

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Mariana Cardoso Guerra dos Reis

**Literatura para a infância e Matemática:
abordagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico**



Julho de 2020



Mariana Cardoso Guerra dos Reis

**Literatura para a infância e Matemática:
abordagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de
Português e História e Geografia de Portugal no
2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professora Doutora Ana Isabel Silva

Professora Doutora Helena Gomes

Julho de 2020



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Mariana Cardoso Guerra dos Reis, n.º 11338 do curso Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 30 de julho de 2020

O aluno, _____

modQ*sac.27

Agradecimentos

“Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que passámos com um livro preferido. Tudo quanto, ao que parecia, os enchia para os outros, e que afastávamos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: a brincadeira para a qual um amigo nos vinha buscar na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol incomodativos que nos obrigavam a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar (...), o jantar que motivara o regresso a casa e durante o qual só pensávamos em nos levantarmos da mesa para acabar, imediatamente a seguir, o capítulo interrompido (...)”.

Proust, M. (2003, p. 53).

A realização do presente Relatório Final de Estágio contou com o apoio e a colaboração de inúmeras pessoas que contribuíram para a sua concretização. Deste modo, gostaria de agradecer:

Às minhas orientadoras, Doutora Ana Isabel Silva e Doutora Helena Gomes pela forma como orientaram este trabalho, pela disponibilidade, apoio e incentivo.

Às orientadoras cooperantes, pela amabilidade, atenção e partilha de saberes que possibilitaram melhorar as minhas práticas e as minhas intervenções.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de me cruzar e que me ajudaram a crescer profissionalmente.

Um especial agradecimento à minha colega de estágio, pelo seu companheirismo, auxílio e conselhos ao longo de todo este percurso.

Aos meus pais e irmão por acreditarem em mim e me incentivarem a seguir os meus sonhos e à minha avó, por todo o apoio e perseverança que me incutiu.

Ao Paulo pelo carinho, fazendo-me acreditar que tudo iria correr bem.

A todos os familiares e amigos que manifestaram o seu apoio e me incentivaram a lutar por este sonho.

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

Este trabalho foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação sobre as Práticas, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se dividido em duas partes e pretende evidenciar tanto o percurso feito no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), como o projeto desenvolvido englobando as áreas de Matemática e Português, particularmente ao nível da Literatura para a infância.

O relatório foi estruturado em duas partes, a primeira apresenta as reflexões críticas sobre as práticas em contexto, relativas à PES I e II, que decorreram no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e III e IV, relativas ao 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

A segunda parte visa estudar as potencialidades de obras literárias de Literatura para a infância, identificando quais as ideias matemáticas que podem ser analisadas numa seleção de livros de Literatura para a infância. Descrevemos o processo de seleção de obras no âmbito da Literatura para a infância a partir das quais construímos uma categorização em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.º CEB, e em função de conteúdos de aprendizagem descritos nos referenciais da ação docente. A partir de obras selecionadas, propomos dar a conhecer ideias matemáticas, potenciando a visão e articulação de conteúdos de Português e de Matemática no 1.º CEB.

Palavras-chave: Literatura para a infância, Matemática, Português, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This work was elaborated within the curricular unit of Research Seminar on Practices, in the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Teaching of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, you can find divided into two parts and intends to highlight both the path taken during the Supervised Teaching Practice (PES), as well as the project developed encompassing the areas of Mathematics and Portuguese, particularly at the level of Literature for children.

The report was structured in two parts, the first one presents the critical reflections on the practices in context, related to PES I and II, which took place in the 1st Cycle of Basic Education (CEB), and III and IV, related to 2nd CEB, in the disciplines of Portuguese and History and Geography of Portugal.

The second part aims to study the potential of literary works of Literature for children, identifying which mathematical ideas can be analyzed in a selection of Literature books for children. We describe the process of selecting works within the scope of Literature for children, from which we built a categorization according to the privileged recipient, 1st CEB students, and according to the learning contents described in the teaching action references. From selected works, we propose to make known mathematical ideas, enhancing the vision and articulation of Portuguese and Mathematics contents in the 1st CEB.

Keywords: Childhood Literature, Mathematics, Portuguese, Literacy, 1st Cycle of Basic Education.

Índice

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de figuras	ix
Lista de siglas e acrónimos.....	xi
Introdução geral.....	1
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	3
Nota introdutória	4
1. Contextualização das práticas desenvolvidas.....	4
1.1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.2. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada III e IV no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES com apresentação de evidências.....	12
2.1. PES I e II em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
2.2. PES III e IV em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico	20
3. Síntese global das reflexões críticas sobre as aprendizagens em contexto de PES 25	
PARTE II - LITERATURA PARA A INFÂNCIA E MATEMÁTICA - CONCEITOS E ABORDAGENS NO 1.º CEB.....	27
Apresentação do estudo	28
I. Estado da Arte.....	30
1. Literatura para a Infância: estatuto e funções	30
1.1. Literatura para a Infância: concepções e linhagens	33
1.1.1 Da Idade Média à atualidade	33
1.1.2 A ilustração e a Literatura para a Infância	38
1.2. Literatura para a Infância na educação da criança.....	39

1.2.1	Representações e espaço da Literatura para a infância	39
1.1.2	Literatura para a infância no sistema educativo Português	42
1.2.3	Plano Nacional de Leitura	46
2.	Literatura para a infância e Matemática: contextos e potencialidades.....	48
2.1.	Interdisciplinaridade e integração curricular	48
2.2.	Projeto de autonomia e flexibilidade curricular.....	50
2.3.	Aprender Matemática com Literatura para a infância	51
2.4.	Recomendações para o uso da Literatura para a infância	59
2.5	Alguns estudos sobre Matemática e Literatura para a infância.....	62
II.	Trabalho de investigação	65
1.	Problema e objetivos da investigação	65
2.	Metodologia.....	66
3.	Processo de seleção das obras	68
3.1.	Obras selecionadas	73
4.	Ideias matemáticas nas obras selecionadas	76
	Conclusão.....	105
	Considerações finais.....	108
	Referências bibliográficas	109
	ANEXOS.....	117

Índice de figuras

Tabela 1 – Obras selecionadas.....	72
Figura 1- Um menino cresce e um lápis diminui.....	77
Figura 2 – A franja chega aos olhos.....	77
Figura 3- As calças ficam parecidas com calções e conseguimos ter pé mais longe no mar	78
Figura 4 - O 1.º afasta-se para oeste; o 2.º patinho de borracha para este	80
Figura 5 - O 7.º patinho para cima; o 8.º para baixo.....	80
Figura 6- As sementes e os seus vários destinos	81
Figura 7 – Algumas das sementes já germinaram	82
Figura 8- Às vezes basta saber esperar.....	82
Figura 9 – Mónica queria tocar na Lua.....	84
Figura 10 – A escada é tão comprida, que é necessário desdobrar as páginas do livro	84
Figura 11 - O pai levou uma escada muito comprida a uma montanha muito alta	84
Figura 12- Um cão que veio para ficar	85
Figura 13 – Uma tartaruga que entrou em casa do João	86
Figura 14 – João que vivia novamente em sossego.....	86
Figura 15- As várias funcionalidades da caixa de cartão.....	89
Figura 16- O velhinho e a velhinha e os vários animais	91
Figura 17 – Os vários animais	91
Figura 18- Os animais tentam colher o nabo.....	92
Figura 19- Os animais tentam colher o nabo.....	92
Figura 21 – 800000 fios de cabelo	93
Figura 22 – 6 bocas, 6 linguas e 168 dentes.....	94
Figura 20 – 6 cabeças cada uma a pensar nas suas coisas	94
Figura 23 – A espera do nascimento do irmão.....	95
Figura 24 – O esquilo que acaba os brinquedos	96

Figura 25 – A mãe do coelhinho já não consegue ver os pés	96
Figura 26 – Triângulo na sua casa.....	98
Figura 27 – Quadrado na sua casa.....	98
Figura 28 – O Quadrado fica preso na porta	98
Figura 29 – A casa do Triângulo fica às escuras.....	99
Figura 30 – A Circulo elogia o trabalho do Triângulo.....	100
Figura 31 – A Circulo vê o seu reflexo na água.....	101
Figura 32 – Os animais tentam chegar à Lua.....	103
Figura 33 – Os animais tentam chegar à Lua mas esta afasta-se.....	103
Figura 34 – o peixe não compreende todo o esforço que foi feito pelos animais.....	104

Lista de siglas e acrónimos

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DGLAB - Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas

EE - Encarregados de Educação

GM – Geometria e Medida

NCTM - *National Council of Teachers of Mathematics*

NO - Números e Operações

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTD - Organização e Tratamento de Dados

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNEP - Programa Nacional do Ensino de Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SI - Sistema Internacional de Unidades

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução geral

O presente relatório final de estágio, realizado na Escola Superior de Educação de Viseu, no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se dividido em duas partes.

A primeira apresenta as reflexões críticas sobre as práticas em contexto, realizadas ao longo de dois anos, relativas às Práticas de Ensino Supervisionada I e II que decorreram no 1.º CEB, e III e IV, relativas ao 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. A segunda parte compreende um trabalho de investigação desenvolvido cujo tema é “Literatura para a infância e Matemática - Conceitos e abordagens no 1.º CEB”.

Na primeira parte do relatório, encontra-se uma breve caracterização dos contextos onde decorreram as práticas de ensino, a apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo das mesmas, tendo como suporte os Padrões de Desempenho Docente (Ministério da Educação, 2010) e por fim, uma síntese global das reflexões críticas.

A segunda parte do relatório inclui o projeto de investigação, que visa estudar as potencialidades de diferentes histórias na compreensão e aplicação de conceitos matemáticos, bem como conseguir identificar quais os conceitos matemáticos evidenciados numa seleção de livros de Literatura para a infância, que valoriza a relação entre linguagens, ao aliar a componente linguística pela narrativa e a componente visual pela ilustração, a partir da qual também se identificam pistas para a concretização de ideias matemáticas.

A segunda parte do relatório tem subjacente a interdisciplinaridade presente no 1.º CEB, e, por isso, a relevância de tratar as áreas de Português e Matemática nesta investigação para abordar conceitos presentes nas *Aprendizagens Essenciais* (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrilho, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017), *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) e *Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Nesta linha, a investigação tem o propósito de responder à questão: “Que evidências emergem de obras de Literatura para a infância que potenciem aprendizagens matemáticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Esta parte do relatório visa estudar as potencialidades de obras literárias de Literatura para a infância, identificando quais as ideias matemáticas que podem ser analisadas numa seleção de livros de Literatura para a infância. Descrevemos o

processo de seleção de obras no âmbito da Literatura para a infância a partir das quais construímos uma categorização em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.º CEB, e em função de conteúdos de aprendizagem descritos nos referenciais da ação docente. A partir de obras selecionadas, propomos dar a conhecer ideias matemáticas, potenciando a visão e articulação de conteúdos de Português e de Matemática no 1.º CEB. Esta encontra-se dividida em 3 secções, apresentação do estudo, revisão da literatura e trabalho de investigação. Na secção da revisão da literatura apresenta-se uma fundamentação teórica do estudo que aborda a Literatura para a infância, o seu estatuto e funções e a Literatura para a infância e a Matemática: contextos e potencialidades. Na última secção, são apresentadas as conclusões do estudo.

Para finalizar apresentamos uma conclusão geral, refletindo acerca do percurso académico e como este foi fundamental para a base desta investigação, uma vez que ao longo da PES foi referido, tanto pelos professores orientadores, como pelos professores cooperantes, a importância de articular as diferentes áreas do saber. Por esse motivo, ao longo das práticas no 1.º CEB foi necessário e fundamental desenvolver estratégias relacionados com as diferentes áreas, bem como utilizar materiais diversos, para proporcionar aos alunos experiências estimulantes e enriquecedoras, onde um tema pode ter abordagens distintas nas variadas disciplinas, ligando-as para renovar possibilidades e superar o pensamento fragmentado.

A PES I e II possibilitaram, por diversas vezes, articular a Literatura para a infância e a Matemática, oferecendo um contexto significativo de exploração de vários temas matemáticos, potenciando a aprendizagem da Matemática. As histórias tornaram os conceitos matemáticos mais contextualizados e integrados e, por isso, mais relevantes, fortalecendo a relação entre a Matemática e a realidade.

A articulação destas duas áreas envolveu os alunos, criou maior interesse e ajudou a estabelecer ligações entre as ideias matemáticas e as suas experiências pessoais, bem como, promoveu o pensamento crítico e auxiliou os alunos a ver a Matemática como uma ferramenta que facilita o seu quotidiano. Devido ao interesse aquando a PES, surgiu, posteriormente o tema da investigação, devido a essa experiência significativa e assim possibilitou aprofundar e dar continuidade neste relatório.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas e os anexos.

**PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM
CONTEXTO**

Nota introdutória

A primeira parte do relatório é reservada à apreciação crítica de todo o percurso desenvolvido durante o estágio no âmbito da unidade curricular de PES, que integrou os quatro semestres do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do Mestrado tivemos a oportunidade de experienciar situações diferenciadas e ricas que nos possibilitaram verificar como é a prática docente.

Durante os dois anos de estágio, proporcionado pela PES, o grupo foi de dois elementos e manteve-se inalterado durante os quatro semestres, o que é um fator essencial na preparação e na partilha das intervenções.

O contacto estabelecido com profissionais da educação, já com um vasto percurso, foi também um fator importante, uma vez que permitiu a partilha de vários saberes, técnicas e métodos de trabalho adaptados a diferentes alunos.

Assim sendo, surge o ponto que aborda as práticas e a sua respetiva reflexão, nos contextos do 1.º e 2.º CEB, decorridos ao longo do Mestrado. Este está dividido em duas partes, inicialmente caracterizam-se os contextos e posteriormente analisam-se criticamente as práticas e as competências desenvolvidas ao longo da PES.

1. Contextualização das práticas desenvolvidas

A unidade curricular de PES permitiu estar em contacto com várias realidades escolares, agrupamentos diferentes, alunos com realidades distintas, professores cooperantes com ideias e atitudes diversificadas. Em resumo, o facto de contactarmos com contextos distintos provou ser uma vantagem no desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que no futuro iremos certamente contactar com outras realidades.

A caracterização dos contextos realizada de seguida mostra as características de dois ciclos de ensino distintos. No primeiro ano do Mestrado, a PES decorreu no 1.º CEB, sendo que, no primeiro semestre, observou-se e lecionou-se no 3.º ano de escolaridade, dois dias por semana. No segundo semestre, a PES II decorreu num contexto distinto, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com a qual se trabalhou três dias por semana.

No segundo ano do Mestrado, as intervenções, no âmbito da PES III e PES IV no 2.º CEB, ocorreram em duas turmas do 5.º e 6.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, na mesma instituição. Na turma do 5.º ano lecionou-se a disciplina de História e Geografia de Portugal e na turma do 6.º ano, a disciplina de Português.

Em todos os semestres, as primeiras duas semanas foram dedicadas à observação e reflexão de situações de ensino e aprendizagem, seguidas de uma

semana de intervenções a pares, e, nas últimas semanas, as aulas foram lecionadas individualmente. Esta experiência vivida foi bastante enriquecedora e desafiante, devido à responsabilidade de estarmos perante uma turma e lecionar as aulas, bem como de encontrarmos, todas as semanas, novas estratégias para que os alunos estivessem interessados e as aprendizagens destes fossem produtivas.

1.1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada I e II no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do ano letivo de 2017/2018 estivemos em duas instituições distintas, ambas no distrito de Viseu, a trabalhar com dois anos de escolaridade diferentes, o 3.º ano (PES I) e o 2.º ano de escolaridade (PES II) do 1.º CEB.

Houve um contacto com diferentes instituições, métodos de ensino diferentes, grupos de alunos distintos e vários documentos essenciais como o *Projeto Educativo do Agrupamento*, o *Plano Anual de Atividades*, o *Plano de Trabalho da Turma*, planificações facultadas pelas orientadoras cooperantes e os *Programas e Metas Curriculares de Português* (Buescu, et al., 2015), *Matemática* (Damião, et al., 2013), *Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2012) e *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* (Ministério da Educação, 2012).

Os documentos mencionados, à exceção do Programa e Metas Curriculares das várias áreas curriculares, são bastante distintos uma vez que são adaptados em conformidade com o contexto onde estão inseridos. Ao estarmos em contacto com eles ao longo do ano, bem como, lê-los e analisá-los permitiu uma melhor implementação de estratégias ao longo dos semestres, bem como momentos de reflexão sobre as práticas, tanto na construção dos planos de aula, como no desenvolvimento das aulas, nas estratégias usadas e como trabalhar nas diversas áreas curriculares.

Para planificar cada uma das aulas, foi necessário ler, consultar e analisar os *Programas e Metas Curriculares de Português*, *Matemática*, *Estudo do Meio* e *Expressões Artísticas e Físico-Motoras*, ao consultá-los houve um contacto com os diferentes conteúdos e refletir sobre qual a melhor forma de os aplicar, já que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem. O professor deve diferenciar os processos de aprendizagem, adequando os seus métodos e estratégias de modo a que todos sejam envolvidos e consigam aprender os conteúdos.

No 1.º semestre, a PES I decorreu durante dois dias semanais (segunda-feira e terça-feira) onde houve oportunidade de conhecer e ensinar uma turma do 3.º ano do 1.ºCEB.

A turma do 3.º A era constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Um dos alunos da turma veio transferido de outra escola pertencente ao concelho de Viseu sendo que os restantes conviveram desde o 1.º ano. Pertencia, também, esta turma uma aluna com Necessidades Educativas Especiais¹, referenciada com Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE) com impacto na leitura, ou seja Dislexia.

A maior parte dos alunos apresentaram um desenvolvimento psicológico adequado à sua idade cronológica, no entanto alguns revelaram alguma imaturidade, manifestada por questões desajustadas ao ano letivo em que se encontraram. No geral, foram muito ativos, comunicativos e cumpriam as regras de sala de aula. Raros foram os momentos de silêncio, pois a professora incentivou os alunos a participar nas discussões/diálogos da aula.

Através do *Plano de Trabalho de Turma* e das observações feitas nas práticas, foi possível verificar que os alunos manifestaram maiores dificuldades a Português, tal afirmação pode ser apoiada, por exemplo, através dos vários erros ortográficos, escassez de vocabulário e/ou falta de criatividade na produção textual e aquando a expressão oral, os alunos apresentaram um diálogo pouco fluente e claro.

Os alunos estiveram organizados de frente para o quadro e sentados dois a dois. A disposição da turma não foi estática, por vezes, a professora alterou a organização dos alunos com o propósito de melhorar o seu desempenho (cf. Anexo 1). Estas mudanças ocorreram em consequência de comportamentos menos adequados ou com o objetivo de garantir a cooperação entre pares. A docente optou por colocar um aluno com mais dificuldades acompanhado de outro com menos dificuldades, para desta forma, se ajudarem mutuamente. Segundo Arends (2008), as relações pedagógicas são fundamentais em todos os níveis de ensino. Deste modo, os alunos são estimulados a construir o seu conhecimento entre relações de cooperação e de respeito pelo outro.

Na PES II, que decorreu ao longo de três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira) houve um contacto com uma realidade diferente, uma turma do 2.º ano do 1.º CEB.

O 2.º A era constituído por 20 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, a esta turma pertencia, também, um aluno com Necessidades Educativas Especiais¹, nomeadamente fibrose quística, que dispôs de adequações no processo de avaliação. Um dos alunos tinha problemas de saúde no campo da visão. Grande parte dos alunos apresentaram um desenvolvimento psicológico adequado à sua idade cronológica, no entanto alguns mostraram uma certa imaturidade.

¹ A terminologia atual é Necessidades de Saúde Especiais (NSE).

Os alunos foram muito ativos, comunicativos, autónomos, cumpriam as regras de sala de aula e mostraram-se interessados e entusiasmados, contudo, por vezes, apresentaram-se agitados e irrequietos, sobretudo após a hora de almoço.

Através do *Plano de Trabalho de Turma* e das observações feitas nas práticas foi verificado que, no que respeita às diferentes áreas disciplinares, os alunos detiveram maiores dificuldades a Português e Matemática. No caso da área disciplinar de Português foram verificados múltiplos erros ortográficos, bem como falta de vocabulário e/ou escassez de criatividade na produção textual, aquando a comunicação, mostraram um diálogo pouco fluente. Ao nível da Matemática, as dificuldades foram evidenciadas principalmente, na resolução de problemas e em tarefas de cálculo mental.

Os alunos estavam distribuídos por 13 mesas de trabalho, das quais 10 dispostas em “U” e as restantes ao centro (cf. Anexo 2). Na disposição em “U” é frequente existir espaço de um lugar de intervalo entre alunos, enquanto nas restantes mesas estão dispostos lado a lado. Apesar do espaço de sala de aula poder ser alterado conforme a necessidade, de modo a facilitar as atividades dos alunos, nas observações isso não foi verificado, excetuando trabalhos desenvolvidos em grupo.

A docente alterou a disposição dos alunos, que mudaram constantemente de lugar, por questões de comportamento ou para ser auxiliados de forma mais individual, nas suas dificuldades, mas a disposição das mesas de trabalho em “U”, não era alterada. Arends (2008) defende que o modo como a sala de aula está organizada reflete a ação do professor, a organização da sala influencia o ambiente de aprendizagem. A disposição em “U” é facilitadora da visibilidade e da interação com o grupo e permite o contacto deste com o docente sempre que haja necessidade.

1.2. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada III e IV no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nas unidades curriculares de PES III e IV foi possível contactar com um novo contexto, e desenvolver competências profissionais e específicas orientadas para o ensino das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal no 5.º e 6.º ano de escolaridade. Ao longo deste ano letivo permanecemos na mesma instituição durante um ano letivo (2018/2019), pertencente ao distrito de Viseu, onde o trabalho foi desenvolvido com duas turmas distintas, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano de escolaridade, onde ensinamos as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português, respetivamente.

Aqui, conhecemos métodos de ensino diferentes, grupos de alunos diferenciados e vários documentos fundamentais tais como o *Projeto Educativo do*

Agrupamento, o Plano Anual de Atividade, o Plano de Trabalho da Turma e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Martins, et al., 2015) e o *Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal* (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha, Nolasco, 2014), bem como as *Aprendizagens Essenciais* (Martins et al., 2017). Os documentos mencionados, à exceção do *Programa e Metas Curriculares* e das *Aprendizagens Essenciais* são bastante distintos uma vez que são adaptados mediante o contexto onde estão inseridos. Ao estarmos em contacto com eles ao longo do ano, bem como analisá-los permitiu uma melhor implementação de estratégias ao longo dos semestres, com a construção dos planos de aula, bem como momentos de reflexão sobre as práticas, que nos auxiliaram a melhorar a cada semana.

Para planificar cada uma das aulas, foi necessário estar em contacto com o *Programa e Metas Curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal*, assim como das *Aprendizagens Essenciais*, documento que entrou em vigor no ano letivo de 2018/2019 e por esse motivo, aquando a realização das planificações de aula ambos os documentos eram consultados, dando maior ênfase ao último, uma vez que dispõe de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens. A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas necessitam de tempo para a sua consolidação, bem como uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares (Ministério da Educação, 2018).

Ao consultar estes documentos houve um contacto com os diferentes conteúdos e deste modo refletir sobre qual a melhor forma de os aplicar e de serem trabalhados com os alunos, uma vez que estes têm diferentes ritmos de aprendizagem, assim sendo, cabe ao docente diferenciar os processos de aprendizagem, adequando os seus métodos e estratégias de modo a que todos sejam envolvidos nas aulas, seja na linguagem que utiliza, nos materiais que usa na sala de aula, ou no acompanhamento e auxílio que proporciona aos alunos.

O contacto com as turmas foi estabelecido duas vezes por semana, sendo que às terças e quartas-feiras, das 10h30 às 12h15 (100 min.) foi lecionada a disciplina de Português, com a turma do 6.º ano e às terças e sextas-feiras, das 9h25 às 10h15 (50 min.) as aulas foram de História e Geografia de Portugal, com o 5.º ano.

A turma do 5.º A foi constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, dos quais 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. De um modo geral, os alunos apresentaram um desenvolvimento psicológico proporcional à sua idade cronológica, no entanto ainda existiam alguns alunos que revelaram alguma imaturidade. Esta imaturidade manifestou-se em questões desajustadas ao ano letivo

em que se encontraram, alguns exemplos são: “que caderno abrimos agora?”, “quantas linhas deixamos?”, o que pode ser consequência de mudança de ciclo.

Contudo, foi uma turma muito ativa, comunicativa e que cumpriu as regras da sala de aula. No decorrer das aulas revelou interesse, entusiasmo e curiosidade em saber mais. Desta forma, foi concedido um momento reservado à partilha de experiências pessoais e do cotidiano, sempre que estas foram pertinentes. A partilha, por vezes, possibilitou o estabelecimento de relações entre conteúdos que estiveram a ser trabalhados. De um modo geral, não houve referência a situações problemáticas graves ao nível do comportamento, com ressalva de um aluno. O padrão de interação em sala de aula foi estabelecido de forma organizada. A turma participou positivamente, pedindo a palavra. Todavia, alguns alunos esqueciam-se da regra, sendo necessário lembrar para tornar possível a partilha das várias opiniões/respostas. Os momentos de silêncio foram raros, pois a professora incentivou os alunos a participar nas discussões/diálogos da aula e os próprios alunos tiveram curiosidade e motivação para a aprendizagem.

A maioria dos elementos da turma foram empenhados, autónomos e respeitaram os colegas e a professora. Alguns demonstraram dificuldades de concentração e pouca autonomia na realização de algumas tarefas, necessitando de apoio individualizado e sistemático, de forma a colmatar as dificuldades e procederam à autocorreção. Quando questionados acerca de determinado assunto decorrente da aula, a maioria dos alunos revelaram dificuldades em utilizar, aplicar e dominar capacidades nucleares de compreensão e oralidade, contudo, com auxílio de pistas ou ajuda no discurso conseguiram expressar-se eficazmente.

No que respeita às atitudes e aproveitamento no trabalho escolar, a turma foi heterogénea, houve alunos com muita motivação para o estudo, outros com pouca ou muito pouca. Os alunos com mais dificuldades apresentaram um ritmo de trabalho lento, falta de concentração, responsabilidade, estudo, empenho e interesse. Quanto aos alunos com melhor aproveitamento, estes revelaram alguma competitividade entre si, e pouca cooperação para com os colegas com maiores dificuldades.

Dois alunos, um rapaz e uma rapariga, usufruíram de medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008, com medidas educativas especiais, com adequações curriculares individuais. Um deles foi muito tímido, reservado e meigo, pouco participativo e interventivo, participou apenas quando foi interpelado, dando respostas corretas, mostrando que esteve atento. Por outro lado, o outro aluno foi bastante participativo, mas chamado à atenção várias vezes durante a aula.

Concluimos, assim, que o ambiente que se viveu dentro de sala de aula foi agradável e propício à relação ensino-aprendizagem. Os alunos interagiram

positivamente uns com os outros e esta interação vai para além do contexto escolar, uma vez que grande parte deles já se conheciam desde o 1.º CEB.

A sala de aula na qual realizámos a prática na disciplina de História e Geografia de Portugal foi a sala 15, localizada no primeiro piso da escola (cf. Anexo 3). Esta foi ocupada por 21 alunos que estiveram distribuídos por 12 mesas de trabalho, das quais 10 dispostas em “U” e as restantes ao centro, onde estiveram sentadas duas alunas, lado a lado e outros dois na mesa atrás destas (cf. Anexo 4). Esta disposição foi facilitadora da visibilidade e da interação com o grupo, permitindo o contacto deste com o docente sempre que é essencial, há um acesso rápido ao quadro e possibilita a entrada do docente dentro do “U” quando é necessário estabelecer um contacto mais próximo com algum aluno (Arends, 2008).

A turma na qual estagiámos na área de Português frequentava o 6.º ano de escolaridade, era constituída por 20 alunos dos quais 9 eram do sexo masculino e os outros 11 do sexo feminino. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Grande parte dos alunos apresentavam um desenvolvimento psicológico adequada à sua idade cronológica, contudo, existiam alguns alunos que revelaram alguma imaturidade. A turma era muito ativa, comunicativa, com algum conhecimento geral e cumpria as regras de sala de aula.

Os alunos, ao longo da aula mostraram-se interessados, entusiasmados, curiosos e interventivos. Eram empenhados, autónomos e respeitavam os colegas e a professora, ainda que existissem alguns que demonstravam dificuldades de concentração e pouca autonomia na realização de algumas tarefas, sendo necessário algum apoio individualizado. Raros foram os momentos de silêncio e as discussões e diálogos foram uma constante na aula. Ao longo das aulas, as várias intervenções foram feitas de forma apropriada, os alunos aguardaram pela sua vez de intervir e raros foram os momentos de interrupção. Os alunos respeitaram as opiniões dos colegas e quando não concordaram justificaram a sua opinião de forma civilizada. Quando questionados acerca de determinado assunto, a maioria dos alunos manifestaram um discurso claro e desenvolto, revelaram cultura geral e foram interventivos e curiosos. Relativamente ao ambiente de sala de aula, este foi agradável, existia um clima de respeito. De um modo geral, os alunos interagiram positivamente uns com os outros e esta interação ia para além do contexto escolar.

No que respeita aos alunos com maior aproveitamento, estes revelavam competitividade entre si e pouca cooperação para com os colegas com maiores dificuldades, tendo ouvido, com frequência, alguns comentários desagradáveis em relação às notas dos colegas com maiores dificuldades. A professora teve o cuidado de dar a mesma atenção a todos os alunos, embora em momentos oportunos apelou à

participação dos alunos que se encontram distraídos ou que revelaram maiores dificuldades em determinado assunto.

Os alunos tiveram permissão de se deslocarem pela sala de aula com o intuito de irem ao caixote do lixo. Não tinham o hábito de se virarem para trás, a fim de conversar com os colegas nem de se sentarem incorretamente na cadeira. Por vezes, conversavam com o colega do lado, mas de forma a não perturbar nem interferir com o decorrer da aula.

Nas aulas, os alunos beneficiaram da presença de uma professora de apoio de Português, que através de um trabalho de assessoria com a Diretora de Turma forneceu um acompanhamento mais individualizado aos alunos da turma. O ambiente vivido na sala de aula foi propício à relação ensino-aprendizagem.

Dois alunos, um rapaz e uma rapariga, já foram retidos uma vez no 1.º CEB. Um destes alunos usufruía de medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008. Tratava-se de um aluno muito tímido, reservado e meigo. Apresentava limitações acentuadas na atividade e participação com grande incidência na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, no comunicar e receber mensagens e na conversação, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções intelectuais, cognitivas de nível superior, funções mentais da linguagem e funções de cálculo. Usufruiu de Apoio Pedagógico Personalizado, Currículo Específico Individual, Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio, bem como de Plano de Ação do Centro de Recursos para a Inclusão, no âmbito de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. É fundamental que quando a aprendizagem de um aluno é dificultada, sejam proporcionados apoios, para que esta seja adequada. Segundo Brennan (citado por Correia, 1999) “há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo para que o aluno possa receber uma educação apropriada” (p.48).

O outro aluno foi empenhado, calmo, sossegado, bem-comportado e pouco sociável. Foi acompanhado nas consultas de desenvolvimento no Centro Hospitalar Tondela/Viseu. Diagnosticado com síndrome de Dump, apresentou défice de atenção concentração, necessitando de mais tempo para as atividades abstratas. Frequentou aulas de apoio ao estudo a Português, Matemática e Inglês.

A sala de aula destinada às aulas de Português foi a sala 17, localizada no primeiro piso da escola. Nas práticas a sala foi ocupada por 20 alunos distribuídos pelas várias mesas de trabalho (cf. Anexo 5). As mesas de trabalho ocuparam a grande maioria do espaço e estiveram dispostas de frente para os quadros. Estiveram dispostas em “U” e foram treze os alunos que as ocuparam, sendo que os restantes sete estiveram

sentados em mesas localizadas no centro da sala. Contudo, a sala ainda teve capacidade para incluir mais elementos (cf. Anexo 6).

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES com apresentação de evidências

A formação inicial permitiu-nos adquirir várias competências que irão ser fundamentais no futuro como profissional da educação. Contudo é importante referir que a aprendizagem de um professor é feita ao longo da vida e é nos contextos em que está inserido que desenvolve inúmeras competências, onde se cresce a nível pessoal e profissional.

O balanço feito é positivo, pois todas as instituições contribuíram para o crescimento pessoal e enquanto futura profissional. Face ao futuro o percurso é longo, mas as experiências proporcionadas na PES ofereceram a consciência de que ser professor é saber agir em qualquer circunstância.

Para uma melhor visão crítica acerca das competências desenvolvidas ao longo de dois anos, a presente reflexão é realizada tendo em consideração os Padrões de Desempenho Docente (Ministério da Educação, 2010), referindo quatro dimensões: i) *dimensão profissional, social e ética*; ii) *o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; iii) *a participação na escola e relação com a comunidade educativa*; iv) *o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, tão caracterizadoras da atuação profissional do docente.

Estas dimensões são fundamentais para orientar as práticas dos docentes, já que referem conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual como é referido no Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro.

2.1. PES I e II em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor do 1.º CEB tem de ter a capacidade de desenvolver as suas práticas num sistema de monodocência, cujo ensino é da sua responsabilidade, integrando as diferentes áreas disciplinares. Cabe ao professor escolher as melhores estratégias e metodologias adequando-as ao meio onde está inserido, ou seja, deve adaptar-se a cada contexto. Deve sempre ter em conta a turma que está a lecionar, quais as principais dificuldades e como superá-las, já que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, o professor deve diferenciar os processos de aprendizagem, adequando os seus métodos e estratégias de modo a que todos os alunos sejam envolvidos e consigam aprender os conteúdos. O professor é, por isso, aquele que prepara e auxilia

o aluno a construir o seu próprio conhecimento, de forma crítica, e ajudando na consciencialização para uma visão do mundo.

De acordo com o Decreto-lei n.º 239/2001, de 30 de agosto, o professor é assumido 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” (p. 5570).

É essencial depois de um ano de práticas ser feita uma reflexão sobre as mesmas, uma vez que este processo de formação de professores é muito complexo e exigente. É fundamental refletir sobre as práticas, repensando nelas, sendo crítico e autocrítico, tanto em aspetos positivos como negativos, quando se é professor, como defende Nóvoa (1992).

Referindo os Padrões de Desempenho Docente (Ministério da Educação, 2010), e relativamente à dimensão *Vertente profissional, social e ética*, é de evidenciar que o 1.º CEB apresenta-se como uma das principais etapas do processo de educação, por esse motivo, beneficiávamos de unidades curriculares como Didáticas Específicas do 1.º CEB I e II, onde foram contemplados aspetos como a planificação de temas/conceitos de cada área, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Física-Motoras, bem como analisar situações/episódios das práticas. Além das aulas, eram frequentes as reuniões com os professores das diferentes áreas, para nos auxiliarem em vários conteúdos, de modo a que as práticas fossem melhoradas e desta forma fosse proporcionada uma maior qualidade de aprendizagem dos alunos.

Todas as intervenções nas práticas eram planificadas semanalmente (cf. Anexo 7), de acordo com os conteúdos que a orientadora cooperante fornecia, sendo depois consultados os Programas e Metas Curriculares das diferentes áreas. Destaco a evolução das planificações desde a PES I até à PES II, no que respeita à coerência e estruturação das diversas atividades.

Durante o estágio, foram abordadas obras referentes à Educação Literária, como “A Menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos e “A arca de não é” de Miguel Neto, no 2.º ano de escolaridade. No 3.º ano, foi abordada a obra “Cá em casa somos...” de Isabel Minhós Martins (cf. Anexo 8, destacado a verde), que apesar de ser uma obra de leitura autónoma, foi um ponto de partida para os alunos conhecerem parte dela. Estas obras não foram lidas na totalidade, em sala de aula, dando espaço aos alunos para lerem as restantes obras em casa, se assim o desejassem.

Para ter leitores, é indispensável formá-los, o que exige da escola e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes para estimular o pensamento, o sentido

crítico, responder a desafios, apostar em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade, segundo Sousa (1999).

Em articulação com as obras referidas, eram abordados vários conteúdos de diferentes áreas disciplinares. Procuramos sempre rever e exercitar os conteúdos onde os alunos revelavam maiores dificuldades. Em relação aos conteúdos lecionados, houve a preocupação de estarmos devidamente informados e preparados aquando a sua explicação.

A Literatura para a infância é fundamental para a formação de um indivíduo. Assim, a criança deve ter acesso à literatura, associando a fantasia e a realidade, desenvolvendo as emoções, a sensibilidade e a imaginação. Tem a capacidade de reforçar a imaginação e de responder a perguntas e dúvidas, incentivando a curiosidade do leitor. A articulação de várias áreas envolvendo os alunos, criou interesse pelo tema da investigação, devido à experiência significativa aquando a PES, e assim possibilitou aprofundar e dar continuidade neste relatório, nas áreas de Matemática e Português, nomeadamente a Literatura para a infância.

O trabalho nesta investigação visa estudar as potencialidades de uma história na compreensão e aplicação de conceitos matemáticos, bem como conseguir identificar quais os conceitos matemáticos evidenciados numa seleção de livros de Literatura para a infância, pois são propostos contextos próximos da realidade dos alunos que permitem desenvolver aprendizagens matemáticas com significado, ao potenciarem a concretização de ideias abstratas. Este promove um cruzamento entre os saberes das áreas curriculares de Português e Matemática, estabelecendo ligações entre os domínios, onde estimula os professores a integrar os conteúdos das várias áreas disciplinares e em integrar os programas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino (Bochniak, 1998).

Ao longo da PES I e II tentámos construir uma boa relação com todos os alunos, mostrando-nos disponíveis quando estes solicitavam ajuda ou quando víamos que estes precisavam de apoio individualizado. O reforço positivo era usado com frequência, com o objetivo de valorizar a dedicação e o empenho dos alunos.

Alguns momentos foram dedicados à prática da cidadania que constitui um processo participado, individual e coletivo, apelando à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos pelo indivíduo e pela sociedade. Sabemos que a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias. Estas devem conhecer e exercer os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Foram, ao longo das práticas, abordados temas como a Educação para a Saúde, para que os alunos ficassem a conhecer algumas regras de primeiros socorros, por exemplo, como agir em caso de hemorragia nasal, ferimento ligeiro, mordedura de um cão (cf. Anexo 9, destacado a verde).

Em vários momentos, tanto na PES I como na PES II, eram proporcionados aos alunos momentos de aula de ensino exploratório (cf. Anexo 10, destacado a verde), uma vez que desta forma, “a ênfase desloca-se da atividade ‘ensino’ para a atividade mais complexa ‘ensino-aprendizagem’” (Ponte, 2005, p. 13), onde o aluno e o professor estão ativos mas cada um de maneira diferente.

O ensino exploratório permite que os alunos aprendam com significado e desenvolvam capacidades matemáticas, tais como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática (Canavarro, 2011). O professor deve ser dinâmico e criativo na abordagem dos conteúdos de modo a que os alunos não percam o interesse, se mantenham atentos e envolvidos. Neste contexto de aprendizagem, os alunos acabam por ter uma aprendizagem dos conceitos com significado e relevância, que possivelmente não aconteceria se estes apenas fossem trabalhados de forma expositiva num ensino direto. As aulas de ensino exploratório permitiram também gerir as relações dos alunos, uma vez que têm de trabalhar em vários grupos e assim, aprender a trabalhar uns com os outros, potenciando a aprendizagem cooperativa.

Em termos de planificação das aulas, eram realizados com frequência roteiros de Matemática, (cf. Anexo 11) de modo a organizar todas as tarefas e atividades desenvolvidas ao longo desse momento, na área curricular de Matemática, onde eram explicitados aspetos como o enunciado da tarefa, as aprendizagens prévias e visadas dos alunos e a apresentação e desenvolvimento pelo professor, com o objetivo de auxiliar na preparação das aulas.

Semanalmente, eram considerados aspetos como i) informação sobre o desempenho dos alunos relevante para planificações com a turma, ii) apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma, iii) apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma, iv) destaques sobre o meu desempenho e v) desafios futuros do meu desempenho. Todos estes aspetos encontrados ao longo da semana eram sintetizados numa reflexão crítico-reflexiva, tendo em conta as indicações da orientadora cooperante, da colega de estágio e dos professores que nos observaram nessa semana (cf. Anexo 12) levando a uma análise de todo o trabalho desenvolvido ao longo das semanas.

Além das aulas, foram desenvolvidos outros projetos na escola, em conjunto com os docentes, nomeadamente a Festa de Natal, desenvolvida, como um projeto para

envolver a família na escola. Este acabou por ser um projeto que envolveu toda a comunidade educativa, onde participaram alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, pais/EE, professores e assistentes operacionais. É importante que toda a comunidade educativa esteja presente nestas ocasiões, uma vez que o envolvimento dos pais/EE, professores e assistentes operacionais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais.

Houve ainda outro projeto, aquando as práticas, a Caminhada pela Paz, que apesar de não ter sido organizada por nós, também contou com a presença de vários pais/EE. Com esta caminhada compreendemos a dificuldade de ter tantos alunos num espaço, neste caso, o espaço circundante da escola, onde se realizou a caminhada e como estes dependem das regras que impomos para que não haja perigos e tudo corra bem, sem acidentes. (cf. Anexo 14).

Assim sendo, o envolvimento da família na escola é essencial para o processo de aprendizagem dos alunos e, segundo Marques (2001) “estudos realizados nas últimas três décadas mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (p.19).

Salientando agora a dimensão *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* destacamos novamente os planos de aula e os roteiros de Matemática, estes são essenciais uma vez que há a oportunidade de refletir sobre as atividades a desenvolver, quais os objetivos, as aprendizagens prévias e visadas dos alunos, e a posterior avaliação. Estes eram sempre articulados com outras áreas disciplinares, como Português, Estudo do Meio ou Expressões Artísticas, dependendo do tema abordado.

Para estes serem realizados foi necessário consultar os Programas e Metas Curriculares das diferentes áreas curriculares, o facto de serem consultados facilita o ensino pois fornecem uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino tendo em conta o grupo de alunos.

O Despacho n.º 5306/2011, de 2 de abril de 2011 afirma que, para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar-se, de forma clara: os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; os padrões/níveis esperados do desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos. Aquando as práticas tanto em PES I como em PES II, estes elementos foram tidos em consideração (cf. Anexo 15), bem como em articular todas as áreas disciplinares.

Consideramos a integração curricular fundamental, visto que os alunos estão numa fase do seu desenvolvimento em que percecionam o global e é necessário dar um seguimento aos diferentes conteúdos das diferentes áreas. Ligar as diferentes áreas

disciplinares permite um modo de trabalhar em contexto de sala de aula, onde um tema tem abordagens distintas nas várias disciplinas, visando compreender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para renovar possibilidades e superar o pensamento fragmentado (Thiesen, 2007, p. 89).

A interdisciplinaridade pode ser vista como uma prática de ensino que possibilita a reunião de vários saberes, partindo de diferentes pontos de vista, originando, por parte dos alunos uma nova aprendizagem. Esta articulação de saberes tem como objetivo comum alcançar novos conhecimentos como defende Teixeira (2016).

Aquando as práticas, os planos de aula sofreram alterações dependendo de como os alunos reagem aos conteúdos ou caso surgisse algo inesperado e que não estivesse planeado, como o nível de concentração dos alunos, os recursos disponíveis, conhecimentos já adquiridos pelos alunos que podem ser aproveitados para desenvolver, por exemplo, discussões em grande grupo.

Apesar dessas alterações durante as aulas, como futuros professores temos de ter a capacidade de encontrar estratégias para as adversidades que possam surgir, durante as aulas e saber adaptar o que está planeado, para a situação real, uma vez que, como defende Perrenoud “a ação docente define-se como uma ação em que se tem de agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência” (2001, p.27).

Por outro lado, os roteiros de Matemática tornaram-se um auxílio, para nós, professoras estagiárias, aquando as aulas, uma vez que estes permitiram organizar as várias tarefas/estratégias e onde eram explicitados aspetos como o enunciado da tarefa, as aprendizagens prévias e visadas dos alunos e a apresentação e desenvolvimento pelo professor, bem como a antecipação de resoluções, estratégias e dificuldades, o que possibilitavam ter uma maior preparação e antecipação das possíveis questões feitas pelos alunos na sala de aula.

Ao longo das práticas foram proporcionados aos alunos diferentes estratégias (cf. Anexo 16, destacado a verde) com vista a melhorar e desenvolver as aprendizagens destes, ou seja, sempre que possível eram proporcionados trabalhos de grupo, momentos fora do espaço sala de aula, como a biblioteca, visando estimular a capacidade dos alunos, com um objetivo definido.

Durante as intervenções foram usados recursos e materiais diversificados, além do manual escolar do aluno, para que os conhecimentos proporcionados aos alunos resultassem em aprendizagens significativas recorrendo a recursos impressos, como por exemplo, fichas de trabalho (cf. Anexo 17); audiovisuais, como apresentações em vídeo e exercícios interativos (cf. Anexo 18); materiais manipuláveis como o multibásico, blocos de construção (cf. Anexo 19, destacado a verde); materiais do quotidiano dos

alunos como fitas métricas, relógios, balanças (cf. Anexo 20, destacado a verde) e ainda a construção de cartazes (cf. Anexo 21) sobre determinados conteúdos.

Todos estes momentos foram pensados com o objetivo de estimular e enriquecer as aprendizagens dos alunos, a escolha de recursos didáticos é fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que se podem revelar instrumentos facilitadores e devem ser utilizados em situações de aprendizagem. Estes servem como estruturas mediadoras da realidade, uma vez que podem ser considerados elementos de motivação e inovação (Borrás, 2001).

Além dos diversos recursos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda que escassas nos contextos onde estivemos, eram usadas com frequência. Na PES I, eram usados apenas o computador e o projetor para projetar apresentações em PowerPoint e vídeos aos alunos, por outro lado, na PES II, eram usadas com maior frequência, além de ter as mesmas funções que na PES I, o quadro interativo era usado com frequência, tanto pelas professoras estagiárias, como pelos alunos, para corrigir fichas, onde eles se mostravam interessados, participativos e motivados.

De acordo com Wilson e Shrock (2001, citado por Menezes, 2012) encontrar uma forma de envolver os alunos e de os estimular a não desistir não é uma tarefa simples. Por essa razão, devem ser usados recursos que passem pelas tecnologias e permitam criar e utilizar recursos didáticos que envolvam o aluno, fazendo com que estes participem no processo de ensino-aprendizagem, não só usando os recursos, mas também tendo oportunidade de os criar. Contudo, com o material disponível, acabava por ser um pouco difícil, pois existia apenas um computador na sala de aula e as escolas não estão preparadas com o material necessário, como computadores, tabletes ou máquinas fotográficas para todos os alunos.

O ensino experimental também esteve presente aquando as práticas, apesar de ser com mais frequência na PES II os alunos, sempre que percebiam que iria ser feita uma experiência mostravam-se entusiasmados e posteriormente envolvidos na tarefa proposta. Foram realizadas experiências para verificar se o ar ocupa espaço, qual o comportamento do ar quente e do ar frio, etc. (cf. Anexo 22, destacado a verde).

É de relevar que a área de Estudo do Meio proporciona

a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contato com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e a linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registos, desenvolver a capacidade de obter e selecionar informações, rever atitudes e valores individuais e do grupo”(Cozza e Santos, 2004, p.14).

Esta área disciplinar reúne as condições necessárias para que a criança alargue as suas experiências e desenvolva competências que a torne capaz de interagir de forma consciente e perceber a realidade como um todo globalizado. Daí a importância de proporcionar situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente e a realização de pequenas investigações e experiências na escola (Cabral & Alves, 2018).

Dando ênfase, agora, ao domínio *Participação na escola e relação com a comunidade educativa* é de referir que no final de cada semestre foi proporcionado aos alunos uma partilha com as outras turmas e a comunidade escolar. Na PES I, como já foi referido anteriormente, foi realizada uma festa de Natal (cf. Anexo 23) que envolveu toda a comunidade educativa, onde participaram alunos, pais/EE, professores e assistentes operacionais. Na PES II, foi realizado um lanche partilhado que contou com a presença de todas as turmas do 2.º ano de escolaridade e respetivas professoras titulares e de apoio (cf. Anexo 24, destacado a verde).

Ambas as atividades foram desenvolvidas com o apoio das professoras estagiárias que se encontravam a realizar as práticas nos mesmos locais. Deste modo, houve um maior apoio e entajuda, o que permitiu que as atividades fossem mais ricas, uma vez que o trabalho colaborativo é fundamental, já que se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27)

É importante referir, que apesar destes dois momentos contarem com a presença dos pais/EE, isso nem sempre acontece e cabe aos professores conhecerem as melhores estratégias para conseguir envolver as famílias nas atividades escolares, uma vez que a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão como defende Rego (2003).

Contudo, o envolvimento da família, na comunidade escolar, não depende só da família, a própria comunidade escolar tem de abrir caminho para que esta relação exista e criar as condições propícias para acolher as famílias.

É fundamental referir que o *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* é transversal às outras dimensões, ainda que estejamos em formação, este é um processo longo e demorado, cabe ao professor estar em constante atualização, já que a tarefa de ensinar/fazer aprender é complexa. Todos os conhecimentos que aprendemos são importantes para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores.

Em primeiro lugar destacamos as práticas de PES, e tudo o que aprendemos com ela, pois consideramos que apesar das aulas teóricas serem fundamentais, é com

as práticas, ou seja, no “terreno” e com os erros que cometemos que aprendemos, pois lidamos com uma turma, selecionamos os melhores métodos e estratégias para que a aprendizagem seja profícua e eficaz, solucionamos problemas e encontramos as melhores soluções para as turmas em questão.

Consideramos que houve uma evolução entre a PES I e a PES II, o trabalho desenvolvido apresentou algumas diferenças, não só na realização dos planos de aula, como a nível de atitude, sentimos mais confiança e isso refletiu-se nas práticas.

O facto de termos uma boa relação com a colega de estágio permitiu trabalhar cooperativamente, mesmo nas semanas onde as aulas eram individuais, havendo sempre trocas de ideias, experiências e aprendizagens.

Arends (1995, citado por Santana, 2007, p.31) defende que “a cooperação, ao contrário da competição, propicia um clima de maior bem-estar, fortalecendo os laços entre as pessoas e influenciando a construção de um sistema de valores”. Desta forma, as aulas foram mais bem preparadas, uma vez que havia diferentes pontos de vista, as aprendizagens dos alunos tornaram-se mais eficientes, em consequência deste trabalho com a colega de estágio.

O facto de termos frequentado diferentes seminários e conferências, como por exemplo “Olhares sobre a Educação III, IV e V”; “*Workshop* de Língua Gestual Portuguesa”; “IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância”; “Seminário Aprender em Comunidade” (cf. Anexo 25) ao longo da nossa formação, foi uma mais-valia, já que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, estas acabaram por se mostrar profícuas aquando a abordagem a diversos conteúdos, permitiram conhecer novas estratégias e métodos, o que permitiu melhorar as práticas e com certeza que vão ser benéficos no futuro. Nóvoa defende que “o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente (2002, p. 64)

Pode afirmar-se que um professor competente é aquele que está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas. O que quer dizer que este não está automatizado a ser professor, esta profissão é construída ao longo do tempo, onde para ser competente deve reunir características como: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade (Shulman e Shulman, 2004).

2.2. PES III e IV em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O 2.º CEB é considerado uma das principais etapas do processo de formação dos alunos. Os professores do 2.º CEB desenvolvem as suas práticas num sistema de pluridocência, contudo, os professores das disciplinas de Português e de História e

Geografia de Portugal, são os mesmos nas turmas que tivemos oportunidade de observar.

É fundamental referir neste relatório crítico sobre as práticas que um professor deve ser dinâmico e criativo na abordagem dos conteúdos de modo a que os alunos estejam envolvidos, atentos e não percam o interesse. O desempenho deste resulta de uma reunião de diferentes experiências e desafios com que se vai deparando ao longo da profissão, ou seja, cabe ao docente escolher as melhores estratégias e metodologias adequando-as ao meio onde está inserido, ou seja, deve adaptar-se a cada contexto. Deve sempre ter em conta a turma que está a lecionar, quais as principais dificuldades e como superá-las, já que os alunos têm diferentes ritmos de aprender o conhecimento, diferenciando os processos de aprendizagem, adequando os seus métodos e estratégias de modo a que todos os alunos sejam envolvidos e consigam aprender os conteúdos. O professor é por isso aquele que prepara e auxilia o aluno a construir o seu próprio conhecimento, de forma crítica, e ajudando na consciencialização para uma visão do mundo.

Depois de um ano de práticas é essencial que seja feita uma reflexão sobre as mesmas, uma vez que este processo de formação de professores é muito complexo e exigente, onde é necessário refletir sobre as práticas, tanto em aspetos positivos como negativos.

Esta reflexão é concretizada considerando os padrões de desempenho docente, referindo quatro dimensões: i) *dimensão profissional, social e ética*; ii) *o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*; iii) *a participação na escola e relação com a comunidade educativa*; iv) *o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, que descrevem a atuação profissional do docente.

Estas dimensões são essenciais para orientar as práticas dos docentes, uma vez que mencionam conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade atual como é referido no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

Em relação à dimensão *Vertente profissional, social e ética*, é de evidenciar que uma vez que o 2.º CEB é uma das principais etapas do processo de formação, beneficiávamos de unidades curriculares como Didática Específica de Português no 2.º CEB e Didática Específica de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, onde eram contemplados aspetos como a planificação de temas/conceitos de cada disciplina, bem como analisar situações/episódios das práticas para nos auxiliarem em vários conteúdos, de modo a que as práticas fossem melhoradas e desta forma fosse proporcionada uma maior qualidade de aprendizagem dos alunos. , uma vez que

quando uma criança entra para a escola, já aprendeu a língua, já compreende enunciados orais, contudo, é neste local que tem contacto com outras variantes, eventualmente diferentes da que conhece, nomeadamente com o português padrão, através da aprendizagem da leitura e da escrita, o que significa que estamos perante a aprendizagem, uma vez que existe a intencionalidade de ensinar coisas novas à criança, num esforço necessário para aprender novos factos sobre a língua (Duarte, 2008).

Por outro lado, lecionar História não é simples, uma vez que tem de se ter a capacidade de transformar “um saber erudito para um saber ensinável” (Antas, 2004, p. 187). É essencial que sejam usadas metodologias didáticas apropriadas, visando tornar o ensino da História acessível e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos ser profícua. Esta transposição didática é complexa uma vez que os saberes eruditos nem sempre são objetivos e as simplificações elaboradas podem ser subjetivas. Assim sendo, cabe ao professor de História e Geografia de Portugal ensinar os alunos de acordo com a sua linguagem e valer-se dos seus conhecimentos didáticos para decodificar a linguagem científica da História e torná-la compreensível para os alunos (Antas, 2004).

Todas as intervenções nas práticas eram planificadas diariamente (cf. Anexo 26), de acordo com os conteúdos que as orientadoras cooperantes forneciam, sendo depois consultadas as Aprendizagens Essenciais e os Programas e Metas Curriculares das diferentes disciplinas, é necessário que estes documentos curriculares de referência sejam consultados, para assim serem verificados quais os objetivos a atingir, explicitando os conhecimentos e capacidades a serem trabalhadas nas diferentes áreas. Destaco a evolução das planificações desde a PES I até à PES II, no que respeita à coerência e estruturação das diversas atividades.

