

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Escola Superior de Educação

## **Relatório de estágio**

### **A unidade Didática como estratégia de ensino integrado - dos fundamentos didatológicos aos processos de construção**

**Ana Cristina Namorado Carmona**

Relatório de estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Doutor António Pereira Pais, Professor adjunto da UTC Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.



## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador, ao Professor Doutor António Pais, pela amizade, pelo interesse, dedicação e ajuda na elaboração deste trabalho, mas também pela disponibilidade com que sempre o acompanhou.

Agradeço também à professora Alda Pedrosa que para além da transmissão dos seus conhecimentos foi uma grande amiga com quem sempre pudemos contar nos momentos de alegria, mas também de dúvidas e angústia. Assim como pelo fantástico trabalho que desenvolve com os seus alunos que foi para nós um bom exemplo.

Aos alunos da turma do segundo ano, que nos receberam de braços abertos cheios de curiosidade pelo que tínhamos para lhes ensinar, mas também pelo que nos ensinaram.

À colega de estágio, Susana Oliveira com quem pude partilhar ansiedades e dúvidas ao longo de todo este processo, assim como às colegas com quem pudemos contar e partilhar ideias e materiais.

Muito especialmente à minha família que abdicou da minha presença e sempre acreditou em mim. Muito em especial aos meus pais que para além de acreditarem e de me apoiarem também se esforçaram para que isto acontecesse. À minha irmã que muitas vezes com o seu olhar me reconfortou e me deu força.

Sem eles este caminho teria sido muito mais difícil, BEM-HAJAM a todos!

**Palavras-chave:**

Unidade Didática; Percurso de ensino e aprendizagem; Integração didática; Elemento integrador

**Resumo:**

Enquadrado no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, neste relatório apresentamos, de forma integrada e transversal, o trabalho realizado durante a prática supervisionada e o projeto de investigação desenvolvido. Neste sentido, na primeira parte, apresentamos a descrição e reflexão do projeto pedagógico desenvolvido durante a prática supervisionada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico e, na segunda parte, o projeto de investigação-ação desenvolvido.

Com a elaboração deste relatório pretendemos dar contributos significativos sobre o conhecimento didatológico e teórico-prático envolvido no desenho e na elaboração de Unidades Didáticas para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, enquanto processo metodológico e forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem neste ciclo de estudos.

A Unidade Didática proposta alicerça-se em princípios de sequenciação fundamentados na integração e na coerência didática, com o objetivo de realçar a importância de um processo ensino e aprendizagem assente nos princípios da sistematização em contexto didático. Assim, seguimos estes princípios na construção de todos os percursos de ensino e aprendizagem e muito em especial na construção da Unidade Didática.

A investigação foi realizada numa turma do 2º ano de escolaridade do ensino básico, a mesma onde se desenvolveu a prática supervisionada.

Para a realização do estudo, optámos por recorrer aos princípios da investigação-ação, uma metodologia qualitativa, onde o investigador participa ativamente na investigação. Para isso, recolhemos dados através da entrevista semiestruturada, da observação direta, de notas de campo, de registos fotográficos e de produções dos alunos.

Através da investigação, foi possível perceber que as Unidades Didáticas podem ser um importante recurso didático do ponto de vista do desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

**Keywords:**

Didactic Unit; Teaching and learning course; Didactic Integration; Integrator Element

**Abstract:**

As part of the master's degree in Early Childhood Education and of Primary School Teaching we present, in this report, in an integrated and crossed way, the work done during the supervised practice and the research project developed. Therefore, in the first part, we present a description and discussion of the pedagogical project developed during the supervised practice in the Primary School and, in the second part, the action-research project developed.

With this report we intend to give significant contributions about the theoretical and practical knowledge, as well as didactics, concerning the design and preparation of Teaching Units for the first cycle of basic education, as a methodological process and a way to improve teaching and learning in this cycle.

The chosen Didactic Unit is built on the principles of sequencing based on the integration and coherence in teaching, in order to highlight the importance of the teaching and learning based on the principles of systematization in the learning context. Thus, we follow these principles in the construction of all the teaching and learning methods, specifically in the construction of the Didactic Unit.

The research was performed in a 2nd grade class, primary education, where the supervised practice was developed.

For the study, we chose to use the principles of research- action, a qualitative methodology where the researcher participates actively in the research. For this we collected data through semi-structured interviews, direct observation, field notes, photographic records and students' productions.

Through the research it was revealed that Teaching Units may be an important didactic resource from the point of view of the teaching and learning development.

# Índice geral

	página
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada</b> .....	5
1- Enquadramento físico e social do local de aplicação .....	6
1.1-Caraterização do meio .....	6
1.2-Caraterização da escola .....	7
1.3-Caraterização da turma .....	8
2- O modelo pedagógico e programático do desenvolvimento da prática supervisionada .....	11
2.1- Fundamentos didatológicos .....	11
2.2- Os instrumentos de planificação .....	14
3- Relação com os novos programas .....	17
3.1- Programa de língua portuguesa .....	18
3.2- Programa de matemática .....	20
3.3- Programa de estudo do meio .....	21
3.4- Programa das expressões e educação .....	22
<b>Capítulo II - Desenvolvimento da Prática Supervisionada</b> .....	25
1- Prática Supervisionada no primeiro ciclo do ensino básico .....	26
1.1- Semanas de observação .....	26
1.2- Semanas individuais .....	27
1.2.1- 1º Percurso de ensino e aprendizagem .....	28
1.2.2- 2º Percurso de ensino e aprendizagem .....	31
1.2.3- 3º Percurso de ensino e aprendizagem .....	34
1.2.4- 4º Percurso de ensino e aprendizagem .....	38
1.2.5- 5º Percurso de ensino e aprendizagem .....	41
1.3- Semanas de grupo .....	44
1.3.1- Percurso de ensino e aprendizagem inicial .....	44
1.3.2- Percurso de ensino e aprendizagem - Natal .....	47
1.3.3- Percurso de ensino e aprendizagem final .....	51
<b>Capítulo III - O estudo</b> .....	55
1- Justificação e contextualização .....	56
2- Problema e questões de investigação .....	57
3- Enquadramento / Fundamentos didatológicos da construção de Unidades Didática .....	58
3.1- O Conceito de Unidade Didática fundamentado na coerência metodológica .....	59
3.2- Caraterísticas técnico-didáticas e elementos base de uma Unidade Didática .....	60
3.3- A problemática da coerência metodológica na construção de Unidades Didáticas .....	62
	64

3.4- A especificidade dos critérios para o desenho e seleção da atividades e estratégias didáticas .....	66
3.4.1- Fundamentos estratégico-didáticos .....	66
3.4.2- A atividade como base de construção de percursos de ensino e aprendizagem .....	67
4- Fundamentação e descrição de procedimentos metodológicos .....	70
4.1- Descrição de procedimentos metodológicos .....	72
4.2- Local de implementação .....	73
4.3- Participantes .....	73
5- Recolha de dados .....	74
5.1- Observação .....	74
5.2- Notas de Campo .....	75
5.3- Registo fotográfico .....	75
5.4- Produções das crianças .....	76
5.5- Entrevista à professora titular da turma .....	76
5.6- Questionário aos alunos .....	77
5.7- Descrição procedimental .....	78
5.7.1- Implementação da ação de investigação .....	78
5.7.2- Recursos produzidos .....	80
6- Metodologia do processo de análise de dados .....	82
6.1- A análise SWOT .....	82
6.1.1- Análise Interna .....	82
6.1.2- Análise Externa .....	84
6.1.3- Análise Swot- a matriz .....	83
7- Análise e discussão dos resultados .....	84
7.1- Apresentação dos resultados .....	84
7.2- Análise de dados e discussão de resultados .....	88
<b>Capítulo IV - Reflexões finais e conclusão .....</b>	<b>91</b>
1- Reflexão/ Conclusão de investigação .....	92
2- Recomendações .....	94
3- Conclusão - estágio com investigação .....	95
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>97</b>

## **Anexos**

Anexo 1 - Registo fotográfico das atividades desenvolvidas durante as semanas de prática supervisionada

Anexo 2 - Registo fotográfico das atividades desenvolvidas durante as semanas de grupo de prática supervisionada

Anexo 3 - Guião da Unidade Didática Experimental “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”

Anexo 4 - Guião da Unidade Didática “O Espantalho Enamorado”

Anexo 5 - Guião da Unidade Didática “O Espantalho Enamorado” preenchido pelos alunos

Anexo 6 - Guiões de aprendizagem

Anexo 7 - Guiões de aprendizagem preenchidos pelos alunos

Anexo 8 - Autoavaliação das atividades da Unidade Didática

Anexo 9 - Entrevista à professora cooperante

Anexo 10 - Questionários aos alunos

# Índice de esquemas

	página
Esquema 1- Apresentação das unidades temáticas e dos temas integradores apresentados durante a prática supervisionada .....	13
Esquema 2- Esquema didatológico .....	27
Esquema 3- Organização temporal das semanas individuais de prática supervisionada ....	28
Esquema 4- Etapas das Unidades Didáticas .....	60
Esquema 5- Caraterísticas das Unidades Didáticas .....	61
Esquema 6- Elementos das Unidades Didáticas .....	63
Esquema 7- Caraterísticas essenciais do Elemento Integrador .....	65
Esquema 8- Momentos de desenvolvimento das tarefas de ensino e aprendizagem no interior de uma Unidade Didática .....	67
Esquema 9- Influências diretas no percurso de ensino e aprendizagem .....	69
Esquema 10- Processo de investigação-ação .....	72

## Índice de figuras

	página
Figura 1- Modelo de planificação adotado durante a prática supervisionada .....	14
Figura 2- Capa da Unidade Didática .....	80
Figura 3- Exemplos de atividades presentes no guião dos alunos .....	81
Figura 4- Autoavaliação das atividades .....	81

# Índice de quadros

	página
Quadro 1 - Evolução das avaliações dos alunos no início e final do primeiro ano e no 1º período do segundo ano .....	10
Quadro 2 - Conteúdos do 1º percurso de ensino e aprendizagem .....	28
Quadro 3 - Conteúdos do 2º percurso de ensino e aprendizagem .....	32
Quadro 4 - Conteúdos do 3º percurso de ensino e aprendizagem .....	35
Quadro 5 - Conteúdos do 4º percurso de ensino e aprendizagem .....	38
Quadro 6 - Conteúdos do 5º percurso de ensino e aprendizagem .....	41
Quadro 7 - Conteúdos do percurso de ensino e aprendizagem inicial .....	45
Quadro 8 - Conteúdos do percurso de ensino e aprendizagem Natal .....	48
Quadro 9 - Conteúdos do percurso de ensino e aprendizagem final .....	51
Quadro 10 - Elementos de Unidade Didática .....	64
Quadro 11- Cronograma do estudo enquadrado na prática supervisionada .....	73
Quadro 12 - Matriz SWOT .....	84
Quadro 13 - Matriz SWOT preenchida .....	87

# Índice de gráficos

	página
Gráfico 1- Habilitações literárias dos pais das crianças (%) .....	9

## Introdução

“Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão diferença no mundo” (Curry, 2004, p.74). Acreditamos que um bom professor fará a diferença na construção de seres humanos capazes de mudar o mundo, por isso e para poder completar a formação académica foi necessária a realização do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o qual exige na sua conclusão um relatório de estágio. Foi neste contexto que surgiu este trabalho, não como uma obrigação mas como complemento de formação e oportunidade de aprender mais.

Assim, neste trabalho iremos encontrar uma parte referente à prática supervisionada e uma outra relativa a um estudo prático realizado durante a mesma. A investigação realizada no contexto deste relatório de estágio terá como tema: **“A Unidade Didática como estratégia de ensino integrado- dos fundamentos didatológicos aos processos de construção”**. Ainda ao nível da investigação, recorreremos a uma metodologia qualitativa, utilizando a investigação-ação; pois, tal como refere Cohen (2002, p.283), consideramos que “la investigación en la acción es apropiada en cualquier caso en que se requiera un conocimiento específico para un problema específico”.

A importância da investigação reside no facto de o professor dever sempre procurar melhorar as condições de ensino e aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e para o aumento/ aprofundamento do conhecimento em educação.

Durante a prática educativa tentámos aprofundar os nossos conhecimentos teóricos assim como os práticos. Tentando com isso dar resposta ao desafio de Iglesias e Mesa (2008) em relação ao papel do professor: “o papel do professor é levar o aluno a resolver os seus conflitos cognitivos e a desenvolver-se”.

A prática educativa fazia parte da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Primeiro Ciclo do Ensino Básico, podendo contar, por isso, com o apoio dos professores supervisores dessa Unidade Curricular, mas também do professor cooperante. Pois, para além da preparação da prática e da implementação, a reflexão é fundamental, não só durante o estágio, mas ao longo de toda a vida profissional do professor. Visto que só refletindo e agindo sobre a sua prática o professor pode melhorar e evitar aquilo que pode ser prejudicial ao alcance do objetivo: orientar a aprendizagem e criar condições para que os alunos aprendam a aprender.

Durante o período de estágio, pudemos experimentar alguns métodos, técnicas e estratégias para que pudéssemos refletir sobre a sua aplicação e funcionalidade e adaptá-los às nossas características, às do grupo de alunos e à realidade, o que se revelou muito importante para que enquanto aprendizes e futuros profissionais da educação, dessemos em segurança os primeiros passos na arte de ensinar.

Em educação procura-se, muitas vezes, compreender o modo como as crianças aprendem para que se possa otimizar o ensino. Sobre isto existem inúmeras teorias que defendem os mais diversos aspetos. Mas mais do que acentuar as diferenças entre elas importa valorizar o contributo de cada uma para que tornemos o processo de ensino e aprendizagem cada vez melhor e produtor de melhores resultados. Este é, sem dúvida, o maior desafio a que o professor tem que tentar dar resposta. Hoje aprender não é só saber ler, contar ou recitar de memória todos os rios ou caminhos de ferro, é uma realidade mais ampla em que as dimensões do desenvolvimento literário assumem papel de destaque.

Como é referido no relatório da UNESCO, redigido por Jacques Delors (1996), o ensino assenta em quatro pilares essenciais: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”. Estes devem ser também os pilares do ensino, que não deve estar apenas focado no ensino das áreas disciplinares. Foram também eles que guiaram o percurso que procuramos seguir durante este período de aprendizagem.

A aprendizagem é um processo complexo que exige atenção, comunicação e motivação. Tudo isto requer uma atividade cognitiva muito grande e que precisa de um esforço externo, estímulos e educação formal. Aqui, mais uma vez, surge a importância da escola como “una organización a partir de la necesidad de transmitir a las generaciones jóvenes los conocimientos y experiencias acumulados e producidos por una sociedad” (Sagastizabal & Perlo, 2002, p.26). Por isso, o professor deve ser consciente dos conhecimentos, que tem de trabalhar, mas também das teorias e métodos para que sejam compreendidos e aprendidos eficazmente pelos alunos.

Do nosso ponto de vista, as formas de abordagem ao ensino dos conteúdos das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares pode ser operacionalizado através do recurso a Unidades Didáticas integradas, que funcionam como instrumento e estratégia de ensino.

Deste modo, com este trabalho pretendemos:

- verificar se do ponto de vista técnico-didático um percurso de ensino-aprendizagem é ou não facilitador do processo de organização e desenvolvimento curricular;
- demonstrar de que forma as atividades de descoberta desencadeadas a partir de um elemento integrador beneficiam o processo de ensino-aprendizagem;
- verificar se, da perspetiva do professor, esta forma de sequenciação didática é ou não facilitadora do processo de organização e desenvolvimento curricular.

Para dar resposta as estas questões construiremos e aplicaremos uma Unidade Didática através da qual tentaremos dar resposta a estas questões.

Através da Unidade Didática pretende-se, enquanto forma e estratégia metodológica, definir um percurso de ensino e aprendizagem que responda às perguntas o que ensinar?, como ensinar?, como avaliar?

Outro desafio a que as Unidade Didáticas nos ajudam a dar resposta é a valorizar aquilo que os alunos trazem para a sala de aula, assim como a sua capacidade de construir conhecimentos. Tal como referem Abreu, Sequeira & Escoval (1990, p.96) “nada do que envolve a escola deve ser ignorado nela”.

Assim entendemos as Unidade Didáticas como forma de planificar e organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Para uma melhor compreensão, organizámos o nosso trabalho em quatro capítulos:

No **Capítulo I** pretendemos contextualizar a nossa prática supervisionada. Como tal tentaremos enquadrá-la física e socialmente, para que melhor se compreendam algumas das influências que o contexto exerce sobre a prática. No entanto, também consideramos importante enquadrá-la no modelo pedagógico e programático utilizado, referindo os seus fundamentos didatológicos, os instrumentos de planificação e a relação com os novos programas das várias áreas curriculares do primeiro ciclo.

O **Capítulo II** será dedicado à prática supervisionada, onde descreveremos de forma sucinta algumas das atividades desenvolvidas nos percursos de ensino e aprendizagem construídos durante a mesma. A prática supervisionada foi desenvolvida em situação de pares pedagógicos pelo que teve momentos de observação, momentos de trabalho de grupo e momentos de trabalho individual.

O **Capítulo III** será de ordem metodológica onde enunciaremos de forma clara a justificação e a contextualização do problema e questões de investigação. Para melhor compreensão do estudo realizado, apresentamos o enquadramento/ fundamentação didatológica os procedimentos de construção de Unidades Didáticas. Neste capítulo é ainda apresentada a fundamentação e a descrição dos procedimentos metodológicos referentes ao processo investigativo desenvolvido.

Finalmente, no **Capítulo IV** apresentamos as reflexões finais, quer referentes ao processo investigativo, quer referentes à prática educativa onde este se inseriu.

## Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada

“... a capacidade ou comportamento nunca vem isolado, nem é concebível fora da situação concreta em que o aluno a obtém e da experiência particular que a torna possível.”

(Boavida, 1998, p.78)

## 1- Enquadramento físico e social do local de aplicação

Sempre que pretendemos refletir sobre algo é fundamental que não esqueçamos o contexto em que ocorre. Quando queremos contextualizar um acontecimento, e tal como a própria palavra indica, queremos descrever/ enumerar as características que esse contexto/ circunstâncias apresentaram. Também a prática pedagógica não é indiferente ao que a rodeia pelo que é fundamental apresentar algumas das características do seu contexto.

Na ação educativa estas características podem ser das mais diversas. Neste caso concreto consideramos fundamental enunciar as características do meio, da escola e da turma.

### 1.1- Caracterização do meio

Num contexto mais alargado, a prática supervisionada foi desenvolvida na cidade de Castelo Branco, situada no interior centro, cidade capital de distrito. Situa-se numa região fértil onde se podem encontrar várias culturas agrícolas com destaque para o azeite.

Trata-se de uma cidade com vários anos de história durante os quais teve de resistir a vários ataques (espanhóis durante a guerra da Restauração e franceses durante as Invasões Francesas), a temporais que destruíram património e a várias crises económicas e sociais.

Apesar de apresentar uma população envelhecida, a cidade possui cinco agrupamentos verticais de escolas, que incluem jardins de infância, escolas de primeiro ciclo e ainda segundo e terceiro ciclo, nas sedes de agrupamento. Na cidade existem ainda duas escolas secundárias e uma instituição de ensino superior - o Instituto Politécnico (IPCB). Na cidade de Castelo Branco é também possível encontrar espaços desportivos ligados a diversos desportos (andebol, ténis, ciclismo, futebol, entre outros), culturais e de lazer, dos quais toda a população pode usufruir. Podemos assim dizer que é uma cidade rica em cultura, património e tradições.<sup>1</sup>

A cidade apresenta, apesar da sua interioridade, grande diversidade sectorial, beneficiando da criação de acessibilidades que beneficiaram um crescimento industrial, económico e social. No entanto, desde o final das SCUTS livres de portagens, o crescimento tem vindo a diminuir.

Apesar de se encontrar fisicamente longe da sede de agrupamento, a Escola Básica da Mina, onde foi desenvolvida a prática supervisionada e a parte prática da investigação, tem na sua envolvente outras instituições de ensino, nomeadamente instituições privadas (IPSS - instituições particulares de segurança social).

A zona onde se situa a escola é bastante próxima da zona histórica da cidade, pelo que não apresenta um grande crescimento demográfico, mas usufrui de edifícios ricos em história e de interesse público. São vários os espaços de interesse na área envolvente a esta instituição, nomeadamente museus, jardins, salas de exposições e edifícios de elevado interesse histórico-cultural. Podemos encontrar o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o Museu de Arte Sacra e o Museu Cargaleiro. Relativamente próximo estão também o castelo da cidade e o miradouro, de onde se pode desfrutar de uma bela vista sobre a cidade. Na zona ao redor encontram-se ainda

---

<sup>1</sup> Segundo informação disponível no site da Câmara Municipal de Castelo Branco (<http://www.cm-castelobranco.pt/>).

alguns solares e pequenas habitações com inscrições históricas, assim como parte da muralha do castelo recentemente recuperada.

No espaço envolvente à escola existem terrenos agrícolas onde se podem encontrar diversas culturas agrícolas.

A zona usufrui de saneamento básico (esgotos, água e eletricidade) tendo vindo a sofrer obras de melhoramento. No entanto, as ruas são estreitas e de difícil estacionamento. Nesta zona da cidade predominam habitações unifamiliares, no entanto na rua onde se situa a escola existem pequenos prédios.

## 1.2- Caracterização da escola

A escola onde decorreu a prática supervisionada e o estudo pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. O agrupamento inclui cinco jardins de infância, dos quais três se encontram em aldeias nos arredores da cidade (Salgueiro do Campo, Freixial do Campo e Sarzedas) e sete escolas do primeiro ciclo. Fazem parte deste agrupamento a Escola Básica Integrada Afonso de Paiva, e as Escolas Básicas da Mina, do Castelo, de Santiago, das Sarzedas, do Freixial do Campo e do Salgueiro do Campo.<sup>2</sup> A sede de agrupamento, para além do bloco de primeiro ciclo, inclui também o segundo e terceiro ciclos, dispendo de instalações recentes e muito bem equipadas.

O agrupamento de escolas dispõe de uma página na internet<sup>3</sup>, onde é possível encontrar informações úteis não só para alunos e professores mas também para toda a comunidade educativa. Além disso, o agrupamento tem ainda um jornal, “O Despertar”, distribuído gratuitamente e trimestralmente e no qual podem participar todos os elementos da comunidade educativa. O jornal é construído sobretudo com notícias do agrupamento, escritas pelos alunos ou pelos professores das várias escolas e jardins de infância que o constituem. Com a construção do jornal os alunos participam em algo que depois é divulgado por todo o agrupamento, mas também veem o seu trabalho reconhecido e difundido por toda a comunidade escolar.

No agrupamento existem também vários projetos em desenvolvimento ligados às mais variadas áreas, desde a reciclagem (Programa Eco-Escolas), ao desporto (Desporto Escolar), às artes (Artes & Artes) e à cidadania (Clube de Proteção Civil).

A Escola Básica da Mina encontra-se junto à entrada norte da cidade, fazendo com que a sua população seja proveniente da zona urbana mas também da zona rural (quintas próximas).

Na escola existem quatro salas de aula, destinadas cada uma delas a um ano de escolaridade do ensino básico, sendo ainda possível encontrar um ginásio, um refeitório, duas casas de banho para crianças e duas casas de banho para adultos. O espaço do refeitório permite que todas as crianças almoquem em simultâneo. Dispõe de uma copa equipada com fornos, fogão e máquina de lavar onde as refeições são preparadas e a loiça é lavada, embora as refeições cheguem à escola confeccionadas (distribuídas por uma empresa).

---

<sup>2</sup> Informação disponível no site do Agrupamento (<http://www.anossaescola.com/apaiva/>).

<sup>3</sup> O sítio do agrupamento é atualizado regularmente com notícias do agrupamento. Existindo espaços dedicados aos alunos, dos vários níveis de ensino, aos pais e encarregados de educação e aos professores, com vários recursos e informações importantes. Também existe referência aos projetos e clubes do agrupamento.

Tem, ainda, um escritório, uma pequena biblioteca e uma pequena sala de convívio para professores. No escritório é possível, sempre que necessário, receber os pais e encarregados de educação.

Apesar de se tratar de num edifício antigo de construção tipo o Plano Centenário, encontra-se bem arranjado, não possuindo, no entanto, boas acessibilidades para pessoas com mobilidade reduzida.

Dispõe de um pátio exterior coberto, um pátio exterior de gravilha e um campo de futebol cimentado, do qual os alunos usufruem durante o intervalo e hora de almoço, mas a que também podem recorrer durante as atividades letivas.

Em vários pontos da escola é possível encontrar extintores e sinalização de saída de emergência, realizando-se um simulacro anual para que os alunos possam aprender como reagir em caso de emergência.

As salas têm luminosidade natural, no entanto grande parte do tempo tem de ter as persianas corridas, devido à incidência direta do sol que aquece muito as salas e ao reflexo que provoca nos quadros. Todas as salas dispõem de um quadro preto com luz e possuem aquecimento. No entanto no inverno o quadro da eletricidade não aguenta muitos equipamentos ligados em simultâneo, sendo, por isso, necessário desligar o aquecimento durante o período em estão os fornos e as máquinas ligadas no refeitório.

Existem armários de arrumação para professores e alunos, onde estes podem guardar material. No entanto, estes revelam-se escassos, tendo-se optado que os alunos levem apenas o material necessário para casa. As paredes estão pintadas de amarelo suave e decoradas a gosto das professoras. Em todas as salas existe uma parede que tem um expositor de cortiça onde se podem afixar os trabalhos dos alunos ou outros materiais expositivos, não só referentes aos tempos letivos, mas também às atividades extracurriculares. Existe ainda um computador em cada sala e vários outros na biblioteca, ainda que nem todos estejam a funcionar corretamente. A Escola Básica de Mina usufrui ainda de wireless, permitindo que os alunos e professores possam utilizar a internet em computadores pessoais, em qualquer lugar da escola.

Nas salas também é possível encontrar ecopontos (papelão e “plasticão”), para além dos caixotes de lixo comuns. É importante observar como os alunos são sensíveis a estes e muito cuidadosos a fazer a separação do lixo.

### 1.3- Caraterização da turma

No segundo andar do edifício da Escola Básica da Mina encontramos a turma do segundo ano, da qual fazem parte quinze raparigas e onze rapazes. No início deste ano letivo (2011/2012) a turma recebeu um aluno vindo de outra escola do agrupamento. Em novembro foi a vez de uma aluna da turma ser transferida por motivos de mudança de residência, assim como o aluno que chegou em janeiro. Os restantes alunos já integravam turma desde o primeiro ano de escolaridade.

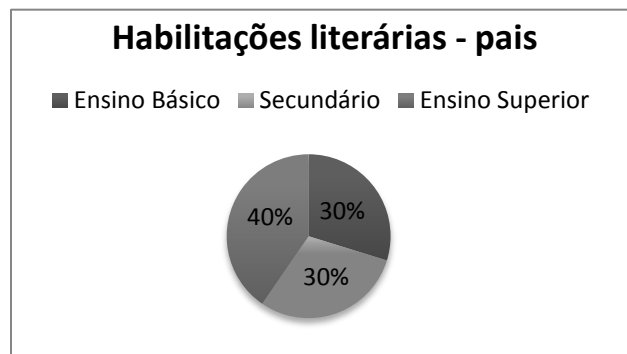
Quer os alunos que já faziam parte da turma quer os alunos chegados durante o ano letivo frequentaram o jardim de infância. A importância deste ponto na caracterização da turma, é para nós fundamental, tal como referem Rebelo, Marques & Costa (2000, p.87) “o convívio social e linguístico com companheiros(as) do mesmo grupo etário, contribuem de forma decisiva para um envolvimento harmonioso e criativo da linguagem, facilitando o caminho para a aprendizagem da escrita”. Como nos foi possível constatar no Projeto Curricular de Turma do ano anterior este aspeto foi também muito importante, pois todos os alunos traziam adquiridas as regras básicas de convivência, mostrando apenas algumas fragilidades ao nível da motricidade fina. Esta fragilidade é ainda perceptível, em alguns alunos, ao nível da expressão plástica e do desenho das letras (caligrafia).

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa o que ajuda na comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno.

A maior parte dos alunos almoça na escola passando assim bastante tempo na escola, apenas uma criança vai almoçar a casa, talvez por isso se note o apego e a necessidade de atenção que estas crianças mostram por parte dos adultos.

No entanto, os pais mostram-se bastante participativos na vida escolar dos filhos quer participando em reuniões ou outras atividades que lhes sejam pedidas, ou até mesmo ajudando os filhos nos trabalhos de casa.<sup>4</sup> A estrutura familiar da maioria dos alunos é estável, existindo apenas quatro crianças com os pais divorciados, embora destes apenas um tem contacto com os dois. A maioria dos pais são trabalhadores no setor terciário, sendo que apenas 40% dos pais possuem formação ao nível do ensino superior, tal como podemos verificar no gráfico.

Gráfico 1 - Habilitações literárias dos pais das crianças (%)



Ainda assim, os alunos proveem de famílias de nível económico médio onde não se verificam grandes carências económicas.<sup>5</sup>

Todos os alunos possuem computadores Magalhães, no entanto, nem todos possuem internet em casa.<sup>6</sup>

Todos os alunos da turma frequentam o segundo ano pela primeira vez. No entanto, três alunos têm mostrado sentir bastantes dificuldades sobretudo ao nível da língua portuguesa. Se

<sup>4</sup> Esta informação foi retirada do PCT (Projeto Curricular de Turma), mas também nos foi dada a perceber durante a prática supervisionada.

<sup>5</sup> Segundo o PCT e os dados biográficos dos alunos.

<sup>6</sup> O computador Magalhães é um computador portátil criado a pensar nos alunos do primeiro ciclo. Estes alunos apesar de poderem usufruir desses computadores em casa a maioria só pode aceder à internet quando os leva para a escola onde existe wireless.

observarmos o quadro 1 com a evolução das avaliações dos alunos, no início e final do primeiro ano, e no primeiro período do segundo ano percebemos que a língua portuguesa é a área onde dispersão de resultados mais aumentou, sendo a área onde encontramos mais alunos na faixa do insuficiente. Na área da matemática apenas dois alunos se encontravam nessa faixa no final do primeiro ano. A área das expressões é a que apresenta melhores resultados uma vez que no primeiro período do segundo ano todos os alunos se encontravam entre o “Bom” e o “Muito Bom”. Na área de estudo do meio as diferenças entre os alunos acentuaram-se no segundo ano onde passou a haver alunos na faixa do “Suficiente”, tal como se verifica no quadro.

Quadro 1- Evolução das avaliações dos alunos no início e final do primeiro ano e no 1º período do segundo ano<sup>7</sup>

	Língua Portuguesa			Matemática			Estudo do Meio			Expressões		
	1º ano início	1º ano final	2º ano 1º per.	1º ano início	1º ano final	2º ano 1º per.	1º ano início	1º ano final	2º ano 1º per.	1º ano início	1º ano final	2º ano 1º per.
Muito Bom	0	6	5	0	6	4	0	7	8	0	0	7
Bom	13	9	9	23	9	9	25	18	11	21	18	17
Suficiente	12	8	8	2	8	12	0	0	6	4	7	0
Insuficiente	0	2	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Fraco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fora da escola, os alunos dedicam o seu tempo livre a atividades programadas como a catequese, o futebol ou o escutismo, mas também a atividades livres como andar de bicicleta ou brincadeiras com os irmãos. Da análise que fizemos dos registos biográficos dos alunos verificámos que há um número significativo que ocupa o seu tempo livre a ver televisão e a jogar videojogos.<sup>8</sup>

Socialmente podemos dizer que são crianças bastante amigas entre os pares e recebem toda a gente, quer elementos da comunidade educativa quer de fora dela, de braços abertos. Existe apenas uma aluna que cria mais conflitos, não só com os colegas mas também com os adultos.

Nesta turma nota-se um grande gosto pelo desafio e pela vontade de mostrar o seu trabalho. Assim, como um enorme gosto por ler e ouvir ler, existindo várias atividades associadas especialmente a este gosto.<sup>9</sup>

Todos os alunos se encontram bem integrados e adaptados à escola, à turma e à comunidade educativa.

A turma tem, na componente não letiva, dois blocos de 45 minutos de inglês, três blocos de 45 minutos de atividades lúdico expressivas e três blocos de atividade físico desportiva. São atividades de que todos os alunos usufruem com bastante prazer.

<sup>7</sup> Informação recolhida a partir da análise dos relatórios síntese de avaliação, realizado pela professora titular da turma.

<sup>8</sup> Informação recolhida nos registos biográficos dos alunos. Estas atividades por vezes revelam-se prejudiciais à concentração dos alunos que ficam habituados a uma quantidade de estímulos visuais bastante elevados.

<sup>9</sup> Todos os dias é lida uma pequena história, antes do início das atividades, a que os alunos chamam de “história do dia”. Por vezes a história não se relaciona com as atividades, no entanto, funciona muito bem como calmante e captador da atenção da turma.

## 2- O modelo pedagógico e programático do desenvolvimento da prática supervisionada

A prática supervisionada, desenvolvida no primeiro ciclo, enquadra-se no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e ocorreu durante o primeiro semestre do segundo ano.

No caso da prática supervisionada no primeiro ciclo, tentámos desenvolvê-la seguindo alguns princípios didatológicos dos quais destacamos, desde já, a integração e a unidade curricular. Para isso, utilizámos um instrumento de planificação construído para o efeito, o qual será apresentado e explicado neste trabalho. As planificações, para além de seguirem os princípios didatológicos definidos à partida, seguiram as orientações dos planos anuais e mensais da escola e do agrupamento onde estagiamos, assim como as indicações recomendadas nos novos programas de língua portuguesa e matemática.

O plano de organização e sequência do processo de ensino e aprendizagem, independentemente do modelo adotado, deve explicar os tipos de estratégias, atividades, experiências a prosseguir, salientando o papel ou atuação do professor e as ações dos alunos nas situações e meios de ensino e aprendizagem que se selecionam e sequenciam de forma a serem o mais eficazes possível, tal como referem Ribeiro & Ribeiro (1990).

### 2.1- Fundamentos didatológicos

Durante a prática pedagógica, pretendeu-se utilizar um modelo pedagógico de planificação que privilegiasse o ensino integrado, isto é, um ensino onde todas as áreas curriculares sejam ensinadas e aprendidas como um todo, sem compartimentações. Para isso, todas as semanas nos eram facultados os conteúdos que teríamos de desenvolver com os alunos da turma.

Os conteúdos eram retirados, pela professora cooperante, da planificação anual, definida para cada ano de escolaridade pelos professores do departamento, neste caso, do primeiro ciclo. Esta planificação faz parte do Projeto Curricular de Turma (PCT). Este é elaborado pelo professor titular da turma, com o intuito de gerir o currículo seguindo o proposto no Projeto Educativo do Agrupamento, adaptando-o às especificidades da turma. Pois não esqueçamos que “qualquer currículo ou programa... deve ser adaptado ao meio social onde está inserida a escola, adequado ao grupo etário a que se destina, e as suas componentes devem ser implementadas, tendo em atenção as necessidades individuais das crianças” (Abreu et al, 1990, p.67). Assim, no Projeto Curricular de Turma devem definir-se estratégias de concretização e desenvolvimento das orientações curriculares, adaptando-as ao contexto e às características de cada turma.

O Projeto Curricular de Turma foi elaborado conforme as normas do Projeto Educativo do Agrupamento. Neste encontramos as orientações educativas do agrupamento, os seus princípios e

valores, metas e estratégias que pretende seguir (Formosinho e Machado, 1998). No Projeto Educativo vemos incluídos, para além dos alunos, as famílias, a escola e a sociedade (Rolla e Rolla, 1994).

As atividades propostas durante a prática supervisionada estiveram integradas em toda a política educativa do agrupamento onde se encontrava inserida, fazendo com que a prática fosse o mais próxima possível da realidade.

