se encontra em fase de aquisição do processo de leitura e escrita. Possui uma leitura silabada e não domina por completo os casos de leitura. Na escrita revela um atraso significativo, conseguindo escrever de forma autónoma pequenas frases e textos breves com ajuda.

No que diz respeito à fala (articulação), o A. realiza o desvozeamento do /s/ e do /z/ e faz omissão do /r/ quando produzido em contexto consoante-consoante-vogal.

O A. apresenta um atraso no desenvolvimento da linguagem associado a uma perturbação articulatória fonético-fonológica.

O seu discurso é desorganizado e confuso e, por vezes, demonstra incoerência nas respostas dadas, mudando de tema sem raciocínio lógico. O A. apresenta desorganização ao nível do pensamento, e bastantes dificuldades em contar/descrever acontecimentos sobre o seu quotidiano.

A sua fala é rápida e um pouco cerrada (devido à reduzida amplitude dos órgãos fonoarticulatórios).

Na componente pragmática da linguagem ainda apresenta dificuldade e iniciar/manter/ terminar uma conversa de forma adequada, e na manutenção do contacto ocular.

Sempre que as tarefas são de carácter formal e que impliquem leitura e escrita, o A. refugia-se numa atitude de constante recusa física e verbal.

Esta atitude tem dificultado a evolução prevista no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e que neste momento está a limitar o seu acesso a outros conteúdos académicos que delas dependem.

### **3.4.3. Aprendizagens**

Relativamente ao processo de aprendizagens escolares, as quais têm sido foco de incidência de uma parte significativa do trabalho desenvolvido, verifica-se que as aprendizagens são pouco consistentes, tendo um ritmo mais lento do que seria esperado para a sua idade e que a criança ainda está um pouco motivada para o efeito. Porém, tem vindo a demonstrar pequenas evoluções quando se trata de aprendizagens em que é atribuído algum significado emocional e ficando mais motivado com a atribuição de pontos ou com a inversão de papéis.

O A. manifesta uma atitude de recusa no cumprimento de regras e na realização de tarefas escolares dentro e fora da sala de aula. O A. tem dificuldades em concentrar-se e revela pouco empenho na realização das tarefas que lhe são propostas, preferindo sempre as de carácter mais lúdico e que envolvam o uso de computador.

Na matemática, o A. realiza pequenos cálculos de somar e subtrair de forma estratégica e com ajuda do manuseamento de materiais concretos, não utilizando os algoritmos também consegue resolver problemas básicos do dia-a-dia que incluem estas noções. Para além disso, consegue aplicar, ainda que de forma mais simples e elementar, os conceitos que os colegas vão abordando nas aulas.

É nas Ciências Naturais que o A. deposita o seu gosto e interesse. Nesta disciplina, consegue acompanhar uma grande parte dos conteúdos lecionados.

### **3.4.4. Desenvolvimento Social**

O A é uma criança que apresenta acentuada instabilidade emocional, a qual se reflete negativamente na relação com pares e adultos. Apesar disso, foi bem acolhido pelos colegas da turma e, sempre que pode, tenta cativá-los com o uso de linguagem imprópria e sobre assuntos díspares do que se pretende. Quando é necessário realizar uma atividade em grupo, os colegas integram-no e ajudam-no.

No entanto, na maioria dos intervalos entre aulas, o A. procura colegas mais velhos, da turma do irmão que, não raras as vezes, o querem para fazer troça.

A deficiência mental, o atraso no desenvolvimento psicomotor e a alteração comportamental são, à partida, decorrentes da presença da Síndrome Fetal Alcoólica.

## **Conclusão**

O presente estudo de caso termina com a certeza de que a intervenção se prestou atenta às características do aluno A.

De facto, a dificuldade que assiste à planificação e à preparação de atividades diferentes das que se preveem para os restantes alunos de uma sala existe mas, é possível de ser ultrapassada. Apesar de, no momento em que percebemos que iríamos ter um aluno diferentes ficarmos assustadas, fomos sempre tentando centrar a nossa atenção naquele aluno que estava ao lado do que se fazia, naquele que estava distraído... Foi um longo caminho mas que consideramos ter dado frutos.