Aquando as práticas na disciplina de Português foram abordadas obras referentes à Educação Literária, como “Pedro Alecrim” de António Mota e “Ulisses” de Maria Alberta Menéres (cf. Anexo 27, destacado a azul), que apesar de serem obras de leitura autónoma, foram um ponto de partida para os alunos conhecerem parte delas. Estas obras não foram lidas na totalidade em sala de aula, dando espaço aos alunos para leres as restantes obras em casa, fazendo posteriormente um teste de verificação de leitura.

Ao longo de toda a prática (PES III e IV) tentamos construir uma boa relação com todos os alunos, mostrando-nos disponíveis quando estes solicitavam ajuda ou quando víamos que estes precisavam de apoio individualizado. O reforço positivo era usado com frequência, com o objetivo de valorizar a dedicação e o empenho dos alunos. Os alunos construíram o seu próprio conhecimento, partindo de aprendizagens visadas e das suas próprias experiências (cf. Anexo 28, destacado a azul).

Em várias aulas foi aberto um espaço propício à discussão de temas que para os alunos era um tema novo e desconhecido, no caso do 25 de Abril de 1974 e o seu significado, bem como o significado da palavra “liberdade”, que para os alunos tinha um significado distinto, baseado nas suas experiências e conhecimento (cf. Anexo 29, destacado a azul).

Além das aulas, foram desenvolvidos outros projetos na escola, em conjunto com os docentes, nomeadamente “O conhecimento que não cabia na sala de aula” (cf. Anexo 30). A operacionalização do projeto compreendeu dois momentos que visavam celebrar e sensibilizar a comunidade escolar para a comemoração de datas marcantes. O primeiro tratou a sensibilização do Dia Mundial da Luta Contra a Sida, que embora comemorado no dia 1 de dezembro, decorreu a 28 de novembro e envolveu a turma do 6.º B. O segundo momento comportou a comemoração do Dia da Restauração da Independência, celebrado a 1 de dezembro, porém foi implementado no dia 12 de dezembro e envolveu a turma do 5.º A. Este acabou por ser um projeto que envolveu toda a comunidade educativa, uma vez que contamos com a ajuda de vários docentes, bem como assistentes operacionais. É importante que toda a comunidade educativa esteja presente nestas ocasiões, uma vez que o envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais.

Salientando agora a dimensão *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* destacamos novamente os planos de aula que são um elemento substancial, uma vez que há a oportunidade de refletir sobre as atividades a desenvolver, quais os objetivos, as aprendizagens prévias e visadas dos alunos, e a posterior avaliação. Para a realização dos planos de aula é necessário consultar as Aprendizagens Essenciais e os Programas e Metas Curriculares das diferentes disciplinas e o facto de serem consultados facilita o ensino pois fornecem uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino tendo em conta o grupo de alunos. O Despacho n.º 5306/2011, de 2 de abril de 2011 afirma que, para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar-se, de forma clara: os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; os padrões/níveis esperados do desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos. Aquando as práticas tanto em PES III como em PES IV, estes elementos foram tidos em consideração (cf. Anexo 31), bem como em interligar todos os momentos de aula.

Aquando as práticas, os planos de aula sofreram alterações dependendo de como os alunos reagem aos conteúdos ou caso surgisse algo inesperado e que não estivesse planejado, como o nível de concentração dos alunos, os recursos disponíveis, conhecimentos já adquiridos pelos alunos que podem ser aproveitados para desenvolver por exemplo, discussões em grande grupo.

Ao longo das práticas foram proporcionados aos alunos diferentes estratégias com vista a melhorar e desenvolver as aprendizagens destes, ou seja, sempre que possível eram proporcionados trabalhos de grupo, momentos fora do espaço sala de aula, como a biblioteca, visando estimular a capacidade dos alunos, com um objetivo definido, possibilitando ao aluno traçar o seu próprio conhecimento.

Durante as intervenções foram usados recursos e materiais diversificados, além do manual escolar do aluno, para que os conhecimentos proporcionados aos alunos resultassem em aprendizagens significativas recorrendo a recursos impressos, como por exemplo, fichas de trabalho; audiovisuais, como apresentações em vídeo e exercícios interativos; materiais do quotidiano dos alunos como comida e objetos, livros de Literatura para a infância e ainda a construção de cartazes (cf. Anexo 32) sobre determinados conteúdos.

Todos estes momentos foram pensados com o objetivo de estimular e enriquecer as aprendizagens dos alunos, a escolha de recursos didáticos é fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que se podem revelar instrumentos facilitadores e devem ser utilizados em situações de aprendizagem. Estes servem como estruturas mediadoras da realidade, uma vez que podem ser considerados elementos de motivação e inovação (Borrás, 2001).

Além dos diversos recursos, as TIC, ainda que escassas nos contextos onde estivemos, eram usadas com frequência, principalmente o computador e o projetor para projetar apresentações em PowerPoint e vídeos aos alunos, tanto para introduzir conteúdos, como exercícios, bem como para validar conhecimentos.

Dando destaque, agora ao domínio *Participação na escola e relação com a comunidade educativa* é de referir que no final de cada semestre foi proporcionado aos alunos uma partilha com as outras turmas e a comunidade escolar. Como já foi referido anteriormente, foi realizado o projeto “O conhecimento que não cabia na sala de aula” (cf. Anexo 33) que envolveu toda a comunidade educativa, onde participaram alunos, professores e assistentes operacionais.

É fundamental referir que o *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* é transversal às outras dimensões, ainda que estejamos em formação, este é um processo longo e demorado, cabe ao professor/futuro professor estar em constante atualização, já que a tarefa de ensinar é complexa. Todos os conhecimentos que

aprendemos são importantes para o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores.

Considero também que existiu uma evolução entre a PES III e a PES IV, o trabalho desenvolvido apresentou algumas diferenças, não só na realização dos planos de aula, como a nível de atitude e isso refletiu-se nas práticas, uma vez que como já tinha alguma experiência da PES III, a PES IV ocorreu com mais desinibição e determinação.

3. Síntese global das reflexões críticas sobre as aprendizagens em contexto de PES

De acordo com o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos (quatro semestres), foram inúmeras as experiências e aprendizagens vividas. Desde debilidades que foram ultrapassadas, através de esforço pessoal, mas também com o auxílio das orientadoras cooperantes, dos professores supervisores e da colega de estágio, que permitiu, ao longo desta experiência, trocar várias ideias e opiniões.

A boa relação estabelecida refletiu-se aquando das intervenções, pois a entreaajuda era notória, o que permitia a substituição de algumas tarefas em sala de aula, bem como distribuição de material.

Após refletir, referimos que sempre que possível as intervenções tinham um carácter diversificado, tendo sempre em consideração a promoção da interdisciplinaridade, o que se reflete na natureza e intuito da investigação que visa juntar duas áreas curriculares, Português e Matemática, promovendo a integração da Matemática com a Literatura para a infância no ensino e na aprendizagem ajudando os alunos a aprender conceitos e a desenvolver competências matemáticas onde, através de textos desenvolvem conceitos e competências, adquirindo experiências matemáticas muito enriquecedoras.

O empenho e compromisso durante as práticas foi visto tanto pelos alunos, como pelas orientadoras cooperantes, que o demonstravam com feedback positivo ao longo das semanas. As últimas, ao longo da PES, teceram elogios, à gestão e ao controlo das turmas, à facilidade de improvisar e à relação estabelecida com os alunos.

Contudo, existem outros aspetos que se combinam para que um professor seja bom na sua prática como, por exemplo, a utilização adequada de tarefas e materiais didáticos; a comunicação estabelecida com os alunos, a reflexão acerca das suas aulas e o que pode melhorar de dia para dia. É fundamental salientar que, independentemente do que foi aprendido aquando a formação inicial, um professor deve estar em constante aprendizagem.

As intervenções pedagógicas foram antecedidas de planificações com tarefas e materiais pensados e estruturados com base nos alunos. No que se refere à construção de materiais didáticos, existiu sempre um cuidado de os adequar às aprendizagens significativas dos alunos, relacionando as tarefas propostas com o quotidiano, para que estes estivessem envolvidos e compreendessem o tema abordado.

As reuniões de reflexão com as orientadoras cooperantes assumiram um papel de extrema pertinência pois, ao conceberem críticas construtivas contribuíram para melhorar o desempenho durante as várias semanas de prática.

Através desta reflexão, pode afirmar-se que as dimensões acima mencionadas estiveram presentes no decorrer dos semestres, apesar de umas serem mais evidentes do que outras. Foi também essencial realizar esta reflexão, uma vez que existe a possibilidade dos professores questionarem as suas práticas e proporciona a oportunidade de aperfeiçoar a qualidade de ensino e conseqüentemente o sucesso dos seus alunos.

**PARTE II - LITERATURA PARA A INFÂNCIA E
MATEMÁTICA - CONCEITOS E ABORDAGENS NO 1.º CEB**

Apresentação do estudo

A Matemática está presente no nosso quotidiano e deparamo-nos com ela nas mais diversas situações. Assim sendo, é necessário que esta seja compreendida e explorada desde cedo, pois a aprendizagem da Matemática é considerada muito importante para “a plena integração do indivíduo na sociedade atual e um direito básico de todas as pessoas, sendo as crianças e jovens o principal foco, isto porque ser detentor de conhecimento matemático dá resposta a necessidades individuais e sociais” como defendem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 17). Esta é indispensável, segundo Damiano (2013, p.2):

ao estudo de diversas áreas da atividade humana, como sejam os mecanismos da economia global ou da evolução demográfica, os sistemas eleitorais que presidem à Democracia, ou mesmo campanhas de venda e promoção de produtos de consumo. O Ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável.

As crianças são extremamente criativas, o que é um benefício no que respeita à descoberta desta área do saber, uma vez que ao observar e explorar o que está à sua volta, podem ser estimuladas a construir noções matemáticas, contudo, a aprendizagem da Matemática antes do 1.º CEB assume-se como fundamental e para que haja um seguimento nesta descoberta é essencial que a curiosidade e o desejo de saber sejam estimulados. Segundo Moreira e Oliveira (2003) “durante muito tempo a Matemática não era considerada como um saber suscetível de ser desenvolvido com as crianças e, muitas vezes, surgia apenas ligada a questões aritméticas ou era identificada com o desenvolvimento do raciocínio lógico” (p. 18).

Usar a Literatura para a infância para ensinar Matemática tem o potencial de motivar para a aprendizagem com significado da disciplina, uma vez que relaciona conceitos matemáticos com a vida do aluno. Por outro lado, o desenvolvimento da capacidade de comunicação é outra razão essencial para recorrer à Literatura para a infância, uma vez que esta poderá melhorar a aprendizagem, em particular a capacidade de comunicação matemática (Cook, 2011, Harb, 2007, Hong, 1996 & Perger, 2011, citados por Barroso, 2014).

O uso da Literatura para a infância no ensino da Matemática aparece como uma alternativa metodológica que pode suportar a aprendizagem de conteúdos ou habilidades matemáticas, onde uma história pode ser usada para desenvolver ideias matemáticas. Alguns livros mostram nitidamente um conceito matemático através do desenvolvimento lógico e/ou contexto da própria história e das ilustrações. O uso de histórias pode tornar os conceitos matemáticos relevantes para os alunos pois facultam situações matemáticas num contexto narrativo habitual, como socorre Hong (1999).

A Literatura para a infância é fundamental para a formação de um indivíduo. Por esse motivo, a criança deve ter acesso à literatura, associando a fantasia e a realidade, desenvolvendo as emoções, a sensibilidade e a imaginação. Esta tem como principal função fazer com que as crianças tenham uma visão mais ampla do mundo que as rodeia, desenvolvendo assim um pensamento crítico e reflexivo. Tem a capacidade de fortalecer a imaginação e de responder a questões e dúvidas, incentivando a curiosidade do leitor.

Uma das suas principais funções passa por “oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer modelos narrativos e poéticos próprios da sua cultura” (Azevedo, 2006, p.17). A leitura permite à criança explorar novos mundos, transportando-a para outras realidades que não conhece. Ler é conhecer, contactar com a realidade que lhe é desconhecida. A leitura é um encontro entre o mundo do leitor e o mundo do texto. Esta tem a possibilidade de ter sucesso noutras áreas, como a Matemática, dado que o processo de ensino-aprendizagem desta área “enraíza-se no estímulo da imaginação, na descoberta, no poder de análise e no sentido crítico, no rigor da linguagem e, portanto, no rigor do pensamento e na intuição” (Sebastião e Silva, 1975, citado por Videira, 2012, p.68).

Assim sendo, a presente investigação aborda a Matemática e o Português, nomeadamente, a Literatura para a infância, que valoriza a relação entre linguagens, ao aliar a componente linguística pela narrativa e a componente visual pela ilustração, a partir da qual também se identificam pistas para a concretização de ideias matemáticas.

A Literatura para a infância não serve apenas o propósito de introduzir ideias matemáticas, mas potencia a reflexão sobre o uso da linguagem, pelas sequências narrativas; pela plurissignificação que da leitura emerge, explicitando diferentes camadas de significado das palavras, bem como pela flexibilidade do léxico utilizado; e pelas inferências que se constroem a partir dos contextos, no qual coabitam palavras e elementos pictóricos.

O trabalho nesta investigação visa, também, identificar atitudes positivas perante a Matemática porque são propostos contextos próximos da realidade e interesse dos alunos que permitem desenvolver aprendizagens com significado ao nível da Matemática, ao potenciarem a concretização de ideias abstratas que tradicionalmente corporizam essa área. Trata-se de uma proposta que se alinha com recurso à interpretação semântica e pragmática do que se lê e do que se vê em cada obra selecionada, com especial incidência para a vertente matemática.

I. Estado da Arte

1. Literatura para a Infância: estatuto e funções

O conceito de Literatura para a infância é bastante debatido entre os estudiosos deste domínio. Por um lado, há os que defendem que é o

objeto escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é o objeto de formação de um agente transformador da sociedade e, por fim, há aqueles que questionam o facto de existir uma Literatura para a infância e/ou de esta ser entendida como menor (Fontes, 2009, p. 4).

Segundo Veloso (1994, citado por Fontes, 2009), até à década de 70 do século passado, a Literatura para a infância foi frequentemente desprezada, pois era notada como um subproduto literário menor, onde a questão era o foco dado à ideia de infância. Contudo, este mesmo autor defende que a própria noção intrínseca à Literatura para a infância, de que esta se destina a crianças a particulariza incontestavelmente, tanto no que se refere à sua forma, como no seu conteúdo, pois é um:

texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo otimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo) (p.4).

Por outro lado, Aguiar e Silva recorda que se deve tentar encontrar o conceito básico de Literatura “no recetor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção.” Assim sendo, uma obra literária, especificamente destinada a crianças, é exequível, se a encararmos como uma derivação singular de determinada “textura semiótica e do facto de se dirigir a um peculiar sujeito cognoscente” (1982, p.53).

Outras correntes de estudiosos propõem, devido à complexidade do tema, as noções de “Literatura infantil”, “Literatura para crianças”, “Literatura infantojuvenil”, que são expressões usadas para denominar o mesmo conceito. Contudo, neste trabalho, continuar-se-á a utilizar a expressão “Literatura para a infância”.

A Literatura para a infância é fundamental para a formação de um indivíduo. Por esse motivo, a criança deve ter acesso à literatura, associando a fantasia e a realidade, desenvolvendo as emoções, a sensibilidade e a imaginação. Esta tem como principal função fazer com que as crianças tenham uma visão mais ampla do mundo que as rodeia, desenvolvendo assim um pensamento crítico e reflexivo. Esta tem a capacidade de fortalecer a imaginação e de responder a questões e dúvidas que surgem em relação

a tantas temáticas, incentivando a curiosidade do leitor, possibilitando a descoberta do mundo dos conflitos, das dificuldades e das soluções que atravessamos.

Um das suas funções principais passa por “oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer modelos narrativos e poéticos próprios da sua cultura” (Azevedo, 2006, p.17). Assim, o contacto com estes textos permite à criança aumentar o seu imaginário, de “reencontrar o uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem”, assim como a “presença do maravilhoso e a alta carga afetiva” que estas obras detêm (Azevedo, 2006, p.15).

Mesquita (1999) considera que uma das finalidades da Literatura para a infância é “promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação por mundos de ficção” (p. 3). Ou seja, alargar o léxico da criança e aumentar a sua criatividade, com o mundo da imaginação, contribuir para alargar as suas formas de representação do que a rodeia e para a formação do pensamento divergente, através de um discurso sem “infantilismos”, onde a Literatura para a infância possa ser considerada como Literatura.

A Literatura para a infância distingue-se da Literatura por ser dirigida a um público específico, crianças e jovens, definido por uma faixa etária e por uma competência leitora em processo de construção.

Bichonnier (1999) reflete sobre estas questões ao afirmar que o termo “Literatura para crianças” assume duas realidades contraditórias: o mundo da Literatura e o das crianças. Por Literatura, compreende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, sem a preocupação de agradar a alguém em particular, onde um autor segue o seu propósito sem se deixar desviar pelo compromisso, no mundo da literatura. Quando se escreve para crianças, a estratégia é distinta, uma vez que é dirigida a um público preciso, relativamente conhecido e com um limite de idade. Acrescentar “para crianças” à palavra literatura acaba por lembrar um género literário diferente, uma outra forma de escrita, adaptada a um público.

Através desta, as crianças têm a possibilidade de alcançar um conhecimento singular do mundo, expandir os seus horizontes em perspetivas cognitivas, linguísticas e culturais. A desvalorização cultural e social da Literatura para a infância devido às suas semelhanças com práticas literárias marginalizadas, como os contos populares, a literatura de cordel, a presença de marcas de ludicidade, como o humor, a paródia ou o *nonsense*, como acontece com as rimas infantis, as anedotas e os contos faceciosos, aproximando-a do entretenimento, contribui para a discriminação do fenómeno literário destinado à infância e à juventude, identificando-o como produção menor (Ramos, 2012).

Às crianças não são reconhecidas competências de leitura necessárias capazes de perceber as ténues variações do texto literário e a pluralidade de leituras possíveis, por não terem desenvolvido completamente a sua sensibilidade literária como defende Ramos (2012).

Shavit (1986, citado por Azevedo, 2006) considera que os textos da Literatura para a infância se configuram como ambivalentes, uma vez que preveem simultaneamente dois tipos de leitores-modelo diferenciados: um leitor-modelo criança e um leitor-modelo adulto. Assumindo o papel de mediador na relação da criança com o texto, já que a esta não lhe é reconhecida, pelo menos nas primeiras idades, a autonomia e o sentido crítico necessário para eleger e adquirir os textos que vai ler, pertence ao leitor adulto proporcionar à criança o acesso a textos literários de qualidade, o meio de assegurar a aquisição e o estímulo de uma adequada competência literária. Assim sendo, o jovem leitor aprende a configurar-se não só como participante ativo na construção dos significados textuais, como também expande o seu saber acerca do mundo. É o domínio mais ou menos alargado deste conhecimento que os textos estabelecem entre si que habilita o leitor a poder desfrutar muitas das linhas de leitura que a construção textual sugere.

Como resultado de variadas condicionantes, ligadas à sua origem, à sua evolução histórica e também aos seus destinatários preferenciais, a Literatura para a infância tem ocupado posições periféricas no sistema literário, constituindo-se como um sistema totalmente à parte, ainda que conhecendo um núcleo de obras canonizadas, mais ou menos clássicas.

Viu-se, então, a necessidade de criar um cânone literário infantil marcado por três fatores:

seletividade (seleção de obras e/ou autores que ilustram uma identidade literária e cultural mais representativa); continuidade (permanência ou persistência dos textos ao longo dos tempos, mantendo intactas as suas possibilidades de leitura); e formatividade (tendência de perpetuação de determinados modelos, valores, ideologias, estilos, nomeadamente através do sistema de ensino) (Reis, citado por Ramos, 2012, p.19).

Estes fatores explicam a presença em um cânone da Literatura para a infância de versões literárias de vários autores como Perrault, os irmãos Grimm, Lewis Carrol, entre outros. Porém, parece haver um longo caminho a trilhar, dado que ainda é sentida a falta de representatividade como as mulheres ou as minorias étnicas e a atenção à modernidade e contemporaneidade (Ramos, 2012).

1.1. Literatura para a Infância: concepções e linhagens

1.1.1 Da Idade Média à atualidade

A Literatura para a infância nasceu em Portugal no limiar do século XX. Anteriormente, as produções portuguesas no âmbito da Literatura para a infância eram praticamente inexistentes, ou seja, constituíam, essencialmente, adaptações e traduções de obras estrangeiras. “Sem uma real intenção estética, tais produções destinavam-se muito menos a proporcionar prazer aos leitores do que a ensinar e educar em função de determinados valores adultos” (Gomes, 1998 citado por Blockeel, 2001, p.38).

Na Idade Média eram poucas as crianças que frequentavam a escola e as que tinham essa oportunidade não ficavam por muito tempo. Havia escolas “eclesiásticas medievais, estabelecidas inicialmente com o desígnio de formar clérigos, existiam somente certos cursos inconsistentes, assegurados por professores e mestres-escola, livres de determinar os seus próprios *currícula* arbitrariamente” (Fontes, 2009, p. 1). A escola era uma instituição débil, desorganizada e demasiado subjetiva, estando deste modo propícia à transmissão de crenças, e ideias fantasistas variadas, bastante distintas da racionalidade e objetividade que é refletido nas práticas atuais

As crianças contactavam com todos os temas, participando totalmente na vida comunitária e social, rotinas, jogos, brincadeiras e festas. Temas presentes na vida adulta como a luta pela sobrevivência, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as convicções, as comemorações, as indignações e perplexidades mais diferenciadas eram observadas, em primeira mão, por toda sociedade, independentemente da faixa etária. Qualquer criança com mais de sete anos ocupava já o papel de um adulto em ponto pequeno, tendo desta forma o direito de manifestar uma identidade própria, tanto no quotidiano familiar como social.

Nesta época era comum a crença no extraordinário, em poderes sobre-humanos, personificações bizarras de todo tipo, onde imperavam a superstição e o maravilhoso, onde acreditar em fadas, gigantes, anões, bruxas, elfos, duendes, dragões, castelos encantados, poções, tesouros, fontes da juventude, países imaginários era perfeitamente comum. Este espírito popular medieval festivo, ligado a atos públicos, enfatizava o coletivo, onde crianças e adultos se sentavam juntos nas praças públicas para ouvir os contadores de histórias.

Ao longo dos séculos, estas reuniões eram uma ocasião para narrar acontecimentos, embelezá-los perante uma assistência. Os contadores de histórias eram questionados e iam modelando o corpo das histórias ao sabor do ambiente e do público. Estas refletiam os anseios, terrores e paixões desse mesmo público. Histórias

que atualmente são vistas como destinadas exclusivamente às crianças, têm origem em enredos que não se sabe quando nem onde foram contados e recontados pela fantasia de cada contador e pelas pressões conjecturais de cada época (Rocha, 1992).

Segundo Cezaretti (1989), existe um ponto em comum entre os contos populares tradicionais e a Literatura para a infância, uma vez que estes contos sobreviveram ao longo dos séculos, sendo transmitidos, de geração em geração, por trovadores e contadores de histórias, que tinham uma linguagem simples, marcadamente oral, repleta de provérbios e expressões populares, de frases feitas e curtas, onde prevalecia um vocabulário acessível, tendo em conta o público-alvo, uma plateia atenta e ávida de contacto com outras realidades. Na maioria das obras atuais, dirigidas a crianças, também os textos são breves, mostrando frequentemente marcas acentuadas de oralidade. O vocabulário é de cariz familiar e têm uma ação construída com a intenção evidente de entrar em contacto com o leitor a quem se destinam.

Uma vez que as crianças eram consideradas adultos em miniatura, não existiam livros ou histórias especificamente dirigidos para elas. As origens da Literatura para a infância estariam, segundo alguns estudiosos, nas obras especialmente vocacionadas para crianças, publicadas a partir do século XVII, que continham uma componente pedagógica fortemente dirigida e instrumentalizada, que lhes permitiu, inclusive, passarem a ser aproveitadas como ferramentas de apoio ao ensino. Por outro lado, para outros especialistas,

a verdadeira “idade de ouro” da Literatura para a infância terá ocorrido ao longo da segunda metade do século XIX, aquando o aparecimento de uma influência da Literatura Tradicional na produção literária, onde a criança se torna um objeto de estudo e investigação, em vários domínios do conhecimento humano, como a psicologia e a pedagogia entre outras ciências (Fontes, 2009, p.2).

É nesta época que se presencia a democratização do ensino e à implementação da escolaridade obrigatória, o que introduzirá futuramente imensas transformações qualitativas e quantitativas, decorrentes da massificação do ensino, e ao influenciar a população, é fomentado um crescimento de eventuais consumidores, anteriormente inexistentes, considerando simultaneamente as expectativas e os interesses do público infantil e juvenil.

Para além da renovação das ideias pedagógicas, existiram também razões políticas que levaram a uma Literatura de melhor qualidade, o fim da monarquia e a proclamação da República em Portugal, em 1910.

A legislação derivada da Constituição de 1911 apresenta projetos importantes para as crianças como: bibliotecas escolares, definição dos objetivos da educação, bem como o ensino primário gratuito e obrigatório. “Na Constituição de 1911, no n.º 4 do

artigo 3.º do título III, consigna-se a liberdade da criança; desenvolve-se o ensino infantil oficial que durará até 1936” (Rocha, 1992, p.53).

Fatores como a alfabetização, a ampliação da rede escolar e grande apoio à escolarização foram determinantes para elevar o nível intelectual e social dos jovens, levando a que a leitura tomasse o seu lugar. Defendeu-se a leitura de boa qualidade para as crianças, a leitura encantamento a sobrepor-se à leitura, onde a aprendizagem e a ilustração deixam de ser um elemento acessório para ser um elemento participante-interpretativo. A Literatura para a infância, que agora se iniciava estava infundida num espírito novo, vários escritores da época têm pelo menos uma obra relacionada com a História e Geografia do país, surgindo em adaptações de um grande clássico da Literatura, quer em forma de uma vida romanceada de um herói português ou através de contos tradicionais. “Urgia despertar nos espíritos o sentimento cívico, que substituísse velhas ideias de fidelidade e obediência e desse a cada cidadão a consciência da responsabilidade de que lhe incumbia no progresso do seu país” (Lemos, 1972, citado por Blockeel, 2001, p.40).

A partir desta época, graças aos grandes avanços tecnológicos industriais, a produção editorial em série, veio possibilitar uma redução expressiva do preço dos livros o que, previsivelmente, ajudou a aumentar o público infantil. Aumentou consideravelmente o número de edições destinadas à infância e à juventude e a este desenvolvimento quantitativo da produção, correspondeu, ainda, uma pluralidade de temas, estilos, traduções, adaptações e géneros tratados.

É indiscutível que a alusão a “contos maravilhosos”, no presente, nos remete para o mundo das crianças quase automaticamente. São, aliás, múltiplas as designações existentes a propósito deste tipo de Literatura: histórias de encantar, contos de fadas, fábulas, lendas ou simplesmente contos populares (Fontes, 2009).

O Estado Novo em Portugal influenciou a Literatura para a infância uma vez que os valores deste regime se baseavam numa ideologia nacionalista, onde as palavras de ordem eram “Deus”, “Pátria” e “Família” e “Tudo pela Nação nada contra a Nação”.

O Estado Novo queria impor uma única visão da História tida como correta, anulando as influências consideradas perniciosas. Assim, identificou-se desde o início com as épocas mais gloriosas da experiência histórica portuguesa, com os seus valores mais positivos e os seus heróis e mártires (Blockeel, 2001, p.44).

Esta perspectiva teve repercussões na Literatura para a infância, já que “a redução do tempo de contacto com a escola provocaria naturalmente uma diminuição grande das oportunidades para a possível habituação da criança ao livro, para treino de leitura seguida” uma vez que, como a escolaridade obrigatória fora diminuída para três

anos, nesse período, uma criança não adquire hábitos de leitura nem o gosto de ler (Rocha, p. 91, 1992).

Nesta fase, não existe um enriquecimento significativo da Literatura para a infância, apenas são difundidas adaptações e obras pouco significativas. A visão do mundo é extremamente limitada, não é deixado perceber às crianças o que as rodeia.

Contudo, mais tarde, a Mocidade Portuguesa tem um papel na divulgação e desenvolvimento da Literatura para a infância, através de obras que tinham como objetivo prioritário a apologia do regime vigente, tendo como resultado o aumento de obras de edição e caráter histórico, o predomínio de tendências moralizantes em detrimento do lúdico e várias adaptações e versões de contos tradicionais ou de excertos de obras consideradas apropriadas (Blockeel, 2001).

O conteúdo dos livros destinados às crianças refletia claramente a ideologia do Estado Novo, a exaltação do patriotismo e do nacionalismo, que tinha influências na produção artística nacional (Sotto Mayor, 2016).

A Literatura para a infância tem de ser criativa e artística, pois só deste modo poderá chegar à criança, assim sendo, não existe neste período de ditadura “um laivo de imaginação, não se vislumbra beleza, parece mais uma tarefa política que uma obra para crianças” (Blockeel, 2001, p. 54).

No ano de 1956, Branquinho da Fonseca apresenta ao Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian uma proposta onde fundamenta a criação de uma rede de bibliotecas móveis tendo como base o modelo da biblioteca circulante, criada por si em Cascais, onde já se consegue observar a natureza de uma biblioteca itinerante, as prioridades que orientam o seu funcionamento e garantem o seu sucesso. O principal objetivo destas bibliotecas passa por ser “de cultura geral, de educação e de recreio” e “atender a todos os interesses e conveniências duma leitura variada, agradável e educativa”, como defende Branquinho da Fonseca (citado por Morais, 2012).

Os termos biblioteca itinerante e biblioteca móvel remetem para um conjunto de recursos bibliográficos (materiais e/ou serviços) que são transportados por um veículo, com o objetivo de os distribuir em determinadas zonas ou junto de públicos específicos. Este projeto bibliotecário incorporava os princípios básicos da leitura pública moderna, ou seja, o serviço gratuito para todos, o empréstimo domiciliário e o livre acesso às estantes, bem como uma finalidade educativa, cultural e recreativa, a aposta numa biblioteca generalista, a salvaguarda da pluralidade da oferta, segundo três faixas etárias distintas, a infância, a adolescência e a idade adulta e possuindo um variado número de áreas de interesse (história, literatura, educação, biografias, ciências, agricultura, artes) (Melo, 2005).

Surge a necessidade de criar uma biblioteca itinerante que pretendia atingir certas zonas ou um público específico, que estavam fora do raio da ação da biblioteca municipal, respetiva, ou devido às características geográficas, topográficas, climáticas ou demográficas do território, por razões de desintegração social, de reclusão forçada ou de dificuldades de mobilidade. Em muitos casos, esta era a única possibilidade de acesso à leitura que se encontrava ao alcance das pessoas que possuíam recursos limitados, que não tinham as suas próprias bibliotecas nem meios de adquirir os seus próprios livros, combatendo deste modo a alta taxa de analfabetismo existente em Portugal (Arranz, 2001).

Depois do 25 de abril de 1974, a Literatura para a infância sofreu uma enorme evolução. A revolução dos cravos teve várias repercussões que incluíram as histórias para crianças. Estas, na época, pretendiam divulgar aspetos como a importância de saber ler e escrever, clarificar conceitos políticos, potenciando o aumento da produção literária de carácter reflexivo, possibilitando dar a conhecer às crianças as circunstâncias passadas e as consequências nocivas ao desenvolvimento do país.

Temas difíceis como a carga policial, as relações inter-raciais ou as diferenças ideológicas tornaram-se frequentes, por esse motivo, as narrativas não tinham grande exigência literária mas sim ideológica e, devido ao seu valor literário limitado não se mantiveram muito tempo no ativo (Sotto Mayor, 2016, p. 78).

Neste período, chegam da Unesco, duas comemorações: O Ano Internacional do Livro Infantil (1974) e o Ano Internacional da Criança (1979), uma vez que a Literatura para a infância sofre alterações devido a fatores de origem nacional (Rocha, 1992).

Só nos finais dos anos setenta do século XX é que surge uma produção literária para crianças e jovens “numa proposta de recuperação de reconhecido atraso”, juntando assim variadas vertentes, por um lado, perspectivas estéticas e lúdicas e por outro lado, uma vertente formativa. Surge um projeto para que as crianças tenham um maior contacto com os livros antes da idade escolar, onde se procura saber os interesses e gostos das crianças. Esta proposta já tinha sido adotada por editores franceses e ingleses, contudo não teve seguimento, mas bastou para evidenciar várias carências existentes e possíveis soluções (Rocha, 1984 citado por Blockeel, 2001).

Há uma preocupação em fornecer uma leitura adequada que carecia em Portugal. Duas mulheres contribuíram para que se escrevessem obras com qualidade, criando hábitos de leitura nas crianças, são elas Ana de Castro Osório e Virgínia de Castro e Almeida. Nasce deste modo uma nova geração de escritores, com atividades literárias já principiadadas, onde a comunicação com o público infantil surge de forma natural e integrado na sua obra. Destacam-se Luísa Dacosta, António Torrado, Maria Alberta Meneres, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, entre outros (Rocha, 1992).

1.1.2 A ilustração e a Literatura para a Infância

É frequente existir uma componente icónica, que estabelece um diálogo e interage com o texto verbal. “Mais do que uma mera ilustração, esta componente icónica constitui um elemento suscetível de auxiliar decisivamente o leitor a participar cooperativamente no texto e a transformá-lo de acordo com as suas experiências” (Azevedo, 2006, p.13), sendo por esse motivo fundamental definir ilustração, que segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* o nome ilustração vem do latim “*illustratiōne*” que quer dizer “ação de esclarecer” e significa:

1 imagem (desenho, gravura, fotografia, esquema, etc.) que complementa o texto); 2 arte ou técnica de criação e/ou seleção de imagens para complemento de texto; 3 breve narrativa ou exemplo que ajuda a compreender ou esclarecer algo; 4 soma de conhecimentos; instrução; sabedoria (Costa & Melo, 2004, p. 908).

No âmbito da Literatura para a infância, a associação de elementos pictóricos ao texto verbal tem vindo a aumentar à medida que as técnicas de edição e de reprodução evoluem. A ilustração parece, assim, funcionar como “uma lente através da qual é percecionado o texto e a(s) mensagem(ns) que ele contém” (Ramos, 2010, p.11).

O único modo de compreender o papel da ilustração é através do olhar de uma criança. Vejamos por exemplo, uma espécie de simulação, onde pegando num livro ilustrado de Literatura para a infância escrito numa qualquer língua estrangeira desconhecida se dá a uma criança. A observação atenta por parte desta pode permitir reconhecer personagens, identificar emoções ou sentimentos, compreender a evolução de uma ação e localizá-la no tempo e espaço (Ramos, 2010).

Para uma criança que ainda não sabe ler, o contacto com livros largamente ilustrados leva-a a uma tentativa de leitura literária de contentamento, como defende Bastos (1999). Por outro lado, Montoya (2005, citado por Sotto Mayor, 2016, p.11) atenta que as crianças sentem prazer não só quando “se sentem atraídas pelo ruído que, ao folhear os livros produzem, mas também pelas imagens que estes contêm”.

No caso de um leitor pouco experiente, a componente icónica faculta pistas que o ajudam a organizar a informação e a desenvolver o imaginário, dando-lhe a conhecer representações culturalmente codificadas como por exemplo, bruxas, dragões, ogres, duendes.

Já no caso do leitor ser considerado experiente, “esta componente, quando significativa numa relação de diálogo sócnico com o texto verbal, pode originar uma expansão do leque de interpretações potenciais do texto literário” (Azevedo, 2006, p.14), levando o leitor numa descoberta e construção da narrativa. Em suma, uma ilustração “fornece pistas de leitura, mais ou menos claras, pisca o olho ao leitor, jogando com ele

uma espécie de jogo de revela/esconde e pondo à prova as suas capacidades” (Ramos, 2010, p. 13).

Destaca-se também, o facto de existirem várias recriações da mesma história, por vários ilustradores leva a existir uma versatilidade de leituras e infinitas possibilidades que a ilustração acrescenta ao texto.

“A relação entre texto e imagem é a de uma contínua transação de conteúdos sócio-culturais, com vista a transformarem-se reciprocamente e a influenciarem-se nas múltiplas interpretações possíveis” (Sotto Mayor, 2016, p. 154). No entanto, é necessário saber escolher as obras, pois apesar de haver uma grande variedade, existem obras onde a qualidade estética e literária não está presente, estes são livros meramente comerciais sem qualquer qualidade nas ilustrações, com textos pobres e com uma moral desajustada (Riscado, 2001).

Para os alunos nos primeiros anos de escolaridade, as ilustrações que se encontram nos livros de Literatura para a infância podem funcionar não só no desenvolvimento do vocabulário, mas também como materiais didáticos na aprendizagem e compreensão de conceitos abstratos. Confrontar os alunos com imagens é uma ação essencial para a aprendizagem da Matemática, sendo que estas não foram desenhadas para ensinar Matemática, contudo têm a capacidade de colocar os alunos a pensar de forma matemática, através da conexão a imagens, ações, experiências anteriores já existentes no seu pensamento e sobre os quais podem construir novos pensamentos e formas de compreensão (Heuvel-Panhuizen & Van den Boogaard, 2009, citado por Barroso, 2014).

1.2. Literatura para a Infância na educação da criança

1.2.1 Representações e espaço da Literatura para a infância

A qualidade da Literatura para a infância na formação das crianças é fundamental para a construção de futuros adultos dedicados, questionadores, imaginativos e interventivos. É por isso necessária a seleção da enorme oferta que existe no mercado para se conhecerem melhor os livros, através da sua leitura e comparação de textos e ilustrações. É fundamental que a Literatura para a infância seja como um bom veículo de transmissão de conhecimentos e de saberes, sendo “o momento de encarar o livro para crianças – desde o álbum puro ao livro de Literatura ilustrado – como obras de arte, com objetivos sobretudo lúdicos e estéticos” (Riscado 2003, p. 122, citada por Rosado, 2011).

Coelho (1984, citado por Rosado, 2011) relaciona a Literatura para a infância e o desenvolvimento psicológico da criança, quando menciona adequação das características dos livros face ao seu recetor. Este autor defende que numa fase inicial

do desenvolvimento são as noções de Movimento e Emotividade que imperam, por isso, os livros de imagens que estimulem a percepção visual e motora das crianças devem fazer parte do quotidiano destas. Posteriormente, dos 3 aos 6 anos, são a fantasia e a imaginação que se destacam, os livros devem apresentar muitas imagens, cujo significado pode ser sugerido ou completado com textos curtos e elucidativos, já que esta é também uma fase de consolidação da linguagem. As ilustrações devem ser o mais realistas possível.

A introdução da Literatura para a infância no processo educativo é defendida por Cervera (1991, citado por Rosado, 2011), uma vez que este tipo de Literatura oferece resposta às necessidades das crianças, propicia o aproveitamento de elementos folclóricos; conta elementos lúdicos que geram motivação para o desenvolvimento da linguagem e atitudes psicoafectivas muito positivas, despertando o interesse pela leitura. Contudo, é fundamental que a apresentação do livro à criança comece pela família, uma vez que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”, como afirma Manzano (1998, citado por Rosado, 2011).

A relação criança/livro deve ser continuada na Educação Pré-Escolar e mais tarde no 1.º CEB. Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) são apresentadas, na área de conteúdo “Área de Expressão e Comunicação”, no “Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”, algumas recomendações acerca do prazer e motivação para ler e escrever, entendendo que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação, estabelecem razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. As crianças sentem-se competentes e capazes de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. Estas são envolvidas em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, onde demonstram prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações.

As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão com frequência presentes nas salas e no quotidiano das crianças. São recursos de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância. A poesia, como forma literária, constitui um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias são lidas ou contadas pelo educador e recontadas e/ou inventadas pelas crianças, através de memória ou de imagens. Estas atividades são uma forma de tratar o texto narrativo. O contacto com bibliotecas pode iniciar-se nesta idade, onde podem explorar e

compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. São fundadas bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita. A forma como o educador emprega e se relaciona com a linguagem escrita é essencial para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Silva et al, 2016).

A adoção de uma perspectiva pedagógica acerca da problemática da leitura destaca o facto da importância de ler na formação do ser humano e considerar que as obras de Literatura para a infância têm influência educativa, não só na contribuição da formação como no desenvolvimento do seu pensamento. A Literatura para a infância é o melhor meio de conhecer o mundo, seja ele físico, social ou histórico, dado que é um instrumento que tem significado para as crianças, e por isso mais compreensível.

No que respeita ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, et al., 2015) o domínio da Educação Literária (que nos dois primeiros anos de escolaridade, é denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, reforçando a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de Literatura para a infância é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários distintos amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

Para o domínio da Educação Literária, foram selecionadas obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. Para o 1.º CEB, foram, neste domínio, definidos sete títulos por ano de escolaridade. Estas leituras são complementadas com a promoção da leitura autónoma, onde se destacam as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário.

Ainda neste domínio, é pretendido que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com Literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação, com o objetivo primordial de fazer da leitura um gosto e um hábito e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender, especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua.

É essencial que a Literatura esteja presente no currículo escolar, uma vez que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apropriar-se da linguagem

literária, alfabetizar-se nela, tornar-se o seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa de ler muitos” (Lajolo, 2000, p. 106).

Em síntese, o ensino da compreensão da leitura de textos começa quando, antes da criança saber decifrar, onde é explorado o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz. Este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade. Trata-se de um processo em espiral em que é necessário garantir uma progressão constante no nível de desempenho de leitura atingido (Sim-Sim, 2007).

1.1.2 Literatura para a infância no sistema educativo Português

A Literatura para a infância tem-se transformado numa área de destaque e interesse tanto pelos professores como pelos alunos, uma vez que ouvir histórias faz com que a criança ingresse num mundo imaginário, se divirta e simultaneamente aprenda. Esta passa a ser um elemento integrador e aliado do processo de ensino-aprendizagem. Silva (2009) defende que a Literatura para a infância deve ser trabalhada de acordo com as capacidades dos alunos, que estão ligadas tanto às experiências familiares como às escolares. Por isso, são variadas as atividades que podem surgir com base na Literatura para a infância, em contexto de sala de aula, como dramatizações, leituras coletivas e momentos de leituras livres.

O mais importante não é a quantidade de livros lidos, mas as relações estabelecidas entre as leituras. É fundamental questionar as crianças acerca dos livros que acabaram de ler e se já leram outros parecidos, este procedimento pode ajudá-los a criar sistemas conceituais com os quais poderão construir conhecimentos de acordo com suas leituras, como socorre Colomer (2007, citado por Silva, 2017). A formação do leitor literário como justificação da tarefa educativa é integrado na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A alteração deste prisma foi visualizado ao alterar “ensino de literatura” por uma nova denominação “educação literária” (Colomer, 2007, citado por Silva, 2017).

É fundamental que o trabalho com o texto literário seja integrado nas práticas quotidianas da sala de aula, uma vez que a leitura tem propriedades que devem ser mostradas, discutidas e consideradas. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, nem contactando com poucos textos, precisamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As crianças aprendem a gostar de ler quando são estimuladas a tal, por isso é fundamental que tenham contacto com livros diversos e que estes sejam relevantes. As leituras de que o aluno gosta podem e devem ser trazidas para contexto de sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos. Na sala de aula, a

Literatura para a infância pode surgir através de diversos formatos e não apenas através do livro, mas em banda desenhada, poesias, anedotas, em prosa. Presentemente, com a variedade de meios tecnológicos é permitido explorar atividades relacionadas com a Literatura para a infância, consultando jornais, revistas, livros de receitas, bibliografias, enciclopédias e dicionários, adaptados às crianças, entre outros. É possível explorar uma história em suporte digital ou áudio.

Paulino (2012, citado por Silva, 2017) destaca que o professor deve entender a Literatura para a infância como uma ajuda, que influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem, já que proporciona a exploração de inúmeras possibilidades educativas no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Em Portugal existem documentos orientadores que se destinam a discussões e práticas acerca da leitura, da formação do leitor e da utilização da Literatura para a infância aquando a escolaridade.

São destacados documentos como o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)* (2000), o *Plano Nacional de Leitura (PNL)* (2006), o *Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP)* (2006), o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), as *Aprendizagens Essenciais de Português* (2017) e por fim, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* caracteriza-se pela divisão em vários domínios: Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Vamos dar especial destaque ao domínio da Educação Literária, que proporciona

mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania (...) O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Buescu et al., 2015, p. 8).

Existem no *site* da Direção Geral da Educação (<https://www.dge.mec.pt/>) materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares Português, divididos por ciclos e domínios. No da Educação Literária contém os objetivos, descritores de desempenho e listagens de obras e atividades que podem ser utilizadas ou adaptadas pelo professor.

Nas *Aprendizagens Essenciais*, também no domínio da Educação Literária é pretendido que “os alunos se familiarizem e contactem diariamente com Literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação” (Martins, et al., 2017, p.8). É fundamental que a leitura seja um gosto e um hábito e que seja

encontrado nos livros motivação para ler e continuar a aprender. Este domínio possibilita a “convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (p.8).

Permanente­mente mencionado nos documentos anteriores é o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) que apresenta como objetivos principais:

- (i) Facilitar o acesso à leitura e ao conhecimento;
- (ii) Aumentar os hábitos e os índices de leitura da população;
- (iii) Melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses;
- (iv) Promover o prazer e o gosto pela leitura;
- (v) Desenvolver a formação leitora;
- (vi) Consciencializar a sociedade do valor e da importância da leitura;
- (vii) Estimular uma cultura e um ambiente económico-social favoráveis à multiplicação das práticas e dos contextos sociais de leitura;
- (viii) Potenciar a presença e a projeção mediática da leitura nos meios escritos, impressos e digitais, em presença e na Internet;
- (ix) Associar a leitura às ciências, às humanidades, às artes e às tecnologias digitais, de acordo com uma nova ecologia que se faz de múltiplas literacias;
- (x) Usar a leitura para combater a desinformação, o preconceito e a ignorância (http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objetivos).

O PNL ao pretender estimular as competências e os níveis de literacia dos portugueses vai ao encontro de aspetos avaliativos da leitura, tendo em vista o *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes* (PISA). Este foi desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e visa avaliar se os alunos de 15 anos, idade em que, na maior parte dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória, estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana.

Este programa foi criado para avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, de Matemática ou de Ciências na resolução de situações relacionadas com o quotidiano, e não se são capazes de reproduzir os conhecimentos adquiridos nessas áreas. Estes testes são elaborados de acordo com um Quadro de Referência comum a todos os países da OCDE. As aplicações do PISA ocorrem em ciclos de três anos. Em cada ciclo é dado destaque a uma das áreas avaliadas (Leitura, Matemática ou Ciências). Portugal participou em todos os ciclos PISA, desde 2000 até 2018. A prova é constituída por vários cadernos de teste que combinam itens das diferentes áreas avaliadas, contudo cada aluno responde apenas a um caderno de teste.

O PISA dispõe de dados que permitem identificar fatores que influenciam o desempenho dos alunos nos vários domínios de literacia. Assim, elabora um retrato de cada país e compara-o com os restantes, proporcionando uma medida da eficácia da educação de cada país face aos padrões de desempenho estabelecidos pela OCDE, possibilitando que os decisores revejam as suas políticas e estabeleçam metas baseadas em padrões de desempenho definidos internacionalmente.

Portugal, ao criar o PNL “tenta dar uma resposta aos baixos níveis apresentados em leitura pelo PISA nos anos de 2000 e 2003, resgatando e ampliando os níveis de literacia dos alunos até o segundo ciclo de escolaridade” (Pontes, 2009, p.200)

Também no ano letivo de 2006/2007 e concluído em 2009/2010, surge o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) que tem por objetivo

responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente nos níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores (Despacho n.º 546/2007).

Foram criadas brochuras² com o objetivo de disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico, com as seguintes denominações: “As Implicações das TIC no Ensino da Língua”; “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical”; “O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento”; “O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica”; “O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual”; “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica”; “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística”; “O Ensino da Leitura: A Decifração”; “O Ensino da Leitura: A Avaliação”; e “O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos”. Esta última reflete acerca da importância de tornar explícito o ensino da leitura, isto é, a aula de Português deve ensinar aos alunos como se poderão tornar leitores fluentes.

Por fim, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que se afirma como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8). Este documento está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Este último agrega competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos,

² Estas brochuras podem ser encontradas em: <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>

capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados.

As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória. Estas pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Destacamos as competências na área de Linguagens e textos que remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos. As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

- (i) utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- (ii) aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- (iii) dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

A Literatura para a infância na educação promove o conhecimento de si e do mundo, “incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social” como refere Pacheco (s.d, p.5). O ideal é o que professor tenha o papel de mediador, familiarizando o aluno com o texto literário, tornando-se uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não é autónomo. O contacto da criança com a literatura é fundamental para a sua formação como leitor, quanto mais cedo forem incluídas histórias no seu quotidiano, maior é o desenvolvimento do prazer pela leitura.

Contudo, as reflexões em torno da língua não devem ser mecânicas nem visar apenas a avaliação, antes transformar o aluno num leitor fluente, mas que o faça com prazer e gosto, sendo capaz de selecionar, falar sobre a obra, escrever sobre ela, mas sem exercícios fixos e pré-estabelecidos.

1.2.3 Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi implementado a partir do ano de 2006 e é uma iniciativa de política pública que tem como principal objetivo aumentar os níveis de literacia da população portuguesa, visando promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, priorizando crianças e jovens em idade pré-escolar, e do 1.º e 2.º CEB. Este fundamenta-se num conjunto de medidas destinadas a promover o

desenvolvimento de competências e hábitos de leitura entre as crianças e jovens em idade escolar, contudo não exclui as famílias, comunidades locais e população em geral.

Esta iniciativa nasceu do

reconhecimento, pelos decisores políticos, da importância fundamental que tem, no tempo presente, não só superar os atrasos históricos da sociedade portuguesa neste domínio, comparativamente com os países mais desenvolvidos, mas também acompanhar as dinâmicas sociais mais avançadas a este respeito (OCDE e Statistics Canada, 2000; OCDE, 2000-2010; OCDE, 2001, 2004, 2007, citado por Costa, 2011, p.17).

A atual sociedade da informação e do conhecimento coloca presentemente novas exigências nas mais diversas áreas, onde as competências de literacia ocupam um lugar de destaque. O desenvolvimento das competências de literacia e dos hábitos de leitura da população são os objetivos de outros planos equivalentes têm vindo a ser criados e aplicados noutros países, como por exemplo, o *Plano de Fomento de la Lectura*, em Espanha; o *National Reading Campaign* e o *Skills for Life*, no Reino Unido; o *Le Goût des Mots*, em França; ou o *Even Start Family Literacy Program*, nos EUA (EU Read, 2011; Neves, Lima & Borges, 2007; Reading Worldwide, 2011, citado por Costa, 2011).

Em Portugal, o PNL iniciou em Julho de 2006, prevendo uma duração de 10 anos (divididos em dois períodos de cinco anos). Este plano foca-se essencialmente no incentivo e suporte de projetos de leitura nas escolas, orientados a crianças e jovens em idade escolar. A prioridade dada às escolas foi um modo de apostar nos mais jovens, pelo facto de estas idades serem decisivas para o desenvolvimento de práticas, competências, hábitos e gostos de leitura (Kraaykamp, 2003; Rvachew & Savage, 2006, citado por Costa, 2011). Envolveu também atividades de promoção da leitura na sociedade em geral e de valorização pública da leitura.

A implementação do PNL implicou conceber variados mecanismos de gestão, organização, acompanhamento e avaliação e divulgação decisivos para a execução do Plano para alcançar os resultados esperados e produzir os impactos desejados. Para a execução deste foi inicialmente constituída uma comissão interministerial.

O Ministério da Educação assumiu um papel relevante no PNL, estando vários dos seus serviços e organismos associados ao Plano, onde se destaca o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) com o qual foi desenvolvido um variado número de projetos. A estrutura de apoio técnico do PNL é constituída por professores destacados das escolas e um secretariado, partilhado com o Gabinete RBE. O PNL dispõe também de um Conselho Científico constituído por um conjunto de especialistas em várias áreas científicas relacionadas com a leitura e a promoção desta (Costa, 2011).

Desde o seu começo que o PNL dispõe de um endereço eletrónico (<http://www.pnl2027.gov.pt>), que é uma plataforma de divulgação do PNL, mas também contém informação para as atividades desenvolvidas e para as orientações dirigidas à promoção da leitura produzidas. O portal do PNL tem registado um elevado número de visitas, contando, em média, com cerca de 100 mil visitas mensais.

O portal do PNL disponibiliza informação sobre as atividades desenvolvidas não só no âmbito dos projetos do PNL, mas também no quadro de outras entidades, integrando uma base de dados de iniciativas e eventos relacionados com a leitura, que inclui ligações para *sítes* e blogues de escolas com projetos dirigidos à leitura, bem como para projetos e materiais produzidos por outras entidades. Disponibiliza ferramentas para a promoção da leitura, direcionadas para escolas, famílias e profissionais envolvidos nessa promoção. Estas ferramentas consistem em orientações para a leitura em contexto escolar e em contexto familiar, bem como a elaboração de listas de obras recomendadas (Costa, 2011).

As orientações, no caso das escolas, são disponibilizadas sugestões para a leitura na sala de aula para a Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º CEB. Nas listas de obras recomendadas, a sua elaboração decorre da análise, por parte de um grupo de especialistas na área da Literatura infantojuvenil, de todos os livros remetidos pelas editoras. As listas, organizadas por nível de ensino e grau de dificuldade, para leitura orientada e para leitura autónoma, abrangem os vários níveis de ensino aos quais o PNL tem prestado apoio financeiro para a aquisição de livros – Educação pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo –, mas estendem-se também, na base, às crianças mais novas, até aos 3 anos e, no topo, aos jovens do ensino secundário e aos adultos pouco qualificados ou com fracos hábitos de leitura, para utilização no âmbito dos Centros Novas Oportunidades.

As listas integram também livros recomendados para projetos específicos a desenvolver na escola, relacionados com temas variados. Foram ainda criadas listas de livros em língua inglesa, para todos os níveis de ensino, desde a Educação pré-escolar ao Ensino secundário (Costa, 2011).

2. Literatura para a infância e Matemática: contextos e potencialidades

2.1. Interdisciplinaridade e integração curricular

O conceito de interdisciplinaridade, para Piaget, (1978) surge como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco para os alunos, contudo para Santomé (1998, citado por Marques, 2008) não existe um conceito claro.

A necessidade de interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento no campo educativo tem sido discutida por vários autores. A literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade: procura compreender a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes (Thiesen, 2007, p. 88).

Assim sendo, a interdisciplinaridade pode ser definida como “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina, para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (Pombo, 1994, p.10).

Esta surge como uma prática de ensino apta para promover um cruzamento entre os saberes de cada área curricular, estabelecendo pontes e ligações entre os domínios divididos, estimulando os professores a integrar os conteúdos das várias áreas disciplinares.

A interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e aprendizagem na medida em que pode ser considerada como atitude, como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar e como elemento orientador na formação dos profissionais de educação (Thiesen, 2007, p. 89).

A interdisciplinaridade é compreendida, como um modo de trabalhar em contexto de sala de aula, onde um tema tem abordagens distintas nas variadas disciplinas, visando compreender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para renovar possibilidades e ultrapassar o pensamento fragmentado.

Sabe-se que o desenvolvimento das crianças passa por aprendizagens de onde são retiradas informações, acumuladas, recuperadas e utilizadas num meio onde as suas capacidades estruturais e afetivas estejam de acordo para que o seu desenvolvimento se realize num conflito sociocognitivo (Matos, 1998).