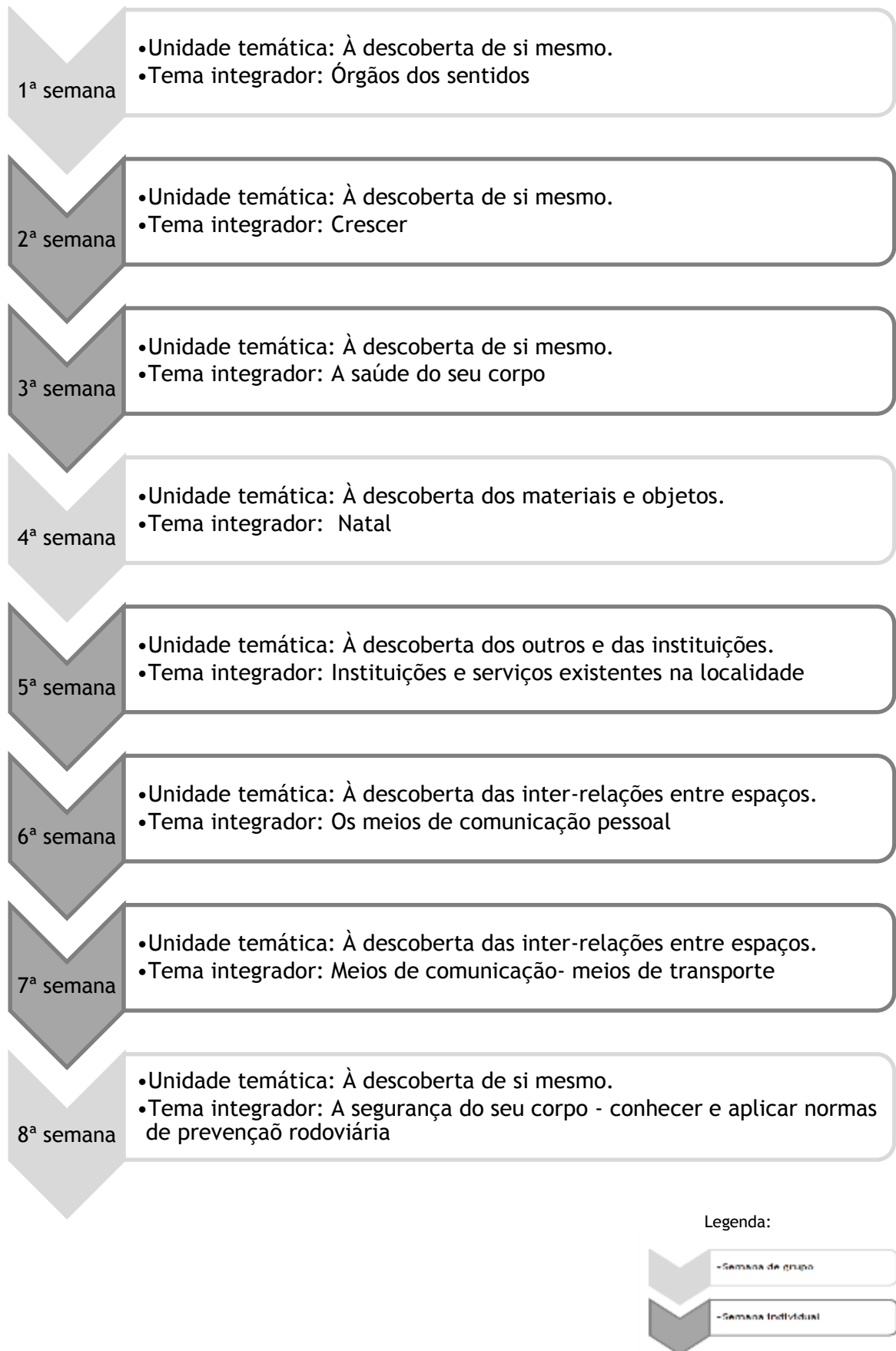
Na planificação, e respeitando o que é uma perspetiva de ensino integrado, construímos percursos de ensino e aprendizagem, fazendo da integração um elemento fundamental.

Ao construirmos cada um dos percursos de ensino-aprendizagem, pretendemos organizar todo o processo de ensino substituindo “os habituais somatórios de conteúdos e atividades por unidades de sequenciação estratégica” (Pais, 2011). As tarefas de ensino e aprendizagem foram selecionadas tendo em conta o papel do professor, do aluno, as técnicas didáticas, a metodologia e a organização do espaço e do tempo. A sequenciação de atividades é um percurso integrado de aprendizagens que os alunos e o professor irão desenvolver. Não esquecendo que as tarefas têm de ser significativas e que os alunos devem saber o porquê e os objetivos das mesmas.

Assim, os nossos percursos de ensino e aprendizagem desenvolveram-se “a partir de uma unidade temática central de conteúdo e de um elemento integrador num determinado espaço e tempo” (Pais, 2011). Na construção dos percursos de ensino e aprendizagem, é também fundamental não esquecer as fases de aprendizagem. Ou seja, numa primeira fase, deve-se realizar a **abordagem didática** em que é feita a ativação do conhecimento prévio e um diagnóstico dos conhecimentos que os alunos têm acerca do tema abordado e inseridos nos novos conteúdos, funcionando também esta fase como motivação e “orientação” para as atividades seguintes. Segue-se-lhe a **sistematização do conhecimento** na qual, através de tarefas globais, é ordenado/ organizado o conhecimento que se pretende que os alunos obtenham. Segue-se a fase da **avaliação** em contexto didático, que pretende dar ideia ao professor se os alunos atingiram ou não os objetivos inicialmente propostos. Na última fase, deve realizar-se a **ampliação/reforço** em contexto didático, onde se pretende dar uma nova oportunidade de aprendizagem aos alunos que revelaram dificuldades na aprendizagem, e aos que aprenderam dar-lhes a oportunidade de aprofundar conhecimentos.

Todas as fases devem ser realizadas partindo e tendo sempre presente o elemento integrador. O elemento integrador pode ter inúmeras representações, dependendo do professor, dos alunos, dos objetivos didáticos, do tipo de atividades que se pretende desenvolver e das vivências dos alunos (Pais, 2011). Durante a prática supervisionada foi-nos possível utilizar como elemento integrador a caixa das sensações, a caixa mágica, a caixa mistério, uma carta do Pai Natal, uma imagem, um livro, e textos de diferentes tipologias. Como o próprio nome indica, este pretende incluir/ integrar todos os conteúdos. Como tal, o elemento integrador “configura-se como elemento de transversalidade que assegura, nas dimensões global e específica, coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Pais, 2011). Assim, e seguindo estes princípios, trabalhamos vários temas respeitantes ao currículo para o 2º ano de escolaridade, que se podem observar no esquema seguinte.

Esquema 1 - Apresentação das unidades temáticas e dos temas integradores apresentados durante a prática supervisionada



## 2.2- Os instrumentos de planificação

Todas as atividades propostas foram enquadradas numa planificação semanal, que tinha os conteúdos estabelecidos como ponto de partida para as atividades a desenvolver. Estas eram apresentadas seguindo o modelo:

Figura 1 - Modelo de planificação didática adotado durante a prática supervisionada

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES	
A	Elementos de identificação
B	Seleção do conteúdo programático Unidade temática: _____ Semana de _____ Estudo do Meio: Língua Portuguesa: Matemática: Expressões:
Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira _/_/___ Responsável pela execução:	
C	Tema integrador:
D	Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade:
E	Elemento integrador:
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem em contexto didático</li> <li>• Sistematização do conhecimento</li> <li>• Avaliação em contexto didático</li> <li>• Ampliação/ reforço em contexto didático</li> </ul>	
H	Reflexão
F	Materials:
G	

**A- Elementos de identificação** - Os elementos de identificação ajudam o professor a definir as atividades que deve utilizar. Pois é aquele grupo, que naquelas condições apresenta determinadas características que o tornam único. Só conhecendo bem o seu grupo o professor saberá qual é a melhor forma de abordar e avaliar determinado conteúdo. Aqui pretende-se especificar as características contextuais de aprendizagem do grupo, identificando-o para que todos possam saber a que grupo se destina. Não seria apropriado estar sempre a apresentar as características do grupo, parte-se então do princípio que a caracterização do grupo identificado neste ponto foi apresentado noutra momento, nomeadamente no ponto específico do Projeto Curricular de Turma. Aqui apenas se faz uma breve descrição das características principais do grupo.

**B- Seleção do conteúdo programático** - Neste ponto são apresentados os conteúdos a trabalhar explicitamente durante um determinado período de tempo. É sobre os conteúdos apresentados, referentes às várias áreas, que o professor terá de pensar atividades de abordagem, de sistematização de avaliação e de reforço. Serão os conteúdos aqui apresentados os que terão maior destaque durante o tempo em que este percurso de ensino e aprendizagem

decorrer, o que não invalida que sejam trabalhados outros conteúdos que venham a tornar-se pertinentes, até porque todos os conteúdos estão interligados e deverão sempre ser recordados. Os conteúdos aqui apresentados não devem ser os únicos a ser trabalhados, mas será sobre eles que deverá decorrer a abordagem, a sistematização, a avaliação e o reforço. Os conteúdos aqui apresentados diziam respeito às áreas disciplinares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Estes eram definidos em colaboração com a professora cooperante que era responsável, também pela gestão do currículo da turma. A área das expressões era uma área deixada ao critério dos alunos de prática supervisionada, que tendo disponível o plano mensal desta área ficavam livres para o gerirem autonomamente. Contudo, era importante apresentar explicitamente os dias em que cada conteúdo era trabalhado, para garantir que este trabalho de seleção de atividades era feito de forma coerente e equilibrada. Os conteúdos de todas as áreas eram discutidos e estabelecidos duas semanas antes da semana de implementação. Perante estes conteúdos tínhamos de tomar decisões na escolha de um conjunto de atividades para cada um dos momentos do percurso de ensino e aprendizagem.

**C e E- Tema integrador e elemento integrador** - O tema integrador, juntamente com o elemento integrador, assegura a coesão e a coerência didática de todo o percurso de ensino e aprendizagem. É à volta destes que todos os conteúdos serão abordados. A coesão necessária para que o percurso de ensino e aprendizagem não seja apenas um somatório de atividades sem significado para os alunos, parte da presença do tema e do elemento integrador, ao longo de todo o percurso. A escolha depende de um conjunto de fatores que o professor deve ter em conta, dos quais destacamos os objetivos pretendidos, as características do ambiente de aprendizagem e as características da turma. Na escolha destes, o professor não deve esquecer a importância de serem motivadores, permitirem a ativação do conhecimento prévio, estimularem a comunicação e desencadearem a coerência temática e metodológica. (Pais, 2011) Mais especificamente no nosso caso, a escolha do tema integrador era normalmente retirado do conteúdo temático da área de estudo do meio. O elemento integrador era escolhido tendo em vista o objetivo de interligação entre as várias áreas, tentado sempre que fosse motivador e suscitasse curiosidade aos alunos.

**D - Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade** - Principalmente durante os primeiros anos, os alunos ouvem muitas palavras novas todos os dias, o que não quer dizer que as aprendam. Conhecer uma palavra não é apenas ouvi-la e conseguir reproduzi-la, é necessário conhecer a sua forma fónica e gráfica, saber o seu significado (semântica), conhecê-la morfologicamente e conhecê-la sintaticamente (saber a sua classificação morfossintática) para poder utilizá-la corretamente. Somente com um bom ensino do uso da palavra o professor poderá ter o prazer de ver os seus alunos a expressarem-se sem hesitações.

Tal como referem Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston (2008) em *Words Their Way*, as palavras escolhidas envolvem os alunos num processo ativo da procura, comparação, contraste e análise. Estes autores defendem também que o desenvolvimento do conhecimento da palavra

permite aos alunos lerem fluentemente, o que por sua vez lhes permite praticar e expandir o seu nível cognitivo e linguístico.

Assim, o professor deve escolher o conjunto de palavras que irá trabalhar explicitamente de forma a garantir que os alunos as fiquem a conhecer e as aprendam, ou seja, que as saibam utilizar corretamente. A escolha dessas palavras nunca é aleatória, o que justifica a presença deste ponto. As palavras a trabalhar explicitamente são sempre limitadas pelas características da turma, estão associadas aos conteúdos e devem ser, tanto quanto possível, significativas para as crianças.

Quando o professor escolhe as palavras a trabalhar nunca se deve esquecer do contexto cultural do aluno, que influencia não só a aprendizagem da leitura (decifração, fluência e compreensão) mas também da escrita (caligrafia e textualização). Pois a cultura também influencia o léxico (lexicultura<sup>10</sup>). ([http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga\\_actas.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf) acessado a 31 de maio de 2012) Só assim os alunos as poderão aprender a utilizar corretamente, não só sintática, como morfológica e semanticamente. As palavras escolhidas poderão estar relacionadas com qualquer uma das áreas curriculares, no entanto terão de ser sem dúvida trabalhadas explicitamente. Assim, as palavras escolhidas eram trabalhadas durante o percurso de ensino e aprendizagem de forma a garantir que no final os alunos as soubessem utilizar adequadamente em todas as suas dimensões. Por isso, normalmente estas palavras surgiam em textos de língua portuguesa ou mesmo de outra área e eram utilizadas em contexto, para que os alunos percebessem qual a sua classificação morfossintática, visto que neste ano de escolaridade isto ainda não é trabalhado de forma explícita.

**F- Materiais** - Na apresentação dos materiais necessários a cada um dos percursos de ensino e aprendizagem foi necessário juntar também todos os recursos necessários à implementação do percurso. Sem esquecer que os materiais têm de ser significativos e adequados aos objetivos que se pretendem alcançar, devendo, sempre que possível, ser manipulados pelas crianças. A escolha dos materiais também deve ser feita de forma muito cuidada, pois são utilizados muitas vezes para representações. As representações feitas pelas crianças nem sempre correspondem às representações do adulto. Os materiais escolhidos devem ser materiais que digam alguma coisa, do ponto de vista didático, aos alunos, no entanto, é na escola que muitas vezes os alunos têm oportunidade de conhecer coisas diferentes das do seu dia-a-dia. Os materiais levados para a sala de aula devem estar, também, relacionados com os conteúdos trabalhados e devem ser facilitadores da aprendizagem. Outro fator que o professor não deve esquecer é o facto de os conteúdos abstratos se tornarem mais fáceis se forem trabalhados de forma concreta, podendo para isso ajudar a escolha de material apropriado. Dos materiais fizeram muitas vezes parte os manuais dos alunos que apresentavam atividades que considerávamos adequadas aos objetivos. Durante a prática supervisionada, os materiais foram escolhidos tendo em vista os objetivos que pretendíamos alcançar, tentando que fossem o mais diversificados possível, incluindo folhas de trabalho, imagens, músicas e objetos que os alunos pudessem experimentar.

---

<sup>10</sup> A lexicultura refere-se à carga cultural no léxico, ou seja, refere-se ao significado que numa determinada cultura se associa a cada palavra.

**G- Desenvolvimento dos percursos de ensino e aprendizagem** - Neste ponto, os percursos de ensino e aprendizagem e todas as suas atividades são pensadas com o máximo pormenor. Aqui, o professor enumera as etapas que pretende seguir nas várias fases da aprendizagem, especifica as atividades que pretende desenvolver e como o pretende fazer. Isto deve ser explicado de forma clara, para que todos os profissionais o percebam e, caso seja necessário, o consigam aplicar. No plano dos nossos percursos de ensino e aprendizagem apresentamos todos os passos que pretendíamos seguir naquele percurso para trabalhar aqueles conteúdos específicos. As tarefas eram escolhidas tendo em vista os objetivos pretendidos, mas tendo sempre em conta as características do grupo de alunos.

**H- Reflexão** - Um professor, ao longo de toda a sua carreira, deve ser reflexivo para poder melhorar a sua prática. Somente quando pensa na sua prática pode perceber o que deve ser reformulado e o que deve ser repetido de forma diferente. A fase final do percurso de ensino e aprendizagem -a avaliação- pode ser uma valiosa ajuda neste momento de reflexão. Na avaliação, o professor observa quais os conteúdos que o aluno não adquiriu ou que adquiriu de forma incorreta, o que o deve levar a refletir sobre o que levou a que o aluno não atingisse os objetivos. Assim, o professor toma consciência das futuras alterações que terá de fazer para melhorar a sua prática, podendo ajudar os alunos a atingirem o sucesso. No caso da prática supervisionada, as reflexões foram feitas semanalmente conjuntamente com a professora cooperante e com o par pedagógico, o que se revelou bastante importante para nos ajudar a melhorar a nossa prática. Pois por vezes, e nesta fase inicial, torna-se mais difícil para aquele que está envolvido na ação se aperceber de pormenores que podem fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso. Foi bastante clara a sua importância, principalmente nas primeiras semanas, para que os erros ou as situações que não correram tão bem não se voltassem a repetir.

### **3- Relação com os novos programas**

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei, nº 46/86 de 14 de outubro, artigo 7º) o ensino básico tem como objetivo, entre outros,

*assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.*

Para orientar os professores no seu trabalho existem vários documentos dos quais são exemplo o novo programa de língua portuguesa, o novo programa de matemática e as metas de aprendizagem. O ministério de educação, apoiando a direção geral de inovação e desenvolvimento curricular, tem disponibilizado vários documentos que pretendem guiar os

professores a conhecer e a aplicar estes novos programas. As metas de aprendizagem apresentam um conjunto de objetivos que os alunos deverão alcançar no final de ciclo.

Mas em todas as áreas é fundamental que as aprendizagens sejam ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Isto quer dizer que os alunos não são meros expectadores. Devendo participar ativamente nas suas aprendizagens mexendo e experimentando. “As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento da cada criança” (ME, 2006, p.23).

### 3.1- Programa de língua portuguesa

A língua materna funciona como “mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a compreensão do mundo que nos rodeia”. (ME, 2006, p.135)

O novo programa de língua portuguesa apresenta cinco competências específicas nas quais se deve basear o estudo da língua, são elas a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. A compreensão do oral diz respeito à “capacidade de atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”; a expressão oral refere-se à “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado”; a leitura é o “processo interativo, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou significados do segundo”; a escrita é o “resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua...”. Finalmente, o conhecimento explícito da língua é o “domínio refletido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais do idioma”. (PPEB, 2009, p.16-17)

No ensino da compreensão oral, pretende-se, sobretudo, que os alunos aprendam a ouvir, para reproduzir, mas também para compreender e extrair informação, assim, como perceber que tipo de informação está a ser dada. Para que o professor possa ajudar os seus alunos a melhorar a compreensão do oral é essencial que lhes dê várias tarefas nas quais seja necessário a sua atenção, que seja um ouvinte atento do que os outros dizem e que seja um modelo para estes. A dinamização de conversas com os alunos, a dinamização de tarefas que exijam atenção ao que é dito, a estimulação do gosto por ouvir e até mesmo convidar pessoas exteriores à escola para conversarem com os alunos são formas de ajudar ao desenvolvimento deste domínio da língua portuguesa.

Com o ensino da expressão oral pretende-se, sobretudo, que os alunos aprendam quando devem comunicar, que o saibam fazer adequadamente, planificando e produzindo um discurso correto e coerente. (PPEB, 2009) Para isso, o professor deve proporcionar aos alunos momentos em que falem sobre as suas vivências, debatam ideias, momentos de exposição a vocabulário variado ou até mesmo atividades com jogos de linguagem como são o caso das lengalengas e trava-línguas, entre muitos outros. (Sim-Sim et al., 2008)

Relativamente ao ensino da leitura, referimos Sim-Sim (2008, p. 11): “a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza do texto a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado de informação registada através da escrita”. A aprendizagem da leitura

depende também do conhecimento que o aluno possui da língua em que aprende a ler. (Sim-Sim, 2009)

No ensino da leitura existem duas grandes perspectivas de ensino “opostas” e uma outra podendo considerar-se que faz o equilíbrio entre elas. Na perspectiva ascendente, o ensino da leitura parte das letras que são associadas em sílabas, mais tarde em palavras e só depois em frases. Na perspectiva descendente o leitor parte dos signos globais (palavras) para mais tarde aprender os sons. Obviamente ambas as perspectivas apresentam aspetos suscetíveis de crítica, mas também apresentam vantagens. Por isso, consideramos a perspectiva interativa, um equilíbrio entre as duas anteriores, em que em alguns momentos utiliza metodologias ascendentes e noutros descendentes.<sup>11</sup>

No entanto, um bom ensino da leitura não depende somente da perspectiva utilizada, mas também dos conhecimentos que o leitor possui sobre o assunto do texto, pois ler não é apenas decodificar símbolos, mas também decodificar o significado. Segundo Sim-Sim (2009), para um bom ensino da decifração é fundamental que este aconteça no contexto real que deve ter por base as vivências da criança. Deve ser baseado na consciência fonológica e fonémica, de forma explícita, direta e transparente e deve estar associada a práticas de expressão escrita.

Segundo o programa de português do ensino básico (2009) espera-se que ao nível da escrita, os alunos “produzam textos” respeitando temas, regras, ortografia e pontuação, “adequação e diversidade de vocabulário” e articulação e progressão frásica.

Assim, tal como ler não é somente decifrar, saber escrever não é, somente, conhecer o código escrito e dominar as regras ortográficas. “Saber escrever é ser capaz de produzir um texto, que não se reduza a uma série de frases sem um elo de ligação entre si, mas reflita um pensamento estruturado, numa construção sintáctica adequada ao que se pretende comunicar”. (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p. 153 )

O ensino da escrita requer muito treino, não só dos vários tipos de texto, mas também do conhecimento sobre as várias etapas da escrita. Para isso, o professor deve proporcionar aos seus alunos atividades sequenciadas para que possam ir ganhando autonomia e tempo para a integração dos conhecimentos. (Barbeiro, 2007)

O último domínio da língua portuguesa é o conhecimento explícito da língua, que requer um conhecimento refletido sobre a gramática da língua, onde é pedido aos alunos que manipulem, explicitem e que mobilizem o conhecimento que têm da mesma. Podemos dizer que se pretende que os alunos consigam pensar nos seus conhecimentos linguísticos. Para um bom ensino do conhecimento explícito é importante que se criem momentos em que se “explicita o conhecimento gramatical e momentos em que esse conhecimento, depois de estar bem consolidado, é recuperado e mobilizado em situações de uso”. (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p.13)

O conhecimento explícito da língua é normalmente visto como complementar aos outros domínios da língua portuguesa o que por vezes o desvaloriza, no entanto, este domínio, também exige tempo e abordagens autónomas. (Costa et al., 2011)

---

<sup>11</sup>Martins & Niza (1998) “Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita”. Universidade Aberta: Lisboa; Sim-Sim (2006). “Ler e ensinar a ler”. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa

### 3.2- Programa de matemática

Como se refere no programa “o objectivo central do ensino da matemática é desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver problemas, para raciocinar e comunicar”. (www.escolavirtual.pt acedido a 23 de março de 2012)

A matemática é vista, atualmente, como uma disciplina muito difícil, que só as pessoas dotadas de maiores capacidades cognitivas conseguem compreender. Isto é algo que os professores do primeiro ciclo devem combater, sem esquecer que, como referem Matos e Serrazina (1996) “a matemática não é linguagem natural”. (p.49) Por isso, deve ser trabalhada de forma cuidada, garantindo que todos compreendem os significados próprios desta linguagem.

O ensino da matemática no primeiro ciclo, para além de dar aos alunos ferramentas para que a possam utilizar mais tarde, quer no seu percurso escolar, quer na sua vida profissional e social, deve “promover nos alunos uma visão adequada da matemática”. (PMEB, 2008, p.3)

Segundo o programa de matemática do ensino básico, existem alguns objetivos gerais do ensino desta disciplina, que consideramos pertinentes destacar, são eles:

- a) “os alunos devem conhecer os factos e procedimentos básicos da matemática”;
- b) “os alunos devem desenvolver a compreensão matemática”;
- c) “ao alunos devem ser capazes de lidar com ideias matemáticas em diversas representações”;
- d) “os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros”;
- e) “os alunos devem ser capazes de raciocinar matematicamente”;
- f) “os alunos devem ser capazes de resolver problemas”;
- g) “os alunos devem ser capazes de estabelecer conexões entre diferentes conceitos”;
- h) “os alunos devem ser capazes de fazer matemática de modo autónomo”;
- i) “os alunos devem ser capazes de apreciar a matemática”;

(PMEB, 2008, p. 4-6)

Trabalhar a matemática “exige observar, tactear, questionar, manipular, experimentar, duvidar, validar, demonstrar”. (Vergani, 1993, p.18) Para isso, é preciso tempo para o por em prática, mas também tempo para que aqueles que a exploram amadureçam e se desenvolvam. Por isso, está legalmente estipulado que a área disciplinar de matemática deve ter sete horas semanais de trabalho.<sup>12</sup>

A matemática apresenta temas matemáticos e capacidades transversais. Os três grandes temas matemáticos são: (i) números e operações; (ii) geometria e medida e (iii) organização e tratamento de dados. As capacidades que devem ser trabalhadas ao longo do ensino básico são a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. Todos os temas matemáticos, assim como as capacidades, por serem transversais, se encontram ao longo de todos os ciclos do ensino básico.

---

<sup>12</sup> O currículo do primeiro ciclo divide-se em áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória e áreas curriculares não disciplinares. No primeiro grupo incluem-se a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio e as expressões (artísticas e físico-motoras). Prevê-se que a língua portuguesa tenha, de trabalho semanal, oito horas (incluindo uma hora diária de leitura), a matemática sete horas semanais, e o estudo do meio cinco horas, restando cinco horas semanais para as expressões. (ME, 2006)

Segundo o programa de matemática (2008, p.6), a resolução de problemas é uma “capacidade matemática fundamental”. A resolução de problemas é uma “actividade absorvente, pois quem resolve um problema é desafiado a pensar para além do ponto de partida, de modo diferente, a ampliar o seu pensamento e, por estas vias a racionar matematicamente”. (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimental, 2008, p.14) No entanto, é importante que os problemas se relacionem com o dia a dia dos alunos e que promovam a interação e o diálogo (ME, 2006). Pois, como referem Matos & Serrazina (1996, p.149), “embora a matemática seja tradicionalmente associada a tarefas rotineiras e individuais, a sua natureza favorece a aprendizagem cooperativa”. Relativamente à resolução de problemas, queremos ainda destacar que os alunos não devem estar limitados à resolução de problemas, podendo também elaborá-los. Pois também consideramos que “a par da resolução de problemas, a formulação de problemas é uma actividade de importância inquestionável, pois contribui não só para o aprofundamento de conceitos matemáticos envolvidos, mas também para a compreensão dos processos suscitados pela sua resolução”. (Boavida et al, 2008, p.27)

O raciocínio matemático “envolve uma constante construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações na resolução de uma tarefa” (PMEB, 2008, p.8). O raciocínio matemático exige discussão de ideias matemáticas, para isso o professor deve criar ambientes desafiantes para os alunos, questionando-os sobre as suas escolhas e ideias.

A comunicação matemática “envolve o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da matemática” (PMEB,2008, p.8). Comunicar as suas ideias, exige aos alunos que as organizem, reflitam sobre elas e eventualmente as reformulem. É ao professor que cabe a tarefa de garantir que a comunicação se faz nos vários sentidos, ou seja, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor. No entanto, esta comunicação não é apenas oral é também escrita, o que requer bastante treino. Tal como referem Boavida et al (2008, p.68) “se comunicar oralmente o nosso pensamento a terceiro exige um esforço de organização de ideias, passá-lo ao formato escrito é ainda mais exigente”.

Na matemática, a comunicação é muitas vezes feita através da linguagem simbólica, contudo é preciso garantir que todos compreendem o seu significado para que a comunicação possa ter sucesso.

Importa ainda referir que “sendo os objetos da matemática entes abstratos, é importante que os conceitos e relações a construir possam ter um suporte físico” (ME, 2006, p.169). Nos primeiros anos, é importante que se utilizem vários recursos no ensino da matemática, nestes incluem-se os materiais manipuláveis mas também os não manipuláveis. Contudo “a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos” (PEMB, 2008, p.14) o trabalho de registo e reflexão é fundamental.

### 3.3- Programa de estudo do meio

Ao contrário do que aconteceu com a área de língua portuguesa e de matemática a área de estudo do meio ainda não viu o seu programa alterado. Embora não exista um programa novo

para o ensino do estudo do meio, pensámos ser pertinente apresentar algumas orientações novas sobre o ensino das ciências experimentais.

Relacionadas com a área do estudo do meio, encontramos várias disciplinas científicas, porque, como refere o programa “as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado”. (ME, 2006, p.101)

“O estudo do meio deve proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolver saberes e competências que lhes permitam tomar decisões e agir de forma sensível” não só ao nível dos assuntos ambientais, mas também de cidadania e sociais. (www.escolavirtual.pt 27/03/2012)

As crianças, quando vão para a escola, quer tenham frequentado a educação pré-escolar ou não, levam consigo um conjunto de conhecimentos e experiências que foram adquirindo. A escola deve “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências” (ME, 2006, p.101).

Mais especificamente sobre o ensino das ciências, pretende-se fomentar a curiosidade, promover a construção de uma imagem refletida sobre a ciência, promover capacidades de pensamento e possibilitar a construção de conhecimento. (www.escolavirtual.pt 27/03/2012)

Fialho (2010) refere Hodson (1998) indicando que para além de aprender ciência (conhecimentos científicos), também é importante que os alunos aprendam a fazer ciência (conhecimentos e investigação científica) e aprendam sobre ciência (atitudes científicas, natureza e os processos da ciência).

Na sala de aula, a linguagem científica deve ser utilizada de forma natural, mas de modo a que tenha sentido para o aluno. Sempre que possível, o professor deve permitir aos alunos que experimentem e que descubram por si mesmos, promovendo os processos científico (observar, classificar, seriar, medir, inferir, entre outros) e as atitudes científicas (curiosidades, respeito pela evidência, espírito crítico e abertura entre outras).

No ensino das ciências, o professor deve estimular os alunos a questionar valorizando atividades práticas, experiências sensoriais, experiências de verificação e experiências investigativas. (Fialho, 2010)

### 3.4- Programa das expressões e educação

As expressões, tal como a área de estudo do meio, também não possui nenhum programa novo, no entanto, consideramos que nenhuma destas áreas deve ficar “à margem” deste trabalho.

No 7º Artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86 de 14 de outubro) pode ler-se que o ensino básico tem como objetivo, entre outros, “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Aqui se realça a importância que a área das expressões tem durante o ensino básico. Muitas vezes as expressões não são consideradas áreas de trabalho importantes, no entanto, elas não só tornam as aprendizagens mais agradáveis como ajudam a um desenvolvimento psicológico e biológico, como referem Abreu et al (1990).

No programa das expressões encontramos a expressão e educação físico-motora, a expressão e educação musical, a expressão e educação dramática e a expressão e educação plástica. Todas estas expressões dão o seu contributo para o desenvolvimento saudável e equilibrado, ajudando, muitas vezes, ao aprofundamento do conhecimento noutras áreas. É disso exemplo o caso dos exercícios de movimento de expressão e educação físico-motora que poderão contribuir para a aprendizagem de conceitos matemáticos, ou desenvolver a motricidade fina tão importante para a escrita. (Reis, 2003)

No caso da expressão e educação físico-motora, mais especificamente, pretende-se o desenvolvimento motor das crianças, mas o programa “assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social” (ME, 2006, p.35).

No programa de expressão e educação físico-motora estão previstos oito blocos<sup>13</sup> que devem ser desenvolvidos ao longo do primeiro ciclo, alguns transversais a todos os anos outros apenas para alguns<sup>14</sup>.

Segundo Reis (2003, p.63) a expressão e educação musical é “uma arte de percepção difícil” pois exige um grande nível de abstração. No entanto, isto não é motivo para que não seja trabalhada, muito pelo contrário. No primeiro ciclo a expressão e educação musical faz do canto a sua base mas refere também que “através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e dança” (ME, 2006, p.67) se poderão desenvolver várias capacidades musicais.

A expressão e educação musical também se encontra dividida em blocos. O primeiro bloco é referente aos jogos de exploração, engloba, por isso, a voz, o corpo e instrumentos definindo objetivos para cada ano de escolaridade. O segundo bloco é referente à experimentação, desenvolvimento e criação musical, e tal como o primeiro bloco apresenta objetivos relacionados com o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e representação do som.

A expressão e educação dramática inclui “a exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos” (ME, 2006, p.77). Como refere Sousa (1980, p.11), a expressão dramática permite aos alunos provarem a si próprios a sua capacidade de transformação imaginando-se noutras situações. Quando trabalhada em jogos coletivos, a expressão dramática, “permite a possibilidade de comunicação e de experimentação com outras”.

A expressão dramática permite ao aluno que “se reconheça melhor e entenda melhor o outro”, que “desenvolvam progressivamente as possibilidades do corpo” e que se coloquem “perante problemas a resolver”. (ME, 2006, p.77) Segundo Reis (2003, p.130) “na expressão dramática a criança interage com uma ou mais crianças, em situações de comunicação verbal ou não verbal. É uma forma da criança se auto-descobrir, de se afirmar e de tomar contacto com situações sociais”.

No programa referente à expressão e educação dramática, o primeiro bloco é relativo a jogos de exploração, onde encontramos objetivos relativos ao corpo, à voz, ao espaço e a

---

<sup>13</sup> Os blocos são: 1- perícia e manipulação, 2- deslocamentos e equilíbrio; 3- ginástica; 4- jogos; 5- patinagem; 6 - atividades rítmicas expressivas; 7- percursos na natureza; 8- natação (opcional)

<sup>14</sup> Os blocos 1 e 2 destinam-se ao 1º e 2º ano de escolaridade, os blocos 3 e 5 destinam-se ao 3º e 4º anos, os blocos restantes (4, 6 e 7) possuem objetivos para todos os anos do primeiro ciclo.

objetos. No segundo bloco relativos a jogos dramáticos encontramos objetivos relacionados com a linguagem não verbal, à linguagem verbal, e linguagem verbal e gestual.

A última expressão contemplada no programa do primeiro ciclo do ensino básico é a expressão e educação plástica. Esta expressão permite aos alunos “descobertas sensoriais”, “despertar a imaginação e a criatividade”, o “desenvolvimento da destreza manual” e “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal” (ME, 2006, p.89). Também a expressão e a educação plástica se encontra organizada em blocos, que se subdividem. Cada bloco apresenta objetivos para cada ano de escolaridade. O bloco um diz respeito à descoberta e organização progressiva de volumes e inclui a modelagem e escultura, e construções. O segundo bloco é referente à descoberta e organização progressiva de superfícies, do qual fazem parte o desenho (de expressão livre e de atividades gráficas sugeridas) e a pintura (de expressão livre e de pinturas sugeridas). Finalmente, o terceiro bloco é relativo à exploração de diversas técnicas, nas quais de incluem o recorte, colagem e dobragem, impressão, tecelagem e costura, fotografia, transparências e meios audiovisuais (caso haja o equipamento necessário na escola) e cartazes.

## Capítulo II - Desenvolvimento da prática supervisionada

“Não se estranhará (...) que é dos professores, e ainda mais da sua formação, que depende muito do sucesso ou insucesso de uma mudança e inovação educativa, tornando-se necessário olhar para a escola como um local habitado por profissionais que decidem e que agem de acordo com inúmeras coordenadas que nem sempre são susceptíveis de mudança por via burocrática.” (Pacheco, 1995, p.7)

## 1- Prática Supervisionada no primeiro ciclo do ensino básico

Como já foi referido anteriormente a prática supervisionada respeitava algumas regras de implementação, não só relativas aos princípios que acreditamos que devem guiar a construção e a implementação dos percursos de ensino e aprendizagem mas também ao nível da sua própria apresentação, como foi visto no capítulo I.

Assim a prática supervisionada iniciou-se com duas semanas de observação onde se pretendia que conhecêssemos todas as dinâmicas da turma e da escola onde se iria realizar a prática supervisionada. Seguindo-se de semanas individuais e de semanas de grupo.

As semanas individuais e de grupo seguiam o esquema didático apresentado no capítulo I deste trabalho. Pelo que após a apresentação dos elementos de identificação, apresentávamos os conteúdos programáticos e finalmente o percurso de ensino e aprendizagem com todos os seus elementos<sup>15</sup>. Depois de implementado o percurso era feita uma reflexão sobre a implementação e resultados da mesma em conjunto com a professora cooperante e com o par pedagógico. No contexto deste trabalho apresentaremos inicialmente a reflexão acerca das semanas de observação seguindo-se as semanas individuais e finalmente as semanas de grupo, embora estas últimas tenham ocorrido intercaladas com as semanas individuais.

