



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nuno Rafael de Freitas Fernandes

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria Cristina do Espírito Santo Martins

Bragança

2013

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os que acreditaram em mim e no meu trabalho, apoiando-me durante todo o processo.

Agradecimentos

A elaboração do Relatório final permite uma reflexão abrangente do trabalho produzido ao longo de todo o estágio. Este requereu uma capacidade de superação constante que sem a motivação de determinadas pessoas não teria sido possível.

Desta forma estendo os meus agradecimentos à professora Cristina Martins que, para além de me acompanhar, durante o processo de elaboração do documento final, foi uma das pessoas que mais me motivou e sempre se disponibilizou para o que fosse necessário, revelando-se desta forma um apoio fundamental.

Ao Agrupamento de Escolas D. Afonso III de Vinhais, por terem permitido a realização da Prática Supervisionada do Mestrado de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico nas quatro áreas curriculares.

A todos os professores que partilharam comigo conhecimentos indispensáveis que me ajudaram a crescer enquanto docente.

A toda a minha família, que sempre se preocupou com o trabalho que desenvolvi ao longo destes dois anos.

Aos meus pequenos atletas, com os quais partilho alegrias e frustrações, um enorme obrigado pelo apoio, força, paciência, e, sobretudo fonte motivacional que me permitiu ultrapassar obstáculos colocados ao longo deste processo.

A todos, o meu obrigado.

Resumo

O presente Relatório final de estágio foi elaborado como parte integrante da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança. Este apresenta uma reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem produzidas ao longo de todo o percurso.

O Relatório final divide-se em três partes fundamentais. A primeira corresponde à introdução, a segunda à reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem, e a terceira às respetivas conclusões.

Para iniciar, abordo a experiência de ensino-aprendizagem da área de Matemática, na qual reflito sobre a utilização de tarefas, fazendo referência à análise e reflexão de uma tarefa abordada em contexto sala de aula. Na experiência de aprendizagem de História e Geografia de Portugal foco-me na importância do uso do manual escolar, refletindo acerca do carácter orientador deste no processo de ensino-aprendizagem. Na experiência de ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza, abordo a importância da realização de atividades experimentais, uma vez que parte das aulas foi orientada nesse sentido, mais concretamente na realização e indispensável reflexão de atividades experimentais. Na experiência de ensino-aprendizagem de Português opto por refletir acerca da necessidade de motivação constante, usando os mais diversos recursos didáticos à nossa disposição, nomeadamente, a realização de jogos didáticos. Para concluir, abordo a experiência de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico optando pela realização de atividades/jogos como fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

As experiências de aprendizagem apresentadas descrevem ao pormenor as experiências das aulas selecionadas em cada uma das áreas disciplinares, e revelam uma perspetiva crítica e reflexiva sobre as estratégias adotadas, as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem pelos intervenientes, a forma de colmatar essas dificuldades, bem como os recursos utilizados no sentido de as ultrapassar.

Abstract

The present final Report has been organized as an integrant part of the curricular unit Practical Supervised Teaching for a master's degree in the 1st and 2nd Primary School in Escola Superior de Educação de Bragança.

In this Report, I intend to reflect on the experiences of teaching / learning throughout the course.

The Final Report is divided into three main parts. The first is the introduction, the second contextualizes the teaching / learning experiences, and the third the respective conclusions.

To start, I talk about the experience of teaching / learning in the Mathematics area in which I reflect on the use of tasks, making allusion to the analysis and reflection of a task covered in the classroom.

On the experience of teaching/learning History and Geography of Portugal, I focus the importance of using the students' book because it is an important guiding element in the teaching/learning process.

On the Experience of teaching / learning, Natural Sciences, I notice how important experimental activities are and the class was oriented in this direction.

On the Experience of learning / teaching Portuguese (language), I talk about the need for the daily motivation, using several didactic materials and using educational games.

To finish, I talk about the experience on the 1st year of Basic Education and how important is choosing activities with games as the basis for successful learning.

The learning provided experiences, describe the practices in the subject areas, and show my critical point of view about the adopted strategies, the difficulties found in the teaching / learning process by pupils, how to overcome these difficulties, as well as the resources used in order to overcome the difficulties.

Índice

1. Introdução	1
2. Apresentação das experiências de ensino-aprendizagem	5
2.1 Experiência de ensino-aprendizagem de Matemática	5
2.2 Experiência de ensino-aprendizagem de História e Geografia de Portugal ..	13
2.3 Experiência de ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza	25
2.4 Experiência de ensino-aprendizagem de Português	33
2.5 Experiência de ensino-aprendizagem de 1º ciclo	45
3. Considerações finais	51
Referências Bibliográficas	55
Anexos	59
Anexo I	60
Anexo II	61
Anexo III	64
Anexo IV	66
Anexo V	67
Anexo VI	68
Anexo VII	70
Anexo VIII	72
Anexo IX	74

Índice de Figuras

Fig.1 – Tarefa “A magia da tabela”	7
Fig.2 – Regularidades da tabela.....	7
Fig.3 – Regularidades da tabela.....	8
Fig.4 – Resoluções dos alunos.....	10
Fig.5 – População ativa e não ativa	18
Fig.6 – Cartazes dos Setores de atividade	23
Fig. 7 – Fase inicial da experiência 1	29
Fig. 8 – Fase inicial da experiência 2.....	31
Fig. 9 – Tabela de registo do jogo didático	41
Fig. 10 – Representação da teia do amor	48
Fig. 11 – Produções dos alunos	49
Fig. 12 – Produções dos alunos	49
Fig. 13 – Produções dos alunos	49

1. Introdução

A realização deste trabalho insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo primordial é apresentar um conjunto de reflexões acerca das experiências de ensino/aprendizagem levadas a cabo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º ciclo do Ensino Básico nas disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Português e no 1.º Ciclo. A Escola Básica e Secundária D. Afonso III, situada numa pequena vila do Nordeste transmontano, chamada Vinhais, serviu de fundo às experiências de ensino realizadas. A vila, de características rurais, pertence a uma região que subsiste essencialmente da agricultura, da construção civil, do fumeiro e do turismo. O vasto concelho exporta sobretudo castanha, cereja, noz e enchidos. A vila oferece um considerável leque de serviços que permite aos seus habitantes uma vida tranquila e confortável.

A aprendizagem envolve múltiplos fatores que influenciam as conceções do aluno. O meio, visto como um espaço complexo, pela sua identidade e características associadas ao local e aos habitantes, promove nos alunos diferentes formas de aquisição dos conteúdos. A aprendizagem caracteriza-se por um processo pessoal que é construído pela partilha de experiências passadas que desenvolvem as experiências futuras, sendo o objetivo final do processo ensino-aprendizagem o desenvolvimento da capacidade de responder às exigências da vida e do meio ambiente.

Nas situações de ensino-aprendizagem o meio ambiente deve ser um potenciador para cativar a atenção dos alunos. Utilizar exemplos que são próximos da sua realidade permite uma dinâmica positiva na aula tornando-a mais interativa e intuitiva. Aprender deve ser prazeroso para os alunos. Melhorar as condições da aprendizagem permite desenvolver nos alunos aprendizagens significativas e, por acréscimo, promover o sucesso na aquisição dos conteúdos abordados.

As experiências de ensino aprendizagem apresentadas permitem refletir sobre as estratégias e metodologias utilizadas, verificar a importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem, avaliar os recursos utilizados tendo em conta a aquisição dos conteúdos e a motivação dos alunos para a aprendizagem. Não menos importante do que as referidas reflexões sobre as experiências de ensino-aprendizagem é a consciencialização, por parte do estagiário, relativamente à PES e ao desenvolvimento que esta proporciona. Ou seja, o estágio desenvolvido não nos transforma num produto

acabado. Enquanto estagiários, devemos perceber que esta experiência é, sobretudo, um trampolim para a expansão dos nossos conhecimentos e competências tendo em conta o nosso futuro enquanto profissionais de Educação. Citando Mesquita (2011, p.41) “a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor”, tendo como responsabilidade a “angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissional”.

A PES, enquanto componente do curso, permite experienciar, refletir e avaliar a nossa aptidão pedagógica relativamente à aquisição de competências teóricas assimiladas nas restantes áreas curriculares. No fundo, promove a formação dos estagiários para o exercício da profissão favorecendo o desenvolvimento de saberes científicos, pessoais e profissionais.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionado, pela componente complexa, diversificada e reflexiva que envolve, vamos percebendo que o nosso processo enquanto professores não se encerra com a profissionalização. Segundo Laurinda Leite, citando Hernandez-Abenza (1993), a tarefa de planificação é já de si uma tarefa complexa, na medida em que implica múltiplas tomadas de decisão que devem ser orientadas por critérios de diversa natureza, nomeadamente legais, científicos e didáticos.

Deste modo, o processo realizado ao longo do ensino-aprendizagem, proporcionado pela PES, permite realizar um leque de atividades que promovem o desenvolvimento emocional, pela relação com professores cooperantes, professores supervisores e alunos, e ainda o desenvolvimento profissional e mais racional, pela seleção, execução e avaliação das estratégias e metodologias de ensino, pelos planos de aula e posterior condução e gestão das mesmas, permitindo assim que estas vertentes desenvolvam o estagiário com o intuito de torná-lo um profissional competente, organizado e reflexivo.

Tal como nos refere Hernandez-Abenza (1993), o desenvolvimento de uma dada planificação requer uma análise dos conteúdos a planificar, quer a nível científico, mas também a nível didático que permita selecionar e sequencializar os conteúdos a lecionar sabendo à partida que este último aspeto têm importantes repercussões no modo como eles vão ser ensinados (Pedrinaci & Carmen, 1997).

O ensino supervisionado, pela componente prática que envolve, permite ao estagiário refletir sobre a sua pedagogia, reavaliando o êxito das suas metodologias, e permite-lhe, em caso de necessidade, readaptar e enriquecer as suas práticas. Enquanto

estagiário é necessário ter presente eventuais mudanças curriculares, é necessário investir em formação contínua, mas é indispensável também ter em conta que o aluno, nomeadamente o desenvolvimento de competências do aluno, é o foco principal do processo ensino-aprendizagem.

A experiência de ensino supervisionado engloba o ato de planificar, de organizar o trabalho das mais diversas áreas tendo em conta várias variáveis que podem ou não contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Assim, planificar, para além de um cuidado e rigoroso estudo, requer uma organização e gestão do tempo disciplinada, uma seleção de recursos condizente com os conteúdos a lecionar. Não menos importante é a necessidade de ter em consideração as características e conceções dos alunos, procurando dessa forma utilizar as estratégias mais indicadas para a promoção motivacional, de empenho e interesse dos mesmos no processo ensino-aprendizagem.

Em Matemática abordo a importância da resolução de tarefas investigativas conduzindo todo o processo de reflexão, sobre o uso das mesmas, respeitando a minha opinião e fundamentando-a com a opinião de vários autores.

Na experiência de ensino-aprendizagem de História e Geografia de Portugal reflito sobre a importância dos materiais, nomeadamente o uso do manual como principal impulsionador e orientador do processo ensino-aprendizagem. Abordo ainda a necessidade de um uso equilibrado do mesmo, associado ao recurso a outros materiais. Nesta área, e por ter sido frequente o trabalho em grupo/trabalho cooperativo faço uma breve alusão ao trabalho cooperativo, fundamentando-o com algumas citações de autores.

Relativamente à área curricular Ciências da Natureza, centro-me nas atividades experimentais, tentando fundamentar o facto de ter dado privilégio a essa estratégia ao longo do estágio realizado.

Na experiência de ensino-aprendizagem de Português abordo a importância da realização de jogos didáticos tendo em conta o desenvolvimento do aluno através de atividades lúdicas, conotadas como grandes impulsionadoras de motivação. Refletindo ainda sobre a importância da marcação de trabalhos para fazer em casa.

Na atividade realizada no 1.º ciclo dou ênfase à realização de atividades que motivem o aluno para a aprendizagem. Neste âmbito, reflito sobre a importância da leitura de poemas no desenvolvimento da leitura e da escrita da língua materna. Abordo

ainda a importância de atividades lúdicas, entre as quais jogos de palavras para o despertar da criatividade.

O tratamento das experiências de aprendizagem passa pela descrição pormenorizada das aulas e reflexão sobre as mesmas.

A conclusão remete para a análise dos temas tratados ao longo do relatório final.

Por fim, o trabalho não estaria completo sem o uso da bibliografia adequada para fundamentar e enriquecer as opiniões que expressei ao longo do relatório final.

2. Apresentação das experiências de ensino-aprendizagem

2.1 Experiência de ensino-aprendizagem de Matemática

A Matemática é uma das ciências mais antigas, contar ou medir estarão porventura entre as primeiras manifestações do que hoje denominamos de atividades matemáticas. A sua importância na compreensão e representação do mundo em que vivemos permite-lhe ocupar um lugar de destaque no currículo escolar. Sendo vista como uma ciência em contínua reflexão e revisão devemos ter o cuidado de catalogá-la como uma disciplina aberta, de relações abstratas e muito ligada à realidade. Compreender e saber representar a Matemática permite descobrir formas de agir na resolução de problemas e dificuldades do nosso quotidiano.

Por vezes o problema da Matemática decorre, sobretudo, na forma de ensiná-la. Aproximar o seu ensino recorrendo à ligação com os problemas da vida social pode ser uma estratégia facilitadora do processo. “O desenvolvimento do conhecimento Matemático assente no processo de matematização tem como ponto de partida situações que ocorrem no mundo real” (de Langue 1987, citado por Bispo, Ramalho e Henriques, 2008, p. 5).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada debruzei-me no ensino da Matemática através da realização de tarefas. Segundo Doyle (1988), o foco nas tarefas matemáticas e no uso das mesmas na sala de aula constitui a base para a aprendizagem dos alunos. Neste seguimento, Stein&Smith (1998) referem que o efeito cumulativo, dia após dia, de exploração, na sala de aula, de diferentes tipos de tarefas, conduz ao desenvolvimento de ideias implícitas nos alunos sobre a natureza da Matemática, sobre se a Matemática é algo de que eles podem pessoalmente compreender o sentido e quanto longa e arduamente devem trabalhar para o conseguir. A realização das mesmas na sala de aula ao longo da Prática de Ensino Supervisionada estimulou os alunos a realizar um conjunto de experiências e conexões que lhes permitiu em determinados momentos recorrer à memorização de maneira rotineira e noutros casos à reflexão estimulando-os a pensar conceptualmente. Neste contexto, irei descrever uma aula na qual a realização de tarefas investigativas estimulou a aquisição de conceitos matemáticos através da experimentação, conjecturação e discussão dos resultados. Segundo Ponte (2005, p.1.), “O que os alunos aprendem resulta de dois fatores principais: a atividade que realizam e a reflexão que sobre ela efetuam”. Assim, para o sucesso da atividade, e para a

construção do significado dos conteúdos abordados, é fundamental a seleção de boas tarefas, não excluindo, de forma alguma, como as propor e orientar. Neste sentido, é de realçar que existem vários tipos de tarefas, entre as mais conhecidas temos os problemas (tarefa fechada de desafio elevado), os exercícios (tarefa fechada de desafio reduzido), as investigações (tarefa aberta de desafio elevado), projetos e as tarefas de modelação (Ponte, 2005).

Neste contexto, irei refletir sobre uma aula na qual a realização de tarefas de investigação estimulou a aquisição de conceitos matemáticos através da experimentação, conjecturação e discussão dos resultados.

A aula retratada insere-se no estágio realizado na Escola Secundária D. Afonso III de Vinhais. A turma do 6ºB, constituída por 17 alunos, 6 alunos do género feminino e 11 do género masculino, permitia que o processo de ensino aprendizagem fosse rico, essencialmente pelas características de participação e interesse dos seus elementos.

À imagem do que aconteceu em todas as áreas, foi elaborado um plano de aula (Ver Anexo I), a escolha recaiu sobre a aula 20, no dia 07 de janeiro de 2013, com a duração de 90 minutos.

