

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

Liliana de Fátima Sarmento Gomes

*Relatório Final 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

Telma Maria Gonçalves Queirós

Bragança

2015

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

Liliana de Fátima Sarmento Gomes

*Relatório Final 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

Telma Maria Gonçalves Queirós

Bragança

2015

Ser professor

“Ser professor é ser artista, malabarista,
pintor, escultor, doutor, musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmã e avó, é ser palhaço, estilhaço,
É ser ciência, paciência...
É ser informação, é ser acção.
É ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido?... Muito.
Defendido? Nunca.
O seu filho passou?...
Claro, é um génio.
Não passou?
O professor não ensinou.
Ser professor...
É um vício ou vocação?
É outra coisa...
É ter nas mãos o mundo de amanhã
Amanhã
os alunos vão-se...
e ele, o mestre, de mãos vazias, fica com o coração partido.
Recebe novas turmas, novos olhinhos ávidos de
Cultura e ele, o professor,
vai despejando com toda a ternura,
o saber, a Orientação nas cabecinhas novas que
amanhã luzirão no firmamento da Pátria.
Fica a saudade...
a Amizade.
O pagamento real?
Só na eternidade.”

(Autor desconhecido)

Dedicatória

Ao meu filho André,
que é a minha fonte de inspiração, coragem e força.

Agradecimentos

Uma formação académica não se faz sozinha. Há sempre alguém a apoiar e a ajudar para que possamos continuara crescer enquanto indivíduos, parte integrante da sociedade em que vivemos. Neste sentido, quero agradecer àqueles que contribuíram, direta e indiretamente para esta caminhada e prestar a minha gratidão por todo o contributo que deram.

A todos os docentes supervisores da Escola Superior de Educação de Bragança deste Mestrado, pelos conhecimentos transmitidos e por me terem ajudado a adquirir competências essenciais para esta formação. Agradeço também aos professores cooperantes por todos os momentos de aprendizagem, proporcionando perspetivas fulcrais para o meu futuro profissional.

À professora Telma Queirós, orientadora deste relatório, por me ter orientado ao longo desta etapa com paciência, dedicação, disponibilidade e atenção que sempre demonstrou ao longo deste percurso.

Um agradecimento muito especial à professora cooperante de 1.º Ciclo do Ensino Básico, Teresa Neves, pelo seu apoio, dedicação, interesse, respeito e amizade que revelou durante o meu estágio. Obrigada por me revelar os seus saberes práticos alicerçados em teorias pedagógicas, cujos valores principais passam pela forma de saber estar, saber ser e saber fazer. Foi uma honra aprender e conviver com esta excelente profissional, que me ajudou a compreender que a escola pode ser um lar maravilhoso e cabe-nos a nós, professores, construir esse lar e fazer parte dele.

A todos os meus amigos, em especial à minha amiga Rafaela Ferreira pela amizade, conversas, esclarecimentos, palavras de consolo, força e apoio.

A toda a minha família, às minhas irmãs Isabel e Teresa que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Ao meu pai e irmão que mesmo não estando mais entre nós fisicamente, agradeço-lhes pelo legado de determinação e coragem que me ensinaram, a bênção e proteção que me transmitem.

A todos um *bem hajam*.

Resumo

O presente relatório que apresentamos representa o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este mestrado, atualmente em vigor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A Prática de Ensino Supervisionada diz respeito à realização de um estágio profissional no domínio do 1.º ciclo e nas áreas de português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza do 2.º CEB.

Esta unidade curricular dá-nos a possibilidade de colocar em prática, em contexto real, conhecimentos adquiridos obtidos durante toda a nossa prática académica. A supervisão em ambiente de formação torna-se, assim, indispensável à qualidade educativa e ao desenvolvimento de capacidades no futuro professor para adotar uma postura de análise e reflexão, de modo a perfeição as suas práticas profissionais, servindo como base para que este seja empreendedor, investigador, reflexivo e interventivo.

Este relatório encontra-se estruturado em diferentes partes, inicialmente apresentamos a contextualização escolar, onde procuraremos dar a conhecer as diferentes turmas e meio escolar onde se desenvolveu a PES. Segue-se, a apresentação das experiências de ensino e aprendizagem selecionadas cuja descrição, análise e reflexão incide sobre cada experiência observada e desenvolvida durante as diferentes atividades realizadas, bem como a relação da planificação e a execução das atividades na sala de aula. Durante a prática educativa as estratégias desenvolvidas tiveram como finalidade valorizar o aluno como um ser ativo na construção do seu conhecimento, através do diálogo, da partilha e da cooperação, que foram uma constante no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, o relatório termina com uma reflexão final sobre a PES, onde se abordam os aspetos mais importantes sobre o estágio, aspetos esses que nos influenciaram e contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional.

Abstract

The report we present represents the work developed within the curricular unit of Supervised Teaching Practice (STP), of the master's course in teaching of 1st and 2nd Cycle of Basic Education (CBE), currently in force in the school of education of the Polytechnic Institute of Bragança. The Supervised Teaching Practice concerns to the establishment of a professional training course in the field of the 1st cycle and in the areas of Portuguese, History and Geography of Portugal, Mathematics and Natural Sciences of the 2nd CBE.

This curricular unit gives us the chance to put into practice in real context knowledge obtained throughout our academic training. The supervision in the training environment becomes therefore essential to educational quality and the development of skills in the future to adopt a posture of analysis and reflection, in order to improve their professional practices, serving as a basis for this to be an entrepreneur, researcher, effective and imaginatively.

This report is structured into different parts. First we present the school context, where we will make known the different classes and the middle school where we developed the STP. The next item is the presentation of selected teaching and learning experiences that we describe, analyze and reflect having regard to the relationship of planning and implementation of activities in the classroom. During the educational practice the strategies developed had intended to enhance the pupil as a being active in the construction of his knowledge, through dialogue, sharing and cooperation, factors taken into account constantly throughout the process of teaching and learning.

Finally, the report ends with a final reflection on the PES, where we discuss the most important aspects about the stage, those aspects that had influenced and contributed to our professional and personal development.

Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Lista de Figuras.....	vii
Lista de Siglas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I.....	4
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	4
1.1. Caracterização das turmas.....	7
Capítulo II.....	13
2. Experiências de ensino e aprendizagem.....	13
2.1. Considerações sobre o ensino da área de Português.....	14
2.2. Considerações sobre o ensino da área de Matemática.....	16
2.3. Considerações sobre o ensino da área de Estudo do Meio e Ciências da Natureza.....	17
2.4. Considerações sobre o ensino da área de História e Geografia de Portugal.....	19
2.5. Considerações sobre o ensino das Expressões Artísticas e Físico-Motoras.....	21
Capítulo III.....	23
3. Descrição, análise e reflexão das experiências de ensino e aprendizagem.....	23
3.1. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Português realizada no 1.º CEB.....	23
3.2. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Português realizada no 2.º CEB.....	28

3.3. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Matemática realizada no 1.º CEB	38
3.4. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Matemática realizada no 2.º CEB	41
3.5. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Estudo do Meio realizada no 1.º CEB	49
3.6. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	52
3.7. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal realizada no 2.º ciclo do Ensino Básico	60
3.8. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem da Expressão Dramática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
Considerações Finais	69
Referências Bibliográficas.....	73
Anexos	80
Anexo I – Frases escritas por um aluno do 1.º CEB na área de Português	81
Anexo II – Frases escritas por uma aluna do 1.º CEB na área de Português	82
Anexo III – Produção escrita de um grupo de trabalho do 2.º CEB na área de português	83
Anexo IV – Produção escrita de um grupo do 2.º CEB na área de Português	84
Anexo V – Texto elaborado por duas alunas do 2.º CEB na área de Português	85
Anexo VI- Ficha de trabalho - Explorando Plantas.....	86
Anexo VII – Ficha de trabalho realizada no 2.º CEB na área de História e Geografia de Portugal.....	87

Lista de Figuras

Figura 1 – Caixinha dos sentimentos.....	24
Figura 2 – Mensagens em forma de coração	24

Figura 3 - Cartazes da história “Xico” - Valores de X	26
Figura 4 - Apresentação da capa do livro "Não como sem Limão".....	29
Figura 5 - Registo dos títulos no quadro.....	29
Figura 6 -Ficha de leitura.....	31
Figura 7 - Imagem da contracapa do livro “Não como sem Limão”	32
Figura 8 - Exemplos de operações.....	39
Figura 9 - Jogo “Quem sabe mais!”.....	39
Figura 10 - Apresentação das tarefas.....	44
Figura 11 - Tarefas projetadas em <i>PowerPoint</i>	44
Figura 12 - Construção de triângulos	45
Figura 13 - Tentativa da construção de um triângulo.....	46
Figura 14 - Nova tentativa da construção de um triângulo.....	46
Figura 15 - Triângulos construídos.....	47
Figura 16 - Registos projetados	47
Figura 17 - Seara	51
Figura 18 - Horta biológica	51
Figura 19 - Registo diário da horta e da seara	51
Figura 20 - Aparecimento das folhas da horta e da seara	52
Figura 21 - Visualização do embrião da semente da fava	54
Figura 22 - Realização da atividade prática.....	55
Figura 23 - Parte da atividade prática terminada.....	55
Figura 24 - Frasco com a semente da fava germinada	57
Figura 25 - Visualização da semente da fava colocada em água.....	57
Figura 26 - Frasco da fava não germinada	59
Figura 27 - Apresentação dos temas do trabalho de grupo.....	63
Figura 28 - Capa da História “Formiga horripilante”	66
Figura 29 - Cenário da história	67
Figura 30 - Fantoches	67

Lista de Siglas

Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

Iniciação à Prática Pedagógica I (IPP1)

Iniciação à Prática Pedagógica II (IPP2)

Ministério da Educação (ME)

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB)

Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)

Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Introdução

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

(Cora, 1983, p. 80)

O relatório final de estágio apresentado advém do trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Através deste relatório pretende-se dar a conhecer a prática educativa que decorreu durante o ano letivo 2012/2013 e 2013/2014. Esta inserção em contextos profissionais destacou a experiência docente aprofundada por uma prática supervisionada, que teve como objetivo desenvolver atitudes, competências e valores necessários ao exercício da profissão docente, bem como adotar uma postura de investigação e reflexão. Além disto, possibilitou reconhecer o papel essencial e insubstituível do professor, na melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens. Nesta perspetiva, a formação de professores define-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, não havendo limites para a melhoria das competências do professor. Assim, entende-se que a preparação inicial e a formação em serviço são duas fases coerentes do mesmo processo de formação.

Tendo em conta que o relatório deve proporcionar as informações que considerámos pertinentes para explicitar todo o trabalho realizado durante o período de estágio, este encontra-se dividido em três partes, que embora distintas, formam um todo interligadas entre si. Apresenta-se, numa primeira parte, a contextualização da prática profissional, onde daremos a conhecer as escolas e as turmas onde trabalhamos, tentando dar uma visão abrangente das suas características, bem como as aprendizagens conquistadas e o ambiente educativo onde se desenrolaram.

Na segunda parte, procedemos à descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º e 2.º Ciclo e selecionadas por nós, onde apresentaremos algumas das atividades realizadas com os alunos. No seguimento da descrição das experiências de ensino e aprendizagem, refletimos sobre a prática educativa, identificando e justificando as escolhas de modelos de ação pedagógica, estratégias e recursos utilizados.

Esta reflexão basear-se-á em registos efetuados no decurso das várias atividades propostas, ao longo da ação dos alunos. Os vários registos das intervenções orais dos

alunos, bem como as suas produções escritas, surgem como resultados dos diversos momentos de aprendizagem. No que concerne a estes registos, devemos referir que todos os alunos serão identificados com nomes fictícios de modo a preservar a sua identidade.

A necessidade de refletir constituiu-se como condição indispensável ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional, quer na pessoal. É considerada como um modo de fazer reviver e recapturar as experiências vividas durante a PES, repensando a aprendizagem dos alunos e atuação do professor, permitindo ao mesmo tempo, desenvolver novas perceções e avaliações. Tal como refere Cró (1998, p.113) “A reflexão durante e sobre a ação não implicaria automaticamente uma mudança de prática mas construir-se-á nomeadamente a partir da experiência de práticas novas para eventualmente as enriquecer”.

De um modo geral, procuramos em todas as áreas curriculares em que decorreu a nossa prática docente, promover a pedagogia da participação, envolvendo ativamente os alunos no processo de ensino e da aprendizagem levando-os a assumir o papel de construtores do seu próprio conhecimento, proporcionado pela vivência de experiências de aprendizagens ativas, integradoras, diversificadas e globalizadoras. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade da ação pedagógica” (p. 19). Julgamos essencial envolver os alunos em todas as ações que foram idealizadas, planificadas e executadas. Os alunos foram considerados atores sociais participantes de um processo que promoveu várias ideias. Urgiu transformar em oportunidades a relação dos alunos com o meio social e escolar que os rodeia.

Porém estamos conscientes de que estas metas não são facilmente atingíveis. Todavia, também não se nos apresentam utópicas. Nas necessárias e urgentes mudanças, enquanto profissionais de ensino teremos uma importância vital na dinamização e operacionalização de todo este processo que pressupõe a articulação e o desenvolvimento da sociedade civil, uma política de vida quotidiana mais efetiva, de maior proximidade e participada e, como não poderia deixar de ser, somos responsáveis pela potenciação do princípio da cidadania ativa.

Assim, entendemos que a educação pode ser a chave do sucesso para tornarmos os alunos em cidadãos ativos. Sê-lo-á se comungarmos do pensamento do grande pedagogo Paulo Freire (1996) para quem ensinar exige compreender que a educação é

uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige saber escutar; ensinar exige querer bem aos educandos; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Neste sentido, a reflexão final acerca de toda a PES, que surge no final do relatório adquiriu um relevo importantíssimo. Fizemos uma abordagem sobre alguns aspectos mais relevantes sobre o trabalho realizado e que influenciaram o nosso crescimento profissional e pessoal. Segundo Paulo Freire (2006) citado por Sartori & Weschenfelder (2007) “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 57).

Além disto, este trabalho culmina com as considerações finais e a bibliografia que nos serviu de suporte a este relatório.

Capítulo I

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A Prática de Ensino Supervisionada que se apresenta foi desenvolvida em duas instituições distintas, pertencendo ambas ao mesmo agrupamento escolar. A PES do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa escola do ensino básico do ensino público, em Bragança. Relativamente ao 2.º ciclo, no âmbito das áreas curriculares de Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza, estas decorreram igualmente numa escola pública do ensino básico, em Bragança, sendo esta sede de agrupamento.

A escola onde decorreu a nossa PES do 1.º Ciclo do Ensino Básico situa-se num bairro residencial, num local aparentemente sossegado. O edifício da escola é de construção antiga onde foram feitas algumas obras de remodelação. Apresenta uma configuração de um só piso, ao nível do rés-do-chão, bem estruturada e funcional para a dinâmica da escola. De referir que, esta escola, não possui cantina e, sendo assim, as crianças eram transportadas à escola sede do agrupamento para usufruírem da refeição do almoço.

Na parte exterior, a escola possui uma área bastante ampla ao ar livre, delimitada por gradeamentos. Tem como materiais lúdicos, escorrega e balizas que se encontram em bom estado de conservação. No interior, a instituição possui áreas amplas com boa iluminação natural. Existem cinco salas de aulas, sendo duas salas do 1.º ano, uma do 2.º ano, uma do 3.º ano e uma do 4.º ano. Há também uma sala de professores, dois pátios cobertos para as crianças brincarem e existem instalações sanitárias para alunos e para professores. A sala dos professores caracteriza-se pela sua simplicidade, equipada com uma mesa redonda, armários de arrumação (onde era guardado o material escolar e documentação administrativa) e um computador. A fotocopiadora encontrava-se dentro da sala de aula do 3.º ano. Este espaço, sala de professores, destina-se ao trabalho dos professores, sendo um local onde se desenvolvem, entre outros, reuniões, sessões de atendimento aos pais e tarefas de planeamento, preparação e avaliação das atividades educativas e pedagógicas.

Consideramos que a inexistência de uma biblioteca e de um ginásio é desfavorável à realização de algumas tarefas conjuntas dos alunos, nomeadamente, no que diz respeito à Educação Física, que em dias com condições climáticas adversas se torna difícil de ser lecionada, bem como a realização de eventos festivos entre outras atividades. Neste contexto, é importante dar ênfase à importância da sala de aula. A sala de aula constitui-se como um espaço onde se estabelece e determina uma tendência para o ensino e a aprendizagem das crianças, uma vez que é nele que os professores e os alunos passam mais tempo, em interação, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

A sala de aula na qual foi desenvolvida a PES no 1.º Ciclo, apresenta-se como um espaço amplo, bem iluminado por várias janelas direcionadas para a parte exterior do edifício. Possuía vinte e três mesas colocadas em pares com as respetivas cadeiras, três mesas de apoio, uma mesa para o professor, três armários para arrumação de material, quadro magnético, quadro interativo, computador, projetor e impressora. A sala tinha ainda placares decorados com alguns trabalhos e materiais de apoio.

Nas mesas estavam colocados os nomes completos de cada criança, escritos em papel e afixados com fita-cola. As mesas estavam dispostas por quatro filas, cada fila com quatro mesas, visto que as crianças estavam sentadas em pares, exceto três que se sentavam sozinhas.

Aparentemente, a organização da sala era muito tradicional, o que nos transportou para algumas memórias como aluna, apelando assim a uma abordagem transmissiva. Uma vez que, as intencionalidades educativas da educação do século XXI, no 1.º Ciclo, nos direcionam para a construção de um cidadão ativo, responsável e participativo, a imagem da sala causou-nos alguma apreensão. Pensamos, por isso, que a organização do espaço deve responder melhor às exigências atuais, de forma a gerar atitudes cooperativas, de maneira a otimizar o desenvolvimento na prática do aluno e no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, durante o período da PES, a organização da sala de aula sofreu várias alterações, de modo a melhorar o comportamento dos alunos e ainda a estruturar ambientes enriquecedores ao processo ensino-aprendizagem, pois a disposição do espaço não condiciona apenas os alunos, mas também a conduta possível do professor. Para estruturar ambientes enriquecedores é importante, por um lado, consciencializar algumas dificuldades ligadas à quantidade e à qualidade dos espaços, particularmente

importantes nos contextos pedagógicos do Ensino Básico. Por outro lado, deve-se encarar possibilidades de melhorar esses espaços, isto porque na perspectiva de Zabalza, 1992 “Os espaços não podem ser vistos apenas numa dimensão material, mas também numa dimensão afetiva. Por isso, defende-se a rentabilização do ensino e da aprendizagem assim, como a coesão do grupo” (p. 147).

A turma aderiu aos vários projetos disponibilizados pelo Agrupamento, sendo eles: (i) Benefícios da Atividade Física; (ii) Alimentação e Hábitos de Higiene; (iii) Os Livros em Movimento; (iv) Inserção e Socialização de Crianças e Jovens em Risco de Insucesso Escola; (v) Voluntariado Inter-geracional; (vi) Carta, Bio, Diversa e Natural – Um abraço Ambiental – À descoberta do rio Fervença (vii) Ensino Experimental das Ciências no 1.ºCEB. Por fim, saliento o interesse e o à vontade com que as crianças abordaram todos estes temas. Desta forma, para sensibilizar as crianças e contribuir para a formação de futuros cidadãos cívicos e responsáveis para com o ambiente, bem como melhorar a aquisição de normas de relacionamento interpessoal.

Em relação à PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu numa escola pública situada em Bragança. Esta escola é a sede de um agrupamento escolar, em que eram, visíveis bastantes docentes de variadas áreas curriculares. A escola situa-se perto de uma área residencial, aparentemente um local sossegado, mas que dá acesso a vias de trânsito bastante transitadas. De referenciar que era uma escola muito vigiada pelas autoridades, nomeadamente a Polícia de Segurança Pública e a equipa da Escola Segura. Estas entidades estavam sempre presentes no período da manhã, aquando do início das aulas, e posteriormente, no final da tarde, quando terminavam as aulas.

A escola encontra-se dividida em três pavilhões, sendo o pavilhão maior composto por salas de aulas, sala e bar dos professores, biblioteca e reprografia. Um outro pavilhão era formado pela cantina, a secretaria e algumas salas de aula. O terceiro pavilhão estava organizado apenas por salas de aula.

É pertinente referir que todas as salas de aula em que decorreram as nossas intervenções estavam bem apetrechadas com computador e projetor, eram amplas e com boas condições. No entanto, no caso particular da sala de aula de Ciências da Natureza, entendo que devia estar equipada com o material necessário para podermos implementar atividades práticas e experimentais.

Relativamente à sala de aula de Ciências de Natureza mantinha os mesmos parâmetros de organização das outras áreas disciplinares, ou seja, as mesas estavam juntas em fileiras e os alunos encontravam-se sentados em pares direcionados para o quadro e a mesa do professor.

A disposição dos lugares de trabalho não condicionam apenas o tipo de implicação dos alunos nas tarefas propostas, mas também a conduta possível do professor, os tipos de deslocamento a realizar, tanto pelo professor como pelos alunos e a intimidade da interação. É importante referir, que em todas as aulas, pudemos verificar que existia um clima de afetividade dos alunos em relação a todos os professores cooperantes. Um dos principais aspetos que estes professores tentaram transmitir aos alunos foi o desenvolvimento de competências ao nível da formação cívica, mais concretamente a saber ouvir, a saber respeitar e a saber estar na sala de aula. Penso que através desta relação professor/aluno se alteram comportamentos e se ajuda a transformar alunos em bons cidadãos, reforçando e ampliando o papel da família.

De uma forma geral, as turmas foram recetíveis a novos estímulos e aprendizagens, contudo nem todos os alunos permitiram a cooperação e harmonia na execução do que lhe era proposto. Houve alunos que não demonstraram qualquer interesse nas aulas, e o seu comportamento era bastante perturbador, o que por várias vezes, condicionou as nossas intervenções.

1.1. Caraterização das turmas

Este ponto diz respeito à caraterização das turmas com as quais desenvolvemos a PES. Esta caraterização será feita mediante uma descrição pessoal das diferentes turmas com as quais trabalhamos. Salientamos que alguns dados recolhidos nos dossiês individuais dos alunos, foram amavelmente cedidos pela professora cooperante da turma, de modo a possibilitar melhor conhecimento e compreensão da mesma. Para tal, a observação foi um instrumento privilegiado de recolha de dados. Deste modo, permitiu-nos observar os alunos, as suas reações e atitudes, bem como os interesses que estes demonstram com a aprendizagem.

Contudo, a observação é também um ato interpretativo da ação observada que, claramente, reflete a subjetividade do sujeito que observa. A observação das aulas e de

outros contextos escolares constitui um elemento-chave de qualquer processo de avaliação do desempenho docente, permitindo reconhecer o mérito, constituindo um desafio para o desenvolvimento dos professores e apoiando a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas. Baseando-nos nos autores Pimenta & Lima (2004)

aprendemos na escola que o ver e o escutar de forma crítica e reflexiva o que estava em nossa volta propicia um novo olhar. Um olhar que escuta, ouve e aprende a ver o outro, a realidade cria e busca sintonia do outro, do grupo e de outras pessoas (p.104).