A articulação entre as diferentes áreas do saber tende a dissipar-se, ao longo do percurso escolar, Roldão (2008) afirma que o desenvolvimento do sistema segue uma lógica: “mais integrado no início, introduzindo especializações, chegando à suma especialização, quando acedemos ao ensino superior e nos tornamos especialistas” (p.24).

O ensino deve assumir a interdisciplinaridade enquanto metodologia a adotar na sala de aula, contudo, a especificidade dos conceitos que cada área disciplinar apresenta e o contributo que uma visão global faculta ao desenvolvimento individual dos alunos não deve ser descurada. Segundo Leite, (2012, p. 88) “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relações pode ir desde o

estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos.” Roldão (2008) apresenta uma metáfora sobre saberes específicos e saberes integrados, na qual refere que se trata de ensinar ao longo de toda a escolaridade, ou seja “não só a saber ver cada árvore mas a saber ver o bosque que é justamente feito dessas árvores - mas não igual a uma soma de árvores” (p.26).

2.2. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular

De modo a colmatar algumas falhas existentes no ensino português, no ano letivo de 2017/2018 é implementado nas escolas, um projeto piloto, denominado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) que concede autonomia e flexibilidade curricular, o que significa que 25% da carga horária semanal pode ser gerida pela escola, desde que sejam cumpridos os programas e as metas curriculares. O objetivo deste projeto é maximizar a transdisciplinaridade e o trabalho de projeto, fomentando assim o trabalho colaborativo, autónomo, de responsabilidade pessoal e social. Neste sentido, é necessário que se rompam os paradigmas do modelo escolar que é apoiado pela separação das disciplinas e seguir um modelo cuja estrutura curricular é baseado nas “necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio e convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado” (Palmeirão & Alves, 2017, p.5).

Segundo o PAFC, a autonomia da escola depende da organização de cada escola e da cooperação dos professores e de outros profissionais e do percurso que constroem para a diversificação e a flexibilização, respeitando a individualidade de cada um. É permitido a cada escola a “identificação de opções curriculares eficazes”, valoriza modalidades de “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”, “trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens. É necessário que haja uma quebra de uma escola que ainda deixa prevalecer “um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas” (Formosinho & Machado, 2009, p.30).

Este projeto favorece o trabalho colaborativo dos professores, em projetos específicos ou no âmbito de modelos de ensino por “equipas educativas”. No entanto, para que este modelo organizativo tenha reflexos positivos nas práticas educativas, é necessário que haja um “suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho e Machado, 2009, p.12).

O Conselho de Turma e todos os órgãos constituintes do PAFC estão incumbidos de definir que áreas do saber e quais as competências a privilegiar, que tipo

de comunicação querem promover, ou seja, se é pretendida uma comunicação somente em Português ou noutras línguas estrangeiras, a que intervenientes da comunidade educativa querem expandir e obter colaboração e que situações de aprendizagem é que querem promover para que o aluno fique no centro da aprendizagem. A gestão do tempo letivo, bem como as novas formas de trabalho e alterações no currículo devem ser motivo de reflexão. As alterações do currículo podem ser alteradas através da criação de disciplinas, de espaços ou de tempos de trabalho em proveito de um desenvolvimento, sem perder o objetivo da interdisciplinaridade, a combinação total ou parcial de disciplinas e a criação de novas disciplinas no tempo destinado à oferta complementar. O trabalho prático ou experimental pode ser desenvolvido através do desdobramento das turmas, da integração de projetos desenvolvidos na escola, na redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes curriculares-base, podendo existir partilha de horário entre diferentes disciplinas, segundo o Despacho n.º 5908/2017 (de 5 de julho).

2.3. Aprender Matemática com Literatura para a infância

A Literatura para a infância oferece um contexto significativo de exploração de uma variedade de assuntos matemáticos, potenciando a aprendizagem da Matemática. As histórias podem tornar os conceitos matemáticos mais relevantes e desta forma auxiliar a aprendizagem dos alunos. A Literatura para a infância facilita a relação entre ideias matemáticas e a realidade, de modo a deixar clara e explícita a sua participação, presença e utilização nos vários campos da atuação humana como socorre Smole (2000, citado por Barroso, 2014).

Haury (2001, citado por Barroso, 2014) menciona as principais razões para usar a Literatura para a infância no ensino da Matemática, bem como justificar o sucesso que a ligação Literatura/Matemática obteve recentemente. Estas razões passam por motivar os alunos, provocar interesse, ajudá-los estabelecer conexões entre as ideias matemáticas e as suas experiências pessoais, auxiliar os alunos com diferentes graus de aprendizagem, promover o pensamento crítico, proporcionar contextos para usar a Matemática na resolução de problemas e ajudar os alunos a ver a Matemática como uma ferramenta que facilita o seu quotidiano. Por outro lado, o desenvolvimento da capacidade de comunicação é outra razão essencial para recorrer à Literatura para a infância, afirmando que esta poderá melhorar a aprendizagem, em particular a capacidade de comunicação matemática (Cook, 2011; Harb, 2007; Hong, 1996; Perger, 2011, citados por Barroso, 2014).

A comunicação assume um papel fundamental no ensino exploratório, por oposição ao ensino tradicional, também designado por “direto” ou “expositivo”, uma vez

que cria oportunidades para que sejam os alunos a construir ou aprofundarem o seu conhecimento. Esta construção do conhecimento por parte dos alunos depende muito da ação do professor e só é possível se este proporcionar um ambiente de participação ativa aos alunos, tanto na interpretação das questões que lhes são colocadas, como na interpretação das suas respostas ou das respostas dos colegas (Menezes, Ferreira, Martinho & Guerreiro, 2014).

Nos anos 70 e 80 do século XX não existia a preocupação de desenvolver nos alunos a capacidade de saber comunicar em Matemática, estes eram meros ouvintes, cujo principal papel era de resolver variados exercícios rotineiros. Atualmente, as aulas de Matemática, são espaços bastante distintos, privilegiando a relação pedagógica professor-aluno, uma vez que para além da especificidade educativa adquiriu uma característica comum às restantes relações interpessoais: a comunicação (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Assim sendo, os últimos documentos orientadores da prática pedagógica em Matemática são bastante esclarecedores quanto ao papel da comunicação nas aulas de Matemática. Em 2013, o *Programa e Metas Curriculares de Matemática* refere que a comunicação matemática deverá permitir a compreensão de “enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução” (p.5). Desta forma, os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, saber comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas. A redação escrita é também parte integrante da atividade matemática, e por isso, os alunos devem ser “estimulados a redigir convenientemente as suas soluções, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto e evitando a utilização de símbolos matemáticos como abreviaturas estenográficas” (p.5).

Por outro lado, as *Aprendizagens Essenciais* homologadas em 2018 referem que a comunicação matemática é desenvolvida através

do interesse pela Matemática e valorizando o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social, assim como desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem e desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade (p.8).

A comunicação pode ser vista de duas formas, como transmissão de informação ou como interação social. A primeira pode ser caracterizada pela ação comunicativa onde um dado comunicador tenciona que o destinatário reaja do modo que ele previa,

agindo em conformidade com o que foi comunicado, por outro lado, a interação social é um processo social onde os indivíduos interagem, trocam informações, e influenciam-se mutuamente na construção de significados partilhados (Menezes, et al., 2014).

“A comunicação no processo de ensino aprendizagem da Matemática assenta no pressuposto da existência de conhecimentos, de códigos partilhados culturalmente e de relações de interação entre os sujeitos presentes na sala de aula (professor e alunos)” (Menezes et al., 2014, p.138) onde a adoção desta como veículo de transmissão de informação na Matemática presume a existência de conhecimento matemático codificado pelo professor, transmitido aos alunos numa linguagem que estes compreendam, ou seja, culturalmente reconhecida. Aqui, é valorizada a “estruturação do conhecimento matemático numa linguagem que é entendida como adequada aos alunos e uma avaliação baseada na reconstrução pelo aluno do conhecimento matemático transmitido pelo professor, anulando o significado do erro e a construção de conhecimentos singulares” (Duval, 2006 citado por Menezes et al., 2014, p.138).

O tipo de comunicação matemática desenvolvida em contexto de sala de aula influencia bastante a aprendizagem da Matemática, traz efeitos na relação professor-aluno e no modo como este conhecimento é ensinado e aprendido. É destacado o papel docente, dos alunos, as suas interações mútuas e com o professor.

A atividade de um docente na aula de Matemática tem uma forte integrante comunicativa dada a centralidade da comunicação no processo de ensino-aprendizagem. “Estas ações comunicativas do professor de Matemática materializam-se no seu discurso, ou seja, o discurso da sala de aula é a linguagem em ação tendo como protagonistas professor e alunos” (Sierpinska, 1998 citado por Menezes et al., 2014, p.138). São destacadas então quatro ações discursivas fundamentais realizadas pelo professor de Matemática, aquando as suas práticas: (i) explicar; (ii) questionar; (iii) ouvir; e (iv) responder.

- (i) Explicar: Ao longo das aulas de Matemática, o professor tem por diversas vezes a necessidade de explicar, ou seja, estabelecer conexões entre ideias, a que está a ser explanada e outras que são partilhadas pelos intervenientes e parte sempre de uma questão, seja ela explícita ou implícita. Estas explicações dependem do tipo de audiência e da particularidade da questão que lhe dá origem. Assim sendo, são apresentadas quatro tipos de explicações: comuns, disciplinares, instrucionais e autoexplicações.

As primeiras surgem como esclarecimento a uma questão direta e simples, fazem parte do quotidiano. As explicações disciplinares estão diretamente ligadas com os conteúdos disciplinares e respondem a perguntas não contextualizadas, válidas em

qualquer momento ou lugar, revestindo-se de algum formalismo, não sendo necessário uma interação cara-a-cara. Exemplos destas explicações podem ser facilmente vistos nos manuais escolares ou na enunciação de uma definição apresentada pelo docente.

As explicações instrucionais são fundamentalmente orientadas para o ensino, cujo objetivo é comunicar um conteúdo a alguém. Apesar desse objetivo, têm um carácter menos formal e mais redundante do que as disciplinares. Usualmente, têm origem em exemplos ou casos particulares e visam apoiar a aprendizagem. A formação de explicações exige do professor um conhecimento profissional sólido, possibilitando-lhe adequar aos conteúdos e ao conhecimento dos alunos, bem como a seleção de exemplos e representações que auxiliem a compreensão dos mesmos. Estas podem ser enunciadas apenas por uma pessoa, ou construídas em conjunto através de uma discussão coletiva.

Por fim, as autoexplicações, ainda que não constituam atos de comunicação típicos da sala de aula, trata-se de indagações colocadas e respondidas pela própria pessoa, que podem surgir num momento de reflexão individual, onde o próprio procura exemplos, e estabelece conexões com outros assuntos. Em contexto de sala de aula podem aparecer como desenhos, esquemas, cálculos parcelares que podem ter influência no decorrer da aula.

- (ii) Questionar: Em contexto de sala de aula é constante o professor questionar o aluno com o objetivo de verificar se compreendeu os conteúdos abordados, onde se compara o que o aluno declara com o que o professor transmitiu e assim, é possível testar o conhecimento dos alunos, com perguntas chamadas de teste ou de verificação

Outro tipo de perguntas, formuladas pelo professor com o propósito de desenvolver a compreensão e o conhecimento matemático dos alunos são as perguntas de focalização, onde o professor foca a atenção dos alunos num aspeto por ele escolhido ou origina uma mudança de focalização e as de inquirição onde o docente solicita aos alunos que expressem as suas compreensões, com o propósito de conhecer o pensamento e as estratégias destes (Mason, 2000 citado por Menezes et al., 2014).

- (iii) Ouvir: Numa sala de aula existe a oportunidade de os alunos participarem no discurso de sala de aula e por esse motivo o professor tem sempre de ouvir e tentar entender os alunos, contudo, apenas ouvir não é suficiente, uma vez que “ouvir é um ato comunicativo de natureza interpretativa, fortemente contextualizado, dado que o significado do que se ouve só pode ser interpretado tendo em conta a situação em que ocorre” (Tomás Ferreira, 2005, citado por Menezes et al., 2004, p.145).

Existem três modos de modos de ouvir: avaliativo, interpretativo e hermenêutico. O primeiro tem como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos, enquanto o interpretativo visa compreender as suas ideias e pensamentos. De um modo geral, os docentes com um ouvir avaliativo não consideram as contribuições dos alunos para o discurso da aula, monopolizando-o eles mesmos. Os professores com um ouvir interpretativo solicitam com frequência aos alunos que desenvolvam as suas opiniões, explicando o que dizem, fazendo com que haja interações entre todos na sala de aula. Por fim, no ouvir hermenêutico, o docente pretende conhecer e avaliar o pensamento dos alunos com o objetivo de apoiar o processo de instrução, aquando a tomada de decisões, auxiliando os alunos na exploração e negociação de significados. Assim sendo, as ações dos professores conseguem apoiar e desenvolver o pensamento matemático dos alunos, onde as contribuições destes para o discurso da aula influenciam esse mesmo discurso de forma significativa, não sendo ignoradas, por isso têm um papel ativo na sala de aula.

O facto de os alunos serem ouvidos na sala de aula permite que estes melhorem a sua compreensão matemática, além disso, melhora o próprio conhecimento matemático dos professores, e fornece-lhes ferramentas substanciais para tomar decisões que beneficiam os alunos (Menezes et al., 2014).

- (iv) Responder: Responder pode ser definido como o seguimento dado às intervenções dos alunos e que corresponde a um tipo de ato comunicativo. Esta pode por um lado promover a autonomia dos alunos, como pelo contrário encorajar a dependência. Para que o aluno seja mais independente, o docente deve reagir às intervenções feitas por eles mas sem lhes oferecer demasiada informação. O professor deve conseguir lidar com respostas incompletas ou erradas, sem as ignorar ou corrigir mas sim torná-las motivo de discussão.

A aprendizagem matemática e a sua variedade de assuntos matemáticos são potenciados quando são motivo de discussão, contudo, a Literatura para a infância oferece um contexto significativo para esta aprendizagem e exploração. As histórias podem tornar os conceitos matemáticos mais relevantes e assim auxiliar a aprendizagem dos alunos, facilitando a relação entre ideias matemáticas e a realidade.

É fundamental referir também a importância do ensino exploratório, esta é uma prática de ensino em que “o professor não procura explicar tudo, mas deixa uma parte importante do trabalho de descoberta e de construção do conhecimento para os alunos realizarem” (Ponte, 2005 p. 13). Habitualmente, o ensino direto é oposto ao ensino exploratório da Matemática (Ponte, 2005, citado por Menezes, Simões & Carvalho,

2017). No primeiro existe uma natureza fortemente unidirecional, enquanto no ensino exploratório da Matemática (designação da expressão inglesa “inquiry-based teaching”) este tem uma natureza interativa. Assim, é comum os que os alunos trabalhem com tarefas matemáticas ricas que desafiam o seu raciocínio, de modo a criar a necessidade de comunicar para resolver os problemas propostos (Stein & Smith, 1998, citado por Menezes, et al, 2017).

A aprendizagem que os alunos fazem depende da atividade realizada e da reflexão que fazem sobre a mesma, e por esse motivo as atividades que são selecionadas para trabalhar em sala de aula, devem ter em consideração o tipo de atividades que podem ser proporcionadas aos alunos. Desta forma, é importante referir que as tarefas que conduzem a procedimentos rotineiros são distintas de tarefas que exigem aos alunos pensar conceptualmente e que os estimulam a estabelecer ligações.

A principal particularidade do ensino exploratório é a promoção de descoberta e a construção de conhecimento aos alunos. Assim, a exploração de tarefas abertas e como as gerir na aula, proporcionando aos alunos momentos de discussão coletiva e entre pares são oportunidades elementares para a construção do conhecimento (Ponte, 2014).

Baxter e Williams (1996, citado por Mestre & Oliveira, 2014, p. 285) “propõem a designação de “ensino orientado pelo discurso” para descrever as ações do professor que promovem a construção do conhecimento matemático através da comunicação entre os alunos”. Estes autores defendem que o ambiente de sala de aula que promove este tipo de ensino deve ser estruturado do seguinte modo:

Em primeiro lugar, a apresentação da tarefa, seguida da resolução da tarefa pelos alunos e por fim a discussão e sintetização. Após a apresentação da tarefa, os alunos são envolvidos num trabalho árduo de resolução, onde o apoio do professor é fundamental, através do diálogo que é estabelecido com os alunos, permitindo-lhe detetar e ultrapassar as dificuldades dos alunos. A fase da discussão coletiva é o momento em que todos contactam com as diferentes resoluções e defendem as suas ideias. A fase de sistematização das aprendizagens é o momento em que o professor, com a colaboração dos alunos, os leva a abstraírem-se da tarefa e a sistematizarem as aprendizagens realizadas, conectando-as com as suas anteriores (Canavarro, Oliveira & Menezes, 2014).

Estas normas devem ser seguidas e postas em prática até que façam parte da cultura da sala de aula, assim que estas estejam assimiladas pelos alunos, estes assumem um papel de maior responsabilidade no discurso matemático de sala de aula.

Na perspetiva de Wells (2000, citado por Mestre & Oliveira, 2014, p. 286) as salas de aula “devem assumir-se como comunidades de investigação, onde a turma

trabalha em colaboração em torno de um mesmo objetivo, construindo de forma dialógica o conhecimento e onde também o professor deve assumir-se como investigador integrante dessa comunidade”.

Segundo o *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*, aponta como uma das capacidades essenciais a comunicação matemática, uma vez que “sendo igualmente a redação escrita parte integrante da atividade matemática, os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara” (2013, p. 4).

O que nos leva a abordar outro assunto necessário na aprendizagem matemática, o raciocínio matemático. Este deve estar no centro da aprendizagem matemática (Russel, 1999). Esta capacidade é uma das metas gerais destacadas pelo *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) que deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade. Para a compreensão da Matemática é imprescindível ser capaz de raciocinar matematicamente. É essencial que os alunos, através do desenvolvimento de ideias, da análise de fenómenos, da justificação de resultados e da utilização de conjecturas matemáticas, compreendam e acreditem que a Matemática faz sentido e é uma ferramenta essencial para a vida quotidiana (Mota, 2014).

As aulas de Matemática como defende Mota (2014) devem estimular os alunos a expor as suas ideias para assim serem verificadas, onde docentes e alunos estão recetivos a questões e diferentes opiniões e a avaliar o raciocínio dos colegas detetando possíveis enganos. O ambiente de aprendizagem deve ser potenciador de discussões matemáticas onde os alunos consigam praticar as suas capacidades de raciocínio. De facto, o raciocínio matemático é um hábito mental que deve ser desenvolvido através da sua utilização consistente numa multiplicidade de contextos.

Oliveira (2003) distingue quatro tipos de raciocínio – indutivo, dedutivo, transformativo e abdução. Este último tem como objetivo “explorar os dados, descobrir um padrão, e sugerir uma hipótese plausível, usando categorias adequadas” (Oliveira, 2003, p. 29). Este autor destaca a abdução como uma dedução criadora e, por isso, essencial nas aulas de Matemática, na medida em que os alunos devem “acomodar inferências que começam pelas razões e procuram as consequências (dedução), a par das inferências que começam pelas consequências e procuram as razões - indução e abdução”. Evidencia que a “abdução cria, a dedução explica e a indução verifica” (p. 30). Ao longo da escolaridade, o raciocínio mais informal vai dando lugar a um leque mais variado de tipos de raciocínio, como o raciocínio algébrico e geométrico, raciocínio proporcional, raciocínio probabilístico, raciocínio estatístico, que se desenvolvem à medida que os alunos aprendem regras de justificação e demonstração matemática.

A concepção do professor também tem vindo a ser alterada. De elemento conservador do sistema educativo, mero executor das propostas desenvolvidas por outros, tem vindo a ser substituída pela de um agente de mudança, colaborador na investigação e inovação pedagógica (Cardoso, 2014). Atualmente, este é fundamental no processo de ensino aprendizagem, e para que haja um ensino da Matemática de qualidade é essencial que o docente possua uma formação matemática apropriada bem como competências reconhecidas no campo didático. No entanto, essas valências não são suficientes, este tem também de ter qualidades humanas e profissionais como um bom relacionamento com os alunos e a capacidade de lidar com os dilemas com que se depara no seu quotidiano. Para que possa ter estas características, é indispensável que disponha de uma formação adequada, desde a Matemática à educação em geral, incluindo a Didática da Matemática, que tem de analisar os fenómenos educativos que ocorrem no ensino-aprendizagem e de facultar ferramentas fundamentais que o professor use na sua prática profissional, integrando os contributos e os recursos disponibilizados pelas restantes áreas do saber (Ponte, 2014).

É fundamental selecionar literatura que contenha significado matemático, mas que faça a conexão com a realidade do aluno. A utilização de livros de histórias potencia a comunicação matemática e os professores podem planejar as suas aulas de forma a integrarem a Matemática com outras áreas disciplinares. A Literatura para a infância pode ser usada para ensinar conceitos mais detalhados, uma vez que fornece aos alunos um meio natural e familiar através do qual aprendem.

Smole e Diniz (2001, p. 75, citado por Silva, 2012) explicitam alguns critérios que necessitam de ser observados na escolha de obras literárias para o trabalho com Literatura para a infância e Matemática e esclarece que:

ao observar um livro que pretenda apresentar aos alunos, o professor deve refletir se os assuntos que ele aborda têm relação com o mundo da criança e com os interesses dela, facilitando as suas descobertas e a sua entrada no mundo social e cultural (...) o professor pode selecionar um livro tanto porque ele aborda alguma noção matemática específica, quanto porque ele propicia um contexto favorável à resolução de problemas (...) muitos livros trazem a Matemática inserida ao próprio texto, outros servirão para relacionar a Matemática com outras áreas do currículo (p.40).

Gradualmente, a Literatura para a infância ganha um papel essencial como meio de ensino da Matemática, uma vez que este tipo de literatura é distinto dos manuais, que habitualmente são muito estruturados, formais e usados em contexto de sala de aula. Para se promover aprendizagens de conteúdos matemáticos, em contexto de sala de aula usando uma história, não é necessário que esta os detenha explicitamente.

Textos que apresentem um problema passível de ser adaptado matematicamente ou uma situação aberta o suficiente onde se possam formular questões com um contexto que seja suficientemente interessante a quem lê a história é o suficiente para que seja considerado um recurso valioso.

Segundo Hong (1999) o uso da literatura no ensino da Matemática aparece como uma alternativa metodológica que pode suportar a aprendizagem de conteúdos ou habilidades matemáticas. Uma história pode ser usada para principiar ou desenvolver conceitos matemáticos, sendo que alguns livros representam claramente um conceito matemático através das ilustrações, desenvolvimento lógico e/ou contexto. Este autor refere também a importância do contexto para a motivação dos alunos, uma vez que o uso de histórias pode tornar os conceitos matemáticos relevantes para os alunos pois facultam situações matemáticas num contexto narrativo habitual.

Diversos estudiosos como Anderson, Anderson e Shapiro (2005), Heuvel-Panhuizen e Van den Boogaard (2008, 2009) e Marston (2011, citados por Barroso, 2014) referem a relevância das representações visuais no desenvolvimento de conceitos matemáticos, referindo que a atenção da criança é centrada nas ilustrações e posteriormente no texto.

Outros autores referem que, para os alunos dos primeiros anos de escolaridade, as imagens presentes nos livros de Literatura para a infância podem auxiliar na aprendizagem e compreensão de Matemática, particularmente nos conceitos abstratos, na compreensão e desenvolvimento do vocabulário e de estruturas textuais.

Confrontar os alunos com imagens é uma ação importante para a aprendizagem da Matemática, na perspectiva da Educação Matemática Realista (EMR), que vê a Matemática como parte integrante da experiência humana, como tal, a Matemática pode também ser vista como integrante das histórias contadas nos livros de Literatura para a infância, especificamente nas imagens contidas nessas histórias (Barroso, 2014, p. 29).

Estas ilustrações não foram desenhadas com o objetivo de ensinar Matemática, contudo têm a capacidade de colocar os alunos a refletir acerca desta, através da conexão a imagens, ações, experiências passadas e sobre os quais podem construir novos pensamentos e formas de compreensão (Heuvel-Panhuizen & Van den Boogaard, 2009, citados por Barroso, 2014).

2.4. Recomendações para o uso da Literatura para a infância

A ligação da Matemática à Língua Portuguesa é fundamental em contexto escolar, particularmente no 1.º e 2.º CEB, uma vez que tanto Português como

Matemática partilham objetivos, como a competência de comunicação como referem Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira e Menezes (2001, citado por Barroso, 2014).

O *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* menciona que

ainda que a aplicabilidade da Matemática ao quotidiano dos alunos se concentre, em larga medida, em utilizações simples das quatro operações, da proporcionalidade e, esporadicamente, no cálculo de algumas medidas de grandezas (...) o método matemático constitui-se como um instrumento de eleição para a análise e compreensão do funcionamento da sociedade (...) O Ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável (Damião, H. et al, 2013, p. 2).

Na aprendizagem da Matemática, a importância do domínio da Língua Portuguesa é destacada, não só na compreensão de conceitos, mas também na interpretação dos seus enunciados matemáticos e na capacidade de expressar um raciocínio (Menezes, Leitão, Pestana, Laranjeira & Menezes, 2001). Menezes (2011) remete para as especificidades dos saberes linguístico e matemático, onde a construção de um saber potencia o outro, defendendo que a área disciplinar de Matemática dá ao Português, e em particular à Literatura, a estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Por outro lado, a área disciplinar de Português dá à Matemática capacidades comunicativas, tal como a leitura e interpretação de um texto (escrito e oral) e capacidades de expressão escrita e oral, em particular a discussão.

Logo promover um ensino compartimentado, não contribui para o estabelecimento dessa ligação, fragilizando a aprendizagem. As bases da Matemática e da linguagem são construídas desde os primeiros anos de escolaridade, por isso as ligações estabelecidas pelo professor são essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Harb (2007), apoiando-se em Griffiths e Clyne (1988, citados por Barroso, 2014), justifica a proximidade entre as áreas curriculares de Matemática e Português, onde vemos que ambas estão relacionadas com a classificação, com a resolução de problemas, com a observação de relações, com padrões, e por fim, ambas têm apelo estético.

É recomendado que os professores de Português e Matemática possuam um conjunto de preocupações comuns, com impacto em cada uma das disciplinas, onde os docentes de Matemática devem estar mais cuidadosos quanto à parte linguística dos enunciados dos problemas matemáticos, oferecendo maior profundidade do ponto de vista linguístico e que os professores de Português trabalhem com um maior número de tipos de texto, incluindo textos de problemas matemáticos. Este autor defende que a

mudança nas práticas letivas dos professores não implique uma reforma ou alteração de programas, mas uma renovação na abordagem ao ensino, visando a melhoria das aprendizagens dos alunos nestas duas disciplinas nucleares, como defende Fonseca (2004, citado por Barroso, 2014).

A Literatura para a infância pode ser um ponto de partida para a articulação com outras áreas disciplinares, que numa perspetiva integradora e contextualizada, é fundamental no 1.º CEB, tornando as aprendizagens significativas para a criança.

Na verdade, a Língua Portuguesa assume um papel transdisciplinar, que ultrapassa os seus limites, já que esta se reflete nas várias áreas curriculares e integra a base de todas as aprendizagens indispensáveis à formação do aluno.

Valadares (2003) destaca que partindo do desenvolvimento das competências essenciais, o Português desempenha um papel decisivo na aprendizagem das restantes disciplinas. Contudo, refere que o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e expressão orais e escritas é determinante para que os alunos estejam aptos de construir aprendizagens significativas em todas as áreas e, como consequência conseguir o sucesso escolar e social, competindo, não só, ao docente de Português a preocupação de criar novas estratégias e situações pedagógicas que beneficiem o desenvolvimento linguístico dos alunos.

A integração da Literatura para a infância nas aulas de Matemática representa um grande desafio para o professor, uma vez que este depende da sua capacidade para conseguir manter a integridade de ambas as áreas curriculares, por um lado ser capaz de se concentrar na abordagem matemática de um determinado conceito sem que os alunos percam o gosto e satisfação pela história. O NCTM (2000, citado por Barroso, 2014) salienta as possíveis conexões que a Literatura para a infância possibilita com contextos reais, mas também com a Matemática e outras disciplinas, oferecendo aos alunos uma maior compreensão da Matemática. A utilização de livros de histórias fomenta a comunicação matemática e recomenda aos docentes o planeamento das suas aulas de modo a integrarem a Matemática com outras áreas disciplinares.

Segundo Phyllis e Within (2004), existem critérios para selecionar livros para crianças com o objetivo de desenvolver conceitos matemáticos, como: livros que reflitam uma Matemática precisa, de utilização funcional e de ideias acessíveis; livros que reflitam a dimensão estética e que despertem o sentido estético das formas e a beleza da linguagem; livros que levem à multiplicidade de respostas e que envolvam o leitor na narrativa, articulando a linguagem matemática com as ilustrações.

Souza e Oliveira (2010, citado por Barroso, 2014, p.4) defendem que

um ensino que aborde Matemática e Literatura de forma interrelacionada contribui para a formação de alunos leitores que se apropriam da leitura como

prática social; forma alunos capazes de utilizar os elementos necessários para compreender um texto; forma alunos conhecedores da linguagem, de conceitos e de ideias matemáticas e leva os alunos a saberem utilizar diferentes estratégias para resolver problemas — elaborando e testando hipóteses — e a relacionar as suas experiências pessoais com o saber matemático.

A Literatura para a infância pode por isso ser utilizada nos mais diversos contextos, e, em particular, na exploração de conceitos matemáticos. A Matemática é uma área que influencia fortemente a estruturação do pensamento e deve ser explorada desde a Educação Pré-Escolar, através das experiências diárias proporcionadas pelo Educador de infância. Contudo, ser matematicamente competente engloba “o conjunto das atitudes, capacidades e conhecimentos relativos à Matemática, que, de uma forma integrada, todos devem desenvolver e ser capazes de usar” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.11).

Segundo Menezes (2009), “a ideia de associar a Matemática à Literatura, não sendo nova, é contudo pouco discutida e, menos ainda, concretizada em Portugal.” (p. 2). As histórias infantis têm um grande valor educativo e permitem que partindo dela as crianças “tenham atividade matemática relevante, na base também de uma diversificação dos contextos de aprendizagem” (p. 7). Esta área é decisiva para a estruturar o pensamento humano e para a integração na vida social, por essa razão, tem um papel muito importante na formação das crianças. A sua ligação com a Literatura para a Infância promove na criança aprendizagens significativas (Smole, Rocha, Cândido e Stancanelli, 1995).

Usando livros de Literatura para a infância, os docentes podem conferir um maior dinamismo ao ensino, pois ao introduzirem um tema matemático espontaneamente, possibilitam ao aluno a interpretação, a compreensão de conceitos e reflexões relacionadas com a Matemática, através do questionamento ao longo da leitura, ao mesmo tempo que o aluno é envolvido na história. Neste sentido, existe um ensino ativo e dinâmico, de envolvimento e questionamento constantes, numa parceria entre a Literatura e a Matemática. Contudo, é importante ressaltar que o trabalho terá de ser desenvolvido num cenário criativo, curioso, que permita a crítica e o questionamento permanentes, contribuindo para a formação de um cidadão na sua plenitude, como socorre Carvalho (2005, citado por Barroso, 2014).

2.5 Alguns estudos sobre Matemática e Literatura para a infância

Os estudos acerca da ligação entre a Literatura para a infância e a Matemática sugerem que existe uma influência positiva na aprendizagem da Matemática. Os estudos apresentados apontam as principais potencialidades desta ligação entre as

duas áreas, especificamente através do uso da Literatura para a infância, na aprendizagem da Matemática, nos primeiros anos de escolaridade. Essas potencialidades são refletidas na prática docente, aumentando o leque de estratégias pedagógicas e de material didático disponível para ensinar Matemática (Wilburne, 2008, citado por Barroso, 2014). Em Portugal, estes estudos começam recentemente a ter alguma relevância.

Mendes e Cebola (2018) apresentam uma proposta didática para a Educação Pré-Escolar, com a finalidade de estabelecer conexões entre os domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a partir da leitura e exploração de uma história “O Grufalão”, da autoria de Julia Donaldson, com ilustrações de Axel Scheffler. Este livro serve como ponto de partida para a conceção desta proposta, constituída por diversas tarefas passíveis de serem adotadas e/ou adaptadas, por educadores. Pretende-se demonstrar que, a partir da leitura de uma obra de Literatura para a infância, com ou sem conteúdo matemático incorporado, se pode delinear um conjunto de tarefas que não só permitam envolver afetivamente, e de forma compreensiva, a criança com o livro mas também outro tipo de tarefas, promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, bem como de tarefas matemáticas que proporcionem a aquisição de ideias e de conceitos matemáticos e o desenvolvimento de processos matemáticos como a resolução de problemas, comunicação matemática e raciocínio matemático, numa perspetiva holística e integradora.

Ferreira e Palhares (2017) desenvolveram uma investigação pedagógica onde apresentam potencialidades educativas do uso pedagógico de histórias para o desenvolvimento do raciocínio matemático, dando primazia ao raciocínio algorítmico. A obra literária usada foi “Quando as estrelas se transformam em números”, de Leonel Vieira. Desta obra, apenas foi usada uma das histórias, que funcionou como um incitador neste processo, uma vez que foi utilizada inicialmente, mais concretamente na resolução de problemas direcionados para o raciocínio algorítmico. Esta história também foi inspiração, mais tarde, para a formulação de problemas por parte dos alunos. Com o uso desta história como problema pretendeu-se promover uma estratégia de ensino que visasse a formulação e a resolução de problemas, permitindo a integração da Matemática com a língua materna e o desenvolvimento significativo de competências de ambas as áreas.

Costa, em 2015, desenvolveu uma investigação com um grupo de Educação Pré-Escolar, na sala dos 4 anos e com uma turma do primeiro ciclo, no 3.º ano. Esta usou a história “A que sabe a Lua?” de Michael Grejniec e questionou “Como poderiam chegar à Lua se faltasse um dos animais?” contou também a história “Capuchinho

Vermelho” e, no fim, perguntou: “Como poderia a cesta chegar inteira à casa da avó sem passarem pelo lobo mau?” No decorrer das intervenções, foi acrescentado um novo problema, o da seguinte adivinha de João Manuel Ribeiro, do livro “Desmatemáticas”: “Adivinha Como dividir vais, em partes iguais, sete maçãs todas irmãs, por treze danados muito esfomeados?”, com o objetivo de proporcionar ao grupo diversas atividades matemáticas, fomentar a resolução de problemas e observar as estratégias usadas pelos dois grupos na resolução de problemas idênticos.

Botelho (2015) desenvolveu um trabalho com o objetivo criar uma base de dados de tarefas matemáticas tendo por base uma seleção de livros do Plano Nacional de Leitura de leitura orientada, com vários graus de dificuldade, para o 3.º ano, do 1.º CEB. Com esta investigação disponibilizou aos professores recursos de ensino à sua prática letiva, potenciando a exploração de possibilidades de aprofundar a interdisciplinaridade, num esforço de articulação entre a Matemática e a Literatura para a infância. Oferece por cada livro uma ficha de exploração, rentabilizando o tempo de cada docente com outras tarefas letivas. Esta ficha técnica contém toda a informação importante relativa ao livro: autor, título, editora e ano, uma sinopse do livro onde é apresentado um breve resumo da obra e as tarefas matemáticas, que podem ser realizadas em contexto de sala de aula, tendo por base a obra ou apenas uma história do livro. Para cada uma das tarefas propostas é apresentado o material necessário para a sua realização; os conteúdos matemáticos dos domínios referentes ao 3.º ano que podem ser abordados e trabalhados, os objetivos que as tarefas permitem desenvolver nos alunos e uma descrição da tarefa onde se dão algumas sugestões metodológicas para o desenvolvimento da mesma.

Vieira (2012) desenvolveu uma investigação centrada no domínio da Matemática. Este estudo incidiu em 17 crianças, em idade pré-escolar e teve como objetivo compreender de que modo as histórias podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades transversais, como a resolução de problemas e a comunicação matemática. Foi possível, com este estudo, observar o alargamento e refinamento do vocabulário do grupo em relação aos temas abordados, a atribuição de significado a várias preposições relacionadas com a orientação espacial, a melhorias nas contagens, a nomeação correta das formas geométricas, ao reconhecimento de unidades de medida não padronizadas e à exploração do conceito de divisão.

Rodrigues (2011) pretendeu compreender qual o contributo das histórias com Matemática no envolvimento dos alunos em tarefas de geometria e o papel das representações no desenvolvimento dos seus raciocínios, bem como perceber que aspetos relativos ao sentido espacial e ideias geométricas surgem. Este trabalho foi apresentado e desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade. As tarefas

apresentadas, bem como os conceitos abordados surgiram a partir de modelos matemáticos apresentados nos livros escolhidos para desenvolver este trabalho: “A que sabe a Lua?”, “O Rapaz do Espelho” e “O Homem sem Sombra”.

Estes trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos anos centram a sua atenção na Matemática e na Literatura para a infância, onde a escolha de ensinar a primeira através da Literatura para a infância assenta na melhoria das práticas pedagógicas, e consequentemente da aprendizagem da Matemática, que acaba por ser enriquecedor e uma mais-valia para a investigação e para a escola. Apesar da existência de recursos disponíveis que incentivam os professores a ligar as duas áreas, existe ainda pouca investigação que identifique e exemplifique os benefícios da Literatura para a infância e da Matemática como um só (Anderson, Anderson & Shapiro, 2005, citados por Barroso, 2014). Por esse motivo, a importância deste estudo que visa a pesquisar e identificação de obras de Literatura para a infância que permitem o desenvolvimento de conceitos matemáticos, bem como a análise das potencialidades de uma história na compreensão e aplicação de conceitos matemáticos.

As ligações que os professores podem fazer através da Literatura para a infância e a Matemática são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Quando estes usam a discussão matemática em áreas do currículo distintas, os alunos desenvolvem habilidades-chave. Esta união da Literatura para a infância com o desenvolvimento de conceitos matemáticos e comunicação não deve ser esquecida pelos professores (Moyer, 2000, citado por White, 2003).

II. Trabalho de investigação

Neste ponto, são descritas as várias fases que foram concretizadas ao longo do projeto de investigação, tendo como objetivo dar resposta ao problema enunciado.

1. Problema e objetivos da investigação

A investigação foi iniciada com a identificação de um problema que segundo Tuckman (2000), “pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação” (p.22). A definição de um problema proporciona a antecipação de uma ideia sobre uma solução e tendo em conta o propósito de perceber qual a importância da Literatura para a infância na aprendizagem da Matemática, definimos como questão central da presente investigação:

“Que evidências emergem de obras de Literatura para a infância que potenciem aprendizagens matemáticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

De acordo com a questão definida, os objetivos a alcançar são:

- Pesquisar e identificar as obras de Literatura para a infância que permitem o desenvolvimento de ideias matemáticas;
- Descrever o processo de seleção de obras no âmbito da Literatura para a infância;
- Identificar que conceitos matemáticos se evidenciam numa seleção de livros de Literatura para a infância;
- Construir uma categorização em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.º CEB, e em função de conteúdos descritos nos referenciais da ação docente: *Programa Metas Curriculares de Português*, *Programa Metas Curriculares de Matemática*, *Aprendizagens Essenciais*;
- Analisar as potencialidades de uma obra literária, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos (texto ou ilustrações);
- Disponibilizar aos professores recursos de ensino que possam ser usados em contexto de sala de aula.

2. Metodologia

Este trabalho, de natureza empírica, enquadra-se num paradigma qualitativo, onde os investigadores qualitativos atribuem mais importância a todo o processo, do que propriamente aos resultados (Godoy, 1995).

A investigação qualitativa tem segundo Bogdan e Biklen (1994) características, onde a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados, que são essencialmente de carácter descritivo. A análise dos dados é feita de forma indutiva onde o investigador é o principal agente na recolha de dados de fonte direta. Estes dispõem grandes quantidades de tempo nos locais de estudo, elucidando-se sobre as questões relacionadas com a educação.

Os dados são recolhidos diretamente e revistos na totalidade pelo investigador, em forma de palavras ou imagens e nunca por números, com uma finalidade, perspetivar o recurso de obras de Literatura para a infância, partindo de uma seleção para desenvolver aprendizagens matemáticas. Esta dedica-se a “reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polémicas, tendo em vista em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (Demo, 2000, p.22).

Numa primeira etapa, pesquisou-se por obras no âmbito da Literatura para a infância existentes em Portugal, tanto de autores nacionais como estrangeiros. Nesse momento, importava somente a obtenção de informações, existentes tanto no PNL como em editoras. Numa segunda fase, a ideia foi selecionar, dentro dessa listagem, as

obras a partir das quais construímos uma categorização em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.º CEB, e em função de conteúdos descritos nos referenciais da ação docente, o *Programa Metas Curriculares de Português*, o *Programa Metas Curriculares de Matemática e Aprendizagens Essenciais*, com potencialidades na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos, nomeadamente no texto e/ou ilustrações. Numa terceira e última fase, foi necessário aprofundar essa escolha. Foram selecionadas e analisadas 12 obras, tendo em consideração as suas potencialidades matemáticas, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de temas, tanto na vertente do texto como ao nível das ilustrações. Foi feito um resumo de cada uma das obras escolhidas, seguido das suas possíveis potencialidades matemáticas a ser exploradas pelo professor.

Por esse motivo, a metodologia deste trabalho visa “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis com vista a dela extrair algum sentido” como considera a pesquisa documental (Carmo & Ferreira, 2008, p.73). Esta é assumida como uma “passagem de testemunho” onde se reflete o que se tem produzido na mesma área, como um ato de gerir a informação, imprescindível a quem queira introduzir algum valor à produção científica existente, sem repetir e estudar o que já está estudado, tomando como original o que outros estudaram anteriormente. Para este trabalho foram consultadas variadas bibliotecas das instituições de ensino superior, bem como bibliografias já publicadas, revistas especializadas e documentos oficiais.

Na análise de conteúdo, Berelson (1968, citado por Carmo & Ferreira, 2008) define análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tendo por objetivo a sua interpretação” (p.269). De acordo com Bardin (1977, Carmo & Ferreira, 2008) esta técnica de pesquisa pode considerar-se como a articulação entre o texto, descrito e analisado e os fatores que determinaram estas características, constituindo a especificidade da análise de conteúdo, neste caso, documentos escritos difundidos ou publicados, como é o caso das obras de Literatura para a infância, analisadas para esta investigação. A análise de conteúdo é constituída como um processo analítico caracterizado por um conjunto de ações interpretativas de produtos comunicativos como mensagens, textos ou discursos, provenientes de processos originais de comunicação anteriormente relatadas como defende Raigada (2002).

Num estudo qualitativo, a procura por dados na investigação leva o investigador a percorrer vários caminhos, ou seja, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015).

Para Bardin (2011), a análise documental é uma operação ou um conjunto de operações que visam apresentar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado posterior, a sua consulta e referência. Segundo o mesmo autor, a análise tem como objetivo, analisar e representar de forma condensada as informações originárias de elementos pesquisados, que permitem elaborar um documento secundário com o máximo de informações pertinentes sobre a temática em foco. É precisamente este procedimento, que vem dotar o presente estudo, compilando livros de Literatura para a infância e recolhendo o máximo de informações para que se torne facilmente acessível ao leitor.

3. Processo de seleção das obras

Para que os livros selecionados sejam adequados e tenham ideias matemáticas significativas é necessário, em primeiro lugar perceber como se podem trabalhar, através de histórias de Literatura para a infância essas ideias matemáticas, bem como selecionar livros cujas histórias sejam efetivamente “boas histórias” para trabalhar esses conceitos e ter formação que integre esta temática, integrando as áreas curriculares de Matemática e Português, para que, não só seja promovida a compreensão e valorização dos alunos na leitura e na escrita, como aprofundar a conceptualização matemática (Ruiz, 2010, citado por Barroso, 2014).

É por isso fundamental que os livros de Literatura para a infância ofereçam uma prazerosa e autêntica vivência literária, que cativem as crianças e que estas estejam envolvidas na história. Devem também oferecer a possibilidade de usar Matemática com uma intenção real, relacionando os assuntos abordados com os interesses das crianças, pois é de extrema importância para a aprendizagem. Apesar dos livros poderem ser trabalhados de variadas formas, o essencial nessas utilizações é a intenção de usar a literatura para proporcionar experiências matemáticas marcantes, fundamentadas em problemas reais ou situações de interesse tanto para alunos como professores, tal como defendem Austin (1998) e Haury (2001, citados por Barroso, 2014).

O uso de obras de Literatura para a infância pode ser uma ferramenta útil para tornar a Matemática significativa para os alunos pois promove discussões matemáticas, bem como auxilia na comunicação de ideias matemáticas. Contar histórias no ensino de Matemática pode criar um ambiente produtivo de aprendizagem (Egan 1989, citado por Skoumpourdi & Mpakopoulou, 2011). De acordo com Zazkis e Liljedahl (2009, citados por Skoumpourdi & Mpakopoulou, 2011) usar histórias em ambiente de sala de aula, no ensino da Matemática ajuda a memória, a motivação, o envolvimento e permitem introduzir e explicar conceitos matemáticos de uma forma significativa para os alunos.

Para outros autores como Heuvel-Panhuizen e Van den Boogaard (2008, citados por Barroso, 2014), as ilustrações que acompanham as obras de Literatura para a infância são fundamentais. Para que estas contribuam para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos, precisam de obedecer a algumas características tal como: apresentar uma história cativante para os alunos, com a Matemática integrada, mas não de forma obrigatória, proporcionar o contacto dos alunos com variados temas matemáticos, estimularem o pensamento e estabelecerem ligação com o texto da história.

Burns (2001, citado por Green, 2013) defende a importância que a leitura de livros de Literatura para a infância tem na aprendizagem de ideias matemáticas, pois as histórias ajudam a dissipar o mito de que a Matemática é aborrecida, sem imaginação e inacessível.

Segundo Whitin (1992, citado por Green, 2013), a Literatura para a infância é um veículo de poder ensinar novos objetivos nas aulas de Matemática, contudo, Marston (2011, citado por Barroso, 2014) considera que não existem muitas orientações que auxiliem o professor na escolha de um texto/livro de Literatura para a infância que possa ser usado para avaliar livros com ilustrações. Para que sirva de orientação este autor expõe uma categorização alusiva à Matemática com imagens que passa por livros de entretenimento, onde a Matemática aparece de forma ocasional, sem intenção, livros com referências matemáticas específicas, que visam a aprendizagem de conceitos específicos da Matemática e por fim, livros de entretenimento, que foram escritos com dupla intenção, entreter mas em simultâneo apresentar ideias/conceitos matemáticos.

As ideias matemáticas tornam-se mais interessantes e envolvem os alunos quando são aplicados a situações do quotidiano. Estes encontram a relevância da Matemática depois de ler um livro e aprendem a reconhecer a Matemática usada ao seu redor. A promoção e a integração da Matemática com a Literatura para a infância no ensino e na aprendizagem ajudam os alunos a aprender conceitos e a desenvolver competências matemáticas onde, através de textos desenvolvem conceitos e competências de modos diferentes, adquirindo experiências matemáticas muito enriquecedoras.

Para que as histórias sejam usadas no ensino da Matemática, segundo Henriques (2003, citado por Botelho, 2015) devem respeitar algumas particularidades como valorizar a história na sua primeira leitura, de modo a que os alunos criem gosto pelo seu conteúdo e que a entendam. Esta não deve ser distorcida dando ênfase a conteúdos matemáticos ou aprender primeiro Matemática ou a língua materna, mas sim ambas simultaneamente. A história não deve ser distorcida nem repetida a sua leitura pois pode impulsionar a criação de dúvidas. Os alunos devem continuar a recordar a

história pelo interesse despertado neles, e não por um conteúdo matemático associado, onde o prazer pela leitura deve prevalecer.

De acordo com Barroso (2014), para abordar conteúdos matemáticos, as histórias podem ser usadas de modo a fornecer o contexto ou modelo para uma atividade com conteúdos matemáticos, podem ser introduzidos de diversas formas materiais manipuláveis que suscitam experiências criativas com Matemática. É possível propor um problema interessante, bem como preparar um conceito ou uma competência matemática e explicar ou rever um conceito.

Por outro lado, Rodrigues (2011, citado por Quaresma, 2015) propõe a organização das histórias com Matemática segundo a utilização propositada ou não de modelos matemáticos, onde estas são construídas pelo autor, de forma intencional, acerca de um tema matemático, onde a exploração é limitada a esse tema, ou seja, a história é construída sobre um modelo matemático, explorado ao longo da narrativa, evidente na obra. Por outro lado, numa história, apesar de não haver intencionalidade por parte do autor, podem existir episódios em que os contextos, pelo seu valor matemático, são favoráveis à formulação de problemas significativas para os alunos. A ilustração ganha um papel de destaque, pois oferece um modelo matemático a ser explorado, ainda que possa não ser a intenção do ilustrador. Esta traduz ou complementa a história, estando intimamente ligada, sugerindo atividades significativas do ponto de vista matemático.

Assim, a Literatura para a infância com o seu mundo maravilhoso e a Matemática com o seu lado lógico resultam numa união harmoniosa no processo de formação do aluno, já que o auxilia a aprender a resolver problemas matemáticos, raciocinando e refletindo, o que significa que a Literatura para infância ajuda à compreensão da Matemática, proporcionando a interpretação de problemas e/ou situações matemáticas e ajuda na integração do estudo da Literatura para a infância e da Matemática, promovendo a integração curricular destas duas áreas disciplinares.

Para o trabalho em questão, em primeiro lugar foi feita uma pesquisa e consulta da lista de livros disponível no catálogo do PNL, que obedece aos seguintes critérios: o mérito literário, onde o texto apresenta marcas de originalidade temática e discursiva, sinais de novidade e criatividade e, ainda, correção linguística, rigor científico, onde é necessária formulação discursiva com rigor científico, em termos conceptuais e metodológicos; relevância de temáticas interdisciplinares e multidisciplinares, bem como de aplicação prática dos conhecimentos científicos. A dimensão estética, onde a articulação entre o texto e imagem; qualidade do trabalho de edição; a ilustração oferece marcas de originalidade e de criatividade contribui para a educação plástica do leitor e a qualidade de tradução, se aplicável, onde o texto traduzido respeita o espírito da obra

original e do seu contexto cultural. Além do PNL, foram também consultadas várias editoras de renome como “Planeta Tangerina”, “Orfeu Mini” e “Kalandraka” que contêm diversos livros de Literatura para a infância de variados temas e para várias idades.

A faixa etária de cada livro está determinada pelo PNL ou pelas editoras. O conjunto destes fatores permitiram a elaboração de uma extensa lista, onde vários livros foram lidos, analisados e selecionados conforme a sua pertinência neste estudo. Estes foram então categorizados na tabela apresentada de seguida, em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.º CEB, e em função de temas descritos nos referenciais da ação docente como o *Programa Metas Curriculares de Matemática* (Damião, et al., 2013) e as *Aprendizagens Essenciais de Matemática* (Martins, et al., 2017). Todos estes livros continham uma história e/ou ilustrações que ofereciam oportunidades para resolver ou formular, problemas, desenvolver estratégias de cooperação e encontrar soluções variadas e criativas, permitindo uma aprendizagem motivadora, envolvente e agradável, bem como promover valores e atitudes positivas para com a área curricular de Matemática. É fundamental que sejam definidos critérios que possibilitem avaliar a qualidade e adequação dos livros de Literatura para a infância para uso em sala de aula ou para promover a educação matemática dos alunos. Apesar de nesta lista constarem livros destinados à Educação Pré-escolar, devido às suas características, esses livros podem sempre ter diferentes camadas de leitura e permitem complexificar objetivos para o 1.º CEB. A indicação de ciclo ou faixa etária apenas serve o propósito de contextualizar, e não pode ser lida como um imperativo de trabalho na área da Matemática.

Esta tabela contém 30 livros, escolhidos com as características consideradas pertinentes neste estudo, onde foram analisadas as potencialidades de uma obra literária, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos (texto ou ilustrações). Aqui, estão descritos os títulos das obras eleitas, os autores, a faixa etária a que se destinam, segundo o PNL ou as editoras, e se estes pertencem ou não ao PNL. Por fim, inclui uma ou várias propostas de abordagem, segundo temas presentes no *Programa e Metas Curriculares de Matemática* (Damião, et al., 2013), que no 1.º CEB, se divide em três domínios de conteúdos: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD), permitindo localizar os temas das obras no ponto seguinte.

Depois da seleção das 30 obras foi necessário aprofundar essa escolha. Selecionaram-se 12 obras que foram analisadas com maior precisão nas suas potencialidades matemáticas, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de temas, tanto na vertente do texto como ilustrações. Foi feito um resumo de cada uma das obras escolhidas, seguido das suas possíveis potencialidades matemáticas a

ser exploradas pelo professor, potenciando a visão holística e flexível de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, ao invés de uma visão espartilhada por fronteiras muito definidas.

3.1. Obras selecionadas

Título da obra	Autor	Faixa etária	PNL	Proposta de abordagem (temas presentes no Programa e Metas Curriculares de Matemática)
Uma história	Mariana Coppo	EPE	Não	Tempo (GM)
Ainda nada?	Christian Voltz	EPE	Sim	Tempo (GM)
Os de cima e os de baixo	Paloma Valdivia	EPE	Sim	Figuras geométricas (GM)
Inventando números	Gianni Rodari	EPE	Sim	Distância (GM), massa (GM)
Papá, por favor apanha-me a Lua	Eric Carle	EPE	Sim	Distância e Comprimento (GM)
Pé ante pé	Leo Lionni	EPE	Não	Distância e Comprimento (GM)
João e mais oito	Maurice Sendak	1.º e 2.º ano	Sim	Adição (NO)
A que sabe a Lua	Michael Grejniec	1.º ano	Sim	Distância e Comprimento (GM)
Triângulo	Mac Barnett	EPE	Sim	Figuras geométricas (GM)
Círculo	Mac Barnett	EPE	Não	Figuras geométricas (GM)
Quadrado	Mac Barnett	EPE	Não	Figuras geométricas (GM)

Tão tão grande	Catarina Sobral	2.º ano	Sim	Distância e Comprimento (GM)
Tirar e pôr	Lucie Felix	EPE	Sim	Figuras geométricas (GM)
365 pinguins	Jean Luc Fromental, Joelle Jolivet	EPE	Sim	Multiplicação (NO)
O pequeno inventor	Hyun Duk	EPE	Sim	Figuras geométricas (GM)
Estás tão crescida	António Jorge Gonçalves	9-11	Sim	Distância e Comprimento (GM)
Fim? Isto não acaba assim	Noemi Vola	EPE	Sim	Tempo (GM)
Cem sementes que voaram	Isabel Minhós Martins	EPE	Sim	Operações (NO)
Com o tempo	Isabel Minhós Martins	EPE, 1.º e 2.º ano	Sim	Tempo, distâncias e comprimento (GM)
Tantos animais e outras lengalengas para contar	Manuela Castro Neves	2.º ano	Sim	Operações (NO)
Cá em casa somos...	Isabel Minhos Martins	2.º ano	Sim	Operações (NO)
O Nabo gigante	Aleksei Tolstoi	2.º ano	Sim	Adição (NO)
10 patinhos de borracha	Eric Carle	EPE	Sim	Numerais ordinais (NO)
Mais um	Marc Taeger	EPE	Não	Tempo (GM)

Os Três Ursos	Xosé Ballesteros (adaptação)	EPE	Sim	Operações (NO)
Baralhando histórias	Gianni Rodari	EPE	Sim	Figuras geométricas (GM)
O rapaz do espelho	Álvaro Magalhães	1.º CEB	Não	Distância e Comprimento, Área Simetria (GM)
Não é uma caixa	Antoinette Portis	EPE	Sim	Sólidos geométricos (GM)
Conta-quilómetros	Madalena Matoso	EPE	Sim	Distância (GM)
Metade, metade	Isabel Minhós Martins	EPE	Sim	Figuras geométricas (GM)

Tabela 1- Obras selecionadas

4. Ideias matemáticas nas obras selecionadas

A Literatura para a infância adquire um papel fundamental como meio de ensino da Matemática, uma vez que este tipo de literatura difere dos manuais, que habitualmente são muito estruturados, formais e usados em contexto de sala de aula.