### 1.1- Semanas de observação

As semanas de observação tiveram como objetivo o conhecimento das rotinas do grupo, o ritmo de trabalho e conhecer melhor as crianças e as suas interações, mas também para que os alunos se habituassem à nossa presença.

Durante este tempo preocupamo-nos em circular pela sala para perceber como cada aluno trabalhava.

A primeira semana revelou-se importante sobretudo para percebermos as rotinas da aula, como por exemplo o facto de ser utilizado principalmente o lado direito do quadro, devido ao reflexo e a forma de distribuição do material.

No início da manhã, a turma tem por hábito ouvir uma pequena história a que chamam a “história do dia”. Foi muito interessante ver como assim que a professora começa a ler, a turma sossega e se prepara para começar a trabalhar. Outro aspeto que nos foi possível perceber logo nos primeiros dias foi o espírito de partilha e entrelajada entre os alunos. Os alunos conhecem as dificuldades dos colegas do lado e estão sempre atentos a isso. O espírito de partilha é perceptível também no facto de existir material comunitário na sala que todos podem utilizar, contudo os alunos são bastante amigos e gostam muito de partilhar o seu próprio material.

Percebemos, também, que para além da rotina da história do dia, é importante gerir o tempo para manter outras rotinas, como a distribuição do leite (todos os dias) e a distribuição da fruta (duas vezes por semana).

---

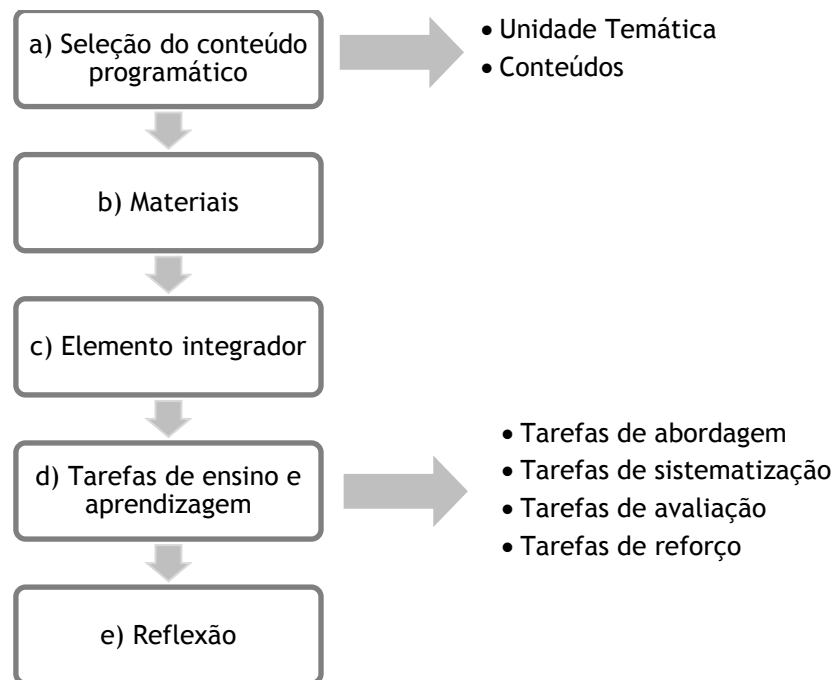
<sup>15</sup> Relembramos que os elementos apresentados eram o tema integrador, o vocabulário a trabalhar explicitamente, o elemento integrador e o percurso de ensino e aprendizagem com as suas várias etapas.

A turma trabalha de forma muito dinâmica, sendo necessário manter os alunos sempre ocupados. Apesar de existirem ritmos de trabalho diferentes, o que requer uma boa gestão do tempo e do trabalho.

## 1.2- Semanas individuais

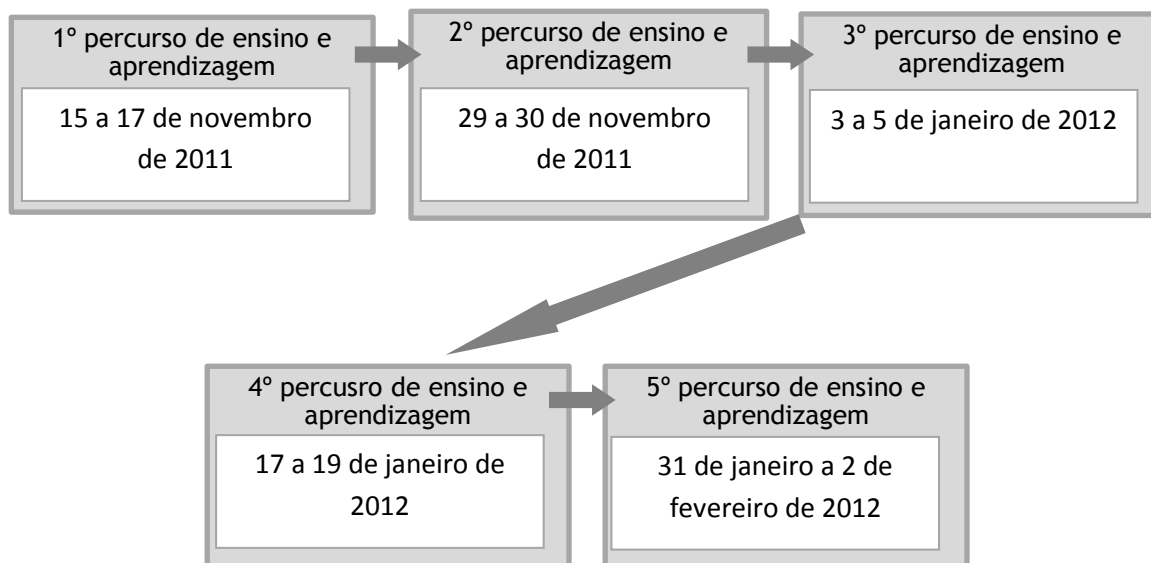
As semanas individuais seguiram o esquema didatológico apresentado anteriormente, podendo resumir-se no esquema seguinte:

Esquema 2- Esquema didatológico



A organização temporal realizou-se de acordo com o seguinte esquema:

Esquema 3 - Organização temporal das semanas individuais de prática supervisionada



### 1.2.1 - 1º Percurso de ensino e aprendizagem - desenvolvido entre 15 e 17 de novembro de 2011

#### a) Seleção do conteúdo programático

Os conteúdos programáticos foram selecionados previamente em colaboração com a professora cooperante. Esta gere o plano estipulado no início do ano em conjunto com todas as professoras, do mesmo ciclo de ensino, do agrupamento. Este plano tem sempre em vista o currículo nacional e as competências essenciais para este ciclo do ensino básico.

Quadro 2 - Conteúdos do 1º percurso de ensino e aprendizagem

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta de si mesmo	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer modificações do seu corpo;</li> </ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o sentido global de textos;</li> <li>• descobrir a ocorrência de m antes de p e b.</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações numéricas;</li> <li>• números pares e números ímpares.</li> </ul>

## b) Materiais

Como refere Not (1991, p.67) em *Ensinar e fazer aprender* “ensinar é suscitar atividades de aprendizagem e apoiá-las com materiais apropriados”. Por isso, a escolha dos materiais deve ser feita tendo em conta os seus objetivos e a atividade a que se destina.

Os materiais utilizados neste primeiro percurso de ensino e aprendizagem individual foram: Caixa mágica com: texto “Um menino” (de Luísa Ducla Soares) e ficha de interpretação; pares de imagens (pares de sapatos de vários tamanhos e par de dançarinos); pares de meias; par de luvas; de brincos; folha de papel A4 dividida em três partes; livro de matemática; história “Menina Grande” em PowerPoint; guião de trabalho de língua portuguesa “m ou n”; fita métrica; balança; registo de pesos e medidas dos alunos; livro de estudo do meio.

Tal como para todos os percursos de ensino e aprendizagens foram escolhidos os materiais tendo como referencia os objetivos pretendidos e as experiências que poderiam permitir aos alunos.

## c) Elemento integrador

O elemento integrador deste percurso de ensino e aprendizagem foi a caixa mágica, onde era possível encontrar todos os materiais necessários à implementação do mesmo. Esta escolha deveu-se às potencialidades que este elemento pode permitir, pelo que entendemos, que perante as atividades pensadas para os objetivos pretendidos, esta poderia ser uma boa opção.

Caixa mágica: A caixa mágica é uma caixa onde se colocam todos os materiais (texto “Um menino” de Luísa Ducla Soares e ficha de interpretação; pares de imagens; par de meias; par de luvas; par de brincos; folha de papel A4 dividida em três partes; livro de matemática; guião de trabalho de língua portuguesa “m ou n”; fita métrica; balança; registo de pesos e medidas dos alunos; livro de estudo do meio) necessários ao desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem. Com esta caixa pretende-se realizar a ativação do conhecimento prévio, estimular o pensamento das crianças, levando-as a formular várias hipóteses sobre o seu conteúdo ou sobre as atividades que se irão desenvolver a partir dela. É um material didático que suscita bastante curiosidade aos alunos o que ajuda bastante na motivação para a realização das aprendizagens.

## d) Tarefas de ensino-aprendizagem

**Dia 15 de novembro de 2011**

- Leitura do texto “Um menino” de Luísa Ducla Soares:
  - antes de ler: antecipação do assunto do poema, através do título e da imagem;
  - leitura do texto, em voz alta, pelo professor, seguida de leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos;

- depois de ler: exploração do texto (identificação do tipo de texto, do tema, análise e interpretação).
- Apresentação de imagens de sapatos de diferentes tamanhos aos alunos:
  - associação dos pares de sapatos;
  - apresentação de outras imagens e de objetos possíveis de associar em pares (luvas, meias, dançarinos, brincos):
    - pedir aos alunos que formem os pares;
    - legendar as imagens;
  - desafiar os alunos sobre o que é comum nas legendas e o que será que isso querará dizer (explicação do significado da palavra par);
  - exploração e resolução das atividades das páginas 50 e 51 do livro de matemática, em grande grupo.
- Lançamento do desafio aos alunos sobre qual o tamanho do par de sapatos que calçavam quando eram bebés, que calçam atualmente e que calçarão quando forem maiores:
  - representação do desenho, numa folha dividida em 3, das seguintes situações: quando eram bebés; agora; e quando forem maiores;
  - apresentação dos trabalhos ao grande grupo.

#### **Dia 16 de novembro de 2011**

- Apresentação do texto “Menina Grande” de Manuel Jorge Marmelo e Marta Miguel Marmelo, em PowerPoint:
  - antes de ler: antecipação do tema e do assunto do texto a partir do título;
  - leitura em voz alta do texto pelo professor;
  - depois de ler: exploração da história, questionando os alunos sobre o seu tema.
- Registo no quadro de um conjunto de palavras do texto. De um lado do quadro escrever as palavras: gigante; envergonhada; brincar; vontade e nunca. Do outro lado do quadro escrever as palavras: também; embora; jardim; compras; um:
  - pedir aos alunos que leiam as palavras, rodeando nas palavras as vogais -am; -em; -im; -om; -um, pedindo aos alunos que os leiam;
  - desafiar os alunos a descobrirem padrões e regularidades na grafia dos sons em estudo;
  - desafiar os alunos a completarem os espaços das seguintes palavras: qua\_do; i\_verno; fosse\_\_; que\_tinha; movime\_tos; pe\_sar; fi\_.
- Os alunos são desafiados a realizarem sozinhos as atividades da ficha de trabalho “m ou n”.
- Questionar as crianças sobre qual era o grande motivo de tristeza da menina da história, perguntando-lhes se sabem qual é o seu peso e a sua altura:
  - explicar aos alunos como se irão pesar e medir, fazendo o registo;
  - juntamente com as crianças comparar os pesos (a mais pesada e a mais leve) e as alturas (a mais alta e a mais baixa).

## Dia 17 de novembro de 2011

- Revisão partindo da atividade do dia anterior (pesagem):
  - diálogo com as crianças sobre as pesagens, referindo que nem sempre pesarão o mesmo e por isso no final do ano letivo serão pesadas outra vez. Referir que o corpo delas está a mudar, assim como as coisas que eles são capazes de fazer;
  - conversa com os alunos sobre o que não conseguiam fazer quando eram bebés e que agora já conseguem;
  - diálogo as crianças sobre as diferenças no seu corpo (pés maiores; mais força, dentes a cair...).
- Realização da atividade 1 da página 36 do Manual de estudo do meio:
  - leitura e realização da atividade em grande grupo.
- Proposta de leitura da página 37 do manual de estudo do meio:
  - realização as atividades a página 14 do livro de fichas de estudo do meio, em grande grupo;
  - dialogar com os alunos sobre o motivo pelo qual a vogal <en> na palavra dente se escreve com -n;
  - dialogar com os alunos sobre se o número de dentes da dentição de leite é par ou ímpar e o mesmo em relação à dentição definitiva.
- Realização individual das atividades da página 52 do manual de matemática.

### e) Reflexão

As atividades de ativação do conhecimento prévio são muito importantes, pois, entre outras coisas, o professor fica a conhecer o domínio que os alunos têm sobre os temas propostos. Foi o que aconteceu sempre que se questionaram os alunos sobre os assuntos dos textos apresentados ou sobre o possível significado de palavras desconhecidas.

Um aspeto bastante importante foi a presença de objetos reais, pois motivaram os alunos. Como referem Matos e Serrazina (1996) deve dar-se preferência aos objetos concretos, sobretudo para trabalhar conceitos mais abstratos. Este facto explica que os alunos tenham compreendido bastante bem o conceito de números pares e ímpares, mesmo com números com mais do que um algarismo, alguns que nem sabiam ainda ler.

No trabalho individual, os alunos revelaram alguma falta de concentração, notando-se bastante a sua insegurança.

## 1.2.2 - 2º Percurso de ensino e aprendizagem - desenvolvido entre 29 e 30 de novembro de 2011

### a) Seleção do conteúdo programático

Os conteúdos programáticos têm de ter em vista o respeito pelos objetivos da educação básica, mas também os objetivos sugeridos no currículo do ensino básico e nos programas de cada uma das áreas curriculares.

Quadro 3 - Conteúdos do 2º percurso de ensino e aprendizagem

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta de si mesmo	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo, do vestuário e dos espaços de uso coletivo;</li> <li>• identificar cuidados com a visão e a audição;</li> <li>• reconhecer a importância da vacinação para a saúde.</li> </ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto oral e texto escrito: elaborar um pequeno texto mediante proposta de escrita.</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequências de números.</li> </ul>

### b) Materiais

Para além da importância de levar materiais concretos para a sala de aula também é importante levar materiais que promovam a autonomia dos alunos. Foi por isso que levei alguns livros relacionados com o assunto da semana - a saúde do seu corpo-. Assim, levei um conjunto de livros adequados à faixa etária dos alunos, como os livros “O nosso corpo” e “Saúde e Segurança” da coleção “A minha primeira biblioteca”. Para além dos livros, deste percurso de ensino e aprendizagem, fizeram também parte o texto incompleto (com apenas algumas palavras); palavras-chave do texto (Era uma vez; doente; saudável, vacina; higiene; validade); guião informativo “A Saúde”; boletim de vacinas; livro de estudo do meio; música “Rap Saudável”, dividida e com sequências numéricas; sequências resolvidas- apoio para o professor; CD “As Canções dos Miúdos”; guião “Para seres saudável deves ter alguns cuidados”; folhas Pautadas; tarefa 15 dos materiais Alfa<sup>16</sup>.

### c) Elemento integrador

O elemento integrador deste percurso de ensino e aprendizagem foi um conjunto de cartões com as palavras-chave da história incompleta. Foram estas palavras que guiaram todo o trabalho desenvolvido ao longo de toda a semana de prática supervisionada e foram também as palavras que os alunos aprenderam explicitamente durante este percurso de ensino e aprendizagem. As palavras escolhidas considerando que neste conteúdo e para esta faixa etária são algumas das que os alunos deverão conhecer, em todas as suas dimensões (fonologia, lexical, semântica, morfológica, sintática).

As palavras chave foram:

Era uma vez; Doente; Saudável; Vacina; Higiene; Validade

<sup>16</sup> Material complementar ao manual adotado e utilizado pelos alunos.

#### **d) Tarefas de ensino-aprendizagem**

##### **Dia 29 de novembro de 2011**

- Apresentação às crianças da folha da história com apenas algumas palavras relacionadas com o tema (Era uma vez; doente; saudável; higiene; vacinas):
  - leitura das palavras e fixá-las no quadro;
  - proposta aos alunos que escrevam a história, partindo de palavras soltas.
- Explicação aos alunos de que antes de escreverem sobre um assunto têm de organizar o que já sabem, procurar mais informação e escolher o que querem escrever (ativação do conhecimento prévio):
  - realização uma chuva de ideias sobre as palavras.
- Proposta aos alunos que procurarem mais informação sobre o que pensam que poderá ser o assunto da história:
  - apresentação aos alunos da mochila literária com vários livros;
  - exploração de alguns livros para o grande grupo, informando que todas as crianças o poderão fazer.
- Proposta aos alunos da leitura do guião informativo “A Saúde”:
  - leitura do guião informativo pelos alunos, com explicação do professor (recolha de informação);
  - confronto entre a informação do guião e a informação que os alunos já conheciam.
- Proposta aos alunos da realização das atividades das páginas 42 e 43 do manual de estudo do meio.
- Diálogo com os alunos, dizendo-lhes que aprenderão uma música que tem no título uma das palavras presentes na história. Os alunos terão de adivinhar qual é através de algumas pistas.
- O professor refere aos alunos que a letra da música está dividida em 26 pedaços mas baralhados, para sabermos a ordem da música terão de completar as sequências que se encontram na parte de trás das frases. No final terão de ordenar por ordem crescente o último número da sequência.
- Leitura da letra da música:
  - leitura da letra pela professora, em voz alta;
  - aprendizagem da canção (ouvir primeiro e repetir depois).

##### **Dia 30 de novembro de 2011**

- Diálogo com os alunos sobre a forma como organizaram a letra do “Rap saudável”, apresentando outro desafio com sequências:
  - realização da tarefa 15 do Alfa matemática.
- Resolução do guião “Para seres saudável deves ter alguns cuidados”, em grande grupo.
- Diálogo com os alunos sobre a atividade começada no dia anterior (construção de um texto narrativo), relembrando-a:

- proposta aos alunos da realização uma chuva de ideias sobre o que poderemos escrever no texto, registando no quadro e relembrando o uso obrigatório de algumas palavras; (organização da informação).
- Organização, conjuntamente com os alunos, da informação presente no quadro.
- Escrita coletiva da história (redação do texto):
  - escrita do texto, no quadro, segundo as ideias dos alunos;
  - releitura da história e questionar os alunos se querem corrigir/ acrescentar alguma coisa (revisão do texto);
  - criação em grande de grupo, de um título para o texto produzido.
- Registo e ilustração do texto nos cadernos diários, pelos alunos.

### **e) Reflexão**

Mais uma vez, a ativação do conhecimento prévio dos alunos revelou-se bastante importante, sobretudo para esclarecer alguns conhecimentos menos corretos e confusos que as crianças tinham. Os alunos começaram logo a dar ideias sobre o que serão as coisas mesmo antes de serem questionados, como foi possível verificar quando lhes foram distribuídas as sequências para a construção da letra da canção, mostrando-se bastante curiosos.

Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, não só pelo desafio mas também pela curiosidade do resultado final. Estes alunos mostram que gostam bastante de ser desafiados.

A elaboração do texto narrativo foi uma das atividades que requereu muita orientação por parte do professor, pois é uma atividade que ainda não estão habituados a realizar, uma vez que dão agora os primeiros passos na produção textual. Por isso, e para incluir o máximo de ideias dadas pelos alunos, o texto ficou bastante longo, sendo preciso ter em atenção este aspeto, principalmente quando se pretende que os alunos o copiem.

## **1.2.3 - 3º percurso de ensino e aprendizagem - desenvolvido entre 3 e 5 de janeiro de 2012**

### **a) Seleção do conteúdo programático**

Os conteúdos programáticos propostos para este percurso de ensino e aprendizagem foram escolhidos pela professora cooperante a partir da sua gestão do plano anual de atividades para cada uma das áreas curriculares.

Quadro 4 - Conteúdos do 3º percurso de ensino e aprendizagem

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta dos outros a das instituições	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Instituições e serviços existentes na localidade - identificar instituições, serviços públicos e respetivas funções.</li></ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Texto descritivo;</li><li>• responder a questões sobre o texto;</li><li>• sinais de pontuação.</li></ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender a multiplicação nos sentidos aditivo e combinatório;</li><li>• usar os sinais + - e x na representação horizontal do cálculo;</li><li>• construir a tabuada do 2, 5 e 10.</li></ul>

### b) Materiais

Os materiais utilizados neste percurso de ensino e aprendizagem foram: puzzles com imagem do Rato no campo e na cidade; imagem do Rato do Campo; situação- problema 1; números recortados para a tabuada do 2; cartaz para colar a tabuada; manual de matemática; guião de aprendizagem “Sinais de Pontuação”; manual de estudo do meio; situação- problema 2; guião “Texto descritivo”; números recortados para a tabuada do 5; cartaz para colar a tabuada; imagens de prédios para situação- problema 3; livro “Rato do Campo e Rato da Cidade” de Alice Vieira; guião de interpretação da história; imagem da situação problema 2; imagem de prédio de dez andares; manual de matemática; números recortados para a tabuada do 10; cartaz para colar a tabuada; cartões para jogo “Imitação de sons”. Estes foram os materiais que nos pareceram mais adequados à execução deste percurso de ensino e aprendizagem, optando por lançar desafios aos alunos que os ajudassem a construir os conhecimentos pretendidos com os objetivos predefinidos.

Título: O Rato do Campo e o Rato da Cidade

Autor: Alice Vieira

Editora: Caminho



Sinopse: A história contada por Alice Vieira é uma adaptação a fábula de Esopo. Conta a história de uma Rato que vivia no Campo e troca de casa com o seu primo que vivia na Cidade. Não estando habituados aos novos desafios acabam por não se adaptar e voltar às suas casas.

### c) Elemento integrador

O elemento integrador deste percurso foi uma imagem de um ratinho, pois todos os desafios eram propostos por ele, na voz do professor. A imagem do ratinho esteve presente durante todo o percurso de ensino e aprendizagem ajudando na interligação entre áreas, de forma a que estas não surgissem compartimentadas aos alunos. Foi escolhido como elemento integrador a imagem do ratinho porque consideramos que podia ser motivador o facto de ser o este a lançar os desafios aos alunos, uma vez que ainda não era conhecido o seu papel no livro, assim os desafios eram lançados tendo por base as hipóteses levantadas inicialmente pelos alunos.

### d) Tarefas de ensino-aprendizagem

#### Dia 3 de janeiro de 2012

- Proposta, aos alunos, da realização de dois puzzles em grande grupo (um com uma imagem do rato no campo, outro com uma imagem do rato na cidade).
- Identificação dos dois lugares (campo e cidade), legendando as imagens.
- Realização uma lista de diferenças entre os dois lugares identificando onde cada uma das crianças habita.
- Colocação da situação problema: “No campo o ratinho via muitas árvores com pássaros. Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades! Começou a pensar e imaginou:” (apresentar imagem):
  - juntamente com os alunos ajudá-los a concluir: 1º ramo = 1 pássaro+1 pássaros =  $1 \times 2 = 2$ ; 2º ramo = 2 pássaros+2 pássaros =  $2 \times 2 = 4$ ; ...
- Resolução da página 71 do manual de matemática.
- Construção uma tabela com a multiplicação do 2.
- Realização da atividade da página 73 do manual de matemática.
- Diálogo com os alunos levando-os a repararem nas frases:
  - “Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades!”
  - “Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades.”
  - “Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades?”
  - “Quando chegou à cidade foi aos correios, à praça e ao banco.”
- leitura das frases com entoação e interrogar os alunos sobre a diferença, levando-os a concluir sobre a utilização de cada um dos sinais de pontuação.
- Realização o guião de aprendizagem sobre os sinais de pontuação;

#### Dia 4 de janeiro de 2012

- Colocação da seguinte situação problema: “Se o ratinho viesse à nossa cidade que instituições encontraria?”
- Realização da página 27 do livro de fichas de estudo do meio.
- O professor mostra aos alunos uma imagem dizendo que foi a primeira fotografia que o ratinho tirou quando chegou à cidade (guião texto descritivo):

- dialogar com os alunos levando-os a descreverem a imagem para alguém que não a tenha visto (texto descritivo), explicando como o devem fazer lendo um texto exemplificativo;
- leitura de um texto descritivo, pelo professor, para que os alunos o desenhem.
- Colocação das seguintes situações problema: “O ratinho reparou que perto da polícia havia dois prédios com cinco andares. Quantos andares eram no total?”; “Perto dos bombeiros havia 3 prédios com 5 andares. Quantos andares eram no total?”; “Perto do hospital havia 4 prédios com 5 andares. Quantos andares eram no total? ”:
  - através da resolução concluir:  $5+5 = 2 \times 5 = 10$ ;  $5+5+5 = 3 \times 5 = 15$ .
- Construção de uma tabela com a multiplicação do 5.
- Resolução da atividade da página 75 do manual de matemática.

#### Dia 5 de janeiro de 2012

- Apresentação do livro “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”, questionando os alunos sobre qual será o tema do livro.
- Leitura do livro, pelo professor:
  - interpretação oral e escrita da história, através do guião de interpretação.
- Situação problema: “Quando estava na cidade o ratinho ouviu uma sirene. Olhou para o céu viu muito fumo. Era a sirene dos \_\_\_\_\_.”:
  - dialogar com alunos sobre a importância do trabalho realizado nesta instituição;
  - realização da página 64 e 65 do manual de de estudo do meio.
- Colocação da situação problema: “Foi então que reparou que ao lado do prédio de cinco andares havia um prédio com o dobro dos andares. Quantos andares eram?”:
  - resolução do problema questionando os alunos sobre o que será o dobro ( $\times 2$ ).
- Resolução da atividade da página 76 do manual de matemática.
- Construção de uma tabela com a multiplicação do 10.
- Jogo imitação de sons: cada criança à vez retira um cartão e imita o som que a imagem lhe suscita, para que os outros colegas a adivinhem.

#### e) Reflexão

A construção de puzzles nesta turma é uma atividade que resulta muito bem. Pois as crianças ficam bastante curiosas em relação ao resultado final e perceberam claramente que seria através deles que ficariam a saber qual o grande tema que seria trabalhado durante a semana.

Mais uma vez revelou-se fundamental a atividade onde os alunos puderam expressar os seus conhecimentos prévios, neste caso, sobre o Campo e a Cidade. Só assim nos foi possível perceber os conceitos que teriam de ser trabalhadas explicitamente e o que os alunos já conheciam corretamente.

Durante este percurso de ensino e aprendizagem as atividades foram introduzidas por desafios o que criou uma dinâmica muito boa que envolveu toda a turma de uma forma bastante ativa.

A ainda pouca autonomia dos alunos foi mais uma vez evidente quando lhes foi pedido que realizassem a atividade de interpretação escrita do texto sozinhos. É por isso fundamental continuar a trabalhar a autonomia dos alunos, pois como refere Holt (2001, p.137), em *Como aprendem as crianças*, “uma das coisas mais importante que os professores podem fazer pelos alunos é torna-los cada vez menos dependentes deles”. No entanto, em atividades que sabem que serão corrigidos ou alertados para falhas, imediatamente mostraram uma autonomia crescente, como foi o caso da construção da tabuada. Foi muito interessante ver como no segundo dia, embora ainda não tivessem trabalhado aquela tabuada, já a compreendiam e a iam conseguindo construir de forma mais autónoma.

#### 1.2.4 - 4º percurso de ensino e aprendizagem - desenvolvido entre 17 e 19 de janeiro de 2012

##### a) Seleção do conteúdo programático

Os conteúdos programáticos propostos para este percurso de ensino e aprendizagem foram escolhidos pela professora cooperante a partir da sua gestão do plano anual de atividades para cada uma das áreas curriculares.

Quadro 5 - Conteúdos do 4º percurso de ensino e aprendizagem

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta das inter-relações entre espaços	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os meios de comunicação - reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone).</li> </ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intencionalidade comunicativa;</li> <li>descobrir pelo contexto, o significado de palavras ainda desconhecidas;</li> <li>elaborar uma descrição, por escrito.</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir a tabuada do 3 e através do dobro descobrir a do 6;</li> <li>resolver problemas envolvendo as operações estudadas.</li> </ul>

##### b) Materiais

Durante este percurso de ensino e aprendizagem pretendemos que os alunos conheçam um meio de comunicação que atualmente não lhes é muito próximo - o correio- pelo que construímos um pequeno marco do correio que poderão utilizar como se se tratasse de um verdadeiro. Para isso e para introduzir esta temática, consideramos apropriado a exploração do livro “O espantalho enamorado” de Guido Visconti. Todos os outros materiais foram construídos tendo em vista os objetivos didáticos propostos.

Assim os materiais deste percurso de ensino e aprendizagem foram: marco de correio; livro “O espantalho enamorado” de Guido Visconti; guiões de aprendizagem; guião

“Significados”; manual de estudo do meio; guião “Meios de comunicação pessoal”; material para construção da tabuada do 3; guião para construção da banda desenhada; vários livros de banda desenhada; guião “Problemas matemáticos”; dominó; planificação da caixa para guardar o dominó; materiais para construção da tabuada do 6; guião “Comunicar com o outro”; cartões para sortear personagens.

### c) Elemento integrador

O elemento integrador deste percurso de ensino e aprendizagem foi o livro “O espantalho enamorado” de Guido Visconti. Este livro pareceu-nos um bom ponto de partida para os conteúdos e objetivos inicialmente propostos, assim como também nos pareceu possuir elementos que nos permitiriam relacionar áreas e construir conhecimentos.

Título: O Espantalho Enamorado

Autor: Guido Visconti

Editora: Livros Horizonte



Sinopse: Um espantalho vive apaixonado por uma menina-espantalho que vive no cimo da colina. Envia-lhe mensagens de amor através dos amigos pássaros. Mas um dia aparece um caçador que dispara contra uma codorniz. O espantalho esconde-a no bolso e como agradecimento os animais juntam-se e levam-no para perto da menina-espantalho evitando o caçador que ameaça despi-lo por não lhe ter guardado o cachecol.

### d) Tarefas de ensino-aprendizagem

Dia 17 de janeiro de 2012

- Apresentação do marco do correio aos alunos, levantando hipóteses sobre o que estará no seu interior (ativação do conhecimento prévio).
- Apresentação aos alunos do livro com o título tapado:
  - diálogo com os alunos sobre as hipóteses de tema e assunto do livro a partir da imagem, registando-as;
  - diálogo com os alunos sobre as hipóteses de tema e de assunto, mas desta vez a partir do título, registando-as:
    - questionar os alunos acerca do significado das palavras do título.
- Diálogo com os alunos propondo a descoberta do significado de outras palavras pelo contexto, através da realização do guião “Significados”.
- Realização da página 67 do manual de estudo do meio.
- Resolução do guião “Meios de comunicação pessoal”.
- Diálogo com os alunos dizendo-lhes que: “O espantalho estava apaixonado e quis oferecer uma prenda à sua namorada. Para isso precisou da ajuda dos seus amigos pássaros. O pardal trouxe três papoilas, o corvo trouxe três malmequeres e a codorniz trouxe três rosas. Quantas flores eram no total?”

- Construção da tabuada do 3.

#### **Dia 18 de janeiro de 2012**

- Leitura e interpretação da primeira parte do texto (até “- Aaaiii! - gemeu uma codorniz”):
  - leitura em voz alta da história pela professora;
  - interpretação oral da história.
- Levantamento de hipóteses sobre a continuação da história.
- Diálogo com os alunos propondo-lhes que imaginem uma conversa telefónica entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia em banda desenhada:
  - explicação aos alunos as características de uma banda desenhada (utiliza imagens e palavras) mostrando alguns livros de banda desenhada.
- Resolução do guião “Problemas matemáticos”.
- Construção de um dominó da multiplicação:
  - recorte das peças do dominó;
  - leitura das regras do jogo (texto instrucional);
  - organização dos alunos de forma a poder jogar (dois a dois).

#### **Dia 19 de janeiro de 2012**

- Diálogo com os alunos relembrando as hipóteses levantadas no dia anterior.
- Leitura da segunda parte da história (desde “O caçador aproximou-se” até ao fim):
  - leitura, em voz alta, pela professora.
- Diálogo com os alunos desafiando-os a recontarem a história na visão da menina-espantalho Amélia:
  - enumeração de um conjunto de articuladores frásicos (depois, a seguir, por isso, de seguida, entretanto...).
- Colocação da situação problema: “Quando o espantalho Gustavo chegou junto da menina- espantalho Amélia o pardal, o corvo e a codorniz trouxeram o dobro das flores que tinham trazido antes. Quantas flores trouxeram desta vez?”:
  - através da resolução relembrar a tabuada do três e o que é o dobro;
  - questionar os alunos qual será a tabuada que estaremos a trabalhar (tabuada do 6).
- Construção da tabuada do 6.
- Realização do guião de aprendizagem “Comunicar com os outros”.
- Dramatização da história:
  - estabelecimento em grande grupo, quais serão as personagens necessárias;
  - escolha aleatoriamente alguns alunos entre os quais serão sorteadas as personagens;
  - dramatização da história.
- Colocação dos guiões e dos trabalhos realizados no marco do correio.

### e) Reflexão

Este percurso de ensino e aprendizagem foi implementado através de uma Unidade Didática. Por isso, os alunos tinham um guião que lhes ia indicando as atividades que teriam de realizar, segundo a orientação do professor.

O guião tal como o plano do professor tinha como objetivo “proporcionar uma sequência de passos que se vão seguindo”. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.351) O guião inicialmente gerou alguma confusão, sobretudo na gestão das folhas, mas com o tempo os alunos foram aprendendo como deveriam fazer.

Na construção das tabuadas foi bastante evidente aquilo que é referido por Ribeiro & Ribeiro (1990) de que para um aluno compreender não basta que recorde um conhecimento é preciso que entenda o que significa. Pois os alunos não recordam ainda a tabuada, mas conseguem construí-la e explicar o seu significado.

Por termos dividido a história em duas partes pensamos que foi muito importante a escolha do local onde terminava a primeira parte, pois manteve os alunos curiosos e motivados.

Foi uma forma de trabalho diferente mas à qual me pareceu que os alunos se adaptaram bastante bem.

### 1.2.5 - 5º percurso de ensino e aprendizagem - desenvolvido entre 31 de janeiro e 2 de fevereiro de 2012

#### a) Seleção do conteúdo programático

Os conteúdos programáticos propostos para este percurso de ensino e aprendizagem foram escolhidos pela professora cooperante a partir da sua gestão do plano anual de atividades para cada uma das áreas curriculares.

Quadro 6- Conteúdos do 5º percurso de ensino e aprendizagem

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta das inter-relações entre espaços	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguir diferentes tipos de transporte utilizados na sua comunidade.</li></ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apropriar-se de novos vocábulos;</li><li>• partilhar ideias;</li><li>• identificar o tema central de textos;</li><li>• elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita;</li><li>• noção de introdução, desenvolvimento e conclusão.</li></ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comparar e descrever sólidos geométricos;</li><li>• identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos; identificar superfícies planas e não planas, linhas retas e curvas.</li></ul>

## b) Materiais

Neste percurso de ensino e aprendizagem foram utilizados os seguintes materiais: caixa mistério com sólidos geométricos e três meios de transporte construídos a partir de formas geométricas; guião “Descobrir os sólidos”; manual de matemática; manual de estudo do meio; manual de língua portuguesa; livro de fichas de língua portuguesa; livro de fichas de matemática; imagem da personagem da história; imagem de palácio; guião “Adivinha que meio de transporte sou”; canção “Pela estrada fora - Serafim e companhia”. Mais uma vez foi utilizada a caixa mistério, desta vez por considerarmos ser uma boa forma de apresentar o conteúdo de matemática, visto que pretendemos que os alunos explorassem primeiro os sólidos sem os ver. Para os conteúdos propostos para este percurso de ensino e aprendizagem consideramos os materiais e atividades propostas nos manuais dos alunos bastante adequados pelo que os decidimos aproveitar.