A observação desempenha, assim, um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma ponte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.

Relativamente à turma do 1.º Ciclo, a PES foi desenvolvida com um 1.º ano. Esta turma era composta por vinte e três crianças, sendo nove do género feminino e catorze do género masculino. Nesta turma havia duas crianças com Diabetes que eram apoiadas pelas duas professoras da sala (titular e de apoio) para a toma da respetiva medicação. As duas crianças eram assistidas pelo menos três vezes durante o dia, em que lhes eram medidos os valores da diabetes e administrada a insulina. Na turma ainda havia uma criança com plano de intervenção precoce, que nunca frequentou a educação pré-escolar, e três crianças que apresentavam um ritmo de trabalho muito lento, fraco poder de concentração e memorização e revelavam pouca autonomia. Destas três crianças, a aluna x necessitava de apoio constante, individualizado, pois possuía uma baixa autoestima e carências afetivas, não sendo bem aceite pelos colegas.

Esta turma caracterizou-se por ser heterogénea, uma vez que os alunos manifestaram diferentes ritmos de trabalho, de aprendizagem e de interesse pela aprendizagem. No cômputo geral, eram alunos por vezes faladores mas a maior parte obteve bons resultados revelando, mesmo, um bom nível de desempenho em todas as áreas. Pensamos que estes resultados refletem o trabalho, orientado para objetivos claros, levado a cabo pelas professoras responsáveis pela turma, e que promoviam o ensino individualizado sempre que era necessário e possível o que beneficiou estes alunos.

Foi possível constatar que, na maioria, as crianças estavam predispostas para a aprendizagem, e que, embora demonstrando diferentes ritmos de aprendizagem,

apresentavam bons níveis de responsabilidade e um nível de desempenho bastante bom. Revelaram uma grande relação de afetividade, confiança e respeito com todas as professoras. Consideramos este aspeto é muito importante no processo de ensino-aprendizagem uma vez que, como salienta Tavares (1996), “a produtividade pedagógica do professor e educador como dos alunos, depende deste clima afetivo que eles poderão proporcionar ao grupo e da qualidade das relações interpessoais que se estabelecerem” (p. 53).

Esta turma era receptiva a novos estímulos e aprendizagens como já dissemos, e aderiam com motivação e empenho às atividades propostas, apresentando bons momentos de concentração, o que era um meio facilitada a tarefa do professor na promoção e consolidação das aprendizagens. Eram crianças com voz ativa, participativas e empenhadas. Eram também muito críticas e habituadas a gerir as suas aprendizagens. As crianças mais rápidas, e com melhor capacidade de aprendizagem, ajudavam aquelas que sentiam mais dificuldades e faziam-no com satisfação e prazer. Notou-se, sem dúvida, um grande espírito de entreajuda de todas as crianças da turma.

No entanto, relação ao comportamento havia algumas crianças que eram muito irrequietas e faladoras, utilizando por vezes linguagem e atitudes impróprias, o que provocava uma grande desordem na sala de aula. Estas crianças que por vezes eram bastante perturbadoras enquadravam-se em famílias com alguns problemas emocionais, e daí as crianças apresentarem reações menos agradáveis. Como refere Sousa (1998) “os alunos transferem para a classe os seus próprios comportamentos familiares. O processo educativo iniciado na família influencia as atitudes e comportamentos da criança que quando chega à escola o expressa” (p. 164).

De facto, para conseguirmos manter a ordem, silêncio e o controlo desta turma, foi necessário implementar estratégias e atividades diversificadas, de modo a promover a motivação e interesse das crianças. Efetivamente, tendo em conta as características descritas, um dos nossos papéis foi criar laços de afetividade com a turma e implementar uma pedagogia de participação, de modo a promover e a gerar atividades atrativas e motivadoras que suscitasse o interesse e vontade de trabalhar dos alunos.

Relativamente ao 2.º Ciclo, durante a nossa permanência na escola, tivemos a oportunidade de desenvolver a PES com três turmas diferentes. Na área de Matemática, Português e História e Geografia de Portugal interviemos em duas turmas de 5.º ano,

por sua vez, na área de Ciências da Natureza ficou à nossa responsabilidade uma turma de 6.º ano.

No que concerne à área de Português e Matemática, a turma com a qual desenvolvemos a nossa intervenção foi o 5.º G. Esta turma era constituída por vinte e um alunos, sendo treze do género masculino e oito do género feminino. Assim, concluímos que como é natural em todas as turmas heterogéneas, esta mantinha os mesmos parâmetros, ou seja, havia bons alunos, mas também alguns menos bons. No entanto, na sua maioria, os alunos destacavam-se pela positiva. Poderemos assinalar que havia cerca de oito alunos que demonstravam que as suas capacidades de aprendizagem eram notáveis, e isto fazia-se sentir no interesse, no empenho e na dedicação ao trabalho que era proposto, assim como nos resultados de avaliação. Apresentavam-se também casos, onde o destaque era dado de forma menos positiva, e isto era mais evidente em seis casos, em particular. Em relação ao comportamento, a turma não revelava rebeldia, no entanto, alguns elementos da turma provocaram situações de desordem, sendo que em algumas situações foi um pouco complicado manter um bom ambiente na sala de aula. Na generalidade, consideramos que a turma não se encontrava num nível muito elevado de aproveitamento, mas também consideramos que os resultados poderiam ser melhores, visto que havia aptidão para resolver algumas questões propostas. Verificou-se isto aquando de um acompanhamento mais individualizado ao aluno por parte do professor.

Segue-se a caracterização da turma 5.º C, com quem trabalhamos a área de História e Geografia de Portugal. Esta turma era constituída por dezanove alunos, sendo dez do género feminino e nove do género masculino. No geral, a turma cumpria as regras estabelecidas. A maioria dos alunos eram empenhados, participativos, autónomos, responsáveis, interessados e dedicados às atividades escolares. Era evidente que os alunos mantinham um bom relacionamento com o professor cooperante e também com as professoras estagiárias, cumprindo sempre, sem oposição, as ordens dadas. No entanto, havia três alunos que demonstravam dificuldades comportamentais, o que, conseqüentemente dava origem a problemas de atenção/concentração dentro da sala de aula. Visto que a turma não era grande, foi possível dar apoio individual a todos os alunos, respondendo às necessidades de cada um sempre que necessário. Na generalidade, consideramos que a turma na área de História encontrava-se num bom nível de aproveitamento.

Relativamente à área de Ciências da Natureza, a PES foi implementada, numa turma do 6.º ano. Esta turma era constituída por vinte alunos, sendo onze do género masculino e nove do género feminino. Nesta turma, estavam identificados dois casos de Necessidades Educativas Especiais (NEE). De referenciar que um dos alunos evidenciava, por vezes, comportamentos menos adequados e uma fraca capacidade de aprendizagem. Por sua vez, o colega era bastante interessado, revelando vontade de aprender, e a nível comportamental era um aluno excelente. Sublinhe-se ainda que, nas aulas de Ciências que eram lecionadas à quarta feira, havia uma professora de apoio para acompanhar estes alunos com NEE.

Poderemos referir que havia oito alunos cujas capacidades de aprendizagem eram notáveis, e isto fazia-se sentir no interesse, no empenho e na dedicação ao trabalho que era proposto, assim como, nos resultados de avaliação. Contudo, de um modo geral, vivia-se um ambiente ruidoso dentro da sala de aula. A turma mostrava focos de conflitualidade com alguns elementos perturbadores, no caso particular de um aluno que era muito indisciplinado. Foram muitas as dificuldades que sentimos para conseguir manter um bom ambiente na sala de aula, sendo por vezes necessário utilizar um tom de voz mais elevado, mas mesmo assim nem sempre foi eficaz. Por várias ocasiões, foi essencial manter um diálogo aberto com a turma, de forma a permitir-lhes um tempo disponível para eles conversarem à vontade, para depois dar início às aulas. Desta forma, pensamos que a primeira estratégia a pôr em prática era cativar os alunos, aula a aula, com atividades diversificadas que promovessem a participação e a motivação dos mesmos. Tendo em conta as características descritas, tivemos de gerir o tempo de aula com o máximo de critério, por forma a promover aprendizagens, mas também conseguir trabalhar o máximo de conteúdo no período de tempo em que os alunos estavam em silêncio e interessados. Como Richardson (1995), citado por Damião (1996), refere “ o tempo não é uma coisa a ultrapassar, é um recurso valioso que deve ser utilizado com o máximo de vantagens” (p. 101). Esta autora reporta-se à exploração das relações entre os tempos e as aprendizagens. Sendo assim, surge a questão: estará a capacidade de aprendizagem relacionada com o tempo atribuído a uma tarefa ou ao tempo que os alunos estão ocupados com uma tarefa? Ou ambas? São questões particularmente interessantes, uma vez que se reporta à exploração das relações entre os tempos e as aprendizagens. Estudos revelam que quanto mais tempo se atribui a um determinado assunto e quanto mais os alunos estiverem ocupados nele,

mais aprenderão acerca dele. Assim, uma maneira de aumentar o tempo de aprendizagem é o recurso a trabalhos de casa. O estudo de Harris & Cooper (1980) citado por Damião (1996) sugere que, embora, esta estratégia possa ser útil para alguns alunos em alguns níveis de escolaridade, não deve ser vista como uma solução para resolver as pressões temporais.

No entanto, devemos, também, não esquecer que nem todos os tempos possuem as mesmas características e remetem para o mesmo investimento dos professores e dos alunos, ou seja, há tempos mais adequados para certas tarefas e menos adequados para outras. Daí sabermos que o ano escolar é cíclico e que é melhor ensinar alguns temas numa determinada altura do ano.

Durante as nossas intervenções tivemos oportunidade de verificar que a maior parte dos alunos das turmas com quem trabalhamos, não eram acompanhados em casa e daí haver uma grande falta de estudo. Consideramos pois que o apoio da família é importante na medida em que a família é o pilar fundamental das sociedades humanas. Ela constitui de facto, o lugar onde as crianças iniciam as aprendizagens para se tornarem membros da sociedade. Ali aprendem a cumprir regras sociais, conhecimentos elementares e são preparadas para uma segunda etapa, o ingresso e continuidade na escola. Contudo, também compreendemos que nem sempre as famílias reúnem condições para apoiar as crianças em casa, seja por falta de tempo, disponibilidade, por falta de interesse ou por falta de conhecimento. Neste sentido, a escola é pois uma instituição fundamental à continuidade de determinada sociedade. Na escola, a criança vai aprofundar as regras, os conhecimentos e outros saberes.

Apesar destas discrepâncias, em todas as turmas o nosso papel foi o de encorajar e desenvolver uma aprendizagem motivada.

Capítulo II

2. Experiências de ensino e aprendizagem

Segundo as normas propostas no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), as experiências de ensino e aprendizagem dos contextos devem associar aulas/atividades realizadas no 1.º Ciclo com outras realizadas no 2.º Ciclo. Deste modo, pretendemos, em cada experiência, apresentar uma breve contextualização da disciplina/nível de ensino, e uma reflexão crítica sobre as mesmas.

A formação de professores define-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, não havendo limites para a melhoria das competências do professor. Nesta perspetiva, entendemos que a preparação inicial e a formação em serviços são duas fases coerentes do mesmo processo de formação. Em ambos os estádios, a teoria e a prática de ensino devem estar sempre interligadas, desenvolvendo-se simultânea e progressivamente. Um dos meios mais valiosos para aprender a ser professor consiste em envolver-se em situações pedagógicas reais, em conjunto com professores experientes. Para além disso, postula-se, que um dos processos válidos para melhorar as competências do professor em exercício consiste em promoverem a participação ativa em contexto escolar, pois, atualizam os seus conhecimentos e aptidões pedagógico-didáticas em situações concretas, podendo refletir sobre elas com ajuda de outros.

Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor suscetível de orientar a ação. No complexo empreendimento que é a educação, esta necessidade torna-se ainda mais forte, pois, é importante que os professores tenham uma visão de conjunto sobre o processo de ensino e aprendizagem a desenvolver na sua prática, tanto no que diz respeito especificamente à sua área curricular como, de uma forma geral, à ação das várias áreas curriculares consideradas como um todo na ação educativa.

É nesta linha que parece importante que o professor organize e planifique as suas atividades, prepare materiais e organize a avaliação por forma a regular a sua ação e a dos alunos, com indicadores de eficácia e de eficiência que lhe permitam adequar o seu trabalho em função das diferentes necessidades dos alunos. É neste sentido também que

o planeamento da ação educativa se assume como um processo fundamental no processo educativo e na melhoria da qualidade das aulas, exigindo uma grande diversidade de estratégias em termos pedagógicos e de recursos. Exige, também, uma visão flexível das opções tomadas, isto porque, na aula, podem surgir situações inesperadas que poderão levar o professor a adotar outras abordagens que não tinha planificado. Tomando como referência Padilha,

planificar é o processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objectivos. O acto de planificar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a acção; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objectivos em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (2001, p.30).

Tendo em conta a prática realizada daremos a conhecer através de uma abordagem geral, a importância de alguns aspetos considerados mais relevantes, sobre as áreas curriculares lecionadas durante a nossa PES.

2.1. Considerações sobre o ensino da área de Português

Quando se fala em ensino da língua portuguesa sabe-se, do senso comum, que esta área desempenha um importante papel na formação integral do aluno, uma vez que lhes transmite saberes e conhecimento linguístico. A língua portuguesa é considerada como sendo a base transversal; atravessa todo o saber de todas as disciplinas, e como tal, é entendida como sendo pluridisciplinar. O ensino da língua portuguesa vai permitir ao aluno ser um bom falante, orador, ser capaz de compreender vários tipos de textos e ter um bom uso da escrita. Deste modo, vai estimular o gosto pela leitura e pela escrita e vai contribuir para um alargamento do conhecimento linguístico.

A criança que aprende a língua materna no contacto com os pais, os irmãos, os seus familiares e vizinhos interioriza princípios ou “regras” sem ter consciência disso. Em qualquer caso é fundamental termos presente que não é possível falar uma língua sem dominar intuitivamente, através de uma aprendizagem prática, os princípios ou «regras» a que obedece a sua organização e funcionamento.

A função mais produtiva da escola no que respeita ao ensino da língua materna consiste na promoção da mestria que possibilite a cada aluno interagir com o real de forma ativa e criativa, extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita.

Baseando-nos no Programa de Português do Ensino Básico (2009), o 1.º Ciclo proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal, que constitui uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar. Pensamos logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico como o nível de maior importância na consolidação do que a criança já aprendeu e desenvolveu ao longo da sua existência quer no Jardim de Infância, quer no contacto diário com a família. Isto leva-nos à consciencialização de uma prática de ensino e aprendizagem adequada e motivadora, pois só assim marcar-se-á a diferença no percurso escolar do aluno ao longo do seu crescimento. Durante o 1.º Ciclo, a escola proporciona ao aluno um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos, vastas situações de interação oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e a saber utilizá-la melhor. Assim, este ciclo de ensino assume particular relevância para as competências linguísticas a adquirir pelo aluno.

Como refere o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009), à entrada do 2.º Ciclo os alunos deparam-se com uma situação nova, em que vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber e com diversos professores. Assim, esta realidade obriga-os a alcançar e a desenvolver outras capacidades, tais como, a comunicação oral que adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução de tarefas e na divulgação e partilha de resultados obtidos. Nesta linha de pensamento, é relevante o aprofundamento da relação com o texto escrito e com o texto multimodal. Por sua vez, é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia.

No âmbito da leitura, os novos programas apontam para um trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias. O desenvolvimento da competência de leitura realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida. Para atingir objetivos tão ambiciosos é fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Na escola e fora dela, os alunos, cidadãos precisam de utilizar, social e individualmente, a leitura para fazer coisas, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão. Sublinhe-se que “A nossa língua é

um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes, e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 6).

Desta forma, a escolha, das atividades implementadas quer no 1.º Ciclo quer no 2.º Ciclo do Ensino Básico, baseou-se na importância da expressão oral orientada para a participação do aluno, respeitando regras e papéis específicos fundamentais no desenvolvimento da linguagem, e que contribuíssem para a escrita de textos elaborados pelo aluno, de forma a organizar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Todas as atividades desenvolvidas foram adaptadas às necessidades dos alunos, respeitando datas e temas contempladas no programa.

2.2. Considerações sobre o ensino da área de Matemática

Há uma enorme complexidade e amplitude da construção do conhecimento profissional, conhecimento didático e de conteúdos, do professor de Matemática. Esta construção vai-se ancorando em diversos campos, nomeadamente, no campo educativo, no campo pedagógico (suportes do conhecimento profissional mais geral) e no campo disciplinar (conteúdo e didática específica), e é moldada pela própria pessoa do professor.

Deparamo-nos diariamente com alunos provenientes de uma grande variedade de contextos familiares e culturais, com dificuldades de aprendizagem muito diversas; por vezes, com pouca motivação para a escola e, frequentemente, já com uma atitude negativa em relação à Matemática. Assim sendo, cada turma é um caso que precisa de uma estratégia própria e, cada aluno precisa da atenção individual do professor.

Nestas circunstâncias, entendemos que o ensino da Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico é essencial para a resolução de problemas do dia-a-dia das crianças e dos adultos. Um bom domínio dos números e do cálculo é indispensável para a resolução de diferentes situações do dia-a-dia. Neste sentido, segundo Ponte & Serrazina (2000),

no 1.º ciclo da educação básica a Matemática deve contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e das capacidades de comunicação e de resolução de problemas. As atividades a desenvolver devem também promover a independência e a autoconfiança intelectuais dos alunos e o gosto em realizá-las. Mais do que aprender regras avulsas para resolver problemas, o ensino da Matemática deve promover hábitos de pensamento, de forma que, perante um problema, os alunos sejam capazes de organizar os respectivos dados, perceber

qual a estratégia a utilizar, aplicá-la, questionar o resultado obtido e argumentar sobre o método seguido (p. 77).

É neste ciclo que as crianças aprendem a lidar com ideias matemáticas que são a base de aprendizagens futuras. É neste ciclo que muitas das concepções sobre a Matemática são formadas, resultando no gosto por realizar atividades matemáticas ou na aversão a esta área disciplinar. Como é referido no programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1990), “ a tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças desde cedo aprendam a gostar de Matemática” (p.125). Por isso, o professor precisa de se sentir à vontade com a Matemática que ensina. Para tal, como é comum a todas as áreas, o professor de Matemática tem de conhecer bem os conceitos, técnicas e processos matemáticos que fazem parte deste nível de escolaridade, de modo, a estabelecer condições favoráveis à aprendizagem. Trata-se de algo que é necessário desenvolver quotidianamente. Como tal, o professor deve estimular os alunos a falar e a contribuir frequentemente na sala de aula, de modo a gerar um ambiente de aprendizagem com maior ou menor envolvimento dos alunos. Desta forma, as atividades propostas devem proporcionar motivação às crianças e disposição para aprender. Foi nossa intenção ter em consideração estes pressupostos ao longo das experiências de ensino e aprendizagem que desenvolvemos. Respeitando a ordem de progressão de aquisição dos conhecimentos e das capacidades reveladas pelos alunos, entendemos que a escolha das atividades desenvolvidas foram de encontro às necessidades dos alunos, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens mais significativas, que contribuíssem para a obtenção de um enriquecimento e interesse pelos temas lecionados.

2.3. Considerações sobre o ensino da área de Estudo do Meio e Ciências da Natureza

Entende-se, hoje em dia, que a promoção de uma escola democrática e inclusiva visa a igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade de vida dos seus intervenientes, sendo necessário planear um sistema de educação flexível, que permita responder às capacidades, dificuldades e limitações de todos os alunos, de modo a terem acesso a um ensino de equidade e qualidade. É, pois fulcral determinar os conhecimentos prévios das crianças sobretudo nesta área dado que os termos estão muito relacionados com o dia-a-dia, sendo mais fácil que os alunos

construam ideias prévias sobre elas antes de chegarem à escola, ajudá-las a adquirir as componentes básicas do conhecimento, para mais tarde progredir a níveis de aprendizagem mais complexos, de modo a que construam progressivamente o conhecimento, pois “estes conhecimentos prévios não só permitem um contacto inicial com o novo conteúdo, como são, também, fundamentais para a construção de novos significados” (Coll et al, 2001, p. 58).

Segundo Harlen (1989) citado por Fialho (2009),

a importância educativa da ciência não reside tanto nos conteúdos que a criança aprende, mas antes nas competências de pensamento e ação que desenvolve. Significa que os conteúdos em ciência não devem ser vistos como fins, mas como meios, pois mais importante que os resultados são os processos que a criança utiliza para chegar ao conhecimento e as atitudes que desenvolve, potenciadoras da capacidade de “aprender a aprender” e de “aprendizagem ao longo da vida” (p.5).

Neste sentido, entendemos que a maneira como o professor apoia e acompanha as crianças, os diálogos que estabelece e promove, as perguntas que coloca, são questões fundamentais no ensino e aprendizagem da ciência.

De acordo com Hodson (1998) citado por Fialho (2009), o ensino da ciência deve desenvolver-se em três vertentes: aprender ciência, aprender a fazer ciência e aprender sobre a ciência. A propósito, a mesma autora refere que se “pretende com a educação em ciência, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que as crianças adquiram algumas ideias científicas básicas, se apropriem de processos e procedimentos científicos e desenvolvam atitudes, visando a formação de cidadãos cientificamente alfabetizados” (Fialho, 2009, p. 5).

É na escola, em contextos de aprendizagem estruturada, que a criança inicia a construção de conceitos científicos num processo de reconstrução e complexificação crescente. As crianças começam por desenvolver representações simples que vão ser alargadas e ampliadas à medida que vão sendo retomadas em diferentes níveis de escolaridade, seguindo a lógica do currículo em espiral, até atingir maturidade para transformar essas representações em conceitos científicos precisos. Nesta perspetiva, as atividades de ciências oferecem a oportunidade para desenvolver importantes atitudes e qualidades pessoais necessárias na formação do cidadão, pois muitas atitudes valorizadas pela ciência são transversais a outras áreas do saber. Constituem, pois, um importante contributo para o “progresso intelectual e emocional das crianças, facilitam

a aquisição de hábitos de estudo e constituem uma base para a construção da autonomia e do sentido de responsabilidade social” (Pereira, 2002, p.57).

Peixoto (2008) defende que as crianças desenvolvem o seu conhecimento, em parte, com o meio que as envolve, e que as experiências levam a criança a questionar-se sobre “ o porquê?” envolvendo-as num inquérito científico, o que motiva cada vez mais as suas atitudes investigativas, reflexivas, cooperativas e, além disso, a sua curiosidade. Vários autores afirmam que a aprendizagem através da exploração das atividades de investigação em acontecimentos do dia-a-dia oferece, assim, melhores oportunidades de aprendizagem.