De resto, o estudo de caso que aqui se apresenta contribuiu para clarificar e assentar ideias, enquadrar teoricamente a nossa ação e definir vias de atuação.

A sensação é a de que se poderia ter acrescentado mais, se tivéssemos, também, acesso a mais.

# Bibliografia

Bastos (2009), M., *Como Remediar o Irremediável, Projecto de Investigação da Pós-Graduação/Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor 2008/2009*, Universidade Lusíada Porto.

Bautista, R. (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Dinalivro.

Decreto-Lei n.º 3/2008

Duarte, J. (2008), *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Grinfeld, H. (2005). *Consumo Nocivo de Álcool Durante a Gravidez*. Obtido a 21 de 07 de 2010, de <http://www.cisa.org.br/UserFiles/File/alcoolesuasconsequencias-ptcap9.pdf>

Oliveira, C (1998), *Processos e Estratégias Cognitivas em Alunos com Atraso Mental, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, na qualidade de Activação do Desenvolvimento Psicológico – Questões Aprofundadas em Necessidades Educativas Especiais*, Universidade de Aveiro.

Mazet, P. e stolenu, S. (2003), *Psicologia do Lactente e da criança pequena*, Lisboa: Climepsi Editores.

Morato, P., & santos, S. (Julho/Dezembro de 2008). *DID, a mudança de paradigma na concepção da deficiência mental*. Revista Sonhar, pp. 39-46.

## Anexo VIII. Avaliação da Professora Estagiária pelos alunos

### VIII.I. 1º CEB

O que mais gostaste na Cátia?

É boa para dar abraços.

- O que mais gostaste na Cátia?

A felicidade

- O que mais gostaste na Cátia?

O que mais gostei na Cátia é o sorriso.

- O que mais gostaste nas aulas da Cátia?

O que mais gostei nas aulas da Cátia foi o jogo de adjectivos.

- O que mais gostaste na Cátia?

O que eu mais gostei foi as coisas engraçadas

- O que mais gostaste nas aulas da Cátia?

O que eu mais gostei foi os jogos

## VIII.II. 2º CEB

O que mais gostaste nas aulas da Cátia?

Gostei mais da roleta, dos bichos-da-reda e milagre das rosas\*. Gostei tudo que tinha com atividades. Fizemos coisas muito divertidas nunca mais me vou esquecer.

\* Também gostei das figuras que estavam no chão.

O que mais gostaste na Cátia?

~~Da Cátia gostei mais~~ A Cátia é simpática e acho que ensina bem. Gosto muito da professora Cátia.

O que mais gostaste na Cátia?

Da simpatia para com os alunos e por ensinar tão bem.

O que mais gostaste nas aulas da Cátia?

A professora Cátia nos seus olhos e muito bom gosto quando está de muito bom humor mas quando está de mau humor gosto na mesma dela.  
~~Gosto~~ A minha aula favorita foi de ciências de natureza no laboratório dos bichos da ceda, também gostei na aula de história das bestas.

BL

O que mais gostaste na Cátia?

Gosto quando ela dá os olhos, e boa nisso, parece que nasceu com um dom.

O que mais gostaste nas aulas da Cátia?

Quando fizemos as entrevistas e tinhamos uma televisão gigante e a fundo os bichos da ceda, as rosas de baixo da mesa, o teatro, a aula de história que demos as feiras.

O que mais gostaste nas aulas da Cátia?

O que eu mais gostei foi:  
Ciências - bichos da ceda  
Matemática - a roleta / formas e áreas / atividade de velas  
Português - entrevista / teatro / manta  
História - todas

O que mais gostaste na Cátia?

Gostei muito que a Cátia tenha sido minha professora porque acho que ela é amiga, divertida e gosto da forma com que ela dá as aulas.