Para que aprendizagens de conteúdos matemáticos sejam promovidas, em contexto de sala de aula, usando histórias é necessário que os textos tenham problemas possíveis de serem adaptados matematicamente ou apresentem uma situação aberta o suficiente, onde seja possível formular questões com um contexto suficientemente interessante a quem lê a história.

Usar a Literatura para a infância no ensino da Matemática é uma alternativa metodológica que pode suportar a aprendizagem de conteúdos ou habilidades matemáticas, onde uma história pode ser usada para iniciar ou desenvolver conceitos matemáticos. O uso de histórias pode tornar os conceitos matemáticos relevantes para os alunos pois facultam situações matemáticas num contexto narrativo habitual. (Hong, 1999).

Ao apresentar um livro aos alunos o professor deve refletir se os assuntos que este aborda estão relacionados com o mundo da criança e com os interesses dela. O professor pode eleger um livro não só porque aborda alguma noção matemática específica, mas também por propiciar um contexto favorável à resolução de problemas, uma vez que muitos livros trazem a matemática inserida ao próprio texto, outros servem para relacionar a Matemática com outras áreas do saber, como defendem Smole & Diniz (2001, citado por Silva, 2012).

Com esta seleção conseguimos também identificar atitudes positivas perante a Matemática uma vez que são propostos contextos próximos da realidade dos alunos que permitem desenvolver aprendizagens com significado ao nível da Matemática, ao potenciarem a concretização de ideias abstratas que tradicionalmente corporizam essa área.

“Com o tempo”³

“Com o tempo” é uma obra vencedora do Prémio Autor SPA 2015/ Melhor Livro Infantojuvenil e de uma Menção Honrosa — 19.^a edição do Prémio Nacional de Ilustração, Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), 2014. É um álbum ilustrado onde se reflete acerca de tudo aquilo que muda com o passar do tempo (passar das horas, dos dias, das semanas, dos meses ou anos). Nesse passar do tempo, são mencionados aspetos como a franja que chega aos olhos, as calças que

³ Martins, Isabel Minhós. (2014). *Com o tempo*. Carcavelos: Planeta Tangerina (p. 1, 2, 11, 12, 13 e 14)

passam a ser calções, os pneus de um carro que ficam carecas, tal como as pessoas, os ponteiros de um relógio que voltam ao mesmo sítio, entre outras situações. Damos conta que o tempo nos transforma e altera também o que nos rodeia. Transforma tudo. Todas estas situações sugerem uma justificação para o título do livro “Com o tempo”, ou seja, vemos que o tempo passa porque a realidade se altera nas situações mais pragmáticas da nossa vida.

Ao longo desta história, cada momento é apresentado acompanhado de uma ilustração que procura representar a passagem do tempo em diferentes situações. A grandeza tempo bem como as formas mais naturais de a medir (segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos...) são ideias com muito potencial na aprendizagem da Matemática através desta história. A grandeza tempo pode ser verificada em aspetos como um menino que cresce, a franja que chega aos olhos, já que o cabelo cresce com o passar do tempo. A pele torna-se mais seca e enrugada. Damos conta que o tempo nos transforma e altera o que nos rodeia, criando uma ponte com a área curricular de Estudo do Meio onde os alunos devem ser capazes de reconhecer datas e factos significativos (data de nascimento, quando começou a andar...) (cf. Figura 1 e Figura 2).



Figura 1- Um menino cresce e um lápis diminui



Figura 2 – A franja chega aos olhos

Já na grandeza comprimento, pensamos que esta pode ser explorada através da altura do menino, o lápis que diminui de tamanho, as calças que passam a ser calções (uma vez que à medida que o menino cresce a sua altura muda e as calças passam a ser curtas para ele). A distância que podemos percorrer no mar também é alterada, podendo comparar-se à altura do menino que é cada vez maior com a profundidade do mar (comparando mais uma vez o crescimento do menino e a sua altura) (cf. Figura 3)



Figura 3- As calças ficam parecidas com calções e conseguimos ter pé mais longe no mar

Neste sentido, é possível explorar o número no sentido de medida, uma vez que quando se comparam as grandezas, os números são fundamentais porque só eles permitem ter uma ideia do que é menor, maior...

Nesta obra existem outras ideias que vão surgindo de forma mais pontual como a sombra que vai mudando de lugar (as sombras que variam ao longo do dia) enquanto projeção de objetos, edifícios, árvores ou pessoas e, por fim, a tendência proporcional direta e inversa (ainda que de forma muito intuitiva e não formal) como, por exemplo, à medida que o tempo passa, o cabelo fica mais comprido, à medida que o tempo passa, a tinta dos tapetes diminui, os livros amarelecem...

“10 patinhos de borracha”⁴

O autor Eric Carle transformou um curioso acontecimento que ocorreu em 1992, quando um barco, carregado com milhares de bonecos de borracha, caiu ao mar, perdendo a sua carga, numa fantástica história. Esta inicia ainda na fábrica de produção, onde vários patinhos de borracha são embalados e transportados num navio de carga, com o objetivo de os levar para países longínquos. De repente, aparece uma tempestade que derruba uma caixa com dez patinhos de borracha, que se afastam e viajam para sítios diversos. Um deles tem a sorte de encontrar uma família de patinhos e a sua mãe. Nesta história participam vários animais marinhos e brinca-se com a composição e decomposição de números, a orientação, lateralidade, posição relativa de objetos, a ideia de ciclo, o número no sentido ordinal.

Ao longo da obra são apresentados os vários destinos para onde os patinhos se deslocaram. O 1.º afasta-se para oeste; o 2.º patinho de borracha para este; o 7.º para cima; o 8.º para baixo... permitindo conhecer e explorar os numerais ordinais. Pode ser um ponto de partida para comparar e ordenar ações, associando-as a numerais ordinais e analisar a representação desses numerais. Esta é uma ideia fundamental porque contribui para o conhecimento dos números e para a sua compreensão global, principalmente ao nível dos 1.º e 2.º ano de escolaridade (cf. Figura 4 e Figura 5).

A partir desta história é possível também explorar a composição e decomposição de números, nomeadamente do 10.

Por outro lado, os destinos dos patinhos de borracha “oeste, este, norte, sul, esquerda, direita, cima, baixo, aqui, ali”, que são referidos ao longo da obra, possibilitam a exploração de conceitos associados à orientação e localização de pessoas e objetos no espaço, noções que surgem com elevado destaque no ensino da Matemática do 1.º ano do Ensino Básico (cf. Figura 4 e Figura 5).

⁴ Carle, Eric. (2014). *10 patinhos de borracha*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal (p.13, 14, 19 e 20).

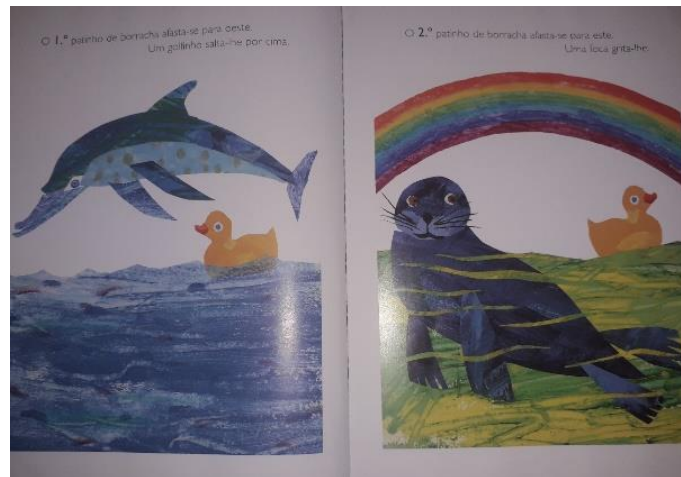


Figura 4 - O 1.º afasta-se para oeste; o 2.º patinho de borracha para este

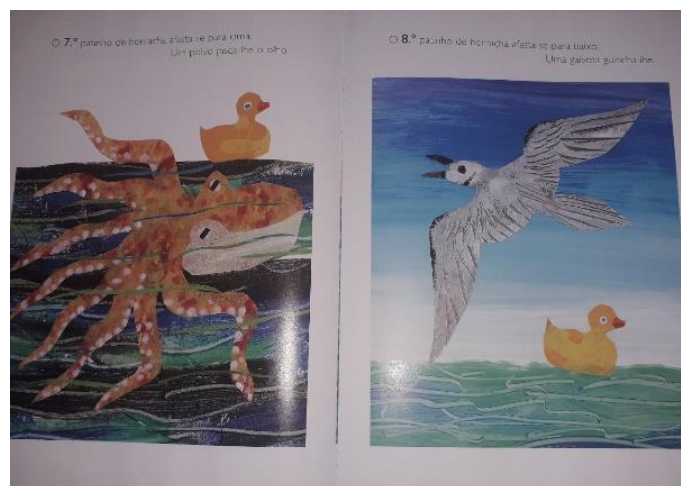


Figura 5 - O 7.º patinho para cima; o 8.º para baixo

A posição relativa de pessoas e objetos e a lateralidade é explorada através de expressões como perto e longe (longínquo..., afastar), oeste, norte,... esquerda, baixo, comparar a esquerda com a esquerda de quem se refere no texto e comparar com a imagem (direções no espaço relativamente a um observador).

Outra ideia importante que pode emergir a partir desta história é a ideia de regularidade temporal, como o dia e a noite; afastar da mãe ou reencontrar a mãe, ...

“Cem sementes que voaram”⁵

A obra inicia com um pinheiro que solta as suas sementes que voam pelo ar. Das 100, 10 acabaram numa autoestrada, 20 mergulharam num rio, 10 caíram sobre pedra (e nas pedras como é óbvio nunca cresceram sementes), 25 foram bicadas pelos pássaros, 5 serviram de ninho a dois insetos apaixonados, 10 são levadas por um esquilo, outras 10 foram apanhadas por um menino, 7 morreram de sede e 3 que sobraram continuaram o seu caminho e cresceram. Mas apenas uma continuou e acabou sendo comida por um coelhinho. Quando pensamos que a história termina, algumas das sementes germinam e sem mais nem menos 10 árvores apareceram na floresta. A árvore já sabia: muitas vezes, para tudo correr bem, basta saber esperar.

À medida que esta história se desenvolve, ficamos a conhecer o destino das várias sementes, onde podemos explorar, analisar e interpretar diversas situações de contextos variados que auxiliam e apoiam uma aprendizagem matemática com sentido de conceitos como as operações aritméticas, nomeadamente a subtração. Ao longo do texto, são várias as oportunidades para realizar cálculos recorrendo, por exemplo, a estratégias de cálculo mental. Podem ser exploradas variadas estratégias de resolução, e ponderar sobre os resultados obtidos, usando os elementos que surgem na história e as ilustrações que acompanham o texto para facilitar a abordagem (cf. Figura 6).



Figura 6- As sementes e os seus vários destinos

⁵ Martins, Isabel Minhós. (2017). *Cem sementes que voaram*. Carcavelos: Planeta Tangerina (p. 3, 4, 11, 12, 23, 24, 25 e 26)

É possível também, a partir desta obra explorar a composição e decomposição de números como o 100, por exemplo, ou de outras quantidades referidas no texto.

Através do crescimento das sementes que sobreviveram e que se transformaram em árvores, utilizando fenômenos cíclicos naturais como as estações do ano, é possível explorar a passagem do tempo e por isso ser um bom ponto de partida para a exploração da grandeza tempo (cf. Figura 7 e Figura 8).



Figura 7 – Algumas das sementes já germinaram



Figura 8- Às vezes basta saber esperar

“Papá, por favor, apanha-me a Lua”⁶

Antes de se deitar, a Mónica olhou pela janela e viu a Lua. Queria tanto brincar com ela, que a tentou apanhar mas sem sucesso, por mais que se esticasse. Pediu ajuda ao seu pai e este foi buscar uma escada muito comprida. Quando conseguiu alcançar a Lua, esta disse-lhe que só a podia levar para brincar com a filha quando tivesse o tamanho certo, quando fosse menor. Assim que a conseguiu apanhar e entregou à Mónica, ela saltou, dançou e abraçou a Lua mas esta foi ficando cada vez menor até que desapareceu. Um dia, a Mónica viu que a Lua reapareceu no céu e todas as noites ela crescia, crescia, crescia...

Esta obra apresenta uma característica física bastante interessante, uma vez que dispõe de páginas que se desdobram de várias formas (para a direita e para a esquerda, para cima ou para baixo), obrigando o leitor a dirigir o seu olhar na direção que é imposta pelo livro.

Ao longo desta história, são apresentadas ilustrações que pretendem mostrar a distância à Lua a que se encontram as personagens. Quando o pai da Mónica vai buscar a escada, esta é apresentada como sendo tão comprida, que é necessário desdobrar as páginas do livro, e mesmo assim não se consegue ver toda a escada. Assim sendo, a história sugere uma discussão sobre estimativas de distâncias, unidades de medida, formas de medir... A partir da leitura e análise desta história, podem surgir questões como “é possível medir o comprimento da escada? E a distância da casa à Lua? Se sim, como? Se não é possível, como podemos saber o valor dessa distância?” (cf. Figura 9 e Figura 10).

Nesta obra existe a possibilidade de, através das ilustrações, desenvolver a visualização espacial, bem como trabalhar as formas geométricas. Destaca-se a ideia de identificar e comparar formas geométricas, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando figuras presentes nas representações da casa, das janelas, da Lua ou da montanha (cf. Figura 10 e Figura 11).

⁶ Carle, Eric. (2013). *Papá, por favor, apanha-me a Lua*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal (p. 1, 2, 5, 6, 7 e 8)

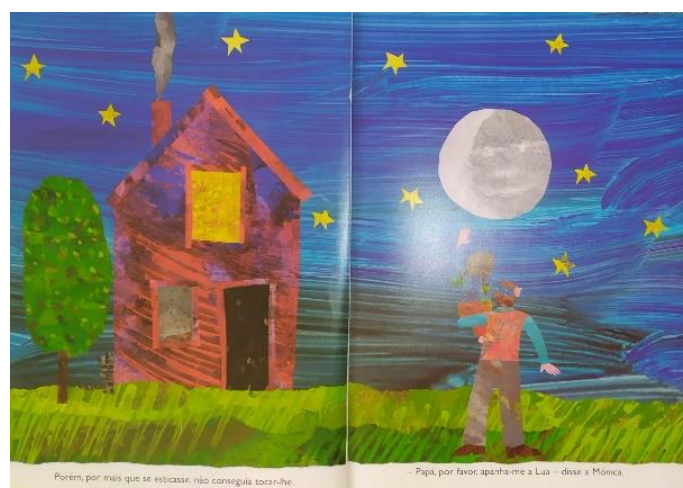


Figura 9 – Mônica queria tocar na Lua

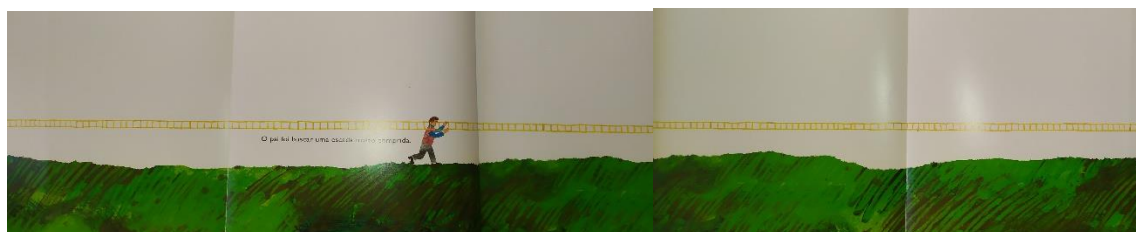


Figura 10 – A escada é tão comprida, que é necessário desdobrar as páginas do livro



Figura 11 - O pai levou uma escada muito comprida a uma montanha muito alta

As fases da Lua podem também ser um símbolo da passagem do tempo e dos ciclos associados a fenômenos naturais, permitindo abordar a ideia de regularidade.

As representações de objetos 3D em 2D também estão presentes na obra com a representação da casa, por exemplo, com duas dimensões.

“João e mais oito”⁷

Um menino absorto na leitura de um livro é surpreendido pela chegada de vários animais e por inesperados acontecimentos que, bruscamente, perturbam a sua solidão. João é o primeiro elo de uma cadeia que vai recebendo várias personagens turbulentas. Após uma contagem progressiva do número de personagens, o protagonista decide retomar a tranquilidade e, uma a uma, vai-se libertando delas realizando contagens regressivas.

Ao longo da obra são apresentados os vários personagens: o João, um rato, um gato, um cão, uma tartaruga, um macaco, um merlo, um tigre e um ladrão. À medida que estes aparecem na história são associados a uma contagem progressiva (por exemplo, “4 era um cão que veio para ficar”; “5 era uma tartaruga que achou o cão feio”, ...) e, no final, cada um sai por ordem inversa (cf. Figura 12 e Figura 13).



Figura 12- Um cão que veio para ficar

⁷ Sendak, Maurice. (2017). *João e mais oito*. Matosinhos, Kaladraka Editora Portugal (p. 7, 8, 9, 10, 25 e 26)



Figura 13 – Uma tartaruga que entrou em casa do João

Nesse momento, o João teve uma ideia e contou “de trás para a frente”, ou seja, de forma decrescente, fazendo com que todos saíssem e ficasse apenas um elemento de novo “1 era o João que vivia em sossego”, terminando assim a história tal como iniciou (cf. Figura 14).



Figura 14 – João que vivia novamente em sossego

A história sugere aos leitores que efetuem contagens progressivas e regressivas (incluindo contagens de 2 em 2, 3 em 3) e registem as sequências numéricas obtidas, recorrendo a representações simbólicas, icônicas ou ativas, identificando e dando exemplos de números pares e ímpares.

Esta obra pode ser um ponto de partida para comparar e ordenar números que aparecem no sentido de cardinal de conjuntos (das personagens que vão chegando),

comparando com as ilustrações que apresentam o número de elementos que se encontram na mesma divisão. Por exemplo: “6 era um macaco que trouxe o correio.” E, nesse caso, conseguimos contar 6 elementos nessa página, ou seja, as ilustrações e a própria história favorecem a contagem.

“Não é uma caixa”⁸

“Não é uma caixa” de Antoinette Portis, integra a Literatura para a infância e tem a sua primeira publicação em 2006. Nesse livro, o protagonista vive uma aventura cheia de certezas que, afinal, geram muitas dúvidas. Afinal, a “caixa de cartão” que o transporta pelos diversos episódios é tudo menos uma caixa. Em cada momento da história, o protagonista é questionado sobre o que está a fazer com esse objeto ao que responde, apenas, “não é uma caixa”.

Esta é uma obra com muito potencial para oferecer aprendizagens com significados em diversas áreas mas, em particular, na Matemática. A história vive muito das ilustrações – o texto existente limita-se, praticamente, a uma pergunta e uma resposta: o que é a “caixa de cartão” e a correspondente resposta “não é uma caixa”. O livro termina com “É a minha Não-É-Uma-Caixa!”.

Ao longo desta história, cada momento apresenta pelo menos uma ilustração que procura representar a funcionalidade da “caixa de cartão” e sugerir uma resposta para a questão central do livro. O retângulo que a representa em todos os momentos mostra uma vista da “caixa de cartão”, o que pode ser um bom ponto de partida para explorar vistas de objetos, aspeto fundamental para o desenvolvimento da visualização espacial, e um trabalho mais aprofundado sobre (modelos de) sólidos. Destaca-se, também, a ideia de que a resposta para a questão central passa por uma caracterização do objeto pela negativa (não é uma caixa) levando os alunos a conjeturar diferentes possibilidades, só aproximadas pelas ilustrações que sugerem determinadas funcionalidades (cf, Figura 15). Esta forma de classificar os objetos completa outra mais tradicional onde as figuras, os objetos, as propriedades são apresentadas por o que são e/ou o que têm e não por o que não são e/ou não têm, uma visão que alarga as capacidades de classificação dos alunos.

⁸ Portis, Antoinette. (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença (p.3, 4, 5, 6 e 10).

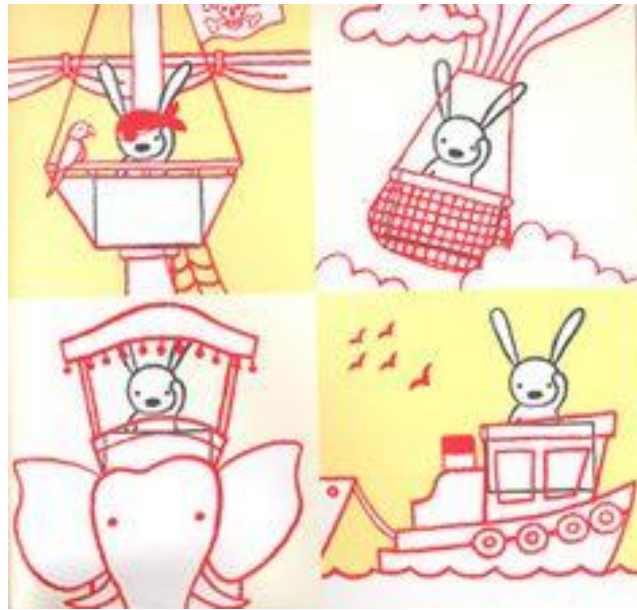


Figura 15- As várias funcionalidades da caixa de cartão

“O nabo gigante”⁹

“O nabo gigante” retrata a história de um casal de velhinhos que vivem juntos numa casa velha e torta. Eles têm vários animais e usam o seu jardim para semear variados legumes. Aqui semeiam ervilhas, cenouras, batatas, feijões e nabos. Quando estavam prontos para colher um nabo, este não saía da terra, por isso, o velhinho pediu a ajuda da velhinha e, de seguida, a cada um dos animais. Por fim chamaram um rato, que é apresentado como sendo um animal que não iria fazer diferença para arrancar o nabo, contudo, com a sua ajuda o nabo saiu da terra e todos caem. Este clássico apresenta muito potencial, com variadas lições para todos, que combina momentos de alegria, ternura, empenho, dedicação, amizade, cooperação e entreatajuda.

Ao longo da obra são apresentados os vários animais “o velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas sarapintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha”, evidenciando como estes são enumerados, seguindo um esquema - decrescente, quanto ao número de animais de cada espécie, e crescente, quanto ao seu tamanho. Pode ser um ponto de partida para comparar e ordenar números que aparecem na forma de cardinal de conjuntos (dos animais que vão chegando – ilustrações) e escritos por extenso. - Número e a sua representação pictórica (● 1 um I) (cf. Figura 16 e Figura 17).

Os animais são abordados no livro, através de somas e diferenças, assim é possível reconhecer e descrever sequências, formular conjeturas e explicar como estas são geradas, visto que os animais aparecem por ordem decrescente (6 canários amarelos, 5 gansos brancos, 4 galinhas sarapintadas, 3 gatos pretos, 2 porcos barrigudos e 1 grande vaca castanha) e depois crescente, quando necessitam de ajuda para colher o nabo, ou seja aparecem a resolver o problema pela ordem inversa que aparecem na história (cf. Figura 18 e Figura 19).

As ilustrações favorecem, também, a contagem, dado que os grupos de animais da mesma natureza aparecem dispostos em conjuntos (por exemplo, 3 gatos mais 2 porcos mais 1 vaca mais 5 gansos resulta em 11 animais – contagem favorecida pelo agrupamento de cada natureza) (cf. Figura 16 e Figura 17).

⁹ Tolstói, Alexis. (2005). *O nabo gigante*. Lisboa: Livros Horizonte (p. 3, 4, 23 e 24)



Figura 16- O velhinho e a velhinha e os vários animais

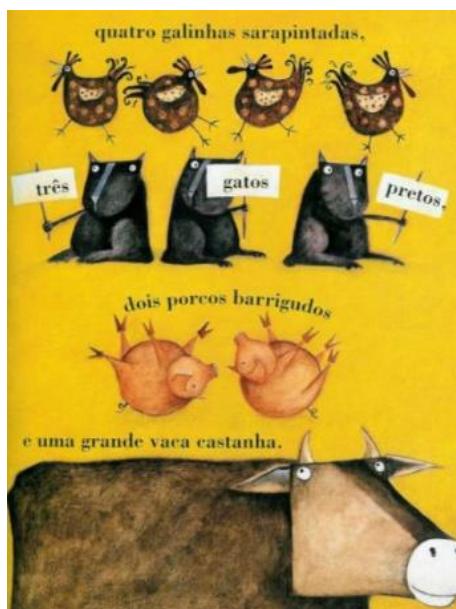


Figura 17 – Os vários animais



Figura 18- Os animais tentam colher o nabo



Figura 19- Os animais tentam colher o nabo

“Cá em casa somos...”¹⁰

“Cá em casa somos...” é uma obra nacional da autoria de Isabel Minhós Martins que conta a história de uma família com seis elementos, que vive na mesma casa. Aqui, junta-se uma quantidade considerável de elementos do corpo: cabeças, mãos, pés, ossos, dentes, fios de cabelo ou maminhas. Nesta obra, a Matemática ajuda a contar não só ossos, dentes ou unhas, mas também os dias e momentos da família que mora nesta casa. São contados variados momentos da família como “Cá em casa somos 6 cabeças. Cada uma a pensar nas suas coisas... de vez em quando todas a pensar no mesmo (...) Cá em casa somos 1351 ossos nem sempre nas melhores condições. Já disse o Dr. Januário que somos... 1 escoliose, 1 espondilose, 2 hérnias discais. Mas, de resto, temos passado muito bem, muito obrigado (...) Cá em casa somos 5 pares de pernas, 4 patas e uma dezena de pés. O que faz... 10 sapatos para descalçar ao fim do dia, 10 meias para atirar para um canto.”

À medida que esta história se desenvolve e ficamos a conhecer a família podemos explorar, analisar e interpretar diversas situações de contextos variados que favorecem e apoiam uma aprendizagem matemática com sentido dos conceitos, operações, propriedades, regras e procedimentos matemáticos, assim como, realizar cálculos recorrendo a diferentes estratégias de cálculo mental. Podem ser exploradas estratégias variadas de resolução, e analisar os resultados obtidos, usando tanto os elementos que surgem na história como as ilustrações que acompanham o texto (cf. Figura 21 e Figura 22).



Figura 20 – 800000 fios de cabelo

¹⁰ Martins, Isabel Minhós. (2009). *Cá em casa somos...* Carcavelos: Planeta Tangerina (p. 1, 2, 15, 16, 17 e 18)

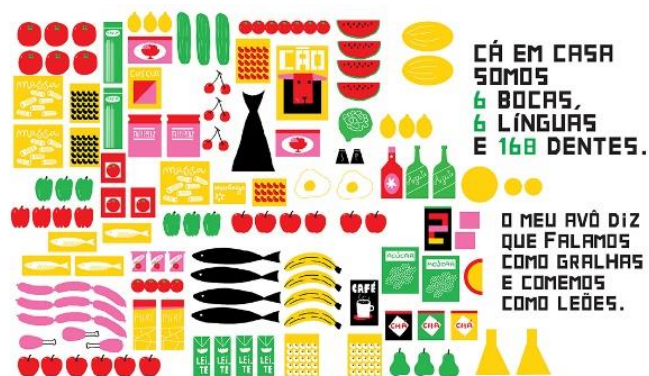


Figura 21 – 6 bocas, 6 línguas e 168 dentes

Existe também uma regularidade na dinâmica da história, onde o texto reiterado tem uma ação iterativa de apresentação das ideias/número de objetos, por exemplo “Cá em casa somos 6 cabeças. Cada uma a pensar nas suas coisas... de vez em quando todas a pensar no mesmo” (cf. Figura 20).



Figura 22 – 6 cabeças cada uma a pensar nas suas coisas

“Mais um”¹¹

O coelhinho questiona a sua mãe que está muito gorducha para saber quando é que o seu irmãozinho vais nascer, ao que esta responde: “quando já não conseguir ver os pés”. O coelhinho apressa-se a anunciar aos animais do bosque, interrogando se sabem quando é que o seu irmão vai nascer. Ao longo da história a personagem imagina as brincadeiras que poderá partilhar com o seu irmão quando nascer. Quando chega o dia em que a mãe já não consegue ver os pés, este tem uma grande surpresa, pois não tem só mais um irmão...

Nesta obra, através do diálogo entre as personagens pode ser explorada a passagem do tempo, mostrado pela espera do nascimento do irmão do coelhinho, reconhecendo e relacionando entre si intervalos de tempo (hora, dia, semana, mês e ano). Essa passagem do tempo é demonstrada através da mãe que já não conseguir ver os pés, do esquilo que acaba os brinquedos que lhe vai oferecer, do urso que acorda de vez do sonho que está a ter ou quando a ovelha acaba a roupa que está a tecer. É passível de usar instrumentos de medida do tempo, como relógios de ponteiros ou ampulhetas, bem como calendários (cf. figura 23, Figura 24 e Figura 25).



Figura 23 – A espera do nascimento do irmão

¹¹ Taeger, Marc. (2017). *Mais um*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal (p. 3, 4, 11, 12, 27 e 28)



Figura 24 – O esquilo que acaba os brinquedos



Figura 25 – A mãe do coelho já não consegue ver os pés

“Triângulo”¹²

Triângulo vivia numa casa triangular, com uma porta triangular. Um dia, atravessou a porta e saiu de sua casa com o objetivo de pregar uma valente partida ao Quadrado. O Triângulo passou por triângulos e formas que já não eram triângulos. Caminhou até um local onde só havia quadrados grandes, médios e pequenos, até que chegou a casa do Quadrado e disse “SSSS”, como se fosse uma cobra. Este como tinha medo de cobras assustou-se e só percebeu que tinha sido enganado quando ouviu a gargalhada do Triângulo. Correu atrás dele até sua casa, quando o Quadrado se deu conta de que não conseguiria passar pela porta triangular. Ficou entalado, bloqueou a entrada de luz e escureceu a casa do Triângulo. Quem se ri agora é o Quadrado, que sem querer consegue assustar o Triângulo, que tem medo do escuro.

Este é o primeiro livro de uma trilogia (Triângulo, Quadrado, Círculo) criado para se iniciar a exploração das formas geométricas, mas também os medos e as emoções!

Nesta obra existe a possibilidade de, através das ilustrações desenvolver a visualização espacial, bem como trabalhar as figuras geométricas. Destaca-se a ideia de identificar e comparar figuras geométricas, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos, usando as personagens “Triângulo” e “Quadrado”.

Há também a possibilidade de descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados (“a personagem Triângulo tem 3 lados, todos os triângulos que aparecem na história apresentam as mesmas características?”) onde se destaca a ideia de compor e decompor figuras planas, a partir de figuras dadas, identificando atributos que se mantêm ou que se alteram nas figuras construídas, por exemplo, “com dois triângulos é possível construir um quadrado?”, “com dois quadrados é executável construir um retângulo?”, “que figuras são obtidas ao juntar dois triângulos?”, “como pode o Quadrado entrar na casa do Triângulo?” (cf. Figura 26 e Figura 27).

¹² Barnett, Mac. (2017). *Triângulo*. Lisboa: Orfeu Negro (p. 5, 6, 23, 24, 39, 40, 41 e 42)

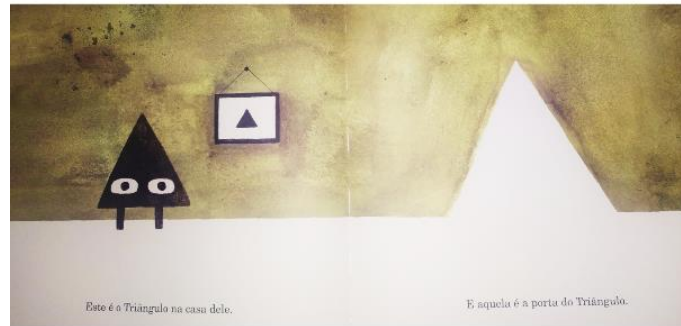


Figura 26 – Triângulo na sua casa



Figura 27 – Quadrado na sua casa

É possível também levar os alunos a relacionarem o quadrado e o triângulo enquanto figuras geométricas (por exemplo: “em quantos triângulos se pode decompor um quadrado?”), bem como estudar as propriedades dessas duas figuras planas e a relação com outras (a possibilidade do triângulo encaixar, ou não, em formas triangulares) (cf. Figura 28 e Figura 29).



Figura 28 – O Quadrado fica preso na porta



Figura 29 – A casa do Triângulo fica às escuras

“Quadrado”¹³

O Quadrado tem uma gruta secreta e todos os dias desce à sua gruta e tira um bloco de pedra do monte que empurra para fora da gruta e leva-o para outro monte no topo da colina. Este é o seu trabalho, todos os dias.

Um dia, aparece a Círculo a flutuar, enquanto ele está a trabalhar. Esta chama-o de escultor, porque, segundo ela, este transforma blocos de pedra em arte. O Quadrado não compreende o que ela diz. Esta pede para que ele faça uma escultura parecida com ela. Depois de muito tentar, não consegue fazer uma escultura igual à Círculo, que segundo ele é perfeita. Na manhã seguinte, ela volta e qual é o espanto, quando vê que ele consegue. Mas como?

Nesta obra, tal como na anterior, “Triângulo”, existe a possibilidade de, principalmente através das ilustrações explorar propriedades das figuras geométricas. Destaca-se a ideia de identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando figuras do plano, usando as personagens “Quadrado e Círculo” (cf. Figura 30).

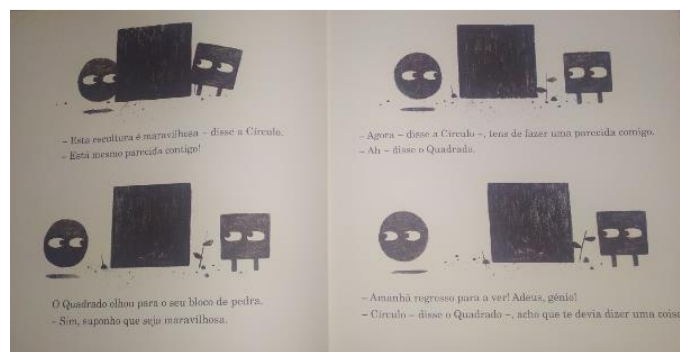


Figura 30 – A Círculo elogia o trabalho do Triângulo

Há também a possibilidade de descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos específicos onde se destaca-se a ideia de compor e decompor figuras planas, partindo de figuras dadas, identificando atributos que se mantêm ou que se alteram nas figuras construídas, por exemplo, “com dois triângulos conseguimos construir um quadrado?”, “com dois quadrados

¹³ Barnett, Mac. (2018). *Quadrado*. Lisboa: Orfeu Negro (p. 9, 10, 15, 16, 31 e 32)

conseguimos construir um retângulo?”, “que figuras conseguimos obter ao juntar dois triângulos?”. Uma vez que estes dois livros abordam questões semelhantes seria interessante que pudessem ser trabalhados em conjunto.

Podem ser desenvolvidas ideias de reflexão de figuras através da personagem Círculo que vê a sua imagem refletida na água, depois de chover (cf. Figura 31).

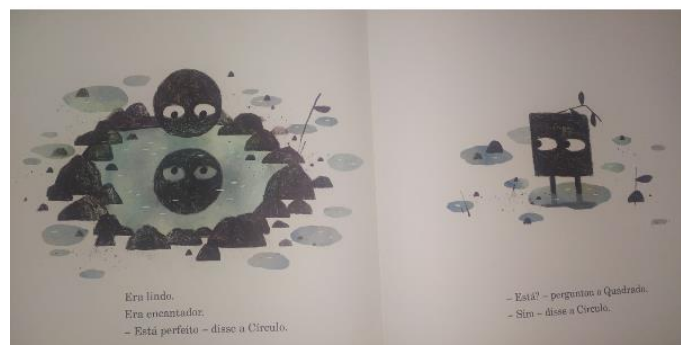


Figura 31 – A Círculo vê o seu reflexo na água

“A que sabe a Lua?”¹⁴

Os animais presentes nesta história há já muito tempo que desejavam averiguar a que sabia a Lua mas, por mais que tentassem não eram capazes de lhe tocar. Então, a tartaruga teve uma ideia genial, pedia ao elefante que subisse para as suas costas. Mas mesmo assim não conseguiam chegar à Lua, que se afastou um pouco. Chamaram vários animais e mesmo assim não a conseguiam alcançar. Até que chamaram um rato que conseguiu arrancar um pedaço e distribuir por todos. No entanto, o peixe não conseguiu perceber a razão de tanto esforço para alcançar a Lua, uma vez que na água havia uma, muito mais perto. Um livro criado para refletir sobre valores como a solidariedade, a união e a entreatajuda.

Ao longo desta história, cada momento apresenta pelo menos uma ilustração que representa a altura de cada animal quando se coloca em cima do anterior para ficar mais alto e tentar alcançar a Lua, através da medição de comprimentos, utilizando e relacionando as unidades de medida do Sistema Internacional de Unidades (SI) e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos. Por exemplo, podemos usar o metro para saber a altura da girafa mas não para saber quando mede o rato, ou adicionar as diferentes alturas para saber a que distância se encontra a Lua. Assim, “Se um dos animais faltasse, como poderíamos chegar à lua?”

São apresentados os vários animais: a tartaruga, o elefante, a girafa, a zebra, o leão, a raposa, o macaco e por fim o rato, evidenciando como estes são enumerados, seguindo um esquema. Pode ser um ponto de partida para contagem, ou seja, 1 animal, 2 animais, 3 animais... que vão chegando (cf. Figura 32 e Figura 33).

¹⁴ Grejniec, Michael. (2017). *A que sabe a Lua?* Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal (p.7, 8, 9, 10, 23, 24 e 25)

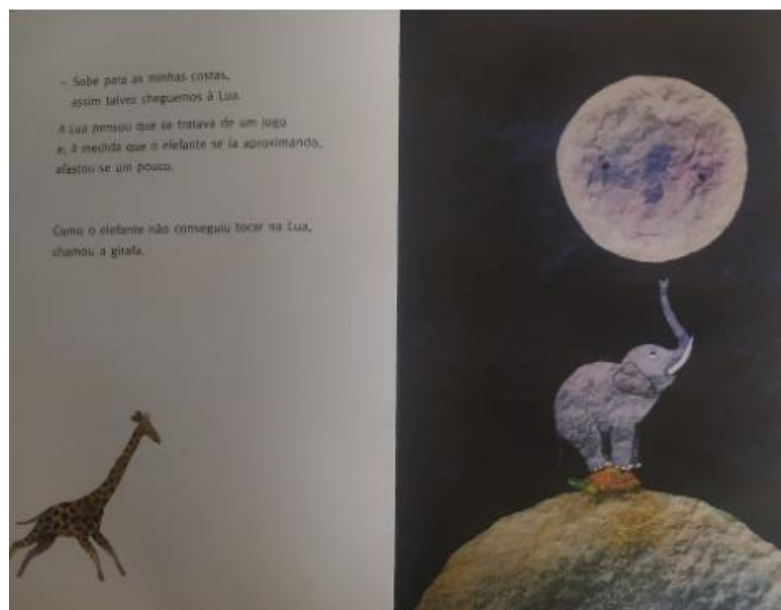


Figura 32 – Os animais tentam chegar à Lua

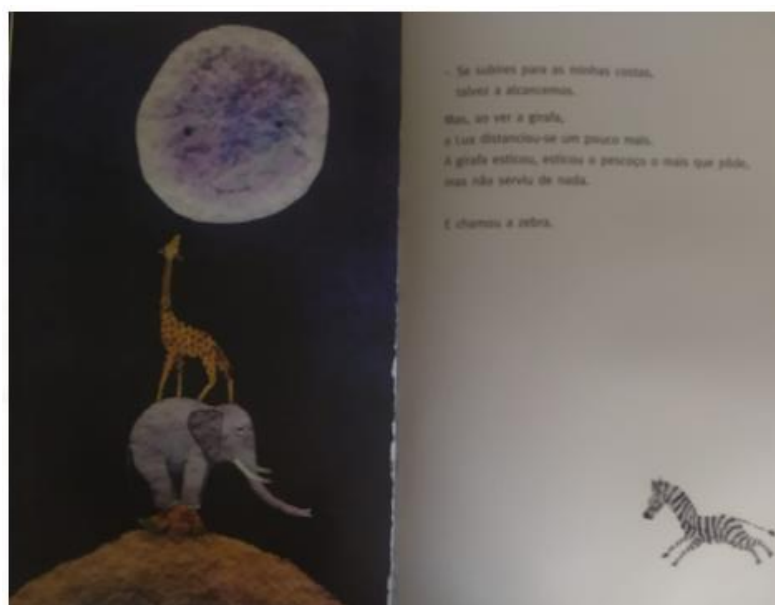


Figura 33 – Os animais tentam chegar à Lua mas esta afasta-se

Destaca-se, também, a ideia de simetria de reflexão, quando o peixe refere que não compreende a razão de tanto esforço para alcançar a Lua, uma vez que na água havia uma, muito mais perto, ou seja, existe o reflexo da Lua na água, podendo ser desenvolvidas ideias de reflexão (cf. Figura 34).

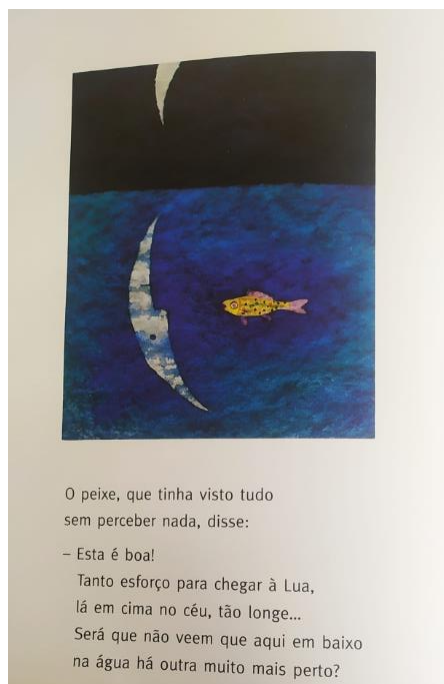


Figura 34 – o peixe não compreende todo o esforço que foi feito pelos animais

O facto de se analisar a ideia de representação e vistas de objetos/pessoas no espaço e respetivas representações no plano, onde a aproximação à Lua acontece exatamente e unicamente porque essa representação perante uma determinada vista o permite...

Nesta obra, podem ser trabalhadas capacidades de comunicação e argumentação sobre, por exemplo, por que razão os animais conseguem “chegar” à Lua quando na realidade isso é muito mais difícil.

Conclusão

A investigação pretendeu estudar as potencialidades de obras literárias, de Literatura para a infância, na compreensão e identificação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos, tanto em termos de texto como ilustrações.

A Literatura para a infância potencia a aprendizagem da Matemática oferecendo um contexto significativo de exploração de uma variedade de assuntos matemáticos. As histórias podem assim tornar os conceitos matemáticos mais relevantes e facilitar a aprendizagem dos alunos, auxiliando a relação entre ideias matemáticas e a realidade, de modo a deixar clara e explícita a sua participação, presença e utilização nos vários campos da sociedade.

É fundamental a importância que a leitura de livros de Literatura para a infância tem na aprendizagem de ideias matemáticas, pois as histórias ajudam a dissipar o mito de que a Matemática é aborrecida, sem imaginação e inacessível.

Usar Literatura para a infância na aprendizagem da Matemática tem a capacidade de motivar os alunos, provocar interesse, ajuda-os a estabelecer ligações entre as ideias matemáticas e as suas experiências pessoais, promove o pensamento crítico e ajuda os alunos a ver a Matemática como uma ferramenta que facilita o seu quotidiano.

Os professores ao compreenderem as potencialidades da utilização de obras de Literatura para a infância, exploradas através do ensino da Matemática, vão observar que as vantagens para ambas as áreas são evidentes. Leva à introdução do ensino da Matemática através da Literatura para a infância, desenvolvendo o gosto pela leitura e tornando a aprendizagem da Matemática mais motivadora. Neste trabalho é criada uma listagem de obras de Literatura para a infância, com ideias para exploração, algumas com desenvolvimento de ideias matemáticas envolvidas, de modo a contribuir para a prática pedagógica dos professores do 1.º CEB.

A construção de uma categorização em função dos alunos do 1.º CEB e dos conteúdos descritos nos referenciais da ação docente, como o *Programa Metas Curriculares de Português* (Buescu, et al., 2015), o *Programa Metas Curriculares de Matemática* (Damião, et al., 2013) e as *Aprendizagens Essenciais* (Martins, et al., 2017), permitiu reduzir e escolher as obras que consideramos pertinentes e vantajosas para este estudo, onde são propostos contextos próximos da realidade dos alunos que permitem desenvolver aprendizagens com significado ao nível da Matemática.

De uma forma geral, todas as histórias analisadas são acessíveis e de fácil compreensão para alunos que frequentam o 1.º CEB, do ponto de vista da língua, pois apresentam um campo lexical acessível e compreensível. As obras selecionadas permitem abordar conteúdos do *Programa e Metas Curriculares de Matemática* do 1.º

CEB: “Números e Operações”, “Geometria e Medida” e capacidades transversais. Em termos da incidência do conteúdo matemático das histórias, observa-se que a maior parte das histórias remete para ideias associadas ao tema “Geometria e Medida”.

No que se refere às ilustrações, em obras, como “Quadrado” ou “Triângulo” estas representam tópicos tratados nas histórias, constituindo-se como mais-valias para os leitores, ajudando-os na interpretação da narrativa, bem como na concretização de conceitos matemáticos. A possibilidade de utilizar as ilustrações na aprendizagem da Matemática para que as imagens estimulem o pensamento matemático dos alunos é uma mais-valia.

O uso de histórias para ensinar e compreender a Matemática pode inicialmente parecer bastante complexo, no entanto, é importante dar destaque a obras de Literatura para a infância que permitam ao docente conhecer as obras e potenciar as abordagens matemáticas possíveis. Estas duas áreas reunidas podem contribuir para a melhoria das aprendizagens matemáticas dos alunos. A estruturação do pensamento, organização lógica e articulação do discurso são competências que a Matemática fornece à língua, e em particular à literatura. Por outro lado, as capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto, tanto escrito como oral e a capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão) são garantidas pela língua à Matemática.

Uma boa história pode levar os alunos a níveis de aprendizagem extraordinários, desenvolvendo a comunicação matemática, o raciocínio mas também a consciência fonológica, a compreensão e a comunicação oral. Estas obras oferecem à criança aprendizagens consistentes e duradouras, construindo conhecimentos sólidos e significativos.

Respondendo à questão problema *“De que modo a Literatura para a infância pode contribuir para o ensino da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”* a integração da Matemática na Literatura para a infância pode ser uma intervenção promissora, não apenas para ampliar o conhecimento matemático dos alunos, mas aperfeiçoando também as habilidades resultantes de alfabetização e linguagem. Os alunos podem deste modo construir a sua confiança nas duas áreas, em vez de destacar os seus pontos fortes e fracos por área e desenvolver atitudes positivas em relação à Matemática, esta integração pode aliviar a ansiedade, bem como promover a satisfação em relação à disciplina de Matemática. Esta pode surgir de forma não explícita e são essas as histórias que a revelam como mais natural porque, talvez, estão mais próximas da realidade dos alunos.

Através desta investigação conseguimos dar resposta aos objetivos delineados, que passamos a explicar: no que diz respeito ao primeiro objetivo “pesquisar e identificar

as obras de Literatura para a infância que permitem o desenvolvimento de conceitos matemáticos”, este objetivo foi concretizado, através da tabela mencionada anteriormente, que contém 30 livros, escolhidos com as características consideradas pertinentes neste estudo, onde foram analisadas as potencialidades de uma obra literária, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos (texto ou ilustrações).

Quanto ao segundo objetivo “descrever o processo de seleção de obras no âmbito da Literatura para a infância”, foi feita uma pesquisa e consultada a lista de livros disponível no catálogo do PNL, onde o texto apresenta marcas de originalidade temática e discursiva, sinais de novidade e criatividade e, ainda, correção linguística, rigor científico, relevância de temáticas interdisciplinares e multidisciplinares, bem como de aplicação prática dos conhecimentos científicos. Além do PNL, foram também consultadas várias editoras de renome como “Planeta Tangerina”, “Orfeu Mini” e “Kalandraka” que contêm diversos livros de Literatura para a infância de variados temas e para várias idades.

Quanto ao terceiro e quarto objetivos “identificar que conceitos matemáticos se evidenciam numa seleção de livros de Literatura para a infância” e “construir uma categorização em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.º CEB, e em função de conteúdos descritos nos referenciais da ação docente: *Programa Metas Curriculares de Português, Programa Metas Curriculares de Matemática, Aprendizagens Essenciais*” foram selecionadas 12 obras que foram analisadas com maior precisão nas suas potencialidades matemáticas, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de temas, tanto na vertente do texto como ilustrações.

Quanto ao quinto objetivo “analisar as potencialidades de uma obra literária, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos (texto ou ilustrações)” foi realizado um resumo de cada uma das obras escolhidas, seguido das suas possíveis potencialidades matemáticas a ser exploradas pelo professor, potenciando a visão holística e flexível de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, ao invés de uma visão espartilhada por fronteiras muito definidas.

Por fim, esta investigação permitiu dar resposta ao último objetivo “disponibilizar aos professores recursos de ensino que possam ser usados em contexto de sala de aula”, assim sendo, esta pode ser usada para futuras investigações e como recurso para professores que desejem usar a Literatura pra a infância no ensino de Matemática.

Considerações finais

Concluindo uma nova etapa de formação, é fundamental refletir acerca de todas as oportunidades proporcionadas pelas PES, realizada ao longo do curso de Mestrado, bem como os resultados e aprendizagens que esta investigação desencadeou.

Relativamente às PES, estas proporcionaram experiências ricas, onde crescemos como futuros profissionais de educação. O facto de sermos capazes de refletir sobre os pontos fortes e pontos fracos ao longo desta fase permite-nos crescer como profissionais e saber como adequar as práticas tanto ao nível das aprendizagens como em termos das características das turmas.

Verificamos que os professores têm como principal objetivo oferecer aos alunos percursos escolares de qualidade. Uma vez que o foco da aprendizagem está no aluno, “um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem. O papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida” (Estanqueiro, 2012, p.15). Este tem de estar preparado para ensinar os alunos. O professor desempenha um papel de orientador que ajuda os alunos no seu desenvolvimento pessoal, já que tem de lidar diariamente com os sentimentos positivos e negativos dos alunos como frustrações, afetos, carências e relações que têm entre eles.

Quanto ao trabalho de investigação, e apesar de todas as dificuldades, atentamos que este constituiu um benefício para o futuro enquanto professoras, pelo facto de apresentar uma forma de trabalhar duas áreas Português e Matemática, acreditamos que seja uma ferramenta valiosa, não só para nós, como também para quem ler o trabalho. O processo de seleção de obras no âmbito da Literatura para a infância a partir das quais construímos uma categorização em função do destinatário privilegiado, os alunos do 1.º CEB, e em função de conteúdos descritos nos referenciais da ação docente, permitiu não só dar a conhecer possibilidades de desenvolver ideias matemáticas como também potenciar a visão de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, permitindo compreender as vantagens de envolver e articular as áreas de Português e de Matemática no 1.º CEB.

Em suma, numa perspetiva futura enquanto professoras dos 1.º e 2.º CEB de Português e História e Geografia de Portugal, esperamos continuar a apostar em tarefas que promovam a transversalidade e a interdisciplinaridade, visando sempre o sucesso e aprendizagem dos alunos.