Neste sentido, a escolha das atividades realizadas no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclo do Ensino Básico abordaram conteúdos que fazem parte do programa curricular, mas também do quotidiano dos alunos, que propiciou o seu interesse e refletiu na mudança de atitudes em relação ao meio ambiente envolvente, contribuindo, assim, para sensibilizar os alunos para a importância da agricultura biológica e da natureza que nos rodeia.

Para além disto, foi nossa intenção dar oportunidade aos alunos de contactar com os materiais, tornando-os principais intervenientes de ambas as atividades, permitindo explorações próprias ou a partilha de ideias e argumentos.

2.4. Considerações sobre o ensino da área de História e Geografia de Portugal

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, os conteúdos referentes à História e Geografia de Portugal são abordados na área de Estudo do Meio. No 2.º CEB ocorre uma maior sistematização dos conteúdos que justifica a divisão em diferentes áreas do saber tidas como fundamentais para a compreensão dos factos que ocorrem no mundo. A título de exemplo, a História revela as possibilidades que a interdisciplinaridade pode oferecer à ciência. Nesta relação técnica entre a História e outras disciplinas tem-se verificado uma contribuição e influência mútuas.

O ensino da História está relacionado, entre outros fatores, com o nível etário e intelectual dos alunos a que se destina. Muitas vezes, surge a questão: “Como ensinar História?” Normalmente, o ensino dos conteúdos desta área é muito tradicional limitando-se a uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que os alunos têm de memorizar. Deste modo, devemos desenvolver um ensino adaptado aos interesses dos

alunos, e que, simultaneamente, lhes permita desenvolver as suas capacidades, ou seja, é ensinando-os a pensar que os conduzimos à compreensão de uma História inteligível.

De acordo com Proença (1989a) “este tipo de aprendizagem tornar-se-á um meio que contribui para uma educação integral do aluno, não só porque apela ao desenvolvimento geral da inteligência e da personalidade, mas também, para a sua formação cívica como futuro cidadão” (p. 114).

O ensino da História deve privilegiar o contacto concreto e ativo dos alunos com novos materiais e instrumentos, através de métodos de pesquisa sobre o passado histórico ter uma voz ativa, e criar espírito crítico sobre documentos e monumentos históricos. Assim, nesta perspetiva, o ensino da História deixará de ter um carácter meramente informativo para se tornar primordialmente formativo. A História foi sempre, a todos os níveis, algo mais do que apenas uma disciplina para investigar o passado. Na opinião de Marwick citado por Proença (1989a, p. 201), “a História é uma necessidade social”.

Por um lado, o Estudo do Meio está na interseção de todas as outras áreas do programa, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas. Por outro lado, pretende-se que os alunos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o Estudo do Meio, os alunos, no 1º Ciclo do Ensino Básico irão aprofundar o seu conhecimento acerca da natureza e da sociedade que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada. Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, a realização de pequenas investigações, a vivência de experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos.

É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes, que os alunos irão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura do meio em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.

A área de Estudo do Meio permite, “não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (Roldão, 2004, p. 32). Ainda é de evidenciar que esta é uma área propícia a interdisciplinaridade, pois oferece um “conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 2004, p. 31).

Atendendo às características específicas da turma, em que foi desenvolvida a nossa ação educativa no 2.º ciclo, optamos por uma atividade em grupo, com a qual pretendíamos contrariar o método expositivo que habitualmente acontece nas aulas de História e Geografia de Portugal. Foi nosso interesse aumentar o sentido de autonomia dos alunos, recusando a ideia de que o indivíduo apenas deve assimilar a informação mecanicamente. Assim, entendemos que a atividade desenvolvida em grupo permitiu aos alunos a leitura e exploração de textos diversos, apropriando-se de novos vocábulos históricos, bem como a organização dos conhecimentos, reconhecer a informação mais pertinente dos textos e, conseqüentemente a utilizar técnicas de registo e retenção de informação.

2.5. Considerações sobre o ensino das Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Consideramos o ensino das expressões artísticas e físico-motoras é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Como é evidente, a primeira responsabilidade do educador, professor ou animador é ajudar a aprofundar relações de empatia e de confiança favoráveis ao bem-estar físico da criança.

Atendendo às características específicas do sistema de ensino, bem como às características físicas, psicológicas, socioculturais, económicas e do nível etário das crianças, e ao modo como estes fatores condicionam as suas aprendizagens, desenvolvemos a ação educativa recorrendo a atividades dramáticas como um meio pedagógico-didático que consideramos acessível, “envolvente e indutor de novas experiências ao nível da comunicação” (Martins, 2002, p. 225). Entendemos a expressão dramática como um meio divertido, eficaz e capaz de proporcionar uma “abertura” para o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação, quer na dimensão emissora quer na sua dimensão recetora do processo comunicativo.

Como é referido na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (Departamento da Educação Básica, 2004) a expressão dramática deve ser abordada como atividade lúdica. Este tipo de atividades desenvolvem no aluno capacidades de exploração individual, mas que inevitavelmente a devem realizar de forma “ global e integrada” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 78).

A este respeito Houle (1987), citado por Martins (2002) afirma que “a alegria lúdica não é somente provocada pelo prazer da atividade em si. Ela traduz não só o sentimento de sucesso como também a marca do eu” (p. 55). O lúdico surge, assim, como o motor da educação, fator de criatividade e de equilíbrio pessoal e ainda de elemento central das técnicas de aprendizagem” (Houle, 1987 citado por Martins, 2002, p:14).

No que diz respeito à expressão plástica é importante que as crianças tenham contacto com diversos materiais, pois vai permitir que os seus trabalhos sejam mais diversificados. Para além disso, também lhes proporcionará o confronto de ideias, criando condições para o seu desenvolvimento e evolução gradual nesta área. Mais ainda, tenderá a fortalecer a capacidade de imaginação, criatividade e espontaneidade das crianças. Contudo, a frequência com que se recorre ao desenho é elevada. Neste sentido, devemos aproveitar as suas mais-valias enquanto meio de expressão para as crianças. Deste modo, os desenhos estão premiados de emoções e através deles expressamos os nossos desejos, medos, necessidades, etc. Desta forma é evidente a importância de incentivar o ato de desenhar nas crianças. Sendo assim, cabe ao professor a responsabilidade de construir e gerar um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho infantil. Apesar de, aparentemente vulgar, a expressão “a criança só aprende a desenhar, desenhando”, não é de todo destituída de significado. Nesta perspetiva, o professor deve promover espaços temporais onde a criança possa fruir da sua necessidade quase espontânea de desenhar. Foi neste sentido que, ao longo das experiências de ensino e aprendizagem, tentamos aproveitar todos os momentos possíveis para promover o seu sentido estético e de criação, de realização através do ato de desenhar.

Para além destas duas áreas de expressão artística (plástica e dramática) existem outras às quais se deve dar atenção. Contudo, por imperativos das próprias condições da PES, apenas faremos alusão a estas duas, uma vez que foram aquelas que foram abordadas, trabalhadas e desenvolvidas ao longo do estágio.

Capítulo III

3. Descrição, análise e reflexão das experiências de ensino e aprendizagem

3.1. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Português realizada no 1.º CEB

Esta experiência de ensino e aprendizagem decorreu numa escola do 1.º CEB, do ensino público em Bragança com alunos do 1.º ano de escolaridade.

Durante a intervenção educativa recorri à implementação de diversas atividades, tais como: leitura de histórias, atividades livres de escritas, jogos, de modo a incentivar e a motivar as crianças para uma aprendizagem bem consolidada. Por esta razão, imperou sempre na sala de aula, aquando das intervenções, uma pedagogia participativa em que o aluno teve sempre voz ativa, liberdade para receber o conhecimento e transformá-lo, contribuindo de forma decisiva para uma das principais finalidades educativas que é o desenvolvimento de capacidades no aluno para compreender a realidade, poder tomar decisões e intervir nela. Para o desenvolvimento desta pedagogia “o professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam” (Barroso, 1995, p. 20). Visto que a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores na construção da sua aprendizagem, consideramos importante criar e promover ambientes, em que o aluno se envolva e participe, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender. Tendo em conta a prática realizada falaremos sobre as referências conceituais que apoiaram o desenvolvimento destas experiências de ensino e aprendizagem, bem como a descrição e análise dos dados obtidos.

Dada a heterogeneidade das crianças, as suas vivências e conhecimentos, a primeira preocupação da nossa intervenção foi a construção de um “espaço pedagógico”, ou seja, um lugar próprio e um espaço comum onde cada um se sentisse bem e “importante”. Consideramos fundamental que, a criança “sinta” que na sala de aula há um “lugar” que é seu e onde a sua pessoa é respeitada e se sente em segurança. Como afirma Cotrim (1997) “O “espaço comum” é um território vital para as crianças, pois é na sala de aula que se organiza a rede de relações interpessoais e/ou intergrupais”

(p. 17). Por isso, é importante que, desde os primeiros momentos, a criança participe em ações suscetíveis de criar relações favoráveis ao processo de desenvolvimento do “Eu” e do “Nós”. Neste sentido, iniciamos a aula com a apresentação da “Caixinha dos sentimentos” que continha várias mensagens escritas em papel em forma de coração (vide figuras 1 e 2). Exemplo de algumas mensagens a saber: (i) Diz como te sentes hoje? (ii) Conta alguma situação nova que aconteceu durante o fim-de-semana? e, (iii) Dá um abraço aos teus amigos.

Para esta atividade foram selecionadas algumas crianças que necessitavam de ser mais estimuladas na sua comunicação e afetividade. Apesar de só algumas crianças terem sido selecionadas, é de referir que toda a turma participou na atividade. A “Caixinha dos sentimentos” conseguiu, por exemplo, melhorar as interações professor-aluno, a relação entre as crianças, a sua comunicação o que as aproximou uns dos outros. Deste modo, reforçou as relações afetivas, que por sua vez gerou dinâmica e receptividade para a atividade, o que para além de motivar os alunos lhes incutiu o gosto pela tarefa realizada, aumentando as suas expectativas, em relação à aula.



Figura 1 - Caixinha dos sentimentos



Figura 2 - Mensagens em forma de coração

Seguiu-se a apresentação e a leitura da história “Xico”. Antes da leitura da história, todas as crianças exploraram e manusearam o livro, nomeadamente a capa, a contracapa, e a lombada, e observaram o cheiro, a cor, e a textura da capa e das folhas. Foi desenvolvido um diálogo com as crianças, de forma a questioná-las acerca dos itens acima referidos e conseqüentemente, fez-se a exploração acerca dos mesmos. Tratando-se de uma atividade realizada em conjunto, acrescem as vantagens das atividades em grande grupo, nomeadamente, a organização, partilha, o respeito e a comunicação oral entre todos. Desta forma, há um significativo desenvolvimento da comunicação, exteriorizando as ideias próprias e alargando os modelos de expressão verbal.

Segundo Sandroni & Machado (1998) é importante que o livro seja tocado pela criança, e também folheado, para que ela tenha um contacto mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começará a gostar dos livros, percebendo que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia se apresenta por meio de palavras e desenhos. A estimulação da fantasia da criança parece ser importante, pois na perspectiva de Manzano (1985) “a fantasia provoca na criança uma singular criatividade. Abre-a a um mundo novo, em que pode desfrutar, pode imaginar e pode inventar” (p. 121).

Com esta atividade pretendeu-se ainda que as crianças exercitassem a sua capacidade de concentração e memorização durante a leitura do livro, para depois conseguirem fazer o reconto oral da história. Pretendeu-se também que despertar o interesse na criança em ouvir histórias. Quisemos ter em conta a perspectiva de Silva (2003) quando refere que os “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida” (p. 57).

Não podemos deixar de salientar a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança. Contar e ouvir histórias é por certo uma das mais antigas atividades humanas. É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997) “quando a criança sabe ler é diferente a sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las” (p.23).

Estimular a leitura é um modo de abrir caminho a um crescimento mais saudável pois, uma boa história para a infância ajuda a compreender os outros e o mundo à sua volta. Ajuda-a, em suma, a crescer e a tomar consciência do enorme poder que a linguagem tem em fazer imaginar, sentir, abrir horizontes e criar mundos alternativos. Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também da sua imaginação. Segundo Vigotsky (1992) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.” (p.128).

Enquanto professores estagiários, era muita a vontade de proporcionar momentos de ensino e aprendizagem que quebrasse a “rotina”, ou seja, utilizar outros materiais habituais do dia-a-dia, neste caso em particular, o uso do manual escolar, pois como afirma Menéres (1994) “é necessário tentar ir às raízes das coisas. Fugir do repetido, do habitual, do «já sabido»” (p. 9).

Seguiu-se novamente a leitura da história, mas desta vez através de cartazes com imagens da mesma, que foram colocados por ordem de leitura conforme o enredo da história no quadro magnético. Cada cartaz continha uma imagem e uma palavra escrita correspondente, de modo a introduzir cada valor de X, em que as crianças teriam de dizer em voz alta a palavra escrita, baseando-se na imagem apresentada. (*vide* figura 3).



Figura 3 - Cartazes da história “Xico” – valores de X

Devemos referir que finalizada a leitura da história e colocados, no quadro, os cartazes com os cinco valores de X, pela professora estagiária, procedemos ao reconto da mesma em voz alta com a participação de todas as crianças, de forma ordeira. Para a realização desta tarefa, as crianças basearam-se nos cartazes expostos. Desta forma, proporcionamos às crianças um papel ativo, em que puderam expressar-se com confiança e autonomia, usando estratégias de raciocínio verbal.

Posteriormente, após o reconto da história e a exploração das imagens, as crianças em voz alta, verbalizaram algumas frases, em que a palavra presente no cartaz fazia parte da frase formada por elas. Finalizada a tarefa, decidimos quais as melhores frases para escrever no caderno da escola. As novas frases formadas, antes de serem passadas para o caderno diário, foram escritas no quadro pelas crianças que as citaram. De seguida ilustraram cada uma das frases. Desta forma, permitimos que os alunos se expressassem e criassem através da Expressão Plástica (*vide* Anexos I e II).

De uma forma espontânea, as crianças foram participando ativamente dando as suas opiniões. Tendo em conta a importância do trabalho de escrita nesta fase de ensino, propusemos esta atividade no sentido de desenvolver esse processo. Preconizando o que referem os autores Reis & Adragão (1990)

só se aprende a bem escrever, escrevendo. A produção escrita constitui-se também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias. Ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos e correção na construção frásica (p.41).

Sistematizando, através desta atividade pretendíamos que as crianças explorassem a sua capacidade de fantasiar e desenvolvessem a sua competência de avaliar imagens. Entendemos que através da observação de imagens de um livro as crianças demonstram maior interesse em ler e explorar livros infantis. De acordo com Manzano (1985) “os livros de imagens favorecem a aproximação à leitura, desde muito pequenos, porque a criança habitua-se a ver a ilustração, a interpretá-la, a verbalizá-la” (p. 123). Neste sentido consideramos que a leitura de uma história recorrendo a imagens apelativas foi uma boa estratégia de ensino e aprendizagem, foi possível verificar o interesse e a motivação para trabalhar por parte de todas as crianças. Reconhecemos que, através de atividades e estratégias de ensino-aprendizagem ativas e assentes na manipulação de diferentes materiais e objetos, é possível proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento cognitivo. Pois, tivemos em atenção se as atividades responderiam às expectativas, interesses e motivações dos alunos, a informação selecionada seria adequada, se havia complementaridade entre as atividades individuais e em grupo, conseguir atingirmos os objetivos, possibilitar uma abordagem transversal dos temas e seriam elas consentâneas com a aprendizagem ativa que se tentou preconizar. No entanto, ainda poderemos dizer que sentimos algumas dificuldades na gestão do tempo letivo e esta situação levou a que a aula se tivesse prolongado um pouco mais do que prevíamos, de forma a concluir as atividades de aprendizagem com êxito. É importante referir que este trabalho foi acompanhado e consentido pela professora titular de turma.

Em suma, poderemos afirmar que a experiência descrita foi ao encontro aos objetivos traçados, ou seja, conseguimos reunir condições de ensino e aprendizagem, para que estas crianças alcançassem, de uma forma clara, conhecimento e compreensão sobre os cinco valores de X. Todos os materiais utilizados, nos pareceram os mais adequados e úteis, tendo em conta o bom desenvolvimento das atividades e aprendizagens das crianças. Reconhecemos que algumas das crianças demonstraram mais dificuldades na aprendizagem do tema trabalhado, de um certa forma devido ao

facto de haver elementos na turma que propiciavam a distração de outros, o que entendemos ser normal nestas idades.

Neste sentido, para melhorar esta componente foi essencial observar continuamente, aula após aula, as atitudes das crianças. Isto permitiu reorganizar a prática e ao mesmo tempo apoiar as crianças no sentido de descobrirem outros caminhos para ultrapassar as suas dificuldades. Fazendo uma análise, entendemos que esta experiência de ensino e aprendizagem como uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, pois é necessário refletir sobre as ações do professor e a organização do trabalho realizado na sala de aula.

3.2. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Português realizada no 2.º CEB

A experiência de ensino e aprendizagem na área de Português, no 2.º CEB, realizou-se numa escola do ensino público, em Bragança, numa turma do 5.º ano de escolaridade.

Como já foi referido anteriormente, a turma em que na qual foi desenvolvida a PES da área de Português do 2.º CEB, apresentava um elevado défice no processo de leitura e escrita. Mediante esta realidade, um dos principais objetivos foi promover atividades para colmatar este défice. Neste sentido, para obter o sucesso pretendido neste e noutros objetivos, tornou-se prioridade criar um bom relacionamento entre professor e aluno, pois entendemos que é um dos fatores indispensáveis para o desenvolvimento completo da criança e do jovem.

Assim, partindo deste critério foram traçados alguns objetivos que, inicialmente, nos pareceram mais adequados para iniciar a intervenção: (i) respeitar a maneira de ser de cada aluno e valorizar as suas qualidades; (ii) incutir sentimentos de autoconfiança que estimulem os alunos a progredir; (iii) criar na aula um ambiente de confiança e alegria que leve os alunos a participarem com interesse nas atividades propostas.

Reconhecemos que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Assim, é preciso estar atento para que a progressão do ensino se faça em função dos progressos de aprendizagem de cada aluno, de modo a que ele não se aborreça, se já conseguiu, e não desanime, se ainda não foi capaz de o fazer.

Relativamente à descrição da aula, depois de registado o sumário e já com a turma em silêncio iniciamos a aula com um diálogo com os alunos, questionando-os sobre o conhecimento que tinham sobre as características do conto tradicional, uma vez que era o conteúdo que iria ser trabalhado. Este diálogo teve como objetivo de determinarmos o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Após o diálogo, foram apresentadas, em *powerpoint*, as características gerais do conto tradicional.

De seguida, apresentamos uma história do autor João Pedro Mésseder intitulada “Não como sem limão” (*vide* figuras 4 e 5). Inicialmente, procedemos à exploração dos elementos paratextuais, isto é, dos elementos verbais e não-verbais que constituem a capa (ilustrações e título). É importante referir que, através da exploração dos elementos paratextuais tivemos possibilidade de explorar a capacidade de imaginação dos alunos, motivando-os para expressarem as suas ideias e conhecimentos. A capa da história foi apresentada à turma com o título tapado com uma folha branca, com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos, de modo a que dessem sugestões sobre qual seria o título da história. Para isso teriam que, basear-se nas ilustrações da capa do livro, sendo as sugestões dadas pelos alunos foram registadas no quadro.

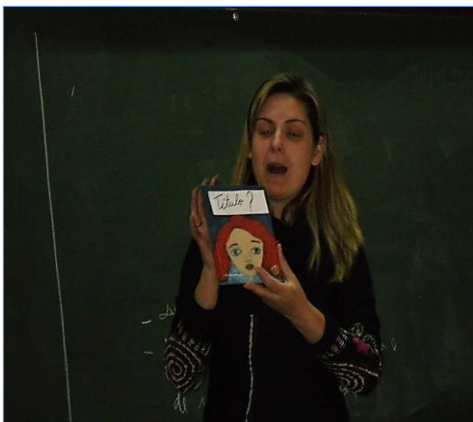


Figura 4 - Apresentação capa do livro

“ Não como sem Limão”

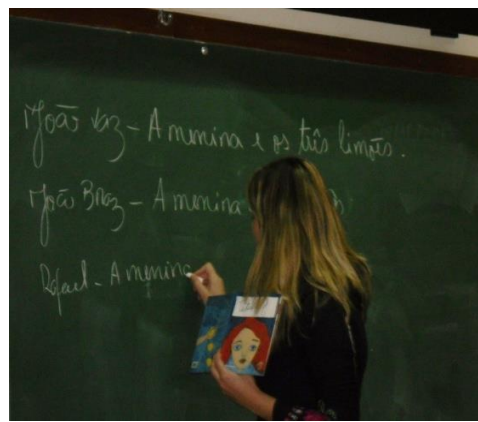


Figura 5 - Registo dos títulos no quadro

Posteriormente procedeu-se à leitura da história em voz alta, pela professora estagiária, onde se teve em atenção a leitura com entoação e o controlo do fluxo de voz, de forma a deixar transparecer as emoções provocadas por uma palavra mais significativa, procurando isolá-la para melhor a fazer compreender pelos alunos. É, pois, necessário ter em conta as dificuldades inerentes a este tipo de leitura, ou seja, leitura em voz alta de forma, a que os alunos compreendam o que está a ser ouvido. Para cada página lida da história, tivemos o cuidado de mostrar as ilustrações do livro à

turma, com o objetivo de os cativar ainda mais e para melhor compreenderem o enredo da história.

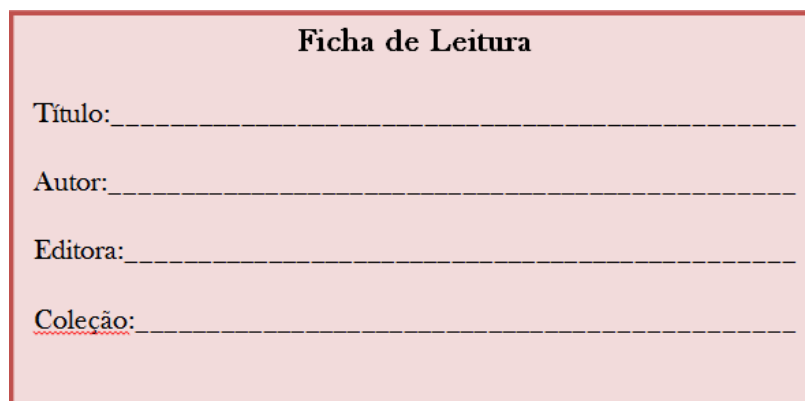
Durante a leitura da história, verificámos que os alunos ficaram atentos e também foi possível apercebermo-nos do prazer que esta lhes estava a proporcionar. De facto, todas as atividades são válidas, mas é claro que cada uma favorece mais ou menos determinados aspetos e variáveis pedagógicas. Neste caso, favoreceu a capacidade de memorização e atenção dos alunos. Mais ainda, na realização deste tipo de atividades é sempre possível englobar outras temáticas, outras áreas de desenvolvimento que ajudarão os alunos em aprendizagens futuras.