Os conteúdos abordados incidiram na consolidação do tópico matemático *razão* e na compreensão do tópico *proporção*, tendo como objetivos específicos a resolução da tarefa “A magia da tabela”, retirada do Projeto IMLNA (2010) *Promover a Aprendizagem Matemática em Números e Álgebra*, através da exploração e identificação de regularidades presentes. A discussão dos resultados funcionou como “barómetro” da consolidação dos temas, tendo lugar a referida discussão de resultados e posterior reflexão dos mesmos.

A tarefa “A magia da tabela” foi realizada em contexto sala de aula sendo resolvida a pares e pretendeu desenvolver nos alunos hábitos de pensamento associados ao trabalho com números. Pretendeu-se, ainda, que os alunos consolidassem o conceito de *razão*, e compreendessem o conceito de *proporção*.

Deste modo, a aula iniciou-se com a escrita do sumário pelo professor estagiário. Após o seu término, realizamos a correção dos trabalhos de casa nos quais os alunos aplicaram o conceito de *razão* tratado na aula anterior. A correção permitiu clarificar algumas dúvidas e reforçar a ideia do tópico abordado.

Em seguida o novo conteúdo foi iniciado, sendo que para tal foi distribuída pelos alunos a tarefa “A magia da tabela” (ver figura 1). À partida, parte dos alunos não percebeu o que fazer com a tabela, outros reconheceram a tabela como sendo a da

multiplicação estudada no primeiro ciclo e comentavam “O que é isto professor?” interpelavam alguns, e “Oh! Já sei é a tabuada!” afirmavam outros.



Fig.1 – Tarefa “A magia da tabela”

Iniciada a realização da tarefa, sem abordar o tópico que estávamos a estudar, a tentação ao resolver as questões era a de utilizar estratégias aditivas e multiplicativas. Porém, fui regularmente incentivando-os a utilizar a tabela, até como forma de validar as respostas às questões da tarefa.

À medida que os alunos se envolviam na investigação foram capazes de identificar várias regularidades (ver figura 2) e referiram “Professor, os números da coluna 2 são o dobro da coluna 1. E os da coluna 6 são o triplo dos da coluna 2”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Fig.2 – Regularidades da tabela

A identificação das regularidades foi surgindo, e o ambiente da sala de aula tornou-se um “abracadabra” de descobertas, das regularidades mais visíveis da tabela passavam para as mais pequenas e comentavam “Encontrei outra regularidade! Olhe professor, se dividir 2 por 1 dá 2, e se dividir 4 por 2 também!” (ver figura 3), outros retorquiam “...se cruzarmos e multiplicarmos 1 por 4, e 2 por 2 ficamos com o mesmo valor, 4!”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Fig.3 – Regularidades da tabela

Enquanto circulava pela sala de aula apercebi-me do entusiasmo que a tarefa produzia nos alunos, os pares estavam realmente a funcionar na medida em que havia discussão em cada um dos grupos formados.

Conforme iam surgindo as mais variadas regularidades, os alunos eram capazes de, através das relações numéricas, responder sem efetuar cálculos.

As respostas representavam ainda em alguns casos estratégias aditivas, sendo que tentei inverter essa situação levando-os, dentro do grupo, a compreender e utilizar as estruturas multiplicativas, dada à importância do raciocínio proporcional que queríamos desenvolver.

No terceiro problema proposto, os alunos tinham de identificar, na tabela, a *razão* 15:18. Desta forma, os alunos começaram a aproximar-se do tópico matemático a desenvolver, *as proporções*.

2.3. A Joana usou exactamente 15 latas de tinta para pintar 18 cadeiras.
Quantas cadeiras pode pintar com 20 latas de tinta?

Na tabela os alunos identificaram os termos envolvidos e reconhecendo as regularidades encontraram uma resposta para o problema, recorrendo a estratégias essencialmente multiplicativas.

15	18
20	24

Ex. “A Joana com 15 latas pintou 18 cadeiras, com 20 latas pinta 24 cadeiras, pois na tabela o 20 está por baixo do 15 e o 24 está por baixo do 18.”

Neste momento, enquanto professor estagiário, iniciei o uso da linguagem associada à razão e às proporções, incluindo expressões como “15 está para 18 assim como 20 está para 24”.

Nos problemas seguintes os alunos continuaram a usar o seu conhecimento matemático com o intuito de atingir uma resposta correta, porém, a tendência para usar exclusivamente a “magia” da tabela foi crescendo.

2.4. Dois bilhetes de autocarro de Lisboa para Santarém custam 16 €. Quanto custam 7 bilhetes?

Assim, e apesar das respostas revelarem a estratégia multiplicativa os alunos optaram por inserir referências para comunicar o que significavam os valores numéricos, como por exemplo “2 bilhetes custam 16 €, 7 bilhetes custam 56 €. Então, 2 está para 16 assim como 7 está para 56” (ver figura 4).

2	16
7	56

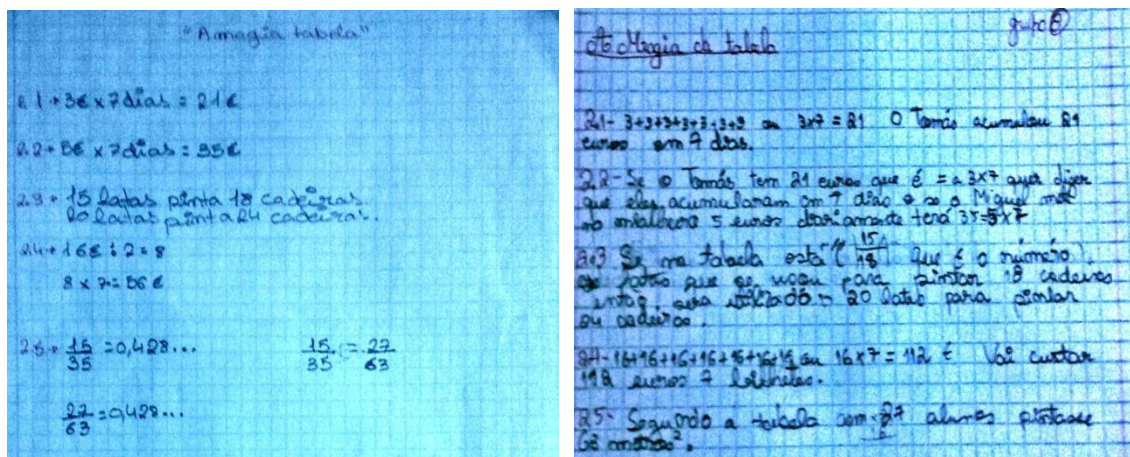


Fig.4 – Resoluções dos alunos

A avaliação desta aula incidiu sobre observação direta, tendo em conta a resolução do enunciado que compunha a tabela, o comportamento, participação, assiduidade e empenho dos alunos na respetiva tarefa.

Concluindo, diria que esta aula serviu os propósitos do plano elaborado e, sobretudo o propósito da matemática. A noção que tive durante e após a aula permitiu-me concluir que os alunos compreenderam o tópico estudado, e que a estratégia elaborada, tendo como principal impulsionador do processo de ensino aprendizagem uma tarefa, revelou-se acertada. O sucesso da tarefa deveu-se, sobretudo, à conciliação dos vários fatores influenciadores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o tratamento do conceito *razão* na aula anterior, a motivação e atitude dos mesmos perante a tarefa, que se revelou rica, permitiram assimilar e aplicar, nos vários problemas da tarefa, os conceitos em estudo.

O uso da tarefa “A magia da tabela”, enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem do tópico matemático a desenvolver, e no geral das tarefas matemáticas, revelou-se produtivo visto ter servido a atividade a realizar, nomeadamente, porque permitiu a aquisição, por parte dos alunos, dos conteúdos *razão* e *proporção*. A seleção e formulação das tarefas devem ser tidas em conta, tal como a respetiva condução da mesma. Citando Ponte (2005), “É formulando tarefas adequadas que o professor pode suscitar a atividade do aluno. Não basta, no entanto, selecionar boas tarefas – é preciso ter atenção ao modo de as propor e de conduzir a sua realização na sala de aula”(p.2).

As tarefas propostas aos estudantes atuam como “causas proximais” da aprendizagem (Shavelson, Webb & Burstein, 1986, *cit. in* Doyle, 1988), isto é, as tarefas, pelo caráter interativo e colaborativo que proporcionam entre alunos e

professor, funcionam como “motores” que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento matemático. Outro fator relevante para o sucesso do processo ensino aprendizagem, sabendo à partida que este está condicionado por alguns fatores, como, por exemplo, os conhecimentos prévios, a motivação ou a atitude, é o tipo de tarefa proposto. Segundo vários autores (e.g. Marx & Walsh, 1988; Hierbert & Wearne, 1993) existe “ [...] uma relação entre as tarefas propostas pelos professores e os conhecimentos matemáticos adquiridos, constatando que o tipo de tarefa apresentada aos alunos influencia a aprendizagem da matemática” (p. 4). Ainda sob o ponto de vista de Hierbert & Wearn (1993), as formas como os alunos entendem a tarefa e processam a informação “ [...] são condicionadas pelas atividades propostas que, por isso, influenciam e estruturam a capacidade de pensamento e raciocínio e, em última análise, a aprendizagem da matemática” (p. 4).

A exploração e investigação das relações multiplicativas existentes na tarefa foram fundamentais para que os alunos compreendessem as relações proporcionais e desenvolvessem a flexibilidade na utilização dos conhecimentos acerca dos múltiplos, dos divisores, da tabuada, e da razão, e dessa forma conseguissem resolver situações problemáticas com as quais se depararam.

A par da experimentação, resolução e compreensão do tópico matemático *proporções*, foram essenciais a discussão e reflexão, *a posteriori*, dos resultados, consolidando e debelando dúvidas que surgiram.

A discussão e reflexão surgiram dessa forma como o culminar do processo de aprendizagem anterior, permitindo um desenvolvimento do tópico estudado na aula de forma substancialmente significativa. Como Ponte refere (2005) “O que o que os alunos aprendem resulta de dois fatores principais: a atividade que realizam e a reflexão que sobre ela efetuam” (p. 1).

A motivação dos alunos foi crescente ao longo da resolução da tarefa. A identificação das regularidades predispunha os alunos a encontrar as restantes, e funcionava como “catapulta” para a compreensão do conceito *proporção*. A flexibilidade dos números e a devida exploração dos problemas propostos na tarefa permitiu identificar inúmeras regularidades.

A resolução da tarefa e posterior discussão e reflexão dos resultados preencheu o bloco de 90 minutos, aliás, como previsto, *a priori*, no plano de aula.

Para o final ficou a marcação dos trabalhos de casa do manual “Olá, Matemática! – 6.º ano de escolaridade” (Sequeira, Andrade, Almeida & Beja, 2013).

A realização da tarefa em pares promoveu a interação entre os alunos, permitiu identificar regularidades e resolver os problemas propostos de formas distintas. No processo de interação entre alunos e professor, o aluno desenvolve a capacidade de, em conjunto, inventar modos matemáticos de resolução de problemas e (re)inventar processos de resolução.

No geral, a turma revelou compreender e assimilar o tópico tratado. Durante a discussão e reflexão dos resultados não foram apresentadas dúvidas que evidenciassem a falta de compreensão dos mesmos. Em certos momentos vi-me obrigado a solicitar menos barulho na sala de aula, mas enquanto docentes temos de ter também o bom senso de perceber que nestas aulas, onde a interação entre eles é mais representativa, é normal que a agitação seja superior.

Relativamente ao conhecimento do conteúdo disciplinar, não senti dificuldades, essencialmente porque estava seguro dos assuntos a lecionar e tinha realizado, como aconteceria normalmente, uma preparação matemática adequada.

Tenho a plena consciência que foi uma boa aula, sabendo porém que estamos sempre a aprender, e que a devida reflexão sobre as nossas práticas nos ajuda a melhorar substancialmente. A evolução da nossa competência e o desenvolvimento das nossas aptidões enquanto docentes está diretamente ligada à nossa motivação para melhorar, e essa melhoria passa, sobretudo, por elevar as nossas competências refletindo sobre todas as nossas práticas.

2.2 Experiência de ensino-aprendizagem de História e Geografia de Portugal

Para uma conveniente percepção da experiência de aprendizagem de História e Geografia de Portugal é importante destacar a relevância da área no currículo do ensino básico. Deste modo, a presença da História e Geografia de Portugal no currículo do Ensino Básico visa, sobretudo, fornecer aos alunos uma visão global e organizada da sociedade complexa e plural em constante mudança que nos envolve (DEB, 2001).

Perspetivar a sociedade, de forma global e contextualizada permitirá ao aluno construir a consciência do tempo social baseada em referências fundamentais que são adquiridas de forma progressiva ao longo das experiências vividas. Assim, o papel do professor e da escola será enquadrar o aluno, fornecendo-lhe essas mesmas referências fundamentais, estimulando-o dessa forma a construir o saber histórico precocemente. Assim, e como refere o Ministério da Educação, “... o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola...” (p.87), tendo a escola um papel fundamental na exploração das ideias fornecidas pelas vivências, de forma a permitir que o aluno se desenvolva numa perspetiva de conhecimento histórico.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2007, p. 87), apesar da normal tendência de evolução relativamente ao pensamento histórico com a idade, não existe uma progressão linear e invariante dessa mesma aprendizagem, assim uma criança com menos idade, em contextos específicos, pode manifestar um grau de elaboração mental idêntico a crianças com mais idade, e vice-versa.

Neste pressuposto concetual, torna-se importante que os alunos tenham perante a História uma atitude dinâmica, que sejam capazes de construir inferências a partir de fontes e interpretar e compreender as interconexões entre os diversos domínios da ação humana e, por fim, explicar, *a posteriori*, a realidade, ao invés de ver a História como um relato fixo e linear do passado cujo objetivo é a mera memorização.

Relativamente à Geografia, o seu estudo permite desenvolver o conhecimento da sua região e do mundo, do seu povo e das diferentes sociedades e culturas contemporâneas e/ou atuais. Assim, “a geografia é não só, um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2007, p. 107).

A área disciplinar da História e Geografia de Portugal, expressa no Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001), tem como finalidade permitir ao aluno

desenvolver uma identidade regional, tendo em conta as relações estabelecidas entre a sociedade, o ambiente, a cultura e o património, possibilitando a consolidação do sentimento de pertença ao país, e a capacidade de intervenção cívica. (Ministério da Educação, 2007). Nesta perspetiva, o papel do professor é indispensável. O professor deve ser a “chave-mestra” do processo ensino/aprendizagem, permitindo a construção do conhecimento dos alunos, nomeadamente através da criação de situações que promovam o sucesso do processo encetado.

Neste sentido, o professor deve promover experiências de aprendizagem nas quais os alunos tenham a possibilidade de experienciar atividades diversas, que, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2007, p. 91), impliquem:

- A pesquisa histórica, individual e em grupo com tratamento de informação e apresentação oral e escrita;
- A utilização de tecnologia informática;
- O contacto com o património histórico-cultural nacional e regional/local através de visitas de estudo com recolha, exploração e avaliação de dados;
- O intercâmbio com outras instituições políticas, sociais, culturais, económicas e ou com alunos e jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países com a perspetiva de aplicar saberes históricos e conhecer de forma recíproca outras realidades;
- A parceria com outras áreas curriculares permitindo a mobilização dos saberes históricos;
- A divulgação e partilha do conhecimento histórico através de debates, colóquios, exposições, entre outras, dinamizando a própria aula, a escola ou a comunidade.

Tendo em conta os pressupostos do Ministério da Educação (1999), ao longo das aulas lecionadas, o meu intuito foi ajudar os alunos a construir o conhecimento, relacionando as características da turma, da região, da população e das instituições que, de uma forma ou outra, nos ajudam a compreender e a conhecer a nossa história. A utilização de diversos recursos didáticos, nomeadamente a utilização e devida exploração do manual e das novas tecnologias permitiu motivar e estimular os alunos para a construção de significados sobre os conteúdos abordados.