## c) Elemento integrador

Este percurso de ensino e aprendizagem teve dois elementos integradores, um no primeiro dia e outro no segundo e terceiro dia. No primeiro dia o elemento integrador foi a caixa mistério com os sólidos geométricos e os meios de transporte construídos com base nestes. Pois foi a partir dos sólidos descobertos na caixa mistério que partimos para todas as outras áreas e atividades. No segundo e terceiro dias o elemento integrador foi o texto “O rapaz que voou três vezes” de Álvaro Magalhães e disponível no manual dos alunos, uma vez consideramos que podia ser um bom elemento que nos ajudaria a integrar todas as áreas e conteúdos.

Título: O rapaz que voou três vezes

Autor: Álvaro Magalhães

Versão disponível no manual de língua portuguesa

Síntese: Esta é a história de uma menino pobre que um dia ajuda uma pequena fada. Esta concede-lhe o desejo de voar três vezes. É também a história de uma princesa muito bonita que só se casaria se o pretendente conseguisse entrar “sem usar portas ou janelas nem subir muros ou muralhas”.

## d) Tarefas de ensino-aprendizagem

**Dia 31 de janeiro de 2012**

- Apresentação da caixa surpresa aos alunos, questionando-os sobre o que poderá ser o seu conteúdo (ativação do conhecimento prévio).
- Diálogo com os alunos desafiando a que um coloque a mão no interior da caixa e que apenas pelo tato tente descrever o sólido geométrico:
  - o aluno tentará fazer a descrição com o objetivo de preencher o guião “Descobrir os sólidos”.
- Realização das atividades da página 86 e 87 do manual de matemática.
- Apresentação de alguns meios de transporte com a forma de sólidos geométricos:

- associação dos meios de transporte aos sólidos geométricos trabalhados anteriormente;
- diálogo em grande grupo acerca dos meios de transporte apresentados.
- Realização da página 76 e 77 do manual de estudo do meio.
- Leitura do texto “O rapaz que voou três vezes” na página 88 do manual de língua portuguesa.
- Resolução das atividades de compreensão oral, da página 88, do manual de língua portuguesa:
  - explicação do que é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão num texto.

#### **Dia 1 de fevereiro de 2012**

- Leitura do texto “O rapaz que voou três vezes”, na página 88 do manual de língua portuguesa.
- Realização da atividade da página 89 do manual de língua portuguesa, lembrando o que é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão:
  - interpretação do texto produzido, na atividade, através da realização da página 36 do livro de fichas de língua portuguesa, em grande grupo.
- Diálogo com os alunos questionando-os: “Como terá sido o voo?”:
  - colocação no quadro uma imagem da personagem a voar e de um palácio;
  - desenho no quadro uma linha reta, uma linha curva e uma linha em ziguezague entre a personagem e o palácio;
  - diferenciação das linhas desenhadas no quadro (linhas curvas e linha reta).
- Realização e exploração da página 88 e 89 do manual de matemática.
- Diálogo com os alunos, questionando-os: “Nós não podemos voar, então como nos deslocamos? Usamos sempre o mesmo meio de transporte? Quais os meios de transporte existentes na nossa cidade?”
- Resolução a página 31 e 32 do livro de fichas de estudo do meio.

#### **Dia 2 de fevereiro de 2012**

- Revisão do texto trabalhado nos dias anteriores:
  - resumo oral da história, pelos alunos.
- Diálogo com os alunos: “Se pudessem pedir um desejo a uma fada, o que pediriam?”:
  - escrita, pelos alunos, de um pequeno texto sobre o seu desejo, lembrando que deverá ter introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Diálogo com os alunos se no seu texto utilizavam algum meio de transporte:
  - caso digam que não, questioná-los sobre alguns meios de transportes. O que sabem sobre esse meio de transporte.
- Resolução do guião “Adivinha que meio de transporte sou?”:
  - pedir que associem os meios de transporte a sólidos geométricos.
- Revisão das formas e dos sólidos geométricos através da resolução da página 43 do livro de fichas de matemática.

- Audição da canção “Pela estrada fora”:
  - aprendizagem da canção e dos gestos.

### **e) Reflexão**

Na apresentação da caixa mistério, os alunos mostraram bastante entusiasmo levantando inúmeras hipóteses sobre o seu conteúdo. Ao contrário do esperado não mostraram receio em colocar a mão no interior da caixa.

Os meios de transporte, construídos a partir de sólidos geométricos, foram algo de que os alunos gostaram bastante, talvez por ser diferente do habitual e também por apelarem à imaginação.

Mais uma vez os desafios foram uma ótima forma de introduzir novos conteúdos e de fazer a passagem entre áreas. A maior dificuldade dos alunos é ainda a escrita autónoma de ideias suas, como foi evidente na produção textual.

A expressão musical é do agrado de todos os alunos que mostram bastante vontade de ouvir e aprender canções novas, principalmente se a estas puderem juntar expressão corporal como foi o caso.

## **1.3- Semanas de grupo**

As semanas de grupo foram partilhadas com o par pedagógico. Estas cumpriam o mesmo modelo das semanas individuais. A única diferença é que nestas semanas os planos eram construídos e implementados em grupo. Na implementação optávamos por dividir os períodos letivos, não estando as duas em simultâneo a trabalhar com a turma, pois para as crianças é mais fácil ter apenas um foco da atenção do que dois.

### **1.3.1 - Percurso de ensino e aprendizagem inicial - desenvolvido entre 8 e 10 de novembro de 2011**

#### **a) Seleção do conteúdo programático**

Os conteúdos programáticos propostos para este percurso de ensino e aprendizagem foram escolhidos pela professora cooperante a partir da sua gestão do plano anual de atividades para cada uma das áreas curriculares. Estes nunca perdem de vista os objetivos definidos no currículo nacional e nos programas das áreas disciplinares para a educação básica.

Quadro 7 - Conteúdos do percurso de ensino e aprendizagem inicial

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta de si mesmo	Estudo do Meio	• O seu corpo- órgãos dos sentidos.
	Língua Portuguesa	• Utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação; • formar femininos e masculinos.
	Matemática	• Adição - propriedades da adição: representação horizontal do cálculo.

### b) Materiais

Por esta ser a primeira semana de trabalho prático e por se tratar de um tema que o exigia quisemos apelar aos sentidos pelo que pensamos num conjunto de materiais que o proporcionassem. Assim, os materiais utilizados foram: livro de Língua Portuguesa; música “Sinfonia N.º 41” de Mozart; incenso; imagens alusivas aos cinco sentidos; folhas brancas A4; livro de Estudo do Meio; atividade de correspondência feminino - masculino; música “Os cinco sentidos”; letra da música “Os cinco sentidos” com espaços em branco. Dos materiais fizeram ainda parte a caixa das sensações que continha no seu interior: esfregão de arame; tecido macio; frasco com alfavaca; frasco com alho; frasco com areia; frasco com papel; cubos de várias cores; rebuçados; café.

### c) Elemento integrador

O elemento integrador deste percurso de ensino e aprendizagem foi a caixa das sensações, que continha no seu interior vários objetos que pretendiam realçar um dos sentidos. Por se tratar da semana que tinha, na área de estudo do meio, o conteúdo relativo aos sentidos consideramos pertinente o uso da caixa das sensações, que para além de suscitar sempre muita curiosidade aos alunos nos permitiu apresentar um conjunto de materiais que nos ajudaram a trabalhar os vários conteúdos e a alcançar os objetivos propostos.

### d) Tarefas de ensino-aprendizagem

Dia 8 de novembro de 2011

- Leitura do título do texto “A barafunda do corpo” em voz alta:
  - antes de ler: Questionar os alunos sobre o que pensam ser o assunto do texto;
  - leitura do texto “A barafunda do corpo” (Livro de Língua Portuguesa, pág. 40);
  - depois de ler: Exploração do texto, conversando sobre o assunto do texto e o significado de algumas palavras.
- Diálogo com os alunos sobre as partes do corpo de que fala o texto:
  - registo no quadro as palavras que os alunos forem dizendo, de forma a que fiquem de um lado apenas as palavras: nariz, língua, mãos, dedos e boca.
- Diálogo com os alunos propondo-lhes que contem o número de letras das palavras escritas do lado direito do quadro:

- desafio da resolução de outras somas e concluir sobre a propriedade associativa e o elemento neutro.
- A sala deverá ter música de fundo, um cheiro agradável e imagens alusivas aos cinco sentidos fixas no quadro e bem visíveis para todos os alunos:
  - diálogo com os alunos propondo-lhes que olhem bem para os quadros e escolham o que gostam mais sem dizer a ninguém, dizendo-lhe que depois de serem retirados terão de os reproduzir.
- Apresentação ao grande grupo, por cada aluno, do seu quadro, com o objetivo que a turma o identifique.

#### **Dia 9 de novembro de 2011**

- Leitura do texto “A barafunda do corpo” (Livro de Língua Portuguesa, pág. 40).
- Realização das atividades do manual (exercícios 1, 2 e 3- da página 40 e 41) em grande grupo.
- Diálogo com os alunos sobre a função dos olhos, nariz, mãos, boca e ouvidos:
  - diálogo sobre qual o sentido de cada órgão.
- Descoberta dos objetos da caixa das sensações e questionar os alunos que sentido é utilizado para diferenciar os vários objetos (esfregão de arame e tecido; frasco com cheiro de alfavaca e de alho; frasco com areia e papel; cubos iguais com cores diferentes; café moído e rebuçados).
- Introdução da situação problema levando os alunos a falarem do morango:
  - diálogo com os alunos levando-os a descobrir quantos morangos são necessários se cada um comesse dois;
  - diálogo com os alunos de forma a que contem as peças de fruta para fazer uma salada de fruta para a turma.
- Realização da atividade “Desenhar os órgãos dos sentidos”.

#### **Dia 10 de novembro de 2011**

- Registo num lado do quadro “A menina tem os olhos verdes” e “A senhora gosta do paladar da salada” e do outro “O rapaz usa o tato para conhecer os objetos” e “O cão tem o olfato apurado”:
  - levar os alunos a dizer quais as frases que estão no feminino e no masculino;
  - colocação das frases que estavam no feminino no masculino e vice-versa, explicando a regra geral de formação do feminino;
  - proposta da formação do feminino e do masculino num conjunto de palavras, alertando para o facto de existirem palavras com forma irregular.
- Realização de uma atividade de correspondência de feminino e masculino.
- Realização das atividades das páginas 28, 29, 30 e 31 do livro de - Estudo do Meio.
- Dialogar com os alunos dizendo-lhes que o Nicolau estava a ler um livro onde se encontrava o seguinte problema: “O Damião e a Joana fizeram um jogo com os seguintes cartões numerados: 34; 25; 76; 43. O Damião tirou dois cartões adicionou os seus

números e obteve a maior soma possível. Quais os cartões que Damião tirou?” - desafiar à resolução.

- Audição da canção “Os cinco sentidos”:
  - distribuição aos alunos do texto com a letra da canção e propor-lhe que completem os espaços.

### **e) Reflexão**

Na primeira semana que trabalhámos com as crianças percebemos logo as potencialidades da atividade de antes da leitura quando perguntámos o que pensavam ser o tema do texto.

A atividade em que foi pedido aos alunos que desenhassem a imagem sem a ver, foi muito positiva e percebemos que a música de fundo produziu um ótimo efeito nos alunos, talvez porque “melhora a concentração e a assimilação da informação” como refere Curry (2004, p. 121-122).

Outra atividade que as crianças gostaram bastante e que as ajudou a perceber bem os órgãos mais utilizados em cada sentido, foi quando revelámos o conteúdo da caixa das sensações e em que puderam experimentar.

Ao completarem os espaços da canção os alunos utilizaram, por vezes, os seus conhecimentos e não ficaram apenas à espera de ouvir na canção, o que nos levou a considerar uma boa atividade de avaliação para o conteúdo de estudo do meio, desta semana.

## **1.3.2 - Percurso de ensino e aprendizagem Natal - desenvolvido entre 13 e 15 de dezembro de 2011**

### **a) Seleção do conteúdo programático**

Os conteúdos programáticos têm de ter em vista o respeito pelos objetivos da educação básica, mas também os objetivos sugeridos no currículo do ensino básico e nos programas de cada uma das áreas curriculares.

Quadro 8 - Conteúdos do percurso de ensino e aprendizagem Natal

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta dos materiais e dos objetos	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente;</li> <li>• manusear objetos em situações concretas.</li> </ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidade comunicativa;</li> <li>• responder a questões sobre textos;</li> <li>• escrever uma carta;</li> <li>• sinónimos e antónimos.</li> </ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtração - compreender o sentido de retirar; explorar propriedades; relação com a adição;</li> <li>• resolver problemas envolvendo a subtração.</li> </ul>

### b) Materiais

Tal como nas outras semanas, os materiais escolhidos foram-no tendo em conta os objetivos inicialmente proposto. Esta semana um desses objetivos era “realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente” pelo que escolhemos um conjunto de objetos que consideramos, de acordo com o programa do segundo ano, os alunos manusearem e conhecerem as suas propriedades. Na abordagem à subtração, optamos pela escolha de materiais que pudessem permitir um pensamento menos abstrato. Por conseguinte os materiais para este percurso de ensino e aprendizagem foram: carta enviada pelo Pai Natal; manual de língua portuguesa; imagens (presentes e mãos); manual de matemática; protocolo experiências; materiais para as experiências (pregos; folhas de papel; pedaços de madeira; barro; copos de vidro; rolhas de cortiça; açúcar; água; isqueiro); folha de verificação de competências de estudo do meio; mandalas para colorir; folha de verificação de competências de língua portuguesa; folhas pautadas; envelope; CD com músicas de Natal.

### c) Elemento integrador

O elemento integrador escolhido para este percurso de ensino e aprendizagem foi a carta enviada pelo Pai Natal à turma. Nela estavam presentes um conjunto de desafios que levaram os alunos a fazer as aprendizagens propostas nos conteúdos propostos. Escolhemos um conjunto de desafios, por considerarmos que estes alunos ficam bastante entusiasmados e motivados quando são desafiados e por ser uma forma diferente de os apresentar. Pensamos poderem ser laçados pelo Pai Natal, não só pela época em que este percurso de ensino e aprendizagem foi implementado, mas também para sensibilizar os alunos para a ajuda do outro, mesmo quando o veem como alguém que apenas dá.

### d) Tarefas de ensino-aprendizagem

Dia 13 de dezembro de 2011

- Apresentação da carta do Pai Natal:

- diálogo com as crianças sobre o que será, e de quem será (ativação do conhecimento prévio);
- leitura da carta, em voz alta, pela professora;
- confronto entre as hipóteses levantadas anteriormente.
- Leitura do texto da página 58 do manual de língua portuguesa:
  - antes de ler: questionar os alunos sobre o possível assunto do texto através da leitura do título (ativação do conhecimento prévio);
  - leitura: leitura do texto, pelo professor e pelos alunos;
  - depois de ler: resolução das questões de interpretação da página 58 e 59.
- Desafio de matemática:
  - diálogo com os alunos sobre a forma de resolução do desafio levantado pelo Pai Natal;
  - apresentação aos alunos de imagens de presentes e mãos que ajudaram a resolver o desafio, fazendo o registo no quadro;
  - levantamento de outros desafios ( $7-3=?$ );
  - diálogo com sobre a relação entre as subtrações e a adição.
- Resolução das páginas 58 e 59 do manual de matemática.
- Desafio de estudo do meio (grande grupo):
  - leitura da parte da carta do Pai Natal correspondente ao desafio de estudo do meio;
  - apresentação dos protocolos e dos materiais da atividade experimental;
  - realização da atividade experimental para o grande grupo, fazendo o registo coletivo das conclusões.

#### **Dia 14 de dezembro de 2011**

- Folha de trabalho para verificação de competências de estudo do meio, relativa ao mês de dezembro.
- Reflexão com os alunos sobre a atividade de estudo do meio do dia anterior.
  - Diálogo com os alunos acerca das características observadas nos materiais;
- Estudo de antónimos e sinónimos:
  - diálogo com os alunos sobre a relação entre as palavras solúvel e insolúvel (antónimos) e entre as palavras depressa e rapidamente (sinónimos).
- Registo no quadro a frase: “O Pai Natal ficou contente com o trabalho.”:
  - diálogo com os alunos sobre o sinónimo e o antónimo da palavra sublinhada.
- Realização da atividade “Laboratório de palavras” da página 59 do manual de língua portuguesa.
- Resolução do guião de aprendizagem de matemática com os conteúdos trabalhados no dia anterior.

### **Dia 15 de dezembro de 2011**

- Folha de trabalho para verificação de competências de língua portuguesa, relativa ao mês de dezembro.
- Escrita da carta ao Pai Natal respondendo aos desafios:
  - análise da estrutura da carta enviada pelo Pai Natal (data; saudação; texto; despedida; assinatura);
  - escrita da carta ao Pai Natal, em grande grupo;
  - verificação da informação na página 60 do manual de língua portuguesa;
  - preenchimento de um envelope em grande grupo.
- Verificação da surpresa no envelope enviado pelo Pai Natal:
  - construção das mandalas ao som de músicas de Natal (pintura e recorte).
- Audição da música “O Pai Natal está a chegar”:
  - aprendizagem da canção.

#### **e) Reflexão**

O tema trabalhado esta semana contribuiu para que se sentisse uma alegria no ar. Esta é uma época muito especial, sobretudo, para as crianças. Estes alunos sentiram-na de uma forma ainda mais especial, pois puderam ajudar uma personagem que lhes é tão querida.

Esta semana foi trabalhado um conceito matemático bastante abstrato - a subtração-, mas pensamos que o facto de o termos trabalhado inicialmente através de imagens foi bastante positivo.

Ao nível do estudo do meio, as atividades experimentais funcionaram muitíssimo bem, os alunos mantiveram o pensamento bastante ativo e estiveram sempre na expectativa do que aconteceria aos materiais conseguindo fazer previsões e discutindo-as. Consideramos que estas foram bastante importantes, tal como referem Abreu et al (1990, p.129) “as experiências são fundamentais para as crianças aprenderem a compreenderem certos fenómenos e para clarificar ou adquirir conceitos a partir de materiais e do mundo natural”.

Por estarmos no final do primeiro período, foi necessário incluirmos na nossa planificação as atividades de verificação de competências, o que nos permitiu verificar como os alunos reagem a situações de maior tensão. Estas atividades são de extrema importância, pois é através delas que o professor fica a saber mais concretamente onde cada aluno mostra maiores fragilidades. A avaliação é uma parte muito importante no processo de ensino e aprendizagem, como refere Ribeiro (1990, p.22) “um ensino... sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação”.

No último dia, com a resposta à carta do Pai Natal, foi muito bom ver como os alunos ainda se recordavam dos desafios e da sua resolução. Mais uma vez pudemos avaliar a semana sem ser necessário recorrer a fichas de trabalho.

### 1.3.3- Percurso de ensino e aprendizagem final - desenvolvido entre 15 e 17 de fevereiro de 2012

#### a) Seleção do conteúdo programático

Os conteúdos programáticos propostos para este percurso de ensino e aprendizagem foram escolhidos pela professora cooperante a partir da sua gestão do plano anual de atividades para cada uma das áreas curriculares.

Quadro 9 - Conteúdos do percurso de ensino e aprendizagem final

Unidade temática	Conteúdos	
À Descoberta de si mesmo	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"><li>• A segurança do corpo - conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária.</li></ul>
	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manifestar sentimentos pessoais;</li><li>• falar com progressiva autonomia e clareza;</li><li>• estabelecer sequências e ideias; distinguir diferentes tipos de texto: a banda desenhada;</li><li>• lista de palavras/ área vocabular.</li></ul>
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler, explorar interpretar e descrever tabelas e gráficos;</li><li>• recolher e organizar dados;</li><li>• construir e interpretar gráficos de barras;</li><li>• identificar a moda num conjunto de dados.</li></ul>

#### b) Materiais

Tal como nos percursos de ensino e aprendizagem optámos principalmente e sempre que possível por recorrer a materiais concretos, por consideramos que efetivamente se tornam produtores de melhores aprendizagens, pois permitem uma “situação de aprendizagem activa” (Matos & Serrazina, 1996, p.193)

Assim, os materiais utilizados neste percurso de ensino e aprendizagem foram: o livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares; imagens de sinais de trânsito (informação de passeadeira; perigo peões; proibido a peões; obrigatório para peões); manual de estudo do meio; manual de matemática; guião com texto “Os ovos misteriosos”; guião de interpretação do texto; corações em cartolina; floreira com terra; paus de espetada; mensagens para escrever nos corações; tarefa 2 dos materiais do Alfa; imagens de ovos; 26 sorrisos; livro de fichas de estudo do meio; PowerPoint com a história; guião para produção da banda desenhada; horário de autocarro urbano; bilhetes de autocarro; coletes refletores; raquete sinalizadora.

#### c) Elemento integrador

O elemento integrador deste percurso foi o livro de Luísa Ducla Soares “Os ovos misteriosos”, que consideramos ser uma boa obra que nos permitiria trabalhar todos os

conteúdos propostos. Para além de ser uma obra que nos permitia abordar os afetos, algo que se comemorava durante esta semana no agrupamento.

Título: Os ovos misteriosos

Autor: Luísa Ducla Soares

Editora: Edições Afrontamento



Sinopse: Uma galinha punha um ovo por dia, e todos os dias o ovo lhe era retirado. Para fugir desta injustiça fugiu para a floresta, onde lhe apareceram ovos de “todos os tamanhos e feitios”. Dos ovos nasceram filhos muito diferentes que a mãe galinha tinha dificuldade em controlar e alimentar. Mas cada um à sua maneira ajudava a defender a sua família quando necessário, mostrando o seu amor apesar das diferenças.

#### d) Tarefas de ensino-aprendizagem

##### Dia 3 de janeiro de 2012

- Diálogo com os alunos: “Um dia a galinha Carlota fugiu da sua capoeira. Mas que grande confusão! Estava numa cidade, havia tantos carros! Tantos sinais! O que será que querem dizer?”:
  - apresentação aos alunos de um conjunto de sinais de trânsito, questionando-os sobre os seu significado e alertando para a diferente forma dos sinais (informação; perigo; proibição; obrigação).
- Leitura, exploração e realização das páginas 80 e 81 do manual de estudo do meio.
- Proposta aos alunos que fechem o livro e a respondam: “Quantos sinais havia de proibição, de perigo, de obrigação e informação?”;
  - construção um gráfico de pontos com as respostas dos alunos, identificando a moda.
- Leitura e realização a página 94 do manual de matemática.
- Apresentação do livro “Os ovos misteriosos”:
  - antes de ler: questionar os alunos sobre o que poderá ser a história;
  - leitura: distribuição dos guiões com o excerto da história aos alunos;
  - depois de ler: realização coletiva do guião interpretativo do excerto.
- Atividade “Plantar afetos” inserida na semana dos afetos.

##### Dia 4 de janeiro de 2012

- Revisão da história “Os ovos misteriosos”:
  - resumo oral da história.
- Proposta aos alunos que realizem a tarefa 2 dos materiais do Alfa.
- Dialogar com os alunos sobre qual é o ovo que gostam mais:
  - realização um gráfico de pontos com os gostos dos alunos, identificando a moda.
- Diálogo com os alunos: “Se a galinha estivesse realmente perdida na cidade que regras teria de cumprir?”:

- revisão das normas de prevenção rodoviária trabalhadas no dia anterior;
- realização das páginas 33 e 34 do livro de fichas de estudo do meio.
- Leitura da segunda parte da história:
  - apresentação do PowerPoint com a história toda, lida em diálogo pelas duas professoras estagiárias.
- Proposta aos alunos que recontem a história em banda desenhada:
  - recordar as características da banda desenhada;
  - ajuda aos alunos a organizar o que vão desenhar nos cadernos diários.

#### **Dia 5 de janeiro de 2012**

- Preparação para a visita relembrando algumas regras de segurança.
  - Visita de estudo às instalações da GNR:
    - viagem de autocarro para a GNR
    - visita
    - viagem de autocarro de regresso à escola
    - chegada à escola
- Conversa com os alunos acerca da visita realizada no período da manhã:
  - conversa sobre as aprendizagens realizadas na visita.
- Despedida das alunas de prática supervisionada.

#### **e) Reflexão**

Na última semana de prática supervisionada organizámos uma pequena visita de estudo às instalações da GNR. Nada melhor do que utilizar, nas deslocações, transportes públicos, principalmente depois de trabalhadas as regras de prevenção rodoviária. Os alunos conseguiram com relativa facilidade descobrir o significado dos sinais de trânsito, sobretudo depois de saberem a que categoria pertenciam.

A construção de um gráfico e a sua interpretação não levantou dúvidas de maior, nem mesmo o conceito de moda.

A visita de estudo foi do agrado de todas as crianças que puderam aprender fora do seu espaço habitual e mostrar como tinham adquiridos os conceitos trabalhados durante a semana. Mais uma vez pudemos avaliar os conteúdos trabalhados de uma forma diferente, pois nas instalações da GNR foram-lhe permitidas várias atividades onde isto foi visível.

Por ser a última semana de trabalho com as crianças guardamos algum tempo no final para as despedidas, pois são crianças carentes que já tinham demonstrado terem-se afeiçoado bastante a nós e por isso merecerem este nosso carinho.



## Capítulo III - O estudo

“Tradicionalmente se ha establecido una clara distancia entre aquellos que producen conocimiento - los teórico- y aquellos que lo consumen - los prácticos.”  
(Sagastizabal e Perlo, 2002, p.45)

Ao investigarmos pretendemos dar respostas a dúvidas/ inquietudes que nos são colocadas. No contexto educativo também surgem questões que levam os profissionais da educação a deixar o papel passivo na investigação e a ter uma participação ativa. Sagastizabal & Perlo (2002, p.78) referem que “la actividad de investigar es (...) una actividad sistemática dirigida hacia el descubrimiento de un cuerpo de conocimientos organizados”.

Muitos são os motivos que levam a que o professor sinta a necessidade de investigar. Consideremos, como Esteves (2008), que existe uma dimensão pessoal, em que “os professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as acções das crianças” (Esteves, 2008, p.70). Esta é considerada uma dimensão pessoal porque está intrínseca ao ser professor. Numa dimensão mais profissional, o professor recorre à investigação-ação com o intuito de estudar o contexto. Por fim, a dimensão política que está relacionada com a influência de aspetos políticos na educação. (Esteves, 2008)

Do mesmo modo, também a nós nos surgiram algumas inquietudes, no início da prática supervisionada, e em contacto com a realidade educativa, às quais tentámos dar resposta. Por isso, se torna tão importante e pertinente o desenvolvimento desta investigação neste contexto. Tal como referem Júlia Formosinho e João Formosinho no prefácio de Esteves (2008, p.8): “O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional”. Também nós consideramos que a prática nos ajuda a compreender melhor a ação educativa. Como tal considerámos que a investigação-ação nos permitia participar ativamente neste estudo, pois permite-nos planificar a nossa ação, colocá-la em ação observando os seus efeitos, refletir sobre os mesmos e caso seja necessário voltar a planificar. Essa é a grande vantagem da investigação-ação e o que nos fez optar por ela.

A investigação-ação é utilizada nas escolas como forma de resolver problemas diagnosticados, de introduzir novas técnicas e métodos e melhorar a comunicação. (Cohen & Manion, 2002). Como tal concordamos com Esteves (2008, p.72) quando refere que “a investigação-acção é um meio adequado para estudar directamente os contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses contextos, quer social, quer institucionalmente”. Também Sagastizabal & Perlo (2002, p.77) referem que “en la investigación-acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para obrar”.

## 1- Justificação e contextualização

“O mundo mudou e a forma como se aprende também” (Sim-Sim, 2006), por isso e pelo que Darwin escreveu na origem das espécies: “não sobrevive o mais forte, nem o mais inteligente, mas aquele que melhor se adapta”<sup>17</sup> sentimos necessidade de repensar a educação/ ensino. Pelo que para o compreender e o tornar melhor consideramos fundamental investigá-lo.

---

<sup>17</sup> Citado por Sim-Sim (2006)

Esta investigação, como já foi referido, realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, que integra a prática supervisionada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Na introdução das metas de aprendizagem é referido que os conhecimentos disciplinares devem ser mobilizados “de forma inter-relacionada face a uma dada situação ou problema”. Esta mobilização é da competência do professor que pode recorrer, para isso, a Unidades Didáticas.

As Unidades Didáticas são um instrumento que ajuda a organizar aprendizagens e articular conhecimentos. Estas são desenvolvidas segundo um tema e incluem todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares.

Por conseguinte, pretendemos descrever a estrutura de uma Unidade Didática que foi construída e implementada durante a prática supervisionada do Primeiro Ciclo, propondo aos alunos um conjunto de tarefas onde procuramos que se interroguem e procurem respostas de forma a que construam conhecimento.

A obra escolhida, e a partir da qual se elaborou a Unidade Didática proposta, foi “O espantalho enamorado”, de Guido Visconti. A partir desta obra, integrada na unidade didática, pretendemos levar os alunos a construir conhecimentos significativos.

Com a construção desta Unidade Didática pretendíamos ir ao encontro aos objetivos e conteúdos propostos para essa semana, pela professora cooperante. Assim ao nível do estudo do meio, quisemos, não só que os alunos conhecessem os meios de comunicação pessoal, mas também que pudessem utilizar aquele que é, para eles, cada vez menos comum, o correio. Percebendo que através dele podem comunicar com os outros de uma forma pessoal e que sintam a magia de receber uma carta. Ao nível da língua portuguesa procurámos não esquecer nenhum domínio, proporcionando momentos de diálogo, de escrita e de reflexão sobre o conhecimento explícito da língua. Na área da matemática, não pretendíamos a memorização da tabuada mas que os alunos a compreendessem. Embora não existissem conteúdos definidos para as áreas das expressões, foram vários os conteúdos trabalhados. Na expressão plástica foram trabalhados conteúdos no âmbito das construções, do desenho, da pintura e do recorte. Na expressão dramática, com a representação da história, para além do jogo dramático, foi possível trabalhar a noção de corpo, mas também a voz, sobretudo através da criação de sons e de diálogo. Como tal construímos uma Unidade Didática com base nos fundamentos didatológicos desta de forma a cumprir os objetivos propostos para este estudo.

## **2- Problema e objetivos da investigação**

Segundo o decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, o professor:

*Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente.*

Atualmente, o professor depara-se com contextos e abordagens em mudança constante, por isso, precisa também de procurar respostas para os novos desafios que vai encontrando. Ou seja, hoje em dia o professor deve ser também investigador. Os novos programas trouxeram novas provocações à prática educativa, propondo que o ensino deixe de ser, onde ainda possa ser, uma mera soma de atividades soltas sem significado para os alunos. As atividades querem-se, cada vez mais, ativas e significativas, onde o professor não seja apenas um “emissor de ordem, corretor de processos e avaliador de produtos” (Abreu et al, 1990, p.73). O professor deve proporcionar aos alunos atividades em que possam ser ativos e que constituem para eles atividades com significado. Só quando os alunos compreendem o sentido e a utilidade de determinada aprendizagem ficam motivados para aprender.

Em tudo isto, o professor tem um papel fundamental, tal como refere Arends (1995, p. 109), em *Aprender a ensinar*: “As estruturas e os processos que os professores escolham para aplicar nas turmas influenciam a forma como estas se desenvolvem”.

Por tudo isso, e não esquecendo que as Unidades Didáticas são formas de organização e planificação do processo de ensino e aprendizagem que, utilizando uma metodologia motivadora, uma abordagem adequada e os recursos apropriados, pretendemos dar resposta ao seguinte problema: que fundamentos didatológicos e técnico-didáticos deve ter uma Unidade Didática integrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Como tal, temos como objetivos:

- verificar se uma sequência contínua/ percurso de ensino e aprendizagem é ou não facilitador do processo de organização e desenvolvimento curricular;
- demonstrar de que forma as atividades de descoberta desencadeadas a partir de um elemento integrador beneficiam o processo de ensino e aprendizagem;
- verificar se da perspetiva do professor a sequenciação didática é ou não facilitadora do processo de organização e desenvolvimento curricular.

Os propósitos que um investigador/ professor se propõe investigar demonstram o que este “valoriza enquanto profissional” quer ao nível pessoal, profissional e político. (Esteves, 2008, p.79). Por isso podemos dizer que nós pretendemos valorizar uma aprendizagem ativa, onde o aluno se desenvolva com alguma autonomia, ganhando vontade de aprender cada vez mais.

### **3- Enquadramento/ Fundamentos didatológicos da construção de Unidades Didáticas**

O professor é “um profissional da educação com a função específica de ensinar” (decreto-lei nº 240/2001), por isso tem de trabalhar, pensar e dinamizar as aulas para que estas se tornem o mais ricas possível e permitam o desenvolvimento das competências dos seus alunos. Todas as atividades devem ser planificadas, visto que é fundamental definir objetivos, conteúdos e

preparar atividades de desenvolvimento e avaliação e prever os recursos necessários.<sup>18</sup> As atividades que o professor prepara para os seus alunos devem estar integradas de forma a que funcionem como instrumento e estratégia de ensino nas diferentes áreas curriculares. É por isso necessário reorganizar o processo de ensino e aprendizagem de forma a que a integração didática passe a defini-lo. Uma forma de o fazer é através da construção de Unidades Didáticas que têm na sua base um tema e um elemento integrador. Sem nunca esquecer que, como referem Abreu et al (1990, p.67) “qualquer currículo ou programa de estudo deve ser adaptado ao grupo etário a que se destina, e as suas componentes devem ser implementadas, tendo em atenção as necessidades específicas e características individuais das crianças”.

### 3.1- O conceito de Unidade Didática fundamentado na coerência metodológica

Segundo Not (1991) a escola quer-se atualmente, ativa e dinâmica, onde o professor trabalhe com os seus alunos o espírito crítico em relação à sociedade onde se inserem para que estes estejam preparados para fazerem parte dela e a melhorem. Como tal, o professor hoje não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um investigador à procura de soluções para melhorar o ensino e aprendizagem, de forma a que este responda às necessidades da sociedade.

Os novos programas dão uma crescente importância à aprendizagem ativa onde os alunos veem fazer, mas também experimentam e constroem os seus conhecimentos. Tal como refere Cury (2004, p.75) “As informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração”. É ao encontro de uma aprendizagem ativa que as Unidades Didáticas procuram ir.

As Unidades Didáticas são um instrumento que ajuda a organizar as aprendizagens e a articular conhecimentos. As Unidades Didáticas “organizan los contenidos en función de cuáles son los objetivos que nos proponemos con su estudio” (Maestros, 2009, p.13)

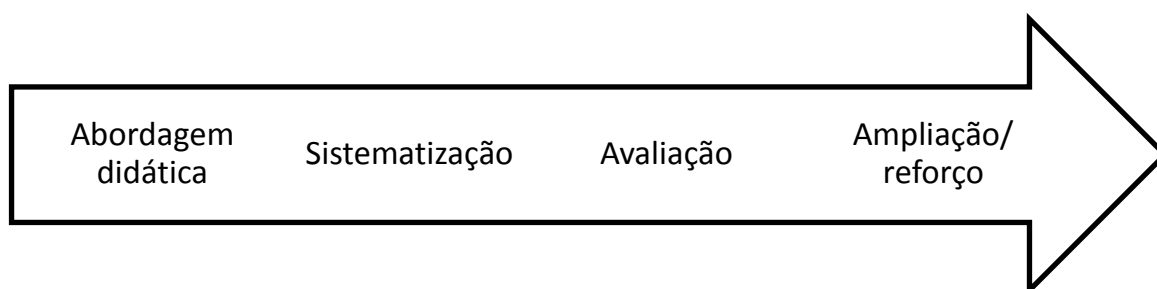
Este processo torna-se motivador quando a partir de um elemento integrador, o professor consegue levar os seus alunos a construir novos conhecimentos em todas as áreas curriculares.

De forma simplista, poderemos dizer que uma Unidade Didática é uma forma de planificar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, é sempre desenvolvida segundo um tema e deve incluir todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares. As Unidades Didáticas organizam o processo de ensino e aprendizagem, numa duração de tempo variável e incluem todos os elementos do currículo. De referir que estas são constituídas ainda por quatro momentos: o primeiro de abordagem didática, seguindo-se a sistematização do conhecimento, a avaliação e a ampliação/ reforço.