Este tipo de atividades deve ser privilegiado de modo a despertar o gosto de ler, até porque “um objetivo fundamental que o professor de Língua Portuguesa deve propor-se atingir é despertar nos alunos o gosto de ler. Para isso, é preciso que a leitura se torne uma atividade atraente, que agrade ao aluno como se fosse um jogo” (Gomes et al, 1991, p. 37). Devemos pois explorar particularidades expressivas e comunicativas, sendo este um meio de desenvolvimento de habilidades cognitivas globais do aluno.

Finalizada a leitura da história, sendo que o final desta não foi lido, demos início à exploração e compreensão da mesma. Individualmente, e de uma forma disciplinada, de forma a todos participarem os alunos começaram a fazer o reconto da mesma. Durante esta sessão, pudemos verificar a capacidade de memorização e de compreensão global do que foi ouvido, bem como a capacidade de atenção e apreciação crítica dos alunos intervenientes. Terminado o reconto da história prosseguimos a aula com a exploração da mesma, onde foram colocadas algumas questões por forma a verificar o nível de compreensão dos alunos. Durante esta tarefa foi pertinente manter e proporcionar um clima de boa convivência e colaboração dos alunos dentro da sala de aula. Respeitamos as indicações que entendemos serem importantes neste processo, ou seja, ser-se conciso na formulação das questões, procurar não interrogar sempre os mesmos alunos, não insistir na mesma pergunta quando se verificava dificuldade em obter resposta, reformulando-a de outra forma e, criar condições para os alunos falarem por iniciativa própria. Foram feitas questões tais como: (i) Do que nos fala a história?; (ii) Qual o tema principal da história?; (iii) Onde se passa a ação?; (iv) Quais as personagens da história?

De facto, toda a turma demonstrou interesse e vontade em responder às questões colocadas e, por vezes, foi até necessário intervir de modo a manter a ordem e um bom ambiente de trabalho. Posteriormente, propusemos fazerem uma ficha de leitura da história onde os alunos tiveram de identificar o título, o autor, a editora e a edição (*vide* figura 6). Neste caso, para que pudesse ser realizada a ficha de leitura, projetamos a capa do livro em *powerpoint* de modo a serem visíveis os dados necessários à realização da mesma. Através do preenchimento desta ficha de leitura, constatamos que houve bastantes dificuldades na identificação dos elementos requeridos. As dificuldades mais observáveis no preenchimento da ficha de leitura, foram a identificação da editora e da coleção por parte dos alunos. Na nossa opinião, esta dificuldade advém da escassez de atividades semelhantes a esta, em sala de aula. Normalmente, quando se lê um livro na sala de aula nem sempre é valorizado o autor e a editora, daí os alunos não acharem importante ter conhecimento disso.

Achamos fundamental continuar a promover atividades com o objetivo de reduzir este défice e, para isso, o professor tem um papel imprescindível no desenvolvimento e na aplicação deste tipo de atividades na sala de aula, principalmente nas aulas de português. É importante que o professor consiga transmitir e levar os alunos a criar autonomia para desenvolver esta competência, visto que é uma atividade que normalmente é aplicada na área de Português.



Ficha de Leitura

Título: _____

Autor: _____

Editora: _____

Coleção: _____

Figura 6 -Ficha de leitura

Como a turma estava motivada para a aprendizagem, tínhamos reunido todas as condições necessárias para dar continuidade à aula. Prosseguimos então com a etapa seguinte. Conforme foi referido anteriormente, o final da história não foi lido e foi proposto escreverem um possível final para o livro baseando-se na imagem da contracapa do mesmo (*vide* figura 7). Esta atividade foi realizada em pares, sendo que

cada um dos alunos tinha um exemplar da imagem e da folha de papel onde iriam escrever.

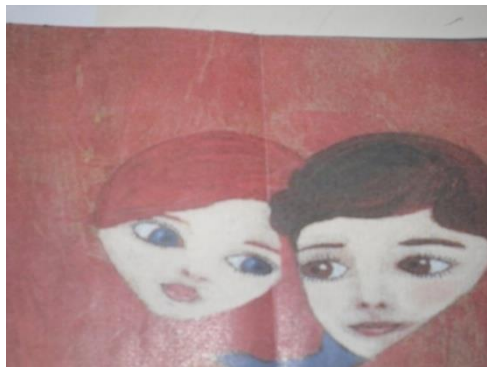


Figura 7 - Imagem da contracapa do livro

“ Não como sem Limão”

Para assegurar a eficácia das atividades e alcançar resultados satisfatórios, convém variar as tarefas, de modo a evitar a monotonia. Neste sentido, de entre várias técnicas à disposição do professor, consideramos pertinente o trabalho em pares.

Visto que esta técnica pode aplicar-se a uma grande variedade de atividades, e, como tal, levar à consecução de múltiplos objetivos, o trabalho de pares proporciona as seguintes possibilidades:

- Aumentar o tempo de participação ativa dos alunos;
- Desenvolver a competência comunicativa a partir da criação de situações favoráveis ao uso da língua;
- Desenvolver a capacidade de interajuda e, conseqüentemente, o respeito pelo outro;
- Favorecer a socialização;
- Criar uma certa dinâmica de trabalho;
- Aumentar o grau de motivação e de liberdade.

Para que estas possibilidades fossem atingidas, os pares foram formados consoante os seguintes critérios: a proximidade de lugar na sala (juntando um aluno com o colega da esquerda ou da direita, para evitar desarrumação na sala de aula), e as desigualdades de competência (juntando dois alunos com nível de rendimento de aprendizagem diferente). Para que este tipo de atividade funcione é preciso que os alunos tomem consciência de que têm de obedecer a determinados princípios e regras

indicadas pelo professor e estabelecidos no seio do grupo de trabalho e que devem ser assumidos por todos os intervenientes.

De acordo com Gomes et al (1991) é importante o papel e atitude do professor na utilização das técnicas de trabalho em pares. Visto que estas técnicas visam colocar o aluno numa situação em que ele se torna sujeito da sua própria aprendizagem, o professor deve resistir à tentação de interferir constantemente e deve permitir os alunos a possibilidade de experimentarem e descobrirem por si próprios. Contudo, é errado pensar que o professor ficará inativo enquanto os alunos trabalham, pois a sua participação por mais discreta que seja, torna-se efetiva. Este pressuposto, traduz-se nos seguintes procedimentos: no início da atividade informamos e esclarecemos os alunos sobre a proposta de trabalho de uma forma clara e concisa e delimitamos a duração da atividade, ou seja, foi dado um limite de tempo que, neste caso eram 15 minutos para que todos terminassem a tarefa.

Depois de organizados os pares de trabalho, e antes de começarem a redigir o final da história, distribuámos pelos alunos um guião de escrita que continha as indicações que teriam de seguir para o trabalho. Neste guião de escrita, indicavam-se as três componentes que deviam ser orientadoras no processo de escrita, sendo elas: planificação, textualização e revisão. Depois de distribuído o guião, procedemos à sua leitura e explicação em voz alta, de modo a esclarecer os alunos acerca dos objetivos pretendidos e possíveis dúvidas, de forma a ser capazes de elaborarem textos funcionais.

Sendo um dos objetivos das atividades de produção escrita é tornar os alunos capazes de organizarem as ideias e de as exprimirem de forma clara, espontânea e criativa, em sequência lógica e com frases estruturalmente corretas. Na perspetiva de Reis & Adragão (1990), “o professor deve “rentabilizar as potencialidades do aluno, desenvolvendo nele a capacidade de utilizar as mesmas potencialidades para a recriação do mundo e para a sua própria renovação” (p. 86).

Em relação à componente de planificação do processo da escrita, esta tinha como finalidade estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, de forma a organizar a informação e ligação à estrutura do texto e também, para programar a própria realização da tarefa. Sendo esta uma capacidade que constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do

percurso escolar, é necessário trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo.

Por sua vez, a componente de textualização é então dedicada “à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). À medida que vai escrevendo, o aluno tem de dar resposta às tarefas ou exigências, nomeadamente, à explicitação de conteúdo, formulação linguística e articulação linguística. Segue, em anexo, um exemplo do registo das palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever de um trabalho de grupo (*vide* anexo III).

Mediante as palavras escritas dos grupos de trabalho na fase da planificação, pressupõe-se que os textos produzidos vão ser românticos, o que nos levou a depreender que os alunos não tivessem grandes dificuldades, uma vez que estas assumiram uma grande carga afetiva que, normalmente, é constante nas histórias com um final feliz. Efetivamente pensamos que as palavras escolhidas foram a chave deste trabalho, na medida em que lhes eram familiares e que representaram sentimentos muito fortes e pessoais do seu dia-a-dia.

Finalmente, passamos para a componente de revisão, que se processa através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final.

Foi com base nestes aspetos, que indicamos aos alunos que construíssem e produzissem os textos escritos seguindo cada uma das fases, de modo a que compreendessem a importância de cada uma delas no processo de escrita. Consideramos que atividades como esta poderão ser um convite à própria escrita, abrindo-lhe caminho para a escrita por iniciativa própria por parte dos alunos (*vide* anexo IV). Como referem Reis e Adragão (1984) “É dever do professor de Português conduzir os alunos à liberdade de escrita...adequação entre a produção escrita e uma correta organização e articulação de ideias, promovendo o enriquecimento vocabular...” (p. 41). O texto produzido por um dos pares de trabalho (*vide* anexo III) apresenta o desenvolvimento das suas ideias, ou seja, é visível que estes alunos produziram um texto romântico que foi ao encontro da história ouvida e também à imagem distribuída que é muito sugestiva para o tema do amor. É um texto com

linguagem simples, que apresenta algumas falhas no que concerne à pontuação. Verifica-se também que estes dois alunos não foram muito criativos, na medida em que elaboraram um texto curto, baseando-se em factos e acontecimentos normais do que acontece entre duas pessoas apaixonadas.

Outro exemplo é o texto de outras duas alunas (*vide* anexo VI). Assim como o texto anterior, este segue a mesma temática, o amor que une duas pessoas e finaliza em casamento feliz. A nível ortográfico não apresenta lacunas, a caligrafia é muito compreensível e a organização do texto em parágrafos apresenta-se bem estruturada. Como era previsível, não só estes dois exemplos, mas no geral os textos produzidos basearam-se no tema do amor. Parece que qualquer história que possua personagens como um príncipe, um castelo ou uma bela donzela, nos remete automaticamente para essa temática.

Fazendo uma análise geral de todos os textos, concluímos que estes alunos não têm destreza na escrita e utilizam uma linguagem simples, baseada no vocabulário que conhecem. De um modo geral, escrevem textos curtos sem valorizar pormenores, ou seja, simplesmente escrevem sem se importarem com o conteúdo. Embora a produção livre seja um tipo de produção desejável e agradável, por proporcionar ao aluno uma oportunidade de desenvolvimento do seu gosto pela escrita, a escola tem de apetrechar o aluno com técnicas de produção de texto que vão permitir o aperfeiçoamento da sua capacidade de expressão escrita.

Baseando-nos na perspetiva anteriormente referida, foi nosso intuito ir ao encontro desta temática que achamos muito importante na formação de um bom aluno falante e bom cidadão. É, pois, tarefa da escola tornar os alunos capazes de criar textos que lhes dê acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. O professor deverá agir como mediador deste processo, pensando e escrevendo com os alunos, desafiando-os através de estratégias diversificadas, permitindo que os seus alunos, mais tarde, adquiram competências de escrita, boas produções de texto, cada vez mais autónomas, e uma boa avaliação crítica das mesmas.

Para além disto, realço que também foi nossa intenção suscitar nas crianças, a capacidade de sonhar, de dar largas à fantasia e de criar um mundo imaginário à maneira de cada um deles. Sem esquecer a importância da criatividade nas atividades de expressão escrita, esta denomina-se como uma vertente essencial nas aulas de Português. Note-se que “a capacidade criativa do aluno constitui um dos aspetos

importantes no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário que o professor esteja atento ao facto de que a sua atitude pode impedir ou favorecer o desabrochar e o desenrolar daquela capacidade” (Gomes et al, 1991, p. 25).

A criatividade é, hoje, perspectivada como uma atividade imprescindível em qualquer contexto. Para Santos (2008), a criatividade é “uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente” (p. 5). Mais ainda, a autora refere que a escrita criativa é mais que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de “aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos” (Santos, 2008, p.34).

Enquanto os alunos realizavam o seu trabalho, a nossa atitude foi apoiar todos os pares de trabalho, de modo a orientá-los e ajudá-los a organizar as suas ideias, para depois produzir o texto escrito. Um dos nossos objetivos foi sempre estar disponível para esclarecer qualquer dúvida ou auxiliar na superação de dificuldades. Neste tipo de trabalho é importante ajudar os alunos, encorajá-los a serem criativos e também valorizar a interação aluno/aluno e professor/aluno. Esta atividade, no final, foi apresentada aos colegas da sala, através da leitura oral de cada um dos trabalhos. É sempre positivo quando os alunos veem o produto do seu trabalho, pois a escrita também deve ter esta função.

Em suma, refletindo, sobre as atividades promovidas na sala de aula, estas foram em geral ao encontro das necessidades dos alunos, com o objetivo de melhorar o seu conhecimento, estimulando-os para outros níveis do saber. Todo o trabalho realizado nesta aula foi produtivo na medida em que foi possível constatar onde se localizava as maiores dificuldades dos alunos. Algumas atividades foram realizadas com a facilidade e o sucesso pretendidos, embora a atividade de escrita apresentasse várias lacunas. Neste sentido, ao longo da PES, consideramos sempre contribuir para um melhoramento e aprofundamento do conhecimento e, conseqüentemente, da sua aplicação.

Porém, não podemos deixar de referir que o tempo dado para a realização da produção escrita não foi o mais adequado e necessário, pois para escrever qualquer tipo de texto é imprescindível haver tempo suficiente, pois pretende-se que os alunos sejam capazes de obter um texto coerente e funcional. Temos consciência que os 15 minutos sugeridos limitaram a produção textual e, por sua vez, influenciaram os resultados

obtidos. De qualquer forma, alguns dos resultados alcançados não nos surpreenderam, na medida em que já tínhamos conhecimento das dificuldades destes alunos.

Assim sendo, uma das alterações que faríamos na aula descrita, seria o facto de propor que a atividade de escrita se realizasse individualmente e não em pares, uma vez que, conforme organizada, não nos permitiu perceber no geral quais os alunos com mais dificuldades neste processo. Como foi feito, em pares, depreendemos que os alunos tenham trabalhado em conjunto, mesmo que um deles tivesse sugerido ideias e o outro simplesmente as tivesse reproduzido textualmente. Por isso, se este trabalho tivesse sido realizado individualmente cada aluno teria sido responsável pela sua produção, uma vez que o trabalho individual promove no aluno maior sentido de responsabilidade. No entanto, perdia-se a interação, a partilha e a ação do par mais capaz.

Para além disto, o trabalho individual promove no aluno o desenvolvimento da sua autoconfiança e a consciencialização mais viva das dificuldades sentidas. Entendemos que as tarefas realizadas individualmente podem fomentar uma certa competitividade, que no nosso ponto de vista é também um domínio facilitador no processo de aprendizagem da escrita criativa que permite aos alunos desenvolver novas formas de pensar, formular e sentir.

Outro aspeto importante, que achamos que deveria ter sido trabalhado foi a componente da revisão dos textos escritos, que não foi realizada ao pormenor devido à escassez de tempo. Quando referimos ao pormenor queremos com isto dizer que, durante o período que os alunos produziam os textos escritos, foi nossa atitude e preocupação alertar os alunos para a importância em fazer a revisão dos seus trabalhos. Pensamos que esta tarefa deveria ter sido concluída noutra aula, mas como tal não foi possível, dado que temos de cumprir o programa e não podíamos ser nós a causa de originar atrasos nesse sentido, tentou-se que a mesma fosse concluída nesta aula. Deste modo, a correção dos trabalhos realizados foi feita pela professora estagiária em casa e posteriormente, entregue aos alunos.

3.3. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Matemática realizada no 1.º CEB

Esta experiência de ensino e aprendizagem refere-se à área curricular de Matemática, desenvolvida no 1.º CEB, que uma vez mais decorreu numa escola pública, em Bragança, com os alunos do 1.º ano de escolaridade.

Ao longo da fase da observação e, mais tarde nas intervenções como professora estagiária, tentamos perceber as dificuldades, potencialidades, características, gostos e preferências de cada aluno. Assim, verificamos que a turma, em geral, gostava de jogos e, como tal, optamos por implementar na aula de matemática um jogo chamado “Quem sabe mais!”. A razão de implementarmos este jogo também se deve a que de acordo com Kishimoto (1994, citado por Moreira & Oliveira, 2004, p. 93), “o jogo é importante para o desenvolvimento da criança porque propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação de conhecimentos”. O autor afirma ainda que o jogo estimula a exploração e a resolução de problemas, criando um clima propício ao desenvolvimento de investigações e procura de soluções.

Deste modo, através do jogo podemos predispor as crianças e os jovens para aspetos essenciais da atividade e cultura matemática, o que nos auxilia a aproximá-las da matemática.

Este jogo também tinha como objetivo fundamental trabalhar o cálculo mental. Tal como é referido no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2011)

existem diferentes estratégias de cálculo mental que devem construir objetivos de aprendizagem na aula de Matemática, pois quanto maior for o desenvolvimento das estratégias de cálculo mental mais à-vontade se sentirá o aluno no uso de estratégias de cálculo mais convencionais como os algoritmos das quatro operações. Uma boa capacidade de cálculo mental permite aos alunos seguirem as suas próximas abordagens, usarem as suas próprias referências numéricas e adoptarem o seu próprio grau de simplificação de cálculos, permite-lhes também desenvolver a sua capacidade de estimação e usá-la na análise da razoabilidade dos resultados dos problemas (p. 10).

Posto isto, entendemos que professor tem de escolher tarefas variadas que propiciem ao aluno experiências diversificadas e interessantes e cabe-lhe adaptar e elaborar os seus próprios materiais de acordo com as características dos seus alunos.

O jogo “Quem sabe mais!” foi elaborado por nós e consistia em resolver algumas situações problemáticas que envolvessem operações de subtração e adição e

ainda composição e decomposição de números até 30. O jogo era composto por vinte e três cartas feitas em cartolina com um tamanho relativamente grande, para serem bem visíveis a todas as crianças. Cada carta continha uma questão para resolver (*vide* figuras 8 e 9).

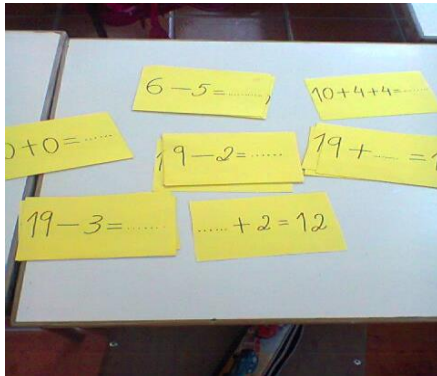


Figura 8 - Exemplos de operações

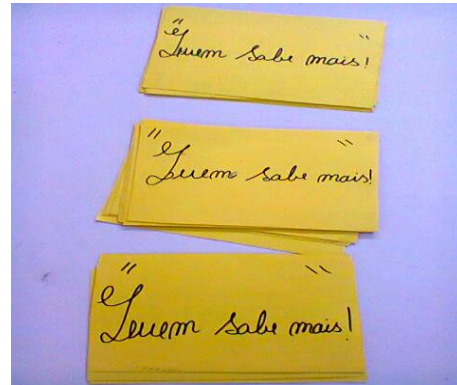


Figura 9 - Jogo "Quem sabe mais!"

Este jogo foi realizado em grupo, sendo que seis grupos eram compostos por quatro crianças e um grupo por três. De salientar que os grupos foram formados pela professora estagiária, para evitar situações de desordem na sala de aula, e para garantir que eram heterogêneos. Cada grupo era composto por quatro elementos, em que reconhecemos a importância de integrar crianças com diferentes níveis de proficiência.

Consideramos que o trabalho de grupo é fundamental para uma aprendizagem efetiva dos alunos, quer a nível afetivo e psicomotor, quer a nível cognitivo. Isto porque promove o trabalho de equipa, fomenta o espírito de camaradagem e a aceitação de ideias diferentes, bem como desenvolve competências de comunicação e de resolução de problemas.

Por outro lado, o trabalho de grupo tem a vantagem de exigir menos recursos materiais e de permitir ao professor um melhor acompanhamento e apoio nas atividades. De acordo com Ferreira (2006), o trabalho de grupo favorece a:

- Motivação intrínseca dos alunos;
- autoestima individual, em interação com o grupo;
- persistência e envolvimento nas atividades do grupo;
- satisfação do trabalho desenvolvido;
- autonomia individual e coletiva;
- ajuda dos companheiros;

- o desenvolvimento de momentos de aprendizagem coletiva.

Para além do exposto acreditamos que o trabalho de grupo cooperativo também favorece a aquisição e partilha do conhecimento, facilita a aprendizagem, e nesta atividade contribuiu para melhorar a capacidade de raciocínio. Entendemos ainda, que o trabalho de grupo dentro e fora da sala de aula é muito importante, na medida em que contribui para relações de entreajuda que vão permitir ao aluno trabalhar melhor, promovendo o desenvolvimento de atitudes e respeito pelos outros.

Segue-se a apresentação das regras do jogo “Quem sabe Mais!”:

- Joga um grupo de cada vez;
- Cada grupo terá uma designação própria;
- Cada grupo joga 4 vezes, sendo que o grupo que tem 3 elementos joga apenas 3 vezes;
- A cada ronda um elemento do grupo retira uma carta;
- A carta retirada é mostrada a todos os grupos que terão de resolver a questão, mas apenas o elemento do grupo que retirou a carta é que responde oralmente;
- A questão é resolvida oralmente através do cálculo mental ou no caderno da escola caso tenham dificuldades na resolução;
- Perde a vez de jogar o grupo ou aquelas crianças que perturbem a aula ou respondam sem ser a sua vez;
- Ganha o grupo que responder mais vezes corretamente.

No final do jogo solicitamos aos alunos para refletirem sobre a atividade desenvolvida, nomeadamente, sobre as vantagens e inconvenientes do trabalho em grupo, de modo a verificar se esta estratégia tinha sido adequada ao contexto e à turma e ao conteúdo. Seguem-se os resumos de alguns depoimentos:

Aluna A: Gostei de jogar este jogo. Pude ajudar a fazer as coisas que sabemos. Os meus colegas também me ajudaram, aprende-se mais.

Aluna B: O trabalho de grupo é bom e divertido. Gosto de trabalhar em grupo porque em grupo ajudamo-nos uns aos outros.