Terminamos esta reflexão considerando que ainda há um longo caminho a percorrer. Esta experiência foi fundamental mas ainda há muito que aprender ao longo de toda a nossa vida como profissionais da educação.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Aguiar e Silva, V. M. (1982). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal. Acheugas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana.
- Antas, M. (2004). *A Didática da História e o Ensino da História*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Arranz, R. (2001). *La biblioteca móvil*. Gijon: Trea, S.L., Ediciones.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.^a ed). Madrid: McGraw-Hill
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In Azevedo, F. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.11-32). Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, Mac. (2017). *Triângulo*. Lisboa: Orfeu Negro
- Barnett, Mac. (2018). *Quadrado*. Lisboa: Orfeu Negro
- Barroso, H. (2014). *Matemática e Literatura Infantil: uma proposta de análise*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Didática da Matemática. Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, obtido de <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2241/1/tese.pdf>
- Bichonnier, H. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Blockeel, F. (2011). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Bochniak, R. (1998) *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. 2.^a edição. Editora Loyola. São Paulo.
- Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, S, L. (2001). *Os docentes do 1º e 2º Ciclos do ensino básico – Recursos e técnicas para a formação no ensino XXI*. Marina Editores
- Botelho, C. (2015). *Literatura Infantil e Matemática: Tarefas matemáticas para trabalhar a matemática a partir do Plano Nacional de Leitura*. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro
- Buescu, H., Morais, J. Rocha, M.R, Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Governo de Portugal
- Cabral, I. & Alves J. (2018). *Inovação Pedagógica E Mudança Educativa Da Teoria À(S) Prática(S)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios*. *Educação e Matemática*, 115, 11-17
- Cardoso, A. P. (2014). *Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carle, Eric. (2013). *Papá, por favor, apanha-me a Lua*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal
- Carle, Eric. (2014). *10 patinhos de borracha*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a autoaprendizagem*: Lisboa: Universidade Aberta
- Cezaretti, M. E. (1989). *Nem só de fantasias vivem os contos de fadas*. São Paulo
- Chrysanthi, S & Mpakopoulou, I. (2011). *The Prints: A Picture Book for Pre-Formal Geometry*. *Early Childhood Educ J.* (39). 197–206
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional De Leitura: Os Primeiros Cinco Anos*. CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
- Costa, C. (2015). *Pensar, testar, opinar e construir. A resolução de problemas no jardim-de-infância e primeiro ciclo*. Braga: Universidade do Minho
- Costa, J. Almeida, A. Sampaio e Melo. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 7.ª ed., Porto: Porto Editora
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Demo, P. (2000). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. São Paulo: Atlas.
- Duarte, I. (2008). *Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários*. Porto: FLUP/CLUP.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2ª Edição
- Faria, F. (1984). *A interdisciplinaridade*. In Separata da Revista da Faculdade de Letras. 5ª Série, nº 2. Lisboa: Faculdade de Letras, p. 164
- Ferreira, M. & Palhares, P. (2017). *O uso pedagógico de histórias envolvendo raciocínio matemático no 4.º ano de escolaridade*. *Jornal das Primeiras Matemáticas*. (8), 107-125.
- Fontes, O. (2009). *Literatura Infantil: Raízes e Definições*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11.º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Green, K. (2014). *The effects of the integration of mathematics within children's literature on early numeracy skills of young children with disabilities*. Georgia State University.
- Green, S. (2013) *Improving Comprehension in Middle School Math by Incorporating Children's Literature in the Instruction of Mathematics*. Walden University. Michigan
- Grejniec, Michael. (2017). *A que sabe a Lua?* Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal
- Hong, H. (1999). Using Storybooks to Help Young Children Make Sense of Mathematics. In J. V. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years*. Virginia: NCTM.
- Luvezute, R. Scheller & K. Bonotto, D. (2015). *Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização*. Revista de investigaciones UNAD. Vol. 14, p. 55-73
- Lajolo, M. (2000). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. Vol. 16, p. 87-92
- Marchão, A. (2012). *O jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, C. M. (2008). *Interdisciplinaridade na área curricular Ciências Físicas e Naturais*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Ensino de Física. Universidade de Aveiro, Aveiro, obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1387/1/2009001224.pdf>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença
- Martins, Isabel Minhós. (2009). *Cá em casa somos...* Carcavelos: Planeta Tangerina
- Martins, Isabel Minhós. (2014). *Com o tempo*. Carcavelos: Planeta Tangerina
- Martins, Isabel Minhós. (2017). *Cem sementes que voaram*. Carcavelos: Planeta Tangerina
- Martins G., Gomes, C., Brocardo, G., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção geral Da educação e Vítor José Pedroso
- Martins G., Gomes, C., Brocardo, G., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Aprendizagens*

- Essenciais – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação e Vítor José Pedroso
- Martins G., Gomes, C., Brocardo, G., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Aprendizagens Essenciais – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação e Vítor José Pedroso
- Martins G., Gomes, C., Brocardo, G., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Aprendizagens Essenciais – Português*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação e Vítor José Pedroso
- Matos, A. (1998). Ser ou não ser, eis a questão: ensinar matemática no 1.º ciclo. *Forma*, n.º3. p. 37-46
- Melo, D. (2005). As bibliotecas da Fundação Gulbenkian e a leitura pública em Portugal (1957-1987). *Análise Social*. (174). 65-86
- Mendes, T. & Cebola, G. (2018). *A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré-Escolar: uma relação (im)provável?*. *Revista Aprender*. (38). 55-72.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., Laranjeira, I. & Menezes, I. (2001). *Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa*. Actas ProfMat. Pp.203-210
- Menezes, L., Rodrigues, C., Ferraz, L., Martins, A. (2009). *Histórias...com Matemática*, consultado a 12 de maio de 2018 em http://www.essev.ipv.pt/mat1ciclo/2009_10/Livro%20Hist%C3%B3rias/hist%C3%B3rias%20com...%20matem%C3%A1tica.pdf
- Menezes, L., Ferreira, T. R., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In J. P. Ponte (Ed.) *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 135-161). Instituto de Educação: Lisboa.
- Menezes, N. (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. Obtido de <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/MotivacaodeAlunosTIC.pdf>
- Mesquita, A. (1999): *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Vila Real: UTAD.
- Mestre, C. & Oliveira, H. (2014). A construção coletiva da generalização num contexto de ensino exploratório com alunos do 4.º ano. In J. P. Ponte (Ed.) *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 283-312). Instituto de Educação: Lisboa.
- Ministério da Educação (2012). *Programa e Metas Curriculares de Estudo do Meio do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Ministério da Educação (2012). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Miranda, E. (2008). *A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade*. São Paulo: Faculdade Estadual De Filosofia Ciências e Letras.
- Morais, M.S. (2012). *As Bibliotecas Itinerantes como veículo de aproximação às comunidades de meio rural. O Caso Da Biblioteca Andarilha – Extensão Móvel da Biblioteca Municipal de Beja*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Documentação e Informação no ramo de Biblioteconomia. Faculdade de Letras de Lisboa: Lisboa.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no Jardim-de-infância*. Universidade Aberta: Lisboa
- Mota, D. (2014). *Tarefas matemáticas para promover o raciocínio matemático de alunos do Ensino Básico*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Noth, W. (1995). *Can pictures lie? The semiotic review of Books*. 6. (2). Disponível em: <http://chass.utoronto.ca/epc/srb/srb/pictures.html>.
- Oliveira, P. (2003). A aula de matemática como espaço epistemológico forte. In J. P. Ponte, C. Costa, A. I. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo, & A. F. Dionísio (Eds.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. Lisboa: SEM-SPCE.
- Proust, M. (2003). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1.º Volume. Aprendizagem – Aluno*. Porto: Legis Editora
- Oliveira, M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Pacheco, G. (s.d.). Educação Infantil: A Importância da Literatura na Formação de Leitores de Mundo. Retirado de: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/educacao-infantil-importancia-literatura-na-formacao-leitores-mundo.htm#indice_10
- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização curricular: os desafios das escolas e dos professores*. Porto: Universidade Católica.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Zahar Editores: Rio de Janeiro.

- Pombo, O. (1994). Problemas e perspetivas da Interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, IV.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. (1.^a Edição). Porto: Campo das Letras – Editores. S.A.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In Gti (Ed.) *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2014). Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. In J. P. Ponte (Ed.) *Práticas profissionais dos professores de matemática* (pp. 13-30). Instituto de Educação: Lisboa.
- Pontes, V. (2009). *A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança, Ramo de Conhecimento de Literatura Infantil: Universidade do Minho: Braga: obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9868>
- Portis, Antoinette. (2010). *Não é uma caixa*. Lisboa: Editorial Presença
- Quaresma, C. (2015). *Contando histórias com Matemática*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo: obtido de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1448/1/Cindy_Quaresma.pdf
- Raigada, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A., Nunes, J.P., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2014). *Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Riscado, L. (2001) *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público* consultado a 19 de maio de 2018 em http://www.casdaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_cri_escolhas_Iriscado_a.pdf
- Rocha, N. (1992). Breve História da Literatura para a Crianças em Portugal. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação: Lisboa
- Rodrigues, M. P. (2011). *Histórias com matemática: sentido espacial e ideias geométricas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, n.º 71, 24-29
- Roldão, M. C. (2008). *Que educação queremos para a infância?* In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a Infância - Conceções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Literatura para a Infância e Juventude, Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra: obtido de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_ROSADO.pdf
- Sendak, Maurice. (2017). *João e mais oito*. Matosinhos, Kaladraka Editora Portugal
- Silva, A. (2012). *Literatura infantil e a formação de conceitos matemáticos em crianças pequenas*. In Ciências & Cognição (Vol. 17). Mato Grosso
- Silva, A. S. (2007). *O mundo dos sentidos em português - polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação
- Silva, V. A. (1982). *Teoria da literatura*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Shiro, M. (2001). *Integrating Children's Literature and Mathematics in the Classroom. Children as Meaning Makers, Problem Solvers, and Literary Critics*. Columbia University, New York and London: Teachers College Press.
- Shulman, L. S & Shulman, J. H. (2004). *Como é o que os professores aprendem: uma perspectiva de mudança*. J. Curriculum Studies, 36 (2). 257-271
- Smole, K., Rocha, G., Cândido, P., & Stancanelli, R. (1995). *Era uma vez na Matemática: uma conexão com a literatura infantil*. São Paulo: CAEM, Centro de Aperfeiçoamento do Ensino da Matemática, Instituto de Matemática e Estatística da USP.
- Sousa, M., L., D. (1999). *Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português*. In Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho. 495-505

- Sotto Mayor, G. (2016). *Ilustração de livros de LIJ em Portugal, na primeira década do século XXI; caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Taeger, Marc. (2017). *Mais um*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal
- Thiesen, J. (2007). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino - aprendizagem. *PerCursos, Florianópolis, v. 8, n.º 1*, p. 87-102.
- Tolstoi, Alexis. (2005). *O nabo gigante*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, L.M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa. Edições ASA.
- Vieira, L. (2012). *Sobre um Projeto Extracurricular de Matemática para a Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. (2012). *A resolução de problemas e a criatividade em matemática: um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- White, J. (2003). *Investigation Of Children's Literature For Improving Performance And Attitude Of Mathematical Problem Solving*. Illinois

Despachos

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

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

Webgrafia

<http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html>

http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objetivos

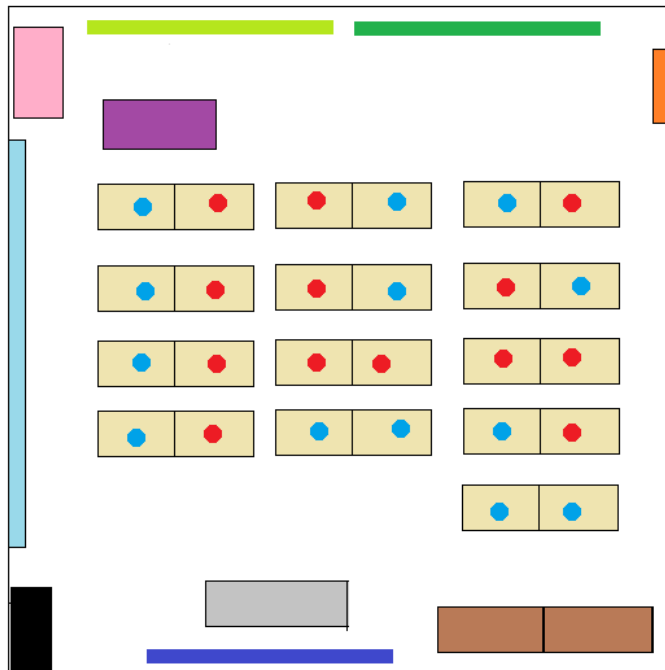
<http://iave.pt/index.php/estudos-internacionais/pisa/apresentacao>

<http://www.oecd.org/pisa/>

<https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-do-ensino-do-portugues-pnep>

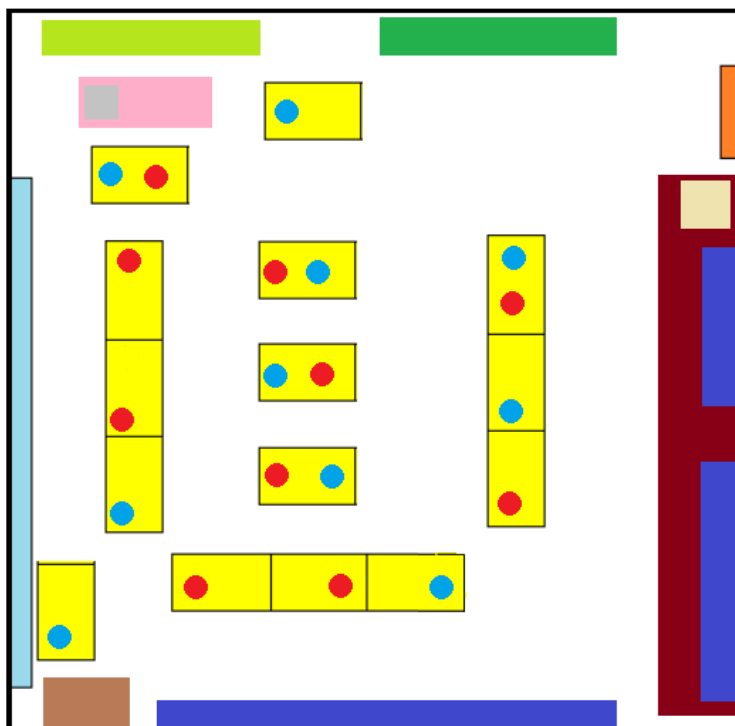
ANEXOS

Anexo 1



- Legenda:**
- Porta ●
 - Armários ●
 - Cabides ●
 - Janelas ●
 - Secretária da professora ●
 - Quadro interativo ●
 - Quadro de giz ●
 - Mesa do computador ●
 - Placar com trabalhos dos alunos ●
 - Mesa que continha o lanche e livros para os alunos consultarem ●
 - Mesas dos alunos ●
 - Disposição dos alunos
 - Rapaz ●
 - Rapariga ●

Anexo 2

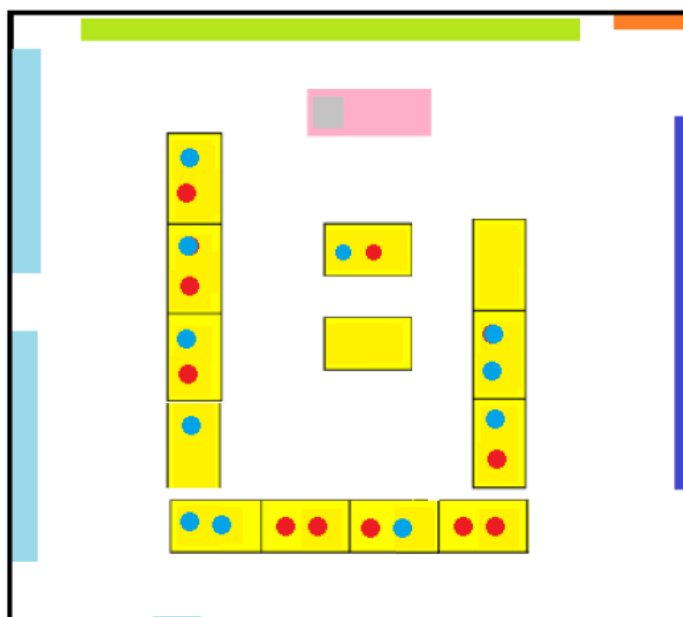


- Legenda:**
- Porta ●
 - Quadro interativo ●
 - Quadro de giz ●
 - Secretária da professora ●
 - Computador ●
 - Janelas ●
 - Armário da docente ●
 - Placares dos alunos ●
 - Armários/bancadas ●
 - Lavatório ●
 - Mesas dos alunos ●
 - Rapaz ●
 - Rapariga ●

Anexo 3



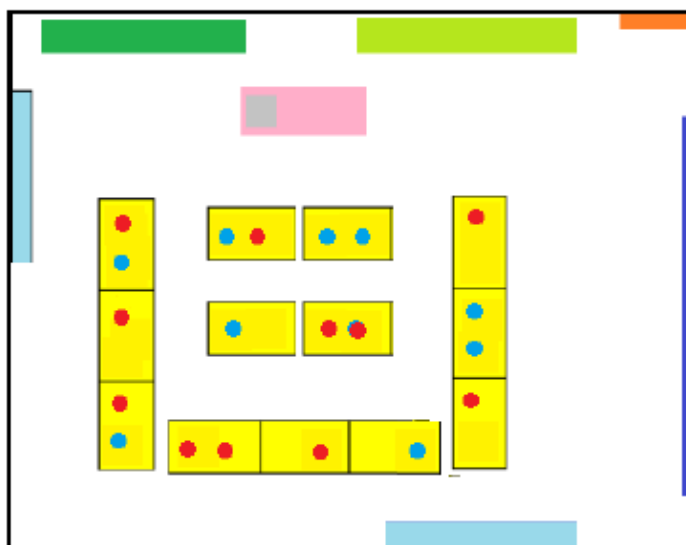
Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



Legenda:

- Porta ●
- Quadro interativo ●
- Quadro de giz ●
- Secretária da professora ●
- Computador ●
- Janelas ●
- Placares dos alunos ●
- Mesas dos alunos ●
- Rapaz ●
- Rapariga ●

Anexo 7

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB I e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

Planificações de 27 e 28 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1,2 João de Barros

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisores: João Rocha

Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338

Marlene Magalhães 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 11

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Leitura - Compreensão de um texto	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um texto - Compreender o vocabulário: alargamento temático, paráfrase e sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das vivências familiares do fim de semana, de modo a introduzir o texto "Cá em casa somos..." de Isabel Minhós Martins, que se encontra no manual	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos	Manual de Português Ficha de trabalho	9:00
		- Leitura do texto, em voz alta, pela professora estagiária			9:30
		- Leitura do texto, em voz alta pelos alunos			9:50
		- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão do texto			10:00
		- Distribuição de uma ficha de compreensão do texto [1] por parte de dois alunos à turma			10:20
		- Resolução da ficha de compreensão, por parte dos alunos			10:30
		- Correção oral e por escrito da ficha de compreensão do texto			
Matemática - Multiplicação de números naturais	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno, que partindo das personagens do texto, irá ser explorado o conceito de múltiplos, partindo de exemplos do texto	Observação da resolução da ficha de trabalho Verificação da aplicação dos conceitos explicados,	Ficha de trabalho Quadro	11:00
		- Distribuição de uma ficha de trabalho [2] por parte de dois alunos à turma			11:30
		- Resolução da ficha de trabalho, por parte dos alunos			

Mariana Reis, n.º 11338

1

			partindo da ficha de trabalho		12:00
Matemática/ Expressão e Educação Plástica - Multiplicação de números naturais - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão: dobragem	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10 - Fazer dobragens	- Correção oral e por escrito da ficha de trabalho	Aferição do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos Verificação da capacidade de fazer dobragens	Quadro Caderno Manual de Matemática	14:00
		- Exploração conjunta professora estagiária/alunos/aluno do conteúdo dos múltiplos e respetivas regularidades, partindo da tabela dos 100 [3]			14:20
		- Resolução de uma ficha de trabalho presente no manual			14:35
		- Correção oral e escrita da ficha de trabalho			15:00
		- Distribuição, por parte de dois alunos de uma folha A4			15:15
		- Explicação por parte da professora estagiária à turma, das etapas de dobragem da folha			15:30
- Dobragem por parte dos alunos de folha de papel	16:00				
		- Ilustração do origami, com o tema da multiplicação			
Observações/reflexões: (1) Ficha de compreensão do texto- ver anexo (2) Ficha de matemática – ver anexo (3) Tabela dos 100 – ver anexo					

2

Áreas Disciplinares:	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Conteúdos Português - Gramática: translineação	- Reconhecer as regras da translineação	- Escrita de uma frase por parte da professora estagiária no quadro de modo a introduzir o conceito de "translineação" - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a dificuldade que há em translinear determinadas palavras - Distribuição de uma ficha de trabalho [4] por parte de dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Explicação por parte da professora estagiária do conceito de "translineação", e respetivas regras, partindo de exemplos de palavras, com auxílio de uma apresentação em Power Point [5] - Interpretação visual dos alunos, dos conteúdos presentes na apresentação em Power Point - Distribuição por parte de dois alunos à turma de uma ficha de trabalho [6] que contém as regras da translineação - Recorte da ficha de trabalho - Colagem no caderno da ficha de trabalho - Autocorreção da ficha de trabalho por parte dos alunos, tendo em conta o que lhes foi apresentado - Correção oral e por escrito da ficha de trabalho	Verificação da capacidade do reconhecimento das regras de translineação através do diálogo e da correção da ficha	Quadro Ficha de trabalho Computador Caderno Tesoura Cola	9:00
					9:30
					9:45
					10:00
					10:15
					10:30

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Multiplicação de números naturais	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10	- Apresentação, através de uma projeção, por parte da professora estagiária de uma tarefa [4] sobre os múltiplos aos alunos - Discussão conjunta de estratégias de resolução de tarefa apresentada - Distribuição, por parte de dois alunos à turma, de uma ficha de trabalho, que contém a tarefa - Resolução da tarefa por parte dos alunos	Aferição do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos	Computador Quadro Ficha de trabalho Caderno	11:00
					11:15
					11:30
					12:00
Matemática - Multiplicação de números naturais - O seu corpo: Sistema excretor	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10 - Conhecer a função excretora - Conhecer alguns órgãos do aparelho excretor (bexiga, rins) - Localizar esses órgãos em representações do corpo humano	- Correção oral e por escrito da ficha de trabalho - Diálogo professora estagiária, alunos/aluno sobre o que advém dos alunos beberem água frequentemente - Interpretação visual de vídeos e de uma apresentação em Power Point [5] por parte dos alunos sobre o sistema excretor - Explicação oral e por escrito por parte da professora estagiária do itinerário da urina - Distribuição por parte de dois alunos, de uma ficha que contém uma imagem para legendar [6], à turma - Colagem da legenda no caderno por parte dos alunos - Preenchimento da legenda por parte dos alunos - Correção da legenda com o auxílio de uma imagem, por parte da professora estagiária/aluno/alunos - Distribuição por parte de dois alunos de uma ficha de trabalho [6] sobre o sistema excretor, à turma - Colagem da ficha de trabalho no caderno por parte dos alunos - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção oral por parte da professora estagiária e dos alunos da ficha de trabalho	Verificação do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos Aferição da compreensão da função do sistema excretor Observação da resolução das fichas de trabalho Verificação da compreensão dos conceitos	Computador Quadro Ficha de trabalho Caderno Tesoura Cola	14:00
					14:30
					14:40
					15:00
					15:15
					15:30
					16:00
Observações/reflexões: [4] Ficha de trabalho sobre a translineação – ver anexo [5] Apresentação em Power Point sobre a translineação - ver anexo [6] Informação sobre a translineação – ver anexo					

2



Planificações de 16, 17 e 18 de abril de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 10

Data: 16 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Leitura - Consciência fonémica - Manipulação fonémica	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um texto	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das vivências mais relevantes do fim-de-semana	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente	Quadro	9:00
		- Descrição oral por parte da professora estagiária, acerca do seu fim de semana, aplicando um diálogo em que troca o "tê" pelo "quê"			9:30
		- Questionamento aos alunos acerca das palavras utilizadas pela professora estagiária, em que trocou o "tê" pelo "quê" no diálogo de fim de semana			9:40
		- Resposta dos alunos à questão colocada			9:50
		- Escrita no quadro pela professora estagiária das palavras mencionadas pelos alunos			10:00
		- Discussão conjunta dos erros que os alunos evidenciam nas palavras escritas no quadro	Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura	Quadro interativo	
		- Leitura silenciosa por parte dos alunos do texto "Que grande tonfusão" projetado no quadro interativo			
		- Leitura em voz alta por parte dos alunos do texto "Que grande tonfusão", projetado no quadro interativo			
		- Exploração oral conjunta de um texto que contém erros ortográficos onde o tê está a substituir o quê e vice-versa			
		- Proposta pela professora estagiária aos alunos da leitura do texto de forma correta			
		- Leitura em voz alta do texto pelos alunos	Aferição da capacidade de		
		- Interpretação visual do texto redigido de forma correta			

Mariana Reis, n.º 11338

1

		- Exploração conjunta do texto comparando a compreensão textual feita pelos alunos, do texto com e sem erros	compreensão do texto por parte dos alunos		10:15

Matemática - Medidas - Distância e Comprimento	- Comparar medidas de comprimento em dada unidade	- Discussão conjunta acerca do enunciado de um problema que envolve a distância entre locais conhecidos pelos alunos	Aferição da interpretação do problema	Computador Ficha de trabalho	10:45
		- Proposta de exploração da medição de objetos, utilizando diferentes unidades de medida			11:00
		- Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma com uma tabela, que contém os objetos que têm de medir			
		- Resolução pelos alunos, da proposta feita pela professora estagiária			11:30
		- Comparação conjunta dos resultados obtidos partindo do preenchimento da tabela			11:45
		- Escrita no caderno, por parte dos alunos do que é o metro	Observação das respostas dadas pelos alunos Verificação do conhecimento e aplicação dos alunos das distâncias e comprimentos	Caderno	11:50
		- Resolução da restante ficha de trabalho pelos alunos			12:10
		- Correção oral e por escrito no quadro, da ficha de trabalho pelos alunos e professora estagiária			12:30

Estudo do Meio - Os seres vivos do seu ambiente - Características externas	- Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras...)	- Exploração, do site do Oceanário, destino este presente no texto "Que grande tonfusão"	Verificação da identificação das diferentes características externas de alguns animais	Computador	14:00
		- Questionamento aos alunos de qual o tipo de revestimento presente nos animais do Oceanário			14:20
		- Enunciação oral do conceito e funções do revestimento dos animais			14:25
		- Interpretação visual, por parte dos alunos, de diapositivos (PowerPoint) sobre o conceito e tipos de revestimento dos animais			

2

		- Escrita no caderno por parte dos alunos da definição do revestimento e respetivas funções - Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito da ficha de trabalho	Aferição da associação correta das diferentes características externas de alguns animais	Caderno Ficha de trabalho	14:45 15:00 15:15 15:30
Observações/reflexões: (1) Texto "Que grande confusão" – ver anexo (2) Texto "Que grande confusão", redigido de forma correta – ver anexo (3) Enunciado de um problema que envolve a distância entre locais conhecidos pelos alunos – ver anexo (4) Ficha de trabalho que contém uma tabela para a exploração da medição de objetos, utilizando diferentes unidades de medida – ver anexo (5) Dispositivos (PowerPoint) sobre o conceito e tipos de revestimento dos animais – ver anexo (6) Ficha de trabalho sobre o revestimento dos animais e respetivas funções – ver anexo Roteiro de Matemática – ver anexo					

3

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2017/2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
 Escola Básica Professor Rolando de Oliveira
 Orientadora cooperante: Maria Emília Daniel
 Ano de escolaridade: 2.º ano
 Data: 17 de abril de 2018

Plano de Aula n.º 11

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática - Medida - Distância e Comprimento - Subunidades de comprimento - Unidades do sistema métrico	- Reconhecer subunidades de comprimento: um meio, um terço, um quarto, um quinto, um décimo, um centésimo e um milésimo da unidade - Reconhecer unidades do sistema métrico	- Proposta por parte da professora estagiária aos alunos da construção do metro articulado	Aferição da distinção entre as diferentes subunidades de comprimento Verificação da diferença entre unidades e subunidades do sistema métrico	Metro articulado	9:00
		- Distribuição por parte de dois alunos à turma das diferentes partes do metro articulado e respetivos materiais de construção		Caderno	9:15
		- Medição de diferentes objetos com o metro articulado		Computador	9:25
		- Comparação dos diferentes comprimentos medidos pelos alunos		Tabela	9:35
		- Interpretação visual de um vídeo sobre o metro e as suas subunidades por parte dos alunos		Ficha de trabalho Quadro	9:45
- Explicação oral e por escrito pela professora estagiária dos conceitos de metro e as suas subunidades		10:00			
- Distribuição por dois alunos à turma de uma tabela que contém o metro e os seus submúltiplos		10:15			
- Colagem da tabela no caderno por parte dos alunos		---			
- Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma		---			
- Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos		---			
- Correção conjunta oral e por escrito da ficha de trabalho		---			

Mariana Reis, n.º 11338

1

Português - Oralidade - Leitura - Iniciação à Educação Literária - Compreensão de um texto - Gramática: classe de palavras	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Antecipar conteúdos - Ouvir ler e ler um texto contemplado na lista de obras e textos para Iniciação à Educação Literária - Compreender intenções e emoções das personagens - Recontar as passagens do texto narrativo	- Proposta de um jogo por parte da professora estagiária, onde os alunos devem trocar o "tê" pelo "quê", por exemplo, "metro" em vez de "têmetro" - Questionamento oral por parte da professora estagiária do que pode significar a palavra "têpluqué" - Resposta dos alunos à questão colocada - Interpretação visual e auditiva, por parte dos alunos do vídeo "O têpluqué" - Discussão conjunta sobre o conteúdo do vídeo - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição do texto por parte de dois alunos à turma - Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos - Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos - Distribuição de uma ficha de trabalho por parte de dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho pelos alunos - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura Aferição da capacidade de identificar nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos e adjetivos qualificativos	Computador	10:45 10:55 11:05 11:10
				Ficha de trabalho	11:25 11:35 11:50
				Quadro	12:15 12:30
					---- ----
Estudo do Meio/Expressão e Educação Plástica - Os seres vivos do seu ambiente - Alimentação	- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem)	- Exploração, por parte dos alunos, das imagens presentes no vídeo "O têpluqué" - Explicação oral e por escrito pela professora estagiária acerca da alimentação dos animais - Interpretação visual por parte dos alunos de diapositivos (PowerPoint) acerca da alimentação dos animais	Verificação da identificação da alimentação de diferentes animais	Computador	14:00 14:15 14:25

2

- Recorte, colagem, dobragem	- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lãs, jornal, rasgando, desfiando, recortando, procurando formas, cores, texturas... - Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados, cortados	- Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito da ficha de trabalho - Proposta por parte da professora estagiária da construção de um cartaz que contém os vários tipos de alimentação dos animais - Distribuição por parte de dois alunos à turma de diferentes materiais - Recorte dos diferentes elementos - Colagem dos diferentes elementos no cartaz	Aferição da associação correta do tipo de alimentação de alguns animais	Ficha de trabalho Cartolina Tesoura Cola Lã Jornal	14:40 14:55 15:05 15:30
terio Observações/reflexões: (7) Hiperligação do vídeo sobre o metro e as suas subunidades por parte dos alunos – ver anexo (8) Tabela que contém o metro e os seus submúltiplos – ver anexo (9) Ficha de trabalho sobre o metro e os seus submúltiplos – ver anexo (10) Vídeo "O têpluqué" (11) Texto "O têpluqué" de Manuel António Pina – ver anexo (12) Ficha de trabalho sobre o texto "O têpluqué" – ver anexo (13) Diapositivos (PowerPoint) acerca da alimentação dos animais – ver anexo (14) Ficha de trabalho sobre a alimentação dos animais – ver anexo (15) Exemplo de um cartaz que contém os vários tipos de alimentação dos animais – ver anexo Roteiro de Matemática – ver anexo					

3

Plano de Aula n.º 12

Data: 18 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Texto narrativo	- Compreender um texto narrativo, o seu vocabulário, tema, assunto, informação essencial	- Exploração conjunta das várias ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto - Questionamento aos alunos das várias características dos animais presentes no livro - Leitura de um excerto da obra "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido", em voz alta, pela professora estagiária - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição do texto por parte de dois alunos à turma - Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos - Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos	Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura	Computador	9:00
			Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos	Ficha de trabalho	9:30
			Aferição da capacidade de identificar nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos e adjetivos qualificativos		9:45
				10:15	
Matemática - Medida - Distância e Comprimento: perímetro	- Identificar o perímetro de um polígono	- Proposta por parte da professora estagiária de um problema sobre a construção de uma cerca numa quinta - Explicação oral e por escrito do conceito de perímetro partindo do problema	Questionamento e verificação de como identificar o	Computador	10:45

Mariana Reis, n.º 11338

1

		- Transcrição para o caderno, por parte dos alunos da definição de perímetro - Distribuição por parte de dois alunos à turma de uma ficha de trabalho sobre o perímetro - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito no quadro da ficha de trabalho	perímetro de um polígono	Quadro Caderno	11:00 11:30
			Aferição da capacidade de identificar e representar o perímetro de um polígono	Ficha de trabalho	11:50 12:15
					12:30
Estudo do Meio/Expressão e Educação Dramática - Os seres vivos do seu ambiente - Jogos dramáticos - Linguagem verbal e gestual	Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e animais domésticos - Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar) - Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas,	- Proposta por parte da professora estagiária de uma ida à biblioteca da escola - Distribuição por parte de dois alunos à turma, de um guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais - Deslocação dos alunos para a biblioteca, acompanhados pela professora estagiária - Seleção de um animal por parte dos alunos de acordo com os livros escolhidos anteriormente pela professora estagiária - Escrita no guião de orientação das características do animal selecionado - Deslocação dos alunos para a sala de aula, acompanhados pela professora estagiária - Discussão conjunta acerca do animal que foi selecionado e quais as características deste - Proposta por parte da professora estagiária de um jogo alusivo às características dos animais - Explicação oral por parte da professora estagiária, das regras do jogo	- Observação do sentido de orientação num espaço	Guião de orientação Livros sobre animais	14:00 14:10 14:15 14:25 14:35 14:40 15:00 15:05

2

	pelos, escamas, bico, garras...) - Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se deslocam...). - Improvisar sons, gestos e movimentos, constituindo seqüências de ações - Recriar ou imaginar situações a partir de um tema	- Dramatização por parte dos alunos de determinadas características do animal, como este se desloca, que som emite, etc...			15:10
					15:30

Observações/reflexões: (16) Ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo (17) Excerto do texto "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo (18) Problema sobre a construção de uma cerca numa quinta – ver anexo (19) Definição de perímetro, presente em diapositivos (PowerPoint) – ver anexo (20) Ficha de trabalho sobre o perímetro – ver anexo (21) Guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais – ver anexo Roteiro de Matemática – ver anexo
--

Anexo 8



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 30 de abril e 2 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 15

Data: 30 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Iniciação à Educação Literária - Poema	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um poema - Interpretar as intenções e emoções das personagens - Desenvolver inferências acerca dos sentimentos e atitudes das personagens	- Exploração conjunta dos elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Leitura em voz alta por parte da professora estagiária de um excerto do poema "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição dos manuais de Português, por parte de dois alunos à turma - Leitura do excerto do poema, em silêncio, pelos alunos - Leitura do excerto do poema, em voz alta, pelos alunos - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 139 do manual de Português - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente Análise da capacidade de compreensão textual Observação da capacidade dos alunos se expressarem empregando um tom de voz audível, fazendo uma boa articulação e utilizando um ritmo adequado	Computador Manual de Português	9:00
					9:20
					9:35
					9:50
					10:00
					10:15

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Volume	- Reconhecer sólidos equicomponíveis em cubos de arestas iguais - Identificar medidas de volume em unidades não convencionais	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno do número de caixas que cabem no navio de transporte de mercadorias, presentes na ilustração do poema "A menina Gotinha de Água" - Construção por parte da professora estagiária de uma figura com cubos de diferentes cores, usando o material Organicubos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída - Resposta dos alunos à questão colocada - Explicação oral por parte da professora estagiária do conceito de volume - Escrita no quadro pela professora estagiária do conceito de volume - Transcrição para o caderno por parte dos alunos do conceito de volume - Disposição dos alunos em grupos de quatro elementos - Proposta de exploração de construções com cubos usando o material Organicubos - Construção de várias figuras, por parte dos alunos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída e qual tem o maior volume - Resposta dos alunos à questão colocada - Comparação oral, conjunta das respostas dos alunos às questões colocadas - Distribuição do manual de Matemática por dois alunos à turma - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 162 e 163 do manual de Matemática - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Análise à interpretação do problema Observação das respostas dadas pelos alunos Análise da capacidade de determinar o volume das construções	Organicubos Quadro Caderno Ficha de trabalho	10:45
					11:00
					11:20
					11:35
					12:00
					12:15
					12:30

2

Estudo do Meio - Os aspetos físicos do meio local - O tempo que faz - A existência do ar	- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos - Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...) - Registrar as condições atmosféricas diárias - Reconhecer a existência do ar	- Questionamento aos alunos de qual a estação do ano presente no poema "A menina Gotinha de Água" - Resposta dos alunos à questão colocada - Interpretação visual através de diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo - Escrita no caderno por parte dos alunos de quando começa e termina cada estação do ano - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre qual o estado de tempo - Consulta do estado do tempo no site www.ipma.pt - Questionamento aos alunos de onde existe o ar que nos rodeia - Resposta dos alunos à questão colocada - Realização da atividade experimental "O ar existe e ocupa espaço?" - Leitura por parte de um aluno das instruções da experiência - Escrita, no manual de Estudo do Meio, das previsões por parte dos alunos - Verificação conjunta se o ar ocupa espaço - Escrita por parte dos alunos das conclusões que retiram com base na atividade experimental - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre as conclusões retiradas	Verificação da identificação das diferentes características do estado do tempo Observação da existência do ar	Computador	14:00
				Caderno	14:20
					14:25
					14:45
				Caderno Manual de Estudo do Meio Balões Tesoura Garrafa de plástico	15:00
	15:15				
					15:30
Observações/reflexões: (1) Elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos (2) Diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo					



Planificações de 16, 17 e 18 de abril de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Meião

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 12

Data: 18 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Texto narrativo	- Compreender um texto narrativo, o seu vocabulário, tema, assunto, informação essencial	- Exploração conjunta das várias ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto - Questionamento aos alunos das várias características dos animais presentes no livro - Leitura de um excerto da obra "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido", em voz alta, pela professora estagiária - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição do texto por parte de dois alunos à turma - Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos - Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos	Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura	Computador	9:00
			Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos		9:30
			Aferição da capacidade de identificar nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos e adjetivos qualificativos	Ficha de trabalho	9:45
					9:55
					10:15
Matemática - Medida - Distância e Comprimento: perímetro	- Identificar o perímetro de um polígono	- Proposta por parte da professora estagiária de um problema sobre a construção de uma cerca numa quinta - Explicação oral e por escrito do conceito de perímetro partindo do problema	Questionamento e verificação de como identificar o	Computador	10:45

Mariana Reis, n.º 11338

1

		- Transcrição para o caderno, por parte dos alunos da definição de perímetro - Distribuição por parte de dois alunos à turma de uma ficha de trabalho sobre o perímetro - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito no quadro da ficha de trabalho	perímetro de um polígono	Quadro Caderno	11:00 11:30 11:50 12:15 12:30
			Aferição da capacidade de identificar e representar o perímetro de um polígono	Ficha de trabalho	----- -----
Estudo do Meio/Expressão e Educação Dramática - Os seres vivos do seu ambiente - Jogos dramáticos - Linguagem verbal e gestual	Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e animais domésticos - Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar) - Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas,	- Proposta por parte da professora estagiária de uma ida à biblioteca da escola - Distribuição por parte de dois alunos à turma, de um guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais - Deslocação dos alunos para a biblioteca, acompanhados pela professora estagiária - Seleção de um animal por parte dos alunos de acordo com os livros escolhidos anteriormente pela professora estagiária - Escrita no guião de orientação das características do animal selecionado - Deslocação dos alunos para a sala de aula, acompanhados pela professora estagiária - Discussão conjunta acerca do animal que foi selecionado e quais as características deste - Proposta por parte da professora estagiária de um jogo alusivo às características dos animais - Explicação oral por parte da professora estagiária, das regras do jogo	- Observação do sentido de orientação num espaço	Guião de orientação Livros sobre animais	14:00 14:10 14:15 14:25 14:35 14:40 15:00 15:05

2

	pelos, escamas, bico, garras...) - Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se deslocam...). - Improvisar sons, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações - Recriar ou imaginar situações a partir de um tema	- Dramatização por parte dos alunos de determinadas características do animal, como este se desloca, que som emite, etc...		15:10
				15:30

Observações/reflexões:

- (16) Ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo
 - (17) Excerto do texto "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo
 - (18) Problema sobre a construção de uma cerca numa quinta – ver anexo
 - (19) Definição de perímetro, presente em diapositivos (PowerPoint) – ver anexo
 - (20) Ficha de trabalho sobre o perímetro – ver anexo
 - (21) Guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais – ver anexo
- Roteiro de Matemática – ver anexo

Planificações de 27 e 28 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1,2 João de Barros

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisores: João Rocha

Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338

Mariene Magalhães 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 11

Data: 27 de novembro de 2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Leitura - Compreensão de um texto	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um texto - Compreender o vocabulário: alargamento temático, paráfrase e sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das vivências familiares do fim de semana, de modo a introduzir o texto "Cá em casa somos..." de Isabel Minhós Martins, que se encontra no manual - Leitura do texto, em voz alta, pela professora estagiária - Leitura do texto, em voz alta pelos alunos - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão do texto - Distribuição de uma ficha de compreensão do texto (1), por parte de dois alunos à turma - Resolução da ficha de compreensão, por parte dos alunos - Correção oral e por escrito da ficha de compreensão do texto	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos	Manual de Português Ficha de trabalho	9:00
					9:30
					9:50
					10:00
					10:20 10:30
Matemática - Multiplicação de números naturais	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 5 e 10	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno, que partindo das personagens do texto, irá ser explorado o conceito de múltiplos, partindo de exemplos do texto - Distribuição de uma ficha de trabalho (2), por parte de dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho, por parte dos alunos	Observação da resolução da ficha de trabalho Verificação da aplicação dos conceitos explicados,	Ficha de trabalho Quadro	11:00
					11:30

Mariana Reis, n.º 11338

1

			partindo da ficha de trabalho		12:00
Matemática/ Expressão e Educação Plástica - Multiplicação de números naturais - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão: dobragem	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 5 e 10 - Fazer dobragens	- Correção oral e por escrito da ficha de trabalho - Exploração conjunta professora estagiária/alunos/aluno do conteúdo dos múltiplos e respetivas regularidades, partindo da tabela dos 100 (3) - Resolução de uma ficha de trabalho presente no manual - Correção oral e escrita da ficha de trabalho - Distribuição, por parte de dois alunos de uma folha A4 - Explicação por parte da professora estagiária à turma, das etapas de dobragem da folha - Dobragem por parte dos alunos da folha de papel - Ilustração do origami, com o tema da multiplicação	Aferição do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos Verificação da capacidade de fazer dobragens	Quadro Caderno Manual de Matemática	14:00
					14:20
					14:35
					15:00
					15:15
					15:30 16:00
Observações/reflexões: (1) Ficha de compreensão do texto- ver anexo (2) Ficha de matemática – ver anexo (3) Tabela dos 100 – ver anexo					

Anexo 9

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

Planificação de 11 de dezembro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1,2 João de Barros

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisores: João Rocha

Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338

Mariene Magalhães 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 15

Data: 11 de dezembro de 2017

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Leitura - Compreensão de um texto: alargamento temático, paráfrase e sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial - Classes de palavras: pronome pessoal	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um texto - Compreender o vocabulário essencial de um texto - Identificar e reconhecer os pronomes pessoais	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das vivências familiares na época do Natal, de modo a introduzir o texto "A aventura do Natal" de Alice Vieira, que se encontra no manual	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos Observação da capacidade de identificação dos pronomes pessoais por parte dos alunos	Manual de Português Quadro	9:00
		- Leitura do texto, em voz alta, pela professora estagiária			9:20
		- Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos			9:40
		- Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos			9:50
		- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão do texto			
		- Apresentação oral de uma proposta de um desafio por parte da professora estagiária aos alunos, que consiste na descoberta de pronomes pessoais no texto "A aventura de Natal"			
- Resolução por escrito do desafio proposto pela professora estagiária, pelos alunos					
- Correção oral por parte da professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho					
- Resolução de uma ficha de trabalho presente no manual, por parte dos alunos					
- Correção oral e por escrito por parte da professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho					
					10:00
					10:10
					10:30

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Adição e subtração de números naturais - Multiplicação de números naturais	- Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, multiplicar nos sentidos aditivo e combinatório, comparar ou completar - Calcular mentalmente o produto por 10, 100, 1000, etc.; produto de um número de um algarismo por um número de dois algarismos	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno partindo de um problema que envolve as personagens do texto "A aventura de Natal", onde irão ser explorados os conteúdos de adição, subtração e multiplicação - Resolução de exercícios projetados em dispositivos (ppt), por parte dos alunos - Correção oral e por escrito dos exercícios por parte da professora estagiária e dos alunos	Observação da resolução da ficha de trabalho Verificação da aplicação dos conceitos explicados, partindo da ficha de trabalho	Ficha de trabalho Quadro Caderno Computador	11:00
					11:10
					11:40
					12:00
Estudo do Meio - A segurança do seu corpo: primeiros socorros - Mordeduras de animais e hemorragias	- Conhecer algumas regras de primeiros socorros	- Exploração oral conjunta professora estagiária/alunos/aluno do conteúdo de uma caixa de primeiros socorros - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca dos materiais que uma caixa de primeiros socorros deve conter - Escrita no quadro por parte da professora estagiária da lista de materiais - Seleção aleatória, através de papéis que contêm o nome dos alunos, de três alunos com o propósito de cada um deles simular um pequeno acidente (hemorragia nasal, hemorragia na pele, ferimento ligeiro) - Explicação oral com base na realização de várias simulações e de como se deve atuar perante esses pequenos acidentes	Questionamento aos alunos da compreensão de como devem agir perante pequenos acidentes, com base nas regras dos primeiros socorros	Caixa de primeiros socorros Quadro	14:00
					14:10
					14:20

2

<p>Expressão e Educação Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho - Recorte <p>Expressão e Educação Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão e criação musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Contornar objetos, formas, pessoas - Explorar as possibilidades de diferentes materiais através do recorte <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz e com percussão corporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação oral de uma proposta por parte da professora estagiária aos alunos da construção de uma coroa de Natal, apelando à união que existe nesta época - Distribuição de retângulos de cartolina por parte de dois alunos à turma - Desenho do contorno da sua mão esquerda na cartolina por parte dos alunos - Recorte dos moldes da mão por parte dos alunos - Colagem de todas as mãos, por parte da professora estagiária com a finalidade de contruir uma coroa de Natal, para fixar na porta da sala de aula - Realização de ensaios para a festa de Natal - Declamação de poemas por parte dos alunos - Audição da canção "Eu queria ser Pai Natal", através do computador - Audição e acompanhamento vocal, por parte dos alunos, do áudio "Eu queria ser Pai Natal" 	<p>Verificação da capacidade de desenho e recorte</p>	<p>Computador Cartolinas Tesoura Cola quente Pistola de cola quente Pompons Cordel Purpurinas</p>	<p>14:50</p> <p>15:15</p> <p>15:35</p> <p>16:00</p>
<p>Observações/reflexões:</p> <p>(1) Exercícios de Matemática - ver anexo</p> <p>(2) Procedimentos de como agir perante pequenos acidentes- ver anexo</p>					

Anexo 10



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 30 de abril e 2 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 15

Data: 30 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Iniciação à Educação Literária - Poema	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um poema - Interpretar as intenções e emoções das personagens - Desenvolver inferências acerca dos sentimentos e atitudes das personagens	- Exploração conjunta dos elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Leitura em voz alta por parte da professora estagiária de um excerto do poema "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição dos manuais de Português, por parte de dois alunos à turma - Leitura do excerto do poema, em silêncio, pelos alunos - Leitura do excerto do poema, em voz alta, pelos alunos - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 139 do manual de Português - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente	Computador	9:00
			Análise da capacidade de compreensão textual	Manual de Português	9:20
			Observação da capacidade dos alunos se expressarem empregando um tom de voz audível, fazendo uma boa articulação e utilizando um ritmo adequado		9:35
					9:50
					10:00
					10:15

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Volume	- Reconhecer sólidos equidecomponíveis em cubos de arestas iguais - Identificar medidas de volume em unidades não convencionais	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno do número de caixas que cabem no navio de transporte de mercadorias, presentes na ilustração do poema "A menina Gotinha de Água" - Construção por parte da professora estagiária de uma figura com cubos de diferentes cores, usando o material Organicubos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída - Resposta dos alunos à questão colocada - Explicação oral por parte da professora estagiária do conceito de volume - Escrita no quadro pela professora estagiária do conceito de volume - Transcrição para o caderno por parte dos alunos do conceito de volume	Análise à interpretação do problema	Organicubos Quadro Caderno	10:45
					11:00
					11:20
					11:35
					12:00
					12:15
		- Disposição dos alunos em grupos de quatro elementos - Proposta de exploração de construções com cubos usando o material Organicubos - Construção de várias figuras, por parte dos alunos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída e qual tem o maior volume - Resposta dos alunos à questão colocada - Comparação oral, conjunta das respostas dos alunos às questões colocadas - Distribuição do manual de Matemática por dois alunos à turma - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 162 e 163 do manual de Matemática - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Observação das respostas dadas pelos alunos	Ficha de trabalho	12:30

2

Estudo do Meio - Os aspetos físicos do meio local - O tempo que faz - A existência do ar	- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos - Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso... - Registrar as condições atmosféricas diárias - Reconhecer a existência do ar	- Questionamento aos alunos de qual a estação do ano presente no poema "A menina Gotinha de Água" - Resposta dos alunos à questão colocada - Interpretação visual através de diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo - Escrita no caderno por parte dos alunos de quando começa e termina cada estação do ano - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre qual o estado de tempo - Consulta do estado do tempo no site www.jpma.pt - Questionamento aos alunos de onde existe o ar que nos rodeia - Resposta dos alunos à questão colocada - Realização da atividade experimental "O ar existe e ocupa espaço?" - Leitura por parte de um aluno das instruções da experiência - Escrita, no manual de Estudo do Meio, das previsões por parte dos alunos - Verificação conjunta se o ar ocupa espaço - Escrita por parte dos alunos das conclusões que tiraram com base na atividade experimental - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre as conclusões retiradas	Verificação da identificação das diferentes características do estado do tempo	Computador	14:00
				Caderno	14:20
					14:25
					14:45
			Observação da existência do ar	Caderno Manual de Estudo do Meio Balões Tesoura Garrafa de plástico	15:00
					15:15
					15:30

Observações/reflexões:

- (1) Elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos
(2) Diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo

Anexo 11

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB I e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

Planificações de 27 e 28 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1,2 João de Barros

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisores: João Rocha

Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338

Marlene Magalhães 11163

Viseu, 2017/2018

Múltiplos e mais múltiplos

1. Enunciado da tarefa

- A aula é iniciada partindo da exploração do texto analisado anteriormente, onde os alunos irão explorar os múltiplos. Serão feitas questões como: “se a família é constituída por 6 elementos, quantas mãos têm no total? E quantos dedos?”
- É proposta a tarefa de, partindo da tabela dos 100, os alunos identificarem diferentes regularidades, onde a professora estagiária faz questões como “qual a terminação dos múltiplos de 10, e qual é a coluna que fica colorida na tabela dos 100?”
- Na aula de terça-feira, os alunos exploram uma tarefa com o tema dos múltiplos.

O Fábio estava doente e resolveu ir ao hospital. O médico receitou-lhe dois medicamentos. Um para tomar de 8 em 8 horas e outro de 6 em 6 horas. Começou a tomar ambos à meia-noite. Quando é que o Fábio volta a tomar os dois em simultâneo?
Explica o teu raciocínio.

Aqui, têm de explorar e conseguir chegar a diferentes estratégias para a sua resolução. No final, em conjunto, são discutidas as conclusões retiradas.

2. Aprendizagens prévias

- Contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10;
- Números pares e número ímpares; identificação através do algarismo das unidades;
- Tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10.

3. Aprendizagens visadas

- Tabuadas do 7, 8 e 9;
- Múltiplo de um número;
- Critério de reconhecimento dos múltiplos de 2, 5 e 10;

4. Apresentação e desenvolvimento pelo professor

A aula de segunda-feira é iniciada com um diálogo professora estagiária/alunos/aluno, onde partindo das personagens do texto, irá ser explorado o conceito de múltiplos, partindo de exemplos do texto, como “se a família é constituída por 6 elementos, quantas mãos têm no total? E quantos dedos?”. É distribuída uma ficha de trabalho, que os alunos terão de resolver. Depois, é feita a correção oral e escrita de modo a que os alunos possam explicar as suas estratégias e corrigir os erros que possam ter.

De seguida, é explorado em conjunto, o conteúdo dos múltiplos e respetivas regularidades, partindo da tabela dos 100, partindo de questões como “qual é a terminação dos múltiplos de 10, e qual é a coluna que fica colorida na tabela dos 100?”

Para que estes conhecimentos sejam aferidos é resolvida uma ficha de trabalho presente no manual, que é posteriormente corrigida oralmente e por escrito.

Na terça-feira, é apresentada uma tarefa sobre os múltiplos aos alunos, que terão de explorar. Podem ser feitas questões como “se o Fábio começou a tomar os medicamentos à meia-noite, a que horas toma os próximos?”

Depois de resolvida, é feita uma discussão conjunta de estratégias de resolução da tarefa apresentada, através de diferentes métodos.

Os registos de ideias, conceitos e resultados vão sendo executados ao longo do dia, através de questões, esquemas no quadro, fichas de trabalho de modo a sistematizar os conceitos.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 16, 17 e 18 de abril de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Meião

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Roteiro de Matemática (quarta-feira)

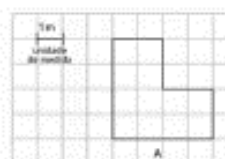
1. Enunciado da tarefa

A aula é iniciada pela professora estagiária com a proposta de um problema sobre a construção de uma cerca numa quinta.

O senhor António quer construir uma cerca para poder ter os animais em segurança na sua quinta. A cerca que quer construir tem o formato da figura A.

Como esta é muito grande, precisa de comprar material para colocar em toda a volta, no entanto não sabe que quantidade comprar.

Como podemos ajudar o senhor António para que os animais não fujam da quinta?



São feitas questões acerca da interpretação da informação apresentada de forma a introduzir a tarefa e ter uma perceção dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo e qual a sugestão deles para que o senhor António consiga construir a cerca

2. Aprendizagens prévias

- Reconhecer a unidade de comprimento e medidas de comprimentos expressas como números naturais.

3. Aprendizagens visadas

- Identificar o perímetro de um polígono.

4. Apresentação e desenvolvimento pelo professor

A aula, é iniciada com um diálogo professora estagiária/alunos/aluno, onde partindo do problema sobre a construção de uma cerca numa quinta pretende-se explorar o conceito de perímetro. Os alunos, como não conhecem o conceito devem perguntar “O que é o perímetro?”; “Como se calcula o perímetro de uma figura?”; “De quantas maneiras podemos calcular o perímetro de uma figura?” e “Quais são as maneiras que podes utilizar para calcularmos o

perímetro de uma figura?”. Partindo destas perguntas é explorado e solucionado o problema.

Os alunos transcrevem para o caderno a definição de perímetro, de modo a ficarem com o registo e, de seguida, é distribuída à turma uma ficha de trabalho sobre o perímetro, para consolidar os conteúdos abordados. Esta é resolvida pelos alunos e corrigida oralmente e por escrito no quadro de modo a que estes fiquem com as respostas corretas e compreendam onde cometeram erros. Os registos de ideias, conceitos e resultados vão sendo executados ao longo do dia, através de questões, esquemas no quadro, fichas de trabalho de modo a sistematizar os conceitos.

Anexo 12

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

Reflexão das aulas de 27 e 28 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco
Escola Básica 1,2 João de Barros
Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão
Supervisores: João Rocha
Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338
Marlene Magalhães 11163

Viseu 2017/2018

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - relatório semanal

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

A aula de segunda-feira, dia 27 de novembro, iniciou com um diálogo entre a professora estagiária e os alunos de modo a introduzir o texto "Cá em casa somos..." de Isabel Minhós Martins, deste modo os alunos puderam contar as suas vivências do fim de semana e de seguida partirem para o texto. Foram feitas perguntas oralmente sobre a compreensão do texto lido anteriormente de modo a verificar se os alunos compreenderam o sentido do texto. De um modo geral eles compreenderam o sentido do texto, apesar do esclarecimento das palavras que não conheciam o significado, ou com a ajuda dos colegas ou com meu auxílio. Partindo de exemplos do texto, são feitas diversas questões aos alunos sobre os múltiplos de um número. Por exemplo, se a família tem 5 elementos, quantos dedos tem, no total esta família, explorando assim os múltiplos. Os alunos fazem uma ficha alusiva a este conteúdo, neste caso, os alunos apresentam dúvidas não em relação aos múltiplos mas sim ao facto da ficha referir "par de mãos" e estes não saberem se se refere a uma ou duas mãos. De modo a que os múltiplos sejam explorados, mas desta vez, explorando as regularidades, é mostrado aos alunos a tabela dos 100, onde estes têm de encontrar diferentes regularidades, como os múltiplos de dois, que são pares, os múltiplos de 5, que terminam em 0 ou em 5 e por fim, os múltiplos de 10, que terminam sempre em 0. A exploração conjunta desta tabela foi feita com sucesso, os alunos conseguiram chegar às conclusões pretendidas rapidamente.

Na terça-feira, dia 28 de novembro, o dia iniciou com um diálogo sobre a dificuldade que a professora estagiária tem em translinear corretamente as palavras. Por essa razão, foi escrita uma frase no quadro que foi o ponto de partida para o tema a abordar. Foi distribuída uma ficha de trabalho que os alunos deveriam resolver com base nos conhecimentos prévios que têm sobre este assunto. Esta foi feita rapidamente e sem grandes dúvidas, pois é um conteúdo que os alunos dominavam relativamente bem. Depois de resolverem a ficha, foi feita uma explicação dos conceitos e das regras que têm de seguir para que a translineação seja feita corretamente, partindo de diferentes exemplos que não estavam presentes na ficha de trabalho.

Depois desta explicação os alunos tiveram oportunidade de fazer a autocorreção da ficha de trabalho. Considero este método de autocorreção interessante pois os alunos estão habituados a que os exercícios sejam corrigidos no quadro ou oralmente e deste modo, coube-lhes a eles serem os próprios corretores da ficha de trabalho.

Posteriormente foi proposto aos alunos resolverem uma tarefa e mostrarem aos colegas quais as estratégias usadas. Aqui surgiram muitas dúvidas, pois os alunos não compreendem o problema e este teve de ser explicado várias vezes e tiveram de ser fornecidas pistas frequentemente para que chegassem a uma conclusão. Depois de resolvida a tarefa, foi escrita no quadro uma das estratégias usadas de modo a que os alunos ficassem com o registo de como se resolvia esse exercício.

Para terminar o dia, foi promovido um diálogo entre mim e os alunos sobre o que advém dos alunos beberem água frequentemente. Depois dos alunos verem um vídeo que ilustra esta situação, é lhes novamente explicado oralmente e estes legendam uma imagem que contém os órgãos do sistema excretor. Posteriormente, os alunos resolvem uma ficha que contém lacunas. Este tipo de estratégia é usada frequentemente pois os alunos não conseguem apropriar-se de imediato dos conceitos e desta forma vão se recordando deles, com o auxílio das imagens e dos espaços que têm de preencher.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma:

É habitual os alunos trabalharem individualmente pois de um modo geral os alunos não sabem como trabalhar em grupo. Estes por vezes trocam algumas ideias com os colegas, no entanto, como o trabalho em grupo ou a pares não é muito frequente, estes não sabem como o fazer, quando o trabalho em grupo é permitido estes tornam-se desordeiros e um pouco barulhentos de modo a fazerem-se ouvir perante o grupo. Considero que este tipo de trabalho deve ser desenvolvido futuramente para que saibam como trabalhar em grupo e a sua importância.

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Na área disciplinar de Português optei por, como é costume, ler o texto em voz alta e de seguida dar oportunidade aos alunos de lerem, também eles em voz alta, no

entanto, como era um texto que os alunos não conheciam, deveria ter dado oportunidade de o lerem silenciosamente de modo a que quando a leitura em voz alta fosse efetuada seria já mais fluente.

Parti para a explicação dada sobre a translineação, a partir da escrita e leitura de uma frase no quadro, este momento serviu como a motivação inicial, contudo, se fosse apresentado um jogo ao invés do que foi feito, talvez os alunos estivessem mais motivados. Este conteúdo já tinha sido abordado em anos anteriores e por essa razão os alunos não tiveram grande dificuldade em auxiliar-me durante a explicação dos conceitos. Em primeiro lugar foi resolvida uma ficha de trabalho de modo a verificar os conceitos prévios dos alunos. De seguida, foram apresentados vários diapositivos que continham as regras de translineação, bem como vários exemplos de palavras. Depois desta breve explicação, os alunos tiveram oportunidade de fazer a autocorreção da ficha, de modo a verificar se tinham muitas incorreções. Esta estratégia de autocorreção pareceu-me interessante, visto que os alunos puderam ser eles próprios os próprios corretores.

Quanto aos conteúdos matemáticos, os múltiplos e as suas respetivas regularidades, estes foram abordados usando uma tabela dos 100, onde os alunos tinham de verificar, quais as regularidades existentes em diferentes números (2, 5 e 10), por exemplo, os múltiplos de 5, terminam sempre em 0 ou 5. Partindo destes exemplos os alunos partiram para a resolução de uma ficha de trabalho do manual.

Foi também proposto aos alunos que estes resolvessem uma tarefa através de diferentes estratégias, que deveriam depois mostrar aos colegas, aqui os alunos apresentaram muitas dificuldades na interpretação do problema, o que me leva a crer que não estão habituados a este tipo de atividades. Contudo, os alunos que conseguiram resolver a tarefa apresentaram estratégias bastante interessantes, que foram apresentadas e discutidas no quadro. É importante que haja uma discussão coletiva das resoluções selecionadas. O professor não gere apenas as intervenções e interações dos diferentes alunos, mas também promovendo a qualidade matemática das suas explicações e argumentações (Ruthven, Hofmann, & Mercer, 2011), e cuidando da comparação de distintas resoluções e da discussão da respetiva diferença e eficácia matemática (Yackel & Cobb, 1996).

Por esse motivo, é uma atividade que poderei repetir mais vezes, tendo em conta, no entanto, o grau de dificuldade, para que os alunos consigam resolver e não fiquem desmotivados na área disciplinar de Matemática, que de um modo geral, as crianças acham tão difícil.

A Estudo do Meio, depois dos alunos verem um vídeo que ilustra o sistema excretor, legendam uma imagem que contém os órgãos deste sistema. Posteriormente, resolvem uma ficha que contém lacunas. Este tipo de estratégia é usada frequentemente pois os alunos não conseguem apropriar-se de imediato dos conceitos e desta forma vão se recordando deles, com o auxílio das imagens e dos espaços que têm de preencher.

Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

Considero que apesar das dificuldades sentidas, houve, nesta semana alguma evolução em relação às semanas anteriores. As atividades de ensino-aprendizagem propostas poderiam ter sido mais motivadoras para a exploração de conteúdos, no entanto, os objetivos de aprendizagem propostos foram cumpridos e o processo de ensino-aprendizagem foi bem orientado, no entanto, faltando algum ritmo. A movimentação pela sala de aula foi adequada, mais liberta do quadro e acompanhando os alunos, junto a eles. As perguntas foram formuladas com equilíbrio, adequação, relevância e pausas adequadas.

Desafios futuros do meu/nosso desempenho:

Com o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada pretendo ganhar cada vez mais confiança para enfrentar a turma e não me mostrar nervosa.

Apesar de falar com clareza e o processo de ensino-aprendizagem ser bem conduzido, devo continuar a movimentar-me pela sala de aula de modo a acompanhar todos os alunos e um melhor ritmo pois apesar de validar os conhecimentos e/ou atividades a partir do questionamento e das atividades proporcionadas devo estar mais perto dos alunos para que não haja qualquer dúvida.

Referências bibliográficas:

Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

Reflexão das aulas de 7, 8 e 9 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
Escola Básica Professor Rolando de Oliveira
Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Meião

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Megalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - relatório semanal

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

As regras destinadas à sala de aula são, de um modo geral, cumpridas pelos alunos, que participam e se interessam nas atividades propostas pela professora estagiária. Em algumas situações, para que a ordem na sala seja restituída, é necessário pedir aos alunos que ponham o braço no ar para falar, deste modo evita-se que respondam todos em simultâneo. Alguns alunos revelam alguma imaturidade e dão respostas mal formuladas, tendo em conta as competências que já deveriam ter adquirido. Os alunos solicitam com frequência a presença das professoras estagiárias, ainda que saibam resolver as atividade que lhes são propostas.

Na área disciplinar de Matemática, partindo de um relógio construído pela professora estagiária foram exploradas as horas. Desta forma os alunos tiveram a oportunidade de visualizar o que estava a ser explicado, ou seja, a situação concreta em vez de imaginarem.

A Português os alunos mostraram-se interessados e participativos quando questionados sobre qual poderia ser o assunto do texto “As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana” de Rosário Alçada Araújo. Uma vez que o médico chegou atrasado ao consultório, os alunos puderam concretizar a ideia de tempo e o que este significa em diferentes situações do quotidiano das pessoas.

A Estudo do Meio os alunos realizaram uma experiência intitulada de “A bola de ping-pong sobre” onde usando um secador e uma bola de ping-pong os alunos verificaram que o ar quente é mais leve que o ar frio. Na quarta-feira, dia 9 de maio, foi realizada outra experiência “Como se forma uma duna”, para que os alunos verificassem o que provoca o ar em movimento.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma:

Os alunos encontram-se dispostos em U, com um total de quatro mesas ao centro. A disposição dos alunos não foi alterada, contudo, é de salientar, que os alunos por vezes se ajudam mutuamente ou pedem opiniões ao colega do lado de modo a resolverem alguns exercícios ou atividades propostas.

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Na área disciplinar de Matemática foram utilizados materiais como um relógio e um calendário, para explorar o conceito de tempo, bem como diferentes horários, por exemplo o dos alunos, a programação de um canal de televisão ou de autocarros.

Desta forma, os alunos puderam observar as diferentes representações de um mesmo conceito e desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

Tendo em conta os padrões de desempenho docente estipulados no Despacho 16034/2010, mais especificamente na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, considero relevante que, apesar da falta de recursos disponíveis na escola, sejam organizadas e geridas estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis, trazendo materiais construídos em casa de modo a que os alunos tenham oportunidade de visualizar o que lhes está a ser explicado, deste modo ficam mais envolvidos na atividade.

Na área disciplinar de Português o texto "As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana" foi explorado inicialmente partindo da noção de tempo e questionando os alunos da razão do médico se ter atraso para o trabalho, permitindo aos alunos desenvolver a sua criatividade e espírito crítico.

No momento da leitura oral pelos alunos, todos leram um excerto, percebendo assim o nível de leitura que os alunos têm adquirido, bem como este constitui uma forma de treino deste domínio.

Durante a semana, houve o cuidado de recorrer a materiais diversificados como apresentações em PowerPoint e um cartaz, em formato de calendário, construído pelos alunos.

Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

Ao longo da semana houve o cuidado de tentar interdisciplinar todas as áreas, não passando repentinamente e sem qualquer encadeamento de uma para a outra.

Segundo Pombo, O., Guimarães, Henrique M. e Levy, T. (1994) a interdisciplinaridade pode ser definida como a promoção de um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, originando o estabelecimento de pontes e ligações. Efetuei uma

adequada ligação/articulação entre o quotidiano dos alunos, tendo em conta o conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à área disciplinar. A planificação do ensino está de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis, bem como a conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos.

Os conceitos científicos foram usados corretamente e os objetivos de aprendizagem definidos para o espaço de observação efetuado foram atingidos, conseguindo fazer tudo o que estava planeado no tempo disponível.

Tive o cuidado de promover condições que permitissem o envolvimento/participação dos alunos e circulei pela sala de aula, atentando ao trabalho dos alunos e auxiliando em eventuais dificuldades que iam surgindo, bem como interagi de forma apropriada com os alunos, utilizando uma linguagem adequada e cuidada.

As fichas de trabalho propostas foram tanto corrigidas na sala de aula em conjunto com os alunos, bem como corrigidas posteriormente em casa, mostrando uma preocupação em verificar possíveis erros que os alunos cometeram.

A interação foi efetivado a partir de uma linguagem adequada. As perguntas foram formuladas com equilíbrio, adequação, relevância e pausas adequadas. Dei atenção à validação/avaliação do conhecimento e/ou atividades a partir do questionamento e das atividades proporcionadas.

Desafios futuros do meu/nosso desempenho:

Futuramente, procurarei implementar atividades de interesse e que sejam uma fonte de satisfação para a posterior aprendizagem dos alunos, pois estes só aprendem se forem motivados.

Destaco por fim, a dificuldade que é conseguir interligar todas as áreas disciplinares, devido às temáticas que por vezes não têm nada de comum umas com as outras.

Referências bibliográficas:

Educação, M. (2010). Padrões de Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação

Pombo, O., Guimarães, Henrique M. & Levy, T. – A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência. 2.ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1994.

Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB I e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I

Planificações de 27 e 28 de novembro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1,2 João de Barros

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisores: João Rocha

Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338

Marlene Magalhães 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 11

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Leitura - Compreensão de um texto	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um texto - Compreender o vocabulário: alargamento temático, paráfrase e sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das vivências familiares do fim de semana, de modo a introduzir o texto "Cá em casa somos..." de Isabel Minhós Martins, que se encontra no manual	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos	Manual de Português Ficha de trabalho	9:00
		- Leitura do texto, em voz alta, pela professora estagiária			9:30
		- Leitura do texto, em voz alta pelos alunos			9:50
		- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão do texto			10:00
		- Distribuição de uma ficha de compreensão do texto [1], por parte de dois alunos à turma			10:20
		- Resolução da ficha de compreensão, por parte dos alunos			10:30
		- Correção oral e por escrito da ficha de compreensão do texto			
Matemática - Multiplicação de números naturais	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno, que partindo das personagens do texto, irá ser explorado o conceito de múltiplos, partindo de exemplos do texto	Observação da resolução da ficha de trabalho Verificação da aplicação dos conceitos explicados,	Ficha de trabalho Quadro	11:00
		- Distribuição de uma ficha de trabalho [2], por parte de dois alunos à turma			11:30
		- Resolução da ficha de trabalho, por parte dos alunos			

Mariana Reis, n.º 11338

1

			partindo da ficha de trabalho		12:00
Matemática/ Expressão e Educação Plástica - Multiplicação de números naturais - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão: dobragem	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10 - Fazer dobragens	- Correção oral e por escrito da ficha de trabalho	Aferição do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos Verificação da capacidade de fazer dobragens	Quadro Caderno Manual de Matemática	14:00
		- Exploração conjunta professora estagiária/alunos/aluno do conteúdo dos múltiplos e respetivas regularidades, partindo da tabela dos 100 [3]			14:20
		- Resolução de uma ficha de trabalho presente no manual			14:35
		- Correção oral e escrita da ficha de trabalho			15:00
		- Distribuição, por parte de dois alunos de uma folha A4			15:15
- Explicação por parte da professora estagiária à turma, das etapas de dobragem da folha					
		- Dobragem por parte dos alunos de folha de papel			15:30
		- Ilustração do origami, com o tema da multiplicação			16:00
Observações/reflexões: (1) Ficha de compreensão do texto- ver anexo (2) Ficha de matemática – ver anexo (3) Tabela dos 100 – ver anexo					

2

Áreas Disciplinares:	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Conteúdos Português - Gramática: translineação	- Reconhecer as regras da translineação	- Escrita de uma frase por parte da professora estagiária no quadro de modo a introduzir o conceito de "translineação" - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a dificuldade que há em translinear determinadas palavras - Distribuição de uma ficha de trabalho [4] por parte de dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Explicação por parte da professora estagiária do conceito de "translineação", e respetivas regras, partindo de exemplos de palavras, com auxílio de uma apresentação em Power Point [5] - Interpretação visual dos alunos, dos conteúdos presentes na apresentação em Power Point - Distribuição por parte de dois alunos à turma de uma ficha de trabalho [6] que contém as regras da translineação - Recorte da ficha de trabalho - Colagem no caderno da ficha de trabalho - Autocorreção da ficha de trabalho por parte dos alunos, tendo em conta o que lhes foi apresentado - Correção oral e por escrito da ficha de trabalho	Verificação da capacidade do reconhecimento das regras de translineação através do diálogo e da correção da ficha	Quadro Ficha de trabalho Computador Caderno Tesoura Cola	9:00
					9:30
					9:45
					10:00
					10:15
					10:30

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Multiplicação de números naturais	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10	- Apresentação, através de uma projeção, por parte da professora estagiária de uma tarefa [4] sobre os múltiplos aos alunos - Discussão conjunta de estratégias de resolução de tarefa apresentada - Distribuição, por parte de dois alunos à turma, de uma ficha de trabalho, que contém a tarefa - Resolução da tarefa por parte dos alunos	Aferição do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos	Computador Quadro Ficha de trabalho Caderno	11:00
					11:15
					11:30
					12:00
Matemática - Multiplicação de números naturais - O seu corpo: Sistema excretor	- Reconhecer as tabuadas do 7, 8 e 9, os múltiplos de um número e os critérios de reconhecimento dos múltiplos de 2, 3 e 10 - Conhecer a função excretora - Conhecer alguns órgãos do aparelho excretor (bexiga, rins) - Localizar esses órgãos em representações do corpo humano	- Correção oral e por escrito da ficha de trabalho - Diálogo professora estagiária, alunos/aluno sobre o que advém dos alunos beberem água frequentemente - Interpretação visual de vídeos e de uma apresentação em Power Point [5] por parte dos alunos sobre o sistema excretor - Explicação oral e por escrito por parte da professora estagiária do itinerário da urina - Distribuição por parte de dois alunos, de uma ficha que contém uma imagem para legendar [6], à turma - Colagem da legenda no caderno por parte dos alunos - Preenchimento da legenda por parte dos alunos - Correção da legenda com o auxílio de uma imagem, por parte da professora estagiária/aluno/alunos - Distribuição por parte de dois alunos de uma ficha de trabalho [6] sobre o sistema excretor, à turma - Colagem da ficha de trabalho no caderno por parte dos alunos - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção oral por parte da professora estagiária e dos alunos da ficha de trabalho	Verificação do reconhecimento das tabuadas e dos múltiplos Aferição da compreensão da função do sistema excretor Observação da resolução das fichas de trabalho Verificação da compreensão dos conceitos	Computador Quadro Ficha de trabalho Caderno Tesoura Cola	14:00
					14:30
					14:40
					15:00
					15:15
					15:30
					16:00
Observações/reflexões: [4] Ficha de trabalho sobre a translineação – ver anexo [5] Apresentação em Power Point sobre a translineação - ver anexo [6] Informação sobre a translineação – ver anexo					

2



Planificações de 16, 17 e 18 de abril de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 10

Data: 16 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Leitura - Consciência fonémica - Manipulação fonémica	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um texto	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das vivências mais relevantes do fim-de-semana	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente	Quadro	9:00
		- Descrição oral por parte da professora estagiária, acerca do seu fim de semana, aplicando um diálogo em que troca o "tê" pelo "quê"			9:30
		- Questionamento aos alunos acerca das palavras utilizadas pela professora estagiária, em que trocou o "tê" pelo "quê" no diálogo de fim de semana			9:40
		- Resposta dos alunos à questão colocada			9:50
		- Escrita no quadro pela professora estagiária das palavras mencionadas pelos alunos			10:00
		- Discussão conjunta dos erros que os alunos evidenciam nas palavras escritas no quadro	Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura	Quadro interativo	
		- Leitura silenciosa por parte dos alunos do texto "Que grande tonfusão" projetado no quadro interativo			
		- Leitura em voz alta por parte dos alunos do texto "Que grande tonfusão", projetado no quadro interativo			
		- Exploração oral conjunta de um texto que contém erros ortográficos onde o tê está a substituir o quê e vice-versa			
		- Proposta pela professora estagiária aos alunos da leitura do texto de forma correta			
		- Leitura em voz alta do texto pelos alunos	Aferição da capacidade de		
		- Interpretação visual do texto redigido de forma correta			

Mariana Reis, n.º 11338

1

		- Exploração conjunta do texto comparando a compreensão textual feita pelos alunos, do texto com e sem erros	compreensão do texto por parte dos alunos		10:15	

Matemática - Medidas - Distância e Comprimento	- Comparar medidas de comprimento em dada unidade	- Discussão conjunta acerca do enunciado de um problema que envolve a distância entre locais conhecidos pelos alunos	Aferição da interpretação do problema	Computador	10:45	
		- Proposta de exploração da medição de objetos, utilizando diferentes unidades de medida			Ficha de trabalho	11:00
		- Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma com uma tabela, que contém os objetos que têm de medir				
		- Resolução pelos alunos, da proposta feita pela professora estagiária			Observação das respostas dadas pelos alunos	11:30
		- Comparação conjunta dos resultados obtidos partindo do preenchimento da tabela				Caderno
- Escrita no caderno, por parte dos alunos do que é o metro	11:50					
		- Resolução da restante ficha de trabalho pelos alunos	Verificação do conhecimento e aplicação dos alunos das distâncias e comprimentos		12:10	
		- Correção oral e por escrito no quadro, da ficha de trabalho pelos alunos e professora estagiária			12:30	

Estudo do Meio - Os seres vivos do seu ambiente - Características externas	- Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras...)	- Exploração, do site do Oceanário, destino este presente no texto "Que grande tonfusão"	Verificação da identificação das diferentes características externas de alguns animais	Computador	14:00	
		- Questionamento aos alunos de qual o tipo de revestimento presente nos animais do Oceanário			14:20	
		- Enunciação oral do conceito e funções do revestimento dos animais			14:25	
		- Interpretação visual, por parte dos alunos, de diapositivos (PowerPoint) sobre o conceito e tipos de revestimento dos animais				

2

		- Escrita no caderno por parte dos alunos da definição do revestimento e respetivas funções - Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito da ficha de trabalho	Aferição da associação correta das diferentes características externas de alguns animais	Caderno Ficha de trabalho	14:45 15:00 15:15 15:30
Observações/reflexões: (1) Texto "Que grande confusão" – ver anexo (2) Texto "Que grande confusão", redigido de forma correta – ver anexo (3) Enunciado de um problema que envolve a distância entre locais conhecidos pelos alunos – ver anexo (4) Ficha de trabalho que contém uma tabela para a exploração da medição de objetos, utilizando diferentes unidades de medida – ver anexo (5) Dispositivos (PowerPoint) sobre o conceito e tipos de revestimento dos animais – ver anexo (6) Ficha de trabalho sobre o revestimento dos animais e respetivas funções – ver anexo Roteiro de Matemática – ver anexo					

3

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2017/2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte
 Escola Básica Professor Rolando de Oliveira
 Orientadora cooperante: Maria Emília Daniel
 Ano de escolaridade: 2.º ano
 Data: 17 de abril de 2018

Plano de Aula n.º 11

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática - Medida - Distância e Comprimento - Subunidades de comprimento - Unidades do sistema métrico	- Reconhecer subunidades de comprimento: um meio, um terço, um quarto, um quinto, um décimo, um centésimo e um milésimo da unidade - Reconhecer unidades do sistema métrico	- Proposta por parte da professora estagiária aos alunos da construção do metro articulado	Aferição da distinção entre as diferentes subunidades de comprimento Verificação da diferença entre unidades e subunidades do sistema métrico	Metro articulado	9:00
		- Distribuição por parte de dois alunos à turma das diferentes partes do metro articulado e respetivos materiais de construção		Caderno	9:15
		- Medição de diferentes objetos com o metro articulado		Computador	9:25
		- Comparação dos diferentes comprimentos medidos pelos alunos		Tabela	9:35
		- Interpretação visual de um vídeo sobre o metro e as suas subunidades por parte dos alunos		Ficha de trabalho	9:45
		- Explicação oral e por escrito pela professora estagiária dos conceitos de metro e as suas subunidades		Quadro	10:00
- Distribuição por dois alunos à turma de uma tabela que contém o metro e os seus submúltiplos		10:15			
- Colagem da tabela no caderno por parte dos alunos					
- Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma					
- Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos					
- Correção conjunta oral e por escrito da ficha de trabalho					

Mariana Reis, n.º 11338

1

Português - Oralidade - Leitura - Iniciação à Educação Literária - Compreensão de um texto - Gramática: classe de palavras	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Antecipar conteúdos - Ouvir ler e ler um texto contemplado na lista de obras e textos para Iniciação à Educação Literária - Compreender intenções e emoções das personagens - Recontar as passagens do texto narrativo	- Proposta de um jogo por parte da professora estagiária, onde os alunos devem trocar o "tê" pelo "quê", por exemplo, "metro" em vez de "têmetro" - Questionamento oral por parte da professora estagiária do que pode significar a palavra "têpluqué" - Resposta dos alunos à questão colocada - Interpretação visual e auditiva, por parte dos alunos do vídeo "O têpluqué" - Discussão conjunta sobre o conteúdo do vídeo - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição do texto por parte de dois alunos à turma - Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos - Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos - Distribuição de uma ficha de trabalho por parte de dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho pelos alunos - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente	Computador	10:45
			Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura Aferição da capacidade de identificar nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos e adjetivos qualificativos		Ficha de trabalho

Estudo do Meio/Expressão e Educação Plástica - Os seres vivos do seu ambiente - Alimentação	- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem)	- Exploração, por parte dos alunos, das imagens presentes no vídeo "O têpluqué" - Explicação oral e por escrito pela professora estagiária acerca da alimentação dos animais - Interpretação visual por parte dos alunos de diapositivos (PowerPoint) acerca da alimentação dos animais	Verificação da identificação da alimentação de diferentes animais	Computador	14:00 14:15 14:25

2

- Recorte, colagem, dobragem	- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lãs, jornal, rasgando, desfiando, recortando, procurando formas, cores, texturas... - Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados, cortados	- Distribuição de uma ficha de trabalho por dois alunos à turma - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito da ficha de trabalho - Proposta por parte da professora estagiária da construção de um cartaz que contém os vários tipos de alimentação dos animais - Distribuição por parte de dois alunos à turma de diferentes materiais - Recorte dos diferentes elementos - Colagem dos diferentes elementos no cartaz	Aferição da associação correta do tipo de alimentação de alguns animais	Ficha de trabalho	14:40
			Cartolina Tesoura Cola Lã Jornal	14:55 15:05 15:30	
terio Observações/reflexões: (7) Hiperligação do vídeo sobre o metro e as suas subunidades por parte dos alunos – ver anexo (8) Tabela que contém o metro e os seus submúltiplos – ver anexo (9) Ficha de trabalho sobre o metro e os seus submúltiplos – ver anexo (10) Vídeo "O têpluqué" (11) Texto "O têpluqué" de Manuel António Pina – ver anexo (12) Ficha de trabalho sobre o texto "O têpluqué" – ver anexo (13) Diapositivos (PowerPoint) acerca da alimentação dos animais – ver anexo (14) Ficha de trabalho sobre a alimentação dos animais – ver anexo (15) Exemplo de um cartaz que contém os vários tipos de alimentação dos animais – ver anexo Roteiro de Matemática – ver anexo					

3

Plano de Aula n.º 12

Data: 18 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Texto narrativo	- Compreender um texto narrativo, o seu vocabulário, tema, assunto, informação essencial	- Exploração conjunta das várias ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto - Questionamento aos alunos das várias características dos animais presentes no livro - Leitura de um excerto da obra "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido", em voz alta, pela professora estagiária - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição do texto por parte de dois alunos à turma - Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos - Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos	Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura	Computador	9:00
			Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos	Ficha de trabalho	9:30
			Aferição da capacidade de identificar nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos e adjetivos qualificativos		9:45
				10:15	
Matemática - Medida - Distância e Comprimento: perímetro	- Identificar o perímetro de um polígono	- Proposta por parte da professora estagiária de um problema sobre a construção de uma cerca numa quinta - Explicação oral e por escrito do conceito de perímetro partindo do problema	Questionamento e verificação de como identificar o	Computador	10:45

Mariana Reis, n.º 11338

1

		- Transcrição para o caderno, por parte dos alunos da definição de perímetro - Distribuição por parte de dois alunos à turma de uma ficha de trabalho sobre o perímetro - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito no quadro da ficha de trabalho	perímetro de um polígono	Quadro Caderno	11:00 11:30
			Aferição da capacidade de identificar e representar o perímetro de um polígono	Ficha de trabalho	11:50 12:15
					12:30
Estudo do Meio/Expressão e Educação Dramática - Os seres vivos do seu ambiente - Jogos dramáticos - Linguagem verbal e gestual	Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e animais domésticos - Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar) - Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas,	- Proposta por parte da professora estagiária de uma ida à biblioteca da escola - Distribuição por parte de dois alunos à turma, de um guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais - Deslocação dos alunos para a biblioteca, acompanhados pela professora estagiária - Seleção de um animal por parte dos alunos de acordo com os livros escolhidos anteriormente pela professora estagiária - Escrita no guião de orientação das características do animal selecionado - Deslocação dos alunos para a sala de aula, acompanhados pela professora estagiária - Discussão conjunta acerca do animal que foi selecionado e quais as características deste - Proposta por parte da professora estagiária de um jogo alusivo às características dos animais - Explicação oral por parte da professora estagiária, das regras do jogo	- Observação do sentido de orientação num espaço	Guião de orientação Livros sobre animais	14:00 14:10 14:15 14:25 14:35 14:40 15:00 15:05

2

	pelos, escamas, bico, garras...) - Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se deslocam...).	- Dramatização por parte dos alunos de determinadas características do animal, como este se desloca, que som emite, etc...			15:10
	- Improvisar sons, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações - Recriar ou imaginar situações a partir de um tema				15:30

<p>Observações/reflexões:</p> <p>(16) Ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo</p> <p>(17) Excerto do texto "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo</p> <p>(18) Problema sobre a construção de uma cerca numa quinta – ver anexo</p> <p>(19) Definição de perímetro, presente em diapositivos (PowerPoint) – ver anexo</p> <p>(20) Ficha de trabalho sobre o perímetro – ver anexo</p> <p>(21) Guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais – ver anexo</p> <p>Roteiro de Matemática – ver anexo</p>

Anexo 16



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 16, 17 e 18 de abril de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 12

Data: 18 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Texto narrativo	- Compreender um texto narrativo, o seu vocabulário, tema, assunto, informação essencial	- Exploração conjunta das várias ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto - Questionamento aos alunos das várias características dos animais presentes no livro - Leitura de um excerto da obra "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido", em voz alta, pela professora estagiária - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição do texto por parte de dois alunos à turma - Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos - Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos	Verificação do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura Aferição da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos Aferição da capacidade de identificar nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos e adjetivos qualificativos	Computador Ficha de trabalho	9:00
					9:30
					9:45
					9:55
					10:15
Matemática - Medida - Distância e Comprimento: perímetro	- Identificar o perímetro de um polígono	- Proposta por parte da professora estagiária de um problema sobre a construção de uma cerca numa quinta - Explicação oral e por escrito do conceito de perímetro partindo do problema	Questionamento e verificação de como identificar o	Computador	10:45

Mariana Reis, n.º 11338

1

		- Transcrição para o caderno, por parte dos alunos da definição de perímetro - Distribuição por parte de dois alunos à turma de uma ficha de trabalho sobre o perímetro - Resolução da ficha de trabalho por parte dos alunos - Correção conjunta oral e por escrito no quadro da ficha de trabalho	perímetro de um polígono Aferição da capacidade de identificar e representar o perímetro de um polígono	Quadro Caderno Ficha de trabalho	11:00 11:30 11:50 12:15 12:30
Estudo do Meio/Expressão e Educação Dramática - Os seres vivos do seu ambiente - Jogos dramáticos - Linguagem verbal e gestual	Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e animais domésticos - Reconhecer diferentes	- Proposta por parte da professora estagiária de uma ida à biblioteca da escola - Distribuição por parte de dois alunos à turma, de um guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais - Deslocação dos alunos para a biblioteca, acompanhados pela professora estagiária - Seleção de um animal por parte dos alunos de acordo com os livros escolhidos anteriormente pela professora estagiária - Escrita no guião de orientação das características do animal selecionado	- Observação do sentido de orientação num espaço	Guião de orientação Livros sobre animais	14:00
					14:10
					14:15
					14:25
	vivem os animais (terra, água, ar) - Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas,	- Deslocação dos alunos para a sala de aula, acompanhados pela professora estagiária - Discussão conjunta acerca do animal que foi selecionado e quais as características deste - Proposta por parte da professora estagiária de um jogo alusivo às características dos animais - Explicação oral por parte da professora estagiária, das regras do jogo			14:35 14:40 15:00 15:05

2

	pelos, escamas, bico, garras...) - Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se deslocam...).	- Dramatização por parte dos alunos de determinadas características do animal, como este se desloca, que som emite, etc...			15:10
	- Improvisar sons, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações - Recriar ou imaginar situações a partir de um tema				15:30

<p>Observações/reflexões:</p> <p>(16) Ilustrações presentes no livro "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo</p> <p>(17) Excerto do texto "A arca de não é... ou o guia dos animais que poderiam ter existido" de Miguel Neto – ver anexo</p> <p>(18) Problema sobre a construção de uma cerca numa quinta – ver anexo</p> <p>(19) Definição de perímetro, presente em diapositivos (PowerPoint) – ver anexo</p> <p>(20) Ficha de trabalho sobre o perímetro – ver anexo</p> <p>(21) Guião de orientação que os alunos têm de preencher com algumas características dos animais – ver anexo</p> <p>Roteiro de Matemática – ver anexo</p>

Anexo 17

Nome: _____ Data: ___/___/___

Massa

1. Observa as imagens. Ordena-as por ordem crescente de massa, numerando-as de 1 a 5.

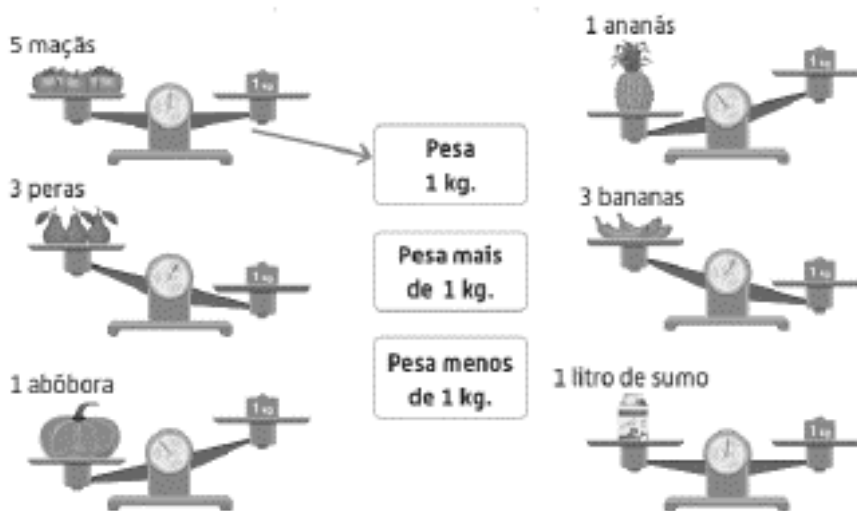


2. Legenda cada animal com a massa que lhe corresponde.

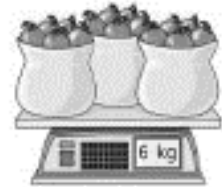
2 kg 4 kg 300 kg 70 kg



3. Estima a massa de cada produto.



4. Os sacos que estão sobre a balança têm massas iguais. Qual é a massa de um saco?



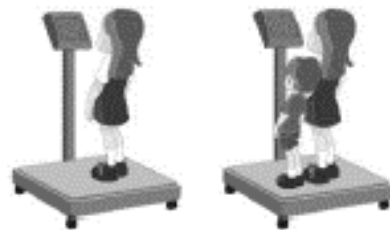
R: _____

5. A Rute e o pai pesaram-se na farmácia. O pai pesou-se antes da Rute. Calcula a massa, em quilogramas, do pai da Rute.



R: _____

6. Observa as balanças. Qual é a massa, em quilogramas, do irmão da Inês?



R: _____

Nome: _____ Data: ____/____/____

O soldado João

1. Como é o soldado João fisicamente?

2. E psicologicamente?

3. O que recebeu o soldado João por ser tão bondoso?

4. O que significa a expressão "não acertava o passo"?

- não se portava bem
- não sabia marchar
- não sabia desenhar

5. Que outro título podia ter este texto?

6. Completa o texto usando sinónimos das seguintes palavras.

rechonchudo, belo, grandes, reluzentes, rosadas, pequeninas

O soldado João era um _____ rapaz, com umas orelhas muito _____, umas bochechas _____ que faziam lembrar morangos maduros e uns olhos _____ como o sol. Trazia uma flor ao peito, punha as suas mãos _____ nas algibeiras e coçava o nariz redondinho e _____.



7. Cópia do texto

Dois nomes comuns _____

Um nome próprio _____

Três adjetivos _____

Dois verbos _____

8. Escreve o retrato físico e psicológico da Ana, a irmã do soldado João. Não te esqueças de:

- Descrever os traços físicos e psicológicos.
- Descrever os gostos/preferências.
- Usar adjetivos para caracterizar a personagem.



Nome: _____ Data: _____

Revestimento do corpo dos animais

1. Escreve o nome dos animais na coluna correta.

rã macaco cisne tartaruga pavão crocodilo camaleão raposa mexilhão				
pelos	penas	escamas	concha ou carapaça	pele nua

2. Completa as afirmações com o respetivo revestimento do corpo dos animais.

O sapo tem a _____ e húmida.

O urso tem o corpo coberto de _____.

O papagaio tem _____ muito coloridas.

O peixe-palhaço tem _____ brancas e cor de laranja.

O corpo da amêijoja está coberto por uma _____.



3. Associa corretamente.



escamas



penas

concha ou carapaça



pele nua



pelos



Anexo 18

<https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/1756096/E>

<https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/1045549/E>

Anexo 19



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 30 de abril e 2 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 15

Data: 30 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Iniciação à Educação Literária - Poema	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um poema - Interpretar as intenções e emoções das personagens - Desenvolver inferências acerca dos sentimentos e atitudes das personagens	- Exploração conjunta dos elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Leitura em voz alta por parte da professora estagiária de um excerto do poema "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição dos manuais de Português, por parte de dois alunos à turma - Leitura do excerto do poema, em silêncio, pelos alunos - Leitura do excerto do poema, em voz alta, pelos alunos - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 139 do manual de Português - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente	Computador	9:00
			Análise da capacidade de compreensão textual	Manual de Português	9:20
			Observação da capacidade dos alunos se expressarem empregando um tom de voz audível, fazendo uma boa articulação e utilizando um ritmo adequado		9:35
					9:50
					10:00
					10:15

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Volume	- Reconhecer sólidos equidecomponíveis em cubos de arestas iguais - Identificar medidas de volume em unidades não convencionais	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno do número de caixas que cabem no navio de transporte de mercadorias, presentes na ilustração do poema "A menina Gotinha de Água" - Construção por parte da professora estagiária de uma figura com cubos de diferentes cores, usando o material Organicubos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída - Resposta dos alunos à questão colocada - Explicação oral por parte da professora estagiária do conceito de volume - Escrita no quadro pela professora estagiária do conceito de volume - Transcrição para o caderno por parte dos alunos do conceito de volume	Análise à interpretação do problema	Organicubos Quadro Caderno	10:45
					11:00
					11:20
					11:35
					12:00
					12:15
					12:30

2

<p>Estudo do Meio</p> <p>- Os aspetos físicos do meio local</p> <p>- O tempo que faz</p> <p>- A existência do ar</p>	<p>- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos</p> <p>- Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...)</p> <p>- Registrar as condições atmosféricas diárias</p> <p>- Reconhecer a existência do ar</p>	<p>- Questionamento aos alunos de qual a estação do ano presente no poema "A menina Gotinha de Água"</p> <p>- Resposta dos alunos à questão colocada</p> <p>- Interpretação visual através de diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo</p> <p>- Escrita no caderno por parte dos alunos de quando começa e termina cada estação do ano</p> <p>- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre qual o estado de tempo</p> <p>- Consulta do estado do tempo no site www.jpma.pt</p> <p>- Questionamento aos alunos de onde existe o ar que nos rodeia</p> <p>- Resposta dos alunos à questão colocada</p> <p>- Realização da atividade experimental "O ar existe e ocupa espaço?"</p> <p>- Leitura por parte de um aluno das instruções da experiência</p> <p>- Escrita, no manual de Estudo do Meio, das previsões por parte dos alunos</p> <p>- Verificação conjunta se o ar ocupa espaço</p> <p>- Escrita por parte dos alunos das conclusões que retiram com base na atividade experimental</p> <p>- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre as conclusões retiradas</p>	<p>Verificação da identificação das diferentes características do estado do tempo</p>	<p>Computador</p>	14:00
			<p>Observação da existência do ar</p>	<p>Caderno</p>	14:20
				<p>Caderno Manual de Estudo do Meio</p>	14:25
				<p>Balões</p>	14:45
				<p>Tesoura</p>	15:00
				<p>Garrafa de plástico</p>	15:15
					15:30

Observações/reflexões:

- (1) Elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos
- (2) Diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo

Anexo 20



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 28, 29 e 30 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Melão

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 26

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo		
Português -Oralidade - Compreensão de um texto descritivo - Leitura - Gramática: classe de palavras, lexicologia, sinónimos e antónimos	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um - Compreender intenções e emoções das personagens - Reconhecer nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos), verbos, adjetivos qualificativos	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca de uma canção que vão ouvir	Observação da capacidade de compreensão do texto por parte dos alunos	Computador	9:00		
		- Audição por parte dos alunos de uma canção sobre "O soldado João" de Luísa Ducla Soares			9:15		
		- Leitura, em voz alta, por parte da professora estagiária do texto "O soldado João" de Luísa Ducla Soares	- Questionamento oral, aos alunos, sobre quais as características físicas e psicológicas do soldado	- Resposta por parte dos alunos acerca das características físicas e psicológicas do soldado	Análise do tom de voz, articulação e ritmo aquando a leitura	Texto "O soldado João" de Luísa Ducla Soares	9:30
		- Distribuição do texto "O soldado João" de Luísa Ducla Soares, por parte de dois alunos à turma	- Leitura do texto, em silêncio, pelos alunos	- Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos			9:45
- Resolução da ficha de trabalho pelos alunos	- Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno, da ficha de trabalho	- Distribuição de uma ficha de trabalho, por parte de dois alunos à turma	Questionamento o da capacidade de identificar nomes, verbos e	Ficha de trabalho	10:00		


Mariana Reis, n.º 11338

1

			adjetivos qualificativos		10:15

Matemática - Massa	- Comparar massas em balanças de dois pratos - Identificar pesagens em unidades não convencionais - Reconhecer o quilograma como unidade de medida de massa	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca de qual é o instrumento que podemos usar para medir a massa do soldado João	Observação das respostas dadas pelos alunos	Computador	10:45
		- Questionamento oral, aos alunos, acerca da evolução dos diferentes instrumentos de medição de massa, ao longo do tempo			11:00
		- Resposta por parte dos alunos de quais os instrumentos que conhecem	Análise do conhecimento e aplicação dos	Caderno	11:15
		- Explicação oral e através de diapositivos (PowerPoint) das características dos diferentes instrumentos de medição de massa, ao longo do tempo e qual a unidade			
		- Pesagem, por parte da professora estagiária, dos alunos com o auxílio de uma balança digital	comparar massas em balanças de dois pratos	Balança digital	11:45
		- Comparação das diferentes massas através da resolução oral e por escrito de problemas		Ficha de trabalho	
		dois alunos à turma	o da capacidade de reconhecer o quilograma como unidade de medida de massa		12:00
		- Resolução da ficha de trabalho pelos alunos			12:15
		- Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno, da ficha de trabalho			12:30

Estudo do Meio - Bloco 5 — à descoberta dos materiais e objetos	- Realizar experiências com alguns materiais e	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a lista de compras que o soldado João fez	Análise da identificação de materiais e objetos de	Computador	14:00

<p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>- Bloco 3 — Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>- Recorte, colagem</p> <p>- Bloco 2 — Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>- Pintura</p>	<p>objetos de uso corrente</p> <p>- Identificar a sua origem (natural/artificial)</p>	<p>- Questionamento oral, aos alunos sobre a razão de o soldado ter de ser deslocar a várias lojas para comprar os produtos</p> <p>- Resposta por parte dos alunos à questão colocada</p> <p>- Explicação oral e através de diapositivos (PowerPoint)  , acerca da origem dos materiais</p> <p>- Resolução, por parte dos alunos, de exercícios no quadro interativo sobre a origem dos materiais</p> <p>- Proposta oral, por parte da professora estagiária, da construção de um soldado, seguindo a descrição dada aos alunos, usando produtos de origem natural e artificial</p> <p>- Distribuição, por parte da professora estagiária, dos diferentes materiais</p> <p>- Recorte, por parte dos alunos, dos diferentes elementos</p> <p>- Colagem, por parte dos alunos, dos diferentes elementos</p> <p>- Pintura, por parte dos alunos, dos pormenores do soldado</p>	<p>origem natural e artificial</p> <p>Questionamento da diferença entre materiais de origem natural ou artificial</p> <p>Observação da capacidade de diferenciar materiais de origem natural e artificial</p>	<p>Jornais</p> <p>Folhas de papel cavalinho</p> <p>Tintas</p> <p>Papel crepe</p>	<p>14:15</p> <p>14:30</p> <p>14:45</p> <p>15:00</p> <p>15:30</p>
	<p>- Fazer composições colando diferentes materiais cortados</p> <p>- Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): recortando e colando elementos</p> <p>- Pintar livremente em suportes neutros</p>				

Anexo 21



Anexo 22



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 30 de abril e 2 de maio de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Meião

Mariana Reis, n.º 11338

Mariene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 15

Data: 30 de abril de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português - Oralidade - Iniciação à Educação Literária - Poema	- Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - Ouvir ler e ler um poema - Interpretar as intenções e emoções das personagens - Desenvolver inferências acerca dos sentimentos e atitudes das personagens	- Exploração conjunta dos elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Leitura em voz alta por parte da professora estagiária de um excerto do poema "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão textual - Distribuição dos manuais de Português, por parte de dois alunos à turma - Leitura do excerto do poema, em silêncio, pelos alunos - Leitura do excerto do poema, em voz alta, pelos alunos - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 139 do manual de Português - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Questionamento e verificação da produção de um discurso coerente	Computador	9:00
			Análise da capacidade de compreensão textual	Manual de Português	9:20
			Observação da capacidade dos alunos se expressarem empregando um tom de voz audível, fazendo uma boa articulação e utilizando um ritmo adequado		9:35
					9:50
					10:00
					10:15

Mariana Reis, n.º 11338

1

Matemática - Volume	- Reconhecer sólidos equidecomponíveis em cubos de arestas iguais - Identificar medidas de volume em unidades não convencionais	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno do número de caixas que cabem no navio de transporte de mercadorias, presentes na ilustração do poema "A menina Gotinha de Água" - Construção por parte da professora estagiária de uma figura com cubos de diferentes cores, usando o material Organicubos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída - Resposta dos alunos à questão colocada - Explicação oral por parte da professora estagiária do conceito de volume - Escrita no quadro pela professora estagiária do conceito de volume - Transcrição para o caderno por parte dos alunos do conceito de volume - Disposição dos alunos em grupos de quatro elementos - Proposta de exploração de construções com cubos usando o material Organicubos - Construção de várias figuras, por parte dos alunos - Questionamento oral aos alunos de quantos cubos estão na figura contruída e qual tem o maior volume - Resposta dos alunos à questão colocada - Comparação oral, conjunta das respostas dos alunos às questões colocadas - Distribuição do manual de Matemática por dois alunos à turma - Resolução, pelos alunos, da ficha de trabalho presente na página 162 e 163 do manual de Matemática - Correção oral e por escrito, pela professora estagiária/alunos/aluno da ficha de trabalho	Análise à interpretação do problema	Organicubos	10:45	
					11:00	
				Quadro		
				Caderno		
					11:20	
				Observação das respostas dadas pelos alunos		11:35
				Análise da capacidade de determinar o volume das construções	Ficha de trabalho	12:00
			12:15			
			12:30			

2

Estudo do Meio - Os aspetos físicos do meio local - O tempo que faz	- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos - Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...) - Registrar as condições	- Questionamento aos alunos de qual a estação do ano presente no poema "A menina Gotinha de Água" - Resposta dos alunos à questão colocada - Interpretação visual através de diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo - Escrita no caderno por parte dos alunos de quando começa e termina cada estação do ano - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre qual o estado de tempo - Consulta do estado do tempo no site www.ipma.pt	Verificação da identificação das diferentes características do estado do tempo	Computador Caderno Caderno	14:00 14:20 14:25 14:45
- A existência do ar	atmosferas diárias - Reconhecer a existência do ar	- Questionamento aos alunos de onde existe o ar que nos rodeia - Resposta dos alunos à questão colocada - Realização da atividade experimental "O ar existe e ocupa espaço?" - Leitura por parte de um aluno das instruções da experiência - Escrita, no manual de Estudo do Meio, das previsões por parte dos alunos - Verificação conjunta se o ar ocupa espaço - Escrita por parte dos alunos das conclusões que retiram com base na atividade experimental - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre as conclusões retiradas	Observação da existência do ar	Manual de Estudo do Meio Balões Tesoura Garrafa de plástico	15:00 15:15 15:30
Observações/reflexões: (1) Elementos paratextuais presentes no livro "A menina Gotinha de Água" de Papiano Carlos (2) Diapositivos (PowerPoint) dos aspetos que caracterizam os diferentes estados de tempo					

Planificações de 30 e 31 de outubro de 2017

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1,2 João de Barros

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisores: João Rocha

Ana Isabel Silva

Mariana Reis 11338

Marlene Magalhães 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 4

Data: 31 de outubro de 2017

Áreas Disciplin角度res:	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Conteúdos Matemática - Tempo	- Minutos e segundos; leitura do tempo em relógios de ponteiros - Conversões de medidas de tempo - Adição e subtração de medidas de tempo.	- Apresentação em Power Point de uma imagem de um relógio à turma - Elaboração de questões por parte da professora estagiária à turma, sobre a leitura do tempo e aspetos que já são capazes de reconhecer num relógio de ponteiros	Questionamento e verificação da interpretação que os alunos em relação às imagens visualizadas	Computador Apresentação em Power Point	9:00
		- Explicação da conversão de medidas de tempo e da adição e subtração de medidas de tempo, utilizando o quadro - Transcrição pelos alunos da informação presente no quadro para o caderno	Aferição da compreensão dos alunos aquando a explicação dos conceitos	Quadro Caderno	9:30
		- Distribuição por parte de dois alunos de uma ficha de trabalho à turma - Resolução da ficha de trabalho - Correção da ficha de trabalho no quadro, por parte da professora estagiária/aluno/alunos	Aferição e verificação das respostas dadas	Ficha de trabalho Quadro	10:00
- Português - Leitura - Compreensão de um texto	- Ouvir ler e ler um texto - Compreender o vocabulário: alargamento	- Distribuição de uma ficha de trabalho, que contém um texto - Leitura oral do texto pela professora estagiária - Leitura oral do texto pelos alunos	Observação da fluência na leitura por parte dos alunos	Ficha de trabalho	11:00

1

	temático, paráfrase e sentidos do texto: tema, assunto; informação essencial	- Questionamento oral pela professora estagiária aos alunos, acerca de aspetos de compreensão textual (quais são as personagens principais, espaço, tempo, assunto...) - Resolução da ficha de trabalho pelos alunos - Correção oral e por escrito no quadro dos exercícios feitos anteriormente	Questionamento e verificação acerca do explicado pela professora estagiária Observação da resolução da ficha de trabalho Verificação da resolução da ficha de trabalho	Ficha de trabalho Caderno Quadro	11:30
Português - Gramática: Sintaxe	- Reconhecer diferentes tipos de frases: frase declarativa, frase interrogativa e frase exclamativa	- Explicação oral e por escrito, por parte da professora estagiária dos diferentes tipos de frases, partindo do texto - Distribuição de uma ficha de trabalho que contém um quadro sobre os tipos de frases, bem como exercícios, por parte de dois alunos à turma - Recorte do quadro sobre os tipos de frases - Colagem no caderno - Resolução da ficha de trabalho pelos alunos - Correção oral e por escrito da ficha de trabalho	Questionamento e verificação acerca do que foi explicado pela professora estagiária Aferição e verificação das respostas dadas à ficha de trabalho	Quadro Ficha de trabalho Tesoura Cola	14:00 14:30
Estudo do Meio - O seu corpo: situações agradáveis e desagradáveis	Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor...).	- Apresentação por parte da professora estagiária de três tinas de água (quente, morna e fria) à turma - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre o que acham que irá acontecer durante a experiência - Experimentação, pelos alunos, da água das tinas - Questionamento por parte da professora estagiária, das reações que sentem ao colocarem a mão na água com diferentes temperaturas	Observação às diferentes demonstrações sensitivas Questionamento da capacidade de identificar e	Tinas de água com diferentes temperaturas Quadro Caderno	15:00 15:30 2

		- Explicação oral e por escrito pela professora estagiária da definição e reconhecimento de sensações agradáveis e desagradáveis	distinguir sensações Aferição à explicação	15:45
				16:00
Observações/reflexões: (5) Ficha de trabalho de matemática (6) Texto "De quem é o quintal?" (7) Ficha de trabalho sobre os tipos de frases (8) Roteiro de matemática				

Anexo 23



Anexo 24



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU-Escola Superior de Educação
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II



Planificações de 4, 5 e 6 de junho de 2018

Agrupamento de Escolas Viseu Norte

Escola Básica Professor Rolando de Oliveira

Turma: 2.º A

Orientadora Cooperante: Maria Emília Daniel

Supervisores: João Rocha

Dulce Meião

Mariana Reis, n.º 11338

Marlene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2017/2018

Plano de Aula n.º 31

Data: 6 de junho de 2018

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática	-Avaliar as aprendizagens dos alunos	- Resolução, por escrito, da ficha de avaliação de conteúdos de português, pelos alunos	- Análise da aplicação de conhecimentos	-Ficha de avaliação de conteúdos	9:00 10:45
Expressão e Educação Musical -Instrumentos	-Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos	-Diálogo professora estagiária/alunos/aluno, sobre exemplos de instrumentos musicais conhecidos pelos alunos -Distribuição de uma ficha de associação de sons ao instrumento, pela professora estagiária -Interpretação áudio, pelos alunos, do som emitido por alguns instrumentos musicais -Associação por escrito na ficha, dos sons ao instrumento musical correspondente, pelos alunos -Correção oral, em grande grupo, da associação feita pelos alunos -Resolução de um exercício de palavras cruzadas com o tema "Instrumentos musicais", que contém a palavra "orquestra" escondida -Discussão oral, em grande grupo, do conceito de "orquestra"	-Observação da associação correta entre som e respetivo instrumento musical -Resolução de um exercício de palavras cruzadas "Instrumentos musicais"	-Ficha de associação de sons ao instrumento -Computador -Ficha de palavras cruzadas cujo tema são "Instrumentos musicais" -Texto poético "Que grande"	10:45 10:55 11:15 11:30
Português		-Distribuição, pela professora estagiária, do texto poético "Que grande festa!" de Maria Alberta Menéres, no qual			

Marlene Magalhães, n.º 11163

1

-Texto poético	-Ouvir ler e ler um texto poético	está presentes o conceito de "orquestra" e a referência a vários instrumentos musicais -Leitura em voz alta, pela professora estagiária, do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres -Leitura em silêncio, pelos alunos, do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres -Leitura em voz alta, do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres, pelos alunos	-Análise da realização de uma leitura correta	festa!", de Maria Alberta Menéres	11:45
-Compreensão de um texto poético	-Compreender o vocabulário: alargamento, adequação e variedade	-Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a compreensão ideológica do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres -Distribuição, pela professora estagiária, da ficha de compreensão ideológica do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres -Resolução, por escrito, da ficha de compreensão ideológica do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres, pelos alunos -Correção oral e por escrito, em grande grupo, da resolução da ficha de compreensão ideológica do texto "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres -Interpretação visual, pelos alunos, de vários instrumentos musicais trazidos pela professora estagiária	-Análise da compreensão ideológica do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres -Observação da resolução da ficha de compreensão ideológica do texto "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres	-Ficha de compreensão ideológica do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres	11:55 12:10
Expressão e Educação Musical -Instrumentos	-Utilizar instrumentos musicais	- Exemplificação, pela professora estagiária, com os instrumentos musicais de diferentes ritmos -Marcação do ritmo exemplificado pela professora estagiária, através de palmas, estalos e percussão corporal, pelos alunos -Exemplificação, por um aluno escolhido aleatoriamente pela professora estagiária, de um ritmo utilizando um instrumento musical -Marcação do ritmo exemplificado pelo aluno, através de palmas, estalos e percussão corporal, pela turma	-Análise da capacidade de marcar ritmo através de palmas, estalos e percussão corporal	-Instrumentos musicais	12:20 12:30

2

Estudo do Meio -Ar	-Reconhecer a existência do ar -Reconhecer que o ar tem peso, ocupa espaço, que o ar quente é mais leve do que o ar frio e que o ar exerce força/pressão	- Questionamento oral, pela professora estagiária, sobre qual dos instrumentos musicais trazidos pela professora estagiária, emite som através do ar -Resposta oral dos alunos, à questão colocada -Discussão, em grande grupo, das propriedades do ar, partindo das resoluções das atividades experimentais realizadas nas aulas anteriores - Escrita no quadro, pela professora estagiária, das características do ar, mencionadas pelos alunos -Transcrição para o caderno, pelos alunos, das características do ar escritas no quadro -Distribuição de uma ficha de aplicação de conhecimentos pela professora estagiária -Resolução por escrito, da ficha de aplicação de conhecimentos, pelos alunos -Correção oral e por escrito, da ficha de aplicação de	-Questionamento acerca de quais os instrumentos musicais apresentados que emitem sons a partir da emissão de ar -Análise da compreensão das propriedades do ar -Resolução da ficha de aplicação de	-Instrumentos musicais -Quadro -Caderno diário -Ficha de aplicação de conhecimentos	14:00 14:20 14:35
		-Realização de um lanche partilhado que envolve as três turmas do 2.º ano da escola			14:45 15:30
Observações/reflexões: (16) Ficha de associação de sons e palavras cruzadas- ver anexo 16 (17) Texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres- ver anexo 17 (18) Ficha de compreensão ideológica do texto poético "Que grande festa!", de Maria Alberta Menéres- ver anexo 18 (19) Ficha de aplicação de conhecimentos de Estudo do Meio- ver anexo 19					



Anexo 25



OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO III
Escola Superior de Educação de Viseu
26 março 2015

Certificado

Certifica-se que Yolanda Soares participou, no dia 26 de março de 2015, na 3ª edição do encontro "Olhares sobre a Educação", promovido pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 26 de março de 2015

A Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu



Maria Coptina Gomes
(Professora Coordenadora)



Rua Maximiano Araújo, 3304-501 VISEU - PORTUGAL | Tel: 252 415 700 | Email: esee@esee.viseu.pt | Site: www.esee.viseu.pt

Certificado



Certifica-se que Mariana Cardoso Guerra dos Reis participou no encontro "Olhares sobre a Educação IV", promovido pela Escola Superior de Educação de Viseu, no dia 31 de março de 2016.