---

<sup>18</sup> Gutiérrez em: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>, acedida a 20 de abril de 2012

Esquema 4 - Etapas das Unidades Didáticas



É fundamental que a Unidade Didática use uma metodologia motivadora, onde os objetivos sejam claros, a abordagem adequada e os recursos apropriados.

A sequenciação didática apresenta um encadeamento lógico e coerente das atividades respeitando a unidade temática e o elemento integrador.

Assim, as Unidades Didáticas constituem “unidades de programação” onde se encontram respostas às perguntas: o que ensinar? (objetivos e conteúdos); como ensinar? (atividades, organização temporal e espacial, materiais e recursos); e quando ensinar? (duração temporal, sequência de atividades e conteúdos), tal como refere Pais (2011).

Os elementos que garantem a sua coerência são:

- a sequenciação didática - mantendo uma relação entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem;
- a unidade temática - tema à volta do qual todo o processo será desenvolvido, mantendo a articulação entre todos os conteúdos;
- o elemento integrador - garante da articulação entre todos os momentos do processo.

### 3.2- Características técnico-didáticas e elementos base de uma Unidade Didática

A Unidade Didática pretende, através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa deixando para trás o somatório de atividades, sem significado para os alunos, por vezes ainda presentes nas salas de aula.

Ao planificar uma Unidade Didática o professor pensa numa proposta de ensino onde, para um determinado conjunto de conteúdos, apresenta uma sequência ordenada de atividades. Conforme refere Not (1991) “a preparação incide sobre os conteúdos a adquirir, os comportamentos a suscitar, as motivações a procurar”.

As Unidades Didáticas devem privilegiar um conjunto de características:

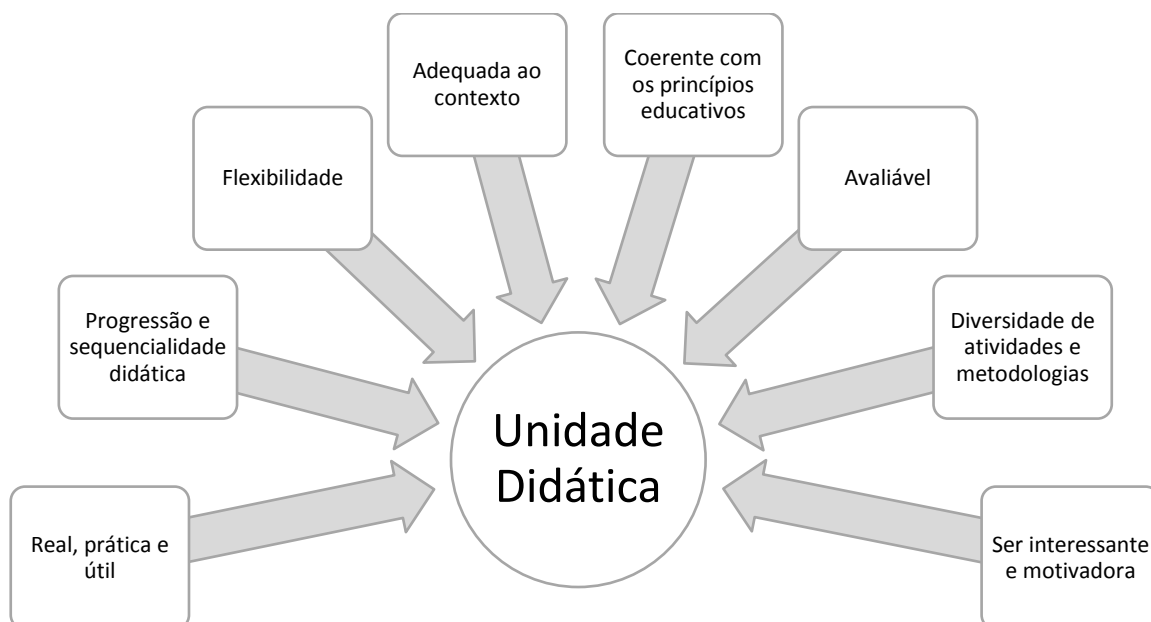
- admitir a diversidade de atividades e metodologias;
- promover o interesse e a motivação dos alunos;
- incentivar a aprendizagem em grupo;
- beneficiar as aprendizagens significativas;
- privilegiar a contextualização e a utilidade das aprendizagens;

- facilitar a interdisciplinaridade;<sup>19</sup>

No entanto, existe um outro conjunto de características que gostaríamos de destacar:

- “ser reais, práticas e úteis”;
- “respeitar os princípios de progressão e de sequencialidade didática”;
- “ser flexível, permitindo a revisão permanente”;
- “ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico”;
- “ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação das áreas curriculares que a integram”;
- “ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados”.<sup>20</sup>

Esquema 5- Características das Unidades Didáticas



De referir que a importância da motivação não advém somente do facto de ajudar a promover a confiança e desejo de experimentar como referem Abreu et al (1990, p. 82): “o professor que motiva, estimula, desafia e acompanha com interesse os trabalhos das crianças, ajuda-as a ganharem confiança, a experimentar, a produzir”. Mas também porque se as crianças estiverem motivadas para aprender não é necessário “obrigá-las” a aprender, elas próprias mostraram interesse nisso.

Com o intuito de construir uma Unidade Didática eficaz o professor deve ter presentes alguns elementos base, segundo Pais (2011):

<sup>19</sup> Maestros, C. (2009) *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla

<sup>20</sup> Pais, A. (2011), em “Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa”, disponível [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo\\_UD.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf), acedido a 1 de março de 2012.

- **Elementos didatológicos:**
  - **Fundamentação didatológica** - descrição breve da Unidade Didática e justificação, de acordo com os projetos educativos e curriculares e as características dos alunos. Sendo também importante a especificação do nome da mesma e a sua justificação. Devendo ainda incluir os conhecimentos prévios que os alunos deverão ter, assim como as sessões previstas.
  - **Caraterização do contexto de ensino e aprendizagem** - o conhecimento do contexto é fundamental para o desenho dos processos de ensino e aprendizagem. Pois não esqueçamos que as atividades são pensadas e adaptadas a um conjunto específico de alunos que num determinado tempo e espaço apresentam determinadas características.
  - **Definição dos objetivos didáticos** - objetivos são o que “se pretende que adquira el alumnado durante el desarrollo de la Unidade Didáctica”<sup>21</sup>. São definidos de acordo com os projetos curriculares de agrupamento/ escola e turma, mas também pelos objetivos definidos nos programas das várias áreas disciplinares, sem esquecer os temas transversais de todas elas.
- **Seleção do conteúdo programático:**
  - **Seleção do conteúdo programático** - é a seleção dos conteúdos de cada área que guia o desenho da Unidade Didática, pois será em torno destes que se organizarão as atividades. Estes, também, deverão estar de acordo com os projetos curriculares de agrupamento/ escola e turma e com os meios disponíveis.
- **Sequenciação didática/ desenho do percurso de ensino-aprendizagem:**
  - Definição e justificação do **elemento integrador**, enquanto elemento de definição das bases de coesão e integração didática;
  - Desenho do **percurso de ensino e aprendizagem** propriamente dito - os critérios que definem a sequenciação das tarefas de ensino e aprendizagem dependem do papel do professor, do papel do aluno, das técnicas didáticas, da metodologia e da organização do espaço e do tempo, definidos na fundamentação didatológica. A sequenciação de atividades não se refere a uma mera soma de atividades, mas a um percurso integrado de aprendizagens que os alunos e o professor irão desenvolver. Este percurso é desenvolvido a partir de um elemento integrador definido. As tarefas têm de ter significado para os alunos, que devem saber porquê e para que é que vão realizar cada tarefa.
- **Avaliação** - este passo é fundamental para refletir, planificar, reajustar a prática educativa e melhorar as aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor. Subdividindo-se em dois momentos fundamentais:

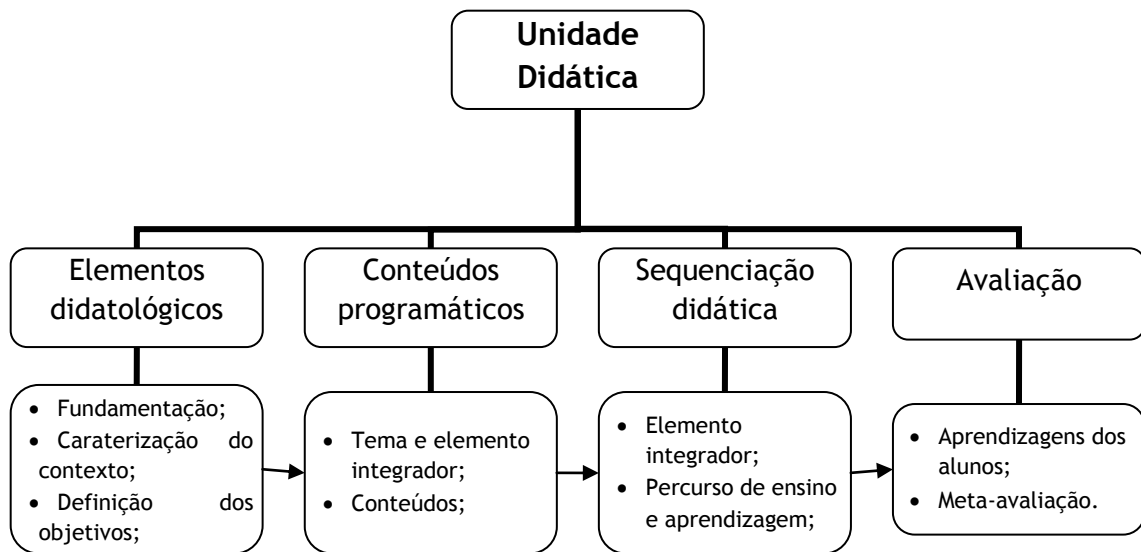
---

<sup>21</sup> Maestros, C. (2009) *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla

- avaliação das **aprendizagens dos alunos** - definição metodológica e dos princípios, seleção dos instrumentos, formas de aplicação e análise dos resultados. Devem estar previstos momentos de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.
- **meta-avaliação**- avaliação dos procedimentos e estratégias de ensino e de avaliação, adequação e qualidade da Unidade Didática e dos níveis de satisfação de professor e alunos.

Assim, poderemos resumir os elementos base de uma Unidade Didática com o esquema seguinte:

Esquema 6- Elementos das Unidades Didáticas



Importa referir que os objetivos didáticos devem ser expressos de uma forma clara, para que tanto o professor como os alunos saibam exatamente o que estes últimos deverão saber quando chegarem ao fim da Unidade. Os objetivos didáticos serão o guia dos conteúdos trabalhados e das atividades de aprendizagem e sempre que possível devem ser do conhecimento dos alunos.<sup>22</sup> Pois como refere Not (1991, p.15) “se dermos iniciativa ao aluno, que ignora o que deve aprender, corre-se o risco de ele se perder em tentativas sem fim, impasses ou erros”.

Para clarificar todos os momentos que o professor utiliza na organização da sua Unidade Didática, pode apresenta-la num bloco estruturado. Uma possível forma de a apresentar é através do seguinte quadro:

<sup>22</sup> Gutiérrez em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> (acedido a 20 de abril de 2012)

Quadro 10 - Elementos da Unidade Didática <sup>23</sup>

Elementos da Unidade didática	
<b>Apresentação da Unidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificação da Unidade Didática</li> <li>• Relação com outras Unidades Didáticas</li> <li>• Ano a que se destina</li> <li>• Duração e número de sessões previstas</li> <li>• Conhecimentos prévios dos alunos</li> <li>• Objetivos propostos</li> </ul>
<b>Objetivos didáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos que os alunos devem ter adquiridos no final da Unidade Didática</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos ao nível dos conceitos, procedimentos e atitudes.</li> </ul>
<b>Sequência de atividades e metodologias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de atividades e sequência</li> <li>• Papel do professor e dos alunos nas atividades</li> <li>• Recursos necessários</li> <li>• Organização do espaço e do tempo</li> <li>• Tratamento da diversidade</li> </ul>
<b>Atividades e instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de avaliação no início da Unidade Didática</li> <li>• Avaliação ao longo do percurso</li> <li>• Avaliação no final da Unidade</li> </ul>

### 3.3- A problemática da coerência metodológica na construção de Unidades Didáticas

“O professor dispõe de opções alternativas e não de um único método para ensinar qualquer matéria a quaisquer alunos: cada estratégia ou método visa determinar objetivos, aplica-se de uma determinada maneira e requer determinadas condições.” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.438)

Como referem estes autores não existe uma forma única de ensinar, pelo que cabe ao professor fazer as escolhas que considera mais adequadas para que o processo de ensino e aprendizagem se torne o mais eficaz possível. Não esquecendo, porém, que existe um conjunto de fatores que podem influenciar todo o processo, tal como já referimos no Capítulo I.

Com a agregação das escolas em agrupamentos, tende a existir uma maior coerência entre os projetos educativos e curriculares, levando a um aumento da coerência educativa e contribuindo para a possibilidade de um maior recurso a Unidades Didáticas. Mas também temos vindo a assistir a uma maior coerência pedagógica e didática ao nível dos manuais escolares, o que ajuda a uma maior e melhor organização programática.

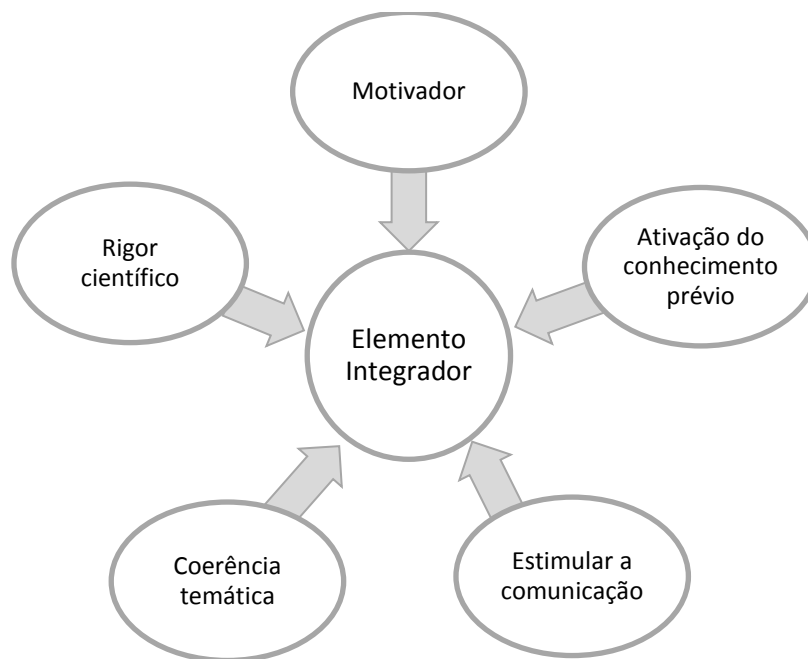
Para manter a coerência metodológica o professor não pode esquecer a relação entre o conteúdo de aprendizagem e o tempo de ensino e aprendizagem. (Pais, 2011)

<sup>23</sup> Maestros, C. (2009) *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla

Uma das condições que ajuda e determina a coerência e a coesão metodológica das Unidades Didáticas é o elemento integrador. O elemento integrador é um “elemento de transversalidade que assegura (...) a coesão metodológica”. (Pais, 2011) Este deve apresentar algumas características, das quais destacamos:

- ser motivador para o aluno;
- “permitir a ativação do conhecimento prévio”;
- “estimular a comunicação multilateral”<sup>24</sup>;
- garantir a coerência temática;
- garantir o rigor científico.

Esquema 7 - Características essenciais do Elemento Integrador



O elemento integrador pode ter diversas representações que dependerão do professor, dos objetivos pretendidos e do grupo de alunos. (Pais, 2011) O professor deve tentar que os elementos integradores sejam o mais variados possível, podendo recorrer a imagens, aos meios de comunicação e informação ou até mesmo a objetos. O elemento integrador deve permitir e respeitar os momentos das Unidades Didáticas, que relembramos aqui serem a abordagem didática, a sistematização do conhecimento, a avaliação e a ampliação/ reforço.

<sup>24</sup> Pais, A. (2011). *Fundamentos didáticos e técnico-didáticos do desenho de unidades didáticas*. Acedido em 01 de março de 2012 em: [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo\\_UD.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf).

### 3.4- A especificidade dos critérios para o desenho e seleção das atividades e estratégias didáticas

#### 3.4.1- Fundamentos estratégico-didáticos

“Dentro da planificação do ensino, a selecção de estratégias docentes e actividades didácticas representa, assim, uma operação fundamental para o sucesso final que se pretende, sendo o papel do professor crucial nesta área de competência”. (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.434)

O Currículo deve ser flexível e aberto pelo que é fundamental a orientação do professor. É ao professor que cabe a tarefa da planificação educativa, onde todos os intervenientes do processo educativo se relacionam. Quando planifica, o professor tem de saber o que pretende ensinar, como vai ensinar, quando vai ensinar e para que é que vai ensinar. Assim, nas Unidades Didáticas, é essencial que estejam presentes de forma clara os objetivos, os conteúdos, as atividades, a avaliação, os recursos, a organização e o tempo que constituem esta unidade de trabalho. (Maestros, 2009)

As novas propostas de ensino vão no sentido de que o aluno participe ativamente na construção do seu conhecimento, e não seja um mero expectador. O que nos relembra que as Unidades Didáticas devem ser construídas de forma realista e flexível. De forma a que, caso seja necessário, se possam adequar as atividades previstas a um aluno ou grupo de alunos.<sup>25</sup> Mas também de maneira a poderem adequar-se à realidade dos alunos, às suas necessidades e até às necessidades da comunidade envolvente, assim, como aos vários ritmos de trabalho e de aprendizagem. O professor deve estar atento às dificuldades e erros dos alunos uma vez que são estes que “devem servir de referência para o trabalho do professor de modo a ajudar a vencer os problemas ou dificuldades de aprendizagem”<sup>26</sup>.

Como referem Ribeiro e Ribeiro (1990) “as atividades traduzem-se num conjunto de oportunidades ou situações criadas para promover a aprendizagem dos alunos” (p. 444), para tal devem ser escolhidas tendo em vista:

- serem relevantes e interessantes, para os alunos;
- permitirem um pensamento ativo;
- apresentarem um grau de dificuldade adequado e progressivo;
- estimularem a participação e a solidariedade entre os alunos;
- integrarem conteúdos de várias áreas;
- permitirem mais do que uma abordagem;
- permitirem a participação de todos;
- permitirem a interação entre professor- alunos e alunos-alunos.<sup>27</sup>

O desenvolvimento de tarefas numa Unidade Didática deve apresentar três momentos: num primeiro momento é feita a ativação do conhecimento prévio, a formulação de hipóteses, o

---

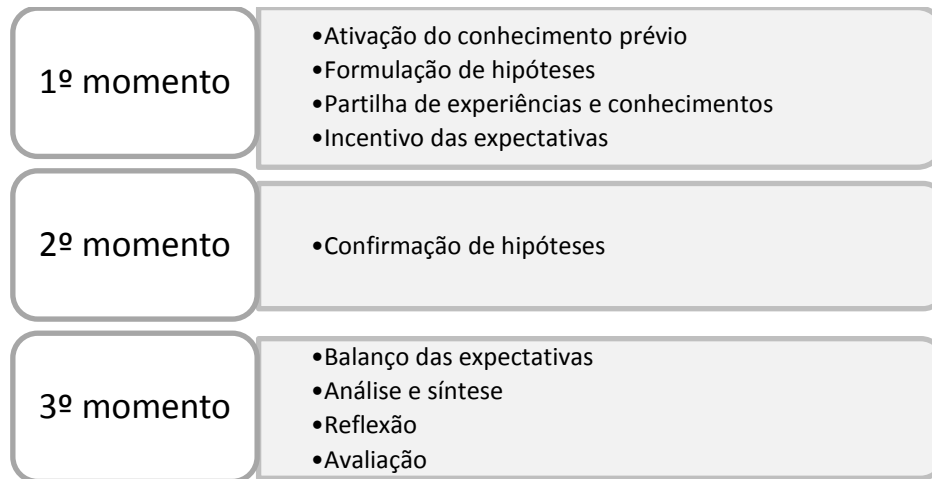
<sup>25</sup> Gutiérrez em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> (acedido a 20 de abril de 2012)

<sup>26</sup> Abreu, I. Sequeira, A. P. Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias - Contributos para uma educação participada*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa. p.149

<sup>27</sup> Gutiérrez em <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> (acedido a 20 de abril de 2012)

encorajamento da partilha de experiências e conhecimentos e o incentivar das expectativas; ao qual se segue o momento da confirmação das hipóteses. No último momento é feito o balanço das expectativas, a análise, a síntese, a reflexão e avaliação. (Martins & Niza, 1998)

Esquema 8- Momentos de desenvolvimento das tarefas de ensino e aprendizagem no interior de uma Unidade Didática



No primeiro momento é possível fazer antecipações sobre o que será o conteúdo da Unidade Didática, o que facilita a exploração dos elementos integrantes da unidade. As atividades de exploração podem ser diversas, desde chuva de ideias, formulação de hipóteses ou diálogos. No segundo momento, os alunos confirmam ou não as hipóteses e definem os conceitos a trabalhar. No último momento é fundamental refletir sobre o processo anterior e avaliá-lo.

Importa referir que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pois permite “obtener información para tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de todos los escolares”.<sup>28</sup> A avaliação dá informação ao aluno sobre o seu progresso, mas também dá informação ao professor das mudanças que terá de fazer no processo de ensino e aprendizagem. Tal como refere Ribeiro (1990), em *Avaliação da Aprendizagem*, “não são os alunos em si mesmos os objetivos da avaliação - embora sejam os visados - mas sim os resultados da aprendizagem que, se se manifesta, através deles” (p.56)

### 3.4.2- A atividade como base de construção dos percursos de ensino e aprendizagem

A Unidade Didática chega ao aluno sob a forma de um conjunto de atividades que foram pensadas de maneira coerente e sequencial para ajudar os alunos na construção de conhecimento.

<sup>28</sup> *Idem, ibidem*

As atividades escolhidas devem ser selecionadas tendo em vista a realidade e as características dos alunos e do grupo, com um determinado objetivo. As atividades iniciais devem ser breves e funcionar como provocação para “ganhar a atenção dos alunos”.<sup>29</sup>

Sendo o objetivo do ensino o desenvolvimento dos alunos, as atividades devem promover um ensino ativo e fomentar nos alunos o desejo de conhecer valorizando o raciocínio. Por isso, devem ser de acordo com os gostos, interesses e necessidades dos alunos.

As atividades selecionadas pelo professor obedecem a uma sequência, determinada pelo mesmo em função do papel que este pretende ter, do papel dos alunos, das técnicas e métodos didáticos e da organização do tempo e do espaço. Mais uma vez reforçamos a ideia de que estas não devem ser uma mera soma de atividades pelo que importa que sejam significativas, que tenham um motivo e um objetivo; que sejam adequadas aos conteúdos e ao contexto; que sejam interativas e variadas; e suficientes para que todos os alunos consigam alcançar os objetivos previstos. (Maestro, 2009) Segundo Abreu et al (1990) “para que as aprendizagens sejam significativas, elas devem proporcionar às crianças uma variedade de actividades e de utilização de materiais” (p.45).

Como tal, o professor deverá prever atividades de “iniciación, desarrollo, ampliación, refuerzo e evaluación”<sup>30</sup>. Nas atividades de iniciação ou diagnóstico pretende-se saber o nível dos conhecimentos prévios e saber em que nível os alunos se encontram para que se possa planificar de forma coerente e significativa. Nas atividades de desenvolvimento pretende-se trabalhar os conteúdos planeados. Seguindo-se o seu aprofundamento nas atividades de ampliação, assim como nas atividades de reforço, dando grande atenção às diferenças entre os alunos. Finalmente as atividades de avaliação pretendem dar a conhecer ao aluno e ao professor se os objetivos didáticos foram alcançados, as dificuldades encontradas e prever melhorias necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

No desenvolver do percurso de ensino e aprendizagem devem existir atividades de:<sup>31</sup>

- motivação e “captação e controle da atenção dos alunos”;
- esclarecimento dos objetivos;
- relação com as aprendizagens anteriores;
- apresentação dos conteúdos;
- tarefas de aprendizagem;
- aprofundamento das aprendizagens;
- conhecimento de resultados;
- “variação de estímulos, modos e meios de acesso à aprendizagem”.

As atividades escolhidas para cada momento podem ser classificadas através de vários critérios, por exemplo: em relação à fase de aprendizagem a que se destinam, como já vimos, quanto à sua finalidade (descoberta, investigação, confirmação...), à frequência de inclusão (ocasionais, periódicas, cíclicas ou constantes), à forma de participação (individuais, de grupo ou

---

<sup>29</sup> Hunter, M. citado em Sprinthall & Sprinthall. (1993). *Psicologia Educacional*. McGrawHill: Lisboa. p.351

<sup>30</sup> Maestros, C. (2009). *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla. p.17

<sup>31</sup> Segundo Ribeiro & Ribeiro, Ribeiro, A.C. Ribeiro, L.C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa

coletivas), ao código a utilizar (verbais ou não verbais), ao momento de avaliação e ao agente avaliador (autoavaliação, coavaliação ou heteroavaliação).<sup>32</sup> O professor deve ser consciente desta classificação e saber quando e como deve utilizar cada atividade.

No entanto, não são somente as atividades que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, nem é somente nelas que o professor pensa quando prepara a sua Unidade Didática ou qualquer outra atividade. É preciso pensar também na localização espaço-temporal, nos recursos humanos e nos recursos materiais, pois todos estes aspetos influenciam e fazem parte do processo.<sup>33</sup>

Esquema 9- Influências diretas no percurso de ensino e aprendizagem



O método de ensino também exerce influência na forma como o percurso de ensino e aprendizagem acontece, pois também deve ser escolhido, tal como os recursos e a localização espaço-temporal, para uma turma específica com um determinado conjunto de características.

Os recursos materiais, embora por vezes sejam considerados como secundários, quando utilizados de forma adequada apresentam um conjunto de vantagens tal como refere Iglesias & Mesa (2008):

- “posibilitan un mayor aprovechamiento de nuestros órganos sensoriales,”
- “se crean las condiciones para una mayor permanencia en la memoria de los conocimientos adquiridos;”
- “se puede transmitir mayor cantidad de información en menos tiempo;”
- “motivan el aprendizaje y activan las funciones intelectuales;”
- “facilitan que el alumno sea un sujeto activo de su propio aprendizaje”.

A organização destes deve ser feita de forma a promover a sua utilização de modo a que o aluno os possa utilizar da maneira mais autónoma e eficaz possível.

<sup>32</sup> Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos do desenho de unidades didáticas*. Acedido em 01 de março de 2012 em: [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo\\_UD.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf).

<sup>33</sup> Iglesias, C. & Mesa, M. (2008). *Fundamentos teóricos para a implementação da la didáctica en le proceso de enseñanza-aprendizaje*.

Todos estes fatores devem ser levados em conta na construção de uma Unidade Didática, sem esquecer que “as atividades nunca cumprem só uma função” pelo que o professor deve estar consciente dos objetivos que pretende alcançar com cada uma das atividades propostas.

#### 4- Fundamentação e descrição de procedimentos metodológicos do estudo

Esta investigação, como já foi referido, foi realizado durante o estágio no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Da necessidade de criar percursos de ensino e aprendizagem integrados e coerentes surgiu a curiosidade se essa construção seria mais eficaz se fosse sob a forma de Unidade Didática.

A investigação em educação pretende dar resposta a um problema de forma a melhorar a ação educativa. Assim, neste trabalho e perante os objetivos pretendidos consideramos melhor utilizarmos uma metodologia qualitativa. Neste tipo de metodologia a relação entre a teoria e a prática é aberta, ou seja, em qualquer momento se pode recorrer à prática. A literatura funciona como auxiliar onde os conceitos são apenas orientadores. Este tipo de metodologia tem o intuito de compreender e interpretar a realidade que é construída. Tal como refere Pacheco (1995, p.16), a investigação qualitativa nos processos de investigação caracteriza-se pela “inter-relação do investigador com a realidade que estuda”. As metodologias qualitativas procuram entender fenómenos, segundo a perspectiva dos participantes e permitem a mudança e a intervenção direta do investigador. Como referem Lüdke e Marli (1986, p.18) a investigação qualitativa “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma contextualizada”.

Segundo Carr e Kemmis (1988) o objetivo da investigação em educação é o de desenvolver teorias baseadas nos problemas e nas práticas educativas. Deste modo, estes autores lançaram as bases teóricas para uma ciência crítica de investigação em educação-investigação-ação. Surgindo um novo paradigma emergente que recorre à aplicação dos conhecimentos para transformar a realidade.

A investigação-ação é uma metodologia qualitativa e participativa. Esta metodologia assenta nos pressupostos do pós-positivismo que encara a investigação como um processo de compreensão mas também vê na ação uma intenção de mudança. Na investigação-ação existe o facto de transformar a realidade mas simultaneamente de produzir conhecimento com base nas alterações provocadas. A principal característica da investigação-ação é a sua forma interativa em que todos os elementos participam, distinguindo-se dos outros paradigmas investigativos pela importância que dá ao aspeto prático. Popkewitz (1988) citado por Clara Coutinho (2005)<sup>34</sup> defende que este paradigma pretende: “conhecer e compreender a realidade como prático; unir teoria e prática: conhecimento, ação e valores; orientar o conhecimento e emancipar e liberar o homem; implicar o professor a partir da autorreflexão.” Cohen & Manion (2002) caracterizam a investigação-ação como sendo situacional (“diagnosis de un problema en un contexto específico”<sup>35</sup>), colaborativa (onde investigadores trabalham em conjunto com participantes), participativa (onde todos participam direta ou indiretamente na investigação) e auto-avaliativa

---

<sup>34</sup> <http://claracoutinho.wikispaces.com>, acedido em 24/04/2012

<sup>35</sup> Cohen, L. Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla: Madrid. p. 271

(as modificações vão sendo avaliadas durante o processo). Por outras palavras, podemos dizer que a investigação-ação estimula a ação e as relações humanas e morais, que se centra na análise de trabalhos, promove a mudança organizativa, preocupa-se com a planificação, com a inovação e a mudança, centra-se na resolução de problemas e proporciona oportunidades de desenvolver conhecimento (Cohen & Manion, 2002). Ainda segundo estes autores na investigação ação “su foco es un problema específico en un escenario específico. El énfasis no es tanto obtener un conocimiento preciso de una situación y propósito particulares” (p.272).

Na investigação-ação “a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise de dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios”.<sup>36</sup>

A investigação é um processo dinâmico e inclui diversas características das quais destacamos: planeamento com flexibilidade, ação, reflexão, avaliação/validação e diálogo. (Fischer, 2001, citado por Esteves, 2008, p. 82)

Ao professor investigador pede-se que tenha presentes algumas atitudes que deve tomar, segundo Esteves (2008). A primeira é focar, pois o meio onde o professor trabalha é um meio onde acontece muita coisa ao mesmo tempo sendo, por isso, essencial que a investigação se foque apenas numa parte, para que não se perca no emaranhado de acontecimentos. O professor deve também tornar estranho o familiar, ou seja deixar de olhar para o que acontece no âmbito educativo de forma rotineira e passe a questionar-se e a refletir sobre essa rotina. Outro aspeto importante é a utilização de um diário para que possa registar as suas observações e comentários que lhe possam surgir. O professor investigador deve também dar tempo ao tempo para que as ideias, inicialmente confusas, se possam ir clarificando. Finalmente, deve procurar ser realista, pois não faz sentido pensar em mudanças que não se possam vir a concretizar.

“Una investigación educativa que no pretenda la transformación de la práctica escolar no tendría razón de ser”, refere Sagastizabal & Perlo (2002, p.68). Assim, neste trabalho também pretendemos a mudança no processo de ensino-aprendizagem de forma a perceber se essa mudança é ou não vantajosa.

A grande vantagem da investigação-ação é a possibilidade de contribuir para a resolução de problemas concretos. Outra vantagem, que pode simultaneamente ser encarda como desvantagem, é o facto de haver alguma oscilação entre a investigação-teoria e a ação-prática que permite uma maior flexibilidade. (Coutinho)

A investigação-ação é um processo cíclico entre a ação e a reflexão, visto que após a ação/ intervenção o investigador recolhe os dados para poder refletir e voltar a intervir.

Perante isto, pretendemos no nosso estudo dar resposta à questão: Como desenvolver um Unidade Didática Integrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem? Resultante desta questão de investigação pretendemos verificar se do ponto de vista técnico-didático um percurso de ensino-aprendizagem é ou não facilitador do processo de organização e desenvolvimento curricular; demonstrar de que forma as atividades de descoberta desencadeadas a partir de um elemento integrador beneficiam o processo de

---

<sup>36</sup> Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora: Porto. p. 16

ensino-aprendizagem; e verificar se da perspetiva do professor, esta forma de sequenciação didática é ou não facilitadora do processo de organização e desenvolvimento curricular.

Esquema 10 - Processo da investigação-ação



O professor ao investigar constrói conhecimento sobre a prática educativa. Também nós pretendemos aprofundar conhecimentos e refletir sobre a prática e mais especificamente, no caso deste estudo, sobre a implementação de uma Unidade Didática. O professor deve sempre refletir sobre a sua realidade educativa e é muitas vezes desta reflexão que surgem questões suscetíveis de investigar. É do resultado das suas pesquisas e da sua intervenção que poderão surgir melhorias para a sua prática educativa.

Para podermos realizar esta investigação foi necessário efetuar um conjunto de procedimentos, respeitando os objetivos, ou seja foi necessário “encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação”.<sup>37</sup>

Para podermos dar resposta aos objetivos propostos neste trabalho iremos basearmo-nos na técnica de análise SWOT recolhendo dados através de entrevistas aos intervenientes no processo; notas de campo; registos fotográficos e das produções das crianças.

#### 4.1- Descrição de procedimentos metodológicos

Para a concretização desta investigação, e após, a fundamentação teórica, procedeu-se à planificação e à implementação da ação investigativa, construindo os instrumentos necessários. Durante e após a implementação procedeu-se à recolha de dados, para numa fase posterior se poderem analisar, refletir e discutir sobre os mesmos. Finalmente retiraram-se algumas conclusões sobre todo o processo desenvolvido.

<sup>37</sup> Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto Editora: Porto. p.79

## 4.2- Local de implementação

A investigação foi realizada durante a prática supervisionada no primeiro ciclo. Esta decorreu na Escola Básica da Mina, numa turma do 2º ano de escolaridade, pertencente ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. Embora a prática supervisionada tivesse decorrido entre outubro de 2011 e fevereiro de 2012, a implementação da prática investigativa ocorreu entre os dias 17 e 19 de fevereiro de 2012, numa semana de trabalho individual.

Quadro 11 - Cronograma do estudo enquadrado na prática supervisionada

Mês	Semana	Estágio	Estudo	
Outubro	25 a 27	Semana de observação	Revisão de literatura	
Novembro	2 a 3	Semana de observação		
	8 a 10	Semana em grupo		
	15 a 17	Semana individual		
	22 a 24	Semana individual		
	29 a 30	Semana individual		
Dezembro	6 a 7	Semana individual		
	13 a 15	Semana em grupo		
Janeiro	3 a 5	Semana individual		Construção da Unidade Didática
	10 a 12	Semana individual		Implementação
	17 a 19	Semana individual		
	24 a 26	Semana individual		
Fevereiro	31 de janeiro a 2	Semana individual	Análise de resultados	
	7 a 9	Semana individual	Revisão de literatura final	
	14 a 16	Semana em grupo		
Março				
Abril				
Maio				
Junho				
Julho			Entrega do trabalho	

## 4.3- Participantes

O contexto escolhido para o desenvolvimento desta investigação, foi o mesmo onde foi desenvolvido o estágio no primeiro ciclo. Como tal, fizeram parte dele os 26 alunos da turma de segundo ano. A turma era constituída por quinze raparigas e onze rapazes todos a frequentar o segundo ano pela primeira vez, não existindo nenhuma criança com necessidades educativas

especiais, como já foi referido no Capítulo I deste trabalho, onde elaboramos a caracterização da turma onde realizamos a prática supervisionada.

Antes da realização do estudo solicitada uma autorização aos encarregados de educação dos alunos, ao que todos acederam.