Aluno C: Estamos unidos e a trabalhar juntos, mas é preciso ter paciência com alguns colegas.

Aluno D: Aprende-se mais trabalhando em grupo porque temos de ajudar os outros colegas. No meu caso ajudo mais. Podemos dialogar e conversar uns com os outros.

Fazendo uma análise às razões apresentadas pelos alunos, depreendemos que foi uma atividade em que se verificou a capacidade de interajuda e cooperação entre todos, bem como o envolvimento, participação e satisfação pelo trabalho desenvolvido.

Foi uma aula dinâmica, visto que as crianças participaram ativamente e mostraram-se empenhadas. Pensamos que, este tipo de estratégia deve ser utilizada mais vezes, na medida em que promove o interesse das crianças e, neste caso, leva a compreender que a matemática se pode aprender brincado, ou seja, a matemática pode-se aprender e desenvolver de várias formas, nomeadamente, através de atividades lúdicas. Neste contexto, jogar e brincar são atividades cruciais para o crescimento matemático e ao analisar as características e funções tanto do jogar como do brincar, conclui-se que estas se relacionam com a matemática de múltiplas formas, valorizando o jogo como parte integrante da matemática.

Deste modo, a aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula e o professor deve ser capaz de proporcionar momentos de motivação e interesse às crianças, de forma a promover um ensino e aprendizagem mais significativo. Assim, cabe ao professor propor aos alunos diferentes tipos de atividades, sem esquecer que é importante construir momentos de discussão sobre os resultados obtidos para que estes confrontem as suas ideias e obtenham outras opiniões.

3.4. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Matemática realizada no 2.º CEB

A experiência que vai ser apresentada desenvolveu-se numa turma com alunos do 5.º ano de escolaridade, novamente numa escola do ensino público, em Bragança.

Começamos por analisar esta experiência de ensino e aprendizagem citando Pires (2006), “ hoje ser professor de Matemática envolve uma enorme exigência. Em cada momento, o professor deve saber como a Matemática se integra no currículo, sentir-se seguro nos temas matemáticos a tratar e na(s) maneira(s) de os ensinar, recorrer aos recursos educativos mais adequados, perceber os alunos com quem trabalha e a(s)forma(s) como aprendem, refletir sobre as suas atuações docentes,

valorizar a colaboração com os outros professores e intervir na escola e na comunidade (p.1287).

A sala de aula continua a ser o espaço mais decisivo neste processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Sem dúvida que os alunos aprendem muito em casa, na interação com amigos e familiares, nas bibliotecas escolares, pelo trabalho realizado pelo professor e também pelo trabalho realizado por sua livre iniciativa. Mas é o que se passa na sala de aula que determina, de modo essencial, a relação dos alunos com a disciplina, o seu entendimento do que é e como se aprende Matemática, para que serve e qual o valor desta ciência, aspetos, todos eles, determinantes na aprendizagem. A condução da aula envolve um leque amplo de conhecimentos profissionais, por isso, os professores têm de ter um conhecimento aprofundado dos temas a lecionar e da sua disciplina, sendo capaz de relacionar facilmente os assuntos, valorizar adequadamente cada conceito e responder às questões colocadas pelos alunos.

Ora o tema matemático trabalhado nesta aula foi a geometria. Justifica-se, pois, a necessidade de realizar atividades de geometria diversificadas, estabelecendo ligações entre elas, e estimulando o desenvolvimento do raciocínio geométrico.

Para Battista (2007), citado por Loureiro (2009,) a geometria apresenta-se como “uma rede complexa de interligações entre conceitos, modos de pensar, e sistemas de representação que são usados para conceptualizar e analisar ambientes espaciais físicos e imaginados” (p.63). Loureiro (2009) refere ainda que “subjacente à maior parte da geometria está o raciocínio espacial, que é a capacidade para ver, analisar e refletir sobre objetos espaciais, imagens, relações e transformações” (p.63). Esta perspetiva orienta-nos para a valorização do raciocínio geométrico que Duval (1998) citado por Loureiro (2009, p.63), destaca ao afirmar que “a geometria, mais do que outras áreas da matemática, pode ser usada para descobrir e desenvolver diferentes modos de raciocínio”, defendendo que o alcance do ensino da geometria para todos é desenvolver as capacidades de representação visual e as capacidades de raciocínio, favorecendo a sinergia entre esses dois processos.

Neste sentido, para o tema “Geometria”, subtópico: Desigualdade Triangular, tínhamos como objetivos específicos: (i) Identificar as propriedades do triângulo; (ii) Construir triângulos; (iii) Identificar casos de possibilidade de construção de triângulos, atendendo à propriedade da desigualdade triangular. Mediante o referido tentamos propor atividades matemáticas diferentes do habitual, ou seja, recorrer quase sempre

aos exercícios do manual escolar, com o fim de motivar os alunos para a aprendizagem matemática. Ao nível do planeamento surgiram algumas questões inquietantes, tais como: (i) O que vou fazer?; (ii) Que tipo de atividades devemos propor para que toda a turma esteja empenhada e motivada na sua concretização?

Pensamos em recorrer a materiais diferentes (palhas de plástico), que fazem parte do nosso quotidiano, para poder contribuir para uma aprendizagem mais significativa e evitar dificuldades na resolução das atividades.

Note-se que os materiais ou recursos didáticos são meios que o docente utiliza de apoio à sua prática à medida que sente necessidade da sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Blanco (1994), citado por Pires (2006), sugere que por materiais curriculares se deva entender “todos aqueles ‘artefactos’, impressos ou não, cuja função é a de servir como veículos para ensinar e aprender algo, que são utilizados no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, de uso nas aulas” (p.68). Seguindo a perspetiva do autor acima referido, concluímos que há vantagens em seguir uma noção de material curricular nem demasiado ampla nem demasiado restrita, que permita incluir desde instrumentos de laboratório a produtos de uso corrente, do quadro preto a projetores de vídeo, de um livro de divulgação a um manual escolar.

As dificuldades detetadas desde o início da nossa PES na área de Matemática foi a falta de compreensão das ideias matemáticas por parte dos alunos, por isso pensamos implementar uma atividade para colmatar este défice.

A aula com duração de noventa minutos organizou-se em partes principais, iniciámos com a revisão dos conteúdos da aula anterior, de seguida a apresentação da tarefa, resolução da tarefa em pares, apresentação e discussão de resultados em grande grupo, registo no caderno diário das diferentes construções de triângulos e a definição da desigualdade triangula, e por fim, resolução de algumas atividades sobre a desigualdade triangular, no manual escolar.

Relativamente à revisão dos conteúdos da aula anterior, esta prática foi sempre constante durante a nossa PES. Tinha como objetivo, nomeadamente relembrar à turma os conteúdos anteriores para que ficassem mais claros, pois alguns alunos esqueciam-se facilmente da matéria lecionada. No que diz respeito à apresentação da tarefa, foi projetada em *Powerpoint* com uma animação atrativa, para “conquistar” a atenção de

toda a turma, pois entendemos que o professor deve realizar, nas suas aulas, tarefas com um cunho acentuadamente inovador (*vide* figuras 10 e 11).

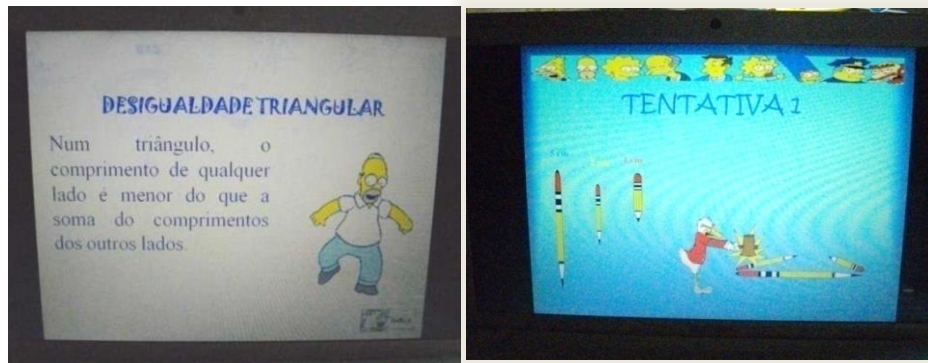


Figura 10 - Apresentação das tarefas

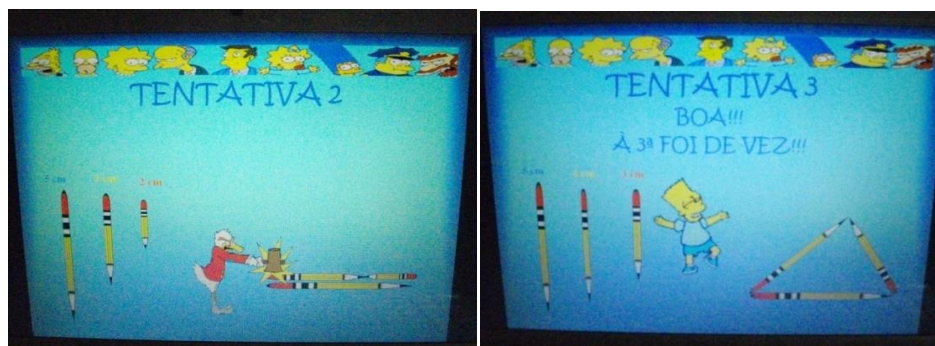


Figura 11 - Tarefas projetadas em PowerPoint

A apresentação destas três tarefas, em que os alunos tinham de construir um triângulo com diferentes medidas foram feitas por ordem e, uma de cada vez. O material utilizado na realização das mesmas foram as palhinhas de plástico com as diferentes medidas apresentadas nas imagens projetadas em *powerpoint*.

Neste caso, optou-se mais uma vez pelo trabalho em pares tal como na aula de Matemática no 1.º CEB. Tendo em conta a organização das mesas na sala de aula, mas também a natureza da tarefa proposta, ou seja, evitar a e desordem e atrasos, procuramos otimizar a interação entre os alunos e o seu envolvimento no trabalho. Deste modo, este contexto fomentou a interação aluno/aluno e professor/aluno, em que a comunicação desempenhou um papel central para adquirir conhecimento. Por outro lado, os alunos foram encorajados a pensarem por si próprios, colocando questões, formulando conjeturas, validando raciocínios, argumentando, ou seja, aprenderam matemática.

Organizada a turma em pares, procedemos à distribuição das palhinhas de plástico com as respectivas medidas apresentadas em *powerpoint* em cada uma das tarefas. Cada par de trabalho foi fazendo as várias tentativas para conseguirem construir um triângulo e fazendo as suas apreciações em voz alta acerca do seu trabalho (*vide* figura 12).

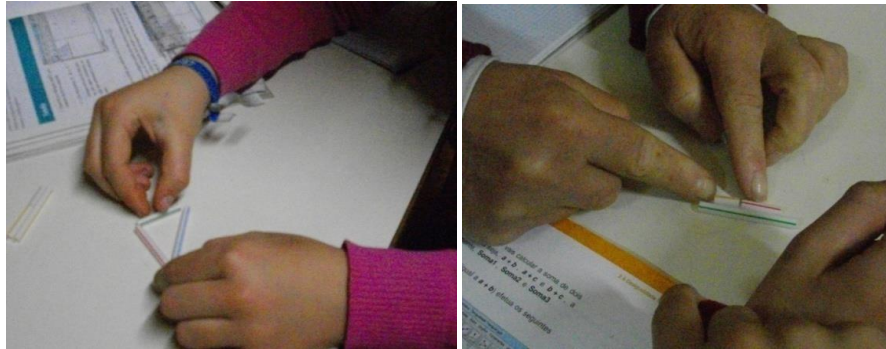


Figura 12 - Construção de triângulos

Saliente-se que sempre estivemos a apoiar todos os pares, circulando pela sala, de modo a questioná-los sistematicamente, e em tom de desafio, para aprofundarem as explorações e permitir a formulação das suas conjeturas.

Foi interessante observar o trabalho dos alunos, pois estiveram muito empenhados em tentar construir um triângulo, e também motivados através da forma como expuseram as suas dúvidas nas várias tentativas falhadas. Sem dúvida, a aula foi dinâmica, criativa e desafiante, o que proporcionou um ambiente de exploração e de descoberta, exigindo um raciocínio menos reprodutor e mais criador, ou seja, os alunos estimularam a sua capacidade de compreensão e construção do seu conhecimento. Por esta razão, achamos pertinente relatar algumas conjeturas dos alunos relativamente às tarefas propostas:

Professora: *Quem conseguiu construir um triângulo com as medidas apresentadas?*

Aluna: *Não se consegue construir um triângulo com estas medidas.*

Professora: *Então porquê?*

Aluna: *Porque não conseguimos unir as três palhas (vide figura 13).*

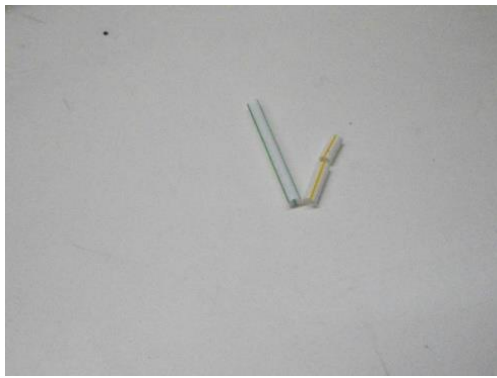


Figura 13 - Tentativa da construção de um triângulo

Professora: *Então o que queres dizer com isso?*

Aluna: *Os triângulos têm de ficar unidos pelos vértices.*

Professora: *Os colegas concordam com o que disse a vossa colega?*

Alunos: *Sim, é verdade.*

Professora: *De facto é verdade, é uma das características dos triângulos. Então nesta situação verificamos que não foi possível construir um triângulo. Vamos à próxima tarefa para verificarmos se é possível construir um triângulo.*

Professora: *Em relação a esta segunda tarefa, alguém conseguiu construir um triângulo?*

Alunos: *Também não é possível, porque voltamos a não conseguir unir as três palhas (vide figura 14).*



Figura 14 - Nova tentativa da construção de um triângulo

Professora: *Muito bem, mais uma vez não é possível. Será que à terceira é de vez? Vamos confirmar!*

Turma: *Sim professora, agora já conseguimos construir um triângulo (vide figura 15).*

Professora: *Todos os pares conseguiram construir um triângulo?*

Turma: *Sim!*

Professora: *Então quem é que explica porque é que conseguiram construir um triângulo?*



Figura 15 - Triângulos construídos

Aluno: *As três palhas têm de ter diferentes medidas.*

Professora: *Mas em todas as tarefas as palhas tinham diferentes medidas!?! Como explicas isso?*

Aluno: *Acho que a medida de uma palha tem de ser mais pequena que as outras duas.*

Professora: *O teu raciocínio está bem, mas podemos melhorá-lo e chegar a uma conclusão. Quem ajuda o colega?*

Uma vez que os alunos não conseguiram obter uma conclusão mais concreta, procedemos à discussão da mesma, com o intuito de fundamentar o trabalho realizado. De seguida apresentamos em *powerpoint* a definição de Desigualdade Triangular, de modo a que os alunos efetuassem o registo no caderno diário (*vide* figura 16).



Figura 16 - Registos projetados

Os resultados obtidos foram os previsíveis, pois já esperávamos que a maior parte dos alunos não conseguisse chegar a uma conclusão correta. No entanto, uma aluna esteve muito perto de alcançar o resultado. Apesar da maioria dos alunos não ter desenvolvido o raciocínio apropriado de modo a chegar a uma conclusão concreta,

reconhecemos que o trabalho realizado foi enriquecedor e que este tipo de tarefas promoveu possibilidades de compreensão e de sucesso aos alunos, especialmente àqueles com mais dificuldades. Tentamos usufruir e partir das ideias dos alunos, intervindo com comentários, sugestões, questões ou confirmações, mas evitando dar respostas imediatas ou “fazer” o trabalho deles.

Atendendo ao empenho e às respostas dadas e discutidas na aula, entendemos que, na generalidade, os alunos construíram de uma maneira significativa, conhecimento matemático, compreenderam os conceitos matemáticos relacionados com a tarefa e, assim, desenvolveram uma maior compreensão da desigualdade triangular. Consideramos também, que alguns alunos não conseguiram adquirir a compreensão do conteúdo trabalhado, pois detinham bastantes dificuldades em relação à área de matemática. Contudo, entendemos que proporcionamos as condições, meios e instrumentos necessários para o ensino e aprendizagem do conteúdo trabalhado na aula.

Posteriormente, continuamos a aula com a resolução de atividades do manual que envolveram a aplicação da “desigualdade triangular”, em situações onde se verificava a impossibilidade de construção de triângulos, com as dimensões dos lados dadas, e outras onde a construção foi possível. Dado que o manual escolar é um material curricular usado com frequência e ocupa um papel central nas aulas de matemática, optamos por segui-lo e resolver alguns exercícios relacionados com este tema. Era prática habitual o uso do manual escolar e, por isso, usámo-lo para selecionar algumas tarefas e para organizarmos o nosso trabalho letivo, bem como e para propor aos alunos outras tarefas na sala de aula ou como trabalho de casa.

Em jeito de conclusão, pensamos que as tarefas mais estimulantes, de descoberta, e em que os alunos têm um papel mais ativo são, as que permitem construir de maneira mais significativa aprendizagens matemáticas. A resolução destas tarefas deu aos alunos a oportunidade para explicar, discutir e testar conjeturas. Oferecer aos alunos a capacidade para expressar a sua opinião e conseguir entender o que se ouve, deve ser um dos resultados de um bom ensino de matemática.

Mesmo os alunos mais fracos conseguiram interagir, participar e descobrir algumas relações, o que lhes permitiu desenvolver, de um certo modo, uma atitude mais positiva face à matemática e um maior apreço por esta ciência. Uma das dificuldades verificadas nesta aula foi a gestão de comportamentos de alguns alunos, principalmente nos processos de validade das conjeturas dos colegas, o que nos obrigou

a ter uma grande disponibilidade para não deixar “contaminar” negativamente o ambiente de trabalho, exigindo organização nas intervenções e respeito pelas opiniões dos outros.

3.5. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Estudo do Meio realizada no 1.º CEB

Relativamente a esta experiência de ensino e aprendizagem, ocorreu igualmente, como outras experiências já discutidas relativas ao 1.º CEB, na turma de 1.º ano de escolaridade, de uma escola do 1.º CEB em Bragança.

Como temos vindo a referir, no 1.º CEB, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas¹, isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado, que lhes permite desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas, para compreender, explicar e atuar sobre o meio de modo consciente e criativo. Aprendizagem significativa é, obviamente, aprendizagem com significado. É preciso entender que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, os quais constituem.

Baseando-nos nesta linha de pensamento, decidimos promover na área de Estudo do Meio uma atividade prática e experimental que assumisse um papel fundamental na aprendizagem das crianças e, para além disso, que fosse motivante, e realizada pelos alunos com prazer. Através deste tipo de atividades é possível promover a participação responsável de todas as crianças no trabalho de grupo e nas discussões finais. É necessário fazer perceber às crianças a importância de todas participarem e colaborarem para que o resultado final seja mais rico e completo.

A atividade prática proposta às crianças baseada no tema “Animais e Plantas”, teve como finalidade produzir uma horta biológica e uma seara. Para isso foram

¹“Aquisição de novos significados; pressupõe a existência de conceitos e preposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativo” (Moreira & Masini, 1982).

utilizados tabuleiros, terra, água e as respectivas sementes. Para a horta biológica utilizamos (fava, feijão, ervilhas, batata, grão de bico) e para a seara (milho, cevada, centeio e trigo). Esta atividade foi realizada em grande grupo, levando todas as crianças a participar e semeando as sementes.

De referir, que propusemos às crianças colocar algumas sementes em vasos que seriam colocados dentro de um armário sem luz, sem água e em temperatura ambiente diferente. Em relação aos vasos, um deles apenas continha a semente sem terra e os outros continham as sementes semeadas em terra, que não foram regadas e nem tiveram contacto com a luz. Ao propormos esta atividade, pretendíamos que as crianças reconhecessem quais os fatores ambientais necessários para a germinação e crescimento das sementes, bem como a sua importância. No entanto, antes de semearmos e as sementes, tivemos em atenção explorar oralmente as diferenças de cada semente. Os alunos identificaram a cor, o tamanho, o cheiro, a forma e a textura das sementes.

Durante a realização da atividade mantivemos o diálogo fazendo vários tipos de perguntas de modo a auxiliar a reflexão e a construção de pensamento do conhecimento, dando tempo às crianças para pensarem nas respostas. Nomeadamente questões como: (i) Porque é que as sementes têm uma cor avermelhada?; (ii) Quais os fatores ambientais que serão necessários para que as sementes germinarem?, (iii) Qual a importância dos animais para o equilíbrio da natureza?.

Entendemos que “o questionamento é uma atitude científica que deve estar sempre presente no ensino e aprendizagem da ciência” (Fialho, 2009, p. 11). A forma como o professor coloca as questões e como responde às questões, tem fortes implicações no desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, as crianças também devem ser estimuladas a colocarem questões e, perante estas, o professor deve evitar dar respostas imediatas. Em vez disso, deve reformular a pergunta tornando-a mais inteligível, responder com novas questões ou propor tarefas que permitam às crianças encontrar as respostas. Depois de produzida a horta e a seara, procedeu-se à ornamentação do espaço das mesmas com os animais que fazem parte desse *habitat* (sapo, formiga, escaravelho da batata, joaninha, cigarra, minhoca e grilo), sem esquecer o espanta-pardais. Foi através desta atividade, que foi abordado o tema dos animais de forma, a identificar as características de cada um e qual a sua importância para o equilíbrio da natureza (*vide* figuras 17 e 18).



Figura 17 - Seara



Figura 18 - Horta biológica

Terminadas estas atividades, distribuámos uma tabela de registo, em que as crianças teriam de registar, diariamente, as mudanças e alterações verificadas na horta biológica e na seara, mas também nos vasos que ficaram dentro do armário. Na tabela de registo tinham de inserir a data do aparecimento das primeiras folhas, flores e ainda, ilustrar cada um dos registos de acordo com o que observavam (*vide* figura 19).

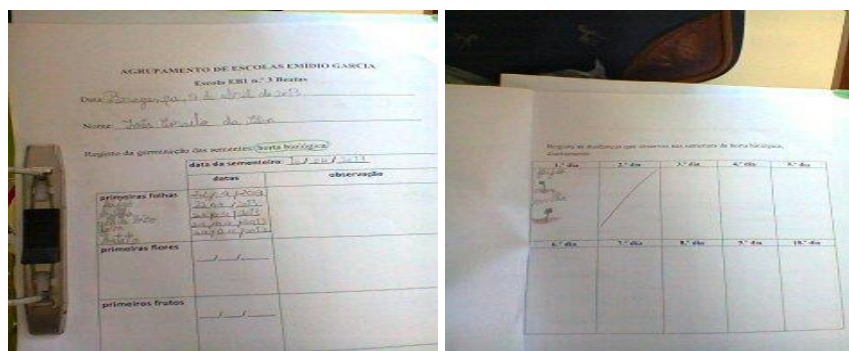


Figura 19 - Registo diário da horta e da seara

A razão pela qual entendemos interessante e importante o registo e a ilustração na tabela deve-se ao facto, de as crianças necessitarem deste tipo de atividades de expressão, pois permite-lhes de uma forma livre desenvolver a sua singularidade expressiva. Pouco a pouco, através de diferentes experiências, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráfica.