A seleção da aula para objeto de reflexão foi realizada de forma criteriosa tendo em conta os recursos e estratégias utilizadas no dinamismo do processo. Ao longo da reflexão focarei ainda aspetos que considero importantes, nomeadamente nas

dificuldades sentidas na elaboração do plano e na respetiva prática, na avaliação das estratégias e recursos utilizados e no dinamismo da aula despertado pela motivação subjacente às estratégias e recursos utilizados. Assim, a aula objeto de reflexão foi realizada no 6.º B, corresponde ao plano número 11, ocorreu no dia 14 de maio de 2013, tendo a duração de noventa minutos (Ver anexo II).

A turma do 6.º B era constituída por 17 alunos, 6 alunos do género feminino e 11 do género masculino. À imagem do que foi referido na experiência de aprendizagem de Matemática, e sabendo que podem ocorrer alterações às dinâmicas dependendo da área curricular, a turma pelas suas características revelou-se ativa e interessada ao longo do processo.

A elaboração do plano de aula obedeceu às metas curriculares de História de Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, que identificam as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos. Neste caso específico, e tendo em conta a aula em reflexão, cingi-me às metas curriculares do 6.º ano de escolaridade para o domínio *Portugal nos dias de hoje – sociedade e geografia humana*, mais concretamente, sobre o subdomínio *atividades que desenvolvemos* com o intuito de desenvolver o objetivo geral de reconhecer a divisão das atividades económicas por setores.

Para o efeito, e seguindo as orientações do Ministério da Educação e Ciência no documento *Metas curriculares 2.º ciclo do ensino básico* da área História e Geografia de Portugal (s/data, p.24), considerei os seguintes descritores de desempenho:

- Definir setor de atividade económica.
- Distinguir população ativa de população inativa.
- Distinguir taxa de atividade de taxa de desemprego.
- Distinguir atividades produtivas de não produtivas.
- Comparar as atividades económicas integradas nos setores primário, secundário e terciário.

À imagem de todas as planificações elaboradas ao longo do estágio, além do desenvolvimento dos descritores de desempenho mencionados, do espaço, do tempo, dos recursos e estratégias utilizadas, procurei ter sempre presente os conhecimentos prévios dos alunos. A ideia de construção do saber esteve sempre subjacente às aulas que planeei na medida em que só assim os alunos poderão construir aprendizagens

significativas. Como refere Laurinda Leite, no documento *Boletim das Ciências* (s/data, p. 46) citando Zabalza (1994):

A adoção de uma perspectiva construtivista para o ensino e a aprendizagem tem implícito o reconhecimento do papel que os conhecimentos prévios dos alunos desempenham no processo de aprendizagem e a aceitação da necessidade do ensino contemplar um tratamento específico para as concepções alternativas que os alunos eventualmente possuam. Este tratamento não pode ser deixado ao acaso, mas antes tem que ser previsto na fase de planificação, pois é nesta fase que se elabora o plano de ação para concretização das ideias acerca do que se pretende ensinar e de como se pretende ensinar.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, iniciamos a aula com a abertura da lição sem a escrita do sumário, sugestão que propus no início do estágio, sendo aceite pela professora da área curricular. Deste modo, a escrita do sumário era um processo comum, no qual todos os alunos participavam, era uma forma de recordar e sintetizar o trabalho realizado, que pelo carácter coletivo que acarretava permitia um processo momentâneo de discussão e reflexão.

O subdomínio *atividades económicas que desenvolvemos* iniciou-se através de um diálogo entre os intervenientes que compõem o processo ensino aprendizagem, aluno(s)/professor(es). Referindo-me à conhecida afirmação do psicólogo educacional Ausubel (1980, 2000): “[...] o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe; identifique-o e ensine em conformidade”. Deste modo, o professor não deve descurar tal estratégia na construção de novos saberes por parte dos alunos.

O diálogo, marcadamente interventivo, teve como intuito identificar o que os alunos conheciam sobre o subdomínio *atividades económicas que desenvolvemos*, nomeadamente, as atividades que se desenvolvem na região. Neste âmbito, pudemos identificar, sobretudo, as atividades que os pais dos alunos exercem, e a necessidade de realizá-las para subsistência familiar. Alternadamente, à minha ordem, os alunos foram enumerando as atividades que os seus familiares exercem, “... o meu pai é motorista e a minha mãe professora”, “os meus pais são agricultores”, ou “a minha mãe é enfermeira e o meu pai é taxista”, até que, um dos alunos disse “o meu avô era polícia, mas já não trabalha”. Nesse momento questionei o aluno: “porque é que as pessoas deixam de

trabalhar?” ao qual prontamente respondeu “porque ficam velhas e já não podem exercer a profissão”. No seguimento, questionei a generalidade da turma, “então como é que são vulgarmente conhecidas as pessoas que deixam de trabalhar por força de terem atingido a idade da reforma?”, alguns alunos hesitaram e confessaram não saber, mas um deles respondeu “... reformados! Os reformados são pessoas que tiveram uma profissão, mas já não a exercem”. Após validar a resposta, verifiquei que nem toda a gente ficou esclarecida, e questionei se havia dúvidas, sem demora um aluno questionou “Professor, então a minha mãe é reformada? Ela tinha uma profissão, mas agora não trabalha, só arruma a casa!”. Retive a questão e generalizei, “será que a mãe do vosso colega é reformada?”. A resposta não demorou, um dos alunos mais interventivos respondeu “não, a tua mãe não é reformada, ainda é nova! A tua mãe se arruma a casa é dona de casa!”. A resposta do aluno identificou aquilo que procurava, faltando apenas mencionar que as donas de casa, como realizam o trabalho em sua casa não são remuneradas. Fiz questão de frisar este aspeto, com o intuito de posteriormente trabalhar a população ativa e a população não ativa.

O diálogo estabelecido aproximou os alunos à sua realidade. Essa possibilidade revelou-se importante na mediada em que acrescentou informações, ao longo das intervenções, tornando a aula dinâmica, ativa e motivante.

Finalizado o diálogo coloquei uma questão à turma: “no meio de tantas atividades que identificaram será que existem diferenças tendo em conta a designação atividades económicas?”. Prontamente respondeu um aluno “há profissões que ganham mais dinheiro que outras, por exemplo, um futebolista profissional ganha mais do que um polícia”, logo de seguida outro acrescentou “nós somos estudantes e não ganhamos dinheiro”, “a minha mãe também trabalha em casa e não recebe dinheiro”. Dando as respostas dos alunos como válidas, e pedindo-lhes para reterem essas informações, solicitei que abrissem o manual na página 172, e observassem com atenção o título e a fig. 1 (ver figura 5).



Fig.5 – População ativa e não ativa

O recurso ao manual escolar foi uma das estratégias que utilizei ao longo do estágio, na medida em que sempre possibilitou esclarecimentos adicionais aos alunos, nomeadamente, através da observação de imagens e reflexão de textos. O seu uso no processo ensino-aprendizagem foi fundamental, quer para alunos, possibilitando a orientação dos mesmos em relação aos tópicos a estudar para as fichas de avaliação, ou como forma de rever conteúdos, quer para mim enquanto estagiário, servindo de importante recurso pedagógico sempre que necessitei estruturar e orientar as aulas.

Citando Figueiroa (2001, p. 44), o manual é “como um elemento altamente influenciador de todo o processo ensino/aprendizagem”, um uso equilibrado do mesmo, através da leitura e análise de textos e imagens permite a predisposição para o estudo por parte dos alunos.

Para Pacheco (2001), o uso dos manuais escolares compreendem aspetos positivos e aspetos negativos. Como aspetos positivos refere a diversificação de atividades, a motivação dos alunos com o aspeto gráfico e icónico e a oferta de um guia de estudos, com possibilidades de utilização autónoma. Segundo Calado e Neves (2012), citando Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt e, Houang (2002), a utilização do manual tem “... um forte impacto no que se passa nas salas de aula: para os alunos representam as próprias disciplinas e para os professores e pais representam um referencial estável, duradouro das matérias escolares” (p. 54).

Ainda segundo o Ministério da Educação (1999), baseado na Lei de bases do sistema educativo (2005), o recurso aos manuais escolares é destacado como

privilegiado na atividade educativa, artigo nº 44 alínea a. O uso do manual está por isso implícita e explicitamente ligado ao trabalho do professor. Pacheco e Santos (2001) referem que “... no desenvolvimento do seu trabalho, o professor não tem por hábito contactar diretamente com os documentos curriculares, recorrendo usualmente ao manual escolar” (Pacheco, 2001; Santos, 2001).

O manual constitui deste modo, o principal mediador curricular. Não querendo com isto, afirmar que este seja o único recurso, ou o recurso mais importante, mas é de facto um elemento fundamental na transmissão e posterior aquisição dos conhecimentos discutidos em sala de aula.

De regresso à aula, os alunos analisaram a imagem e rapidamente concluíram que, “ à esquerda estão as pessoas que têm uma profissão, à direita estão as pessoas que não têm profissão, e por isso não ganham dinheiro”.

Após observar e analisar a imagem, realizamos a leitura de um texto do manual *Saber em Ação* (p. 173) com o intuito de confirmar e esclarecer as ideias retiradas da observação. Assim, o conceito de população ativa e população não ativa foi trabalhado a partir da reflexão do texto do manual e da discussão promovida entre todos da análise do mesmo.

Nesta fase houve necessidade de esclarecer algumas dúvidas, que foram levantadas pelos alunos após a leitura, um dos alunos questionou “Professor, mas a minha mãe ficou sem emprego e recebe dinheiro! Como é que pode fazer parte da população ativa se não trabalha?”, o esclarecimento foi ao encontro de que apesar de não trabalharem, os desempregados pertencem à população ativa porque se mantêm numa idade ativa e, porque têm o compromisso de procurar emprego perante o governo e a sociedade.

Clarificando os conceitos, passamos de imediato ao registo do que foi abordado, primeiro através da realização de um quadro onde diferenciamos as situações, em que enquadrámos a população ativa e a população não ativa, posteriormente através do registo no caderno diário dos conceitos tratados. A produção escrita, através do registo no caderno diário dos conceitos abordados, foi frequente nas aulas de História e Geografia de Portugal, e visava, sobretudo, a consolidação do tópico abordado, permitindo aos alunos a obtenção de uma síntese diária do que era trabalhado. Como referem Novak & Gowin (1984):

um mapa conceitual também pode funcionar como um mapa rodoviário visual, mostrando alguns trajetos que se podem seguir para ligar os significados de conceitos de forma a que resultem proposições. Depois de terminada uma tarefa de aprendizagem, os mapas conceituais mostram um resumo do que foi aprendido (p. 31).

Para dar continuidade ao estudo dos conteúdos a abordar, e de forma a manter os alunos focados e motivados, optei por projetar uma seleção de imagens acerca de atividades económicas sugerindo aos mesmos que, aleatoriamente, as identificassem. Nesse processo, os alunos identificavam a atividade e referiam se a imagem era representativa da população ativa ou da população não ativa. Após observação das imagens questioneei os alunos acerca das diferenças mais relevantes das atividades. Uns apontavam para a forma rudimentar da agricultura, pesca ou extração, outros indicavam a produção de energia, indústria como mais rentáveis e modernas.

A observação e análise das imagens permitiu, essencialmente, identificar que há diferentes tipos de atividade. Assim, o recurso a imagens é importante na medida em que permite captar a atenção do aluno, sabendo que este “ [...] quanto mais observa diretamente, melhor capta a realidade que o rodeia e melhor compreenderá a realidade histórica” (Fabregat e Fabregat, 1989, p. 55).

Com o propósito de visar e reforçar aquilo que analisamos, recorreremos uma vez mais ao manual escolar *Saber em Ação*. A leitura em voz alta do texto *Setores de atividade* (página 173 do manual) permitiu identificar a existência de três setores de atividades económicas distintos.

Em seguida, observamos e discutimos alguns dados fornecidos nos documentos 3 e 4 do manual *Saber em Ação*, com o intuito de avaliar a construção de significados sobre os conteúdos abordados. A reflexão permitiu rever os setores de atividade, nomeadamente o nome dos setores, a taxa de distribuição das atividades pelos setores, e a diferença percentual em termos de população por atividade, entre 1960 e 2008.

Os momentos de reflexão em grupo permitem ao professor saber o ponto da situação, permite perceber se a construção dos conhecimentos transmitidos está a ser alvo de compreensão por parte dos alunos.

Na tentativa de acrescentar motivação à aula e torná-la mais aprazível, fiz uso de vários recursos educativos à disposição, do recurso ao manual escolar, e ao visionamento das imagens projetadas, acrescentei a apresentação em Powerpoint de

uma síntese. A reação dos alunos não podia ser mais positiva, o uso de recursos associados às novas tecnologias tem por norma um efeito positivo nos alunos. De resto, será importante referir que o seu uso deve ser consentâneo com aquilo que é indispensável, sabendo que no processo ensino-aprendizagem é fundamental obter o sucesso do ensino por meio da aprendizagem do aluno. Citando Ponte e Serrazina (2000, p. 112) “as tarefas que o professor propõe devem despertar o interesse dos alunos de fazer apelo aos seus conhecimentos prévios. Para isso ele tem que procurar conhecer características e interesses dos alunos e tirar partido dos materiais existentes, incluindo manuais escolares, objetos do dia a dia, vídeo, calculadora”. Seguindo o mesmo raciocínio, Pereira (1992, p. 139) refere que os recursos “constituem um material precioso e um suplemento necessário para atingir os objetivos de aprendizagem”.

Em seguida, optei pela distribuição da turma em três grupos de trabalho. O objetivo final, intermediado pela seleção, organização e colagem de imagens e atividades de cada um dos setores, passou pela construção de um cartaz expositivo. Após distribuição dos grupos, estruturei e distribuí funções aos elementos de forma de trabalhar o tópico convenientemente.

O trabalho em grupo permite aos alunos adquirir noções básicas de regras sociais necessárias no nosso quotidiano. Segundo Bessa e Fontaine (2002, p.26) de acordo com,

as exigências da sociedade contemporânea, nomeadamente a revalorização das competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade de agir coletivamente e democraticamente, a aprendizagem cooperativa posiciona-se, assim, como uma importante alternativa pedagógica no domínio educacional.

A cooperação por intermédio da interação e reflexão em comum permite alargar e estabelecer novas metas e novos conhecimentos. Numa situação cooperativa, ao interagirem em grupo, os alunos promovem o êxito dos seus companheiros e adquirem uma visão mais ampla e realista das suas próprias competências e das dos seus colegas (Pujolàs, 2004; 2008).

As regras eram simples, um dos alunos de cada grupo, rotativamente, levantava-se do lugar, dirigia-se à mesa do professor onde estavam à sua disposição cartões com imagens e nomes de atividades económicas, e selecionava a imagem e a atividade respeitando o setor de atividade do seu grupo. Chegando ao grupo, a imagem e o cartão

com a atividade teria de ser aprovada pelos restantes membros e permanecia no grupo até à colagem final. Ao longo do processo os alunos não revelaram dificuldades, nesta fase limitei-me a controlar o ruído e a observar a construção que eles de forma cooperativa iam desenvolvendo. Segundo Bessa e Fontaine (2002), os métodos de trabalho cooperativo são fraturantes com a aprendizagem tradicional, de tipo transmissivo e normativo, assente num ambiente competitivo, enquanto que num ambiente cooperativo o controlo das atividades deixa de estar centrado exclusivamente no professor e passa a ser partilhado com os alunos.