Foi sempre possível contar com o apoio da professora cooperante e titular da turma, que possuía um conhecimento profundo da turma e que ajudou sempre que necessário na preparação da ação investigativa.

## **5- Recolha de dados**

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações colectadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele.” (Lüdke & André, 1986, p.1) Para tal é necessário que o investigador recolha os dados seguindo a metodologia que parecer mais adequada.

Os procedimentos da recolha de dados devem de ir ao encontro dos objetivos que o investigador propõe com o seu trabalho. Pois resultaram do problema levantado e guiarão todo o processo investigativo, tal como referem Rosa & Arnoldi (2008) e Esteves (2008, p.80) referindo que “as questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”. Pelo que, numa primeira fase fizemos a revisão de literatura acerca do assunto em estudo. Numa segunda fase construímos o instrumento que será alvo do estudo, a Unidade Didática e os guiões de aprendizagem necessários, tendo em conta as características da turma na qual se implementará, seguindo-se a sua aplicação. Finalmente, esta será avaliada e retiraremos algumas conclusões.

Os dados serão recolhidos através de questionários aos alunos, uma entrevista ao professor titular da turma em que o estudo será realizado, notas de campo resultantes da observação participante, registos fotográficos e de documentos produzidos pelas crianças.

### **5.1- Observação**

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p.87). No entanto, observar exige treino no confronto dos indícios que se observam com as experiências anteriores para que se possam interpretar.

Neste estudo optámos por uma observação participante que permite a interação entre o investigador e os sujeitos investigados. Consideramos ser a mais adequada para o estudo que se pretende desenvolver. Lakatos, & Marconi, (1990, p. 189) alertam para as dificuldades que este tipo de observação pode ter de enfrentar “o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objectividade, pelo facto de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado”. Mas também tem de enfrentar outros obstáculos como o facto de não

poder captar toda a realidade na totalidade, por isso o investigador tem de ter bem definido o que pretende observar.

Na observação participante, utilizada neste estudo, é o investigador que é o principal instrumento de observação, no qual participa e tem acesso aos pontos de vista das outras pessoas com o mesmo problema que ele está a investigar. Este tipo de observação permite ao investigador entranhar-se no meio que vai investigar. O investigador fará depois uma leitura dos seus registos, nomeadamente das notas de campo e dos registos fotográficos. Consideramos pertinente o recurso a este tipo de observação por nos permitir, enquanto investigadores, participar ativamente no processo, assim durante a implementação da Unidade Didática poderemos participar e ter conhecimento do ponto de vista do outro em relação a esse assunto.

Para que esta ocorra da melhor forma é fundamental o pedido de autorização a todos os intervenientes, a explicação dos procedimentos, os objetivos e os instrumentos de recolha de dados para o estudo. (Martins, 1996) Tal como é fundamental a criação de laços de confiança entre o investigador e os investigados que no nosso caso já estavam criados pelo facto de a prática supervisionada já decorrer há algum tempo.

Como tal, a observação foi realizada aquando da realização da Unidade Didática, permitindo-nos que fosse percebendo a opinião e as dificuldades que os alunos iam sentindo. Antes da implementação foi pedida autorização ao diretor do agrupamento e aos encarregados de educação.

## 5.2- Notas de Campo

As notas de campo são, segundo Esteves (2008, p.88), um dos “instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados das observações.” As notas de campo para além de incluir “registos detalhados, descritivos e focalizados” incluem também “material reflexivo” que serão depois objeto de análise. (Spradley, 1980 e Bogdan & Biklen, 1994 citados por Esteves, 2008). As notas das observações podem acontecer no momento em que ocorrem ou após a ocorrência. As primeiras podem realizar-se durante a aula, enquanto as crianças realizam a tarefa que pretende observar ou através de material audiovisual. Também nós retiramos algumas notas durante as observações, outras foram feitas logo após a observação e durante os momentos de reflexão individual ou em grupo (com o par pedagógico e com a professora cooperante).

## 5.3- Registo fotográfico

As imagens podem ser um importante e útil recurso de recolha de dados, que depois de arquivadas, devem ser analisadas e reanalisadas. O uso da máquina fotográfica quando se insere no quotidiano, como aconteceu durante a prática supervisionada, deixa de ser “um recurso intrusivo” (Esteves, 2008, p.91) o que poderia vir a ser um problema no sentido que levaria os sujeitos de investigação a estranhar a presença desse elemento. A máquina fotográfica foi utilizada durante toda a prática supervisionada pelo que não foi algo estranho para os alunos. Os

registos fotográficos foram recolhidos, durante toda a prática, pelo par pedagógico, para que o elemento que estivesse a trabalhar não tivesse essa preocupação.

#### 5.4- Produções das crianças

As produções das crianças são “indispensáveis quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”, como é o caso do presente estudo. No entanto, existem alguns cuidados a ter como uma “organização cuidada, com datação sistemática” para que estes documentos se transformem em “bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo”. (Esteves, 2008, p.92)

Zagastizabal & Perlo (2002), referem em relação aos cadernos das crianças que estes são “una ventana desde donde se puede observar qué es lo que sucede en el aula” (p.150). Com a análise das produções das crianças não pretendemos saber o que se passou na aulas, mas entender a forma como os conhecimentos foram construídos pelas crianças, neste sentido os trabalhos produzidos por elas serão uma janela para percebermos a forma como aprenderam.

Após a elaboração das atividades, quer as individuais quer as realizadas em grupo, procedemos à sua recolha e correção. Pretendíamos, como já foi referido, compreender se os alunos tinham percebido o que lhes era pedido e verificar se as suas respostas eram corretas. É possível encontrar alguns exemplos da resolução das atividades pelos alunos no anexo 7 deste trabalho.

#### 5.5- Entrevista à professora titular da turma

Segundo Rosa & Arnoldi (2008, p. 17) a entrevista é uma “técnica de coleta de dados” que “através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa”.

A entrevista será o método mais direto de recolha de informação, que consiste na formulação de questões às pessoas envolvidas na investigação, utilizado quando se pretende conhecer a opinião do outro. A entrevista é um “buscar de información por parte de uno y suministrar información por parte del otro.”<sup>38</sup> Assim também nós pretendíamos recolher informação sobre o que a professora cooperante pensava sobre a Unidade Didática desenvolvida.

As entrevistas encontram-se, normalmente, organizadas sob a forma de um guião de entrevista, onde o entrevistador leva as principais perguntas que quer ver respondidas.

No âmbito deste estudo consideramos ser mais enriquecedor o uso da entrevista semiestruturada. Esta, como refere Esteves (2008, p.96) caracteriza-se pela “ordem de colocação das questões ser flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta” e de a formulação das perguntas permitirem “que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Cohen, L. Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla: Madrid. p.377

<sup>39</sup> Rosa, M. Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Atutêntica Editora: Belo Horizonte. p.31

A escolha recaiu sobre a professora titular da turma, pelo conhecimento que esta possui não só dos alunos mas também da prática educativa, pois “só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto” (Rosa & Arnoldi, 2008, p.16). Para isso, optámos por realizar seis perguntas com o intuito de saber quais considerou serem os pontos fortes e fracos, mas também permitindo um espaço aberto onde poderia expressar a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido.

O entrevistado, e tratando-se também da professora cooperante de prática supervisionada e da professora titular da turma, foi previamente informado dos objetivos da investigação e esteve presente durante a implementação da prática investigativa. Na construção do guião tentámos direcionar as respostas de forma a ficarmos a conhecer, na opinião do entrevistado, os pontos fortes e fracos da Unidade didática, mas também aquilo que poderia ter sido feito ou não deveria ter sido feito ou até mesmo sobre o que poderia ter sido aproveitado para uma utilização da Unidade Didática mais eficaz. Esta entrevista pode ser vista na integra no anexo 9 o deste trabalho.

## 5.6- Questionários aos alunos

Holt (2001, p.124) refere que “para compreender os problemas de aprendizagem de outra pessoa, em especial de uma criança, temos de tentar ver as coisas pelos olhos dela o que, normalmente, é muito difícil”. Por isso optámos por recorrer a uma técnica onde os alunos pudessem expressar a sua opinião, para melhor compreendermos como foi para eles a aplicação da Unidade Didática. Dando-lhes a oportunidade de dizerem se gostaram desta forma de trabalho, quais os seus pontos fortes e fracos, o que consideraram que correu menos bem e o que gostavam que tivesse sido feito.

No questionário, ao contrário da entrevista e como referem Cohen & Manion (2002, p. 378) “se requiere al informante que registre de alguna forma sus respuestas a las preguntas presentadas”. Nos questionários não existe interação entre o investigador e o participante, mas neste caso considerámos ser esta a melhor forma de conhecer a opinião dos alunos, sobre a Unidade Didática desenvolvida.

Como se pode verificar no anexo 10, dos questionários constavam oito questões de forma a permitir conhecer o que consideraram ser pontos fortes e pontos fracos da Unidade e onde puderam também dar uma opinião livre sobre o que gostariam de ter feito. Para ficarmos a saber quais tinham sido os pontos fortes e fracos desta Unidade Didática questionámos os alunos sobre se tinham gostado de trabalhar com um guião, justificando as suas respostas pelas opções apresentadas: porque organiza o trabalho/ porque não me consigo organizar com tantas folhas; porque é diferente da forma como estou habituado; porque sei o que vou fazer a seguir/porque não gosto de saber o que vou fazer a seguir; porque percebo melhor o que vou fazer a seguir/porque não consigo perceber sozinho o que vou fazer. Esta questão foi direcionada para o guião porque é onde os alunos notam maior diferença na forma de trabalhar, já que durante o período que não foi trabalhado como Unidade Didática também existia interligação de áreas e conteúdos. Questionámos também os alunos se preferiam trabalhar com o guião ou com fichas e

se o guião foi motivo de dificuldade, pedindo mais uma vez que justificassem o motivo dessa dificuldade ou facilidade. Sendo as opções: porque tem muitas folhas/porque percebia bem o que tinha de fazer; porque as atividades eram muito difíceis/porque as atividades eram fáceis; porque prefiro que seja a professora a indicar o que tenho de fazer a seguir/porque consegui fazer algumas coisas sozinho; porque não percebi o que era para fazer/porque as atividades estavam bem explicadas. No final os alunos puderam dar a sua opinião sobre o que gostavam de ter feito e não o foi. Na elaboração deste questionário quisemos destacar o que correu bem do ponto de vista dos alunos e o que deveria ter sido feito de outra forma, para que futuramente possamos repetir tendo em conta sempre a opinião dos alunos.

Por te tratarem de crianças pequenas e com pouca autonomia o questionário foi lido para o grande grupo de forma a que os alunos não tivessem dúvidas na forma como o deveriam preencher.

## 5.7- Descrição procedimental

Como já foi referido, neste trabalho foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente: observação, notas de campo, registo fotográfico, produções das crianças, entrevista à professora titular da turma e questionários aos alunos.

A ação investigativa foi implementada durante o estágio no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, numa semana de trabalho individual. A Unidade Didática foi implementada com toda a turma pela aluna de prática supervisionada, contando sempre com o apoio da professora cooperante e do par pedagógico.

As notas de campo resultaram das observações feitas durante a implementação, mas também da reflexão feita em conjunto com a professora cooperante e com a colega de prática supervisionada.

O registo fotográfico pretende, por um lado registar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, mas também registar alguns resultados dessas atividades.

As produções das crianças foram realizadas ao longo de toda a semana de implementação da prática investigativa e resultaram de todas as atividades que os alunos produziram.

Relativamente à entrevista à professora cooperante pretendemos ficar a conhecer a sua opinião acerca da forma como a Unidade Didática foi implementada, se esta se revelou eficaz, e quais os seus aspetos mais positivos e menos positivos.

### 5.7.1 - Implementação da ação de investigação

A implementação desta ação investigativa pretende verificar se a implementação de uma Unidade Didática Integrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico melhora o processo de ensino e aprendizagem.

Para tal foi construído o instrumento de investigação - a Unidade Didática - seguindo os conteúdos didáticos selecionados pela professora cooperante, para essa semana, seguindo-se a sua aplicação. No último dia os alunos puderam autoavaliar as atividades selecionadas e no início

da semana seguinte deram a sua opinião sobre este modo de trabalho, respondendo a um questionário.

Antes da implementação da Unidade Didática foi enviado um pedido de autorização ao diretor do agrupamento e aos encarregados de educação dos alunos da turma e. Tendo-lhes sido explicado os objetivos da investigação e a forma como esta decorreria, em reunião de pais. Seguindo-se a construção da Unidade Didática e dos materiais necessários à sua implementação.

Na semana anterior à implementação da Unidade Didática foi realizada uma Unidade Didática Experimental, com a apresentação dos conteúdos de forma integrada, contudo, os alunos não dispunham de um guião, que foi elaborado posteriormente e que pode ser visto em anexo. (Anexo 3) O objetivo da Unidade Didática Experimental foi perceber melhor como poderia ser construído o guião dos alunos partindo do que queríamos que fosse realizado pelos mesmos.

A Unidade Didática desenvolveu-se no espaço da sala de aula, no entanto, houve necessidade de explicar, aos alunos, como se iria desenvolver o trabalho nessa semana - recorrendo ao guião do aluno-. No início de cada sessão, e após a distribuição da parte do guião correspondente a essa sessão, permitimos aos alunos que o folheassem livremente, de forma a que depois pudessem estar concentrados no trabalho a desenvolver.

Optou-se pela entrega do guião por partes para que pudesse ser feita a ativação do conhecimento prévio sem que os alunos tivessem a “tentação” de procurar a resposta no guião.

As atividades foram distribuídas aos alunos apenas quando referenciadas no guião, sendo recolhidas no final de cada sessão. O guião era guardado, no final de cada sessão, pelos alunos, de forma a que no final das três sessões ficassem com o guião completo.

Assim, cada aluno, durante esta Unidade Didática dispunha de:

- um guião dos alunos (Anexo 6);
- um conjunto de guiões de aprendizagem: (Anexo 7)
  - guião “Significados”;
  - guião “Meios de comunicação pessoal”;
  - guião “Construir uma Banda Desenhada”;
  - guião “Problemas”;
  - guião “Comunicar com os outros”;
- peças do dominó para recortar;
- uma caixa para guardar dominó.

No início da semana os alunos mostraram-se um pouco surpresos com a forma como iam trabalhar e um pouco confusos em relação à utilização do guião. Contudo, sempre que terminavam uma tarefa ia-lhes sendo dito que consultassem o guião e na segunda sessão já sabiam quando precisavam de o consultar.

Apesar do guião dos alunos permitir a sua autonomia, as sessões tiveram de ser bastante dirigidas, pois existem ritmos muito diferentes nas várias áreas. O que não levantou grandes problemas, pois os alunos dispunham também de um conjunto de tarefas que podiam ir fazendo sempre que terminassem mais cedo as atividades propostas no guião. Este método funcionava muito bem e é algo a que estes alunos já estão habituados.

No final da última sessão foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas, lembrando-as (autoavaliação). No início da semana seguinte foi-lhe solicitado que dessem a sua opinião sobre a forma como tinham trabalhado, lembrando as características e diferenças de forma de trabalhar tradicional (questionários).

### 5.7.2 - Recursos produzidos

Como já foi referido, os alunos dispunham de um guião de atividades e de alguns guiões de aprendizagem que lhes iam sendo distribuídos.

O guião do aluno tinha uma capa, onde todos os alunos se identificavam, colocando o seu nome, tinha ainda o nome da Unidade Didática e um desenho alusivo ao nome da Unidade, que os alunos podiam ir colorindo sempre que terminavam as tarefas antes do tempo. Esta pode ser vista na imagem seguinte.

Figura 2 - Capa da Unidade Didática



No interior do guião os alunos encontravam as atividades que teriam de desenvolver, algumas com resposta no próprio guião, outras remetendo para atividades que deviam ser resolvidas noutros locais, como os manuais dos alunos ou guiões de aprendizagem.

No guião existiam atividades de ativação do conhecimento prévio, mas também atividades de abordagem de conteúdos, sistematização avaliação e reforço. Apresentam-se aqui alguns exemplos, podendo o guião ser consultado na totalidade no anexo 4.

Figura 3 - Exemplos de atividades presentes no guião do aluno

No final do guião os alunos dispunham de um espaço onde deveriam realizar a autoavaliação das atividades desenvolvidas ao longo de todo o percurso de ensino e aprendizagem.

Figura 4 - Autoavaliação das atividades

**Autoavaliação**

Assinala com um X para dares a tua opinião sobre as atividades que realizaste ao longo da semana.

	😊 Gostei muito	😐 Gostei pouco	😞 Não gostei
Tentar adivinhar sobre o que seria a história.			
Descobrir palavras iguais mas com significados diferentes.			
Aprender o que são meios de comunicação pessoal.			
Construir a tabuada do 3.			
Ouvir a história.			
Desenhar em banda desenhada a conversa entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia.			
Resolver os problemas de matemática.			
Construir e jogar ao dominó.			
Reescrever a história.			
Construir a tabuada do 6.			
Dramatizar a história.			

## 6- Metodologia do processo de análise de dados

### 6.1 - A análise SWOT

A exigência crescente e os novos desafios que vão sendo colocados à educação exigem uma maior análise sobre a mesma. Para isso é necessário e fundamental conhecer os seus pontos fortes e fracos para conhecer que aspetos melhorar e que aspetos manter ou realçar. Como tal é preciso saber a opinião e o ponto de vista dos que integram o processo (análise interna) e dos que o veem este acontecer (análise externa).

A análise interna mostra, tal como o nome indica, aspetos internos do processo, resultando em pontos fortes e fracos (vantagens e desvantagens internas ao processo). O resultado da análise interna pode ser controlado visto que resulta diretamente da atuação dos sujeitos que participam na investigação. Por isso, quando o investigador se dá conta da presença de um ponto forte deve realça-lo/ destaca-lo, por outro lado, quando se apercebe de um ponto fraco deve procurar controlá-lo ou minimizar o seu efeito.

A análise externa refere-se a fatores exteriores ao processo, neste caso, educativo e que estão fora do alcance do sujeito da ação, resultam em oportunidades e ameaças (vantagens e desvantagens externas ao processo). No entanto, as ameaças, não se tratam de algo negativo, podem ser oportunidades para realçar outros pontos fortes. Mas é necessário ter uma visão estratégica para fazer as alterações necessárias para tornar um ponto fraco/ ameaça num aspeto positivo/ oportunidade. O ambiente externo, que produz a análise externa, não é controlável pelo investigador, no entanto, este pode tentar procurar aproveitar as oportunidades que vão surgindo para otimizar os efeitos positivos e minimizar os efeitos negativos.

Para analisar as vantagens e desvantagens, quer a um nível interno quer a um nível externo, de um qualquer contexto é fundamental nunca esquecer o objetivo da pesquisa. (Nogueira, 2011)

O resultado da análise SWOT é normalmente apresentado sob a forma de matriz.

Através da análise SWOT pretende-se “definir as relações existentes entre os pontos fortes e fracos” (Bicho & Baptista, 2006), esta relação é definida através de uma reflexão sobre os dados obtidos.

#### 6.1.1 - Análise Interna

Como já foi referido a análise interna resulta do ponto de vista daqueles que fazem parte do processo, resultando em pontos fortes (Strengths) e em pontos fracos (Weaknesses). Pelo que a análise interna foi realizada pelos alunos, uma vez que foram eles que se encontravam no “interior” do processo. Assim, estes avaliaram as atividades da Unidade Didática classificando-as com “gostei muito”, “gostei pouco” e não “gostei nada”, mas puderam também expressar a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido, identificando as vantagens e desvantagens e as dificuldades do trabalho com Unidades Didáticas.

O questionário realizado aos alunos encontra-se no anexo 8 deste trabalho. Por uma questão de comodidade não serão apresentados os questionários todos mas a contagem das respostas dos alunos, também nesse anexo. Também é possível encontrar as contagens finais da autoavaliação que fizeram das atividades no anexo 9.

### 6.1.2 - Análise Externa

A análise externa, na análise SWOT, refere-se a fatores externos e resulta em ameaças e oportunidades. Por ser externa, é realizada tendo em consideração o ponto de vista de alguém externo ao processo investigativo. No caso deste estudo, esta análise resulta da entrevista realizada à professora cooperante. Esta é também a professora titular da turma, mas apesar disso, e no contexto da prática supervisionada é também observadora do processo. A professora cooperante é a responsável pela turma em causa e por isso está sempre presente durante a prática, no entanto, as suas intervenções são mínimas. Nas semanas de prática supervisionada a professora teve sobretudo um papel de observadora do nosso trabalho, pelo que neste estudo foi ela que permitiu a análise externa, visto que não participou diretamente no processo.

### 6.1.3 - Análise SWOT - a matriz

A análise SWOT permite a análise dos dados recolhidos. Como tal são fontes de informação, desta análise a autoavaliação das atividades feita pelos alunos, os questionários respondidos por estes e a entrevista feita à professora titular da turma.

Para apresentar esta análise é normalmente utilizada uma matriz. No nosso caso optámos por uma matriz de dois eixos onde é possível verificar os pontos fortes e fracos resultantes da análise interna e as oportunidades e ameaças resultantes da análise externa.

A matriz escolhida apresenta as variáveis sobrepostas permitindo uma melhor análise.

A matriz escolhida foi a seguinte:

Quadro 12 - Matriz SWOT

		Análise Interna	
		Pontos fortes (Strengths)	Pontos fracos (Weaknesses)
Análise externa	Oportunidades (Opportunities)	<b>SO (maxi-maxi)</b> Tira o máximo partido dos pontos fortes para aproveitar ao máximo as oportunidades detetadas.	<b>WO (mini-maxi)</b> Desenvolver estratégias que minimizem os efeitos negativos dos pontos fracos e que simultaneamente aproveitem as oportunidades emergentes.
	Ameaças (Threats)	<b>ST (maxi-mini)</b> Tira o máximo partido dos pontos fortes para minimizar os efeitos das ameaças detetadas.	<b>WT (mini-mini)</b> As estratégias a desenvolver devem minimizar ou ultrapassar os pontos fracos e, tanto quanto possível, fazer face às ameaças.

## 7- Análise e discussão de resultado

Como já foi referido os dados foram recolhidos durante a prática supervisionada na turma onde esta se desenrolou. Após a recolha de dados é necessário proceder à sua análise. No ponto anterior, deste capítulo, foram referidos todos os métodos utilizados na recolha de dados. Perante estes pareceu-nos adequado seguir a análise SWOT que se rege por uma análise por categorias.

O nome SWOT resulta das palavras Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças).<sup>40</sup> Este tipo de análise permite uma análise interna e externa, ou seja de elementos internos ao processo mas também de elementos externos.

### 7.1- Apresentação de resultados

Após a recolha de dados é necessário a sua organização para que possam retirar conclusões.

Numa investigação qualitativa, como é o caso desta, os dados numéricos são muito poucos ou nenhuns. Por isso, optámos por uma análise que permita o estabelecimento de relações entre os dados, como é o caso da análise SWOT.

Os dados deste trabalho resultaram do questionário e da autoavaliação que os alunos fizeram relativamente ao trabalho desenvolvido durante a semana de implementação da Unidade Didática juntamente com a entrevista realizada à professora cooperante.

<sup>40</sup> <http://www.iapmei.pt/iapmei-art-03.php?id=2344>, acedido a 4 de maio de 2012

Como tal, e considerando os resultados, consideramos que houve clareza na organização das atividades preparadas, pois vinte dos vinte e seis alunos da turma responderam, no questionário, ter gostado de ter trabalhado com o guião “porque organiza o trabalho”, o que mostra como para os alunos é importante a organização das atividades, como já tínhamos constatado durante a prática supervisionada. Assim como já tínhamos percebido que tinham algumas dificuldade no trabalho totalmente autónomo, sendo a organização fundamental no trabalho independente. Tal é possível perceber pela quantidade de alunos que referiu ter gostado de trabalhar com guião por este permitir perceber melhor que vai fazer a seguir (14 alunos). Por serem crianças curiosas, também gostam que lhes sejam apresentadas coisas novas como é possível verificar pelo número de alunos (15) que responderam ter gostado de trabalhar com guião por ser uma forma diferente.

Quando questionados sobre a dificuldade das atividades, a maioria referiu não as ter sentido, o que nos levou a concluir que as mesmas se adequavam à maioria dos alunos. Para vinte alunos as atividades não apresentaram grande dificuldade porque estas estavam bem explicadas. Também a professora cooperante referiu que “os conteúdos foram bem apresentados, de forma clara e de fácil compreensão”, o que pode explicar o facto de os alunos não terem sentido grandes dificuldades, embora as atividades pudessem ser exigentes mentalmente. Assim, a clareza foi sem dúvida um ponto forte do nosso trabalho.

Da análise interna resultou dos questionários e da autoavaliação que os alunos fizeram acerca da Unidade Didática. Após a análise destas respostas, retirámos os seguintes pontos fortes:

- clareza na organização do trabalho;
- forma diferente de trabalho/ gosto pela novidade;
- conhecimento do que será feito a seguir;
- apresentação clara das atividades;
- autonomia;
- atividades do seu agrado.

Foram encontrados os seguintes pontos fracos:

- grau de dificuldade das tarefas;
- utilização de materiais/ técnicas diferentes;
- não permissão de todos participarem em tudo.

Da análise externa resultaram as seguintes oportunidades:

- atividades bem integradas e relacionadas;
- apresentação clara e de fácil compreensão;
- respeito pelos conteúdos propostos;
- trabalho organizado e sequenciado.

Da análise externa resultaram também as seguintes ameaças:

- menor uso de manuais;
- maior isolamento dos alunos;
- menor envolvimento turma/ professor;
- menor adequação aos ritmos e dificuldades diferenciados.

Desta análise construímos a matriz onde também sobreposemos as variáveis da análise interna e da análise externa para que pudéssemos observar quais os pontos fracos que podem aproveitar as oportunidades e os pontos fortes que podem minimizar as ameaças. Ao analisarmos a matriz SWOT preenchida com os dados do nosso trabalho, temos uma maior consciência das potencialidades e fragilidades da nossa Unidade Didática, para que possa ser melhorada futuramente. Desta análise resultaram os dados disponíveis na seguinte matriz:

Quadro 13 - Matriz SWOT preenchida

		Análise Interna	
		Pontos fortes (Strengths)	Pontos fracos (Weaknesses)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza na organização do trabalho</li> <li>• Forma diferente de trabalho/ gosto pela novidade</li> <li>• Conhecimento do que será feito a seguir</li> <li>• Apresentação clara das atividades</li> <li>• Autonomia</li> <li>• Atividades do agrado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de dificuldade das tarefas</li> <li>• Utilização de materiais/ técnicas diferentes</li> <li>• Não permissão de todos participarem em tudo</li> </ul>
Análise externa	<b>Oportunidades (Opportunities)</b>	<b>SO (maxi-maxi)</b>	<b>WO (mini-maxi)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades bem integradas e relacionadas</li> <li>• Apresentação clara e de fácil compreensão</li> <li>• Respeito pelos conteúdos propostos</li> <li>• Trabalho organizado e sequênciado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza na organização do trabalho/ Atividades bem interligadas e relacionadas</li> <li>• Apresentação clara das atividades/ Apresentação clara e de fácil compreensão</li> <li>• Autonomia/Trabalho sequenciado e organizado</li> <li>• Forma diferente de trabalho/ gosto pela novidade</li> <li>• Conhecimento do que será feito a seguir/ trabalho organizado e sequênciado</li> <li>• Atividades do agrado/ respeito pelos conteúdos propostos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de dificuldade das tarefas/ Apresentação clara e de fácil compreensão</li> <li>• Utilização de materiais/ técnicas diferentes/ Respeito pelos conteúdos propostos</li> <li>• Não permissão de todos participarem em tudo</li> </ul>
	<b>Ameaças (Threats)</b>	<b>ST (maxi-mini)</b>	<b>WT (mini-mini)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor uso de manuais</li> <li>• Maior isolamento dos alunos</li> <li>• Menor envolvimento turma/ professor</li> <li>• Menor adequação aos ritmos e dificuldades diferenciados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma diferente de trabalho/ gosto pela novidade/ Menor uso dos materiais</li> <li>• Autonomia/ Maior isolamento dos alunos</li> <li>• Conhecimento do que será feito a seguir/ Menor envolvimento turma/ professor</li> <li>• Autonomia/ Menor adequação aos ritmos e dificuldades diferenciados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de materiais/ técnicas diferentes/ Menor uso de manuais</li> <li>• Não permissão de todos participarem em tudo/ Maior isolamento dos alunos</li> <li>• Utilização de materiais/ técnicas diferentes/ Menor envolvimento turma/ professor</li> <li>• Grau de dificuldade das tarefas/ Menor adequação aos ritmos e dificuldades diferenciados</li> </ul>

## 7.2- Análise de dados e discussão de resultados

O ensino integrado tem constituído uma crescente preocupação no ensino em Portugal, sobretudo no primeiro ciclo, uma vez que neste ciclo todas as áreas são trabalhadas em regime de monodocência (por um só professor).

Como já referimos, quisemos, neste trabalho, verificar se uma sequência contínua/percurso de ensino e aprendizagem facilita o processo de organização e desenvolvimento curricular. Demonstrar de que forma as atividades de descoberta desencadeadas a partir de um elemento integrador beneficiam o processo de ensino e aprendizagem e verificar se da perspetiva do professor a sequenciação didática é ou não facilitadora do processo de organização e desenvolvimento curricular.

Consideramos que através da construção da Unidade Didática, e respeitando os princípios didatológicos enumerados no início deste trabalho, conseguiríamos alcançar os nossos objetivos.

A partir da análise da matriz construída, concordamos que a clareza na forma de apresentação do trabalho constituiu efetivamente uma mais-valia, pois só assim alunos de segundo ano, ainda muito dependem do professor, poderiam ter sucesso nas suas aprendizagens. O facto de gostarem da novidade e de serem recetivos às nossas propostas também ajudou bastante a esse sucesso. Apesar da principal diferença ser a presença do guião do aluno, uma vez que a integração e interligação foi uma preocupação constante da prática supervisionada. Procurámos nessa integração englobar todos os conteúdos propostos, para que nenhum surgisse “desligado” do trabalho que estávamos a desenvolver. Na construção de uma Unidade Didática é essencial a organização e sequenciação do trabalho e dos conteúdos que tentámos que fossem sempre construídos/ aprendidos da forma a consolidar os anteriores.

No entanto, também houve aspetos que numa próxima construção e aplicação de uma Unidade Didática deverão ser considerados, como por exemplo o grau de dificuldade de algumas tarefas, que ainda foi elevado, na opinião de três alunos. De referir que estes alunos eram os que apresentavam maiores dificuldades ao nível da língua portuguesa. Também devemos ter em atenção o recurso a materiais e técnicas diferentes do dia-a-dia, que como já referimos é uma aspeto fundamental e que ajuda à motivação dos alunos e que os alunos gostavam de ter realizado, como responderam no questionário. Não podemos igualmente esquecer o facto de o tempo não ter permitido que todos os alunos pudessem participar de forma mais ativa em todas as atividades, nomeadamente na atividade da dramatização.

Houve também um menor uso dos manuais, o que nem sempre acontece no trabalho com Unidades Didáticas. No nosso caso, isso aconteceu, devido ao facto de as atividades propostas nos manuais para aqueles conteúdos não permitirem a interligação com o nosso tema. Outra ameaça identificada foi o maior isolamento dos alunos, pois não foram pensadas atividades em grupo, à exceção do jogo do dominó e da dramatização, mas durante as restantes atividades a Unidade Didática permite um trabalho mais autónomo e conseqüentemente mais individual. Isto por outro lado, permite que cada aluno trabalhe ao seu ritmo, não sendo necessário impor um ritmo que englobe todas as diferenças da turma, contudo não permite a interação nem a troca

de experiências entre os alunos. Pelo que sentimos necessidade de realizar algumas atividades em grande grupo, sobretudo as que pensámos poderem enriquecer com a partilha.



## Capítulo IV - Reflexões finais e conclusão

“Olhar para a escola e tentar compreender como aí se ensina e se aprende pode ajudar-nos na busca de um caminho para melhorar... É esse, quanto a nós, o grande papel da investigação em educação. ”

(Sim-Sim, 2006, p.15)

No momento final deste trabalho importa refletir sobre o que foi feito, que nos permita tirar algumas conclusões que nos ajudem no futuro. Para isso, iremos dividir estas reflexões finais em três momentos. Numa primeira fase iremos refletir/ concluir acerca da parte investigativa deste trabalho. Num segundo momento teceremos algumas recomendações relativamente ao trabalho desenvolvido durante a prática supervisionada, não só porque é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido, mas também para que outros não cometam os mesmos “erros”. Num último momento iremos refletir/ concluir sobre o estágio com investigação.

## **1- Reflexão/ Conclusão de investigação**

Todo o conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem estão em constante evolução, não só devido ao desenvolvimento cultural e social mas também devido ao facto de todo o conhecimento se encontrar em constante crescimento e mudança. Como tal, também os professores sentem hoje necessidade de participar ativamente na construção desse conhecimento, sobretudo ao que respeita à ação educativa.

Uma das maiores preocupações, desde o início da nossa formação, foi a forma como poderíamos interligar os conteúdos sem que os alunos sentissem que estávamos a compartimentar as áreas. Mas também como poderíamos fazer com que se interessassem pelas aprendizagens que pretendíamos que eles fizessem. Foi então que tivemos conhecimento desta nova técnica pedagógica agora em desenvolvimento - as Unidades Didáticas -. Como tal quisemos verificar como poderíamos desenvolver (construir e implementar) uma Unidade Didática Integrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Este foi pois, o nosso ponto de partida para a nossa investigação. Definindo para isso um conjunto de objetivos, que mais do que voltar a enumera-los importa refletir sobre as conclusões a que podemos chegar com a análise dos dados recolhidos.

Tendo em conta os dados recolhidos e a sua análise, consideramos que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados. A Unidade Didática e o percurso de ensino e aprendizagem construído revelaram-se facilitadores do processo de organização e desenvolvimento curricular. As atividades de descoberta são talvez as que os alunos melhor recordam, pois eles relembram como produziram esse conhecimento e sentem que o mesmo foi construído por si. O que os alunos constroem tem para eles outro significado e valor. Mas também porque gostam de desafios e foram sentindo que eram desafiados no lançamento de cada nova aprendizagem.

A Unidade Didática pode ser entendida como uma unidade temática, que inclui um conjunto de aulas e que se organiza à volta de um tema e de um elemento integrador, estas devem ter um conjunto de elementos que ajudam o professor a organizar o seu trabalho.

A Unidade Didática permitiu trabalhar conteúdos de várias áreas de forma integrada com a ajuda de um tema e de um elemento integrador. Através dos resultados dos inquéritos aos alunos, da autoavaliação feita por estes às atividades e pela correção/ avaliação dos trabalhos,

poderemos dizer que para além dos objetivos da investigação, as aprendizagens também foram conseguidas.

Depois de construída, a Unidade Didática mostrou ser uma ótima forma de organizar conteúdos e atividades, permitindo uma maior autonomia dos alunos. Voltamos a relembrar por isso a importância da autonomia, tal como Abreu et al (1990), também nós consideramos que “a autonomia dos alunos é um elemento essencial para a formação de indivíduos capazes de construir conhecimento” (p.69).

No entanto, também sentimos que os alunos têm de ser habituados a trabalhar dessa forma mais autónoma para o que contribui muito a autoestima dos alunos, mas também o seu desenvolvimento intelectual.

O percurso de ensino e aprendizagem proposto na Unidade Didática o *Espantalho Enamorado* respeita os princípios metodológicos de todas as áreas de conteúdo propostos pelo Ministério da Educação e também enumerados no Capítulo I deste trabalho.

Como tal, consideramos que a Unidade Didática é uma técnica eficaz na organização do ensino e da aprendizagem e na relação de interdependência entre os elementos básicos do ensino (objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação). A Unidade Didática organiza todo o percurso de ensino aprendizagem antecipadamente, sendo que no momento da sua aplicação o aluno tem tudo o que necessita para desenvolver e construir as aprendizagens previstas.

Assim, as Unidade Didáticas mostram ser um sistema flexível e aberto, permitindo uma metodologia personalizada de trabalho, pois embora estas sejam preparadas antes da sua implementação, são sempre adaptáveis e podem prever tarefas/ atividades adequadas aos vários níveis dos alunos.