Partilhando da opinião Cotrim (1997), privilegiamos o uso de uma metodologia ativa de experimentação que propicia às crianças uma atitude científica inerente ao processo de ensino-aprendizagem e à otimização da competência em estabelecer interações com o outro, o que permite a melhoria das relações entre colegas. As crianças tiveram oportunidade de comparar, decidir, criticar, manipular, organizar,

esquematizar, cooperar, brincar, desenvolver o espírito de análise, aspetos que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.

Em suma, pensamos que trabalhar em grupo com crianças desta idade torna-se bastante difícil e, por vezes, muito cansativo. São crianças muito espontâneas, que se distraem facilmente e, por isso, originaram alguns momentos de desordem que não foram favoráveis ao ensino e aprendizagem. Verificamos que as crianças não estavam habituadas a trabalhar em grupo e daí ter-se tornado difícil organizar e gerir a sala de aula. Era um pouco previsível que surgissem algumas dificuldades em conseguirmos gerir a turma, mas a aula foi pensada para promover maior interesse e motivação e, assim envolver ativamente todas as crianças na sua aprendizagem. Apesar de verificarmos alguma desorganização na sala de aula, houve dinamismo na aula, que foi conseguido pelo empenho e trabalho das crianças no decurso da mesma.

Podemos referir que as crianças ficaram entusiasmadas e ansiosas ao longo de várias semanas, observando diariamente o crescimento da horta biológica e da seara (*vide* figura 20), todas elas se sentiram felizes e orgulhosas do trabalho realizado.



Figura 20 - Aparecimento das folhas da horta e da seara

3.6. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente a esta experiência de ensino e aprendizagem da área curricular de Ciências da Natureza, desenvolveu-se com alunos do 6.º ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas do ensino público, em Bragança.

A sociedade atual é muito influenciada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, a maior parte dos cidadãos não está preparado para lidar da melhor forma com os conhecimentos científicos subjacentes a esse desenvolvimento.

Torna-se, portanto, imperativo desenvolver nos indivíduos a literacia em Ciências. Estudos realizados por vários investigadores mostram que a aprendizagem das ciências deve iniciar-se logo nos primeiros anos de vida das crianças, uma vez que “a educação científica precoce promove a capacidade de pensar” (Sá, 2002, p. 30). Neste sentido, uma forma de desenvolver competências de pensamento nas crianças é feita através da realização de atividades práticas/experimentais.

O ensino experimental das ciências potencia ainda o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à inserção numa vida profissional qualificada.

Na opinião de Lunetta (1991,) citado por Duarte (2012), as atividades práticas contribuem de forma positiva para a apreensão de algumas perspetivas da ciência, para a progressão intelectual, concetual e de atitudes positivas das crianças para com a ciência. Por sua vez, Sá (2003)

preconiza que no “(...) ensino experimental das ciências, entendido como um todo em que pensamento e ação se combinam de forma circular e recorrente, (...) 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]. (p. 48).

Neste sentido, a aula que decorreu no dia 16 de Maio de 2014, com duração de 45 minutos, baseou-se numa atividade experimental tendo em vista levar os alunos a atingirem diversas finalidades, tais como: i) estimular o interesse pela atividade prática, ii) aprender técnicas experimentais, (iii) desenvolver capacidades de manuseamento e aprender os processos em Ciências, (iv) cimentar a aprendizagem do conhecimento científico.

O conteúdo abordado nesta aula foi a germinação, que teve início com uma revisão oral dos conteúdos abordados na aula anterior sobre o mesmo tema. A aula tinha como objetivos: (i) Explicar por palavras suas o que é a germinação; (ii) Distinguir as diferentes fases da germinação; (iii) Indicar as condições necessárias à germinação de uma semente; (iv) Explorar a constituição da semente; (v) Identificar os

fatores favoráveis à germinação da semente; (vi) Identificar o tegumento, embrião e cotilédones da semente; (vii) Reconhecer a importância dos fatores ambientais para a germinação das sementes.

De seguida, procedeu-se à apresentação de uma imagem da fava projetada em *PowerPoint*, com o objetivo de explicar que a semente da fava era constituída pelo tegumento, cotilédones e o embrião e, bem como levar os alunos a compreender quais as funções de cada um dos seus constituintes. Neste sentido, optamos por distribuir pela turma a semente da fava e uma lupa com o intuito de visualizarem o embrião da mesma (*vide* figura 21).



Figura 21 - Visualização do embrião da semente da fava

Posteriormente, distribuámos pelos alunos uma ficha de trabalho com a questão problema e uma tabela que teriam de preencher sobre a atividade experimental. Esta fotocópia “Explorando plantas... sementes, germinação e crescimento” tinha como objetivo que os alunos registassem as suas previsões, observações e as conclusões (*vide* anexo VII).

De seguida, iniciamos a atividade experimental, explicando aos alunos como esta seria realizada e também, os materiais que seriam utilizados. Foram utilizados três frascos de vidro, sementes de fava, terra, água e etiquetas. Saliente-se que utilizamos materiais do uso comum, sem com isso comprometer o rigor científico da atividade realizada. Este tipo de material apresenta a vantagem de se situar à escala dos alunos, ou seja, ser facilmente manuseável por eles, ser de baixo custo e de acesso fácil. Para a execução da atividade sugerimos a participação de alguns alunos e, embora todos demonstrassem interesse em participar, decidimos escolher aqueles alunos com menos participação durante as aulas.

A atividade experimental incidiu na colocação de uma semente da fava num frasco de vidro apenas em água, outra colocada num frasco com terra e humidade e a última colocada num frasco só com terra (*vide* figuras 22 e 23).



Figura 22 - Realização da atividade prática



Figura 23 - Parte da atividade prática terminada

Terminada a realização da atividade prática, seguiu-se a discussão com os alunos sobre as possíveis previsões acerca da questão colocada “O que acontecerá à semente da fava em cada um dos frascos?”. Tanto na demonstração, como no trabalho prático o professor deve assegurar-se que os alunos estão a seguir o que têm em vista. Para isso, utilizamos a sequência de pergunta/resposta, examinamos os registos efetuados pelos alunos e acompanhamos o diálogo entre a turma. Entendemos que é importante a discussão do trabalho para o debate e esclarecimento de ideias.

Em relação ao frasco A, que continha a semente da fava, terra, humidade e se encontrava exposto à temperatura e luminosidade ambiente, os alunos, na sua maioria, previram que a semente iria germinar sem qualquer problema. Em relação ao frasco B, que apenas continha as sementes da fava em água e exposto à temperatura e luminosidade ambiente, alguns alunos responderam que não ia acontecer nada. Por sua vez, três alunos que são bastante participativos responderam: “vão inchar”. Finalmente, em relação ao frasco C que continha a semente da fava e terra, e exposto à temperatura

e luminosidade ambiente, a maioria da turma respondeu: “*não vai germinar*”. Mediante esta previsão, questionamos a turma para que justificassem as suas previsões, pelo que estes responderam: “*sem água a semente não germina*”.

Esta resposta não estava totalmente completa pelo que a utilizamos para explorar um pouco mais esta previsão, com o objetivo de tentar ajudar os alunos a consolidar as suas ideias através de questões adicionais a saber. Colocamos questões que entendemos ser necessárias para a compreensão dos factos: “A semente necessita de humidade para germinar, mas será que a humidade que a terra contém não é suficiente para a germinação da semente? Poderá esta semente levar mais tempo a germinar ou não germina?” Mediante estas questões, os alunos ficaram pensativos e mostraram curiosidade em saber se a semente da fava colocada no frasco sem ter sido regada ia germinar. Baseando-nos na nossa observação, os alunos mostraram que estiveram envolvidos na linguagem da aula apresentando as suas ideias e conhecimentos do dia-a-dia, tomando a iniciativa e apresentando dúvidas. Nós ouvimos, estimulamo-los a participar e também aceitamos os seus contributos para os incorporar nas suas próprias afirmações.

Após esta discussão, os alunos registaram na ficha de trabalho as suas previsões para de seguida observarem e concluírem as suas ideias. Para poderem observar e tirar as suas conclusões, apresentamos o resultado final dos três frascos com a semente da fava. Referir, que a mesma atividade prática realizada na aula foi executada em casa uma semana antes, com o objetivo de apresentar o resultado final aos alunos, uma vez que na aula apenas se realizou os procedimentos da atividade prática. Segundo Martins et al (2007),

a observação da germinação de sementes e seu desenvolvimento torna-se, assim, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas (noções de ser vivo, planta, germinação, crescimento, ciclo de vida, necessidade de água, luz, ...), quer por ajudar a estruturar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo, que se desenvolve ao longo de vários dias (p. 13).

Depois das previsões feitas pelos alunos, procedeu-se ao seu confronto com as observações efetuadas. Pretendia-se que os alunos reconhecessem e identificassem as diferentes evoluções da semente da fava nos três frascos.

Em relação ao frasco A constatou-se que a semente da fava germinava, tal como os alunos previram. Entretanto entendemos no momento que seria aconselhável mostrar

aos alunos o aparecimento da radícula, caulículo e das gémulas, mas para que os alunos observassem melhor foi necessário retirar a fava do frasco, conforme mostra a figura 24.



Figura 24 - Frasco com a semente da fava germinada

Através desta observação, tornou-se fundamental lembrar aos alunos que a germinação da fava inicia-se sempre pela radícula, que rompe o tegumento da semente e origina a raiz. No que diz respeito ao comportamento da turma, quando verificaram que de facto a semente da fava germinou, todos reagiram com euforia, pois todos acertaram no resultado final.

Relativamente ao frasco B, verificamos que a semente da fava apresentou algumas mudanças que evoluíram com o tempo, ou seja, quando colocadas em água, as sementes modificam e, neste caso, aumentou de tamanho, modificou a cor e rebentou o tegumento (*vide* figura 25).



Figura 25 - Visualização da semente da fava colocada em água

Tendo em conta a previsão de alguns alunos que referiram que a semente ia “inchar”, constatou-se que de facto a semente aumentou o seu tamanho. No entanto, as restantes modificações suscitaram curiosidade nos alunos, o que por sua vez, levou a que todos demonstrassem interesse em saber os demais resultados. Assim, procedemos à explicação dos resultados obtidos: a água ficou com um tom avermelhado devido à

coloração da semente, que tinha sido trabalhada com um produto indicado para se manter sã; os cotilédones aumentaram de tamanho, o que por sua vez originou a sua divisão, permitindo uma melhor visualização do embrião que também aumentou o seu tamanho. Finalmente, houve um rompimento do tegumento ou casca devido ao contacto com a água.

No que se refere ao frasco C, verificou-se que a semente da fava não registou qualquer evolução e não germinou como os alunos previram (*vide* figura 26). No entanto, colocamos uma questão aos alunos: “Será que a semente germinaria passado mais algum tempo?” Colocamos esta questão com o intuito de melhor compreender as interpretações do resultado obtido, de modo a promover uma aprendizagem ativa, onde os alunos foram encorajados a participarem no diálogo sobre a análise da questão colocada. Consideramos importante que os alunos façam previsões, pois desta forma, desperta-lhes a curiosidade, motivação e vontade de saber mais. É fundamental o professor reforçar a necessidade de incentivar os alunos a colocarem diversas opiniões, de modo a confrontá-las com posteriores observações. Citando Proença (1990) “o papel do professor, neste caso, seria o de lançar questões que despertem a curiosidade e provoquem e desenvolvam o pensamento ao mesmo tempo que mantêm o interesse pelo que se aprende” (p. 48).

Em resposta à questão colocada, a maior parte dos alunos respondeu que a semente não germinaria. Contudo, três alunos responderam que germinaria muito lentamente, mas que acabaria por secar em pouco tempo senão fosse regada com água. Mediante estas opiniões, foi imprescindível explicar aos alunos que, de facto, a semente acabaria por germinar, isto porque a terra contém uma percentagem de humidade e daí reunir as condições necessárias para a germinação. Neste sentido, ajudamos os alunos a concluir que a humidade do solo juntamente com outros fatores ambientais é indispensável à germinação da semente e ao crescimento das plantas.

Segundo Fialho (2009) “o questionamento é uma atitude científica que deve estar sempre presente no ensino e aprendizagem das ciências” (p. 11), por isso foi manter esta atitude e manter o diálogo fazendo algumas questões diferentes que auxiliassem os alunos na sua reflexão e construção do conhecimento.

Entendemos que devíamos colocar questões abertas centradas no “porquê”, que incentivasse o desenvolvimento de ideias e a reflexão; questões centradas nos alunos em que a resposta deve revelar ideias e pontos de vista deles, independente de estarem

certos ou errados, de modo a promoverem um maior envolvimento e responsabilização pela resposta e, também, questões de focalização e atenção, pois estimulam a capacidade de observação, aumentando assim a atenção sobre os pormenores.



Figura 26 - Frasco da fava não germinada

Finalmente, a aula terminou com a resposta à questão colocada na ficha de trabalho: “Indica quais as condições necessárias à germinação?” Em conjunto, concluímos que para haver germinação é necessário existir uma variedade de elementos, sendo eles: minerais que são obtidos do solo e a luz. Em relação à luz e à temperatura, não é possível concluir se é indispensável ou não, apenas é possível discutir.

Após confronto das previsões com a observação, reconhecemos que os alunos adquiriram o conhecimento que se pretendia, tendo alcançado os seguintes objetivos: (i) Compreender que a germinação de uma semente dá origem a uma nova planta; (ii) Reconhecer que, mesmo em idênticas condições ambientais, o tempo de germinação não é o mesmo; (iii) Compreender a influência de alguns fatores do ambiente na germinação e no crescimento de plantas.

Os especialistas afirmam que as atividades práticas/experimentais são um fator de desenvolvimento das crianças e partindo desta opinião, julgamos que este tipo de atividades fomentou o gosto por saber mais, promoveu o questionamento da realidade, promoveu a reestruturação do pensamento, proporcionou resposta às dúvidas das crianças e estimulou a colaboração de hipóteses.

Partilhando as ideias de Fialho (2009)

este tipo de atividades são valorizadas, no sentido que permitem a curiosidade dos alunos e que os conduz a uma atitude interrogativa que é o ponto de partida da construção do conhecimento, verificam as evidências que são concordantes com as suas ideias e o espírito de abertura a novas ideias para a evolução do

conhecimento científico, permitindo que novas explicações científicas vão reformulando ou substituindo outras (p. 9).

De facto é necessário e importante oferecer atividades que exigem o envolvimento ativo das crianças no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que

propor atividades de ciências experimentais oferecem às crianças a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento acerca do mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades, entre elas: observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar (Fialho, 2009, p. 11).

Como forma de conclusão desta experiência de ensino e aprendizagem, destacamos a relevância de proporcionar processos de aprendizagem significativa aos alunos. Neste contexto, os alunos assumiram um papel ativo, participativo, crítico e argumentativo. Este tipo de atividades permite mudar a imagem “tradicional” das Ciências da Natureza que se enraíza nos alunos. Procuramos uma mudança na forma como veem esta área de ensino, apelando à substituição de estratégias transmissivas por estratégias mais ativas, diversificando metodologias utilizadas e evoluindo para processos que permitam acrescentar novas informações.

Pensamos que o ponto menos positivo desta aula, deve-se ao facto do tempo, ou seja, 45 minutos não ter sido suficiente para aplicar uma atividade experimental e discutir os resultados finais de uma forma aprofundada.

3.7. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem de História e Geografia de Portugal realizada no 2.º ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito a esta experiência de ensino e aprendizagem, foi desenvolvida com alunos do 5.º ano de escolaridade de uma escola do ensino público, em Bragança.

As estratégias de ensino são tanto ou mais importantes do que os resultados educativos. São as estratégias que definem o processo como se aprende. O professor não deve estar apenas atento àquilo que os seus alunos aprendem, mas também ao modo como se desenvolvem as atividades de aprendizagem. De acordo com Proença (1989), “a escolha das estratégias adequadas depende da maior ou menor ênfase concedido ao desenvolvimento de capacidades, sentimentos ou atitudes. Existe uma constante interrelação entre os objetivos de ensino e as estratégias desenvolvidas para os alcançar” (p. 285).

Qualquer estratégia de ensino está dependente, na sua aplicação, da existência de comunicação entre o professor e os seus alunos. Sem dúvida que a comunicação na aula é muito importante, pois o diálogo é hoje considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto no ponto de vista intelectual como afetivo. Então se o dialogar é preciso, devemos promover o diálogo na sala de aula.

Continuadamente, as tradicionais aulas de História em que o professor ocupa o lugar predominante, vai cedendo lugar a outras formas de organização mais suscetíveis de estimular a comunicação e intervenção dos alunos. Nesta perspetiva, optamos por diversificar as estratégias, para conseguirmos alcançar melhor eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Como tal, em várias experiências de ensino e aprendizagem recorreremos à apresentação de imagens, visualização de documentários, bem como análise de mapas, pois são mais apelativos e permitem a reconstrução de ambientes históricos.

Relativamente a esta experiência de ensino e aprendizagem, realizou-se no dia 20 de fevereiro do corrente ano, com a duração de 90 minutos. Abordamos o domínio “Portugal do século XIII ao século XVII”, com o subdomínio “Portugal nos séculos XIII e XIV”, tendo como objetivos: (i) Compreender como era feito o aproveitamento dos recursos da terra, rios e mar; (ii) Diferenciar as trocas comerciais do século XIII com as trocas comerciais da atualidade; (iii) Caracterizar o comércio interno e externo do século XIII; (iv) Identificar os produtos exportados e importados; (v) Identificar quem eram os senhores nobres; (vi) Indicar os privilégios dos senhores nobres e caracterizar a casa senhorial, alimentação e vestuário dos nobres; (vii) Mencionar o tipo de habitação, de alimentação e de vestuário da sociedade portuguesa no século XIII; (viii) Referir que os costumes/hábitos da população do século XIII; (ix) Referir quais as atividades e distrações dos nobres e os poderes e as obrigações dos camponeses.

Foi prática habitual durante a PES de História, iniciar sempre as aulas com revisão dos conteúdos da aula anterior, de modo a fazer uma introdução e interligação com os novos conteúdos o que conduz a aprendizagens significativas. Saliente-se que, esta revisão foi feita durante dez minutos, em que os alunos poderiam colocar as suas dúvidas. Após a revisão oral dos conteúdos da aula anterior, procedeu-se à apresentação de diapositivos com imagens sobre os temas: Aproveitamento dos recursos

da terra, rios e mar; Trocas comerciais do séc. XIII; Características do comércio interno e externo; Produtos exportados e importados, dando origem a um diálogo com todos os alunos, que levou à análise das respetivas imagens.

Segundo Planque (1971), citado por Proença (1990, p. 107,) “os meios audiovisuais despertam a curiosidade e sustentam o interesse do aluno, estes também mudam as relações entre o professor e o aluno e obtêm uma melhor eficácia pedagógica”. Também para Proença (1989), “os audiovisuais são extremamente importantes para ajudar a caracterizar uma época e para tornar o ensino da história mais atractivo ao mesmo tempo que contribuem também para o desenvolvimento de determinadas competências” (p. 138). No conjunto dos meios audiovisuais de ensino, a imagem tem, atualmente, um papel preponderante nas aulas de História. A imagem, porém, desempenha um papel importante quando analisada de forma a fornecer e sistematizar conhecimentos, já que, através dela, é possível transmitir um número quase ilimitado de informações.

Neste sentido, a projecção de uma série de diapositivos com imagens proporcionou a aula mais interessante e menos cansativa, tornando os alunos mais curiosos e interessados. A utilização de imagens tem inegáveis vantagens, é errado pensar que tudo está bem e resolvido, ou seja, a projecção de imagens, só por si, de nada serve sem a correta intervenção do professor. Por esta razão, a utilização destes recursos devem ser “acompanhados” por uma explicação do professor seguida de perguntas, discussão e outras atividades” (Monteiro, 2001 citado por Pereira, 2011, p. 18). Terminada a análise das imagens apresentadas, a aula continuou com o trabalho de grupo em pares, sobre os temas: (i) A casa senhorial, alimentação e vestuário dos nobres, (ii) Atividades e distrações dos nobres e os poderes dos nobres/obrigações dos camponeses, onde os alunos teriam de ler e interpretar os textos, realizar a ficha de trabalho e por fim, fazer a apresentação do trabalho (*vide* figura 27). Antes de avançarmos para a elaboração do trabalho de grupo, entendemos que devíamos fazer uma apresentação em *PowerPoint* com as informações e orientações do respetivo trabalho. Focando-nos em Proença (1989) percebemos que,

o professor deve fazer uma descrição detalhada do trabalho e das suas finalidades, podendo também solicitar, neste ponto, sugestões à turma. Para o êxito de um trabalho deste tipo é indispensável que os alunos compreendam claramente o tema, as finalidades do trabalho e a tarefa específica de cada grupo (p. 134).

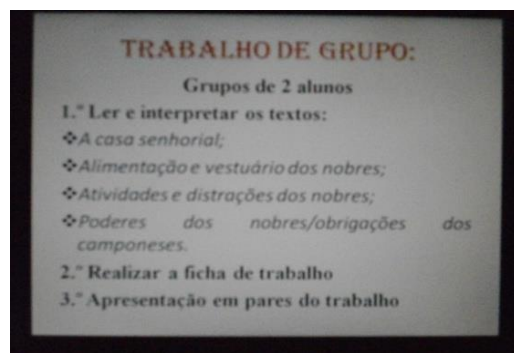


Figura 27 - Apresentação dos temas do trabalho de grupo

De referir que, para a elaboração deste trabalho de grupo, foi distribuída uma ficha de trabalho que serviu de informação para a execução do mesmo. Para além das orientações, esta ficha de trabalho também continha seis questões para os alunos responderem, depois de analisados os documentos e ilustrações indicados no manual escolar. Todas as questões foram colocadas de forma direta e de resposta simples, em que os alunos deveriam usar e explorar o manual escolar, retirando as informações essenciais para a resolução das mesmas (*vide* anexo VIII).

A proposta do trabalho de grupo para esta aula, surgiu pelo facto dos temas abordados serem de fácil compreensão por parte dos alunos. Contudo, entendemos que os resultados do trabalho de grupo dependem muito da preparação e planificação do professor. Em nosso entender, a realização de trabalhos de grupo no ensino da História permite a aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, uma melhoria na compreensão de fenómenos históricos.