A dinâmica até então mais centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos alterou-se e deu mais ênfase à construção do conhecimento a partir da interação entre os alunos. A motivação na construção do cartaz surgiu essencialmente pela participação de todos, pela capacidade de perceção dos alunos de que o resultado final seria a construção de um objetivo comum. A partilha de conhecimentos, a integração e modificação de ideias, e a conjugação das mesmas, levou-os a desenvolver os objetivos estabelecidos previamente pelo professor. Segundo Pujolàs (2009), citando Johnson, Johnson e Holubec (1999), a aprendizagem cooperativa é um método que consiste na utilização de pequenos grupos, em que os alunos trabalham em conjunto, com a finalidade de maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos restantes colegas de grupo, ou seja, todos beneficiam de forma mútua. Porém, nem sempre o trabalho cooperativo tem os frutos pré-definidos. A delineação prévia da função dos alunos em cada um dos grupos foi essencial, sobretudo na medida em que possibilitou aos alunos perceberem que o trabalho a realizar teria de complementar o trabalho realizado pelos restantes grupos. Como referem Trujillo e Ariza (2006), citando Johnson e Johnson (1994), as condições que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem para que este seja verdadeiramente cooperativo e que constituem os cinco elementos básicos ou essenciais da aprendizagem cooperativa são: a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

Finalizado o trabalho, avaliamos, em grande grupo, a “obra” realizada (ver figura 6). Neste momento foi perceptível o contentamento estampado na face dos alunos e em alguns comentários que foram perceptíveis da boca dos alunos: “ficou mesmo giro”, “depois deste trabalho é difícil esquecermos os setores de atividade”, “...vamos expor nos placares da escola?”.



Fig.6 – Cartazes dos Setores de atividade

Para finalizar a aula marcámos os trabalhos de casa, um hábito frequente enquanto estive à frente da turma. A marcação dos trabalhos de casa, e posterior correção dos mesmos na aula imediatamente seguinte, permitia aos mais desatentos rever o tópico abordado, consolidando dessa forma o trabalho realizado. Funcionava também como uma forma de autoavaliação dos próprios alunos, uma vez que na realização dos trabalhos de casa, os alunos avaliavam se tinham ou não adquirido o conteúdo abordado. Citando Marujo, Neto e Perloiro (2002), “os TPC existem diariamente com o propósito de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática.” (p.113,114).

Concluindo, diria que desde a planificação à reflexão final da aula os processos desencadearam em mim a perfeita noção que podemos sempre fazer melhor, atuar neste ou naquele ponto e exponenciar ainda mais a aprendizagem dos alunos. Porém, mediante a planificação cuidada que fiz, como aliás sempre tentei fazer, considero que a gestão do tempo em relação aos conteúdos, dinamismo evidenciado, e a construção do conhecimento cimentado na realização do cartaz, correspondeu àquilo que diagnostiquei e preparei. Tendo em conta que o processo ensino-aprendizagem envolve diversas

variantes e intervenientes, dificilmente abordando novamente os mesmos conteúdos, teria uma aula igual, mesmo tratando os conteúdos de forma idêntica.

Analisando o trabalho realizado, tenho a clara noção que a aula correu bem. Correr bem é necessariamente subjetivo, mas ter a noção que as metas curriculares planeadas aquando da planificação da aula, por intermédio dos descritores de desempenho, permitiram desenvolver nos alunos a construção dos conhecimentos sobre os conteúdos tratados, é um facto por si só revelador do sucesso no processo. Assumo também, como é óbvio que podemos melhorar, e refletir na ação e sobre a ação é um dos pressupostos dessa melhoria. Neste sentido como refere Schön (1987) “ [...] o processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor”.

2.3 Experiência de ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza

As crianças pequenas são curiosas por natureza, e na atual sociedade, altamente científica e tecnológica, “estão constantemente rodeadas por acontecimentos que as levam a perguntar porquê, o quê, quando e onde. As crianças são cientistas por natureza...” (Sherwood, Williams & Rockwell, 1987, citado por Catita, 2007, p. 7).

Neste contexto, é comum ver crianças a manipularem novas tecnologias com facilidade e a dominarem a linguagem que lhe está associada. A procura de respostas, por parte das crianças, requer uma atitude atenta da Escola, com o intuito de responder à necessidade dos seus alunos, facto que eleva a responsabilidade da Escola no seio da sociedade.

“A sociedade atual é eminentemente científica e tecnológica e as crianças desde cedo contactam, de forma mais ou menos direta, com diversos equipamentos/brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia” (Ministério de Educação, 2009, p. 11).

O mundo que nos rodeia, em evolução constante, exige a rápida tomada de decisões, tendo em conta a referida sociedade cientificamente evoluída e tecnológica. Assim, verificamos que é indispensável iniciar precocemente as crianças na cultura científica, com o intuito de formar cidadãos conscientes numa perspetiva de desenvolvimento individual e social.

Neste contexto, como referi anteriormente, cabe à escola, onde as crianças passam grande parte do seu tempo, a responsabilidade de facultar oportunidades para os alunos encontrarem resposta às suas perguntas, nomeadamente, experimentando e interagindo com o mundo físico e social que as rodeia, interpretando e refletindo sobre o que observam, contactando com situações novas, de forma a expandir os seus conhecimentos. Segundo Formosinho, “... o conhecimento é constituído pela interação com o Mundo Físico e Social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Formosinho *et al*, citado em Catita, 2007, p. 7).

Em Portugal, só em 1975-76, o ensino das Ciências apareceu explicitamente e pela primeira vez no currículo do 1.º Ciclo do E.B., integrando a denominada área de Meio Físico e Social; nesta área incluíam-se temas de ciências experimentais que apelavam à aquisição de conhecimentos científicos e ao desenvolvimento de capacidades processuais, atitudes e hábitos de pensamento (Tenreiro-Vieira 2002).

A sua inclusão no currículo permite, dessa forma, organizar gradualmente os conteúdos a abordar, dotando-a de um caráter contextualizado com a nossa realidade, ao invés das características associadas à memorização teórica dos conteúdos para resposta nos testes de avaliação propostos. O trabalho de campo, sustentado, sobretudo, pelas atividades experimentais, permite assim, promover nos alunos a formação de significados que conduzem ao desenvolvimento dos conteúdos abordados.

Na atividade desenvolvida no âmbito das Ciências da Natureza ao longo do estágio, valorizei sobretudo, a realização de atividades experimentais, enfatizando a respetiva reflexão/análise de dados, até porque estou convencido, como sugere a expressão que a seguir apresento que reforça a minha convicção, “... as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 1994: 26).

Para além da minha convicção sobre as vantagens da realização de atividades experimentais, como forma de aquisição dos conteúdos, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, a opção por estas como forma de trabalhar os conteúdos também foi consequência da pouca motivação inicial dos alunos nas primeiras abordagens. Houve necessidade de envolver os alunos a nível psicomotor e afetivo, para além do cognitivo, ou seja, de fazer com que eles produzissem o seu conhecimento experimentando, e foi através da interação com os mais diversos objetos de estudo que esse envolvimento foi alcançado. Essa alteração permitiu desenvolver nos alunos “... a capacidade e o desejo de experimentar, observar, dialogar e descrever sobre o que se observou, descobrir e estimular a vontade de saber mais...” (Catita, 2007, p. 7), predispondo-os assim para a aprendizagem. Esta constatação leva-nos a um novo reconhecimento, a importância, e a necessidade, de envolver ativamente os alunos em realizações práticas, também para melhorar a sua motivação para aprender, sendo a motivação, como foi assumido por Ausubel, (1981, citado por Pires, 2011, s/p.) fundamental para a aprendizagem, nomeadamente, se queremos que ela seja significativa e duradoura.

A aula selecionada para apresentar como experiência de ensino-aprendizagem neste relatório de estágio realizou-se numa turma do 6.º ano de escolaridade, correspondendo à aula n.º 16 (Ver Anexo III), com a duração de 90 minutos. A turma do 6.º A era constituída por 17 alunos sendo 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A experiência realizada abordou as *Trocas nutricionais entre o organismo das plantas e o meio* e pretendeu desenvolver as seguintes competências nos alunos:

- Reconhecer a importância das plantas na manutenção da vida;

- Explicar como a planta captura os sais minerais;
- Descrever o percurso das substâncias absorvidas pela raiz;
- Avaliar os resultados obtidos na realização de tarefas, durante e após a sua realização;
- Cooperar com os colegas e com o professor, em trabalhos de grupo e de turma;
- Participar nas discussões e debates da aula;
- Comunicar, de forma correta e sem erros, oralmente e por escrito, ideias, opiniões e conhecimentos.

Iniciou-se a aula com o registo do sumário no quadro, que possibilitou, logo desde o início da aula, indicar aos alunos o tema a tratar. De seguida, iniciamos o tratamento do tópico com um diálogo através do qual pude averiguar as ideias dos alunos relativamente ao assunto.

Os conhecimentos prévios dos alunos em caso de estarem corretos, são um importante ponto de partida para as novas aprendizagens, tornando-as significativas (Ausubel, 1981, citado por Pires, 2011, s/p.), estando errados, permitem ao professor identifica-los e retificá-los durante as sequências de aprendizagem. A identificação desses conhecimentos torna-se, assim, indispensável para os utilizar ou, em caso de necessidade, reestruturar, sendo conceções erradas, pois estas estão profundamente enraizadas nos alunos visto serem fruto de autoconstrução.

Hoje em dia, sabemos que as crianças trazem consigo ideias prévias com as quais interpretam o mundo, que se podem revelar altamente resistentes à mudança e influenciarem fortemente as novas aprendizagens (Pfundt & Duit, 1991; Carmichael *et al.*,1990). Segundo Anderson *et al* (2002) & Köse (2008), “estas ideias prévias são construídas pelos próprios alunos através de experiências diárias do foro informal - sensorial, linguístico, cultural - ou formal, e divergem erroneamente dos conceitos aceites pela comunidade científica” (Anderson *et al.* 2002; Köse, 2008).

A realização de testes diagnósticos, a elaboração de mapas de conceitos, associação de termos, previsão de efeitos dadas as causas, questionários de escolha múltipla sobre temas específicos, elaboração de esquemas ou desenhos representativos, são métodos frequentes para avaliar o conhecimento prévio do aluno. Neste âmbito, segundo Köse (2008), não existe um procedimento rígido na aferição destas conceções, sendo que cada método é adaptado ao público-alvo da investigação em causa.

Neste caso, o diálogo inicial teve como objetivo a averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos, tendo-os interpelado focando dois aspetos

essenciais: como é que as plantas se alimentam; e, porque é que as plantas se alimentam.

Finalizado o diálogo, foi perceptível a dificuldade dos alunos em elaborar uma explicação válida acerca do conteúdo abordado. Porém, o facto de alguns alunos terem ideias prévias corretas, possibilitou o passo inicial para a aprendizagem.

De forma a trabalhar o assunto da aula e contribuir para que os alunos desenvolvessem conhecimento, optei pela realização de duas atividades experimentais. A atividade experimental 1 permitiu revelar as substâncias que são absorvidas pela raiz das plantas, e a atividade experimental 2 fomentou a identificação da zona da raiz pela qual as plantas absorvem a água com sais minerais dissolvidos.

A possibilidade de os alunos construírem conhecimento, fazendo com que colaborassem ativamente na sua aquisição permitiu promover aprendizagens significativas. Ou seja, a realização das atividades experimentais permitiu, não só a consolidação de alguns conhecimentos que os alunos já tinham, que foram melhorados e ampliados, como permitiu que adquirissem novos conhecimentos e, também, que houvesse mudança das conceções alternativas já referidas, retificando-se as mesmas. Segundo Adriana Pelizzari *et al* (2002), sustentando-se em Ausubel,

a aprendizagem de novos conceitos implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora na medida do possível; uma vez que se deseja que seja funcional, deve-se assegurar a autoestruturação significativa (p.40).

Podemos constatá-lo a partir de alguns comentários que os alunos elaboraram ao longo das experiências e na posterior reflexão por escrito das mesmas: “- Pensei que as plantas se alimentavam de água!”; “- Já sabia que era pela raiz que as plantas se alimentavam, mas não sabia que a raiz tinha uma zona pilosa!”.

Nas atividades experimentais implicadas, os resultados não são imediatos, o que implica uma realização prévia do professor para poder apresentar o resultado final na aula, foi isso que fizemos. No entanto, na aula, elas foram realizadas em conjunto com os alunos, numa mesa ao centro, possibilitando assim a visualização e participação dos três grupos de trabalhos criados para o efeito. A cada grupo de trabalho coube realizar uma parte das atividades.

Na atividade 1 (ver figura 7), os recipientes a), b) e c) proporcionaram aos alunos o desenvolvimento das atividades. Ou seja, com o intuito de cada um dos grupos realizar uma atividade distribuí o trabalho. Assim, o grupo 1 realizou a atividade a desenvolver no recipiente a), o grupo 2 desenvolveu a atividade do recipiente b), e o grupo 3 realizou os procedimentos requeridos para o recipiente c).

A realização da atividade experimental 1 respeitou os procedimentos previamente definidos no guião (Ver Anexo IV) e, passo a passo, a experiência foi realizada e registados os dados pertinentes. O registo de dados facilitou a posterior reflexão tendo em conta que permitiu rever todos os procedimentos efetuados. Segundo Sá (2002),

experiência e investigação sustentam que são igualmente importantes em qualquer experimentação o ‘antes’ o ‘durante’ e o ‘depois’. Ou seja: a) planificar e prever (expectativa); b) executar procedimentos, fazer medições, observações e registar (ação); c) explicar, interpretar e avaliar [percepção].” (pp.45-46).

Atividade experimental 1

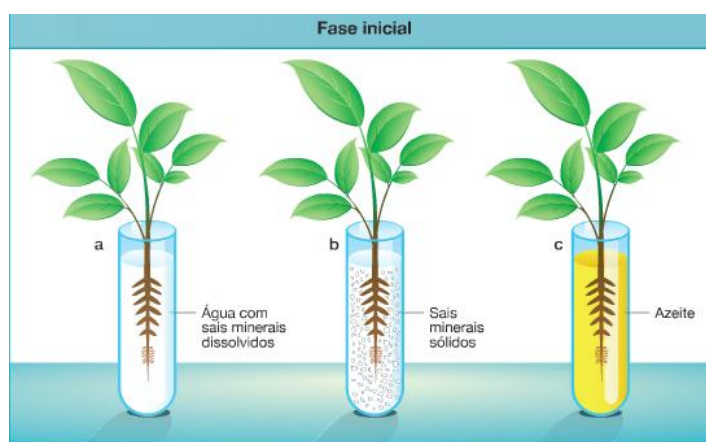


Fig. 7 – Fase inicial da experiência 1

Como referi anteriormente, observar, experimentar e dialogar estimulam os alunos para a aprendizagem, desenvolvendo-lhes competências variadas, não só afetivas e psicomotoras, mas cognitivas, que são bastante difíceis de desenvolver nas idades do ensino básico. Estou convencido, e por isso elas foram uma constante do trabalho na área de Ciências da Natureza. A participação em atividades experimentais permite aos alunos o desenvolvimento de competências cognitivas simples (CS) “[...] relacionadas com a aquisição de conhecimento que requer um baixo nível de abstração, e que se

manifesta na capacidade de adquirir conhecimento factual e de compreender conceitos ao mais baixo nível...” (Pires, 2001 p. 61) e, fundamentalmente, as competências cognitivas complexas (CC) “ [...] relacionadas com a aquisição de conhecimento que exige um elevado nível de abstração e que se manifesta na capacidade de compreender conceitos ao mais alto nível e na aplicação de conhecimentos a situações novas.” (Pires, 2001 p. 61). Para além destas, as atividades experimentais permitem ainda desenvolver “ [...] competências psicomotoras, e, se realizadas em grupo, competências sócio-afetivas, como a cooperação, a iniciativa, a ajuda, o respeito e a responsabilidade.” (Pires, 2001 p. 61).

Após a realização da fase inicial da atividade 1, apresentei aos alunos os resultados obtidos da mesma, que, previamente, e com o respetivo tempo de antecedência, tinha preparado. De seguida, iniciou-se a reflexão em grupo, comparando a fase inicial e a fase final da experiência. A reflexão foi orientada pelas questões presentes na proposta de trabalho (guião). As questões: *O que observas nas plantas?* (que inicialmente eram iguais e com igual desenvolvimento); *E nos níveis das substâncias contidas nos tubos? Que conclusão tiras relativamente às substâncias que as plantas absorvem?* apelavam para a observação/comparação de dados e para a interpretação dos resultados. Essa observação permitiu concluir que as plantas apenas absorvem os sais minerais quando estes estão dissolvidos em água, salientando que a planta do recipiente a) foi a única que se manteve viva.