Do mesmo modo, consideramos que o percurso de ensino a aprendizagem mais especificamente a Unidade Didática, por nós construído, facilitou o processo de organização e desenvolvimento curricular. As atividades de descoberta produzidas e desencadeadas a partir de um elemento integrador beneficiam o processo de ensino e aprendizagem, não só porque são elas que dão mote às aprendizagens, mas também porque motivam e provocam nos alunos o desejo de aprender. Também na perspetiva do professor esta forma de sequenciação didática facilita o processo de organização e desenvolvimento curricular, produzindo bons resultados nos alunos.

Não devemos esquecer que esta Unidade Didática foi construída por nós, para trabalhar determinados conteúdos com um grupo de alunos em particular, mas uma Unidade Didática construída por outro professor, com outros conteúdos e para outros alunos poderá não produzir os mesmos resultados. Ainda que genericamente consideremos as Unidades didáticas uma boa forma de organização e desenvolvimento curricular, mas que pode ser influenciado por diversos fatores.

## 2- Recomendações

Como já foi referido os conhecimentos que os alunos trazem para dentro da sala são muito importantes, sendo fundamental a integração destes com aquilo que o professor pretende que o aluno aprenda, só assim os alunos atribuirão sentido ao que aprendem de forma a valorizarem as aprendizagens e a desejarem continuar a aprender.

Na maioria das vezes essa integração é possível no entanto, nem sempre pode ser explorada como devia. Os longos programas que têm de ser cumpridos e o tempo disponível nem sempre permitem que seja feita a exploração que o professor desejava. Existindo também uma longa barreira burocrática que nem sempre permite aos alunos ter as experiências desejadas.

Esta foi também uma das limitações que tivemos de enfrentar, embora tivéssemos aproveitado os conhecimentos dos alunos, a limitação do tempo não nos permitiu “experimentar” tudo aquilo que gostaríamos. De modo que tivemos de fazer escolhas optando por aquilo que acreditávamos ser mais eficaz naquele momento e contexto. Isto foi bastante claro nas respostas que os alunos deram à questão “Se pudesses mudar o que foi trabalhado, que atividade gostavas de ter feito?”. Apesar de que alguns alunos referissem atividades que já tinham sido realizadas durante a prática, mas que claramente gostavam de repetir. Mas tal como referimos também é importante proporcionar aos alunos experiências diferentes. Também foi evidente na autoavaliação das atividades o efeito da limitação do tempo, pois apenas houve uma única atividade assinalada como “Não gostei” devido ao facto de o aluno não ter tido oportunidade de a realizar. Lamentamos que tal tenha acontecido, mas de facto não houve tempo para que todos os alunos pudessem participar.

O estudo sobre a Unidade Didática nem sempre foi fácil, por vezes sentimos que existia pouca informação sobre o tema, que agora começa a ser explorado em Portugal. No entanto, em Espanha é uma forma de ensino bastante divulgada e onde já se dispõe de alguma informação.

A construção da Unidade Didática foi um pouco trabalhosa, no entanto, durante a implementação deu-nos uma maior sensação de organização e confiança, mostrando que o trabalho inicial tinha valido a pena.

A integração de conteúdos foi bastante eficaz, sendo claro que os alunos na maioria das vezes nem deviam pela mudança de área curricular, sobretudo se não estivessem a utilizar os manuais escolares.

Como já foi referido esta forma de trabalho requer treino, pois os alunos não estavam habituados a um trabalho tão autónomo, nem a utilizar um guião que os orientasse nas atividades. No entanto, são crianças que no final já conseguiam lidar melhor com todos estes aspetos. Por ter sido uma Unidade Didática que requereu muitas folhas, inicialmente esta foi também uma dificuldade, mesmo os alunos não dispoendo logo de todas as folhas da Unidade, o que nem sempre tem de acontecer com as Unidades Didáticas. No entanto, e tal como as outras, esta também foi uma dificuldade ultrapassada com o tempo. Os alunos perceberam rapidamente que era uma forma diferente de trabalhar e que por isso teriam de seguir muito bem as instruções da professora- estagiária, revelando-se bastante colaborativos e entusiasmados.

### 3- Conclusão - estágio com investigação

Quase no final de mais uma etapa académica e olhando para trás podemos dizer que todo este caminho foi um processo de aprendizagem, por vezes doloroso, mas também muito proveitoso. Durante o qual pudemos contar com o apoio de todos os que em algum momento também participaram direta ou indiretamente. Apesar das dúvidas e do esforço exigido a prática supervisionada é um momento essencial na formação de professores, constituindo momentos de aprendizagem que de outra forma seriam muito difíceis de transmitir.

Como foi referido várias vezes ao longo deste trabalho, o professor deve ser também investigador e procurar respostas aos novos desafios que lhe vão sendo colocados. Por isso, também nós, durante a prática supervisionada sentimos necessidade de incluir uma investigação. Embora isto muitas vezes se traduzisse em algum trabalho e muitas angústias, pois somos ainda “investigadores” principiantes que podemos não ter tomado as atitudes certas nos momentos certos. Com o passar do tempo as dúvidas deram lugar ao desejo de aprender e poder levar outros a aprender.

Tal como estágio a inclusão de uma investigação, num curso de formação de professores é de extrema importância, pois não esqueçamos como foi já referido, o professor deve ser também investigador. Só assim é permitido ao estagiário que se envolva no ambiente educativo de uma forma bastante próxima do que será a sua vida profissional. A relação entre o estagiário, o professor cooperante e o(s) professor(es) supervisor(es) revelou-se fundamental, sobretudo num período que exige muita reflexão sobre a ação, o que nem sempre é fácil para alguém sem experiência educativa como era o nosso caso.

Assim, era fundamental que a investigação, para além de alcançar os objetivos propostos inicialmente, produzisse conhecimento e pudesse contribuir de forma positiva para o desenvolvimento dos alunos que são o centro do processo educativo.

As crianças receberam-nos muito bem desde o primeiro dia de estágio, mostrando-se sempre muito curiosas e participativas em todas as atividades que preparávamos para elas durante toda a prática educativa. Foi um período muito bom durante o qual fomos muito bem recebidas por todos os elementos da comunidade educativa, muito devido à professora cooperante, que se revelou uma excelente profissional, mas também com um grande lado humano. De referir que durante o estágio, para além de nos ter sido permitido participar em todas as atividades também pudemos participar numa reunião de pais, o foi bastante positivo.

O momento da ação investigativa ocorreu num momento em que os alunos já nos conheciam e nós a eles o que é bastante importante. Pois só conhecendo bem a turma e a sua forma de trabalhar se poderia construir uma Unidade Didática eficaz, dando resposta a todas as influências que o processo de ensino e aprendizagem vai sofrendo. Não só para conhecer os ritmos e poder cumprir os conteúdos propostos mas também para dar resposta às necessidades do grupo.

Os alunos foram bastante recetivos à novidade e, como em todos os momentos da prática supervisionada, foram bastante participativos e mostraram bastante respeito pelo nosso trabalho. Uma das nossas maiores preocupações durante a nossa formação e muito em especial

durante a prática supervisionada foi tentar perceber como poderíamos ajudar a construir uma escola feliz e produtora de bons resultados. Acreditamos por isso que demos o nosso pequeno contributo, não só através da nossa investigação, que produziu novos conhecimentos, mas também através do trabalho desenvolvido durante a prática supervisionada.

Esta caminhada foi de aprendizagem em todos os sentidos. Pois esperamos que os alunos tenham produzido aprendizagens durante a nossa presença, porque nós aprendemos muito com eles.

Finalmente realçamos a importância da investigação durante a prática supervisionada, como forma de resposta a algumas inquietações e dúvidas que o professor sempre encontrará.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” (Cury, 2004)

## Bibliografia

- AA.VV. (2006). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico*. Ministério da Educação: Lisboa
- Abreu, I. Sequeira, A. P. Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias - Contributos para uma educação participada*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
- Almeida, João F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta: Lisboa
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGrawHill: Lisboa
- Barbeiro, L.F Pereira, L.A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa
- Bear, D. Invernizzi, M. Templeton, S. Johnston, F. (2008). *Words Their Way - Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction*. Pearson: New Jersey
- Boavida, A. Paiva, A. Cebola, G. Vale, I. Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa
- Boavida, J. (1998). *Educação: objetivo e subjetivo*. Porto Editora: Porto
- Campos, B. (coord.). (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Volume I. Universidade Aberta: Lisboa
- Car, W. Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L. Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla: Madrid.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Editora Pergaminho: Cascais
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto Editora: Porto
- Fialho, I. (2010). *Ensino experimental*. Areal Editores: Porto
- Formosinho, J. Machado, J. (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. In *Autonomia- Gestão e Avaliação das escolas* (p. 99-124). Editora Asa: Porto
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Editorial presença: Lisboa

- Iglesias, C. & Mesa, M. (2008). *Fundamentos teóricos para a implementação da la didáctica en le processo de enseñanza-aprendizaje*.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park: Sage
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade (1990); *Fundamentos de Metodologia Científica*; Editora Atlas S.A.: São Paulo
- Lüdke, M. André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LDA: São Paulo
- Maestros, C. (2009). *Educación Primária-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla.
- Matos, J. Serrazina, M. (1996) *Didáctica da matemática*. Universidade Aberta: Lisboa
- Martins, E. (1996); *Sínteses de investigação qualitativa*; Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Martins, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta: Lisboa
- Not, Louis (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Edições ASA
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora: Porto
- Ponte, J. Serrazina, L. Guimarães, H. Brenda, A. Guimarães, F. Sousa, H. Menezes, L. Martins, M. Oliveira, P. (2008) *Programa de matemática do ensino básico*. Ministério da Educação. Dgidc: Lisboa
- Rebelo, D. Marques, M.J. Costa, M.L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Universidade Aberta: Lisboa
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Universidade Aberta: Lisboa
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa

Ribeiro, A.C. Ribeiro, L.C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa

Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Texto Editora: Lisboa

Rolla, A. Rolla, J. (1994). *O projeto educativo em Educação de Infância*. Editora Asa: Porto

Rosa, M. Arnoldi, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Atutêntica Editora: Belo Horizonte.

Sim-Sim, I. (coord.). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições ASA

Sim-Sim, I. Silva, AC. Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC: Lisboa

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa

Sousa, A. (1980). *A expressão dramática*. Básica Editora: Aveiro

Sprinthall & Sprinthall. (1993). *Psicologia Educacional*. McGrawHill: Lisboa

Vergani, Teresa (1993). *Educação matemática*. Universidade Aberta: Lisboa

## Legislação

Ministério da Educação. Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

Ministério da Educação. Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto

## Sitiografia

- <http://www.cm-castelobranco.pt/> (acedido a 1 de março de 2012)
- [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo\\_UD.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf) (acedido a 1 de março de 2012)
- <http://www.anossaescola.com/apaiva/> (acedido a 15 de março de 2012)
- <http://area.dgidc.min-edu.pt/download/CELInternet.html> (acedido a 20 de março de 2012)
- [http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c3\\_cr/principiossugestoesmat.pdf?width=965&height=600](http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c3_cr/principiossugestoesmat.pdf?width=965&height=600) (acedido a 23 de março de 2012)
- [http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c3\\_cr/EM/principiossugestoesem.pdf?width=965&height=600](http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c3_cr/EM/principiossugestoesem.pdf?width=965&height=600) (acedido a 27 de março de 2012)
- [http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt,](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/) (acedido a 27 de março de 2012)
- <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> (acedido a 20 de abril de 2012)
- <http://aula.grao.com/revistas/aula/001-la-programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/planificacion-de-unidades-didacticas-una-propuesta-de-formalizacion> (acedido a 20 de abril de 2012)
- <http://claracoutinho.wikispaces.com/Investiga%C3%A7%C3%A3o+A%C3%A7%C3%A3o> (acedido a 24 de abril de 2012)
- [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf) (acedido a 24 de abril de 2012)
- [nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/joaquim/Word/13.doc](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/joaquim/Word/13.doc) (acedido a 24 de abril de 2012)
- <http://www.iapmei.pt/iapmei-art-03.php?id=2344> (acedido a 4 de maio de 2012)
- [http://www.pmelink.pt/article/pmelink\\_public/EC/0,1655,1005\\_39755-3\\_41097--View\\_429,00.html](http://www.pmelink.pt/article/pmelink_public/EC/0,1655,1005_39755-3_41097--View_429,00.html) (acedido a 4 de maio de 2012)
- <http://www.portal-gestao.com/gestao/item/2414-a-an%C3%A1lise-swot-e-o-processo-de-planeamento-estrat%C3%A9gico.html> (acedido a 4 de maio de 2012)
- <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> (acedido a 7 de maio de 2012)
- [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga\\_actas.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf) (acedido a 31 de maio de 2012)





## **Anexo 1**

---

Registo fotográfico das atividades desenvolvidas durante as semanas individuais  
de prática supervisionada

1º percurso de ensino e aprendizagem - 15 a 17 de novembro de 2011

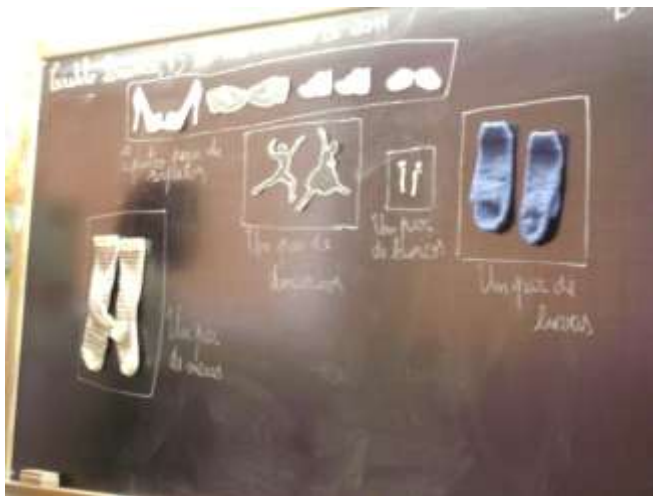


Foto 1 - Registo da atividades “Pares de coisas”



Foto 2 e 3 - Registo de alguns trabalhos elaborados pelas crianças “Eu fui bebê... eu sou criança... eu serei adulto...”

2º percurso de ensino e aprendizagem - 29 a 30 de novembro de 2011



Foto 4 - Chuva de ideias sobre as palavras chave



Foto 5 e 6 - Exploração dos livros pelos alunos



3º percurso de ensino e aprendizagem - 3 a 5 de janeiro de 2012



Foto 7 e 8 - Puzzles

No campo o ratinho via  
muitas árvores com muitos  
pássaros.  
Ainda agora tinha chegado  
à cidade e já tinha  
saudades! Então, imaginou:

Se o ratinho viesse à  
nossa cidade que  
instituições encontraria?

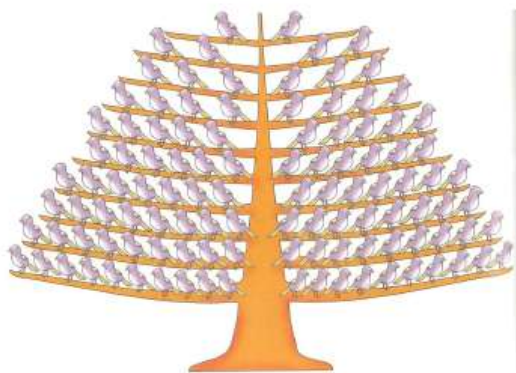


Foto 9 e 10 - Situação problema 1 e 2

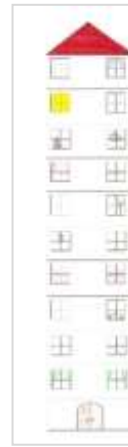
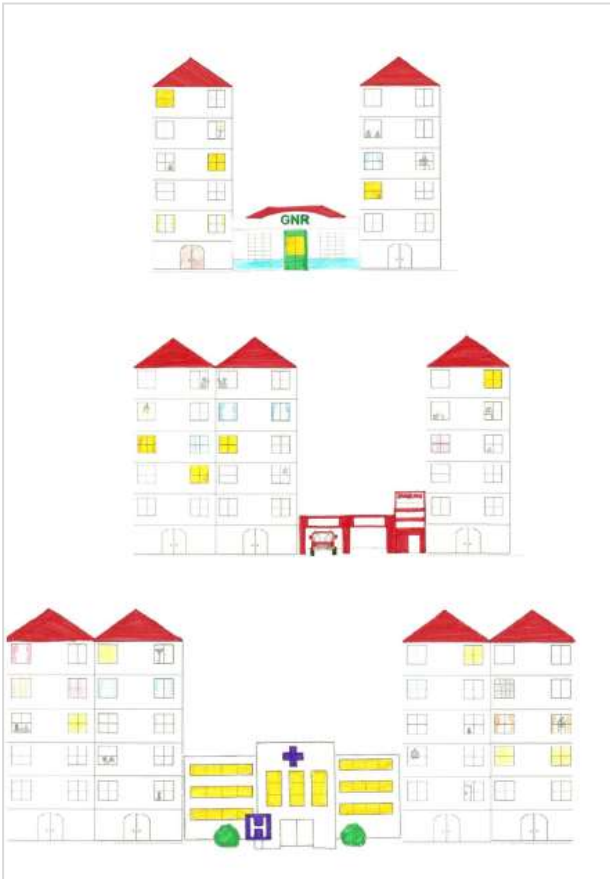


Foto 11 e 12 - Imagens para situação problema 3 e 4



Foto 13, 14 e 15 - Materiais para a construção das tabuadas do 2, 5 e 10

4º percurso de ensino e aprendizagem - 17 a 19 de janeiro de 2012



Foto 16 - Apresentação da história O Espantalho Enamorado aos alunos



Foto 17 e 18- Recorte das peças de dominó e jogo



Foto 19- Construção da tabuada do 6

5º percurso de ensino e aprendizagem - 31 de janeiro a 2 de fevereiro de 2012



Foto 20 - Caixa mistério



Foto 21 - Meios de transporte  
construídos a partir dos  
sólidos geométricos



## **Anexo 2**

---

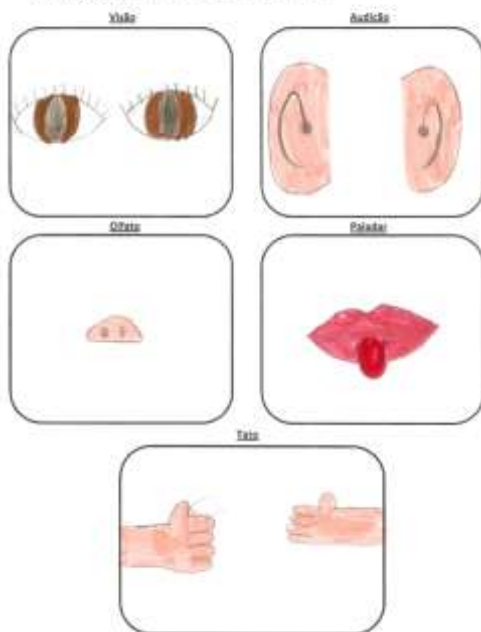
Registo fotográfico das atividades desenvolvidas durante as semanas de grupo de prática supervisionada

Percurso de ensino e aprendizagem inicial - 8 a 10 de novembro de 2011

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 09/11/11

OS 5 SENTIDOS

Desenhe os órgãos que pertencem a cada um dos 5 sentidos.



Nome: \_\_\_\_\_ Data: 09/11/11

OS 5 SENTIDOS

Desenhe os órgãos que pertencem a cada um dos 5 sentidos.



Foto 1 e 2- Alguns trabalhos realizados pelas crianças, sobre os órgãos dos sentidos.

## Percurso de ensino e aprendizagem Natal - 13 a 15 de dezembro de 2011

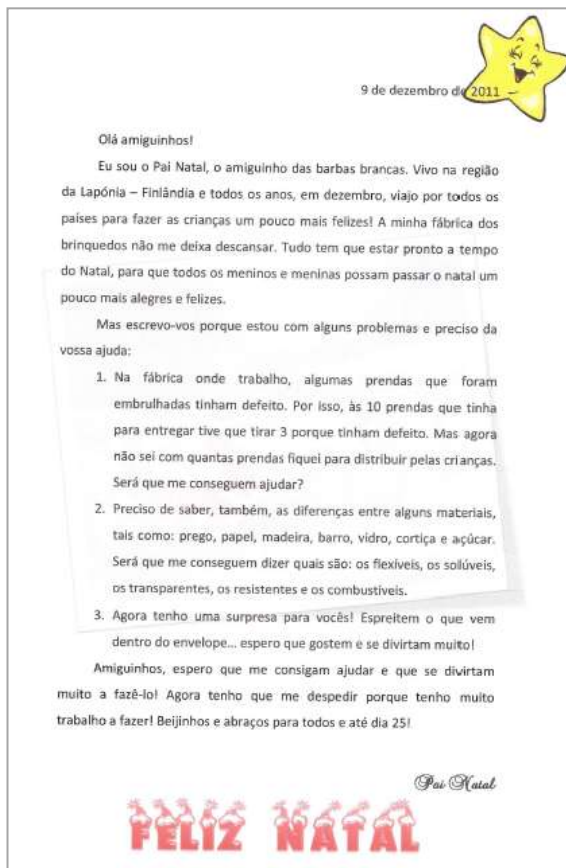


Foto 3 - Carta do Pai Natal para a turma

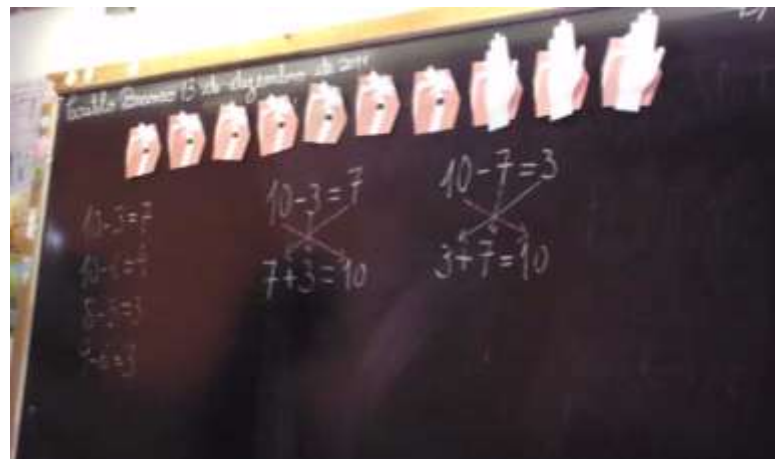


Foto 4- Relação entre a subtração e a adição



Foto 5- Previsões dos resultados das experiências



Foto 6- Realização das atividades experimentais

15 de dezembro de 2011

Querido Pai Natal!

Como estão a correr os preparativos para o Natal?  
Lêi semes os teus amigos do 2º ano da Escola  
Básica da Mina.

Esperamos dizer-te que ficas-te com 7 prendas para entregar. O  
prego é resistente, o papel é flexível, o barro é moldável,  
a madeira é combustível, o vidro é transparente,  
o açúcar é solúvel e a cortiça também é combustível.

Cumprimentos de ajuda poder contar connosco.  
Esperamos que recibas muitas prendas.

Bom Natal e bijnhos  
Turma do 2º ano da Escola Básica da Mina

Foto 7- Resposta à carta do Pai Natal

Percurso de ensino e aprendizagem final - 15 a 17 de fevereiro de 2012



Foto 8- Atividade “Plantar afetos”

Foto9 - Gráfico construído pelos alunos



Foto 10 - Viagem de autocarro



Foto 11- Demonstração na GNR



Foto 12- Atividade na escolinha de trânsito da GNR

## Escola Básica da Mina

Como podem ver, nós, na escola da Mina, começámos a semear afetos em vasos e floreiras muito bonitos!

Agora, é só esperar que as sementes germinem!

Mas, de certeza que, com muito amor e carinho, elas irão dar flores e frutos.



Imagem 13 e 14 - Notícias no jornal do agrupamento.

## EB da Mina visita as instalações da GNR



Integrada no tema "Segurança rodoviária", no passado dia 16, fomos fazer uma visita às instalações da Guarda Nacional Republicana, em Castelo Branco.

Para o efeito, deslocámo-nos em transporte urbano pois a maioria de nós nunca o tínhamos utilizado.

Lá, na GNR, fomos muito bem recebidos por todos, até pelos amiguinhos de quatro patas.

Começámos por ter uma sessão de sensibilização aos sinais e regras de trânsito; depois visitámos as celas e vimos algum do material usado pelos agentes, principalmente em sessões solenes.

Seguidamente, veio o melhor: os cães muito obedientes, que ajudam na busca de pessoas desaparecidas e para descobrirem alguns produtos ilegais; na escolinha de trânsito andámos de bicicleta numa pista, que até parecia o meio de uma cidade a sério, com sinais e rotundas.

Como no nosso Agrupamento estava a decorrer a "Semana dos Afetos", aproveitámos para distribuir corações e cumprimentar as pessoas que íamos encontrando.

*2º ano da EB da Mina*



### **Anexo 3**

---

Guião da Unidade Didática Experimental “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”

O Rato do Campo

e o

Rato da Cidade



1





Será que consegues construir os puzzles que a tua professora trouxe?



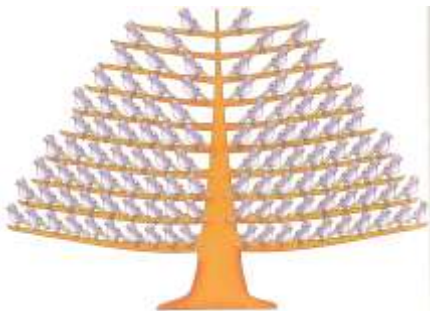
2

Quais são as diferenças entre estas duas imagens?

 <p>Cidade</p>	 <p>Campo</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

3

No campo o ratinho via muitas árvores com muitos pássaros. Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades! Então, imaginou:



Podes ver melhor esta imagem no teu livro de matemática, na página 71.

Será que consegues contar estes pássaros todos?

1º ramo → 1+ 1= 2                    → 2x1=2

2º ramo → 2+2= \_\_\_\_                → 2x2= 4

3º ramo → 3+3= \_\_\_\_                → 2x3= \_\_\_\_

4º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → 2x4= \_\_\_

5º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

6º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

7º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

8º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

9º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

10º ramo → \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_      → \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_

4

Será que és capaz de resolver as páginas 72 e 73 do teu livro de matemática?



5

Agora vais construir a tabuada do 2.



6

Repara agora nas frases:

**Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades!**

**Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades.**

**Ainda agora tinha chegado à cidade e já tinha saudades?**

**Quando chegou à cidade foi aos correios, à praça e ao banco.**

O que é diferente nestas frases? \_\_\_\_\_

7

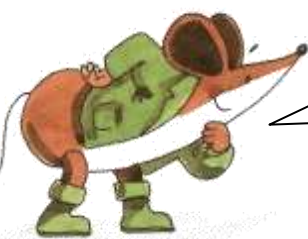
Será que consegues resolver a atividade "Sinais de pontuação"?



8

Se o ratinho viesse à tua cidade que instituições encontraria?

9



Será que consegues resolver as atividades da página 27 do teu livro de fichas de estudo do meio?



10

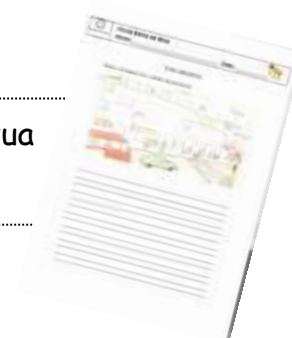
O ratinho foi passear a uma cidade.

Quando lá chegou tirou logo uma fotografia:



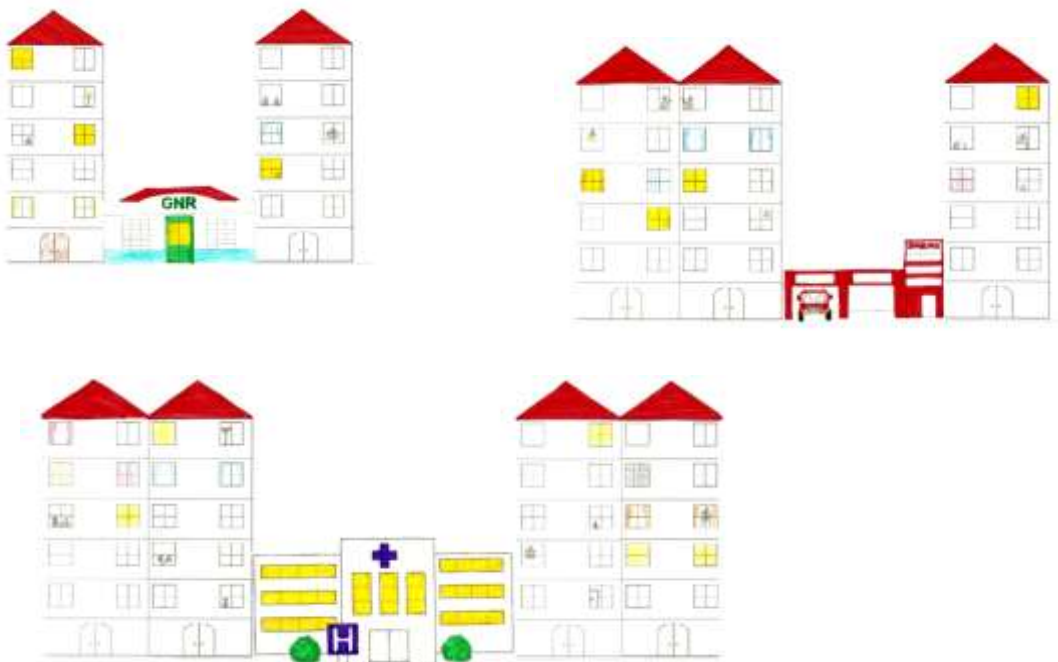
11

Vê agora se consegues realizar a atividade que a tua professora tem para ti.



12

Quando andava a passear na cidade viu vários prédios com cinco andares:



Sem contares diz:

Quantos andares há nos dois prédios junto à GNR? \_\_\_\_\_

Como pensaste? \_\_\_\_\_ ou  $\times$  \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

Quantos andares há nos três prédios junto aos Bombeiros? \_\_\_\_\_

Como pensaste? \_\_\_\_\_ ou  $\times$  \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

Quantos andares há no total dos prédios junto ao Hospital? \_\_\_\_\_

Como pensaste? \_\_\_\_\_ ou  $\times$  \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

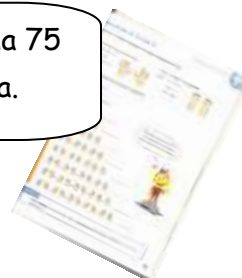
13

Agora será que já consegues construir a tabuada do 5?

14

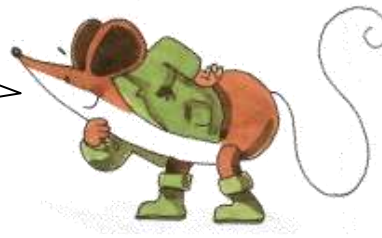


Verifica se sabes na página 75 do teu livro de matemática.



15

Os puzzles que fizeste na atividade 1 deste guião fizeram-te lembrar alguma história?  
Ouve a que a tua professora te vai contar.



16



Estiveste atento à história?  
Verifica no guião.



17

**Quando estava na cidade o ratinho do campo ouviu muitos sons desconhecidos entre eles uma sirene. Olhou para o céu e viu fumo. Era a sirene dos \_\_\_\_\_.**

18



Será que consegues resolver as páginas 64 e 65 do teu livro de estudo do meio?



19

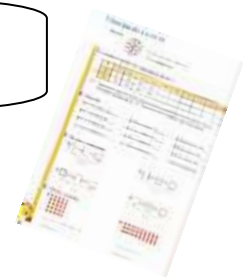
Quando ouviu a sirene dos bombeiros o ratinho reparou que ao lado de um dos prédios dos bombeiros, estava outro com o dobro dos andares. Quantos andares tinha?

Porquê ?

20



Será que consegues resolver a página 76 do teu livro de matemática?



21

Agora já consegues construir a tabuada do 10.

22

Chegou a hora de ouvires atentamente! Um colega teu vai imitar um som e tu vais ter de adivinhar o que é.

## **Anexo 4**

---

Guião da Unidade Didática “O Espantalho Enamorado”

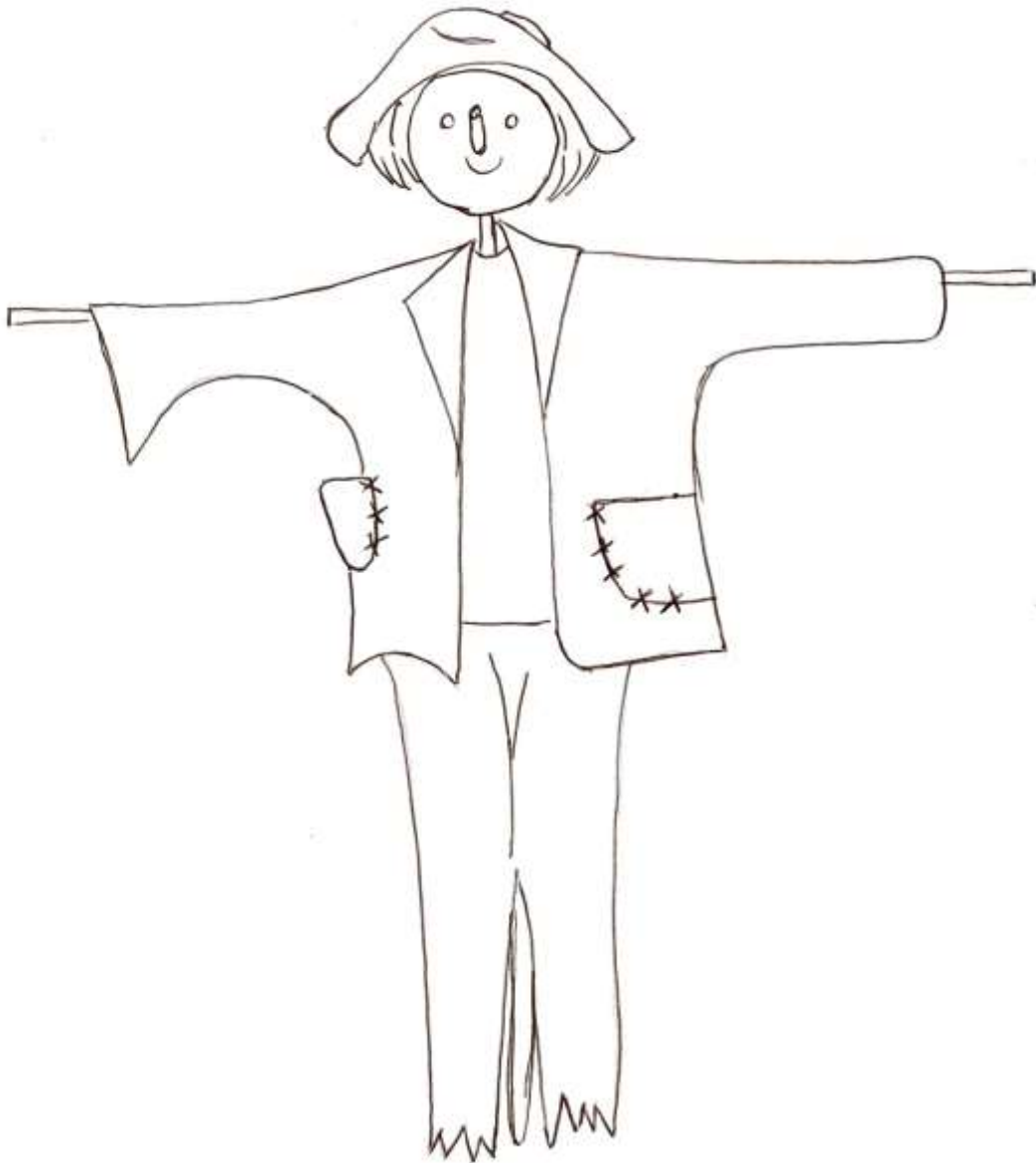


AFONSO DE PAIVA  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
CASTELO BRANCO

Escola Básica

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

# O Espantalho Enamorado



1



O que eu penso sobre a capa:

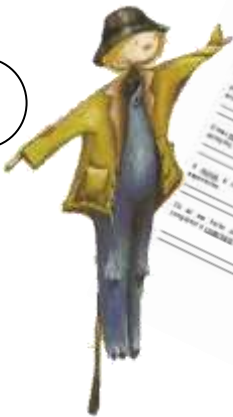
Five horizontal lines for writing a response to the question about the cover.