Este trabalho de grupo conduziu os alunos à descoberta do conhecimento com autonomia, uma vez que tiveram de explorar documentos do manual escolar acompanhados de ilustrações. Para Maria do Céu Roldão (1987) “um ensino que vise este crescimento pessoal do aluno e o desenvolvimento de capacidades deve abandonar os métodos tradicionais e apoiar-se numa metodologia que apela ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e sentido de cooperação” (p. 47). A exploração didática dos documentos permitiu aos alunos descobrirem novas informações e consolidar os conhecimentos já adquiridos. Tal como refere Proença (1989)

o trabalho de grupo aposta fundamentalmente na liberdade de aprendizagem (...) As técnicas de trabalho de grupo são variadas, mas todas elas visam, de um modo geral, desenvolver a iniciativa e participação de todos. Permitem também que estes adquiram uma melhor aceitação das normas e opiniões dos outros colegas e

possibilitam uma melhor aceitação das normas e opiniões dos outros colegas e possibilitam ainda que cada aluno manifeste a sua própria experiência sobre a qual apoiará a aquisição de novos conhecimentos práticos e novas informações (pp. 133, 134).

Tendo em conta que nesta turma a maioria dos alunos eram bons do ponto de vista da aquisição de conhecimento, entendemos que devíamos ter colocado questões que os obrigassem a fazer inferências e reflexões sobre os dados apresentados nos documentos, relacionando-os entre si. Assim, todos os grupos de trabalho responderam às questões sem dificuldades. A turma aderiu bem a este tipo de trabalho, apesar de sabermos que, normalmente a realização de fichas de trabalho só se efetua depois da transmissão dos conteúdos por parte do professor. Durante a realização do trabalho de grupo, transitámos por todos os pares de trabalho, com o objetivo de os ajudar e apoiar, mas também para esclarecer algumas dúvidas que pudessem surgir.

Normalmente, nas aulas de História e Geografia de Portugal os alunos não têm oportunidade real de construir o próprio conhecimento. Isto deu-nos a oportunidade de encontrar situações, onde estes tivessem um elevado papel no desenvolvimento das suas capacidades, na resolução e explicação de atividades. Certamente que pode ser dada a oportunidade aos alunos de, a partir de dados, redescobrir por si, informações. Contudo, para que o trabalho de grupo tenha um verdadeiro efeito motivador para os alunos, deve ter em vista uma finalidade concreta, que neste caso foi englobar todos os alunos numa participação ativa do trabalho, permitindo uma melhor compreensão dos conteúdos, facilitando a sua retenção e posterior aplicação.

Uma das críticas que mais vulgarmente se fazem ao trabalho de grupo, é a possibilidade de permitir que alguns alunos não trabalhem e se aproveitem do trabalho dos outros, sem que o professor se possa aperceber, com clareza, da participação efetiva de cada componente. Pensamos que existem modos de diminuir esses efeitos. Por isso, para colmatar esta dificuldade optamos por formar grupos de trabalho de dois elementos, sabendo de antemão que é defendido por alguns autores que o número de elementos ideal para trabalhar em grupo é de 3 a 5. Para finalizar resta-nos realçar que a participação dos alunos neste trabalho foi extremamente motivadora, visto que todos participaram ativamente e com empenho.

No nosso ponto de vista, a atividade anterior contribuiu para esse efeito, não apenas em termos de saber, mas em termos de saber fazer, exigindo, portanto uma aprendizagem ativa.

Contrariamente ao que prevíamos, não foi possível fazer a apresentação oral dos pares de trabalho e a respetiva correção do trabalho de grupo nesta aula, visto os alunos possuírem um ritmo de trabalho um pouco lento. Tendo em conta esta situação, a correção teve de ser feita na aula seguinte. A apresentação dos trabalhos foi feita por cada um dos grupos e apresentada à turma, onde de seguida se procedeu à correção dos mesmos. Visto, que os grupos de trabalho eram em maior número do que os temas apresentados na ficha de trabalho e de forma a promover a participação de todos, optamos por colocar as questões oralmente e cada um dos grupos apresentou a sua resposta. Referir, que as respostas corretas foram escritas no quadro pelos alunos, de forma aos restantes fazer o registo das mesmas na ficha de trabalho.

A aplicação do trabalho de grupo nesta aula, não originou dificuldades para os alunos. No entanto, geralmente quando se faz um trabalho de grupo entrega-se ao professor para corrigir. Para contrariar este método, optamos por aplicar mudanças neste tipo de trabalho, nomeadamente, a apresentação dos trabalhos realizados pelos grupos, realização de uma ficha de trabalho e a sua correção. Pensamos que, estas alterações permitiram transformar a relação que os alunos têm com os conteúdos e, conseqüentemente, com as disciplinas. Por outro lado, pode fomentar a autoestima dos alunos considerados mais fracos e originar melhores desempenhos, estimulando a sua aprendizagem.

Em suma, pensamos que o ponto menos positivo foi o facto de não conseguirmos terminar o plano de aula na totalidade. Nem sempre é possível gerir o tempo de aula conforme nós planeamos. No entanto, é importante mencionar que o tempo que foi dispensado noutras atividades foi de encontro às necessidades individuais de cada aluno.

Verificámos que não se evidenciaram alterações em alunos com melhor aproveitamento, o que deste modo, não foram prejudicados. Por outro lado, beneficiou alunos com capacidades de aprendizagem mais baixas.

3.8. Descrição, análise e reflexão da experiência de ensino e aprendizagem da Expressão Dramática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A experiência de ensino e aprendizagem da área da Expressão Dramática que vamos apresentar ocorreu numa turma do 1.º ano de escolaridade, do ensino público, em Bragança.

Ao longo da prática de ensino supervisionada que desenvolvemos, no âmbito da área das expressões artísticas e físico-motoras, verificámos que as crianças gostavam das expressões artísticas e usufruíam das mesmas frequentemente. Assim, tornou-se pertinente promover atividades motivadoras e atrativas de modo a inovar e proporcionar momentos de motivação, interesse e incentivo à participação das crianças nas atividades propostas. De referir que, durante a PES no 1.º CEB, as expressões artísticas foram sempre trabalhadas continuamente em todas as aulas, pois consideramos que estas trazem inúmeros benefícios para o desenvolvimento humano e social e, por essa razão se tornam tão importantes na educação das crianças.

Na preparação da aula tivemos consciência que é importante inovar e implementar atividades motivadoras, e para isso foi necessário pensar antecipadamente nas estratégias a aplicar e nos materiais necessários. A aula de expressões (dramática) decorreu do tema lecionado na aula de Estudo do Meio, de maneira a dar continuidade ao tema dos animais. Assim, mantendo a linha da interdisciplinaridade, recorremos a um dos animais (formiga) para contar a história da “Formiga Horripilante” (*vide* figura 28).

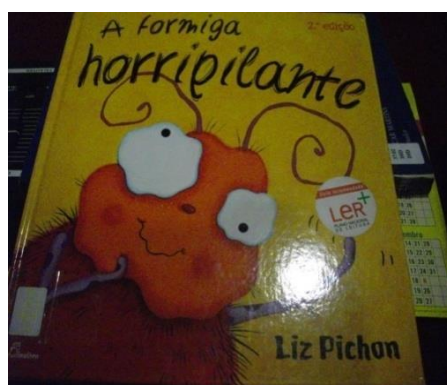


Figura 28 - Capa da História “Formiga horripilante”

Esta história foi contada através de fantoches e com o apoio de um cenário desenhado e pintado por nós, baseando-se na descrição do local onde se passava o enredo história (*vide* figuras 29 e 30). A apresentação da história foi feita com a ajuda

das crianças, que a dramatizaram a mesma utilizando os fantoches. As crianças não participaram todas ao mesmo tempo, ou seja, foram feitos grupos de seis elementos (número de animais que participavam na história). Portanto, a história foi contada várias vezes, de forma a cada grupo ter oportunidade de dramatizar. Inicialmente, a história foi lida em voz alta pela professora estagiária para dar a conhecer o enredo da mesma de imediato, todas as crianças se mostraram entusiasmadas e ansiosas para manusear os fantoches e fazer parte da história. Por isso, sentimos algumas dificuldades em acalmá-las, para darmos início à dramatização da história.

De seguida, organizamos os grupos de 6 elementos. Cada criança que participava na história, tinha como objetivo entrar em cena com o fantoche atribuído, ou seja, conforme a história era lida, e se ouvia o nome das personagens que participavam na mesma, as crianças dramatizavam com o fantoche designado. Este tipo de atividade possibilita o desenvolvimento de diferentes capacidades de expressão, quer físicas quer emocionais. Laferrière (2001) dá realce a esta ideia, afirmando que a dramatização trabalha a organização do próprio trabalho pessoal, pois permite “a utilização do corpo, da voz, dos objetos, dos personagens e das histórias” (p.39). Desta forma é importante recorrer a tarefas que contactem com a expressão dramática, experimentando novos meios de desenvolver a sensibilidade das crianças.

Sem dúvida que o jogo dramático potencia diversas capacidades nos alunos, convertendo o imaginário em real, aumentando a criatividade, a concentração e atenção. Permite, ainda, libertá-los de tarefas executadas diariamente, proporcionando prazer, divertimento e descontração nas atividades realizadas. Sendo este um trabalho de equipa, propicia, inevitavelmente, a criação de relações e afetos entre os que representam e aqueles que orientam, reforçando interações entre os alunos e o professor.



Figura 29 - Cenário da história



Figura 30 - Fantoches

Como referimos anteriormente, foi necessário pensar antecipadamente nas estratégias a aplicar e, por isso, esta atividade foi mais uma forma de proporcionar a inclusão² e a participação de todas as crianças e inculir o conhecimento sobre a importância de trabalhar em conjunto, visto haver uma aluna que normalmente é afastada pelos colegas. Neste sentido, para colmatar esta barreira e desenvolver a cooperação e a partilha de experiências entre todos os elementos de trabalho e, também com o carácter preventivo de possíveis situações semelhantes, é necessário aplicar estratégias de interação e inclusão entre todos. A cooperação entre os elementos de trabalho é essencial para um fluir positivo da ação inclusiva. Assim, optamos por apresentar a história através da sua dramatização, onde todos teriam de trabalhar em conjunto, sem exceções. Uma vez que esta atividade foi realizada no final do dia de aulas, a mesma também contribuiu para descontrair e compensar as crianças pelo trabalho ao longo do dia.

Para além disto, as práticas dramáticas servem de catalisadores que ajudam a motivar os alunos para novas aprendizagens na sala de aula e também fora dela. Proporcionam ainda formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras áreas do currículo escolar. É importante referir que, pelo seu carácter lúdico, estas práticas dramáticas respondem às necessidades do próprio ser humano, ou seja, à exteriorização de si no contexto de comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem.

Em suma, é essencial contemplar estas atividades ao longo da educação básica, na medida em que, em atividades desta área, se procura promover nos alunos hábitos e oportunidades de enriquecer a capacidade de comunicação, expressão, representação e técnicas de dinâmicas de grupo. Esta atividade dramática propiciou às crianças aprendizagens significativas designadamente a sua espontaneidade, liberdade de ação, capacidade criativa, e o seu desenvolvimento estético e artístico, que contribuíram para o desenvolvimento pessoal mais global.

²O conceito de educação inclusiva defende que todas as crianças, todos os alunos, possam ter acesso a um ensino que vise a participação de todos, sem excluir, sem ter preconceitos, minimizar ou desacreditar as capacidades e/ou habilidades de cada um dos intervenientes (Louis, 2006).

Considerações Finais

A escola é reconhecida como um local importante onde se desenvolve o processo de construção para formar cidadãos que integrem e contribuam para a sua comunidade. Assim, hoje em dia, pretende-se uma escola democrática, competente, dirigida para uma aprendizagem expressiva dos alunos, procurando transformar informações em saberes necessários à vida dos alunos.

O primeiro dia que enfrentamos a PES fizemo-lo com muita vontade de trabalhar e também com alguma apreensão. Apreensão porque tínhamos receio de falhar, receio de não sermos capazes, medo de descobrirmos que afinal não era esta a profissão que tanto ansiávamos. Mas não só de receios vivemos as semanas. Existiram também momentos de alegria, adrenalina, entusiasmo pela aventura de nos lançarmos numa nova experiência. Ficamos conquistadas; os momentos que tanto receávamos deram-nos força para esta nova fase tão ambicionada e que se traduziu numa das mais proveitosas. Imaginamos que um estagiário em formação na área de ensino esteja a fazer o que sempre desejou: aprender a ser professor. Daí, imaginar-se também que queira realizar com sucesso os desafios que lhe são colocados ao longo dessa etapa. Contudo, ninguém é perfeito. Todo o ser humano comete erros e um professor estagiário em formação não é exceção. Há então que agarrar esta oportunidade para aprender com os seus erros nunca esquecendo que se alguém, ao longo deste período de tempo, tiver de sair prejudicado, esse alguém nunca deverá ser o aluno que temos à frente.

O contributo fulcral de um estágio quer ele seja integrado ou não, para um professor estagiário, é o aparecimento, a emergência, o nascimento de um professor. O estágio faz nascer um professor ensinando-lhe muitas coisas que se podem tornar os alicerces primários para a construção de um professor que não se quer que seja só de nome, mas quer como pessoa que sabe ser e quer ser formador de crianças no amanhã. Sentimos que é fundamental o contributo desta experiência para a nossa futura profissão como professores. Foi muito gratificante trabalhar com professores e alunos tão diferentes que nos permitiram adquirir uma grande experiência pedagógica. A partilha de experiências e saberes traduziu-se numa aprendizagem constante, pois o contacto com outros professores revelou-se como uma forma eficaz e rápida de nos adequarmos à realidade de cada contexto educativo.

Durante este processo tivemos a oportunidade de lecionar em duas escolas, uma do 1.º CEB e outra do 2.º CEB. Em relação ao contexto do 1.º CEB, a integração não foi fácil. Sentimos, em vários momentos, que o trabalho desenvolvido não era valorizado por todos os intervenientes educativos que se encontravam dentro da sala de aula. Apesar das dificuldades sentidas, não desistimos, mesmo quando existiram momentos em que nos apeteceu fazê-lo. Continuamos, então, a trabalhar convicta de que viriam dias melhores. Neste processo, a professora titular da turma estabeleceu uma forte relação afetiva connosco, o que veio a contribuir para o nosso empenho e dedicação, convertendo-se na construção e aquisição de conhecimentos para uma prática mais sólida. Sentimos, que nos deu um voto de confiança para conseguir orientar a turma a todos os níveis.

No que diz respeito ao 2.º CEB, a nossa intervenção decorreu numa só escola, onde foram lecionadas as áreas de Matemática, Português, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal. De referir, que alguns dos professores cooperantes destas áreas, já tinham sido os mesmos durante a Iniciação à Prática Profissional I e Iniciação à Prática Profissional II, por isso, a receção foi bastante acolhedora e calorosa por parte destes. Todos eles, ao longo da PES, demonstraram disponibilidade, compreensão, acompanhamento e vontade em ajudar. Não poderemos deixar de mencionar, que apesar da elevada carga horária dos professores cooperantes, estes estiveram sempre disponíveis para nos apoiar, dando opiniões e sugestões de atividades e estratégias a aplicar, numa estreita colaboração com os supervisores da Escola Superior de Educação de Bragança.

Em relação aos professores supervisores da Escola Superior de Educação de Bragança, foram de uma extrema importância, visto que podíamos falar das nossas dificuldades sabendo que iríamos ser aconselhados e que teríamos o seu apoio, de forma a melhorar a nossa prática educativa. Os encontros e reuniões resultaram numa mais-valia para o desenvolvimento da nossa PES, pois foram o elo de ligação entre a ação e a reflexão indispensável no nosso dia-a-dia.

É importante referir que em ambos os ciclos de estudo, o diálogo e o respeito foi mútuo e foi essencial para a base de uma boa relação entre os professores e os estagiários. A nossa relação com os professores cooperantes foi bastante boa e muita produtiva. Na verdade não víamos nelas, durante estas semanas de estágio, pessoas que

nos iam avaliar, mas sim pessoas que estavam ali para nos orientar e ajudar de maneira a melhorarmos o nosso desempenho profissional, de dia para dia.

No que diz respeito aos alunos, quer do 1.º CEB quer do 2.º CEB, construiu-se uma forte relação afetiva que foi essencial durante toda a PES. Simples gestos de carinho e atenção adotados com os alunos contribuíram para melhorar as suas autoestima.

O trabalho do professor não se esgota na preparação, na lecionação e na reflexão das aulas. Ao longo da sua vida profissional, este terá oportunidade de realizar vários projetos. Os resultados e as ideias que emergem desses projetos poderão ser, em muitos casos, um grande contributo para o progresso da sua prática profissional e da educação, em geral.

Para promover o sucesso de aprendizagem tem de haver uma pedagogia estruturada e cooperada. O professor deve planear o seu trabalho, monitorizar e avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, de modo a analisar se os objetivos desejados são atingidos.

Relativamente às atividades propostas, entendemos que a diversificação de metodologias foi essencial na aprendizagem dos conteúdos propostos. Sublinhe-se que em todas as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas se tentou promover a interação social, o confronto de ideias e a partilha de opiniões. De todas as atividades realizadas durante a PES defendemos que o jogo é, sem dúvida, uma metodologia que deve ser promovida nas salas de aula, dada a sua capacidade de permitir desenvolver maior interação dos alunos, pois, em nosso entender, é um elemento crucial para o crescimento dos alunos e a constatação de saberes partilhados. Para além disto, o jogo é igualmente importante nas relações sociais entre os alunos. Tal como referem Iturra & Reis (1991), citados por Moreira & Oliveira (2004, p. 65) “o jogo é um fenómeno essencial ao ser humano e um meio de aprendizagem da vida e das relações sociais, é parte do conjunto de ideias com que se aprende a gerir a vida social”.

Na mesma linha de pensamento, também julgamos que as atividades práticas na área de Ciências da Natureza devem ser implementadas, uma vez que permitem o envolvimento de todos os alunos, promovem uma aprendizagem significativa construída num processo colaborativo entre professor e alunos e entre os alunos,

assumem uma forma de desenvolver importantes atitudes e qualidades pessoais necessárias à formação do cidadão.

Um outro aspeto bastante positivo que deve ser promovido nas salas de aula é o trabalho de grupo porque permite a aquisição de conhecimentos de forma ativa. Por sua vez, tem ainda, uma importante função socializadora, bastante necessária na sociedade atual. No âmbito desta função socializadora é importante que as crianças aprendam a resolver problemas em comum, a exprimir a sua opinião, a aceitar as opiniões dos outros, aprendendo, a usar a sua iniciativa pessoal para, individualmente ou em conjunto, superar dificuldades.

Em suma, fazendo um balanço global, consideramos que aprendemos muito ao longo destes cinco anos de formação académica; aprendemos a saber estar, a saber ser, a saber fazer, a saber pensar, a saber refletir; descobrimos que somos capazes de ir além do que pensamos ser os nossos limites. Aprendemos a falar com os alunos, a compreendermos algumas das suas atitudes; aprendemos novas estratégias, novos estilos de ensinar, novas formas de ser professor. Temos plena consciência de que temos muito para aprender. Assim, como futuros docentes, sabemos que todo este caminho será um grande suporte no nosso percurso profissional.

Cabe-nos, agora, com prazer, registar e divulgar a extraordinária prestação e colaboração de todos. Assim, agradeço a todos os alunos, professores cooperantes e professores supervisores da Escola Superior de Educação de Bragança, os contributos facultados para a minha satisfação como futura professora.

Todos os alunos foram excelentes na medida das suas capacidades, e a vontade de aprenderem mais e melhor.

Ser professor é bom?! Tem dias...

O professor é bom quando os alunos são bons??!

Os alunos são bons quando o professor é excelente?!

Vou continuar a experimentar...

Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Coleção Pensamento e Acção no Magistério.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, F. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Edições Lidel.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caamaño, A., Carrascos, J. & Oñorbe, A. (1994). *Los trabajos prácticos en las ciencias experimentales*. Editora Alambique.
- Cora, C. (1983). *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global Editora.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores.
- Cotrim, A. M. (1997). *Educação Intercultural: Relatos de Experiência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva Editora.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: do imobilismo às modas, Palavras n.º 9*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Duarte, I. (2000). *Ensino da Língua Materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada (Vol. 1)*. Coimbra: Almedina.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. In Mammana, C. & Villani, V. (Eds). *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century* (pp. 29-83). Netherlands: Kluwer Academic.
- Duarte, V. (2012). *Em Formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo: Ensino das Ciências – Atividades Práticas/Experimentais*. Escola Básica de Almada – Jardim de Infância dos Cataventos. [Tese de Mestrado].
- Fialho, I. (2009). *Ensino Experimental: Ensino Básico: Pasta Mágica – 1.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, M. I. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de mestre].
- Ferreira, A. (2006). *Supervisão no Contexto Escolar. Reflexões Pedagógicas*. Manaus: Uninorte.
- Ferreira, R. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de mestre].
- Fontes, M. (1992). *A Importância da Literatura para o Desenvolvimento da Criança (Vol. 2)*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e do Desporto.
- Fonseca, F. I. (1986). *Competência narrativa e ensino da língua materna - Palavras n.º 9*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Fonseca, F. I. (2000). Da Linguística ao ensino do português. In Bastos & Neusa Barbosa (Org). *Língua Portuguesa: teoria e método* (pp. 11-28). São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC.
- Fonseca, F.I. & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra.

- Gomes, A., Leitão, I., Casteleiro, J., Martins, M., Ribeiro, M., Ferreira, M & Grilo, M. (1991). *Guião do Professor de Língua Portuguesa* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: Ladramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Guadalajara: Ñaque Editora.
- Louis, J. M. (2006). L'accueil des élèves handicapés: une chance pour l'école toutentière. *Reliance*: 22.
- Loureiro, C. (2009). *Geometria no novo Programa de Matemática do Ensino Básico – Contributos para uma gestão curricular reflexiva*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lunetta, V. (1991). Atividades práticas no ensino das ciências. *Revista de Educação*, II. (pp.81-90).
- Martins, A. (2002) *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, P., Veiga, L, Teixeira, F, Vieira, T, Vieira, M, Rodrigues, V. & Couceiro, F. (2007). *Explorando plantas... Sementes, germinação e crescimento*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. 2.^a Edição. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Manzano, M. G. (1985). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Menéres, M. (1904). *O poeta faz-se aos 10 anos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ministério da Educação (2000). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas – Ensino Básico 2.º ciclo: Ciências da natureza*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1999). *Organização curricular e programas: Ensino básico 2.º ciclo: História e geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2013a). *Metas curriculares: Ensino Básico: Ciências naturais 5.º, 6.º, 7.º, 8. Anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência (2013b). *Metas curriculares: História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. & Msini, E. (1982). *Aprendizagem Significativa. A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes LTDA.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto. & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Padilha, R. (2001). *Planeamento dialógico: como construir o projecto-pedagógico da escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridade e ideologias*. Madrid: Narcea.
- Pereira, A. (2002). *Educação para ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. [Relatório de estágio para obtenção de Grau de Mestre].
- Pereira, M. P. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: atividades laboratoriais em ciências físicas*. 1.ª Edição. Editorial Novembro.