Inicialmente, os comentários dos alunos centraram-se, fundamentalmente, nas plantas e no seu aspeto “... a planta do recipiente (a) está viva, as outras murcharam...”, e no nível de substância nos recipientes “... os níveis estão diferentes, o recipiente (a) tem menos líquido, os outros estão na mesma!”. Depois de uma observação mais cuidada e refletida, em que ajudamos os alunos a relacionar os dados disponíveis, construiu-se a conclusão geral de que “*Apenas a planta do recipiente (a) absorveu o líquido do recipiente*” e, assim, “*As plantas apenas absorvem os sais minerais quando dissolvidos na água.*”.

Posteriormente, realizamos outra atividade experimental, a atividade experimental 2 (ver figura 8), que pretendeu identificar *Por que zona da raiz as plantas absorvem a água com sais minerais dissolvidos?*

Atividade Experimental 2

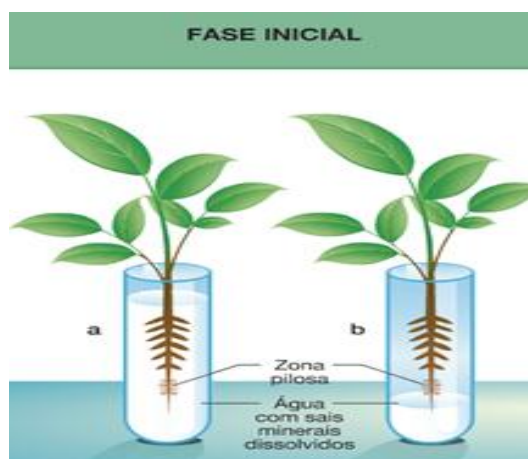


Fig. 8 – Fase inicial da experiência 2

A realização da atividade experimental 2 obedeceu aos mesmos princípios da anterior, à exceção da distribuição dos alunos por grupos de trabalho, apenas se formaram dois grupos em vez de três. O que determinou esta divisão foi o simples facto da atividade experimental 2 necessitar apenas de dois recipientes para a sua realização. Tal como no caso anterior, e pelas mesmas razões, a experiência foi previamente preparada para haver a possibilidade de observar e refletir acerca dos resultados obtidos na aula.

A realização experimental na sala de aula (preparação dos recipientes (a) e (b) - fase inicial) foi feita por elementos selecionados dentro dos grupos. A seleção dos elementos, dois de cada grupo, realizada pelo professor estagiário, impediu a discórdia entre alunos, favorecendo, dessa forma, a preparação imediata da atividade. Apesar de nem todos os alunos participarem ativamente na preparação dos recipientes, todos observaram, com pormenor, a realização da tarefa desenvolvida, tal como na experiência 1 a partir dos procedimentos cedidos pelo professor estagiário (guião experimental (Ver Anexo V). Terminada a montagem da fase inicial da experiência, feita pelos alunos, foram apresentados pelo professor os resultados obtidos na atividade que previamente realizou para serem discutidos (fase final da experiência). Esses resultados foram, inicialmente, alvo de observação e reflexão dentro dos grupos, e depois alvo de discussão plenária.

A discussão, de ambas as atividades experimentais, foi orientada, como já dissemos, pelas questões propostas em cada um dos protocolos experimentais (guião). Na atividade 2, a reflexão foi orientada pelas seguintes questões: *O que observas nas*

plantas? E nos níveis das substâncias contidas nos tubos?; Como explicas a absorção feita?

A reflexão permitiu aos alunos concluir que a planta mergulhada em água com sais minerais dissolvidos foi a única que se manteve viva e essa é aquela que tem a zona pilosa mergulhada na solução, a outra morreu, assim, a absorção é feita pela zona pilosa da raiz.

Quero ainda referir, no final da apresentação das atividades experimentais, que a realização das mesmas possibilitou aos alunos construir a sua aprendizagem em interação social. Como refere Vygotsky (1998), esse ambiente onde o professor é o dinamizador e os alunos os agentes ativos dessa construção, em interação com os outros e com o meio, cria o que alguns autores denominam de “ambiente construtivista de aprendizagem”. É nesta perspetiva de desenvolvimento que surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky.

Para Vygotsky, esta zona define-se como sendo a “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela realização independente de problemas/tarefas, e o nível mais elevado do desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas/tarefas com a orientação de um adulto ou em cooperação com pares mais capazes (Pires, 2011, s/p).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento das crianças é largamente exponenciado quando determinadas atividades, tendo em conta o desenvolvimento do aluno, se realizam em contextos sociais diversificados. A heterogeneidade social, cultural, ou educacional entre indivíduos nos grupos de trabalho origina o conceito ZDP já referido. Neste âmbito, Vygotsky defende que “Qualquer função psicológica mais elevada é externa porque é social antes de se tornar uma função psicológica individual interna: ela foi inicialmente uma relação social entre duas pessoas” (Vygotsky citado em Pires, 2011, s/p). Por isso, os grupos de trabalho organizados eram heterogêneos, incluindo pares mais capazes.

Concluindo, para Vygotsky no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem “A atividade do aluno deve ser a base do processo educativo, e a arte de todos os professores deve ser a de dirigir e regular essa atividade” (Vygotsky citado em Pires, 2011, s/p). Assim, o professor deve ter a perspicácia e o bom senso de usar o meio social da criança, de aproveitar os seus interesses, vivências, e os seus conhecimentos para exponenciar o desenvolvimento posterior da criança (Pires, 2002, s/p).

2.4 Experiência de ensino-aprendizagem de Português

A aula selecionada, no ensino-aprendizagem de Português, para reflexão diz respeito à aula n.º 24 (Ver Anexo VI), tendo sido lecionada no dia 29 de abril de 2013.

A experiência de ensino-aprendizagem de Português foi desenvolvida numa turma do 5.º Ano de Escolaridade da Escola Secundária D. Afonso III de Vinhais. A turma era constituída por 15 alunos, 7 alunos do género feminino e 8 do género masculino.

Pelas suas características, nomeadamente interventivas, esta turma permitiu a existência de grande dinamismo nas aulas, possibilitando, de certa forma, o desenvolvimento das capacidades comunicativas de todos os alunos.

É do conhecimento geral que a aprendizagem da língua portuguesa é fundamental para a formação escolar. Como refere Reis (2009), “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (p. 6).

Como língua de escolarização do nosso sistema educativo, o português é tido como indissociável das restantes disciplinas, sendo que o sucesso das mesmas está diretamente relacionado com o sucesso da língua portuguesa. Nesse sentido Reis (2009) defende que

O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele (p.12).

A necessidade de desenvolver corretamente as competências gerais e específicas, competência de leitura, conhecimento explícito da língua, competência da escrita e competência de oralidade, definidas no novo *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), é um desafio para o qual o professor deve estar preparado, sabendo que o sucesso que estabelecerá nesse processo será também o sucesso do próprio aluno na área curricular. Neste contexto, é fundamental referir que o novo Programa e as Metas Curriculares, orientam o processo ensino-aprendizagem, sendo que as metas curriculares estabelecem os objetivos fundamentais para o desenvolvimento do Português. Nas mesmas, evidencia-se o que se deve escolher como prioridade nos

Programas, com o intuito de definir os conhecimentos a adquirir e as competências a desenvolver pelos alunos.

Ao longo do estágio de Português, lidei com dificuldades inerentes ao processo. O foco na postura, na comunicação, na motivação, nas competências e a posterior reflexão sobre a prática permitiram-me aperfeiçoar aula após aula, ajudando-me, essencialmente, a estar preparado para gerir a minha condição como professor de Português, sabendo à partida que, no ensino-aprendizagem, a existência de outros intervenientes, nomeadamente os alunos, pode alterar a planificação da aula e a respetiva condução da mesma. Como defendeu o filósofo Zeichner,

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica. (Zeichner, 2008, p. 542)

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada de Português, dediquei especial atenção à motivação dos alunos através da utilização de diversos recursos materiais, e das mais variadas estratégias, entre elas a exploração de apresentações em *Powerpoint*, a audição de contos/fábulas, a leitura em grupo, em coro, a pares, a realização de jogos e a criação de textos, nomeadamente fábulas, diários e textos livres.

Citando Drew *et al* (1997) “O conceito motivação evoca automaticamente o de atividade: a procura de conhecimentos, seja qual for o tema que esteja a ser tratado. De um modo geral, isto engloba também a utilização de materiais e objetos com um fim concreto” (p.17).

Assim, a diversidade de estratégias e materiais permitiu motivar os alunos para as atividades e conseqüente aprendizagem, favorecendo a disposição dos alunos para a aquisição dos conteúdos tratados ao longo do estágio de Português.

O tratamento dos conteúdos nos planos de aula e na respetiva abordagem em contexto sala de aula foram rigorosamente preparados e tiveram em conta as Metas Curriculares de Português. A propósito das metas Buescu *et al*, (2012) salientam que:

A definição das metas por ano de escolaridade teve em vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano, responsabilização pelo seu ensino em um momento determinado do percurso escolar (naturalmente sem prejuízo da sua consolidação nos anos seguintes), e a opção por formas de continuidade e de progressão entre os diferentes anos de um ciclo e também entre os vários ciclos. Estes três objetivos determinaram, em casos pontuais, uma nova arrumação de alguns conteúdos, de modo a reforçar a coerência dos conteúdos de aprendizagem por ano e por ciclo. Foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária. Salienta-se que, conquanto cada domínio tenha a sua especificidade, é fundamental, sob o ponto de vista metodológico, a não compartimentação do tratamento das respetivas rubricas (p. 5).

Ainda neste âmbito, Reis (2009, pp 16-17), no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), defende que:

Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e ativam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão.

Na aula n.º 24 pretendi desenvolver nos alunos a competência do conhecimento explícito da língua, na tentativa de alcançar, em conformidade com o Programa de Português do Ensino Básico, os seguintes resultados para o 2.º Ciclo:

- “Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.

- Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos.
- Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.
- Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma” (Reis, 2009 p. 77).

Neste aspeto é importante referir que a aula se centrou essencialmente em “Reconhecer e conhecer classes de palavras: [...] advérbio: valores semânticos – de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo e de lugar; funções – interrogativo” (*Metas Curriculares de Português*, 2012, p. 40-41).

Como refere Vecchi e Giordan (1991), saber de onde partir e ter a clareza de onde se pretende chegar são pontos fundamentais na elaboração de qualquer tipo de planificação. Neste âmbito, é indispensável discernir o essencial do acessório e a organização do ensino em torno de situações pedagógicas que sejam consideradas fulcrais para a construção do conceito. O acessório virá por acréscimo, durante a implementação da planificação (Leite; s/d).

A aula foi iniciada com a abertura do sumário por um aluno, e, como em aulas anteriores, o número da lição foi expresso em adjetivo numeral, com o intuito de desenvolver a escrita e a leitura dos alunos relativamente aos números. Este aspeto permitiu desenvolver, dessa forma, a leitura e a escrita dos números em moldes distintos do habitual.

Perspetivando a consolidação do tema Preposições simples e contraídas corrigimos os trabalhos de casa. Assim, os 30 minutos iniciais permitiram avaliar e corrigir o trabalho que os alunos tinham realizado em casa, esclarecendo também dúvidas reveladas durante a correção do mesmo.

Posteriormente, iniciamos a abordagem aos advérbios, tema que se enquadra no conhecimento explícito da língua, mais concretamente na classe aberta de palavras.

Na tentativa de motivar os alunos para a aquisição do tópico a desenvolver recorri às novas tecnologias, um elemento sempre cativante para os alunos, e apresentei em *Powerpoint* um conjunto de diapositivos que abordaram o conceito de advérbio, e as subclasses do mesmo.

Ao longo dos diapositivos foi referido o carácter invariável em género e número do advérbio, sendo que, regularmente desempenham a função sintática de modificadores de frase, modificadores do grupo verbal, ou funcionam como complemento oblíquo ou predicativo do sujeito. Neste âmbito, exploramos várias situações com as subclasses do advérbio, com o intuito de revelar as características bastante heterogéneas do ponto de vista morfológico, sintático e semântico.

Acrescentei ainda que os advérbios, à exceção do advérbio de negação "não", podem ser substituídos por um outro advérbio, geralmente formado com o sufixo "-mente".

A abordagem dos conteúdos através da exploração recorrendo às novas tecnologias permitiu tornar a aula agradável e aprazível, facilitando dessa forma a construção dos significados acerca dos conteúdos abordados. Como defende Lyon (1998), “ [...] é importante a escola tornar-se mais atrativa e em sintonia com as novidades tecnológicas que vão deslumbrando o Homem”.

De acordo com as afirmações anteriores, podemos constatar que o uso das novas tecnologias à disposição do homem permite tornar a escola mais atrativa combatendo algumas conotações que lhe estão associadas como sendo aborrecida e obsoleta.

Deste modo, relativamente aos contextos e recursos de apoio à aprendizagem, também o *Programa de Português do Ensino Básico* preconiza que a aula de Português do 2.º Ciclo

deve constituir-se como um contexto favorável à emergência dos desempenhos apresentados como resultados esperados. Estes resultados pressupõem um trabalho organizado e sistemático do oral, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua, envolvendo múltiplas literacias, bem como o uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Reis, 2009 pp.108-109).

Ao longo da exploração dos diapositivos os alunos foram intervindo aleatoriamente, conforme fui solicitando.

Entre alguns comentários efetuados pelos alunos, apercebi-me que estavam a perceber o que lhes era transmitido: “Isto é fácil, já tínhamos falado em anos anteriores”.

Na tentativa de avaliar o que havíamos abordado, realizamos alguns exercícios no quadro. Nos exemplos seguintes, os alunos deviam identificar na frase o(s) advérbio(s) presentes e mencionar a subclasse a que pertencia cada um deles.

Ex.: O João dorme muito!

Advérbio – muito;

Subclasse – Advérbio de quantidade e grau.

Ex.: Ontem passou o dia a ler.

Advérbio – ontem;

Subclasse – advérbio de predicado com valor de tempo.

Em cada um dos exercícios, após registo da frase no quadro, solicitei a um dos alunos que lesse a frase, em voz alta, para a generalidade da turma, e, posteriormente, identificasse o advérbio e a subclasse à qual pertence.

Após a realização e a devida correção dos exercícios, os alunos registaram no caderno toda a informação do quadro subjacente ao trabalho realizado. A prática do registo era frequentemente solicitada nas minhas aulas, porque entendo que a mesma permite aos alunos orientar e organizar o seu estudo. De facto, como afirma (Warschauer, 1995) sempre que registamos, temos a possibilidade de consulta e consequente revisão dos temas abordados:

o registo ajuda a guardar na memória factos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência (pp. 62-63).

Concluído o registo, optei por realizar um jogo didático, para consolidar o tema tratado.

A atividade lúdica está associada ao ser humano desde a infância. O carácter prazeroso e motivacional do jogo, até pela interação social que promove, permite ao aluno conjugar o mundo da fantasia e o real, e viajar livremente entre esses dois

mundos. No ato de brincar, “a criança propõe-se a fazer algo e procura cumprir a sua proposição” (Garcia & Marques, 1990, p. 11).

Segundo Piaget (1972), “os jogos são essenciais na vida da criança, sendo a atividade lúdica o berço das suas atividades intelectuais, indispensável, por isso, à prática educativa” (p. 22).

A realização do jogo permitiu entusiasmo e motivação generalizada, como podemos verificar através dos seguintes comentários mais ouvidos nos momentos imediatamente a seguir à revelação da realização do jogo: “- Que fixe! Vamos jogar um jogo!”, “- Eu quero ser da tua equipa!”.

O primeiro passo foi explicar o jogo, abordar as regras e definir os grupos.

De acordo com Huizinga (1980, p. 33) “O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo certas regras (...) acompanhado de um sentimento de tensão e alegria...”. Neste sentido, o planeamento *a priori* das regras, espaço e tempo evitou confundir o simples brincar com o jogar, sendo que, no brincar há ausência de regras e é mais específico da infância e o jogar estabelece a constante definição dos desempenhos e a avaliação dos mesmos.