O que eu penso sobre o título:

Four horizontal lines for writing a response to the question about the title.



2



Será que consegues descobrir o significado de outras palavras?

3



Descobre qual a função da caderneta escolar na página 67 do teu manual de estudo do meio.

4



Agora já sabes o que são meios de comunicação pessoal. O que são?

---

---

---



Verifica se sabes:

5

O Espantalho estava apaixonado e quis oferecer uma prenda à sua namorada. Para isso precisou da ajuda dos seus amigos pássaros.

Vê o que trouxeram:



3 papoilas



3 malmequeres



3 rosas

Quantas flores são no total?

Como pensaste?

6

Será que consegues construir a tabuada do 3?

7



Vamos ouvir!

8 O que será que vai acontecer a seguir?

À codorniz...

---

---

---

Ao caçador...

---

---

---

Ao espantalho Gustavo...

---

---

---

À menina- espantalho Amélia...

---

---

---

9

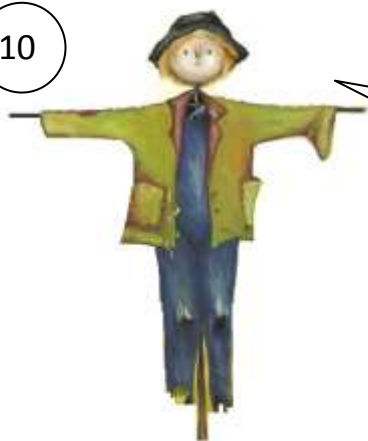


Gostava tanto de  
telefonar à menina-  
espantalho Amélia...

Elabora uma banda desenhada, na folha de trabalho que a tua professora te vai entregar, imaginando a conversa entre os dois.



10



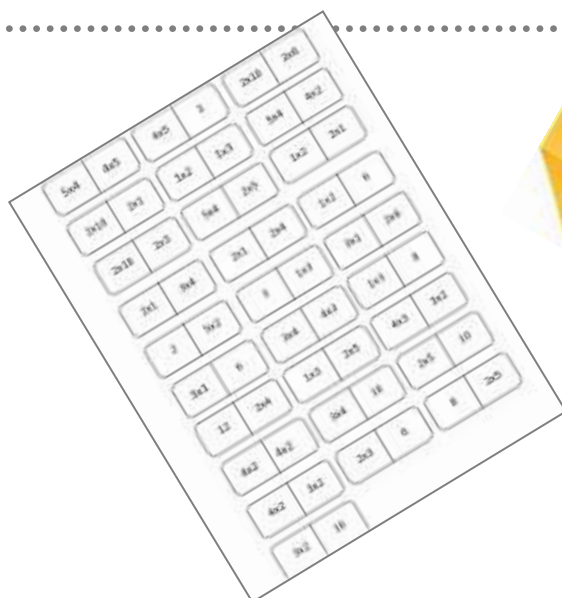
Será que também me consegues ajudar a resolver problemas matemáticos?



11

Para passar o tempo, o espantalho Gustavo joga ao dominó com os seus amigos pássaros.

Tu também podes construir um e uma caixa para o guardares.



#### Regras:

- 1- Podem jogar quatro jogadores de cada vez.
- 2- Virar as peças com os números para baixo e baralhá-las.
- 3- Cada jogador tira sete peças. Se sobrem peças ficam de lado com os números viradas para baixo.
- 4- Começa o jogador que tiver uma peça com o mesmo resultado dos dois lados e que seja a de maior valor.
- 5- Os jogadores vão colocando as peças, seguidas, só podendo encostar o lado com o valor igual.
- 6- Sempre que um jogador, que ainda tenha peças, não tenha uma peça para jogar, pode retirar uma peça aleatória das que estavam de parte. Caso não haja peças de parte passa para o jogador seguinte.
- 7- Ganha o jogador que ficar primeiro sem peças.

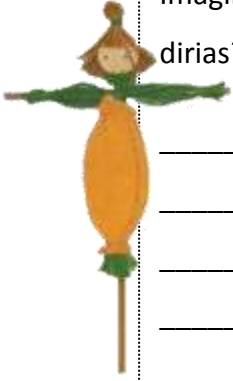
12



O que será que aconteceu a seguir?  
Vamos ouvir!

13

Imagina que és a menina – espantalho e que queres contar esta história a uma amiga. O que lhe dirias?



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

14

Quando o espantalho Gustavo ficou perto da menina-espantalho Amélia, o pardal, o corvo e a codorniz vieram com o dobro das flores que tinham oferecido.

Quantas flores trouxe cada um?

Quantas flores eram no total?



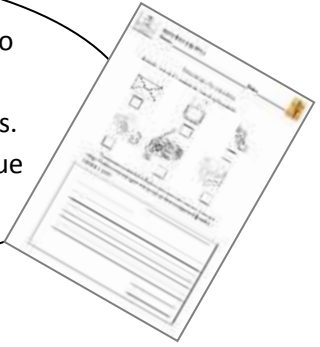
15

Será que consegues construir a tabuada do 6?

16



Estou tão contente por estar perto da Amélia!  
Gostava de contar a alguns amigos.  
Quais os meios de comunicação que posso utilizar?



17

Será que consegues dramatizar esta história com os teus colegas?

### Autoavaliação

Assinala com um X para dares a tua opinião sobre as atividades que realizaste ao longo da semana.

	☺ Gostei muito	☹ Gostei pouco	☹ Não gostei
Tentar adivinhar sobre o que seria a história.			
Descobrir palavras iguais mas com significados diferentes.			
Aprender o que são meios de comunicação pessoal.			
Construir a tabuada do 3.			
Ouvir a história.			
Desenhar em banda desenhada a conversa entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia.			
Resolver os problemas de matemática.			
Construir e jogar ao dominó			
Reescrever a história.			
Construir a tabuada do 6.			
Dramatizar a história.			

## **Anexo 5**

---

Guião da Unidade Didática “O Espantalho Enamorado” preenchido pelos alunos

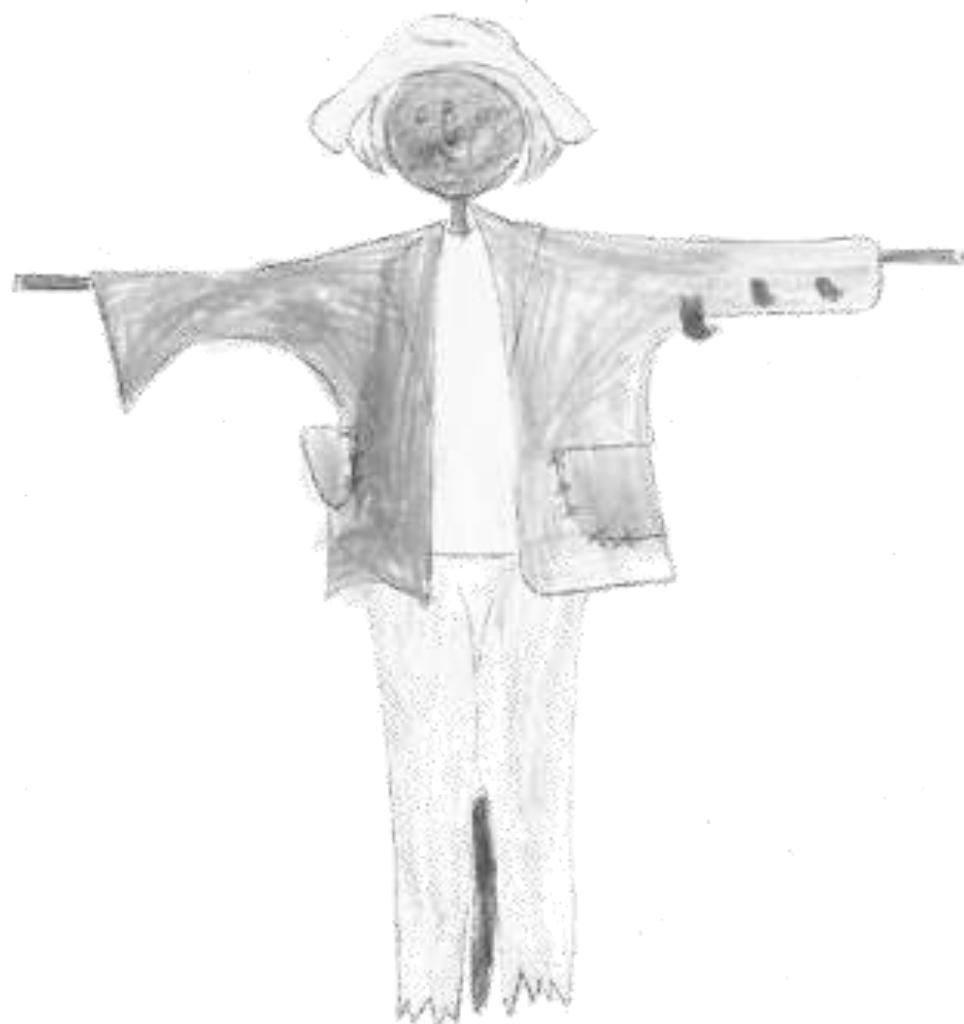


Escola Básica da Mina

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

Data: 17/10/2012

# O Espantalho Enamorado



1



O que eu penso sobre a capa:

Eu acho que esta  
história fala de um  
espantalho que se milho.

O que eu penso sobre o título:

Eu acho que o espantalho  
namora com alguém.

## O Espantalho Enamorado

Guido Viaretti

Ilustração: Odiane

2



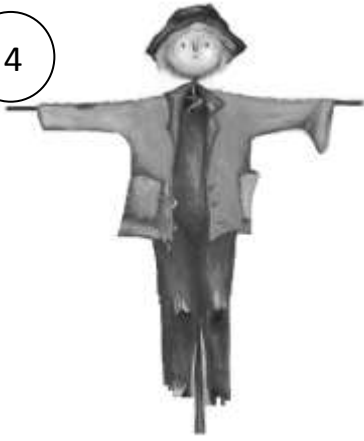
Será que consegues descobrir o  
significado de outras palavras?

3



Descobre qual a função da caderneta  
escolar na página 67 do teu manual  
de estudo do meio.

4



Agora já sabes o que são meios de comunicação pessoal. O que são?

Meios de comunicação pessoal  
são coisas para comunicar  
com outras pessoas



Verifica se sabes:

5

O Espantalho estava apaixonado e quis oferecer uma prenda à sua namorada. Para isso precisou da ajuda dos seus amigos pássaros.

Vê o que trouxeram:



3 papoilas



3 malmequeres



3 rosas

Quantas flores são no total?

Como pensaste?

$$3 + 3 + 3 = 9$$

$$3 \times 3 = 9$$

Trouxeram 9 flores.

6

Será que consegues construir a tabuada do 3?

7



Vamos ouvir!

8

O que será que vai acontecer a seguir?

À codorniz? *Deu da sua marinha.*

Ao caçador? *Deu que o caçador vai continuar a caçar a caçadora.*

Ao espantalho Gustavo? *Deu o espantalho Gustavo vai conseguir abraçar a Amélia.*

À menina-espantalho Amélia? *Deu da sua altura se o espantalho Gustavo.*

9



Gostava tanto de telefonar à menina-espantalho Amélia...

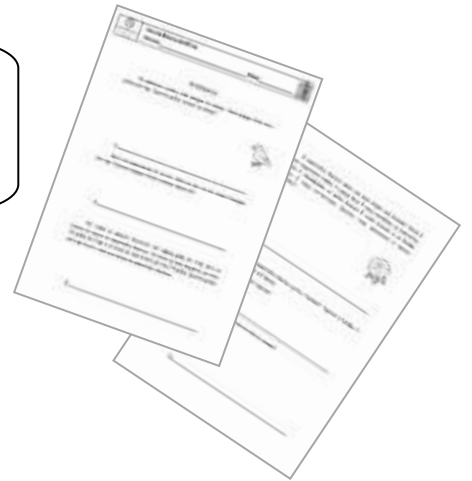


Elabora uma banda desenhada, na folha de trabalho que a tua professora te vai entregar, imaginando a conversa entre os dois.

10



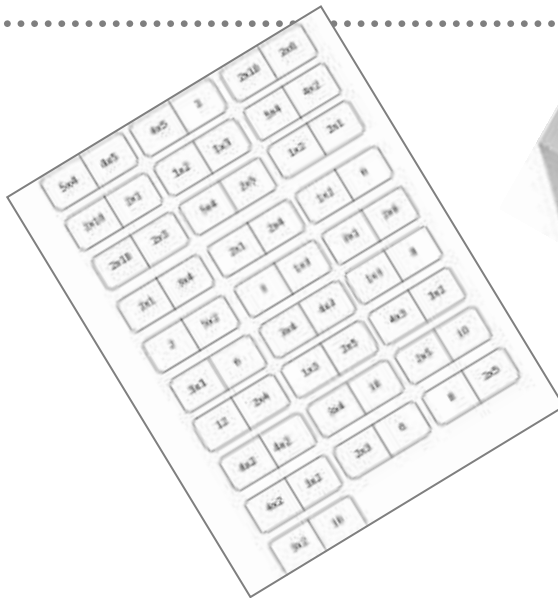
Será que também me consegues ajudar a resolver problemas matemáticos?



11

Para passar o tempo, o espantalho Gustavo joga ao dominó com os seus amigos pássaros.

Tu também podes construir um e uma caixa para o guardares.



#### Regras:

- 8- Podem jogar quatro jogadores de cada vez.
- 9- Virar as peças com os números para baixo e baralhá-las.
- 10- Cada jogador tira sete peças. Se sobrarem peças ficam de lado com os números viradas para baixo.
- 11- Começa o jogador que tiver uma peça com o mesmo resultado dos dois lados e que seja a de maior valor.
- 12- Os jogadores vão colocando as peças, seguidas, só podendo encostar o lado com o valor igual.
- 13- Sempre que um jogador, que ainda tenha peças, não tenha uma peça para jogar, pode retirar uma peça aleatória das que estavam de parte. Caso não haja peças de parte passa para o jogador seguinte.
- 14- Ganha o jogador que ficar primeiro sem peças.

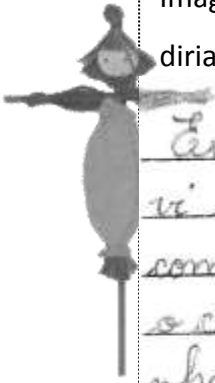
12



O que será que aconteceu a seguir?  
Vamos ouvir!

13

Imagina que és a menina – espantalho e que queres contar esta história a uma amiga. O que lhe dirias?



*Tu vi os animais a atacarem o caçador e depois vi o caçador a arrancar o gus-tavo por isso fiquei com medo mas por fim lá ficou tudo bem de seguida o caçador ficou muito furioso porque os animais o tinham derrotado e por isso já não tenho medo.*

14

Quando o espantalho Gustavo ficou perto da menina-espantalho Amélia, o pardal, o corvo e a codorniz vieram com o dobro das flores que tinham oferecido.

Quantas flores trouxe cada um?

Quantas flores eram no total?



*pardal - 3 papoilas = 6  
codorniz - 3 rosas = 6  
corvo - 3 malmequeres = 6*

*Cada um trouxe 6 flores.  
No total trouxeram 18 flores.*

$$\begin{array}{r} 6 + 6 + 6 = 18 \\ \swarrow \searrow \\ 12 \end{array}$$

$$3 \times 6 = 18$$

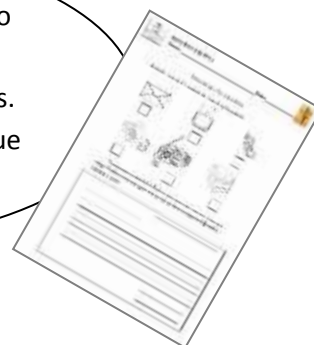
15

Será que consegues construir a tabuada do 6?

16



Estou tão contente por estar perto da Amélia!  
Gostava de contar a alguns amigos.  
Quais os meios de comunicação que posso utilizar?



17

Será que consegues dramatizar esta história com os teus colegas?

## Autoavaliação

Assinala com um X para dares a tua opinião sobre as atividades que realizaste ao longo da semana.

	☺ Gostei muito	☹ Gostei pouco	☞ Não gostei
De tentar adivinhar sobre o que seria a história.	X		
De descobrir palavras iguais mas com significados diferentes.	X		
Aprender o que são meios de comunicação pessoal.	X		
Construir a tabuada do 3.	X		
De ouvir a história.	X		
De desenhar em banda desenhada a conversa entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia.	X		
De resolver os problemas de matemática.	X		
De construir e jogar ao dominó	X		
De rescrever a história.	X		
De construir a tabuada do 6.	X		
De dramatizar a história.	X		

## **Anexo 6**

---

Guiões de aprendizagem



## Significados

Será que consegues descobrir o significado das palavras sublinhadas?

Eu vou colher uma flor para oferecer à mãe.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A colher de sobremesa é mais pequena do que a da sopa.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Perto do espantalho havia um molho de erva.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Eu não gosto de comer o molho.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O meu manual de língua portuguesa é vermelho.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O artesanato é um trabalho manual.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A manga é o fruto preferido do espantalho.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A manga da camisola do espantalho estava furada.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Já só me falta um cromo para completar a caderneta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A minha mãe mandou um recado, na caderneta, para a minha professora.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## Meios de comunicação pessoal

O que são meios de comunicação pessoal?

---



---

Que meios de comunicação pessoal conheces?

Nome:	Desenho:	O que sei:
<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>





**Escola Básica da Mina**



**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

Desenha, em banda desenhada, a conversa entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia.






## Problemas

Os pássaros comiam três espigas ao almoço. Cada espiga tinha cinco grãos de trigo. Quantos grãos comiam ao almoço?



R: \_\_\_\_\_

Certo dia, apareceram 10 corvos. Cada um dos corvos comeu 8 espigas de trigo. Quantas espigas foram comidas nesse dia?

R: \_\_\_\_\_

Por vezes, os pássaros deixavam cair alguns grãos de trigo para os bolsos do casaco do espantalho Gustavo. No bolso do lado esquerdo já tinha 15 grãos de trigo e no bolso do lado direito já tinha 74 grãos. Quantos grãos de trigo havia, ao todo, nos bolsos do espantalho Gustavo?

R: \_\_\_\_\_

O espantalho Gustavo pediu aos seus amigos que levassem flores à menina-espantalho Amélia. A raposa levou 4 rosas vermelhas, as andorinhas levaram 7 malmequeres, os patos levaram 5 rosas brancas e os falcões levaram 8 rosas cor-de-rosa. Quantas rosas ofereceram à menina-espantalho?



R.: \_\_\_\_\_

Quando o espantalho Gustavo gritou "Cuidado!", fugiram 2 falcões, 3 patos, 8 codornizes e 5 lebres.

Quantos animais fugiram?

R.: \_\_\_\_\_

Quantas patas tinham, ao todo, os animais?

R.: \_\_\_\_\_





## **Anexo 7**

---

Guiões de aprendizagem preenchidos pelos alunos



## Significados

Será que consegues descobrir o significado das palavras sublinhadas?

Eu vou colher uma flor para oferecer à mãe.

colher - apanhar

A colher de sobremesa é mais pequena do que a da sopa.

colher - talher

Ao pé do espantalho havia um molho de erva.

molho - ervas agrupadas

Eu não gosto de comer o molho.

molho - líquido que se coloca na comida

O meu manual de língua portuguesa é vermelho.

manual - livro

O artesanato é um trabalho manual.

manual - feito à mão

A manga é o fruto preferido do espantalho.

manga - fruto

A manga da camisola do espantalho estava furada.

manga - parte da camisola

Já só me falta um cromo para completar a caderneta.

caderneta - caderno para preencher com cromos

A minha mãe mandou um recado na caderneta para a minha professora.

caderneta - caderno de anotações





## Meios de comunicação pessoal

O que são meios de comunicação pessoal?

São formas para as pessoas comunicarem.

Que meios de comunicação pessoal conheces?

Nome	Desenho:	O que sei:
<u>correios</u>		<u>entregam cartas.</u> _____ _____ _____
<u>correio eletrónico</u>		<u>manda cartas por computador</u> _____ _____ _____
<u>telefone</u>		<u>comunica com a voz.</u> _____ _____ _____
<u>telemóvel</u>		<u>pode falar e mandar mensagens escritas.</u> _____ _____ _____





AFONSO DE PAIVA  
AGRE PAMENTO DE ESCOLAS  
CASTELO BRANCO

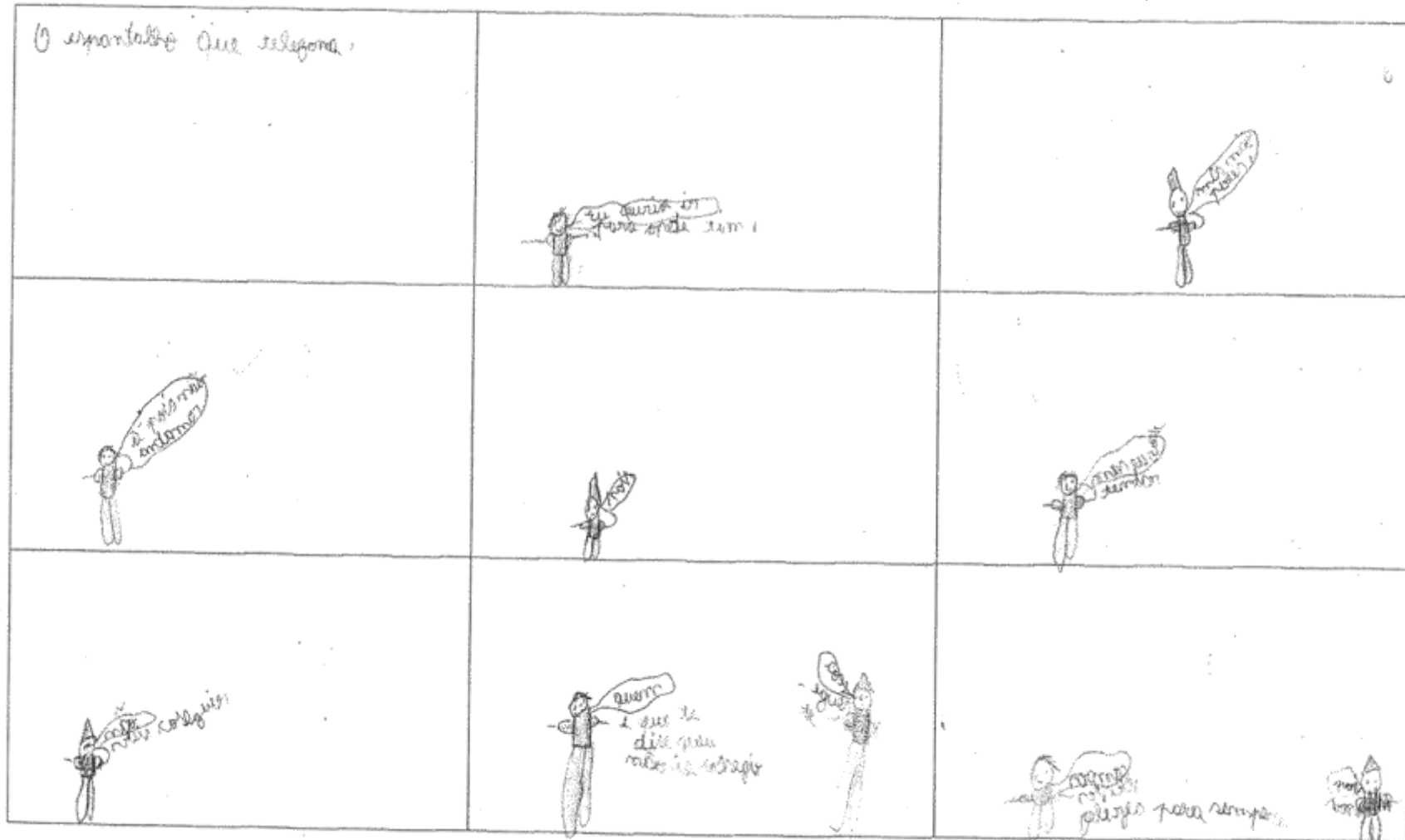
Escola Básica

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

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



Desenha, em banda desenhada, a conversa entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia.







## Problemas

Os pássaros comiam três espigas ao almoço. Cada espiga tinha cinco grãos de trigo. Quantos grãos comiam ao almoço?

3 espigas  
5 grãos  $3 \times 5 = 15$



R: Comiam 15 grãos

Certo dia, apareceram 10 corvos. Cada um dos corvos comeu 8 espigas de trigo. Quantas espigas foram comidas nesse dia?

10 corvos  
8 espigas  $8 \times 10 = 80$

R: Comeram 80 espigas

Por vezes, os pássaros deixavam cair alguns grãos de trigo para os bolsos do casaco do espantalho Gustavo. No bolso do lado esquerdo já tinha 15 grãos de trigo e no bolso do lado direito já tinha 74 grãos. Quantos grãos de trigo havia, ao todo, nos bolsos do espantalho Gustavo?

15 grãos  
74 grãos  $74 + 15 = 89$

R: Havia 89 grãos

O espantalho Gustavo pediu aos seus amigos que levassem flores à menina-espantalho Amélia. A raposa levou 4 rosas vermelhas, as andorinhas levaram 7 malmequeres, os patos levaram 5 rosas brancas e os falcões levaram 8 rosas cor-de-rosa. Quantas rosas ofereceram à menina-espantalho?

raposa - 4 rosas vermelhas  
 andorinhas - 7 malmequeres  
 patos - 5 rosas brancas  
 falcões - 8 rosas cor-de-rosa



$$4 + 5 + 8 = 17$$

$$4 + 13 = 17$$

R.: Ofereceram 17 rosas.

Quando o espantalho Gustavo gritou "Cuidado!" fugiram 2 falcões, 3 patos, 8 codornizes e 5 lebres.

Quantos animais fugiram?

2 falcões  
 3 patos  
 8 codornizes  
 5 lebres

$$2 + 3 + 8 + 5 = 18$$

$$5 + 13 = 18$$

R.: fugiram 18 animais

Quantas patas tinham ao todo os animais?

2 falcões -  $2 \times 2 = 4$   
 3 patos -  $3 \times 2 = 6$   
 8 codornizes -  $8 \times 2 = 16$   
 5 lebres -  $5 \times 4 = 20$

$$4 + 6 + 16 + 20 = 46$$

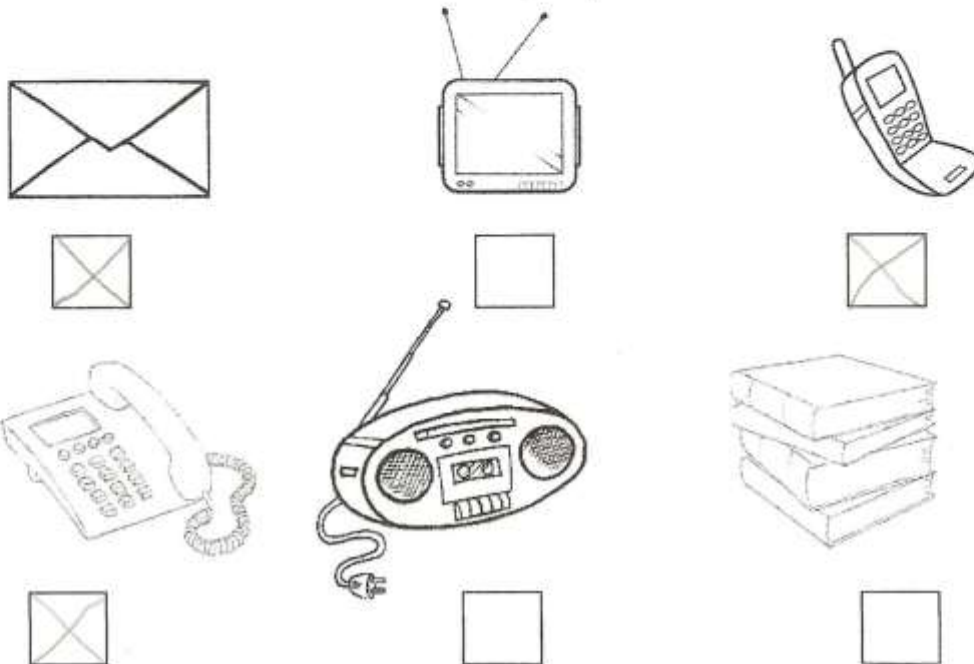
$$10 + 36 = 46$$

R.: Os animais tinham 46 patas.



### Comunicar com os outros

Assinala com um X os meios de comunicação pessoal.



Imagina que o espantalho Gustavo quer escrever uma carta ao seu amigo Tomé a contar que agora vive ao lado da menina-espantalho Amélia. Escreve a carta.

Bastelo Branco, 19/10/2017

Olá, amigo!  
Estás bom?  
Tenho uma novidade: agora vivo ao pé  
da menina-espantalho Amélia.  
Agora quando me quiseres visitar  
terás de subir o monte.

Beijinhos,  
espantalho  
Gustavo



## **Anexo 8**

---

Autoavaliação das atividades da Unidade Didática

Total			
	☺ Gostei muito	☹ Gostei pouco	☹ Não gostei
Tentar adivinhar sobre o que seria a história. *	25		
Descobrir palavras iguais mas com significados diferentes. *	19	6	
Aprender o que são meios de comunicação pessoal.	26		
Construir a tabuada do 3.	25	1	
Ouvir a história.	26		
Desenhar em banda desenhada a conversa entre o espantalho Gustavo e a menina-espantalho Amélia.	26		
Resolver os problemas de matemática.	24	2	
Construir e jogar ao dominó	26		
Reescrever a história. *	23	2	
Construir a tabuada do 6.	26		
Dramatizar a história.	25		1**

\*Atividades não realizadas por um aluno.

\*\* Não gostou porque não pôde participar.

## **Anexo 9**

---

Entrevista à professora cooperante

1. Considera que a Unidade Didática foi bem desenvolvida?

Sim. As atividades estavam todas muito bem interligadas e relacionadas.

2. Considera que a Unidade Didática apresentou bem o trabalho a desenvolver?

Sim. Os conteúdos foram bem apresentados, de forma clara e de fácil compreensão. Todas as áreas curriculares estiveram sempre muito bem relacionadas pois o guião do aluno estava bem organizado.

3. Considera que a Unidade Didática produziu as aprendizagens propostas?

As aprendizagens propostas foram conseguidas, embora, por vezes, houvesse necessidade de um acompanhamento individualizado.

4. A Unidade Didática prejudicou o trabalho nos manuais?

Não muito, pois houve a preocupação, por parte da aluna, de incluir atividades dos manuais.

5. Considera que a Unidade Didática organizou o trabalho?

Sim, o trabalho estava devidamente organizado e sequenciado.

6. O que considera que foi melhor e pior conseguido na Unidade Didática?

É claro que esta Unidade Didática foi muito bem conseguida, uma vez que para estes alunos foi uma experiência muito inovadora e sedutora.

Também verifiquei que as U.D. permitem, aos melhores alunos, um grande desenvolvimento da autonomia e permite-lhes dedicarem mais ou menos tempo, às atividades que cada aluno enfrenta, com maior ou menor dificuldade.

No entanto, verifiquei que, ao nível social, torna os alunos mais isolados e há menor envolvimento com a turma/professor, como um todo. Deixa de haver a partilha de vivências/experiências que são comunicadas entre todos, tão ricas para o desenvolvimento social/pessoal das nossas crianças, que cada vez mais vivem um pouco “isoladas” de todos.

7- Qual a sua opinião sobre Unidades Didáticas em geral?

Penso que para trabalharmos com U.D. eram dispensados os manuais...pois em simultâneo não se justificam, tanto ao nível funcional como económico. A autonomia que as U.D. conferem ao trabalho dos alunos, não é conseguida com a generalidade, uma vez que as turmas são cada vez maiores e mais diversificadas. Para trabalhar só com U.D. e preparando todo o trabalho anual, no início do ano letivo, é mais difícil reformular estratégias ou reforçar conteúdos. As U.D., ao serem iguais para todos, não permitem que o trabalho se adeque muito aos alunos com ritmos e dificuldades diferenciados. Quando é distribuída a U.D., ao aluno, a primeira preocupação é folhear logo para verificar tudo o que é necessário fazer, retirando interesse e motivação a todo o trabalho.

## **Anexo 10**

---

Questionários aos alunos

Na semana passada a tua professora estagiária trabalhou contigo de forma diferente. Agora gostava de saber o que tu pensas sobre isso. Para isso precisa que respondas a algumas perguntas. Responde o que pensas!

1- Gostaste de trabalhar com um guião?

Sim     Não

1.1- Se sim, porquê?

- Porque organiza o trabalho.
- Porque é diferente da forma como estou habituado.
- Porque sei o que vou fazer a seguir.
- Porque percebo melhor o que vou fazer a seguir.

1.2- Se não, porquê?

- Porque não me consigo organizar com tantas folhas.
- Porque é diferente da forma como estou habituado.
- Porque não gosto de saber o que vou fazer a seguir.
- Porque não consigo perceber sozinho o que vou fazer.

2- Gostas mais de trabalhar com um guião ou com fichas?

Com guião     Com fichas

3- Tiveste dificuldade em trabalhar com o guião?

Sim     Não

3.1- Se sim, porquê?

- Porque tem muitas folhas e não me conseguia organizar.
- Porque as atividades eram muito difíceis.
- Porque prefiro que seja a professora a indicar o que tenho de fazer a seguir.
- Porque não percebi o que era para fazer.

3.2- Se não, porquê?

- Porque percebia bem o que tinha de fazer.
- Porque as atividades eram fáceis.
- Porque consegui fazer algumas coisas sozinho.
- Porque as atividades estavam bem explicadas.

4- Se pudesses mudar o que foi trabalhado, que atividade gostavas de ter feito?

---

---

---

---

---

Na semana passada a tua professora estagiária trabalhou contigo de forma diferente. Agora gostava de saber o que tu pensas sobre isso. Para isso precisa que respondas a algumas perguntas. Responde o que pensas!

1- Gostaste de trabalhar com um guião?

Quantidade	Opções de resposta
26	Sim
0	Não

1.2 - Se sim, porquê?

Quantidade	Opções de respostas
20	Porque organiza o trabalho.
15	Porque é diferente da forma como estou habituado.
9	Porque sei o que vou fazer a seguir.
14	Porque percebo melhor o que vou fazer a seguir.

1.3- Se não, porquê?

Quantidade	Opções de respostas
0	Porque não me consigo organizar com tantas folhas.
0	Porque é diferente da forma como estou habituado.
0	Porque não gosto de saber o que vou fazer a seguir.
0	Porque não consigo perceber sozinho o que vou fazer.

2- Gostas mais de trabalhar com um guião ou com fichas?

Quantidade	Opções de resposta
23	Com Guião
3	Com fichas

3- Tiveste dificuldade em trabalhar com o guião?

Quantidade	Opções de resposta
3	Sim
23	Não

### 3.3- Se sim, porquê?

Quantidade	Opções de resposta
0	Porque tem muitas folhas e não me conseguia organizar.
2	Porque as atividades eram muito difíceis.
0	Porque prefiro que seja a professora a indicar o que tenho de fazer a seguir.
1	Porque não percebi o que era para fazer.

### 3.4- Se não, porquê?

Quantidade	Opções de resposta
20	Porque percebia bem o que tinha de fazer.
17	Porque as atividades eram fáceis.
17	Porque consegui fazer algumas coisas sozinho.
20	Porque as atividades estavam bem explicadas.

### 4- Se pudesses mudar o que foi trabalhado, que atividade gostavas de ter feito?

Quantidade de Respostas	Respostas
5	Pintar
4	Desenhar
3	Fazer a história
2	Ver a história no computador
2	Construir (a codorniz)
2	Ser eu a contar a história
2	Ter mais folhas de trabalho
1	Fazer um puzzle
1	Atividades de escrita relacionada com o espantalho
1	Cópia
1	Mais coisas com o guião
1	Contas
1	Fazer um livro
1	Mais dramatizações
1	Continuar a história