- Piaget, J. (1972). Epistemologie des relations interdisciplinaires. In: CERI (Eds.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités.* (pp. 131-144). Paris: UNESCO/OCDE.
- Pires, M. V. (2006). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de Matemática: Três estudos de caso.* Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC (edição em CD-ROM).
- Pimenta, G. & Lima, M. L. (2004). *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez.
- Pires, D. M. (2002). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica.* Tese de Doutoramento. Lisboa: FCUL.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. & Sousa, H. (2010). O professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico. In: *GTI Uma Oportunidade de mudança da Matemática do Ensino Básico.* Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: Questões de didáctica aplicada.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência.* 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Reis, C. (2009). *Programas de Português do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. & Adragão, J. (1990). *Didática do Português.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. R. (1996). *As atividades práticas como instrumento de aprendizagem e avaliação em ciências.* Escola Superior de Educação de Portalegre. Aprender.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva.* Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo – fundamentos e estratégias.* Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (1987). *Gostar de História. Um desafio pedagógico.* Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Sá, J., Martins, M. & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sandroni, L. C. & Machado, L. R. (1998). *A criança e o livro: Guia Prático de estímulo à leitura*: 4.ª edição. São Paulo: Editora Àtica.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação*. Porto: Centro de Linguística do Porto – Programa FEDER/POCI- U0022/2003.
- Santana, I. (2007). *Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. & Santos, J. (2008) *A escrita criativa no 1.º ciclo do Ensino Básico*. In: F. Azevedo, *Modelos e Práticas em Literacia*, pp. 159-165. Lisboa: Edições Lidel.
- Sartori, J. & Weschenfelder, M. L. (2007). *Práticas Pedagógicas Vivências e Reflexões*. Brasil: Universidade de Passo Fundo.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, M. & Veloso, J. (2011) *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. A. (2003). *Literatura para Bebês*. São Paulo: Pátio.
- Sim-Sim, I., Ferraz, M. J. & Duarte, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. D. & Micaelo, C. M. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (com) fundidas entre a escola e a família*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende a se desenvolver: Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Vaz, C. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de mestre].

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

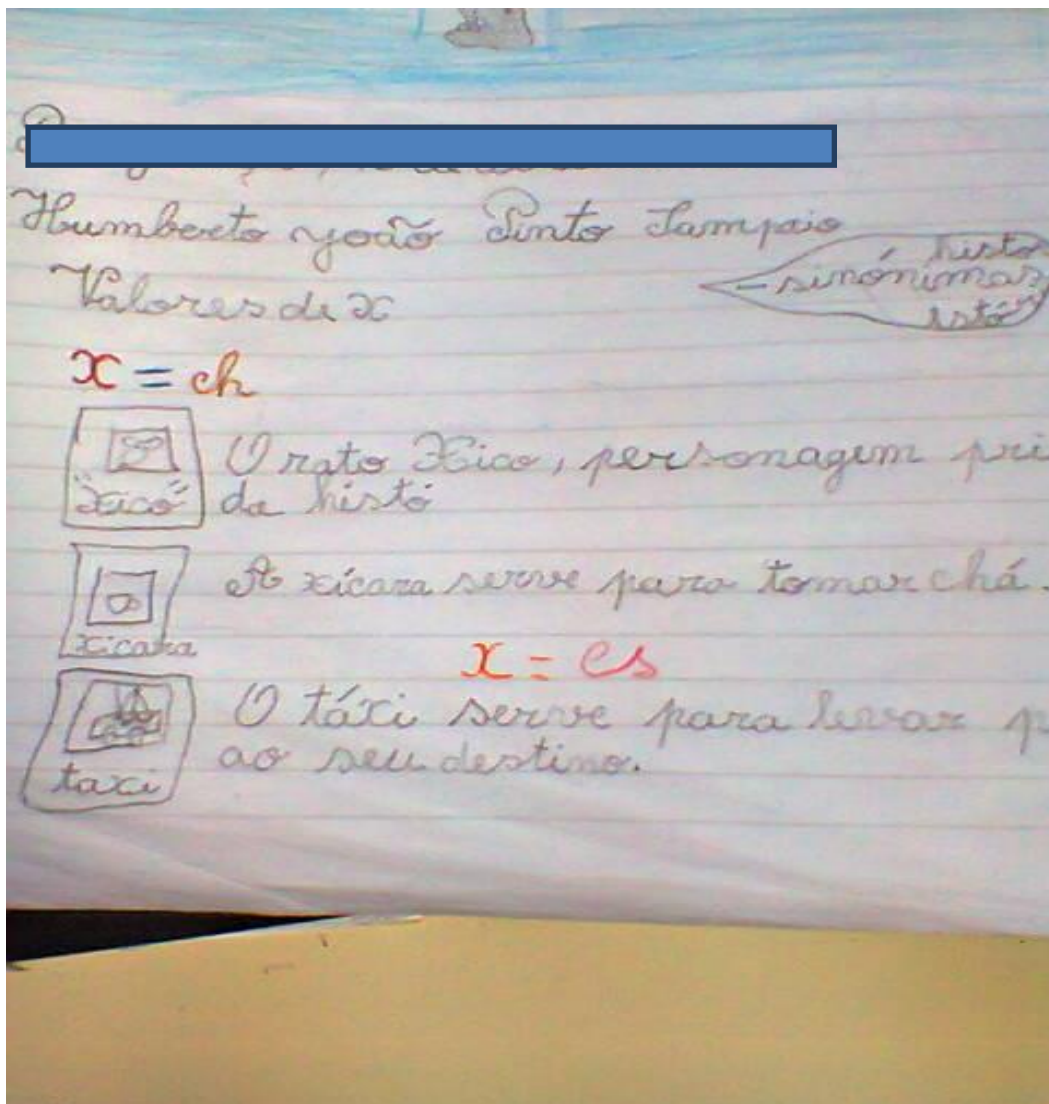
Vygotsky, L.S. (1992). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo. Edição Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

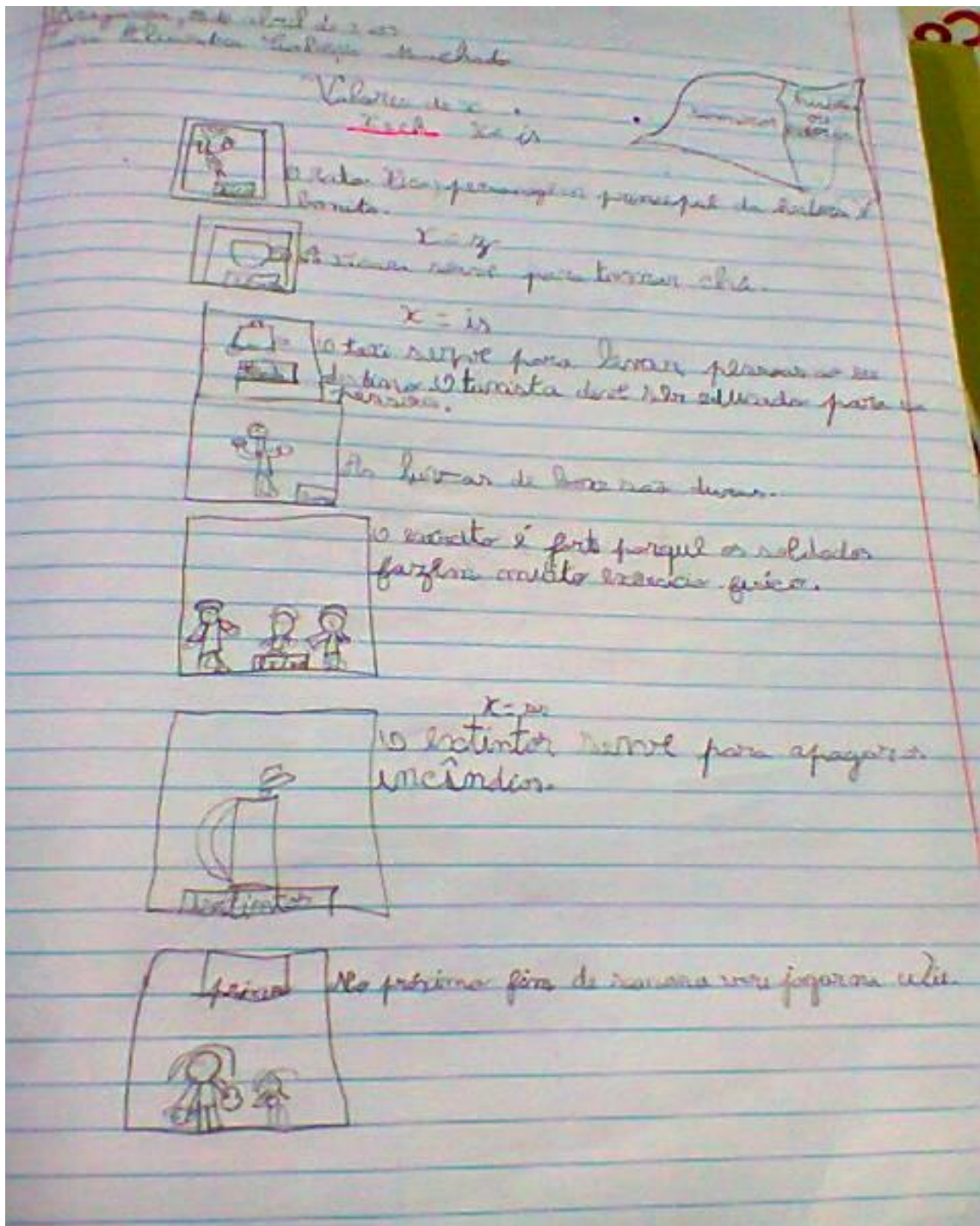
Legislação Referenciada

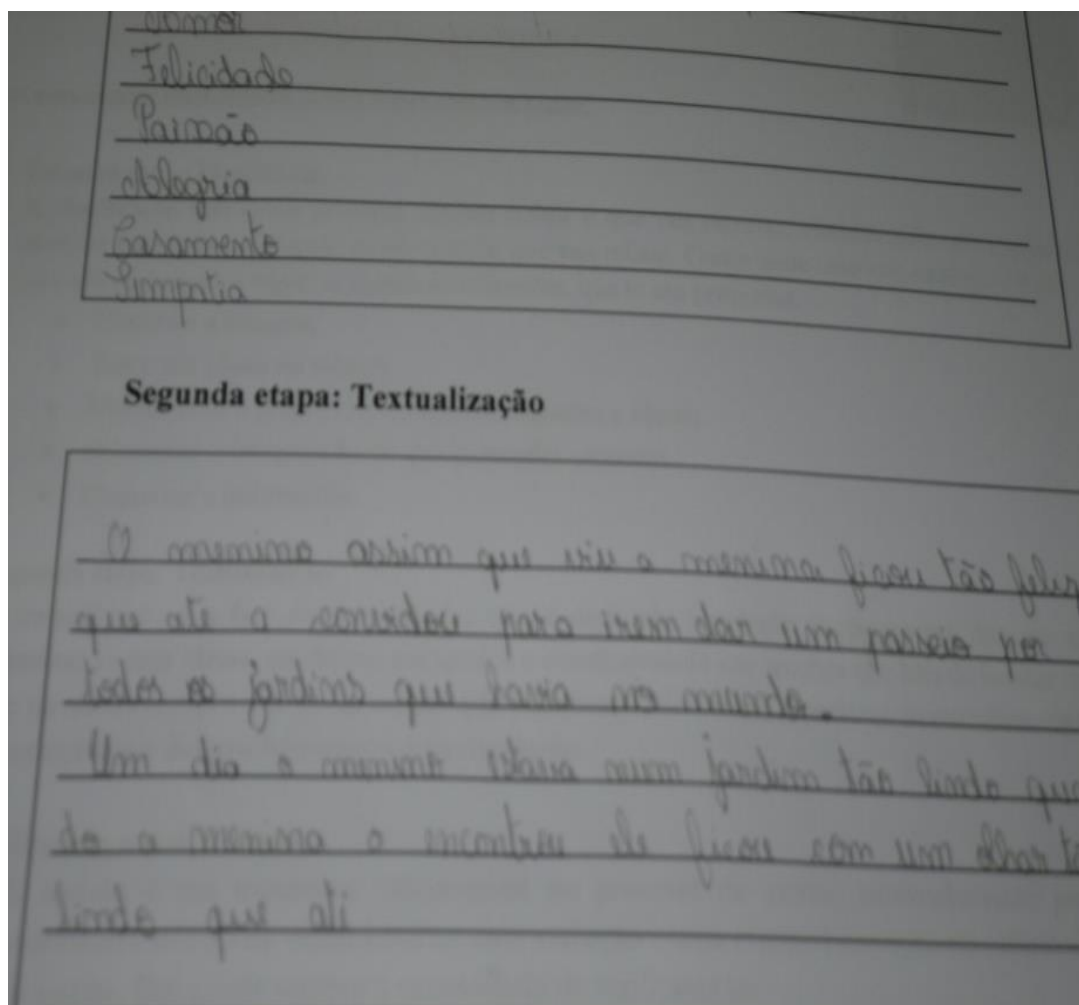
Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Agosto de 2006 – *Regulamento da PES dos Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*.

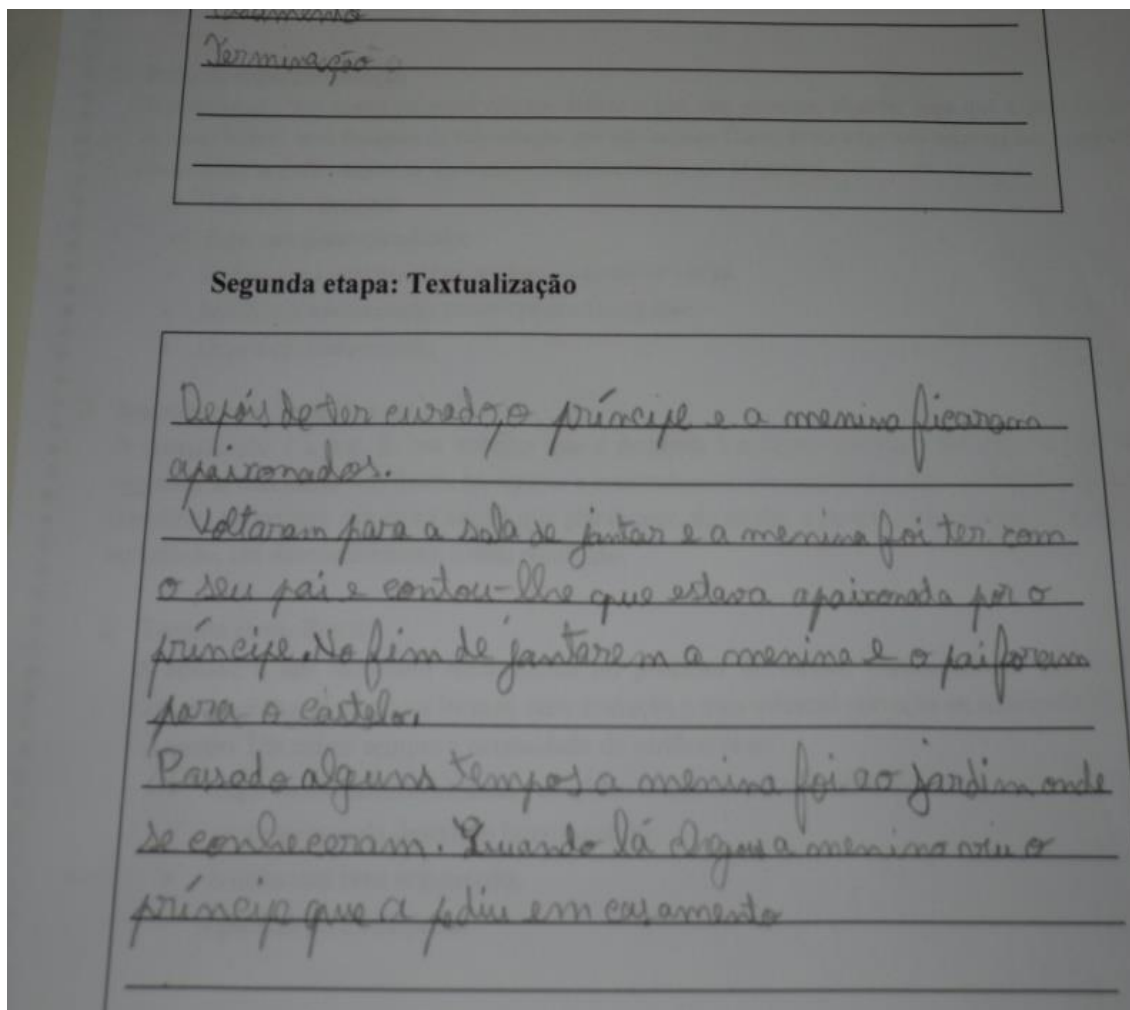
Anexos

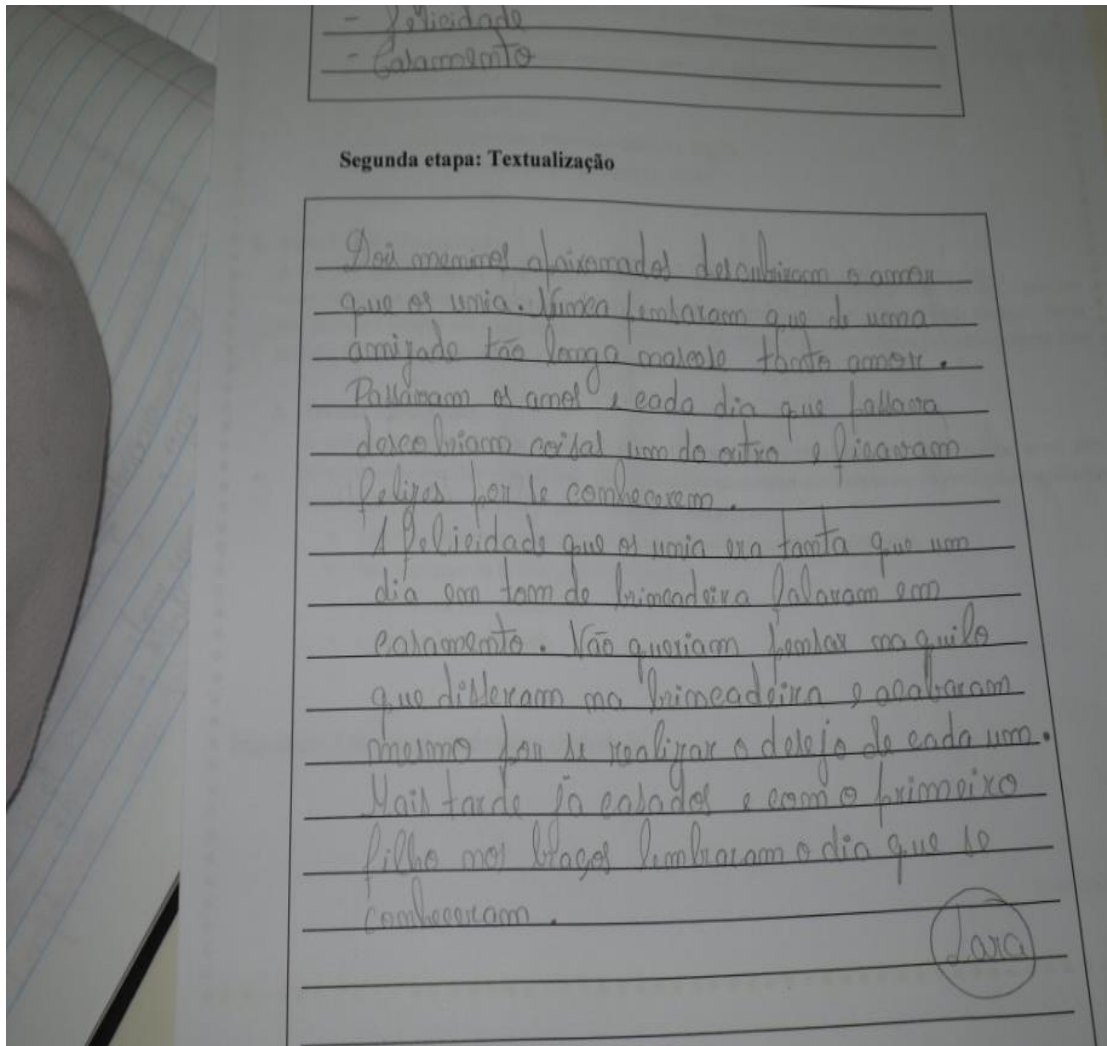


Anexo II – Frases escritas por uma aluna do 1.º CEB na área de Português









Explorando plantas...


SEMENTES, GERMINAÇÃO e CRESCIMENTO

Questão problema: O que acontecerá à semente da fava colocada em cada um dos frascos?

	<u>Prevê</u>	<u>Observa</u>	<u>Conclusão</u>
Recipiente A (terra, água, luz, temperatura)			
Recipiente B (água, luz, temperatura)			
Recipiente C (terra, temperatura, luz)			

1. Indica quais são as condições necessárias à germinação?

Anexo VII – Ficha de trabalho realizada no 2.º CEB na área de História e Geografia de Portugal

	Escola E.B. 2 Paulo Quintela - Bragança
	5º ano - História e Geografia de Portugal
	Ano letivo 2013/2014
	Ficha de Trabalho
Nome: _____ n.º _____ Turma: _____	



Lê com muita atenção este guião.
Para realizares a ficha trabalho deverás ler e analisar os textos da página 93 à 95 do teu manual.

A casa senhorial

1.º Na casa senhorial qual era o aposento mais importante? Justifica?

2.º Qual era o mobiliário existente na casa senhorial?

3.º Como era feita a iluminação nessa época?

Alimentação e vestuário dos nobres

1.º Completa com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso).Corrige as falsas.

Normalmente, faziam-se duas refeições que eram o almoço e o jantar. _____

Costumavam comer pão de trigo, carne ou peixe, queijo, fruta e bebiam vinho. _____

Durante as refeições não usavam talheres, só usavam um garfo. _____

A comida era posta em bandejas. _____

Atividades e distrações dos nobres

1.º Organiza as informações no quadro.

	Atividades	Distrações
Senhores nobres		
Damas nobres		

Poderes dos nobres/obrigações dos camponeses

1.º Completa o texto.

O nobre tinha muitos _____ e _____. Este aplicava _____, quando surgia alguma razão ou crime.

Recrutava _____ para o seu exército e recebia _____ daqueles que trabalhavam as suas terras. Mas, tinha de _____ as pessoas que dependiam dele.

A maioria dos habitantes do senhorio era gente do _____, ou seja, servidores domésticos e _____.

Os camponeses trabalhavam na agricultura e na pastorícia, mas tinham de pagar pesadas _____ e _____.

Bom trabalho! 😊