Assim, distribuí a turma em dois grupos e expliquei no que consistia o respetivo jogo:

- Elaborar frases com os advérbios. Essas frases serão apresentadas de forma alternada pelos grupos;
- A frase será redigida no quadro por um dos grupos e o grupo adversário terá de tentar identificar o(s) advérbio(s);

Ex. Ele **não** ouviu o que disseste.

Advérbio de negação – **não**.

- Cada advérbio que a equipa acertar permite à equipa ganhar um ponto;
- Cada equipa tem um minuto para formular a frase e trinta segundos para responder;
- Após 15 frases, a contagem determina o grupo vencedor.

Ao longo do jogo, os alunos entenderam e consolidaram os tópicos abordados de uma forma divertida.

O estabelecimento de regras, quer no jogo quer em cada um dos grupos, permitiu que a aula mantivesse os parâmetros normais de comportamento. Tais parâmetros não impediram que todos os intervenientes tivessem um papel ativo dentro do grupo, visto a redação das frases no quadro ser realizada alternadamente por cada um dos membros do mesmo.

O meu papel, enquanto orientador do jogo, cingiu-se à manutenção e preservação do cumprimento das regras e à monitorização de todas as frases que foram elaboradas para o jogo. Num ou noutro momento, foi necessária a correção e o restabelecimento do jogo.

O jogo, pelo seu carácter lúdico, permitiu tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e mais dinâmico.

Sabendo que o jogo por si só não constitui a aprendizagem, digamos que facilita pelo seu poder motivacional. Por conseguinte, os conteúdos a abordar têm de manter o mesmo rigor, quer na apresentação, quer na devida avaliação dos resultados. Como considera Barbeiro *et al.* (1993), o jogo é um fenómeno libertador, "...onde o contributo do acaso, da incerteza e das regras propiciam, pela competição e pela cooperação a consecução de determinados objetivos". Os mesmos autores acrescentam ainda que o jogo tem um papel importante,

desde a infância, e ao longo de toda a vida, a existência de competição, de empenhamento, de cooperação, de autonomia, de metas/objetivos, através do jogo pode propiciar prazer e divertimento, aliados à exercitação de conteúdos de Língua Portuguesa" (Barbeiro *et al.* 1993).

Após o término do jogo, os alunos registaram as frases e sublinharam os advérbios num quadro fornecido por mim para esse efeito (ver figura 9).

Mais uma vez, o registo do trabalho realizado permite ao aluno a posterior consulta, quer seja para rever os conteúdos abordados, quer seja para o estudo dos temas para a ficha de avaliação sumativa.

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA D. AFONSO III - VINHAIS		
Ficha de trabalho de Língua Portuguesa		
Nome: <u>Luís A. A.</u>	Turma: <u>A</u>	Data: <u>20/11/2012</u>
Grupo B		
Frases	Advérbios	Subclasses
A Raia está feliz.	feliz	de modo
O professor é bastante inteligente.	bastante	de modo
Algo assim ali.	ali	lugos
O João é tão inteligente como a Maria.	tão	quantidade e grau
Eu ontem fui a Braga.	ontem	de tempo
Ele não ouviu o que disse.	não	de negação
O Rafael deu-me pouco.	pouco	de quantidade de grau

Fig. 9 – Tabela de registo do jogo didático

A aula não acabaria sem antes marcar os trabalhos de casa.

De forma a trabalhar os conteúdos abordados nas aulas anteriores, nomeadamente na aula anterior, os alunos elaboraram um texto narrativo, entre 10 e 15 linhas, com as características do diário, tipologia trabalhada em aulas anteriores. Após a realização do texto, os alunos circundaram 15 advérbios, e identificaram a subclasse dos mesmos.

Relativamente aos trabalhos de casa, têm surgido, nas últimas décadas, alguns estudos que revelam a crescente controvérsia em relação a este tema sem, contudo, serem conclusivos em relação aos resultados. De acordo com a visão de Cooper (2001), os benefícios do trabalho de casa podem classificar-se em quatro categorias: efeitos académicos imediatos, nomeadamente na melhoria do pensamento crítico e na consequente aquisição e retenção dos conhecimentos; efeitos académicos a longo prazo, mais concretamente na criação de hábitos de estudo e melhoria na atitude perante a escola; efeitos não académicos, relativos à crescente noção em termos de organização e gestão do tempo, na resolução de problemas, e efeitos no envolvimento parental, essencialmente, no acréscimo de apoio dos pais na vida escolar dos filhos.

Para Schunk & Zimmerman (1994), e Silva (2004), gerir o tempo, verificar o trabalho, hierarquizar as tarefas, desenvolver competências de estudo, promover a

autonomia e fomentar uma aprendizagem ao longo da vida fora da educação formal são alguns dos aspetos da aprendizagem autorregulada que o trabalho de casa pode ensinar.

Relativamente às desvantagens do trabalho de casa, os estudos realizados têm revelado que pode existir algum tipo de frustração dos alunos, quando não são capazes de perceber o exercício, atividade ou tarefa. Tal como refere Cooper (2001), a investigação tem mostrado que aqueles exercícios que não são percebidos pelos alunos podem contribuir para um aumento da fadiga física e emocional, para a diminuição dos momentos de lazer das atividades comunitárias. Este aspeto referido por Cooper conduzirá os alunos ao uso excessivo de ajudas externas, nomeadamente o apoio dos pais, livros de soluções, entre outros.

De qualquer forma, entendo que a marcação dos trabalhos de casa é fundamental no ensino-aprendizagem, sobretudo porque os mesmos conduzem os alunos à consolidação dos conteúdos tratados, à revisão sobre o trabalho realizado e à possibilidade de os alunos avaliarem o que retiveram na aula, mesmo que, em algumas circunstâncias, os pais os ajudem a realizá-los. Segundo Trautwein & Koller (2003), o trabalho de casa serve para desenvolver a autorregulação, uma vez que são os alunos que se tornam responsáveis por regular o seu próprio comportamento. Isto torna o trabalho de casa numa forma clássica de treino da autorregulação, pois é o estudante quem decide se, como e quando realizar o trabalho de casa.

A aula foi concluída com a escrita do sumário, que ocorreu, como quase sempre, no final da aula, excetuando as aulas em que o tempo não permitiu, uma vez que, em meu entender, a escrita do sumário, no final da aula, proporciona uma breve reflexão conjunta e possibilita a noção geral dos conteúdos abordados.

Com esta experiência de ensino-aprendizagem de Português, concluo que, apesar de a aula ter sido realizada com êxito, o sucesso do ensino não é assim tão linear, sobretudo na medida em que o professor está sujeito a pressões constantes.

Assim, a posterior reflexão da aula, permitiu-me identificar fatores positivos, nomeadamente, a motivação dos alunos pela possibilidade de desenvolverem o tema através de um jogo didático, e, aspetos a melhorar, essencialmente, no que respeita ao tempo despendido na correção dos trabalhos de casa.

Os 30 minutos iniciais, despendidos no esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos, revelaram-se, de alguma forma, impeditivos de explorar um número mais vasto de exercícios escritos sobre os conteúdos em tratamento. De qualquer forma, no meu ponto de vista, esclarecer os alunos sobre determinado conteúdo é fundamental,

diria indispensável para que estes consigam acompanhar a transmissão de conteúdos e serem bem sucedidos no processo de aprendizagem.

Este tipo de reflexão pós-aula, tendo em conta o processo realizado desde a planificação à execução da aula, permite ao professor avaliar o sucesso das estratégias praticadas. No fundo, permite avaliar as estratégias, os comportamentos, o tempo, e o desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos, com o intuito de exponenciar todo o processo de ensino-aprendizagem.

2.5 Experiência de ensino-aprendizagem de 1º ciclo

Considero que a experiência de aprendizagem em 1.º ciclo pouco acrescenta neste âmbito, e neste caso em concreto, pelo facto de ter concluído a Licenciatura em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acumular desde então cinco anos a lecionar nas Atividades de Enriquecimento Curricular, e, não ter realizado qualquer estágio no 1.º ciclo ao longo deste Mestrado, porque assim o permitiram devido à minha formação anterior.

A necessidade de realizá-la fez com que tivesse de encontrar uma turma que possibilitasse a realização da experiência de ensino-aprendizagem solicitada. Dentro destes pressupostos, não é de todo fácil que uma Professora Titular, essencialmente, porque há conteúdos a trabalhar, permita a nossa presença para além do âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. O facto me encontrar a lecionar no 1.º ciclo, mais concretamente Atividades Lúdico Expressivas, e de conhecer a turma na qual realizei a experiência, e conseqüentemente, a Professora Titular, facilitou todo o processo.

De forma a realizar a experiência de aprendizagem e ir ao encontro do que a Professora Titular ainda tinha de lecionar, fizemos, conjuntamente, um diagnóstico e definimos o que seria abordado.

A turma do 4º ano era constituída por 12 alunos, 6 do género feminino e 6 do género masculino. A turma tinha alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, de qualquer forma era interventiva e curiosa. O facto de os conhecer permitiu tratar e trabalhar os conteúdos a abordar da melhor forma tendo em conta as suas características.

A Professora Titular sugeriu que trabalhasse alguns conteúdos de Português num bloco de 90 minutos. A tipologia de textos, mais concretamente, a poesia, e o conhecimento explícito da língua, nomeadamente, os sinónimos, seriam trabalhados em contexto sala de aula. (Ver Anexo VII)

A sugestão foi bem acolhida, e acabei dessa forma por trabalhar algo que me agrada, e que já tinha abordado previamente num trabalho da área curricular Didática de Português, com as devidas alterações. As alterações tiveram em conta, essencialmente, as características da turma e o ano de escolaridade.

A minha presença não era estranha à turma, mas se era o Professor de Atividades Lúdico Expressivas porque estaria eu a lecionar Português? A questão surgiu de

imediate, à qual a Professora Titular fez questão de responder, e a aula iniciou-se com normalidade.

A apresentação do livro *O que é o amor?* (Letria, 2012) iniciou-se com a respetiva exploração da capa e do título. Referi também o nome do autor mas dando pouca ênfase a este dado.

No momento inicial, fiz questão de centrar atenções no título da obra, apresentando um diapositivo de fundo preto onde sobressaia o respetivo título. Os alunos revelaram dificuldades em expressar o que era o amor, não encontrando algo que o definisse por completo. Num diálogo, onde intervieram professor e alunos, surgiram as mais variadas opiniões: “ - amor é gostar dos meus pais”; “ – amor é gostar de um amigo”; ou “ – amor é gostar do meu animal de estimação”, até que um deles referiu que, “ – Oh! Amor pode ser muita coisa, não podemos dizer só uma coisa”.

Posteriormente, exploramos a capa onde uma senhora dá um abraço a uma menina, os alunos sugeriram desde logo que seria uma avó e a sua neta. Nesse momento, surgiram várias alusões ao amor pela família.

Concluídas as ilações sobre a capa e o título, iniciamos a leitura em voz alta do poema. A leitura expressiva foi realizada aleatoriamente à ordem do professor, sendo que este iniciou a mesma, funcionando como “barómetro” para a leitura dos alunos.

No documento *Orientações para as atividades de leitura*, do Plano Nacional de Leitura, afirma-se que “A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita” (pp. 12-13).

A leitura de carácter expressivo e lúdico foi realizada com recurso à projeção do livro em diapositivos. Assim, a leitura de poemas recorrendo às novas tecnologias permitiu aos alunos brincar com os sons e associar a esses sons imagens. Recorrendo novamente ao documento *Orientações para as atividades de leitura*, a leitura de poemas permite aos alunos “Brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra...” (Plano Nacional de Leitura, s/data, pp. 12 - 13).

O carácter lúdico e a adesão imediata a este tipo de atividades constituem uma excelente forma de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a leitura expressiva de parte da obra “*O que é o amor?*”, identificamos a tipologia do texto, as características e estrutura do mesmo através de uma breve alusão ao mesmo. Neste âmbito, identificamos que o texto estava escrito em verso, e que um

conjunto de versos é uma estrofe. Conforme o número de versos de cada estrofe é atribuído um nome:

- Dístico: estrofe de dois versos;
- Terceto: estrofe de três versos;
- Quadra: estrofe de quatro versos.

No poema explorado pudemos, deste modo, confirmar que estávamos perante um texto poético, porque a obra é gerada a partir de emoções, ideais, desejos, ou sentimentos, realidades interiores intensas que levam o poeta a expressar essa vivência de forma particular. Pudemos ainda identificar que o texto era formado por 3 versos em cada estrofe, ou seja, o texto era constituído em tercetos. De forma a sintetizar a informação registamos as informações no caderno diário, com o intuito de possibilitar a posterior revisão dos temas tratados.

Após o registo, no caderno diário, realizamos uma atividade lúdica com o intuito de valorizar a expressividade da leitura dos alunos relativamente ao poema. Assim, solicitei aos alunos para selecionarem um dos cartões que lhes coloquei à disposição. A seleção dos mesmos foi realizada ao acaso visto não ser possível verificar o que cada um dos cartões continha escrito.

Os alunos, após a seleção dos cartões, teriam de ler um excerto do poema, realizando a ação contida nos mesmos, entre as ações surgiam: ler a chorar, ler a rir, ler devagar, ler depressa, ler a cantar, ler a gaguejar, ler recorrendo a gestos, ler baixo, ler alto.

Esta fase da aula revelou-se enriquecedora, na medida em que os alunos se divertiram a assimilar as características mais comuns do texto poético. A expressividade na leitura e a própria expressão e postura dos alunos transformou-se cartão após cartão. Nesta fase, os alunos expressavam o seu contentamento, salientando o carácter lúdico da atividade ouvia-se “- Que fixe! Eu também quero ler a cantar”. Citando o documento *Orientações para as atividades de leitura* (Plano Nacional de Leitura, Ministério da Educação) “A simples leitura de um poema, feita pelo professor ou pelos alunos, pode resultar extremamente motivante, se for feita com a entoação adequada, com empenhamento, com alegria” (p. 13).

No seguimento da aula, e tendo em conta a obra lida, distribuí um cartão em branco aos alunos. Os cartões representariam sinónimos da palavra amor que cada um

dos alunos escolheu como sendo a mais representativa da mesma. A abordagem aos sinónimos foi contemplada no plano de aula, sendo que o conceito em si já tinha sido tratado em aulas anteriores pela Professora Titular. Não sendo por isso tratado de forma aprofundada. Desta forma, os alunos selecionaram e registaram no cartão um sinónimo da palavra amor. Após, registo da mesma, alternadamente, à ordem do professor, os alunos leram a palavra em voz alta e colaram o cartão num cartaz designado por *teia das palavras* (ver figura.10).

Afeto, amizade, ternura, carinho, simpatia, paixão, foram algumas das palavras registadas, lidas e afixadas pelos alunos.

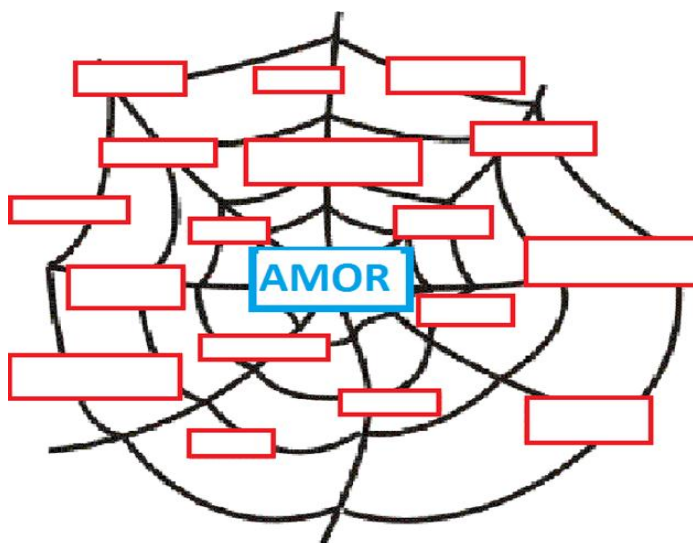


Fig. 10 – Representação da teia do amor

A aula não terminaria sem antes realizarmos uma ficha literária de algumas imagens projetadas em *Powerpoint* que representavam algumas formas de amar. Na ficha literária os alunos, distribuídos em quatro grupos, registaram “o que vemos”, “o que sentimos”, e, “o que não vemos, mas percebemos” nas imagens projetadas (Ver Anexo VIII).