Viseu, 31 de março de 2016

O Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu



João Paulo Rodrigues Saluja
(Professor Coordenador)



Escola Superior de Educação de Viseu
Rua Maximiano Araújo
3304 - 501 VISEU PORTUGAL




CERTIFICADO

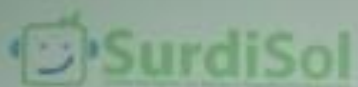
Certifica-se que Mariana Cardoso Guerra dos Reis, aluna do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, estava presente no evento "Diários sobre a educação V", organizado pelos cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação de Viseu, no dia 25 de maio de 2017, das 09h00 às 12h30.

Viseu, 25 de maio de 2017.

O Presidente da ESFV




João Paulo Estrela
(Professor Coordenador)



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que Marcos António Gomes dos Reis, participou no workshop de Língua Gestual Portuguesa, promovido pela UGT - Viseu e pela SurdiSol, em Viseu, no dia 03 de dezembro de 2016, com a duração de 3 horas.

Viseu, 03 de dezembro de 2016


Presidente da UGT-Viseu


Presidente da Direção da SurdiSol




**Jogo e
Motricidade
na Infância**
1º Ciclo de Conferências

CERTIFICADO

A Escola Superior de Educação de Coimbra certifica que **MARIANA CARDOSO GUERRA DOS REIS** participou no IV Ciclo de Conferências Jogo e Motricidade na Infância, realizado no dia 20 de março de 2017, nesta Escola.





Certificado de Participação

Certifica-se que Helena Reis
participou no Seminário "Aprender em Comunidade", organizado
pela Associação de Viseu dos Portadores de Trissomia 21 (AVISPT21) e
pelo Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Escola
Superior de Educação de Viseu, que decorreu no Auditório da Escola
Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu, no dia 22 de março de
2017, com a duração de três horas. Este seminário teve como orador
convidado o Mestre José Pacheco.

Viseu, 22 de março de 2017

A Presidente da AVISPT 21

Helena
(Helena Mata)

O Presidente da ISEV

João Paulo Batista
(João Paulo Batista)



Anexo 26



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB



Planificação de 8 de janeiro de 2019



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E. B. 2, 3 de Mundão

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Regina Machado

Disciplina: História e Geografia de Portugal

Supervisor: Líliana Castilho

Intervenção individual:

Mariana Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Lição n.º 41	Sumário: Estudo da ocupação muçulmana da Península Ibérica.	Data: 08/01/2019	Sala: 15
--------------	---	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
OS MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA		- Abertura das lições da presente aula, seguida da escrita do sumário no quadro, pela professora estagiária;		- Quadro - Caderno diário	9:25
- Conhecimento do processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica muçulmana da Península Ibérica	- Identificar o território abrangido pela expansão muçulmana - Indicar os motivos da expansão islâmica	- Interpretação visual conjunta, de um mapa que mostra o império muçulmano no séc. VIII, a fim de observar a extensão do império [1]; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre as razões da conquista da Península Ibérica pelos Muçulmanos;	- Observação da extensão do Império muçulmano no séc. VIII	- Mapa do Império muçulmano no séc. VIII	9:30
	- Localizar no tempo a conquista muçulmana da Península Ibérica e o seu período de domínio político	- Interpretação visual conjunta de um manuscrito do séc. XIII, que representa a luta entre cristãos e muçulmanos [2]; - Questionamento oral aos alunos, por parte da professora estagiária, partindo da observação do manuscrito, da diferença entre soldados cristãos e soldados muçulmanos; - Resposta dos alunos à questão colocada;	- Questionamento sobre as concepções dos alunos relativamente aos	- Manual de História e Geografia de Portugal 5.º ano	9:40

Mariana Reis, n.º 11338

1

	- Reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e "reconquista" cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações	- Leitura em voz alta, por parte de um aluno, do documento escrito "Acordo feito entre o chefe Abdal- Aziz e o nobre visigodo Teodomiro" [3]; - Discussão conjunta acerca dos aspetos mencionados no documento; - Interpretação visual conjunta de várias ilustrações que representam cristãos e muçulmanos, presentes nas págs. 73 e 74 do manual [4]; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das razões da convivência entre muçulmanos e cristãos; - Interpretação visual de um vídeo [5], referente da convivência entre muçulmanos e cristãos; - Discussão conjunta sobre os aspetos mencionados no vídeo;	cristãos e muçulmanos - Análise das relações dos alunos a partir do documento - Questionamento sobre as razões da convivência entre muçulmanos e cristãos	- Computador	9:50
		- Resolução por escrito, por parte dos alunos, das atividades presentes nas págs. 43 e 44 do Caderno das Perguntas [6]; - Correção conjunta, oral e por escrito das atividades presentes nas págs. 43 e 44 do Caderno das Perguntas.	- Ficha de aplicação de conteúdos	- Caderno das Perguntas	10:00 10:15

• **Observações:**

- A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário.
- A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula.

• **Materiais:**

- (1) Mapa que mostra o império muçulmano no séc. VIII – ver anexo 1
- (2) Manuscrito do séc. XIII, que representa a luta entre cristãos e muçulmanos – ver anexo 2
- (3) Documento escrito "Acordo feito entre o chefe Abdal- Aziz e o nobre visigodo Teodomiro" – ver anexo 3
- (4) Ilustrações que representam cristãos e muçulmanos, presentes nas págs. 73 e 74 do manual - ver anexo 4
- (5) Hiperligação de um vídeo, referente da convivência entre muçulmanos e cristãos - ver anexo 5
- (6) Atividades presentes nas págs. 43 e 44 do Caderno das Perguntas – ver anexo 6

ANEXOS

Anexo 1 - Mapa que mostra o império muçulmano no séc. VIII



Anexo 2 - Manuscrito do séc. XIII, que representa a luta entre cristãos e muçulmanos



Fig. 6 Luta entre cristãos e muçulmanos (manuscrito do século XIII)

Anexo 3 - Documento escrito "Acordo feito entre o chefe Abdal-Aziz e o nobre visigodo Teodomiro"

DOC 1 - Acordo feito entre o chefe Abdal-Aziz e o nobre visigodo Teodomiro

Em nome de Alá clemente e misericordioso, Tadmir [Teodomiro] terá a garantia da paz nestas condições: os seus homens não serão assassinados nem reduzidos à escravidão; não serão proibidos de praticar a sua religião e as suas igrejas não serão incendiadas.

Em troca, não poderá dar asilo a ninguém que seja nosso inimigo; os seus homens deverão pagar um imposto em dinheiro, gado, almedes de trigo e de cevada, quatro medidas de vinagre, duas de mel e duas de azeite.

Acordo feito no ano 94 da era muçulmana (ano 713 da era cristã)

Anexo 4- Ilustrações que representam cristãos e muçulmanos, presentes nas págs. 73 e 74 do manual



Anexo 5 - Hiperligação de um vídeo, referente da convivência entre muçulmanos e cristãos

<https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/841213/E?se=&seType=>

Anexo 6- Atividades presentes nas págs. 43 e 44 do Caderno de Perguntas

Trabalha o Espaço

Fig. 1 - Expansão do Islão no Mediterrâneo

Fig. 2 - Um homem e uma mulher muçulmanos

Atividades

- Desenhe no mapa da Fig. 1 o território que pertenceu ao Império Bizantino e ao Império Árabe. Utilize as seguintes palavras: **Árabe, Imp. Bizantino, Cristian, Imp. Romano**.

Trabalha o Tempo

Retos cronológicos

Século VIII Século IX Século X

Exercícios

711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica	843 → Tratado de Verdun
711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica	711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica
711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica	711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica
711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica	711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica
711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica	711 → Início do domínio muçulmano na Península Ibérica

Atividades

- Completa o plano cronológico referente ao século em estudo e marca os fatos.
- Selecione dois acontecimentos do século em estudo e explique os seus efeitos na sociedade da época.
- Utilize o **Mapa da Fig. 1** e **Cartões** para completar os dados do Caderno de Perguntas e a **Fig. 2**.
- Utilize o **Mapa da Fig. 1** e o **Mapa da Fig. 2** para completar os dados do Caderno de Perguntas e a **Fig. 2**.

Anexo 27



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB



Planificação de 12 de dezembro de 2018



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E. B. 2, 3 de Mundão

Turma: 6.º B

Orientadora Cooperante: Isilda Monteiro

Disciplina: Português

Supervisor: Isabel Aires de Matos

Intervenção individual:



Mariana Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Plano de Aula n.º 16



Data: 12 de dezembro de 2018

Lições n.º 60 e 61	Sumário: Analisamos os capítulos 18 e 19 da obra "Pedro Alecrim" de António Mota e resolvemos a respetiva ficha de compreensão. Lemos a restante obra e realizamos um teste de verificação de leitura.	Data: 12/12/2018	Sala: 17
--------------------	---	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Oralidade - Expressão	- Comunicar, em contexto formal, opiniões fundamentadas	- Escrita no quadro do sumário da aula anterior, seguida da abertura das lições da presente aula;	- Observação da capacidade de exprimir informação	- Quadro - Caderno diário	10:30
		- Interpretação visual conjunta de um vídeo  , acerca de como honram a morte no México; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre como as várias culturas honram a morte, discutindo as principais diferenças e semelhanças com a cultura que os alunos conhecem;			10:40
Educação Literária - Compreensão da narrativa literária "Pedro Alecrim", de António Mota, com base num percurso de leitura	- Ler excertos de narrativas literárias, em silêncio e em voz alta	- Leitura silenciosa, pelos alunos, de excertos dos capítulos 18 e 19  , da obra "Pedro Alecrim" de António Mota; - Leitura em voz alta, pelos alunos, de excertos dos capítulos 18 e 19, da obra "Pedro Alecrim" de António Mota; - Discussão professora estagiária/alunos/aluno acerca de aspetos relacionados com a interpretação ideológica dos	- Análise da fluência da leitura	- Livro "Pedro Alecrim"	10:55

Mariana Reis, n.º 11338

1

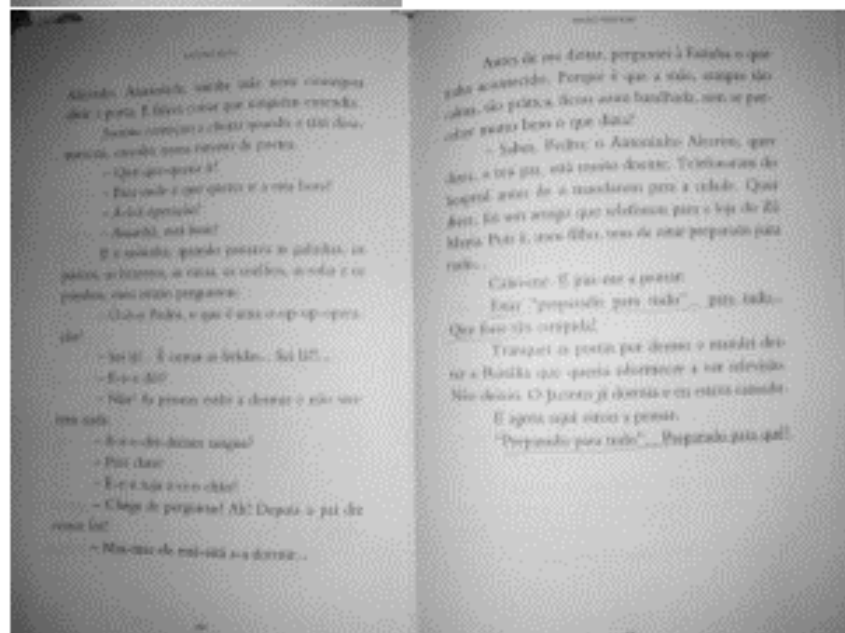
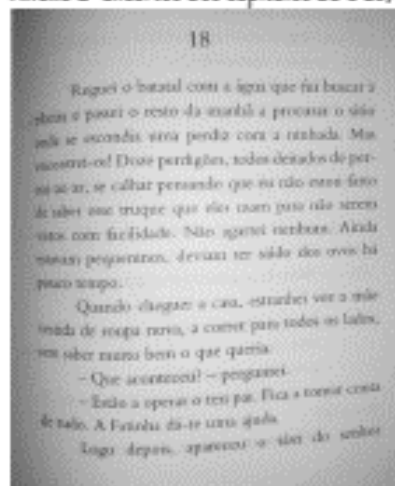
- Texto narrativo	- Compreender excertos de narrativas literárias - Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados - Compreender excertos de narrativas literárias	excertos; - Distribuição por parte de dois alunos à turma da ficha de compreensão ideológica  ; - Resolução da ficha de compreensão ideológica, por parte dos alunos; - Correção conjunta, oral e por escrito, da ficha de compreensão ideológica;	- Análise da compreensão ideológica do excerto - Resolução da ficha de compreensão ideológica do excerto	- Ficha de compreensão ideológica	11:05
Educação Literária - Compreensão da narrativa literária "Pedro Alecrim", de António Mota, com base num percurso de leitura - Texto narrativo	- Ler excertos de narrativas literárias, em silêncio e em voz alta - Compreender excertos de narrativas literárias	- Leitura em voz alta, pelos alunos, dos capítulos 20, 21, 22 e 23 da obra "Pedro Alecrim" de António Mota; - Discussão professora estagiária/alunos/aluno acerca de aspetos relacionados com a interpretação ideológica dos capítulos; - Resolução do teste de verificação de leitura presente na pág. 84 do manual  ; - Correção conjunta, oral e por escrito, do teste de verificação de leitura.	- Análise da compreensão ideológica do excerto - Resolução da ficha de compreensão ideológica do excerto	- Livro "Pedro Alecrim" - Teste de verificação de leitura	11:25 11:40 12:15

- **Observações:**
 - A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário.
 - A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula.
- **Materiais:**
 - (1) Hiperligação de um vídeo, acerca de como honram a morte no México – ver anexo 1
 - (2) Excertos dos capítulos 18 e 19, da obra "Pedro Alecrim" de António Mota – ver anexo 2
 - (3) Ficha de compreensão ideológica – ver anexo 3
 - (4) Teste de verificação de leitura presente na pág. 84 do manual- ver anexo 4

ANEXOS

Anexo 1- Hiperligação de um vídeo, acerca de como honram a morte no México
<https://www.youtube.com/watch?v=pToswAXDQX4->

Anexo 2- Excertos dos capítulos 18 e 19, da obra "Pedro Alecrim" de António Mota



Tiraram mesa, cadeiras, camas e a sala ficou
espaçosa. Puseram quatro bancos compridos no meio
da sala e abriram as portas.

Trouxeram a vela, que clareava a véspera, e
colocaram-na por cima dos bancos. Acederaram
citos e espalharam a toda a volta citos de flores.

Venham-me sem eu dar conta e puseram-me
à entrada da sala. A seguir a mim estavam os tíos, os
primos, os homens todos da família.

E vieram muitas pessoas apertar-me a mão.

Todas diziam a mesma coisa:

- Lamento muito, os meus sentimentos.

Algumas mãos eram calosas, outras tinham
suor e pele fina. Muitas cheiravam a estrume e a
terra, outras a perfume.

Foi interminável aquele desfile de mãos, que

eu não tinha vontade de apertar.

Vieram o Luis, o Martinho, a Rita, a Joana, o
Nicolau. Abraçaram-me e eu não disse nada.

Apareceu o padre Leandro, abriu o breviário
e leu batinho, mas eu não ouvi nada. Tinha os ou-
vidos a zumbir.

Empurraram-me devagarinho para fora da
sala. Estão ouvi gnár. Sentia a mãe?

A uma pessoa pela ruas estreitas do Praga e
ouviam-se lá longe os sons a tocar.

No cemitério não queria que eu transpese-
se a porta larga de ferro. Mas eu continuei.

E vi tudo.

Vi a cova e as cordas. Vi as pás e a terra a
cobrir a madeira envenenada.

Desatei a correr. Não suportava mais aquela
roupa apertada, aquelas mãos todas, o cheiro do ale-
crim e da cera demecida. Não queria ouvir ninguém.

Meti por atalhos, sempre a correr. E quando
cheguei junto da ribeira, despi-me e atirei-me à
água.

Que bom!

Que bom mergulhar nas águas claras e frias.

radar contra a corrente, lavar todos os sucos, todos
os perfumes!

Que bom meter a cabeça debaixo de água
com o peito cheio de ar e soltar as lágrimas! Tão bom
terer a água gelada no corpo a escaudar!

Venti-me quando a pele começou a zempar e
os dentes batiam como castanholas.

Mas o cheiro do alecrim, do suor e da cera
demecida na roupa continuava estranhado.

Deites-me na terra e rebotei-me muitas vezes.
Era bom o cheiro da erva, sabia bem molhá-la deva-
garinho.

Era bom estar só. E tentar compreender tudo.

Anexo 3- Ficha de compreensão ideológica

104

"Pedro Limão" de António Mota Capelães 10x 18

1. Onde se Pedro encontra-se quando aparece? Qual será a razão?

2. Porque terá feito estas perguntas a Pedro?

3. Será o que representas de esperança para o pequeno personagem?

4. Por que razão alteramos a disposição dos móveis na sala de casa de Pedro?

5. "Apesar de não estar risonho, não há nada que o faça ficar. Há-lhe choros e lágrimas e até, talvez alguma?" Como ficará a casa de Pedro depois das várias alterações ao seu por aí em de presença a terminar

6. "Desat' a correr. Não suportas mais aquela mesa apertada, aquelas cadeiras soltas, o chão de madeira e de casa desretila. Não queres mais ninguém lá de dentro, sempre a correr." Que sentimentos e emoções estão a criar o Pedro para os seus interlocutores de hoje?

7. O que REZ Pedro quando está sozinho?

8. Com a noite avançada, há uma grande mudança na vida de Pedro. O que vamos aqui ver acontecer?

9. Procura um interlocutor ou outras digitais que te dê



Anexo 4- Teste de verificação de leitura presente na pág. 84 do manual

Teste de verificação de leitura

2. Lê um excerto de uma apresentação deste livro de António Mota. De seguida, responde às questões colocadas, tendo em conta o teu conhecimento da obra.

- 1 Indicar:
a. com quem vivia o Pedro Alecrim;
b. o nome da aldeia.

- 2 O Pedro ia à escola, apesar de várias dificuldades. Indica, pelo menos, duas.
3 Como era o aproveitamento escolar do Pedro?
4 Qual foi um dos dias "mais bonitos da escola"?

A obra narra uma parte relevante da vida de Pedro Alecrim, um jovem adolescente cuja família vive numa aldeia isolada. O seu tempo é dividido entre a escola, a necessária ajuda aos pais nos trabalhos do campo e os tempos livres, quase sempre passados com o seu melhor amigo, Nicolau. Apesar das dificuldades económicas, a vida e o crescimento de Pedro decorrem de forma bastante harmoniosa e feliz. Todavia, no final do sexto ano de escolaridade, o destino do protagonista é profundamente alterado por várias circunstâncias familiares.

Maria Medeiros Marques e Carlos Teófilo de Silva,
in www.casatadoleitura.org (consult. em 12-07-2016)

- 5 Enumera alguns dos trabalhos que o Pedro tinha de fazer.

- 6 Como se realizava ele o trabalho no campo e na escola?



- 7 Onde vivia o Nicolau?
8 Como era a sua vida?
9 O que fez após o 6.º ano?
10 Indica o nome de outro amigo do Pedro.

- 11 Que tragédia familiar aconteceu?
12 Refere a principal consequência desse facto na vida do Pedro.



Planificação de 14 de maio de 2019



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E.B. 2, 3 de Mundão

Turma: 6.º B

Orientadora Cooperante: Isilda Monteiro

Disciplina: Português

Supervisor: Fernando Alexandre Lopes

Intervenção individual:

Mariana Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Plano de Aula n.º 14

Data: 14 de maio de 2019

Lições n.ºs 134 e 135	Sumário: Apresentação da obra "Ulisses", de Maria Alberta Menéres. Lemos um excerto da obra "Ulisses", intitulado de "Como tudo começou" e fizemos a respetiva resolução da ficha de compreensão.	Data: 14/05/2019	Sala: 17
-----------------------	--	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Oralidade - Expressão de informação e opinião	- Comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas	- Escrita no quadro do sumário da aula anterior, seguida da abertura das lições da presente aula;	- Análise da capacidade de selecionar a capa que desperta maior interesse e justificar	- "Ulisses" de Maria Alberta Menéres	10:30
		- Apresentação, por parte da professora estagiária da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, usando duas edições diferentes [1];			10:35
		- Questionamento oral aos alunos qual das obras lhe desperta maior atenção e qual delas escolheriam para ler, com base na capa; - Escrita, no quadro, por um aluno dos elementos paratextuais presentes no livro (título, autor, ilustrador, editora, ano de edição);			10:40

Mariana Reis, n.º 11338

1

- Compreensão	- Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos	- Distribuição aos alunos da bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros [1]; - Audição por parte dos alunos da bibliografia correta da autora, seguida da correção dos erros, pelos mesmos [1]; - Leitura em voz alta, por parte de um aluno da sinopse que se encontra na contracapa do livro;	- Análise da capacidade de compreender a mensagem, ouvindo-a	- Computador - Bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros	10:50
- Expressão de informação e opinião	- Comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas	- Diálogo conjunto acerca de quem são "Homero", "Ulisses" e "Odisséia", palavras que são referidas na sinopse, fazendo assim uma breve contextualização histórica da obra;	- Questionamento acerca de "Homero", "Ulisses" e "Odisséia"	- "Ulisses" de Maria Alberta Menéres	10:55
- Compreensão	- Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos	- Questionamento oral aos alunos sobre o que é uma "epopeia", referindo se em Portugal, alguém escreveu alguma e com que objetivo; - Leitura em voz alta do início da obra "Ulisses", onde é revelada a fonte de inspiração e o assunto da obra [1]; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a quem se dirige o narrador quando enuncia "É esta a história que eu vos vou contar".;	- Questionamento acerca do que é uma epopeia		11:05

Educação Literária - Texto narrativo	- Ouvir ler e ler de forma dramatizada um texto narrativo	- Audição, por parte dos alunos, das respostas às duas perguntas do texto acima, assinalando as afirmações verdadeiras, presentes na pág. 114 do manual 8 ;	- Análise da capacidade de compreender a mensagem, ouvindo-a	- Computador	11:10
		- Correção oral do exercício realizado anteriormente, justificando as afirmações falsas;	- Análise da interpretação e entoação aquando a leitura do texto narrativo		11:20
Educação Literária - Texto narrativo		- Leitura silenciosa por parte dos alunos de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou" 8 ;	- Análise da capacidade de compreender a mensagem, ouvindo-a		
		- Leitura em voz alta, por parte dos alunos de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou";			
		- Audição, por parte dos alunos de uma gravação onde mostra como Ulisses reagiu à obrigação de ir para a Guerra de Troia;			
		- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca do que Ulisses fez;	- Questionamento acerca da compreensão ideológica da gravação		11:25

	- Ouvir ler e ler de forma dramatizada um texto narrativo	- Continuação da leitura em voz alta, por parte dos alunos de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 116 do manual, intitulado de "Como tudo começou" 8 ;	- Análise da interpretação e entoação aquando a leitura do texto narrativo	- "Ulisses" de Maria Alberta Menéres	11:35
	- Explicitar o sentido global de um texto - Fazer inferências, justificando-as - Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista - Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados	- Questionamento oral aos alunos sobre aspetos relacionados com a compreensão ideológica do excerto lido; - Resposta oral dos alunos à questão colocada; - Resolução, pelos alunos, da ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual 8 ;	- Questionamento acerca da compreensão ideológica do excerto - Ficha de compreensão do texto	- Ficha de compreensão do texto	11:40 11:50
		- Correção conjunta oral e por escrito da ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual.		- Quadro - Caderno diário	12:00 12:15

<ul style="list-style-type: none"> • Observações: <ul style="list-style-type: none"> ○ A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário. ○ A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula. • Materiais: <ol style="list-style-type: none"> (1) Obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres (duas edições diferentes) - ver anexo 1 (2) Bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros - ver anexo 2 (3) Bibliografia correta da autora - ver anexo 3 (4) Início da obra "Ulisses", onde é revelada a fonte de inspiração e o assunto da obra- ver anexo 4 (5) Perguntas do texto acima, assinalando as afirmações verdadeiras, presentes na pág. 114 do manual - ver anexo 5 (6) Excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou" - ver anexo 6 (7) Continuação de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 116 do manual - ver anexo 7 (8) Ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual - ver anexo 8

ANEXOS

Anexo 1 – Obra “Ulisses” de Maria Alberta Menéres (duas edições diferentes)



Anexo 2 - Bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros

Maria Alberta Menéres nasceu em 1940, em Vila Nova de Fafe. Tem uma vasta obra poética, estando representada em várias antologias literárias, nacionais e internacionais. Foi professora dos ensinos Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês.

Foi autora de inúmeros programas televisivos para crianças, tendo sido Diretora do Departamento de Programas Infância e Juventude da RTP de 1974 a 1986.

Publicou mais de 600 livros para crianças (Clarinete; Figuras; Figuras; Ulisses; O poema disse ao poema; Semana Sim; Semana Não; Dez Dedos Dez Medos; Siga a Borboleta; 100 Histórias de Todos os Tempos; À Beira do Rio das Escarvas).

Em 1986, recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças “pelo conjunto da sua obra literária e pela manutenção de um alto nível de qualidade”.

Faleceu em Lisboa, a 15 de abril de 2019, com 80 anos de idade.

Anexo 3- Bibliografia correta da autora



Maria Alberta Menéres nasceu em 1940, em Vila Nova de Fafe. Tem uma vasta obra poética, estando representada em várias antologias literárias, nacionais e internacionais. Foi professora dos ensinos Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e História.

Foi autora de inúmeros programas televisivos para crianças, tendo sido Diretora do Departamento de Programas Infância e Juventude da RTP de 1974 a 1986.

Publicou mais de 600 livros para crianças (Clarinete; Figuras; Figuras; Ulisses; O poema disse ao poema; Semana Sim; Semana Não; Dez Dedos Dez Medos; Siga a Borboleta; 100 Histórias de Todos os Tempos; À Beira do Rio das Escarvas).

Em 1986, recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças “pelo conjunto da sua obra literária e pela manutenção de um alto nível de qualidade”.

Faleceu em Lisboa, a 15 de abril de 2019, com 80 anos de idade.

Anexo 4 - Início da obra "Ulisses", onde é revelada a fonte de inspiração e o assunto da obra

1. A obra *Ulisses*, escrita por Maria Alberta Menéres, começa desta forma:

E Ulisses, existiu? E Homero, existiu? E o Sol, existe? E a Lua, existe? E o mar, existe?

Há muitos milhares de anos, um poeta grego, Homero, contava-nos no seu livro *Odisseia* a história de Ulisses, que andava no mar, gostava do Sol, desejava a Lua.

É esta a história que eu vos vou contar.

Maria Alberta Menéres, *Ulisses*, Porto Editora, 2016 (pág. 7)

Anexo 5 - Perguntas do texto acima, assinalando as afirmações verdadeiras, presentes na pág. 114 do manual

- 1.2. Ouve as respostas às duas primeiras perguntas do texto acima. No final, assinala (no teu caderno) as afirmações verdadeiras e corrige as falsas.
- Sabre-se que Homero foi o autor de dois livros importantes: a *Íliade* e a *Odisseia*.
 - Estas duas obras foram escritas cerca de 800 anos a. C.
 - Nestes livros, contam-se as façanhas dos marinheiros portugueses.
 - Nestas histórias, misturam-se personagens humanas e divinas.
 - Ulisses é o herói da *Odisseia*, onde se narra as suas aventuras ao longo de dez anos.

Anexo 6 - Excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou..."



Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e seu filho atado muito pequeno, Telêmaco.

Ulisses era o rei dessa pequena ilha, mas não um rei de coroa e manto, muito solene. Tão depressa se divertia a armar um cavalo, como ia à caça com os amigos, ou conversava com o povo. Todos o amavam. Para ele não havia terra no mundo igual a Ítaca. Ele dizia: "Ítaca é a gente" mas mudava de modo vigoroso, e para mim não há terra que tanto me encante os olhos."


Ele próprio era, na realidade, um moço vigoroso e valente, sempre desejava de correr mundo, de viver as mais inesperadas aventuras. Quando estava junto da família, na Ítaca tinha de intenso azul de céu azul e calma de mar calmo, só pensava em ir a descoberta de descobertas mas quando se via em plena aventura, só desejava voltar para casa, para junto dos seus, onde sabia haver serenidade e encanto.

Um dia aconteceu que Paris, príncipe troiano, rapto a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Troia. Isto fez com que troianos e gregos se envolvessem em violenta guerra. Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir para a guerra também, tinha de ir cercar Troia. [...]

Anexo 7 - Continuação de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 116 do manual

.....
E lá foi. Nos seus braços os gregos embarcaram para Troia pensando ale-
gremente que iam ter uma vitória fácil e em breve regressariam ao lar. Mas
20 quê? Seria esta uma luta que havia de durar dez anos. Dez anos sem os
gregos verem a pátria, a família.

A certa altura já ninguém sabia suportar a unidade, o esforço de manter
um cerco durante tanto tempo. Aquilo não podia continuar assim!

25 Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pen-
sou, pensou e teve uma ideia:  construiu um enorme, um gigantesco ca-
vala de pau, assente num estrado com rodas para se poder deslocar, e den-
tro do bojo, ou seja, da barriga desse cavalo, se esconderam alguns homens.

30 Mas para que seria este cavalo? Ulisses imaginou que os gregos deviam
fingir que iam todos embora dali e deixar às portas de Troia o monumental
cavalo sozinho... em ar de homenagem!



Depois de o construírem, os dois homens, já leventaram as suas tendas de dez anos, cavalos verdadeiros, tudo. A pouco e pouco foram-se retirando e desapareceram ao longe nas colinas, na distância.

Os troianos viram aqueles preparativos de partida com inensa surpresa e sem perceberem nada do que estava a acontecer. Viram os gregos, depois de dez anos, a se embosar e a largar as suas portas. Mas como sabiam que eles não eram colúmbes, ficaram desconfiados e atentos.

Passaram dois dias,

três dias
quatro dias

e os troianos começaram-se então de que os gregos tinham partido de verdade e não voltariam mais. Abriam muito devagarinho as portas da muralha, e qual não foi o seu espanto quando viram ali mesmo, parado,

imponente, brilhando ao Sol, um cavalo de pau! Dentro deste cavalo estava Ulisses e alguns dos seus companheiros, muito quietinhos. Junto de uma das pernas traseiras do cavalo havia uma porta que se abria por dentro. Os troianos ficaram pasmados a olhar para o cavalo. [...]

Então os troianos amestaram o cavalo para dentro das muralhas da cidade e colocaram-no na praça principal.

Nessa mesma noite começaram os festejos em honra dos deuses.

Beberam, comeram, ofereceram sacrifícios...

Beberam, comeram, dançaram...

Um dia

dois dias

três dias se passaram. Estavam já todos calmos pelos cantos, cansados, sem defesa, plenamente confiantes na vitória.

E de repente... lá sobre o muro, quando tudo subitamente como que por encanto se tornou. Ulisses já abria devagarinho a tal porta escondida

junto da perna do cavalo, espreitou o, não vendo ninguém de guarda, saltou para o chão – e o mesmo fizeram os seus companheiros que estavam ali com ele dentro do bojo do cavalo. Abriam as portas da cidade de Troia e enfiaram os soldados gregos que ao sinal de súbito silêncio tinham voltado para trás, e os grandes colúmbes

através das colinas

se haviam aproximado da cidade, sem tendas, sem cavalos, só com as armas no chão, entraram dentro de Troia!

Só lhes ficou por a destruição completa desta cidade. Dizem que não ficou pedra sobre pedra...

Os gregos libertaram Helena, a rainha grega de beleza célebre, e Ulisses ficou a ser conhecido por "O destruidor de Troia", pois graças à sua astúcia é que foi possível tal vitória.



Anexo B - Ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual

4. A caracterização de Ulisses é feita diretamente pelo narrador e indiretamente através das suas ações.

4.1. Descubra os três adjetivos que o narrador utiliza para retratar Ulisses.

4.2. Transcreva dos três primeiros parágrafos do texto passageiro que permitem concluir que Ulisses era:

- simples; - aventureiro; - insubmissivo.

5. Explique, por palavras suas, o que deu origem à guerra de Troia.

6. Qual era o estado de espírito dos gregos quando partiram para Troia? Porquê?

6.1. No entanto, as expectativas dos gregos não se confirmaram. Transcreva as palavras do narrador que revelam ao leitor o que aconteceu.

7. LÁ, obviamente, e nosano seguinte do episódio da guerra de Troia. Da seguinte, descubra os três erros introduzidos.

Os gregos inventaram um estratagema para poderem entrar na cidade de Troia: construíam um cavalo gigantesco, dentro do qual se escondiam alguns homens de madeira, fingiam que iam embora, desistindo da guerra, e deixando aos troianos o cavalo como se fosse uma oferta.

Até princípio, os troianos desconfiavam; mas, no dia seguinte, abriram as portas da muralha e introduziram o cavalo na cidade. Conseguiu então os ferreiros de construção da cidade. Nessa noite, quando todos dormiam menos os guardas, Ulisses e os companheiros saíram do cavalo, abriram as portas aos outros guerreiros gregos, destruíam Troia e libertaram Helena.

8. O narrador, embora não participe na ação, faz sentir a sua presença.

8.1. Transcreva do penúltimo parágrafo uma passagem em que o narrador se dirige diretamente aos leitores.

8.2. O discurso do narrador é muito expressivo. Para tal, contribui o recurso:

a. a diferentes tipos de frase

⇒ Dê dois exemplos de frases interrogativas e duas de exclamativas.

b. à pontuação expressiva

⇒ Justifique o uso de ênfases nas linhas 52, 53 e 58.

Anexo 28



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB



Planificação de 7 de maio de 2019



Agrupamento de Escolas de Mundo

Escola E. B. 2, 3 de Mundo

Turma: 5.º A

Orientadora Cooperante: Regina Machado

Disciplina: História e Geografia de Portugal

Supervisor: Líliana Castilho

Intervenção individual:



Mariana Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Plano de Aula n.º 13





Data: 7 de maio de 2019

Lição n.º 78	Sumário: Estudo da presença portuguesa no litoral africano.	Data: 07/05/2019	Sala: 15
--------------	---	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII		- Abertura das lições da presente aula, seguida da escrita do sumário no quadro, pela professora estagiária;		- Quadro - Caderno diário	9:25
- Portugal nos séculos XV e XVI	- Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação	- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das principais características dos povos africanos nos séculos XV e XVI, partindo da observação de várias ilustrações projetadas  - Discussão conjunta das condições encontradas pelos portugueses à chegada a África (territórios habitados, clima quente, áreas de deserto e de florestas densas), observando o mapa, presente na fig. 42 da pág. 157 do manual 	- Observação da capacidade de determinar as principais características dos povos africanos	- Computador - Manual de História e Geografia de Portugal 5.º ano	9:30

Mariana Reis, n.º 11338

1

étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos;	- Explicação, por parte da professora estagiária aos alunos, dos contactos comerciais que surgiram entre portugueses e africanos, através de um mapa com os principais produtos trocados entre eles 	- Questionamento acerca dos contactos comerciais que surgiram entre portugueses e africanos	- Computador	9:37
	- Discussão conjunta da diferença entre "feitoria" e "capitania", distinguindo as principais feitorias portuguesas em África e referindo o caso do arquipélago de Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe 	- Análise da distinção entre "feitoria" e "capitania"	- Quadro	9:43
	- Escrita no quadro, por parte da professora estagiária de uma definição de "feitoria", com o auxílio dos alunos; - Escrita no caderno diário, por parte dos alunos, da definição dada anteriormente; - Questionamento oral aos alunos por parte da professora estagiária do que são escravos e qual a razão de estes serem um dos produtos trocados, através da observação de uma ilustração 	- Questionamento acerca do que são escravos e qual a razão de estes serem um dos produtos trocados	- Caderno diário - Computador	9:50
	- Distribuição por parte de dois alunos à turma de um quadro síntese, acerca das principais feitorias portuguesas em África e produtos recebidos pelos portugueses 	- Análise das ilações dos alunos da informação	- Quadro síntese	

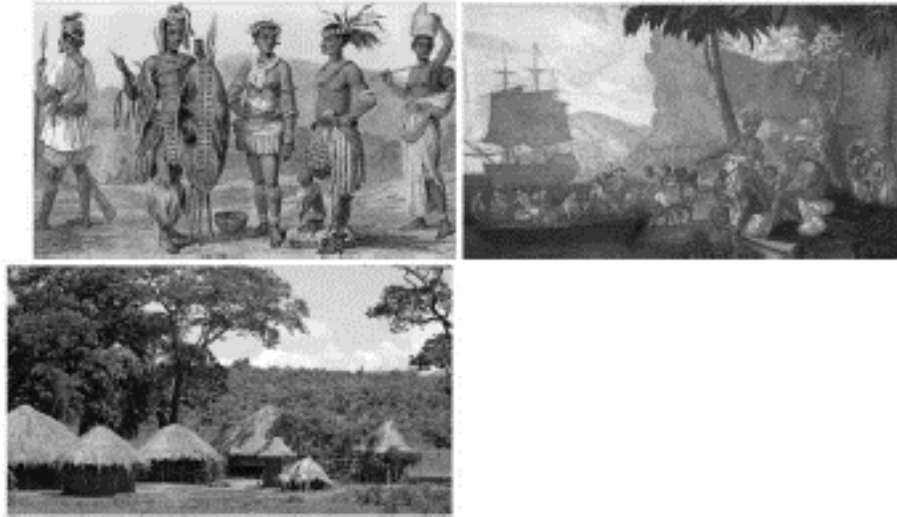
		<p>- Colagem do quadro síntese no caderno diário, por parte dos alunos;</p> <p>- Questionamento oral aos alunos por parte da professora estagiária de quais os objetivos dos portugueses, ao contactar com os povos africanos;</p> <p>- Reposta oral dos alunos à questão colocada;</p> <p>- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca da missão portuguesa em África e qual o seu objetivo, através de uma ilustração presente na pág. 159 do manual [1];</p> <p>- Leitura em voz alta por parte de um aluno de um documento, no qual mostra como os portugueses difundiram o cristianismo pelos povos de África, em especial no Congo, localizando-o num mapa do continente africano; [2];</p> <p>- Discussão conjunta do que proporcionou esta difusão do Cristianismo;</p>	<p>presente o quadro síntese</p> <p>-Questionamento acerca de quais os objetivos dos portugueses, ao contactar com os povos africanos</p> <p>- Observação da capacidade de debater os objetivos da missão portuguesa em África</p> <p>- Análise das opiniões dos alunos a partir da leitura de um documento, no qual mostra como os portugueses difundiram o</p>	<p>- Computador</p> <p>- Manual de História e Geografia de Portugal 5.º ano</p> <p>- Computador</p>	<p>9:55</p> <p>10:00</p>
--	--	--	--	---	--------------------------

		<p>- Resolução oral e por escrito, por parte dos alunos, das atividades presentes na pág. 159 do manual [3];</p> <p>- Correção conjunta, oral e por escrito das atividades presentes na pág. 159 do manual.</p>	<p>cristianismo pelos povos de África</p> <p>- Ficha de aplicação de conteúdos</p>		<p>10:07</p> <p>10:15</p>
--	--	--	--	--	---------------------------

- **Observações:**
 - A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário.
 - A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula.
- **Materiais:**
 - (1) Ilustrações acerca das principais características dos povos africanos nos séculos XV e XVI – ver anexo 1
 - (2) Mapa, presente na fig. 42 da pág. 157 do manual – ver anexo 2
 - (3) Mapa com os principais produtos trocados entre portugueses e africanos – ver anexo 3
 - (4) Mapa das principais feitorias portuguesas em África – ver anexo 4
 - (5) Ilustração de escravos – ver anexo 5
 - (6) Quadro síntese, acerca das principais feitorias portuguesas em África e produtos recebidos pelos portugueses – ver anexo 6
 - (7) Ilustração presente na pág. 159 do manual – ver anexo 7
 - (8) Documento, no qual mostra como os portugueses difundiram o cristianismo pelos povos de África, em especial no Congo, localizando-o num mapa do continente africano – ver anexo 8
 - (9) Atividades presentes na pág. 159 do manual – ver anexo 9

ANEXOS

Anexo 1 - Ilustrações acerca das principais características dos povos africanos nos séculos XV e XVI



Anexo 2 - Mapa, presente na fig. 42 da pág. 157 do manual



Anexo 3 - Mapa com os principais produtos trocados entre portugueses e africanos



Anexo 7 - Ilustração presente na pág. 159 do manual



Fig. 47 - Primeiros contactos entre os Portugueses e o rei do Congo.

Anexo 8 - Documento, no qual mostra como os portugueses difundiram o cristianismo pelos povos de África, em especial no Congo, localizando-o num mapa do continente africano



Os portugueses difundiram o Cristianismo pelos povos de África
Encontrou este [rei do Congo] tal simpatia pela nossa gente [Portugueses] e pela religião que, com o mesmo capitão [Diogo Cão], enviou a Portugal alguns dos filhos dos príncipes do seu reino, pedindo para os batizarem e que, com eles [príncipes do Congo] já Cristãos, lhe enviassem sacerdotes [padres] católicos para os ensinar e instruir.
João de Barros, *África da Índia*, 1521 adaptado

Anexo 9 - Atividades presentes na pág. 159 do manual

Atividades

Noções essenciais

1. Indica dois costumes dos povos africanos dos séculos XV e XVI que se tornavam diferentes dos Europeus.
2. Diz com que intenção os Portugueses criaram feitorias na costa africana.
3. Refere três produtos trazidos de África pelos Portugueses.
4. Por quem eram formadas as expedições que partiam para o interior de África?
5. Explica qual era a função dos frades missionários que acompanhavam essas expedições.

Anexo 29



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB



Planificação de 26 de abril de 2019



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E. B. 2, 3 de Mundão

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Regina Machado

Disciplina: História e Geografia de Portugal

Supervisor: Líliana Castilho

Intervenção individual:

Marina Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Plano de Aula n.º 10

Data: 26 de abril de 2019

Lição n.º 74	Sumário: Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, comemorando esta efeméride.	Data: 26/04/2019	Sala: 15
--------------	---	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
PORTUGAL DO SÉCULO XX Comemoração do 25 de abril de 1974	- Entender efemérides importantes na História do país - Conhecer, sempre que possível, episódios da História valorizando o	- Abertura das lições da presente aula, seguida da escrita do sumário no quadro, pela professora estagiária;	- Observação da capacidade de ler corretamente - Questionamento acerca do que o Estado Novo defendia bem	- Texto adaptado "Romance do 25 de abril" - Computador	9:25
		- Distribuição, pela professora estagiária, aos alunos do texto adaptado "Romance do 25 de abril"; - Leitura em voz alta de um excerto do texto pelos alunos; - Breve explicação aos alunos de como Salazar se tornou Ministro das Finanças e mais tarde Chefe de Governo do Estado Novo, através de fotografias da época; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca do que o Estado Novo defendia bem como as obras públicas que criou			9:30

Mariana Reis, n.º 11338

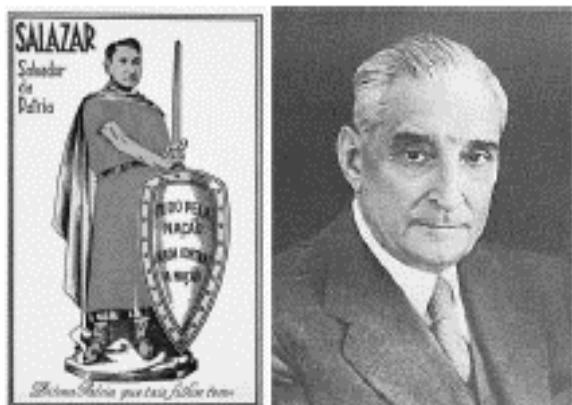
1

O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade	património histórico e cultural existente	- Distribuição, por parte da professora estagiária aos alunos, de cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial (beber Coca Cola, as mulheres usarem calças, jogar às cartas no comboio...), fazendo referência à PIDE e à guerra colonial;	como as obras públicas que criou	- Cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial	9:45
	- Reconhecer a ação de indivíduos e de grupos em todos os processos históricos	- Continuação da leitura, por parte dos alunos de mais um excerto do texto adaptado "Romance do 25 de abril"; - Audição por parte dos alunos de duas músicas "E Depois do Adeus" e "Grândola Vila Morena", que serviram de senhas para despoletar a revolução; - Explicação por parte da professora estagiária do que aconteceu no dia 25 de abril de 1974, através de fotografias da época, referindo que foi uma revolução pacífica, através dos cravos presentes nas espingardas dos soldados;	- Observação da capacidade de ler corretamente	- Texto adaptado "Romance do 25 de abril" - Computador	9:50
		- Continuação e conclusão da leitura, por parte dos alunos do último excerto do texto adaptado "Romance do 25 de abril";	- Análise das ilações dos alunos do que aconteceu no dia 25 de abril de 1974, através de fotografias da época - Observação da capacidade de ler corretamente	- Texto adaptado "Romance do 25 de abril"	10:00

		<p>- Questionamento oral aos alunos, por parte da professora estagiária, do que pensam que mudou com a revolução do 25 de abril de 1974;</p> <p>- Resposta dos alunos à questão colocada;</p> <p>- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das mudanças após o 25 de abril de 1974, e o que Portugal ganhou com esta revolução, fazendo referência ao primeiro Presidente da República;</p> <p>- Distribuição, aos alunos por parte da professora estagiária, de cartões onde é escrito o que representa a liberdade, a fim de colar num cartaz alusivo à data celebrada.</p>	<p>-Questionamento acerca do que pensam que mudou com a revolução do 25 de abril de 1974</p> <p>- Análise das ilações dos alunos acerca das mudanças após o 25 de abril de 1974</p> <p>Observação da capacidade selecionar o que escrever</p>	<p>- Cartaz</p> <p>- Cartões onde é escrito o que representa a liberdade</p>	<p>10:07</p> <p>10:15</p>
--	--	---	---	--	---------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Observações: <ul style="list-style-type: none"> ○ A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário. ○ A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula. • Materiais: <ol style="list-style-type: none"> (1) Texto adaptado "Romance do 25 de abril" - ver anexo 1 (2) Salazar, Ministro das Finanças e mais tarde Chefe de Governo do Estado Novo, através de fotografias da época - ver anexo 2 (3) O que o Estado Novo defendia bem como as obras públicas que criou - ver anexo 3 (4) Cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando do regime ditatorial (beber Coca Cola, as mulheres usarem calças, jogar às cartas no comboio...), fazendo referência à PIDE e à guerra colonial - ver anexo 4 (5) Hiperligação de duas músicas, "E Depois do Adeus" e "Grândola Vila Morena", que serviram de senhas para despoletar a revolução - ver anexo 5 (6) Fotografias do dia 25 de abril de 1974 - ver anexo 6 (7) Mudanças após o 25 de abril de 1974, e o que Portugal ganhou com esta revolução, fazendo referência ao primeiro Presidente da República - ver anexo 7 (8) Cartaz alusivo à data celebrada – ver anexo 8 (9) Fotografias alusivas ao projeto – ver anexo 9

ANEXOS



Anexo 3 - O que o Estado Novo defendia bem como as obras públicas que criou





Anexo 4 - Cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial (beber Coca Cola, as mulheres usarem calças, jogar às cartas no comboio...), fazendo referência à PIDE e à guerra colonial





Anexo 5 - Hiperligação de duas músicas, "E Depois do Adeus" e "Grândola Vils Morena", que serviram de senhas para despoletar a revolução

- 1.ª senha do início da revolução:
- https://www.youtube.com/watch?v=plrtNwD_r_0
- 2.ª senha do início da revolução:
- <https://www.youtube.com/watch?v=ci76cKwFLDs>

Anexo 6 - Fotografías do día 25 de abril de 1974



Anexo 7 - Mudanças após o 25 de abril de 1974, e o que Portugal ganhou com esta revolução, fazendo referência ao primeiro Presidente da República



Anexo 8 - Cartaz alusivo à data celebrada



Anexo 9- Fotografias alusivas ao projeto



Anexo 30



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu



Projeto "O conhecimento que não cabia na sala de aula"

Agrupamento de Escolas de Mundão
Escola Básica E.B. 2, 3 de Mundão

Orientadoras cooperantes: Isilda Monteiro
Regina Machado

Professoras Supervisores: Isabel Aires de Matos
Liliana Castilho

Mestrandas: Mariana Reis, n.º 11338

Mariene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2018/2019



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu



Projeto “O conhecimento que não cabia na sala de aula”

Agrupamento de Escolas de Mundão
Escola Básica E.B. 2, 3 de Mundão

O presente documento destina-se à avaliação da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação das orientadoras cooperantes Isilda Monteiro e Regina Machado e das professoras supervisoras, Isabel Aires de Matos e Liliana Castilho

Viseu, 2018/2019

Contextualização do projeto

Uma das competências que a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa desenvolver nos alunos, passa por planificar e executar projetos de ação. Estes devem ser capazes de envolver não só a escola, como também a sociedade envolvente. A planificação e a conseqüente implementação de um projeto de ação implica a necessidade dos grupos lidarem com questões complexas relacionadas com aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos do âmbito da educação.

Passando à descrição do projeto desenvolvido, este foi intitulado "O conhecimento que não cabia dentro da sala de aula" (cf. anexo 1). A instituição onde o projeto foi dinamizado foi a Escola E.B. 2, 3 de Mundão, destinada a alunos que frequentam o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e integrou as turmas com as quais realizamos o período de estágio, contudo, procuramos que o projeto tivesse visibilidade por toda a comunidade escolar. O grupo de estágio, em diálogo, optou por desenvolver um projeto de raiz, que fosse capaz de aliar a diversão com a educação. Aquando a partilha da ideia com as orientadoras cooperantes, estas mostram-se agradadas. De forma a não interferir com a componente letiva, o projeto decorreu no período de intervalo, compreendido entre as 10h15 e as 10h30.

A operacionalização do projeto compreendeu dois momentos que visavam celebrar e sensibilizar a comunidade escolar para a comemoração de datas marcantes. O primeiro tratou a sensibilização do Dia Mundial da Luta Contra a Sida, que embora comemorado no dia 1 de dezembro, decorreu a 28 de novembro e envolveu a turma do 6.º B, constituída por 20 alunos. O segundo momento comportou a comemoração do Dia da Restauração da Independência, celebrado a 1 de dezembro, porém foi implementado no dia 12 de dezembro e envolveu a turma do 5.º A, composta por 21 alunos.

Antes de descrevermos as dinamizações implementadas no recreio, consideramos pertinente refletirmos acerca da escolha deste espaço. Ramstetter, Murray e Garner (2010) esclarecem que o recreio é um local crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança. O recreio pode ser entendido segundo dois significados disjuntos, um referente ao tempo e outro ao espaço, como defende Pereira (2003). No que respeita ao tempo, o recreio é entendido como uma pausa entre atividades letivas, na qual os alunos brincam de forma livre e autónoma, sem qualquer interferência ou imposição da parte de um adulto. Referente ao espaço, o recreio corresponde ao local onde os alunos tiram proveito do tempo livre, das interações que estabelecem entre si e onde dão largas à imaginação. Supraticando Cruz (2013), o recreio enquanto espaço é

"o local para onde as crianças se dirigem nos intervalos entre as atividades curriculares ou permanecem após as aulas, desenvolvendo diversas atividades livremente, é também o local a que os professores podem recorrer para desenvolver um leque de atividades formais" (pp.7-8).

No que respeita ao espaço de recreio onde decorreu o projeto, trata-se de um local interior bastante amplo que corresponde adequadamente às necessidades do número de alunos que frequenta a Instituição e de toda a comunidade educativa no geral, que diariamente ali interage (cf. anexo 2).

Descrição dos momentos

Passando ao relato dos momentos que integraram o projeto, o primeiro objetivava a comemoração do Dia Mundial da Luta Contra a Sida. Sucedeu a 28 de novembro, teve a duração de 15 minutos e decorreu no átrio da escola. Partiu da dramatização de um texto presente na obra "O Príncipezinho do séc. XXI" (cf. anexo 3) e envolveu a turma do 6.º B. O texto selecionado consiste num cativante diálogo entre a personagem intemporal "Príncipezinho" e um toxicodependente. Esta obra é de grande enriquecimento e constitui um ponto de partida positivo e apropriado na abordagem a um leque de aspetos cívicos pertinentes de desenvolver e discutir com os alunos.

Dado que o número de personagens que integram a dramatização é reduzido, procurámos adaptá-la de forma a possibilitar o envolvimento de toda a turma, pois só assim teria significado. Para tal, optámos por dividir a turma em dois grupos, sendo que um deles retratava um grupo de toxicodependentes e o outro, exibia cartazes com palavras escritas, que simbolizavam sentimentos positivos.

Os alunos ficaram encarregues de preparar a dramatização em casa, sendo que houve a oportunidade de ensaiar a peça na presença das professoras estagiárias, de modo a combater algumas lacunas. Os envolvidos, no dia da dramatização, foram caracterizados tendo em conta as personagens. O Príncipezinho levou uma coroa e uma capa, enquanto o toxicodependente usou uma camisa e calças rasgadas. Os restantes alunos apresentaram-se vestidos com indumentárias de cores neutras (branco e preto).

O cenário não foi descurado de forma a conceder maior dimensão e visibilidade ao momento. Este foi construído pelas professoras estagiárias e retratava um bairro degradado, que integrava cinco prédios feitos com caixas de cartão que foram decoradas. Com o intuito do projeto ter um maior reconhecimento, optámos por elaborar um cartaz que foi afixado nos corredores da escola (cf. anexo 4).

O segundo momento, a comemoração do Dia da Restauração da Independência, ocorreu dia 12 de dezembro, teve a duração de 15 minutos, decorreu no átrio da escola e envolveu a turma do 5.º A. Este foi um dia de notável importância histórica para o país

e como tal defendemos que estas celebrações devem ser do conhecimento dos alunos, que muitas vezes desconhecem a história subjacente ao feriado nacional.

Neste momento, elegemos uma entrevista, que para além de duas apresentadoras e um repórter contou com a presença de dois convidados, sendo eles, D. Filipe III e D. João IV. Estes monarcas discutiram os interesses pessoais e respetivo papel alusivo à época histórica. A entrevista teve por base um guião redigido pelas professoras estagiárias (cf. anexo 5).

No que respeita à caracterização dos intervenientes, todos eles iam vestidos a preceito, os reis tinham uma coroa e ostentavam mantos e as apresentadoras, casacos de caráter formal. O vestuário foi-nos disponibilizado pelo Clube de Teatro da Escola. Quanto ao cenário, este procurou representar um estúdio de televisão, para tal contamos com a disposição de uma mesa retangular coberta por um tecido preto e com a respetiva identificação dos entrevistados. Inclusive, neste momento, tivemos em consideração a integração de todos os elementos da turma, que simbolizavam o povo e ao longo da encenação gritaram palavras de revolta.

Avaliação do projeto

O primeiro momento da atividade designado de "Encontro entre o Príncipezinho e um 'toxicodependente'" decorreu dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 6.º B foi bastante positiva e elogiosa. Ao nível do equipamento técnico/áudio, existiram alguns constrangimentos essencialmente ao nível do ruído de fundo que dificultou a clareza na audição da peça. As apresentações realizaram-se dentro dos parâmetros de qualidade, adequados a este tipo de evento. O tempo previsto para a duração do "espetáculo" foi cumprido, não tendo sido necessário recorrer a alterações de última hora.

No segundo momento, a atividade "A conversa com D. João IV e D. Filipe III" decorreu dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 5.º A foi bastante positiva. Ao nível técnico/áudio, as apresentações também se realizaram dentro dos parâmetros de qualidade, adequados a este tipo de evento. O tempo previsto para a duração do "espetáculo" foi cumprido, não tendo sido necessário recorrer a alterações de última hora. Rematando, não se registaram constrangimentos.

Para concluir, é pertinente realçar a prontidão e a ajuda preciosa dos professores de Educação Musical na montagem do equipamento de técnico/áudio, bem como toda a disponibilidade manifesta por parte dos assistentes operacionais. Este projeto foi visto com agrado pela comunidade escolar, que teceu elogios à iniciativa.

De forma a registar e memorizar os momentos, seguem em anexo fotografias captadas aquando a dinamização (cf. anexo 6).

ANEXOS

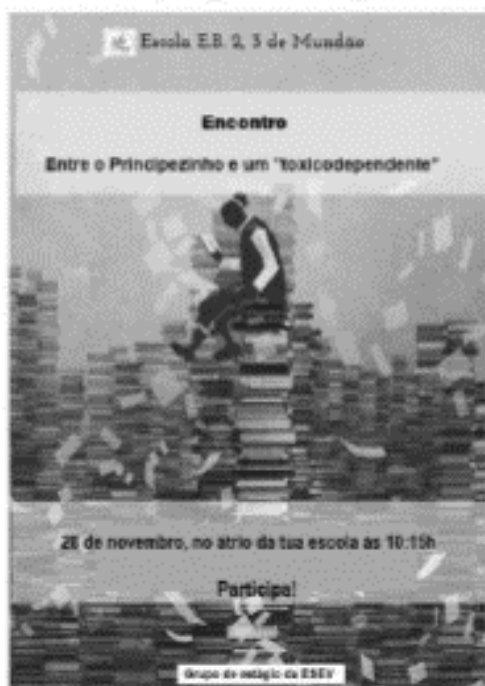
Anexo 1- Planificação do projeto "O conhecimento que não cabia dentro da sala de aula"

PRÉ-MA (2011)	ATIVIDADES	OBJETIVOS	INTERVENIÊNCIAS		CALENDARIZAÇÃO	RECURSOS E MATERIAIS	AVALIAÇÃO
			Intervenientes	Modalidade			
18 de setembro							
Período de Intervenção de manhã (19h15-20h30)							
MAU 3, 4, 5, 7, 44 MC 1, 1, 3	O conhecimento que não cabe dentro da sala de aula é essencial à formação e ao "autodesenvolvimento"	Organizar os recursos, numa tentativa de aprendizagem e envolvimento da comunidade escolar; Sensibilizar a comunidade para a necessidade de prevenção e produção de luz-cinza a zero	Turma de 6.º B e Grupo de estágio do CSEV	Comunidade escolar	Até ao fim do período de estágio	Temperado	A atividade decorre dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 6.º B foi bastante positiva. Ao nível técnico, tivemos alguns conhecimentos. As apresentações realizadas dentro dos parâmetros de qualidade, adequadas à escala de ensino. O tempo previsto para a duração de "esperante" foi cumprido, não sendo necessário recorrer a alterações de última hora.
12 de dezembro							
Período de Intervenção de manhã (19h15-20h30)							
MAU 3, 4, 5, 7, 33, 32, 35, 44 MC 1, 1, 3	O conhecimento que não cabe dentro da sala de aula é essencial à formação e ao "autodesenvolvimento"	Organizar os recursos, numa tentativa de aprendizagem e envolvimento da comunidade escolar; Colocar desta comunidade de caráter nacional	Turma de 5.º A e Grupo de estágio do CSEV	Comunidade escolar	Até ao fim do período de estágio	Temperado	A atividade decorre dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 5.º A foi bastante positiva. Ao nível técnico, tivemos as apresentações dentro dos parâmetros de qualidade, adequadas à escala de ensino. O tempo previsto para a duração de "esperante" foi cumprido, não sendo necessário recorrer a alterações de última hora. Não se registaram conhecimentos.

Anexo 2- Atrio/espço de recreio interior



Anexo 4- Cartaz "Encontro entre o Príncipezinho e um toxicodependente"



Anexo 5- Guião de entrevista *A conversa com...D. João IV e D. Filipe III*

GUIÃO DA ENTREVISTA COM D. JOÃO IV E D. FILIPE III

Apresentação 1: Este é o primeiro momento da entrevista com... *A conversa com...D. João IV e D. Filipe III*. Este guião contém a estrutura das perguntas feitas ao Senhor D. João IV e ao Senhor D. Filipe III de Portugal.

D. Filipe III: É, senhor de Espanha.

Apresentação 2 (perguntas): Como nasce esta ideia de criar cidades e de dar nomes diferentes, quereres por vezes os atribuir aos de outro lado, como estas duas cidades em questão: São João de Matosinhos e Matosinhos-cidade, porque não se chamam um ao outro, que é diferente de como costumamos de há 1 de setembro, o dia da Restauração de Portugal depois de mais de 60 anos de ocupação.

Resposta: São João de Matos, o nome que se costumava dar às duas é um nome bastante mais antigo. São João, não se perguntar logo se alguma população está a ser criada sobre o outro.

Apresentação 3: Nesta época a ideia nasceu a nível municipal, não correu com a mesma rapidez de, por exemplo, em Vila Rica, e portanto a ideia de criar as duas cidades nasceu de uma forma mais lenta. Isto aconteceu em Matosinhos, não foi assim.

D. João IV: É, mas não, D. Filipe e de Portugal era sempre por vontade, quereres a dar nome.

D. João IV: São João de Matos, não se perguntar logo se alguma população está a ser criada sobre o outro.

D. Filipe III: Mas a ideia não nasceu por vontade, sendo atribuído ao seu filho de nome.

Apresentação 4: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

(resposta do entrevistado)

(apresentação do entrevistado)

Filipe III: Nunca a ideia, a ideia e a ideia não nasceu.

Filipe III: Sempre a ideia e a ideia não nasceu em Matosinhos, não nasceu em Portugal.

Filipe III: O nome da ideia, não se perguntar logo se alguma população está a ser criada sobre o outro.

D. Filipe III (perguntas): Mas... (perguntas)

Apresentação 5: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 6: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

D. João IV: A ideia nasceu de vontade, quereres a dar nome ao outro.

Apresentação 7: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

D. João IV: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 8: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Filipe III: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 9: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

D. Filipe III (perguntas): São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 10: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Filipe III: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 11: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

D. João IV: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 12: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

D. Filipe III: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

D. João IV: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 13: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 14: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 15: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Apresentação 16: São D. Filipe III a ideia que o seu filho tinha de criar uma nova população sobre o outro.

Anexo 6- Registo fotográfico dos dois momentos da dinamização







Anexo 31



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB



Planificação de 12 de dezembro de 2018



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E. B. 2, 3 de Mundão

Turma: 6.º B

Orientadora Cooperante: Isilda Monteiro

Disciplina: Português

Supervisor: Isabel Aires de Matos

Intervenção individual:



Mariana Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Plano de Aula n.º 16



Data: 12 de dezembro de 2018

Lições n.º 60 e 61	Sumário: Analisamos os capítulos 18 e 19 da obra "Pedro Alecrim" de António Mota e resolvemos a respetiva ficha de compreensão. Lemos a restante obra e realizamos um teste de verificação de leitura.	Data: 12/12/2018	Sala: 17
--------------------	---	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Oralidade - Expressão	- Comunicar, em contexto formal, opiniões fundamentadas	- Escrita no quadro do sumário da aula anterior, seguida da abertura das lições da presente aula;	- Observação da capacidade de exprimir informação	- Quadro - Caderno diário	10:30
		- Interpretação visual conjunta de um vídeo  , acerca de como honram a morte no México; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre como as várias culturas honram a morte, discutindo as principais diferenças e semelhanças com a cultura que os alunos conhecem;			10:40
Educação Literária - Compreensão da narrativa literária "Pedro Alecrim", de António Mota, com base num percurso de leitura	- Ler excertos de narrativas literárias, em silêncio e em voz alta	- Leitura silenciosa, pelos alunos, de excertos dos capítulos 18 e 19  , da obra "Pedro Alecrim" de António Mota; - Leitura em voz alta, pelos alunos, de excertos dos capítulos 18 e 19, da obra "Pedro Alecrim" de António Mota; - Discussão professora estagiária/alunos/aluno acerca de aspetos relacionados com a interpretação ideológica dos	- Análise da fluência da leitura	- Livro "Pedro Alecrim"	10:55

Mariana Reis, n.º 11338

1

- Texto narrativo	- Compreender excertos de narrativas literárias - Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados - Compreender excertos de narrativas literárias	excertos; - Distribuição por parte de dois alunos à turma da ficha de compreensão ideológica  ; - Resolução da ficha de compreensão ideológica, por parte dos alunos; - Correção conjunta, oral e por escrito, da ficha de compreensão ideológica;	- Análise da compreensão ideológica do excerto - Resolução da ficha de compreensão ideológica do excerto	- Ficha de compreensão ideológica	11:05
					11:20
Educação Literária - Compreensão da narrativa literária "Pedro Alecrim", de António Mota, com base num percurso de leitura	- Ler excertos de narrativas literárias, em silêncio e em voz alta	- Leitura em voz alta, pelos alunos, dos capítulos 20, 21, 22 e 23 da obra "Pedro Alecrim" de António Mota; - Discussão professora estagiária/alunos/aluno acerca de aspetos relacionados com a interpretação ideológica dos capítulos;	- Análise da compreensão ideológica do excerto	- Livro "Pedro Alecrim"	11:25
- Texto narrativo	- Compreender excertos de narrativas literárias	- Resolução do teste de verificação de leitura presente na pág. 84 do manual  ; - Correção conjunta, oral e por escrito, do teste de verificação de leitura.	- Resolução da ficha de compreensão ideológica do excerto	- Teste de verificação de leitura	11:40
					12:15

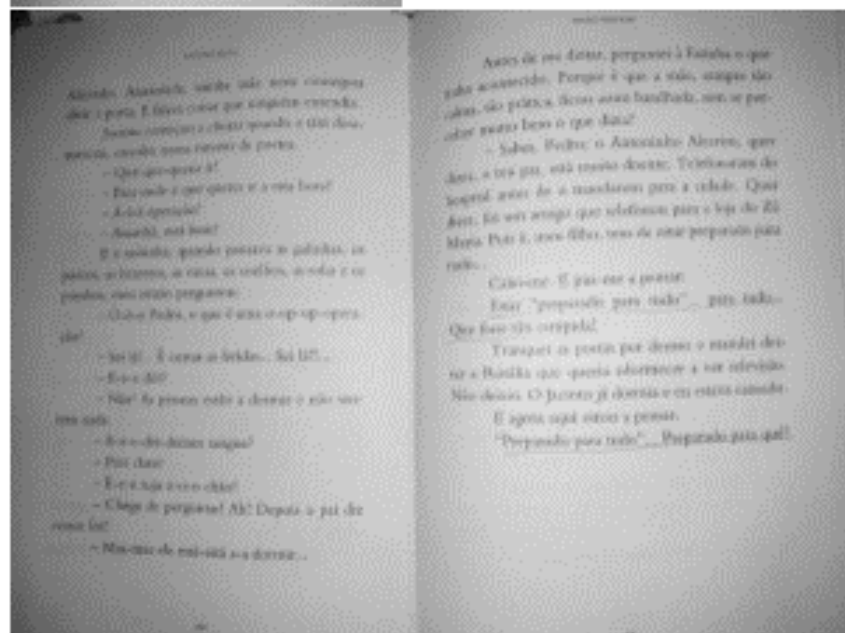
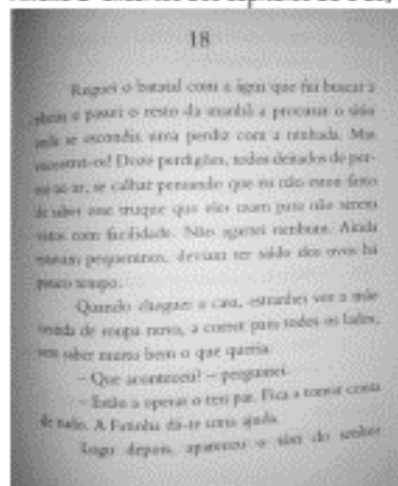
- **Observações:**
 - A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário.
 - A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula.
- **Materiais:**
 - (1) Hiperligação de um vídeo, acerca de como honram a morte no México – ver anexo 1
 - (2) Excertos dos capítulos 18 e 19, da obra "Pedro Alecrim" de António Mota – ver anexo 2
 - (3) Ficha de compreensão ideológica – ver anexo 3
 - (4) Teste de verificação de leitura presente na pág. 84 do manual- ver anexo 4

ANEXOS

Anexo 1- Hiperligação de um vídeo, acerca de como honram a morte no México

<https://www.youtube.com/watch?v=pToswAXDQX4->

Anexo 2- Excertos dos capítulos 18 e 19, da obra "Pedro Alecrim" de António Mota



Tiraram mesa, cadeiras, camas e a sala ficou
espaçosa. Puseram quatro bancos compridos no meio
da sala e abriram as portas.

Trouxeram a vela, que cobria a ventar, e
colocaram-na por cima dos bancos. Acederem
citos e espalharam a toda a volta cintos de flores.

Venham-me sem eu dar conta e puseram-me
à entrada da sala. A seguir a mim estavam os tíos, os
primos, os homens todos da família.

E vieram muitas pessoas apertar-me a mão.

Todas diziam a mesma coisa:

- Lamento muito, os meus sentimentos.

Algumas mãos eram calosas, outras tinham
suor e pele fina. Muitas cheiravam a estrume e a
terra, outras a perfume.

Foi interminável aquele desfile de mãos, que

eu não tinha vontade de apertar.

Vieram o Luis, o Martinho, a Rita, a Joana, o
Nicolau. Abraçaram-me e eu não disse nada.

Apareceu o padre Leandro, abriu o breviário
e leu baixinho, mas eu não ouvi nada. Tinha os ou-
vidos a zumbir.

Empurraram-me devagarinho para fora da
sala. Estão ouvi gnar. Sentia a mãe?

A uma pessoa pela ruas estreitas do Praga e
ouviam-se lá longe os sons a tocar.

No cemitério não queria que eu transpese-
se a porta larga de ferro. Mas eu continuei.

E vi tudo.

Vi a cova e as cordas. Vi as pás e a terra a
cobrir a madeira envenenada.

Desatei a correr. Não suportava mais aquela
roupa apertada, aquelas mãos todas, o cheiro do ale-
crim e da cera demecida. Não queria ouvir ninguém.

Meti por atalhos, sempre a correr. E quando
cheguei junto da ribeira, despi-me e atirei-me à
água.

Que bom!

Que bom mergulhar nas águas claras e frias.

radar contra a corrente, lavar todos os sucos, todos
os perfumes!

Que bom meter a cabeça debaixo de água
com o peito cheio de ar e soltar as lágrimas! Tão bom
terer a água gelada no corpo a esquentar!

Venti-me quando a pele começou a zezepar e
os dentes batiam como castanholas.

Mas o cheiro do alecrim, do suor e da cera
demecida na roupa continuava estranhado.

Deites-me na terra e rebotei-me muitas vezes.
Era bom o cheiro da erva, sabia bem molhá-la deva-
garinho.

Era bom estar só. E tentar compreender tudo.

Anexo 3- Ficha de compreensão ideológica

104

"Pedro Linceu" de António Mota Capelães 10x 18

1. Onde de Pedro encontrou a bandeira alentejana? Qual seria a razão?

2. Porque teria lido tantas perguntas a Pedro?

3. Onde é que regressou ao aprazido após preparar o jantar?

4. Por que razão alterou a disposição dos móveis na sala de casa de Pedro?

5. "Apesar de não estar risonho, nunca deixou sair o pelo da língua quando a natureza o chamava, tal era afeição". Como teria a casa de Pedro pensado nos seus personagens ao seu por a dar as palavras a terminar?

6. "Desatou a chorar. Não suportava mais aquela mesa apontada, aquelas cadeiras brancas, o chão de madeira e a casa decorida. Não queria mais ninguém lá fora por ali fora, sempre a chorar". Que sentimentos e emoções estaria a viver o Pedro para ter sido influenciado de tal?

7. O que fez o Pedro pensar sobre a morte?

8. Com a morte do pai, foi uma grande mudança na vida de Pedro. O que mudou que ele sentiu?

9. Procura um símbolo ou outros detalhes que teão



Anexo 4- Teste de verificação de leitura presente na pág. 84 do manual

Teste de verificação de leitura

2. Lê um excerto de uma apresentação deste livro de António Mota. De seguida, responde às questões colocadas, tendo em conta o teu conhecimento da obra.

- 1 Indicar:
a. com quem vivia o Pedro Alecrim;
b. o nome da aldeia.

- 2 O Pedro ia à escola, apesar de várias dificuldades. Indica, pelo menos, duas.
3 Como era o aproveitamento escolar do Pedro?
4 Qual foi um dos dias "mais bonitos da escola"?

A obra narra uma parte relevante da vida de Pedro Alecrim, um jovem adolescente cuja família vive numa aldeia isolada. O seu tempo é dividido entre a escola, a necessária ajuda aos pais nos trabalhos do campo e os tempos livres, quase sempre passados com o seu melhor amigo, Nicolau. Apesar das dificuldades económicas, a vida e o crescimento de Pedro decorrem de forma bastante harmoniosa e feliz. Todavia, no final do sexto ano de escolaridade, o destino do protagonista é profundamente alterado por várias circunstâncias familiares.

Maria Medeiros Marques e Carlos Teófilo de Silva,
in www.casatadoleitura.org (consult. em 12-07-2016)

- 5 Enumera alguns dos trabalhos que o Pedro tinha de fazer.

- 6 Como se realizava ele o trabalho no campo e na escola?



- 7 Onde vivia o Nicolau?
8 Como era a sua vida?
9 O que fez após o 6.º ano?
10 Indica o nome de outro amigo do Pedro.

- 11 Que tragédia familiar aconteceu?
12 Refere a principal consequência desse facto na vida do Pedro.



Planificação de 14 de maio de 2019



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E.B. 2, 3 de Mundão

Turma: 6.º B

Orientadora Cooperante: Isilda Monteiro

Disciplina: Português

Supervisor: Fernando Alexandre Lopes

Intervenção individual:

Mariana Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Plano de Aula n.º 14

Data: 14 de maio de 2019

Lições n.º 134 e 135	Sumário: Apresentação da obra "Ulisses", de Maria Alberta Menéres. Lemos um excerto da obra "Ulisses", intitulado de "Como tudo começou" e fizemos a respetiva resolução da ficha de compreensão.	Data: 14/05/2019	Sala: 17
----------------------	--	------------------	----------

Dominios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Oralidade - Expressão de informação e opinião	- Comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas	- Escrita no quadro do sumário da aula anterior, seguida da abertura das lições da presente aula;	- Análise da capacidade de selecionar a capa que desperta maior interesse e justificar	- "Ulisses" de Maria Alberta Menéres	10:30
		- Apresentação, por parte da professora estagiária da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, usando duas edições diferentes [1];			10:35
		- Questionamento oral aos alunos qual das obras lhe desperta maior atenção e qual delas escolheriam para ler, com base na capa; - Escrita, no quadro, por um aluno dos elementos paratextuais presentes no livro (título, autor, ilustrador, editora, ano de edição);			10:40

Mariana Reis, n.º 11338

1

- Compreensão	- Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos	- Distribuição aos alunos da bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros [1]; - Audição por parte dos alunos da bibliografia correta da autora, seguida da correção dos erros, pelos mesmos [1]; - Leitura em voz alta, por parte de um aluno da sinopse que se encontra na contracapa do livro;	- Análise da capacidade de compreender a mensagem, ouvindo-a	- Computador - Bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros	10:50
- Expressão de informação e opinião	- Comunicar, em contexto formal, informação essencial e opiniões fundamentadas	- Diálogo conjunto acerca de quem são "Homero", "Ulisses" e "Odisséia", palavras que são referidas na sinopse, fazendo assim uma breve contextualização histórica da obra;	- Questionamento acerca de "Homero", "Ulisses" e "Odisséia"	- "Ulisses" de Maria Alberta Menéres	10:55
- Compreensão	- Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos	- Questionamento oral aos alunos sobre o que é uma "epopeia", referindo se em Portugal, alguém escreveu alguma e com que objetivo; - Leitura em voz alta do início da obra "Ulisses", onde é revelada a fonte de inspiração e o assunto da obra [1]; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno sobre a quem se dirige o narrador quando enuncia "É esta a história que eu vos vou contar".;	- Questionamento acerca do que é uma epopeia		11:05

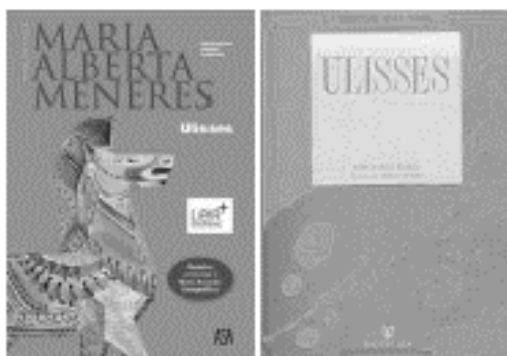
Educação Literária - Texto narrativo	- Ouvir ler e ler de forma dramatizada um texto narrativo	- Audição, por parte dos alunos, das respostas às duas perguntas do texto acima, assinalando as afirmações verdadeiras, presentes na pág. 114 do manual 8 ;	- Análise da capacidade de compreender a mensagem, ouvindo-a	- Computador	11:10
		- Correção oral do exercício realizado anteriormente, justificando as afirmações falsas;	- Análise da interpretação e entoação aquando a leitura do texto narrativo		11:20
Educação Literária - Texto narrativo		- Leitura silenciosa por parte dos alunos de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou" 8 ;	- Análise da capacidade de compreender a mensagem, ouvindo-a		
		- Leitura em voz alta, por parte dos alunos de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou";			
		- Audição, por parte dos alunos de uma gravação onde mostra como Ulisses reagiu à obrigação de ir para a Guerra de Troia;			
		- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca do que Ulisses fez;	- Questionamento acerca da compreensão ideológica da gravação		11:25

	- Ouvir ler e ler de forma dramatizada um texto narrativo	- Continuação da leitura em voz alta, por parte dos alunos de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 116 do manual, intitulado de "Como tudo começou" 8 ;	- Análise da interpretação e entoação aquando a leitura do texto narrativo	- "Ulisses" de Maria Alberta Menéres	11:35
	- Explicitar o sentido global de um texto - Fazer inferências, justificando-as - Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista - Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados	- Questionamento oral aos alunos sobre aspetos relacionados com a compreensão ideológica do excerto lido; - Resposta oral dos alunos à questão colocada; - Resolução, pelos alunos, da ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual 8 ;	- Questionamento acerca da compreensão ideológica do excerto - Ficha de compreensão do texto	- Ficha de compreensão do texto	11:40 11:50
		- Correção conjunta oral e por escrito da ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual.		- Quadro - Caderno diário	12:00 12:15

<ul style="list-style-type: none"> • Observações: <ul style="list-style-type: none"> ○ A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário. ○ A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula. • Materiais: <ol style="list-style-type: none"> (1) Obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres (duas edições diferentes) - ver anexo 1 (2) Bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros - ver anexo 2 (3) Bibliografia correta da autora - ver anexo 3 (4) Início da obra "Ulisses", onde é revelada a fonte de inspiração e o assunto da obra- ver anexo 4 (5) Perguntas do texto acima, assinalando as afirmações verdadeiras, presentes na pág. 114 do manual - ver anexo 5 (6) Excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou" - ver anexo 6 (7) Continuação de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 116 do manual - ver anexo 7 (8) Ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual - ver anexo 8

ANEXOS

Anexo 1 – Obra “Ulisses” de Maria Alberta Menéres (duas edições diferentes)



Anexo 2 - Bibliografia de Maria Alberta Menéres, que contém erros

Maria Alberta Menéres nasceu em 1940, em Vila Nova de Fafe. Tem uma vasta obra poética, estando representada em várias antologias literárias, nacionais e internacionais. Foi professora dos ensinos Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês.

Foi autora de inúmeros programas televisivos para crianças, tendo sido Diretora do Departamento de Programas Infância e Juventude da RTP de 1974 a 1986.

Publicou mais de 600 livros para crianças (Clarinete; Figuras; Figuras; Ulisses; O poema disse ao poema; Semana Sim; Semana Não; Dez Dedos Dez Medos; Siga a Borboleta; 100 Histórias de Todos os Tempos; À Beira do Rio das Escarvas).

Em 1986, recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças “pelo conjunto da sua obra literária e pela manutenção de um alto nível de qualidade”.

Faleceu em Lisboa, a 15 de abril de 2019, com 80 anos de idade.

Anexo 3- Bibliografia correta da autora



Maria Alberta Menéres nasceu em 1940, em Vila Nova de Fafe. Tem uma vasta obra poética, estando representada em várias antologias literárias, nacionais e estrangeiras. Foi professora dos ensinos Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e História.

Foi autora de inúmeros programas televisivos para crianças, tendo sido Diretora do Departamento de Programas Infância e Juventude da RTP de 1974 a 1986.

Publicou mais de 600 livros para crianças (Clarinete; Figuras; Figuras; Ulisses; O poema disse ao poema; Semana Sim; Semana Não; Dez Dedos Dez Medos; Siga a Borboleta; 100 Histórias de Todos os Tempos; À Beira do Rio das Escarvas).

Em 1986, recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças “pelo conjunto da sua obra literária e pela manutenção de um alto nível de qualidade”.

Faleceu em Lisboa, a 15 de abril de 2019, com 80 anos de idade.

Anexo 4 - Início da obra "Ulisses", onde é revelada a fonte de inspiração e o assunto da obra

1. A obra *Ulisses*, escrita por Maria Alberta Menéres, começa desta forma:

E Ulisses, existiu? E Homero, existiu? E o Sol, existe? E a Lua, existe? E o mar, existe?

Há muitos milhares de anos, um poeta grego, Homero, contava-nos no seu livro *Odisseia* a história de Ulisses, que andava no mar, gostava do Sol, desejava a Lua.

É esta a história que eu vos vou contar.

Maria Alberta Menéres, *Ulisses*, Porto Editora, 2016 (pág. 7)

Anexo 5 - Perguntas do texto acima, assinalando as afirmações verdadeiras, presentes na pág. 114 do manual

- 1.2. Ouve as respostas às duas primeiras perguntas do texto acima. No final, assinala (no teu caderno) as afirmações verdadeiras e corrige as falsas.
- a. Sabes-se que Homero foi o autor de dois livros importantes: a *Íliada* e a *Odisseia*.
 - b. Estas duas obras foram escritas cerca de 800 anos a. C.
 - c. Nestes livros, contam-se as façanhas dos marinheiros portugueses.
 - d. Nestas histórias, misturam-se personagens humanas e divinas.
 - e. Ulisses é o herói da *Odisseia*, onde se narra as suas aventuras ao longo de dez anos.

Anexo 6 - Excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 115 do manual, intitulado de "Como tudo começou..."



Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e seu filho ainda muito pequeno, Telêmaco.

Ulisses era o rei dessa pequena ilha, mas não um rei de coroa e manto, muito solene. Tão depressa se divertia a armar um cavalo, como ia à caça com os amigos, ou conversava com o povo. Todos o amavam. Para ele não havia terra no mundo igual a Ítaca. Ele dizia: "Ítaca é a gente" mas mudava de modo vigoroso, e para mim não há terra que tanto me encante os olhos."

Ele próprio era, na realidade, um moço vigoroso e valente, sempre desejava de correr mundo, de viver as mais inesperadas aventuras. Quando estava junto da família, na Ítaca tinha de intenso azul de céu azul e calma de mar calmo, olhava para em terra o encanto de descobrir e mas quando se via em plena aventura, olhava desejava voltar para casa, para junto dos seus, onde sabia haver serenidade e encanto.

Um dia aconteceu que Paris, príncipe troiano, rapto a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Troia. Isto fez com que troianos e gregos se envolvessem em violenta guerra. Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir para a guerra também, tinha de ir cercar Troia. [...]

Anexo 7 - Continuação de um excerto da obra "Ulisses" de Maria Alberta Menéres, presente na pág. 116 do manual

.....

E lá foi. Nos seus barcos os gregos embarcaram para Troia pensando alegremente que iam ter uma vitória fácil e em breve regressariam ao lar. Mas
20 quê? Seria esta uma luta que havia de durar dez anos. Dez anos sem os gregos verem a pátria, a família.

A certa altura já ninguém sabia suportar a ausência, o esforço de manter um cerco durante tanto tempo. Aquilo não podia continuar assim!

25 Então Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia:  construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau, assente num estrado com rodas para se poder deslocar, e dentro do bojo, ou seja, da barriga desse cavalo, se esconderam alguns homens.

30 Mas para que seria este cavalo? Ulisses imaginou que os gregos deviam fingir que iam todos embora dali e deixar às portas de Troia o monumental cavalo sozinho... em ar de homenagem!



Depois de o construírem, sem fustos, il limitaram as suas tendas de dez anos, cavaleiros verdadeiros, tudo. A pouco e pouco foram-se retirando e desapareceram ao longe nas colinas, na distância.

Os troianos viram aqueles preparativos de partida com intensa surpresa e sem perceberem nada do que estava a acontecer. Viram os gregos, depois de dez anos, a se embosar e a largar as suas portas. Mas como sabiam que eles não eram colúmbes, ficaram desconfiados e atentos.

Passaram dois dias,

três dias

quatro dias

e os troianos começaram-se então de que os gregos tinham partido de verdade e não voltariam mais. Abriam muito devagarinho as portas da muralha, e qual não foi o seu espanto quando viram ali mesmo, parado,

imponente, brilhando ao Sol, um cavalo de pau! Dentro deste cavalo estava Ulisses e alguns dos seus companheiros, muito quietinhos. Junto de uma das portas trancadas do cavalo havia uma porta que se abria por dentro. Os troianos ficaram pasmados a olhar para o cavalo. [...]

Então os troianos amestaram o cavalo para dentro das muralhas da cidade e colocaram-no na praça principal.

Nessa mesma noite começaram os festejos em honra dos deuses.

Beberam, comeram, ofereceram sacrifícios...

Beberam, comeram, dançaram...

Um dia

dois dias

três dias se passaram. Estavam já todos calmos pelos cantos, cansados, sem defesa, plenamente confiantes na vitória.

E de repente... lá sobre o muro, quando tudo subitamente como que por encanto se tornou, Ulisses [...] abriu devagarinho a tal porta escondida

junto da porta do cavalo, espreitou o, não vendo ninguém de guarda, saltou para o chão... e o mesmo fizeram os seus companheiros que estavam ali com ele dentro do bojo do cavalo. Abriam as portas da cidade de Troia e enfiaram os soldados gregos que ao sinal de súbito silêncio tinham voltado para trás, e os grandes colúmbes

através das colinas

se haviam aproximado da cidade, sem tendas, sem cavalos, só com as armas no chão, entraram dentro de Troia!

Só lhes ficou por a destruição completa desta cidade. Dizem que não ficou pedra sobre pedra...

Os gregos libertaram Helena, a rainha grega de beleza célebre, e Ulisses ficou a ser conhecido por "O destruidor de Troia", pois graças à sua astúcia é que foi possível tal vitória.



Anexo B - Ficha de compreensão do excerto intitulado de "Como tudo começou" retirado da obra "Ulisses", presente na pág. 117 do manual

4. A caracterização de Ulisses é feita diretamente pelo narrador e indiretamente através das suas ações.

4.1. Descubra os três adjetivos que o narrador utiliza para retratar Ulisses.

4.2. Transcreva dos três primeiros parágrafos do texto passageiro que permitem concluir que Ulisses era:

- simples; - aventureiro; - insubmissivo.

5. Explique, por palavras suas, o que deu origem à guerra de Troia.

6. Qual era o estado de espírito dos gregos quando partiram para Troia? Porquê?

6.1. No entanto, as expectativas dos gregos não se confirmaram. Transcreva as palavras do narrador que revelam ao leitor o que aconteceu.

7. Lê, atentamente, e resumo seguinte do episódio da guerra de Troia. Da seguinte, descobre os três atos introduzidos.

Os gregos inventaram um estratagema para poderem entrar na cidade de Troia: construíam um cavalo gigantesco, dentro do qual se escondiam alguns homens de guarda, fingiam que iam embora, desistindo da guerra, e deixando aos troianos o cavalo como se fosse uma oferta.

Até princípio, os troianos desconfiavam; mas, no dia seguinte, abriam as portas da muralha e introduziam o cavalo na cidade. Conseguiu então os ferreiros de construção da cidade. Nessa noite, quando todos dormiam menos os guardas, Ulisses e os companheiros saíram do cavalo, abriam as portas aos outros guerreiros gregos, destruíam Troia e libertavam Helena.

8. O narrador, embora não participe na ação, faz sentir a sua presença.

8.1. Transcreva do penúltimo parágrafo uma passagem em que o narrador se dirige diretamente aos leitores.

8.2. O discurso do narrador é muito expressivo. Para tal, contribui o recurso:

a. a diferentes tipos de frase

⇒ Dá dois exemplos de frases interrogativas e duas de exclamativas.

b. à pontuação expressiva

⇒ Justifica o uso de vírgulas nas linhas 52, 53 e 58.

Anexo 32



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB



Planificação de 26 de abril de 2019



Agrupamento de Escolas de Mundão

Escola E. B. 2, 3 de Mundão

Turma: 3.º A

Orientadora Cooperante: Regino Machado

Disciplina: História e Geografia de Portugal

Supervisor: Líliana Castilho

Intervenção individual:

Marina Reis, n.º 11338

Viseu, 2018/2019

Lição n.º 74	Sumário: Reconhecer os motivos que conduziram a revolução do 25 de abril, comemorando esta efeméride.	Data: 26/04/2019	Sala: 15
--------------	---	------------------	----------

Domínios e Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
PORTUGAL DO SÉCULO XX Comemoração do 25 de abril de 1974	- Entender efemérides importantes na História do país - Conhecer, sempre que possível, episódios da História valorizando o	- Abertura das lições da presente aula, seguida da escrita do sumário no quadro, pela professora estagiária;	- Observação da capacidade de ler corretamente - Questionamento acerca do que o Estado Novo defendia bem	- Texto adaptado "Romance do 25 de abril" - Computador	9:25
		- Distribuição, pela professora estagiária, aos alunos do texto adaptado "Romance do 25 de abril"; - Leitura em voz alta de um excerto do texto pelos alunos; - Breve explicação aos alunos de como Salazar se tornou Ministro das Finanças e mais tarde Chefe de Governo do Estado Novo, através de fotografias da época; - Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca do que o Estado Novo defendia bem como as obras públicas que criou			9:30

Mariana Reis, n.º 11338

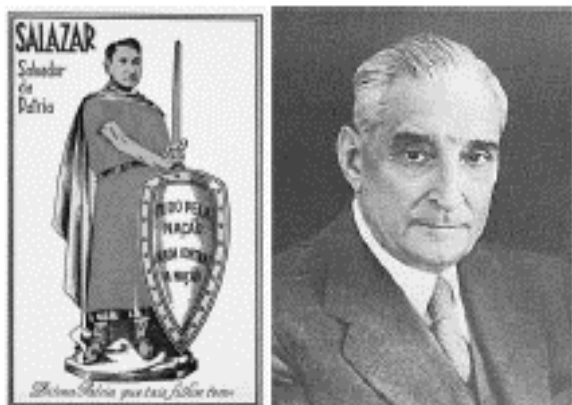
1

O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade	património histórico e cultural existente	- Distribuição, por parte da professora estagiária aos alunos, de cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial (beber Coca Cola, as mulheres usarem calças, jogar às cartas no comboio...), fazendo referência à PIDE e à guerra colonial;	como as obras públicas que criou	- Cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial	9:45
	- Reconhecer a ação de indivíduos e de grupos em todos os processos históricos	- Continuação da leitura, por parte dos alunos de mais um excerto do texto adaptado "Romance do 25 de abril"; - Audição por parte dos alunos de duas músicas "E Depois do Adeus" e "Grândola Vila Morena", que serviram de senhas para despoletar a revolução; - Explicação por parte da professora estagiária do que aconteceu no dia 25 de abril de 1974, através de fotografias da época, referindo que foi uma revolução pacífica, através dos cravos presentes nas espingardas dos soldados;	- Análise das principais informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial - Observação da capacidade de ler corretamente	- Texto adaptado "Romance do 25 de abril" - Computador	9:50
		- Continuação e conclusão da leitura, por parte dos alunos do último excerto do texto adaptado "Romance do 25 de abril";	- Análise das ilações dos alunos do que aconteceu no dia 25 de abril de 1974, através de fotografias da época - Observação da capacidade de ler corretamente	- Texto adaptado "Romance do 25 de abril"	10:00

		<p>- Questionamento oral aos alunos, por parte da professora estagiária, do que pensam que mudou com a revolução do 25 de abril de 1974;</p> <p>- Resposta dos alunos à questão colocada;</p> <p>- Diálogo professora estagiária/alunos/aluno acerca das mudanças após o 25 de abril de 1974, e o que Portugal ganhou com esta revolução, fazendo referência ao primeiro Presidente da República;</p> <p>- Distribuição, aos alunos por parte da professora estagiária, de cartões onde é escrito o que representa a liberdade, a fim de colar num cartaz alusivo à data celebrada.</p>	<p>-Questionamento acerca do que pensam que mudou com a revolução do 25 de abril de 1974</p> <p>- Análise das ilações dos alunos acerca das mudanças após o 25 de abril de 1974</p> <p>Observação da capacidade selecionar o que escrever</p>	<p>- Cartaz</p> <p>- Cartões onde é escrito o que representa a liberdade</p>	<p>10:07</p> <p>10:15</p>
--	--	---	---	--	---------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Observações: <ul style="list-style-type: none"> ○ A professora estagiária irá circular pela sala, com o intuito de observar e auxiliar o trabalho desenvolvido pelos alunos e esclarecer possíveis dúvidas, sempre que necessário. ○ A planificação poderá sofrer alterações conforme o decorrer da aula. • Materiais: <ol style="list-style-type: none"> (1) Texto adaptado "Romance do 25 de abril" - ver anexo 1 (2) Salazar, Ministro das Finanças e mais tarde Chefe de Governo do Estado Novo, através de fotografias da época - ver anexo 2 (3) O que o Estado Novo defendia bem como as obras públicas que criou - ver anexo 3 (4) Cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando do regime ditatorial (beber Coca Cola, as mulheres usarem calças, jogar às cartas no comboio...), fazendo referência à PIDE e à guerra colonial - ver anexo 4 (5) Hiperligação de duas músicas, "E Depois do Adeus" e "Grândola Vila Morena", que serviram de senhas para despoletar a revolução - ver anexo 5 (6) Fotografias do dia 25 de abril de 1974 - ver anexo 6 (7) Mudanças após o 25 de abril de 1974, e o que Portugal ganhou com esta revolução, fazendo referência ao primeiro Presidente da República - ver anexo 7 (8) Cartaz alusivo à data celebrada – ver anexo 8 (9) Fotografias alusivas ao projeto – ver anexo 9

ANEXOS



Anexo 3 - O que o Estado Novo defendia bem como as obras públicas que criou





Anexo 4 - Cartões que contêm várias informações acerca do que não se podia fazer aquando o regime ditatorial (beber Coca Cola, as mulheres usarem calças, jogar às cartas no comboio...), fazendo referência à PIDE e à guerra colonial





Anexo 5 - Hiperligação de duas músicas, "E Depois do Adeus" e "Grândola Vils Morena", que serviram de senhas para despoletar a revolução

- 1.ª senha do início da revolução:
- https://www.youtube.com/watch?v=plrtNwD_r_0
- 2.ª senha do início da revolução:
- <https://www.youtube.com/watch?v=ci76cKwFLDs>

Anexo 6 - Fotografías do día 25 de abril de 1974



Anexo 7 - Mudanças após o 25 de abril de 1974, e o que Portugal ganhou com esta revolução, fazendo referência ao primeiro Presidente da República



Anexo 8 - Cartaz alusivo à data celebrada



Anexo 9- Fotografias alusivas ao projeto



Anexo 33



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu



Projeto “O conhecimento que não cabia na sala de aula”

Agrupamento de Escolas de Mundão
Escola Básica E.B. 2, 3 de Mundão

Orientadoras cooperantes: Isilda Monteiro
Regina Machado

Professoras Supervisores: Isabel Aires de Matos
Liliana Castilho

Mestrandas: Mariana Reis, n.º 11338

Mariene Magalhães, n.º 11163

Viseu, 2018/2019



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
Escola Superior de Educação de Viseu



Projeto “O conhecimento que não cabia na sala de aula”

Agrupamento de Escolas de Mundão
Escola Básica E.B. 2, 3 de Mundão

O presente documento destina-se à avaliação da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação das orientadoras cooperantes Isilda Monteiro e Regina Machado e das professoras supervisoras, Isabel Aires de Matos e Liliana Castilho

Viseu, 2018/2019

Contextualização do projeto

Uma das competências que a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa desenvolver nos alunos, passa por planificar e executar projetos de ação. Estes devem ser capazes de envolver não só a escola, como também a sociedade envolvente. A planificação e a conseqüente implementação de um projeto de ação implica a necessidade dos grupos lidarem com questões complexas relacionadas com aspetos científicos, metodológicos, sociais e éticos do âmbito da educação.

Passando à descrição do projeto desenvolvido, este foi intitulado "O conhecimento que não cabia dentro da sala de aula" (cf. anexo 1). A instituição onde o projeto foi dinamizado foi a Escola E.B. 2, 3 de Mundão, destinada a alunos que frequentam o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e integrou as turmas com as quais realizamos o período de estágio, contudo, procuramos que o projeto tivesse visibilidade por toda a comunidade escolar. O grupo de estágio, em diálogo, optou por desenvolver um projeto de raiz, que fosse capaz de aliar a diversão com a educação. Aquando a partilha da ideia com as orientadoras cooperantes, estas mostram-se agradadas. De forma a não interferir com a componente letiva, o projeto decorreu no período de intervalo, compreendido entre as 10h15 e as 10h30.

A operacionalização do projeto compreendeu dois momentos que visavam celebrar e sensibilizar a comunidade escolar para a comemoração de datas marcantes. O primeiro tratou a sensibilização do Dia Mundial da Luta Contra a Sida, que embora comemorado no dia 1 de dezembro, decorreu a 28 de novembro e envolveu a turma do 6.º B, constituída por 20 alunos. O segundo momento comportou a comemoração do Dia da Restauração da Independência, celebrado a 1 de dezembro, porém foi implementado no dia 12 de dezembro e envolveu a turma do 5.º A, composta por 21 alunos.

Antes de descrevermos as dinamizações implementadas no recreio, consideramos pertinente refletirmos acerca da escolha deste espaço. Ramstetter, Murray e Garner (2010) esclarecem que o recreio é um local crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança. O recreio pode ser entendido segundo dois significados dispares, um referente ao tempo e outro ao espaço, como defende Pereira (2003). No que respeita ao tempo, o recreio é entendido como uma pausa entre atividades letivas, na qual os alunos brincam de forma livre e autónoma, sem qualquer interferência ou imposição da parte de um adulto. Referente ao espaço, o recreio corresponde ao local onde os alunos tiram proveito do tempo livre, das interações que estabelecem entre si e onde dão largas à imaginação. Supraticando Cruz (2013), o recreio enquanto espaço é

"o local para onde as crianças se dirigem nos intervalos entre as atividades curriculares ou permanecem após as aulas, desenvolvendo diversas atividades livremente, é também o local a que os professores podem recorrer para desenvolver um leque de atividades formais" (pp.7-8).

No que respeita ao espaço de recreio onde decorreu o projeto, trata-se de um local interior bastante amplo que corresponde adequadamente às necessidades do número de alunos que frequenta a Instituição e de toda a comunidade educativa no geral, que diariamente ali interage (cf. anexo 2).

Descrição dos momentos

Passando ao relato dos momentos que integraram o projeto, o primeiro objetivava a comemoração do Dia Mundial da Luta Contra a Sida. Sucedeu a 28 de novembro, teve a duração de 15 minutos e decorreu no átrio da escola. Partiu da dramatização de um texto presente na obra "O Príncipezinho do séc. XXI" (cf. anexo 3) e envolveu a turma do 6.º B. O texto selecionado consiste num cativante diálogo entre a personagem intemporal "Príncipezinho" e um toxicodependente. Esta obra é de grande enriquecimento e constitui um ponto de partida positivo e apropriado na abordagem a um leque de aspetos cívicos pertinentes de desenvolver e discutir com os alunos.

Dado que o número de personagens que integram a dramatização é reduzido, procurámos adaptá-la de forma a possibilitar o envolvimento de toda a turma, pois só assim teria significado. Para tal, optámos por dividir a turma em dois grupos, sendo que um deles retratava um grupo de toxicodependentes e o outro, exibia cartazes com palavras escritas, que simbolizavam sentimentos positivos.

Os alunos ficaram encarregues de preparar a dramatização em casa, sendo que houve a oportunidade de ensaiar a peça na presença das professoras estagiárias, de modo a combater algumas lacunas. Os envolvidos, no dia da dramatização, foram caracterizados tendo em conta as personagens. O Príncipezinho levou uma coroa e uma capa, enquanto o toxicodependente usou uma camisa e calças rasgadas. Os restantes alunos apresentaram-se vestidos com indumentárias de cores neutras (branco e preto).

O cenário não foi descurado de forma a conceder maior dimensão e visibilidade ao momento. Este foi construído pelas professoras estagiárias e retratava um bairro degradado, que integrava cinco prédios feitos com caixas de cartão que foram decoradas. Com o intuito do projeto ter um maior reconhecimento, optámos por elaborar um cartaz que foi afixado nos corredores da escola (cf. anexo 4).

O segundo momento, a comemoração do Dia da Restauração da Independência, ocorreu dia 12 de dezembro, teve a duração de 15 minutos, decorreu no átrio da escola e envolveu a turma do 5.º A. Este foi um dia de notável importância histórica para o país

e como tal defendemos que estas celebrações devem ser do conhecimento dos alunos, que muitas vezes desconhecem a história subjacente ao feriado nacional.

Neste momento, elegemos uma entrevista, que para além de duas apresentadoras e um repórter contou com a presença de dois convidados, sendo eles, D. Filipe III e D. João IV. Estes monarcas discutiram os interesses pessoais e respetivo papel alusivo à época histórica. A entrevista teve por base um guião redigido pelas professoras estagiárias (cf. anexo 5).

No que respeita à caracterização dos intervenientes, todos eles iam vestidos a preceito, os reis tinham uma coroa e ostentavam mantos e as apresentadoras, casacos de caráter formal. O vestuário foi-nos disponibilizado pelo Clube de Teatro da Escola. Quanto ao cenário, este procurou representar um estúdio de televisão, para tal contamos com a disposição de uma mesa retangular coberta por um tecido preto e com a respetiva identificação dos entrevistados. Inclusive, neste momento, tivemos em consideração a integração de todos os elementos da turma, que simbolizavam o povo e ao longo da encenação gritaram palavras de revolta.

Avaliação do projeto

O primeiro momento da atividade designado de "Encontro entre o Príncipezinho e um 'toxicodependente'" decorreu dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 6.º B foi bastante positiva e elogiosa. Ao nível do equipamento técnico/áudio, existiram alguns constrangimentos essencialmente ao nível do ruído de fundo que dificultou a clareza na audição da peça. As apresentações realizaram-se dentro dos parâmetros de qualidade, adequados a este tipo de evento. O tempo previsto para a duração do "espetáculo" foi cumprido, não tendo sido necessário recorrer a alterações de última hora.

No segundo momento, a atividade "A conversa com D. João IV e D. Filipe III" decorreu dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 5.º A foi bastante positiva. Ao nível técnico/áudio, as apresentações também se realizaram dentro dos parâmetros de qualidade, adequados a este tipo de evento. O tempo previsto para a duração do "espetáculo" foi cumprido, não tendo sido necessário recorrer a alterações de última hora. Rematando, não se registaram constrangimentos.

Para concluir, é pertinente realçar a prontidão e a ajuda preciosa dos professores de Educação Musical na montagem do equipamento de técnico/áudio, bem como toda a disponibilidade manifesta por parte dos assistentes operacionais. Este projeto foi visto com agrado pela comunidade escolar, que teceu elogios à iniciativa.

De forma a registar e memorizar os momentos, seguem em anexo fotografias captadas aquando a dinamização (cf. anexo 6).

ANEXOS

Anexo 1- Planificação do projeto "O conhecimento que não cabia dentro da sala de aula"

PRÉ-IAJ (2011)	ATIVIDADES	OBJETIVOS	INTERVENÇÕES		CALENDARIZAÇÃO	RECURSOS E MATERIAIS	AVALIAÇÃO
			Intervenções Estratégias de Trabalho Recursos materiais e outros	Participação dos alunos, familiares, etc.			
18 de setembro							
Período de intervalo de manhã (19h15-20h30)							
MAU 3, 4, 5, 7, 44 AC 1.1.3	O conhecimento que não cabe dentro da sala de aula é essencial para a formação e um "fortalecedor"	Organizar os recursos, numa tentativa de aprendizagem e envolvimento da comunidade escolar; Sensibilizar a comunidade para a necessidade de prevenção e produção de luz-cinza a zero	Turma de 6.º B e Grupo de estágio do CSEV	Comunidade escolar	Até ao fim do período de estágio	Temporário	A atividade decorre dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 6.º B foi bastante positiva. Ao nível dos objetivos, existem alguns encaminhamentos. As apresentações realizadas dentro dos parâmetros de quantidade, adequadas à escala de ensino. O tempo previsto para a duração de "esperante" foi cumprido, não sendo necessário recorrer a alterações de última hora.
12 de dezembro							
Período de intervalo de manhã (19h15-20h30)							
MAU 3, 4, 5, 7, 35, 32, 33, 44 AC 1.1.3	O conhecimento que não cabe dentro da sala é essencial para a formação e um "fortalecedor"	Organizar os recursos, numa tentativa de aprendizagem e envolvimento da comunidade escolar; Colocar desta comunidade de caráter nacional	Turma de 6.º A e Grupo de estágio do CSEV	Comunidade escolar	Até ao fim do período de estágio	Temporário	A atividade decorre dentro da forma prevista. A participação dos alunos do 6.º A foi bastante positiva. Ao nível dos objetivos, as apresentações também se enquadram dentro dos parâmetros de quantidade, adequadas a esta fase de ensino. O tempo previsto para a duração de "esperante" foi cumprido, não sendo necessário recorrer a alterações de última hora. Não se registaram encaminhamentos.

Anexo 2- Atrio/espço de recreio interior



Anexo 3- Dramatização selecionada na obra "O Príncipezinho do séc. XXI



ENCANTO COM O TOXICODEPENDENTE

Clayton é irmão do Príncipezinho. Apesar de a sua cidade ser pequena, vive no mundo encantado de uma pequena cidade brasileira.

PRÍNCIPEZINHO – Seu pai?

PRÍNCIPEZINHO – Não, meu pai morreu. Já morreu há muito tempo.

PRÍNCIPEZINHO – Como assim? – Seu... Você de muito longe...

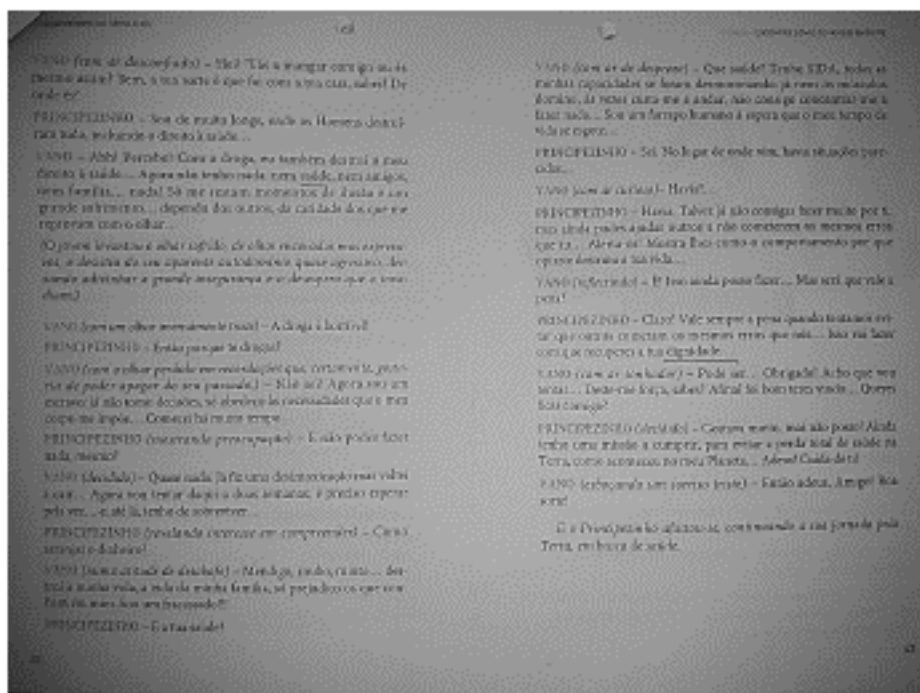
PRÍNCIPEZINHO – Não, quero saber?

PRÍNCIPEZINHO – Não, quero saber de você...

PRÍNCIPEZINHO – Não, quero saber de você, porque aqui as coisas são muito diferentes. Como é a sua cidade?

PRÍNCIPEZINHO – Não... o quê?

11



Anexo 4- Cartaz "Encontro entre o Príncipezinho e um toxicodependente"