A distribuição da turma em grupos permitiu discutir pontos de vista, e entender e compreender algumas regras de civismo, nomeadamente o saber ouvir e aceitar as opiniões dos colegas.

A atividade final promoveu a escrita de uma estrofe sobre as imagens selecionadas, pelos grupos, da projeção realizada (Ver anexo IX).

A leitura das estrofes elaboradas pelos grupos foi realizada em voz alta sob a atenção dos demais alunos.

Entre as estrofes destaco as seguintes (ver figuras 11, 12 e 13):

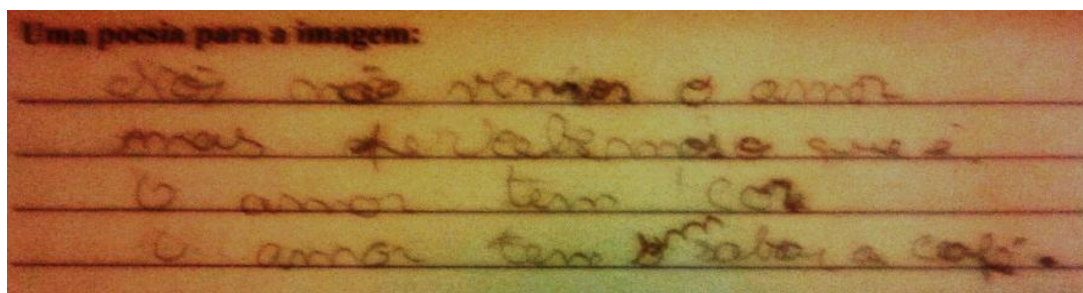


Fig. 11 – Produções dos alunos

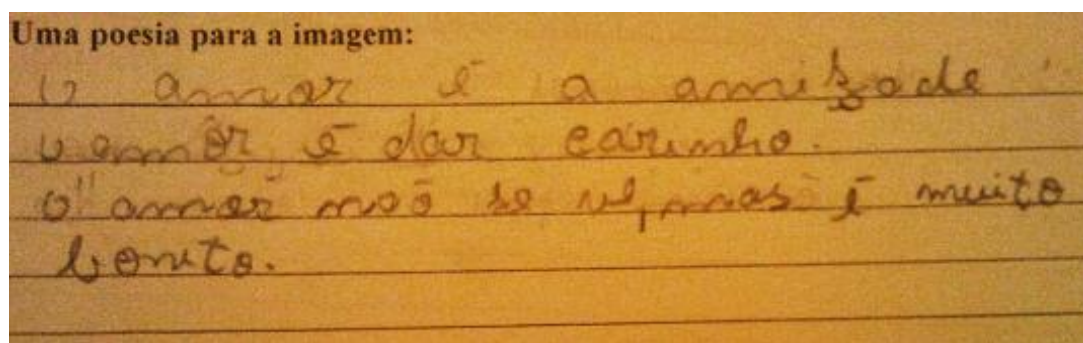


Fig. 12 – Produções dos alunos

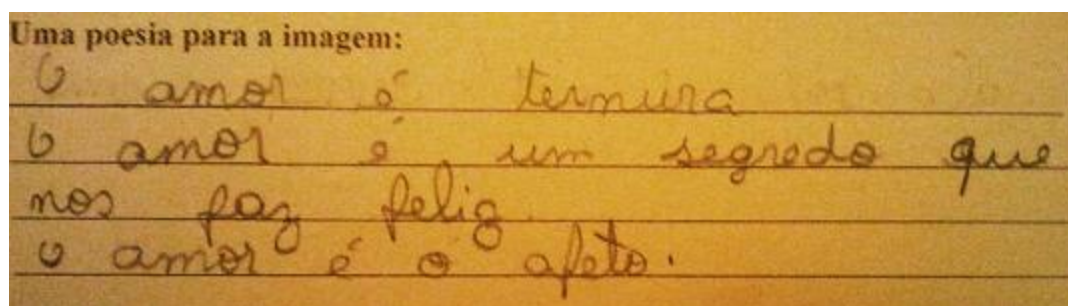


Fig. 13 – Produções dos alunos

Com esta experiência de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo concluo que os alunos do 1.º ciclo estão mais predispostos para a aquisição ou construção de conhecimentos se os conteúdos tratados representarem atividades motivantes e criativas.

A realização de jogos, recurso às novas tecnologias e a criatividade que o conteúdo a abordar acarreta permitiram uma adesão extraordinária dos alunos.

Na aula, aprendemos, sorrimos, jogamos e criamos, isso possibilitou o sucesso das atividades realizadas.

Como possíveis melhorias apontaria a necessidade de lecionar mais blocos para explorar devidamente a obra. No entanto, mediante as possibilidades exploramos excertos da obra, resultando daí um bloco que me satisfaz, sobretudo pela dinâmica que a aula proporcionou.

O plano realizado permitiu flexibilidade porque o tema é de facto vasto, ter isso em conta foi importante na preparação da aula e na posterior condução.

3. Considerações finais

A necessidade de evoluir enquanto indivíduo, de desenvolver as competências enquanto docente e de continuar a aprender levaram-me a matricular no Mestrado de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico.

O caminho percorrido ao longo destes dois anos letivos permitiu parte da evolução que desejava, sobretudo, pelo facto de ter conhecido pessoas que acabaram por justificar, mais concretamente pela sua postura em relação ao ensino e à Educação em geral, a minha decisão de continuar a elevar as minhas competências a outro patamar.

Os Professores com quem lidei, nomeadamente, os Professores cooperantes, que partilharam comigo a sala de aula, os Professores supervisores, que permitiram reflexões conjuntas sobre o trabalho realizado, e todos os colegas com os quais pude abordar todo o processo, revelaram-se importantes na medida em que possibilitaram a minha evolução enquanto docente. Assim, a Prática Pedagógica Supervisionada revelou ser um processo de aprendizagem contínua, onde o rigor, a competência, e o gosto se complementaram.

Neste âmbito, não posso, porém, esquecer os alunos com os quais me cruzei ao longo do processo ensino-aprendizagem. A necessidade de ajudá-los na construção de significados alertou-me para o facto de ter de ser um “profissional” consciente, ativo e reflexivo, na medida em que a sua formação estava em causa, sabendo *a priori* que o meu contributo seria importante para o seu desenvolvimento social, comportamental e educacional.

Porém, o processo ensino-aprendizagem, e a realização da prática de ensino aprendizagem, pelo seu carácter avaliativo, em determinados momentos condiciona a atividade, a forma de estar e de agir do professor. Nem sempre de uma boa planificação resulta, necessariamente, uma boa prática, sendo que o inverso também pode acontecer. Outro fator que influencia o nosso desempenho é a atual instabilidade profissional, a pouca motivação inerente ao facto do número de docentes desempregados, as poucas condições de trabalho e a pressão a que somos sujeitos para cumprir os programas exponenciam as dificuldades, por si só complicadas, do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, elaborei e realizei todo o meu trabalho, focando o ensino dos alunos, nomeadamente, tendo em conta que quanto mais criteriosa for a nossa preparação da aula e a nossa reflexão pós-aula, mais perto estaremos de garantir o sucesso desejado nas nossas práticas.

A autorregulação, auto-orientação, e autoavaliação das minhas práticas, permitiu a constante revisão, avaliação e, em determinados aspetos, a alteração de estratégias que elaborei tendo em conta o idealizado. Sabendo, porém, que o papel do docente em relação ao desenvolvimento dos alunos, está e estará sempre sujeito ao sucesso ou insucesso.

No início da Prática de Ensino Supervisionada, deparei-me com dificuldades na elaboração dos planos de aula das quatro áreas curriculares. A dificuldade centrou-se, sobretudo, no tempo previsto nos planos de aula em relação às atividades a desenvolver na própria aula. Neste campo houve, inicialmente, desfasamento.

A frequente revisão, reavaliação e retificação, num processo contínuo de reflexão, com o objetivo de conseguir tirar o máximo partido das aulas, permitiu plano após plano, e aula após aula, a consequente melhoria neste aspeto.

Durante a Prática de Ensino Supervisionado, entre outros aspetos, tentei ser inovador. O trabalho realizado na motivação dos alunos, recorrendo com frequência às novas tecnologias, casos do computador, projetor, ou aparelhos de áudio, revelou-se um potenciador do desenvolvimento dos alunos porque possibilitou a preparação dos mesmos para a aprendizagem.

O estágio, na sua globalidade, permitiu-me a vivência de um conjunto de sentimentos distintos que me obrigaram a adotar estratégias para com eles lidar, e com eles vencer.

A fadiga inerente ao estágio, onde planificar quatro áreas completamente diferentes se revela tarefa árdua, associada ao trabalho diário nas Atividades de Enriquecimento Curricular, e aos treinos de futebol de formação, acrescida do facto de estar a ser avaliado e de ter de avaliar todo o processo que estava a conduzir revelou-se desgastante mas também imensamente gratificante.

No fundo, ter a plena noção que o meu desempenho, quer nos planos de aula, quer na prática dos mesmos em contexto sala de aula, e no pré e pós aula, tendo em conta o sucesso ou insucesso dos alunos, foram gradualmente mais competentes e mais rigorosos, é um motivo de regozigio porque revela o quanto quis que valesse a pena, e o quanto valeu a pena ter encarado este desafio.

Concluindo este Relatório Final, sendo o reflexo e a reflexão de um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem, revela a riqueza de todo este processo.

A possibilidade de ser orientado por professores competentes, rigorosos e disponíveis, que promovem o nosso espírito crítico, e desenvolvem a nossa formação

enquanto docentes, enriquece a nossa visão sobre a Educação, e exponência as nossas capacidades enquanto futuros profissionais.

Referências Bibliográficas

- Barca, I. (2007). A Educação Histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.5-9.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bispo, R.; Ramalho, G. & Henriques, N. (2008). Tarefas matemáticas e desenvolvimento do conhecimento matemático no 5.º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 1 (XXVI): 3-14.
- Calado, Silva & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(1), pp. 53-93.
- Cooper, H.; Lindsay, J.; Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83;
- Da Silva, C. & Pestana I. (s/data). A sociedade da informação - A criança com deficiência e as novas tecnologias. *Educação, Ciência e Tecnologia*, p. 212-225;
- Leite, L. (s/data). Planificação do Ensino-Aprendizagem das Ciências e mudança conceptual: Uma proposta de conciliação. *Boletín das Ciências*, XI Congresso de Enciga.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo – 4.ª edição*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (s/data). *Orientações para atividades de leitura*. Programa - Está na hora dos livros - 1.º ciclo.
- Oliveira, I.; & Serrazina, L. (s/data). *A reflexão e o professor como investigador*. Universidade Aberta e Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pelizzari, A.; Kriegl, M.; Baron, M.; Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Rev. PEC*, Curitiba, v.2, n.1, p.39-42.
- Pires, D. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da U. de Lisboa.

- Pires, D. (2011; 2012). Didática das Ciências. Textos de apoio não publicados. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM (pp. 1-26).
- Ponte, J. (2010). Explorar e Investigar em Matemática: Uma Atividade Fundamental no Ensino e na Aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, N° 21, 13-30.
- Ponte, J.; Serrazina, L.; Guimarães, H.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M. & Oliveira, P. (s/data). *Programa de Matemática do Ensino Básico* Ministério da Educação.
- Ponte, J.; Silvestre, A.; Garcia, C. & Costa, S. (2010). *O desenvolvimento do conceito de proporcionalidade direta pela exploração de regularidades*. Projeto IMLNA, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa e Universidade da Beira Interior.
- Pujolàs, M. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolàs, M. (2008). *9 ideias chave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editora GRAÓ.
- Reis, C. et al (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, I. et al.(s/data). *Metas Curriculares – 2º Ciclo do Ensino Básico*. História e Geografia de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, I. ; Costa, M. & Cruz, J. (s/data). *Atitudes face aos tpc – diferenças em função do ano e do contexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Stein, M. Hay & Smith, M. (1998). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão. *Educação Matemática*, N° 105, p. 22-28;
- Tenreiro-Vieira, C., & Magalhães, S. (2006). Educação em Ciências para uma articulação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Pensamento Crítico: um programa de formação de professores. *Revista Portuguesa da Educação*, 19(2).
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora;

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Social Campinas* vol. 29, n. 103, p. 535-554.

Anexos

Anexo I – Plano de aula de Matemática;

Anexo II – Plano de aula de História e Geografia de Portugal;

Anexo III – Plano de aula de Ciências da Natureza;

Anexo IV – Guião Experimental I

Anexo V – Guião Experimental II



Anexo VI – Plano de aula de Português

Anexo VII – Plano de aula de Português – 1º Ciclo



Anexo VIII – *Powerpoint* – 1º Ciclo

Anexo IX – Ficha Literária Português – 1º Ciclo

Anexo I

		Plano de Aula nº 20 07 de Janeiro de 2013			
Disciplina: Matemática	Ano: 6º	Bloco: 90 min.		Professora Supervisora da ESEB: Cristina Martins Professor Cooperante: Francisco Padrão Professor Estagiário: Nuno Fernandes	
	Turma: B				
Tema(s)		Proporcionalidade Direta.			
Tópicos/ Subtópicos	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula		Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> Razão; Proporção. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de razão; Aplicar o conceito de razão; Desenvolver o conceito de proporção. 	<ul style="list-style-type: none"> Abertura da lição com escrita do sumário pelo professor; Correção dos T.P.C. acerca do tópico em estudo <i>“Razão”</i>; Distribuição e realização da tarefa <i>“A magia da tabela”</i> em grupos de dois elementos (alertar os alunos para o uso da tabela e respetiva exploração de regularidades); Resolução da tarefa, e registo das descobertas realizadas no caderno diário; Discussão e apresentação dos resultados e descobertas efetuadas pelos grupos; Síntese da aula abordando os temas tratados; Marcação dos T.P.C. 		<ul style="list-style-type: none"> Caderno; Computador; Projetor; Folha em branco; Tarefa <i>“A magia da tabela”</i>. 	
Sumário	Proporcionalidade direta. Resolução e exploração da tarefa <i>“A magia da tabela”</i> .				
Avaliação	Observação direta; Ficha de trabalho <i>“A magia da tabela”</i> .				

Anexo II

Plano de aula nº11			
		Sumário: Atividades económicas que desenvolvemos: Setor primário; Setor secundário e setor terciário.	
Disciplina: História e Geografia de Portugal		Professora Supervisora da ESEB: Cristina Mesquita Professora Cooperante: Ana Pousa Estagiário: Nuno Fernandes	
Tema: Portugal nos dias de hoje – Sociedade e geografia humana.		Subtema: As atividades económicas que desenvolvemos.	
		Aula nº 11	Ano: 6.º
		Data: 14-05-2013	Tempo: 90 minutos
Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades/ Tarefas	Recursos
- População ativa e população não ativa; - Setores de atividade: setor primário, setor secundário e setor terciário.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a informação Histórica Geográfica, diversas: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Ler e interpretar documentos e imagens; ▪ Compreensão Histórica e Geográfica: <ul style="list-style-type: none"> - Espacialidade <ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar a população ativa por setores de atividade nas diferentes regiões do País. - Contextualização <ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar a percentagem de população ativa e de população não ativa em Portugal; ➢ Enumerar as diferenças entre 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Início da aula com a abertura do sumário pelo professor; ➢ Introdução ao tópico <i>As atividades económicas que desenvolvemos</i> através de um diálogo com os alunos; ➢ Exploração da fig. 1 da página 172 do manual adotado com o intuito de identificar a população ativa e a população não ativa; ➢ Leitura coletiva e interpretação do texto <i>População ativa e população não ativa</i>, ➢ Esquematização dos grupos população ativa e população não ativa mediante as características do conjunto de pessoas que compõem os grupos referidos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual; - Caderno Diário; - Folhas A5; - Imagens.

	<p>população ativa e população não ativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Descrever as características da população que pertence à população ativa e à população não ativa. ➤ Compreender as alterações que a taxa de atividade tem sofrido nas últimas décadas; ➤ Identificar as causas do aumento do desemprego; ➤ Identificar os setores de atividade e as principais características de cada um dos setores; <p>- Comunicações em História e Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressar oralmente/por escrito e de forma clara ideias, aplicando vocabulário específico da disciplina num contexto Histórico-Geográfico, referente ao tema: As atividades económicas que desenvolvemos - Portugal nos dias de hoje - Sociedade e geografia humana. As formas de povoamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registo, no caderno diário, dos conceitos: população ativa e população não ativa; ➤ Apresentação e identificação de uma série de imagens que representam atividades económicas; ➤ Leitura coletiva e interpretação do texto <i>Setores de atividade</i> da página 173 do manual adotado; ➤ Observação e análise dos doc. 3 e 4 sobre a distribuição da população por setores de atividade da página 172 do manual escolar; ➤ Apresentação de um <i>PowerPoint</i> explorando as principais características dos setores de atividade: <ul style="list-style-type: none"> - primário (agricultura, pecuária, silvicultura, extração mineira, pesca...) - secundário (indústria, construção civil e produção de energia) - terciário (o comércio e serviços) ➤ Elaboração de um cartaz alusivo aos três setores de atividade através da colagem de imagens sobre as atividades em cada um dos respetivos grupos; ➤ Marcação do T.P.C.: <ul style="list-style-type: none"> - Resolução da ficha 20 do <i>Dossiê do aluno</i>, página 68 e 69. 	
Avaliação			
- Observação direta;			

- Participação ativa nas atividades propostas pelo professor.

Bibliografia

Alves, E., Silva, A. I., Mendes, M. & Botelho, S. (2012). *Saber em ação – 6º ano*. Porto Editora;



Alves, E., Silva, A. I., Mendes, M. & Botelho, S. (2012). *Dossiê do aluno - Saber em ação – 6º ano*. Porto Editora;

Nunes, A. M. C., Vargas, M. B. M., Lobato, M. J. G. & Pina, M. E. (s/d). *História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. Lisboa: Editorial O Livro;

Oliveira, A. R., Rodrigues, A. & Cantanhede, F. (2006). *História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. Lisboa: Texto Editores

<http://brip.escolavirtual.pt/>

Anexo III

		Plano de Aula nº 16 18 de Janeiro de 2013			
Disciplina: Ciências da Natureza	Ano: 6º	Bloco: 90 min.	Professora Supervisora da ESEB: Delmina Pires Professor Cooperante: José Joaquim Professor Estagiário: Nuno Fernandes		
	Turma: A				
Tema(s)		Trocas nutricionais entre o organismo das plantas e o meio.			
Conteúdos	Resultados da aprendizagem	Desenvolvimento da aula		Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> • Como se alimentam as plantas; • Captação de água e sais minerais; • A água e os sais minerais na planta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância das plantas na manutenção da vida; • Explicar como a planta captura os sais minerais; • Descrever o percurso das substâncias absorvidas pela raiz; • Cooperar com os colegas e com o professor, em trabalhos de grupo e de turma; • Participar nas discussões e debates da aula; • Avaliar os resultados obtidos na realização de tarefas, durante e após a sua realização; • Usar linguagem científica; • Comunicar, de forma correcta e sem erros, oralmente e por escrito, ideias, opiniões e conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Início da aula com a abertura da lição e escrita do sumário por um aluno; • Introdução ao tópico “Trocas nutricionais entre o organismo das plantas e o meio” através de um breve diálogo com os alunos, abordando, sobretudo a necessidade das plantas terem de se alimentar; • Realização de duas atividades experimentais seguindo, passo a passo, o protocolo experimental elaborado: Exp.1 - Que substâncias são absorvidas pela raiz das plantas?; Exp.2 – Por que zona da raiz as plantas absorvem a água com sais minerais dissolvidos?; • Reflexão e discussão dos resultados seguindo algumas questões orientadoras propostas no protocolo experimental; • Breve síntese dos temas abordados; • Marcação dos T.P.C. 		<ul style="list-style-type: none"> • Caderno; • Recipientes de vidro; • Sais minerais; • Plantas; • Azeite; • Água. 	

Avaliação	Observação direta do desempenho dos alunos; interesse; envolvimento e participação nas atividades experimentais.
Sumário	Trocas nutricionais entre o organismo das plantas e o meio. Realização e discussão de atividades experimentais.

Anexo IV

Atividade experimental 1

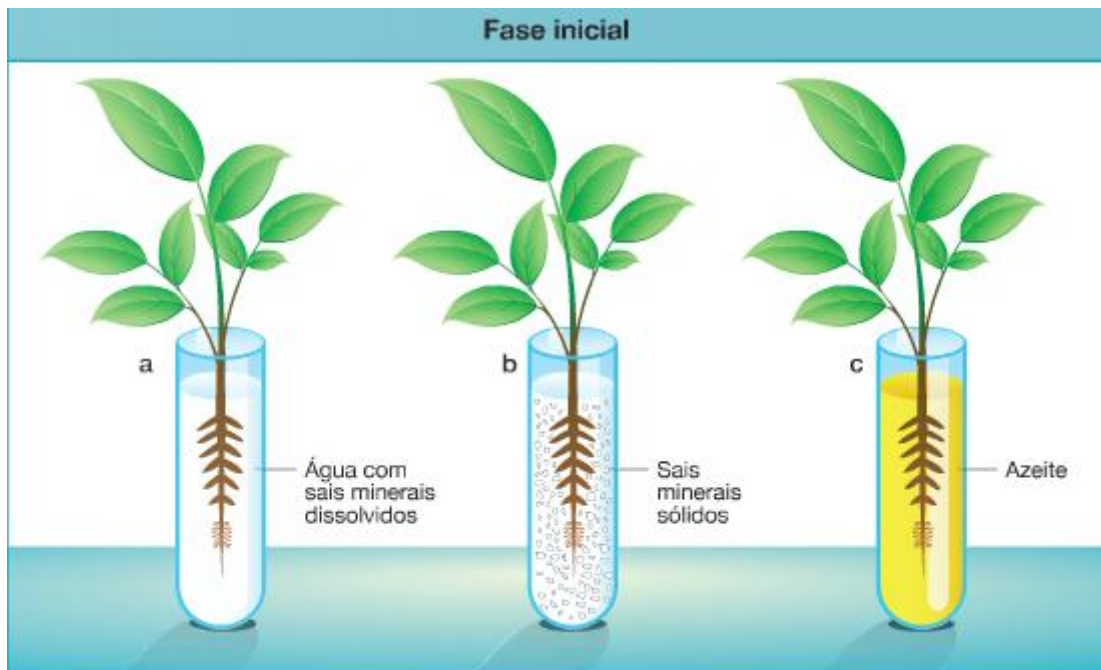
Que substâncias são absorvidas pela raiz das plantas?

Material:

- Três recipientes de vidro a, b e c.
- Três plantas da mesma espécie em igual estado de desenvolvimento.
- Água
- Azeite
- Sais minerais sólidos. (Adubo)

Procedimento:

1. Coloca três plantas em igual estado de desenvolvimento em três recipientes (uma planta em cada recipiente). Ao recipiente **a** junta água e sais minerais dissolvidos, ao recipiente **b** sais minerais sólidos, e ao recipiente **c** junta azeite.
2. Marca nos tubos o nível da substância na qual a planta está mergulhada.
3. Aguardar 24h. (Resultado previamente preparado)



- Que observas nas plantas? E nos níveis das substâncias contidas nos tubos?
- Que conclusão tiras relativamente às substâncias que as plantas absorvem?

Anexo V

Atividade experimental 2

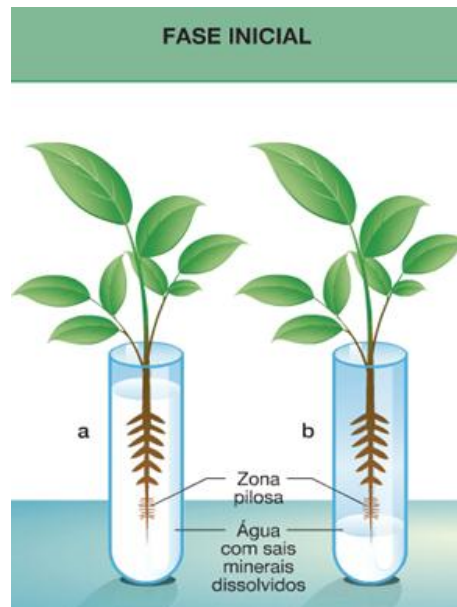
Por que zona da raiz as plantas absorvem a água com sais minerais dissolvidos?

Material:

- Dois recipientes de vidro **a** e **b**;
- Duas plantas da mesma espécie em igual estado de desenvolvimento;
- Água com sais minerais dissolvidos;


Procedimento:

4. Coloca duas plantas em igual estado de desenvolvimento em dois recipientes de vidro (uma por recipiente). No recipiente **a** junta água com sais minerais dissolvidos cobrindo a zona pilosa. No recipiente **b** junta água com sais minerais dissolvidos, mas desta vez sem cobrir a zona pilosa.
5. Marca nos tubos o nível da substância na qual a planta está mergulhada.
6. Aguardar 24h. (Resultado previamente preparado)




- Que observas nas plantas? E nos níveis das substâncias contidas nos tubos?
- Como explicas a absorção feita?

Anexo VI

PLANO DE AULA Nº 24		
		Sumário: Correção dos trabalhos de casa. O advérbio: exercícios de aplicação.
Professora Cooperante: Margarida Silvestre Professora Supervisora da ESEB: Carla Araújo		Estagiário: Nuno Fernandes
Disciplina: Língua Portuguesa Data: 29-04-2013	N.º de Aula: 24 Tempo: 90 min.	Ano: 5º Turma: A
Tema(s): Tipologia de textos: narrativo; Classe das palavras.		Subtema: O diário; Preposições simples e contraídas; Advérbios.
Descritores de Desempenho	Conteúdos	Estratégias/Experiências de Aprendizagem:
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Compreensão Oral: ✓ Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - Responder a perguntas acerca do que ouviu; - Explicitar o assunto, tema ou tópico; - Relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência; ✚ Expressão Oral: ✓ Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular; ✚ Leitura: ✓ Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou 	<ul style="list-style-type: none"> Oralidade ✓ Texto oral e texto escrito; Leitura ✓ Leitor; ✓ Tipologia de textos; Escrita ✓ Diário; Conhecimento Explícito ✓ Preposição; locução prepositiva; Advérbio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Início da aula com a abertura do sumário por parte de um aluno; ✓ Correção dos trabalhos de casa, páginas 49 e 50 do manual escolar, realiza da pelos alunos sob a supervisão do professor; ✓ Leitura e identificação das preposições simples e contraídas presentes no texto narrativo <i>O nosso professor</i>; ✓ Início ao estudo dos advérbios através da exploração de um <i>Powerpoint</i>; ✓ Realizar exercícios no quadro sobre o conteúdo advérbios; ✓ Registo no caderno diário dos exemplos explorados; ✓ Distribuir a turma em dois grupos com o intuito de realizar um jogo sobre os advérbios; <ul style="list-style-type: none"> - O jogo consiste em elaborar frases com os advérbios, essas

<p>tarefas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Detectar traços característicos de diferentes tipos de texto ou sequências textuais; ✚ Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário; ✚ Conhecimento Explícito: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palavras variáveis e invariáveis: <ul style="list-style-type: none"> - Preposições simples; - Preposições contraídas ou locuções prepositivas; - Advérbio. 		<p>frases serão apresentadas de forma alternada pelos grupos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A frase será redigida no quadro por um dos grupos e o grupo adversário terá de tentar identificar o(s) advérbio(s); <p>Ex. Ele não ouviu o que disseste.</p> <p>Advérbio de negação – não.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada advérbio que a equipa acertar permitirá à equipa ganhar um ponto; - Cada equipa tem um minuto para formular a frase e trinta segundos para responder; - Depois de 15 frases far-se-á a contagem para encontrar o grupo vencedor; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registo no caderno das frases e dos advérbios presentes em cada uma delas; ✓ Marcação dos T.P.C.: <ul style="list-style-type: none"> - Escrever um pequeno texto narrativo, entre 10 e 15 linhas, com as características do diário. Imaginar um dia especial e recontar o sucedido. - Selecionar no texto elaborado 15 advérbios circundando-os; - Identificar as subclasses dos advérbios circundados.
<p>Recursos: Caderno; Livro; Projetor; Computador; <i>Powerpoint</i>.</p>		
<p>Avaliação: Direta - observação da participação, interesse e adesão dos alunos.</p>		
<p>Bibliografia/Webgrafia: Costa, F. & Mendonça, Luísa. <i>Diálogos</i>. Porto Editora. Reis, Carlos (coord.) (2009). <i>Programa de Português do Ensino Básico</i>. Ministério da Educação, Lisboa. http://www.afadaoriana.host56.com/sobre%20a%20autora.htm http://www.educare.pt/educare/media/pdf/MetasAprendizagem2012Portugues.pdf</p>		

Anexo VII

Plano de aula				
Escola EB 1, n.º 1 de Vinhais		 <small>INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação</small>		
Professora Cooperante: Isabel Gomes		Estagiário: Nuno Fernandes		
Disciplina: Língua Portuguesa		Data: 30/05/2013		
Tempo: 90 min.		Ano/turma: 4.º B		
Descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades/Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão Oral: • Prestar atenção ao que ouve de modo a tomar possível: <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novos vocábulos; - Responder a questões acerca do que ouviu; • Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos. ✓ Expressão Oral: • Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar; • Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> - Expressar sentimentos e emoções; • Ler para diferentes públicos com fluência, entoação e expressividade; • Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Reagir ao que é dito; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipologia de texto: poesia; ✓ Sinónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração da capa do livro; ✓ Apresentação do livro em <i>Powerpoint</i> “O que é o Amor?”; ✓ Leitura expressiva e exploração oral da história, conduzida pelo professor e seguida pelos alunos; ✓ Abordagem à tipologia do texto, características e estrutura; ✓ Após leitura inicial, distribuição de cartões pelos alunos que indicam a forma que eles terão de ler excertos do texto (ler a chorar, ler a rir, ler devagar, ler depressa, ler a cantar, ler a gaguejar, ler expressivamente, ler por gestos, ler baixo, ler alto...); ✓ Realização de um “Brainstorming”, registando em cartões sinónimos relacionados com a palavra “Amor”; 	<ul style="list-style-type: none"> } Computador; } Projetor; } Cartões com a forma de leitura; } Cartões em branco; } Cartolina; } Ficha literária. 	90 minutos

<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar pontos de vista diferentes; - Justificar opiniões; - Moderar a discussão. ✓ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Ler de modo autônomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas; • Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave; • Mobilizar conhecimentos prévios; ✓ Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a escrita de poemas; • Cuidar da apresentação final dos textos. ✓ Conhecimento Explícito: <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> - identificar palavras que pertencem à mesma família; - identificar relações de significado entre palavras; - distinguir frase afirmativa e negativa; - identificar marcadores temporais. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afixação dos cartões do “Brainstorming” na teta das palavras; ✓ Divisão da turma em grupos de quatro elementos; ✓ Realização de uma ficha literária de ilustração (ver anexo) de cada imagem projetada; ✓ Leitura em voz alta dos poemas criados, na ficha literária, por cada um dos grupos. 		
Avaliação				
× Observação direta do comportamento e participação dos alunos; questões orais; questionários escritos.				
Bibliografia				
Letria, José Jorge. <i>O amor o que é?</i> (2012). Ambar editora.				
Sumário				
Leitura e interpretação do texto poético <i>O Amor o que é?</i>				

Anexo VIII



1



2



3





7



8



9



10



11



12

Anexo IX

EB1 nº 1 de Vinhais	
Ficha de Literária Língua Portuguesa (4ºano)	
Nome: _____	Data: ____/____/____

Ficha Literária da Ilustração

O que vemos:

O que sentimos:

O que não vemos mas percebemos:

Uma poesia para a imagem:
