

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

**Cheila Marisa Casimiro Pires**

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

*Orientado por*  
**Doutora Maria José Afonso Magalhães Rodrigues**

Bragança

2014



## Epígrafe

Tu que tens dez reis de esperança e de amor  
grita bem alto que queres viver.  
Compra pão e vinho, mas rouba uma flor.  
Tudo o que é belo não é de vender.  
Não vendem ondas do mar  
nem brisa ou estrelas, sol ou lua cheia.  
Não vendem moças de amar  
nem certas janelas em dunas de areia.

Canta, canta como uma ave ou um rio.  
Dá o teu braço aos que querem sonhar.  
Quem trazer mãos livres ou um assobio  
nem é preciso que saiba cantar.

Tu que crês num mundo maior e melhor  
grita bem alto que o céu está aqui.  
Tu que vês irmãos, só irmãos em redor,  
crê que esse mundo começa por ti.  
Traz uma viola, um poema,  
um passo de dança, um sonho maduro.  
Canta glosando este tema,  
Em cada criança há um homem puro.

Canta, canta como uma ave ou um rio.  
Dá o teu braço aos que querem sonhar.  
Quem trazer mãos livres ou um assobio  
nem é preciso que saiba cantar .

Luiz Goes – “Cantiga para quem sonha”.



## **Agradecimentos**

Agradeço:

Ao Instituto Politécnico de Bragança pela oportunidade de realizar este mestrado.

À minha professora orientadora pela paciência, disponibilidade, conselhos, compreensão e palavras de incentivo.

A todos os professores cooperantes e supervisores, especialmente ao professor Manuel Vara Pires, à professora Delmina e à professora Cristina Martins, pelo apoio, conselhos, críticas construtivas e pelas palavras de incentivo.

Às instituições de ensino - Centro Escolar da Sé, Escola Paulo Quintela e Escola Augusto Moreno - por me proporcionarem o contacto com a realidade escolar e tão bem me receberem.

Aos alunos envolvidos, pois sem eles este processo de enriquecimento profissional e pessoal não seria possível.

Aos meus amigos, à Dona Olema, e especialmente à minha colega de estágio Manfreda, pela compreensão, apoio e carinho sem os quais esta jornada não seria possível.

Aos meus familiares e, sobretudo, aos meus pais e irmã pelo apoio e pelo amor incondicional com que iluminam os meus dias.

Ao meu companheiro e à vida que floresce dentro de mim, pela partilha de afetos e pela oportunidade de renascer ao vivenciar os milagres da vida.

E a ti avó que, mesmo ausente, estiveste sempre comigo a guiar e iluminar o meu caminho.



## Resumo

O presente relatório final retrata o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio integrado na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e destina-se à obtenção do grau de mestre. Este estágio desenvolveu-se em três instituições de ensino distintas, com grupos diversificados: numa turma de 4.º ano do Centro Escolar da Sé (que pertence ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia), numa turma de 5.º ano da Escola Paulo Quintela (que pertence ao mesmo agrupamento) e numa turma de 6.º ano da Escola Augusto Moreno (que pertence ao Agrupamento de Escolas Abade Baçal).

A temática central deste relatório o jogo como estratégia de ensino/aprendizagem, surgiu da necessidade de proporcionar aos alunos experiências de ensino/aprendizagem diversificadas e que os fizessem sair da rotina e da luta diária contra o tempo vivida nas escolas, sobretudo nos anos em que se realizam provas nacionais. Na realização deste trabalho adotei uma postura reflexiva no sentido de melhorar a minha prática. No 1.º ciclo planeei e implementei uma sequência de sessões de ensino/aprendizagem cujo fio condutor, nas diversas áreas, foi o tema de Estudo do Meio “À Descoberta do Meio Natural: os astros”; já no 2.º ciclo adotei o jogo como estratégia metodológica na maioria das áreas. Todas estas opções foram tomadas, como já referi, no sentido de diversificar estratégias e recursos, motivando os alunos, dinamizando as aulas e promovendo um ensino que permita que todos, sem exceção, realizem aprendizagens.

## **Abstract**

This final report covers the work carried out under the integrated stage in the discipline of Supervised Teaching Practice of the Master's degree in Education 1st and 2nd cycle of basic education course and is designed to obtain a master's degree. This stage developed into three distinct educational institutions: a class of 4th year of the Centro Escolar da Sé (which belongs to the group of schools Emidio Garcia), a class of 5th grade of the School Paulo Quintela (which belongs to same group of schools) and a class of 6 year of Augusto Moreno School (which belongs to the group of Schools Abade Baçal).

The theme of this report, the game as a strategy of teaching/ learning, arose from a need to provide students with diverse experiences of teaching/learning that lead them out of the routine and of the daily fight against time lived in schools, especially in the classes where national proves are made. In this work I adopted a reflective posture to improve my practice. In the 1st cycle I planned and implemented a sequence of teaching sessions whose common thread, in the several areas, was the subject of Environmental Studies "Discovering the Natural Environment: the stars"; already in the 2nd cycle I adopted the game as a methodological strategy in most areas. All these options have been taken, as I mentioned, to diversify strategies and resources, motivating students, stimulating classes and promoting education that allows all, without exception, undertake learning.

# Índice Geral

Epígrafe .....	i
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Lista de figuras .....	ix
Introdução .....	2
Capítulo I.....	4
Enquadramento teórico .....	4
1.1. A Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores.....	4
1.2. Modelos pedagógicos e estratégias de ensino/aprendizagem.....	6
1.3. O jogo como estratégia de ensino/aprendizagem .....	8
1.3.1. O conceito de jogo.....	8
1.3.2 Teorias sobre o jogo: a sua importância no desenvolvimento da criança .....	10
1.3.3. Classificação dos jogos e considerações sobre o uso do jogo na sala de aula.....	12
Capítulo II .....	16
Contextualização e procedimentos .....	16
2.1. Caracterização dos níveis de ensino.....	16
2.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	16
2.1.2. 2.ºCiclo do Ensino Básico .....	17
2.2. Caracterização do público-alvo .....	17
2.2.1. 4.º ano de escolaridade .....	17
2.2.2. 5.º ano de escolaridade .....	18
2.2.3. 6.º ano.....	19
2.3. Investigação qualitativa e procedimentos utilizados na recolha de dados e informação..	19
Capítulo III .....	24
Experiências de ensino/aprendizagem .....	24
3.1. Experiência de aprendizagem do 1.º Ciclo.....	24
Planificação e preparação da experiência de ensino/aprendizagem .....	24
Desenvolvimento da experiência de ensino / aprendizagem.....	26
Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida.....	37
3.2. Experiências de aprendizagem do 2.º Ciclo .....	42
3.2.1. Matemática.....	42
Planificação e preparação da aula .....	42

Desenvolvimento da aula .....	43
Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida.....	45
3.2.2. Ciências da Natureza.....	46
Planificação e preparação da aula .....	46
Desenvolvimento da experiência de ensino/aprendizagem.....	47
Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida.....	48
3.2.3. História e Geografia de Portugal.....	49
Planificação e preparação da aula .....	49
Desenvolvimento da experiência de ensino/aprendizagem.....	50
Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida.....	52
3.2.4. Português.....	52
Planificação e preparação da aula .....	52
Desenvolvimento da experiência de ensino/aprendizagem.....	53
Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida.....	56
Considerações finais.....	58
Referências bibliográficas .....	62
Anexos.....	66

## **Lista de figuras**

**Figura 1** - Grelha de observação construída p.20

**Figura 2** - Esquema/síntese sobre o artigo "O nosso lugar no universo" p.27

**Figura 3** - Atividade de consolidação acerca das fases da lua p.28

**Figura 4** - Planetário portátil p.29

**Figura 5** - Taly shart registado por uma aluna p.30

**Figura 6** - Tabela registada por uma aluna p.31

**Figura 7** - Tabelas de frequência com os dados do exemplo do manual escolar p.31

**Figura 8** - Gráfico de pontos do manual escolar dos alunos p.32

**Figura 9** - Gráfico de pontos realizado por uma aluna p.33

**Figura 10** - Exemplos de bilhetes de identidade elaborados pelos alunos p.34

**Figura 11** - Notícia registada no caderno diário de um aluno p.35

**Figura 12** - Representação da fase de lua nova utilizada na aula p.38

**Figura 13** - Tabuleiro do jogo utilizado na experiência de matemática p.41

# Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução**

Realizei o presente relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de registar e problematizar aspetos da prática desenvolvida ao longo do ano letivo nas diferentes áreas do 1.º e 2.º ciclo. Ao elaborar este relatório refleti, inevitavelmente, sobre o meu desempenho enquanto professora estagiária, englobando aspetos positivos e aspetos a melhorar.

Pretendia, nas diferentes áreas, diversificar tarefas e formas de trabalho (individual e em grupo) de forma a permitir que todos tivessem igual oportunidade de construir conhecimentos. Dada a luta diária contra o tempo, vivida por alunos e professores, esperava também proporcionar aos aprendentes momentos de aprendizagem mais descontraídos que lhes permitissem fugir da rotina e ao mesmo tempo que enriquecessem o seu universo de conhecimentos e experiências. Assim sendo, optei por utilizar diversas vezes, ao longo do meu estágio, o jogo como estratégia de ensino/aprendizagem. Apesar de também o ter utilizado no 1.º ciclo, optei por não escolher essas sessões de ensino para o presente relatório. No 2.º ciclo não tive oportunidade de utilizar esta estratégia metodológica na área de Português. Desta forma, das sessões de ensino/aprendizagem aqui analisadas, o jogo tem um papel de relevo nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo.

O presente relatório tem início com uma introdução à qual se seguem três capítulos fundamentais: O enquadramento teórico, a contextualização e procedimentos e as experiências de ensino/aprendizagem. Seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

No primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico, no qual reflito, de forma sucinta, sobre a importância da PES na formação inicial de professores e sobre modelos pedagógicos e estratégias de ensino/aprendizagem. Além disso, são também abordados aspetos relacionados com o tema em estudo “O jogo como estratégia de ensino/aprendizagem” : o conceito de jogo, o jogo e o desenvolvimento da criança, classificação dos jogos e considerações sobre o uso do jogo na sala de aula.

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

A contextualização e procedimentos serão apresentados no segundo capítulo, em que constará uma breve caracterização dos contextos onde decorreu a PES, o 1.º e 2.º ciclo, bem como do público-alvo – as turmas. Além disso, apresentar-se-ão os procedimentos utilizados na recolha de dados e informações.

No terceiro capítulo estarão presentes as experiências de ensino/aprendizagem correspondentes aos 1.º e 2.º ciclos, incluindo a preparação e planificação das mesmas, bem como o seu desenvolvimento e uma reflexão sobre os aspetos essenciais. Estas experiências estarão dispostas de forma sequencial.

Após estes três capítulos, o relatório termina com as considerações finais, onde se reflete acerca do trabalho desenvolvido.

## **Capítulo I**

### **Enquadramento teórico**

Este capítulo trata de aspetos relativos ao enquadramento teórico e está dividido em três secções: a primeira onde se aborda a importância da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores; a segunda sobre os conceitos de ensinar e aprender e os principais modelos pedagógicos envolvidos neste processo (pedagogia da transmissão e pedagogia da participação) e a terceira na qual se expõem diferentes aspetos relativos ao jogo (conceito de jogo, o jogo e o desenvolvimento da criança, classificação dos jogos e considerações sobre o uso dos jogos na sala de aula).

#### **1.1. A Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores**

Nenhum profissional, seja de que área for, nasce a saber desempenhar na perfeição as suas funções. É necessário esforço, dedicação e um longo percurso de aprendizagem. A profissão de professor não é exceção, ninguém nasce professor. Para atingir um patamar de qualidade, o futuro docente tem de passar por um longo trajeto de aprendizagem que não se pode restringir apenas ao domínio dos conteúdos, mas que deve englobar outros aspetos, tal como nos diz Schon citado por Silva (2013), que refere que:

O exercício da profissão professor não se resume à aplicação do conhecimento escolar e académico, adquirido ao longo da formação inicial, mas requer um conhecimento bem mais complexo, construído em contexto de sala de aula e com base na experiência e em situações de prática profissional (p.68).

Assim, ao longo da sua formação enquanto profissional de ensino, o professor deve ter acesso, não só ao conhecimento académico, mas também ao conhecimento pedagógico prático, fruto do contacto com a realidade escolar. É da interação entre estes dois aspetos, e de uma constante reflexão e reformulação, que surgirá o verdadeiro saber profissional do docente. Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), sendo uma unidade curricular que proporciona o contacto dos futuros professores com os contextos educativos, é extremamente importante.

Ao longo deste processo de aprendizagem e construção de identidade profissional, aspetos como a planificação e a reflexão são vitais. Sobre o ato de

planificar, Vaz (2011) refere que “Dentro da sua margem de autonomia, o professor toma decisões explícitas e realiza um processo que se classifica como um dos mais importantes e conscientes do ensino, a planificação” (p.16). De facto, este é um processo que permite ao professor refletir acerca da aula que irá dinamizar e prever as reações e possíveis dificuldades dos alunos. Esta etapa assume tal importância que Borrás (2001) chega mesmo a dizer que “as actividades seleccionadas para trabalhar determinado conteúdo são tão importantes como o conteúdo em si” (p.279). Assim sendo, as atividades que o professor seleciona, bem como o seu diferente encadeamento, podem influenciar a aprendizagem do aluno, o que nos mostra, mais uma vez, que a planificação das aulas não deve ser descurada. Ao planificar o docente tem obrigatoriamente que tomar decisões e escolher os caminhos a seguir, pois ao planificar a aula organiza e gere os objetivos, os conteúdos, os métodos, os recursos, etc. “Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 2008, p. 92). Quando planifica o docente deve recorrer a algumas questões orientadoras: o que ensinar e porquê (conteúdos e objetivos/metapas), quando ensinar (estabelecer uma calendarização tendo em conta os objetivos a alcançar) e como ensinar (estratégias metodológicas a adoptar) (Borrás, 2001). Uma boa planificação fará prever uma boa sessão de ensino/aprendizagem. No entanto, o facto de refletir e planear com minúcia uma aula não é uma garantia de sucesso, pois o ato educativo é dinâmico e dotado de imprevisibilidade. Ferreira e Santos (2007) referem que, “este facto faz com que muitas das vezes os planos traçados pelo professor para determinado dia tenham que ser revistos face à situação”. (p.38)

Tal como a planificação, também a reflexão assume um papel de extrema importância. Segundo Alarcão (1987) “a reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação” (p.29). De facto, a análise no período pós-aula permite ao professor retirar conclusões e, se necessário, reformular os seus planos para futuras práticas, sendo, por isso, vital. No entanto, não podemos situar o campo da reflexão apenas nesse momento, pelo contrário. Quando planifica, o professor deve estar já em pleno ato reflexivo, fazendo escolhas (estratégias e recursos a implementar) com base naquilo que julga ser mais proveitoso para os alunos. Esta reflexão antes da própria prática permite ao docente antecipar possíveis dificuldades dos alunos e delinear

alternativas estratégicas para o caso do plano traçado não se revelar eficaz. Para além disso, ao longo da aula, o professor está inevitavelmente a refletir sobre o decorrer das atividades, o desempenho dos alunos e o seu feedback relativamente à aula, e sobre a necessidade ou não de reformular os aspetos planeados no próprio momento. Assim, podemos concluir que a reflexão é uma constante na profissão docente.

Mais uma vez, sabendo que a PES me permitiu colocar em prática todos estes passos caraterísticos da profissão docente, realço a sua importância no processo formativo dos professores.

## **1.2. Modelos pedagógicos e estratégias de ensino/aprendizagem**

A pedagogia é a arte de educar (Dewey, 1971) e orientar a criança de forma a que ela adquira conhecimentos e desenvolva capacidades. É uma ciência, e tal como qualquer ciência, não permanece inalterável ao longo do tempo, mas pelo contrário, é dinâmica. Assim sendo, as conceções acerca do que é ensinar e aprender sofreram uma longa evolução, acompanhando o próprio desenvolvimento do Homem e as diferentes culturas inerentes a cada época. Importa então clarificar a relação entre os conceitos de ensinar e aprender. Para Pacios (1980) citado por Borrás (2011)

Enquanto a aprendizagem se sustenta a si própria, ou seja, é um assunto próprio do sujeito, o ensino é uma atividade que carece de sentido se não corresponde a uma aprendizagem. O discente pode aprender por si mesmo sem a ajuda de ninguém; o docente não pode realizar o ensino se aquele a quem ensina não colabora com a sua aprendizagem (p.67).

Podemos assim verificar que estes dois termos estabelecem uma relação estreita, e que o ensino está dependente do discente para ocorrer enquanto que a aprendizagem pode ocorrer sem a intervenção do docente. O conceito de aprender deriva do latim *apprehendere*, o que equivale a «perceber» e segundo Borrás (2001) para Bruner corresponde a descobrir como utilizar o que alguém já sabe para avançar em relação ao ponto em que se está. Quanto ao conceito de ensinar, deriva do latim *insignare*, que equivale a «mostrar ou expor uma coisa para que seja vista e apreciada». Também segundo Borrás (2001), para Gómez o ensino é um ato de transmissão da cultura de uma sociedade às novas gerações enquanto que para Contreras ensinar é provocar dinâmicas e situações que desencadeiem um processo de aprendizagem por parte do aluno. Analisando as ideias destes autores, verificamos que existem duas perspetivas bastante

distintas acerca do ato de ensinar: uma que se baseia na transmissão de conhecimentos e outra em que se pretende colocar o aluno perante situações que promovam a sua aprendizagem. Neste sentido podemos considerar dois tipos de pedagogia: a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação.

No ensino tradicional vigorava a pedagogia da transmissão, ou seja, “uma pedagogia centrada na transmissão, e centrada nos produtos, baseada nas teorias behavioristas da aprendizagem, que não reconhecem o papel do aluno e dos seus processos cognitivos na construção do próprio saber” (Ribeiro, 2012, p.186). Neste sentido, a tomada de todas as decisões cabia ao professor e ao aluno competia apenas o papel de mero recetor da informação transmitida pelo mestre. Os aprendentes eram vistos, não como seres com experiências e conhecimentos, mas como “folhas em branco”, por preencher. Visto que se limitava a transmitir conteúdos, o professor não diversificava estratégias e recursos nem se preocupava com a individualidade dos seus alunos, visando apenas a homogeneidade. Segundo Ribeiro (2012), “esta metodologia perdurou algum tempo nos séculos passados e só foi desconstruída quando se começou a pensar sobre como é construído o conhecimento humano, tentando orientar acções pedagógicas baseadas no construtivismo e na verdadeira aprendizagem significativa” (p.186).

Em oposição a esta pedagogia, surgiu a pedagogia centrada nos processos, na qual cabe ao aluno um papel importante no ato – participar na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, “o papel do professor é como um guia que facilita a aprendizagem e que auxilia o aluno na aula. O saber é o produto da actividade do aluno” (Ribeiro, 2012, p.187). Cabe ao professor colocar ao dispor do aluno atividades e ferramentas que promovam, não só a aquisição de conhecimentos, como o desenvolvimento de capacidades. Ao contrário do que acontecia no modelo pedagógico tradicional, na pedagogia da participação o aluno deve ser estimulado a refletir e desenvolver o seu espírito crítico. Assim sendo, atualmente o ensino é visto não tanto com o objetivo de moldar e uniformizar os alunos por si só, mas sim com o objetivo de valorizar as idiossincrasias de cada um, encarando-os como seres únicos e autênticos e não como folhas em branco que precisam ser preenchidas, moldadas e padronizadas. Neste tipo de pedagogia, para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem devem ter-se presentes três aspetos essenciais: a intensa atividade por parte do docente (que deve ter em conta o nível de desenvolvimento do aluno e o seu contexto e assegurar

a construção de aprendizagens significativas com base em estratégias e recursos apropriados), o nível de desenvolvimento do aluno (que deve ser a base para a planificação do professor) e a procura de uma aprendizagem significativa (Borrás, 2011).

Este tipo de pedagogia leva-nos a considerar de igual forma as necessidades individuais e as do grupo. Neste sentido, Read (2007) refere que “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (p.21). Para respeitar esta pluralidade que existe em cada grupo é importante diversificar estratégias e recursos para que todos tenham igual possibilidade de aprender. “Cada criança aborda e resolve os problemas de forma diferente, e organiza a informação de um modo determinado. Isto afecta o seu processo de aprendizagem.” (Borrás, 2001, p.187). Neste sentido, importa clarificar o conceito de estratégia de ensino/aprendizagem ou estratégia metodológica. Segundo Borrás (2001), entende-se por estratégia metodológica “uma sequência de todas as atividades e recursos utilizados pelo professor na sua prática educativa”, sendo que uma ou várias atividades são a forma de aplicar uma estratégia metodológica (p.70).

Tendo em conta tudo o que foi anteriormente referido, e com o intuito de proporcionar aos alunos experiências de cariz diversificado e ao mesmo tempo lúdicas e agradáveis, que permitissem fugir um pouco à rotina e os motivassem, sempre que possível, o jogo como estratégia de ensino/ aprendizagem.

### **1.3. O jogo como estratégia de ensino/aprendizagem**

#### **1.3.1. O conceito de jogo**

O jogo acompanhou desde sempre o desenvolvimento do ser humano. Segundo Rino citado por Santana (2014) “o jogo é uma atividade tão antiga como o homem. Ele está ligado ao impulso lúdico do homem, traço de personalidade que persiste desde a infância até à idade adulta” (p.20). De facto, desde tempos remotos e atravessando várias culturas nas quais era mais ou menos valorizado, o jogo foi um elemento intrinsecamente presente na vida do ser humano: na Grécia antiga, Platão defendia a

utilização dos jogos educativos e desportivos; egípcios, romanos e maias utilizavam jogos para transmitir conhecimentos e valores de geração em geração; na época do cristianismo, os jogos eram considerados profanos e imorais e por volta do séc. XVI vários humanistas (como por exemplo, Rabelais, Rousseau, Froebel, Dewey, Decroly, Piaget e Vygotsky) valorizaram os jogos educativos e desenvolveram propostas pedagógicas baseadas na utilização de jogos e brinquedos (Baranita, 2012). Apesar de ser um aspeto tão intrínseco ao Homem, defini-lo não é tarefa fácil. De acordo com Kishimoto citado por Costa (s/d)

existe uma grande complexidade na definição de jogo, ou seja, cada um poderá entendê-lo de modo diferente. Torna-se ainda mais difícil definir jogo quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser considerado um jogo ou um não-jogo, tendo em conta as culturas em que se está inserido, assim como o significado que lhe é atribuído (p.5).

Segundo o Dicionário Priberam da língua Portuguesa, o jogo é “um exercício ou passatempo”, “um divertimento”, ou uma “habilidade”<sup>1</sup>. Se analisarmos a origem da palavra veremos que esta deriva do étimo latino “*ludus*, de *ludere*, que significa diversão, prazer, brincadeira” (Lopes, 2012, p.6), o que nos leva a entendê-lo como algo lúdico e prazeroso. Para além disso, o jogo pode ser entendido sob três perspetivas: como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social (isto é, com um significado que varia consoante a cultura em que está inserido), como um sistema de regras (série de etapas estabelecidas numa ordem sequencial) ou como um objeto. Pensando no jogo enquanto sistema de regras/atividade, podemos entendê-lo como toda e qualquer atividade cujo objetivo primordial é o prazer e que leva o Homem, movido pelo seu desejo de vencer, e de forma consciente ou inconsciente, a procurar ultrapassar todos os obstáculos para atingir a meta pretendida (Cabral, 1990). No entanto, o ser humano não joga apenas pelo puro divertimento, mas também por todas as sensações que advêm do jogo em si e que o envolvem e motivam. A este respeito, Huizinga citado por Lopes (2012) refere que

A disposição para o jogo é de entusiasmo e arrebatamento, sendo sagrada ou festiva de acordo com a ocasião. A acção é acompanhada por um sentimento de exaltação e de tensão, a que se seguem o regozijo e o relaxamento (pp.6-7).

Assim, verificamos que o jogo tem uma série de características que o tornam apelativo: carácter lúdico, competitividade, promoção de sensações variadas (tensão, alegria, entusiasmo, sentimento de realização,...). E se é verdade que os adultos podem

---

<sup>1</sup> <http://www.priberam.pt/DLPO/jogo>

prescindir do jogo nas suas vidas sem se debaterem com implicações sérias, o mesmo não acontece no caso das crianças. Para elas, o jogo

trata-se de algo diferente, de um instrumento fundamental com o qual têm de construir a sua inteligência e muitos outros aspectos da sua personalidade e da sua vida, razão pela qual não se deve depreciar como uma actividade supérflua nem estabelecer uma oposição entre trabalho sério escolar e jogo, mas muito pelo contrário (Bruner citado por Costa, 2007.p.5).

Para além de ser uma atividade que acompanha o desenvolvimento do ser humano, Elkonin citado por Palhares (s/d), afirma que esta é também uma ferramenta que, desde tempos remotos, permitiu preparar o Homem para a vida, “nos jogos das crianças aparece a sua preparação profissional para a vida futura (a caça, a perseguição das feras e a guerra), no caso do homem primitivo, e para a vida profissional ou social no caso do homem moderno” (p.136). Assim, concluímos que o jogo foi consequência, e ao mesmo tempo aspeto promotor do desenvolvimento do ser humano.

### **1.3.2 Teorias sobre o jogo: a sua importância no desenvolvimento da criança**

Explorada a relação entre o jogo e o desenvolvimento do Homem, é agora altura de pesquisar a sua importância para o desenvolvimento infantil.

“Uma criança que não sabe jogar, será sempre um adulto que não saberá pensar...” (Château, 1975). Analisando as ideias de Château, pesquisamos o jogo como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do ser humano, visto que se pretende, sem dúvida, que as crianças desenvolvam o pensamento e espírito crítico e se tornem adultos autónomos, capazes de pensar por si mesmos e de defender os seus direitos. No entanto, as opiniões acerca do contributo desta ferramenta para o ensino, nem sempre foram unânimes. Dois pioneiros da educação infantil, Friedrich Froebel (1782-1852) e Maria Montessori (1869-1952), apresentavam pontos de vista opostos acerca desta estratégia. Bruce citado por Palhares (s/d) refere que Froebel

Considerava o jogo como muito importante para a aprendizagem das crianças, porque através do jogo, as crianças podem efetivamente manipular, rearranjar, agir e refletir na sua aprendizagem. Enquanto os adultos refletem através da discussão, da literatura, da escrita ou da meditação, as crianças refletem por via da ação concreta. O jogo ajuda-as a recriar as suas aprendizagens numa forma concreta (p. 133).

Já Montessori, segundo Bruce citado por Palhares (s/d), via o jogo como “uma ofensa à criança e como dispensável na sua atividade” (p.133). Muitos outros pensadores refletiram sobre a importância do jogo para a aprendizagem e

desenvolvimento da criança e defenderam as suas potencialidades, existindo, de acordo com Borrás (2001) várias teorias:

- Teoria do Pré-Exercício – segundo esta teoria o jogo faz parte das leis de maturação psicofisiológica e desenvolve-se durante a infância;
- Teoria da dinâmica infantil – H. Buytend afirma que o jogo está relacionado com os impulsos infantis que se caracterizam pela ambiguidade e impulsividade dos movimentos, com a atitude patética e timidez perante a realidade;
- Teoria psicanalítica – Para Freud o jogo está intrinsecamente relacionado com o prazer. A criança repete através de brincadeiras o que lhe chamou à atenção e usa o jogo para libertar as tensões e problemas;
- Teoria Piagetiana - Jean Piaget citado por Santana (2014) defende que

(...) os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. (...) Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (p.21).

Com base na sua teoria dos períodos de desenvolvimento infantil (sensório-motor; pré-operatório; operações concretas; e operações formais), Piaget definiu quatro tipos de jogos que acompanham o desenvolvimento infantil: o jogo de exercício ou prática (que tem início nos primeiros meses de existência até aos dois anos e acompanha o Homem ao longo de toda a sua vida; consiste na repetição de ações – correr, saltar, andar- pelo simples prazer), o jogo simbólico (mais conhecido como jogo do faz-de-conta, que tem início no segundo ano de vida da criança e marca a transição entre o estágio sensório-motor e o pré-operatório, período durante o qual a criança explora o mundo através de imagens e símbolos e do contexto imaginário), o jogo de regras (desenvolve-se por volta dos sete anos de idade e assenta na socialização; a criança passar a ter interesse nas regras e transita para o estágio operatório-concreto) e o jogo de construção ou criação (situa-se entre o jogo e o trabalho inteligente) Importa ainda referir que o começo de um tipo de jogo representa o declínio do tipo anterior mas não a sua total eliminação (Piaget 1979, citado por Palhares (s/d)) .

- Teoria Vygotskyana – Indo ao encontro das ideias de Piaget, também Vygotsky destaca o imaginário, a imitação e as regras como aspetos essenciais do jogo da criança e que acompanham o seu desenvolvimento.

No entanto, enquanto Piaget vê esta estratégia como agente de assimilação (interiorização de informações), Vygotsky que vê o ensino como um processo de interação social em que o aluno é ativo e aprende em cooperação com os outros, encara o jogo como um fator de desenvolvimento capaz de criar a zona de desenvolvimento proximal (distância entre o que o aluno já sabe e consegue fazer sem ajuda e aquilo que ele conseguirá fazer com a ajuda de alguém mais capaz).

o jogo da criança é criado a partir do contacto que estabelece com a realidade social, do imaginário para as situações de regras e que provoca modificações internas. As crianças adquirem novos conhecimentos, desenvolvem novas capacidades através dos jogos com regras explícitas, pela mediação social (Vygotsky citado por Lopes, 2012, p.9).

Assim, para Vygotsky o jogo surge como necessidade de contacto com os demais e condiciona o desenvolvimento da criança.

- Teoria Walloniana – Para Wallon o jogo é uma realidade do indivíduo na qual tem lugar a realização do impulso, a fuga, o domínio do real, a possibilidade de criação exterior e a criação em si mesmo (Borrás, 2011).

Verificamos, assim, através das ideias dos vários autores que o jogo é algo intrínseco e importante para o desenvolvimento da criança. De forma geral, o jogo “contribui para o bem estar físico, mental e emocional das pessoas e favorece a sua socialização” (Borrás, 2001, p.210). Para, além disso, segundo Palhares (s/d), para Sylva, Bruner e Genova o jogo permite essencialmente experimentar combinações, prestar atenção aos detalhes e possibilidades, sustentar a atividade por um período de tempo considerável e resolver problemas de forma organizada e flexível

Após todos os aspetos referidos, e atendendo aos vários autores mencionados, concluo que o jogo é uma mais valia para o desenvolvimento infantil pois, para além de ser algo que é familiar e que está profundamente enraizado no quotidiano das crianças, promove o desenvolvimento de várias capacidades/aptidões a vários níveis - físico, mental e emocional.

### **1.3.3. Classificação dos jogos e considerações sobre o uso do jogo na sala de aula**

Como verificámos no ponto anterior, existem vários autores a refletir sobre a importância do jogo para o ser humano. Um desses autores, Borrás (2001), chegou mesmo a tipificar os jogos, classificando-os de acordo com duas vertentes:

- a atividade que se exerce - inclui os jogos sensoriais (apelam aos sentidos e proporcionam à criança situações de experimentação, aprendizagem, socialização e formação de personalidade), os jogos psicomotores (relacionados com a motricidade, o movimento e a coordenação), os jogos intelectuais (estimulam elementos da inteligência como a perceção visual, o raciocínio, a linguagem, a imaginação ou a criatividade; ex.: jogos de memória), os jogos sociais (jogos em que existe um processo de socialização na conduta da criança, bem como aspetos como a competição, a cooperação, a imitação e as regras);

- a iniciativa da criança – inclui o jogo livre (jogo em que a criança joga sem um objetivo concreto de acordo com os seus próprios interesses e estabelecendo o que quer jogar, com quem, como e quando), o jogo estruturado ou dirigido (qualquer jogo proposto, que não parte de uma iniciativa espontânea da criança).

No contexto de sala de aula o jogo pode ser utilizado com dois intuitos principais: a construção de aprendizagens/ desenvolvimento de capacidades nas áreas cognitivas, linguísticas e sociais, ou o reforço de aprendizagens anteriores (Palhares, s/d). A opinião dos vários pensadores quanto ao momento mais adequado para introduzir o jogo numa sequência de ensino/aprendizagem também não é consensual. Palhares (s/d) refere que, relativamente a um conceito ou capacidade, o jogo "deveria ser introduzido antes (para Sylva, Bruner e Genova), durante (para Vygotsky) e depois (para Piaget)" (pp.138/139). Apesar de ser uma ferramenta com inúmeras potencialidades, o jogo não deve ser utilizado sistematicamente, pois não podemos esquecer que, acima de tudo, para garantir que todos os alunos tenham igual oportunidade de aprender, o docente deve diversificar recursos e estratégias. Advertindo-nos para este facto, Teixeira (2011) refere que esta estratégia

colocando os sujeitos em ação, permite, de uma forma prazenteira, abrir o caminho para o trabalho escolar mais árduo. Na sequência desta definição, importa referir uma imposição pedagógica que nos parece de extrema importância – referimo-nos ao uso do jogo de forma ponderada. Exagerar o seu uso poderá muito facilmente transformá-lo numa simples banalidade (p.6).

Para além destes aspetos, para ter um carácter pedagógico o jogo deve cumprir alguns requisitos: ser desafiante (para incitar a criança a ultrapassar todos os obstáculos),

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

permitir ao indivíduo estabelecer metas que o levem a alcançar um objetivo e ser interessante para envolver os alunos (Santana, 2014).

Após esta breve reflexão sobre aspetos do enquadramento teórico a considerar, é agora altura de expor a contextualização (caracterização dos ciclos de estudo e do público-alvo) e os procedimentos usados na recolha de dados. .



## **Capítulo II**

### **Contextualização e procedimentos**

Este capítulo trata de aspetos relativos à contextualização e procedimentos e está dividido em três secções: a primeira onde se caracterizam os níveis de ensino (1.º e 2.º ciclo); a segunda na qual se caracteriza o público-alvo, ou seja, as turmas, e a terceira na qual se expõem os procedimentos usados na recolha de dados e informação.

#### **2.1. Caracterização dos níveis de ensino**

##### **2.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apesar da articulação entre os diferentes níveis de ensino, a verdade é que cada contexto apresenta características e especificidades próprias.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é um período de quatro anos letivos que constitui o primeiro contacto das crianças com a escola num sentido mais formal, sendo portanto um veículo de mudança nas suas vidas. As crianças deparam-se com uma rotina bem definida e com um modelo de ensino mais formal.

Nesta etapa o ensino foca-se no desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita, linguagem oral, cálculo e aritmética, estudo do meio físico e social e das expressões plástica, musical, dramática e motora, sem descuidar a vertente educacional. Estas competências e conhecimentos serão as bases para os ciclos de ensino seguintes.

Como funciona em regime de monodocência, a gestão que o professor faz do tempo e da sequência das experiências de aprendizagem é flexível, favorecendo a promoção da transversalidade. Dada a faixa etária dos alunos que frequentam esta etapa (durante a qual partem do que lhes é familiar para realizar aprendizagens), esta transversalidade permite-lhes ir construindo a realidade como um todo e não de forma compartimentada, facilitando a sua compreensão do mundo. Para além disso os petizes apreendem melhor a realidade quando partem inicialmente do que lhes é familiar para depois explorar o que lhes é desconhecido. Corroborando este facto, encontramos no Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo a seguinte afirmação, relativa à forma como as crianças apreendem a realidade “a compreensão de realidades que elas não conhecem

diretamente só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece” (2004, p.4).

No primeiro ciclo, o meu estágio decorreu no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, mais propriamente no Centro Escolar da Sé.

### **2.1.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico**

O 2.º ciclo do Ensino Básico é um período de dois anos letivos que dá continuidade ao 1.º ciclo. Nesta etapa o ensino processa-se em regime de pluriducência e existem áreas curriculares específicas com um tempo estabelecido de forma mais rígida para cada uma delas. As competências desenvolvidas no ciclo anterior e os conhecimentos adquiridos servirão de base e serão aprofundados. Neste ciclo de ensino tive oportunidade de estagiar em dois contextos distintos: na escola Paulo Quintela (pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia) e na escola Augusto Moreno (que se integra no Agrupamento de escolas Abade Baçal).

## **2.2. Caracterização do público-alvo**

### **2.2.1. 4.º ano de escolaridade**

As atividades e metodologias que um professor utiliza devem estar sempre direcionadas para o grupo com que ele se depara, isto porque “os educadores têm a responsabilidade de assegurar que todos os jovens têm iguais oportunidades de aprender” (Arends, 2008, p.44). Neste sentido, conhecer as especificidades da turma e de cada aluno é, sem dúvida, uma mais-valia.

A minha prática profissional no contexto do 1.º ciclo decorreu no seio de uma turma do 4.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 26 alunos (14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) com uma média de idades de 9/10 anos. Dentro deste grupo 4 alunos tinham apoio alimentar, um era repetente devido a um problema de saúde e não existiam crianças com necessidades educativas especiais mas algumas necessitavam de apoio educativo.

Como em grande parte das turmas, também nesta existiam alunos com ritmos de aprendizagem distintos, existindo aprendentes com bastante dificuldade e necessidade

de apoio (alguns precisavam de motivação e outros de trabalhar mais), havendo outros que demonstravam grande facilidade em realizar aprendizagens. Estes últimos eram alunos com um sentido crítico e raciocínio apurados. De forma geral, todos eram curiosos, simpáticos e afetuosos, gostavam muito de desenhar e pintar, de atividades práticas, de surpresas, de humor, de jogos, de canções, e de partilhar as suas ideias/experiências/opiniões com o grupo.

Eram crianças educadas com características próprias da sua jovialidade (irrequietos, muito conversadores) pelo que por vezes não respeitavam as regras e perturbavam o ambiente de aula, mas que preenchiam espaços, dias e corações com os seus sorrisos e afetos.

### **2.2.2. 5.º ano de escolaridade**

A minha prática profissional no contexto do 2.º ciclo, mais especificamente na disciplina de Ciências da Natureza, decorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 24 alunos (12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), com uma média de idades de 10/11 anos. Dentro deste grupo alguns alunos necessitavam de apoio a Português e Matemática, um aluno veio do estrangeiro e um aluno tinha asma e Diplegia Espástica (conhecida também como doença de Litle, esta doença afeta o movimento na parte superior ou inferior do corpo). Relativamente a este aluno verificava-se apenas alguma dificuldade a nível motor (escrita, segurar corretamente a caneta e outro material de escrita,...) que aparentemente não afetava o seu ritmo de aprendizagem pois terminava todas as tarefas propostas ao mesmo tempo que os seus colegas e com sucesso. Tal como esperado, na turma, existiam comportamentos e ritmos de aprendizagem distintos: alunos bastante empenhados e que facilmente realizavam aprendizagens e alunos que facilmente se distraíam e perturbavam o ambiente de aula (estabeleciam conversas paralelas, promoviam quezílias, faziam birras,...) e que, conseqüentemente, apresentavam mais dificuldade em realizar as tarefas propostas no tempo pretendido. Ao longo do meu trabalho com estas crianças verifiquei que não estavam ainda totalmente familiarizadas com as regras de sala de aula e que não sabiam trabalhar em grupo de forma ordeira, talvez não estivessem muito acostumadas a este tipo de trabalho. De forma geral, os elementos da turma eram conversadores e irrequietos.

### **2.2.3. 6.º ano**

A minha prática profissional no contexto do 2.º ciclo, mais especificamente nas disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Matemática, decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 26 alunos (15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). Dentro deste grupo três alunos eram repetentes do 6.º ano, cinco alunos necessitavam de aulas de apoio (Português e Matemática) sendo que um destes alunos estava abrangido pela educação especial. Quanto à aluna com necessidades educativas especiais realizava as mesmas tarefas que os restantes colegas, tendo em conta apenas algumas adequações curriculares, sobretudo nas fichas de avaliação.

Também nesta turma existiam alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, embora sem grandes discrepâncias. Eram jovens e, como esperado, grande parte deles eram conversadores, mas raramente perturbavam o ambiente de aula, eram muito disciplinados, mostravam estar bem familiarizados com as regras de sala de aula e quando chamados à atenção, geralmente corrigiam o seu comportamento. Alguns alunos deveriam trabalhar mais, mas de forma geral era uma turma empenhada e simpática que deixa boas recordações (frase mais dita por eles no dia em que conheceram as professoras estagiárias: “Bem-vindas à nossa turma! Espero que gostem de nós!”). Mostravam grande interesse por trabalhos de grupo, jogos e outras atividades que os tirassem da rotina. Permitiram-me enriquecer não só como profissional mas também a nível humano pois viam em mim e na minha colega de estágio alguém com quem conversar, a quem pedir conselhos, com quem desabafar, o que permitiu uma troca extremamente rica de saberes, experiências e afetos.

### **2.3. Investigação qualitativa e procedimentos utilizados na recolha de dados e informação**

A investigação qualitativa em educação é uma metodologia de investigação que se baseia em dados descritivos. Segundo Bogdan e Bicklen citados por Martins (2006), este tipo de investigação tem cinco características essenciais:

(1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (p.68).

Uma vez que não se caracteriza por dados quantitativos, ou seja, dados numéricos e concretos, este tipo de investigação induz uma certa subjetividade, o que implica uma diversificação nos procedimentos metodológicos a utilizar. O trabalho por mim desenvolvido e exposto no presente relatório insere-se numa investigação de cariz qualitativo, uma vez que decorreu no ambiente natural – escola- e recorri a dados qualitativos e não quantitativos.

Durante o processo de prática de ensino supervisionada destacam-se dois períodos distintos, um destinado à observação/cooperação e outro destinado à intervenção propriamente dita, sendo ambos relevantes para o futuro professor. É através da observação que o docente conhece as características do grupo (interesses e motivações, dificuldades, temperamento,..) podendo usar essa informação para delinear as suas práticas. De facto, Parede (s/d) diz-nos que “efetuar observações e registar o que se vê e o que se ouve propicia a recolha de evidências. Ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo, e ainda partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança” (p.7). Assumindo a observação um papel tão importante, é dever do professor selecionar criteriosamente os seus instrumentos de observação. A este respeito Parente (s/d) afirma que

A seleção mais apropriada da(s) técnica (s) de registo depende do foco e objetivo particular do registo e da observação e da sua utilização. O tipo de registo pode variar desde simples anotações, a narrativas mais ou menos breves, incluir registos vídeo, imagens, fotos, produções e realizações das crianças, etc. É importante assegurar que qualquer que seja o sistema de registo escolhido seja flexível e não consuma demasiado tempo para a sua realização (p.7).

Esta informação deve permitir uma posterior análise e reflexão acerca das sessões de ensino/aprendizagem e possibilitar a retirada de conclusões e a reformulação de estratégias/atividades quando necessário, bem como verificar o percurso que os alunos vão trilhando.

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo do meu estágio, a observação decorreu no período que antecedeu às práticas (permitindo-me ter um primeiro contacto com os grupos), mas também ao longo das sessões de ensino (de forma a verificar quais as dificuldades que os alunos sentiam, as suas expectativas e a forma como a aula decorria). A recolha de informação baseou-se na observação direta das aulas, numa grelha de observação, em fotografias e em notas de campo, efetuadas quer no momento da aula, quer *à posteriori*.

Construí as grelhas abaixo expostas com o intuito de ter dados concretos sobre o envolvimento dos aprendentes (participação, comportamento, empenho, concentração,...). Utilizei-as no 2.º ciclo nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, em aulas cuja estratégia metodológica adotada foi o jogo.

**Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem**

Agrupamento de Escolas Abade Baçal									
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues Professor Supervisor: Mamuel Vara Pires			Professora Estagiária: Cheila Pires Matemática 6.º Ano, Turma C				Aula n.º 14 Ajuste temporal: 90' Data: 21/03/2014		
Aspectos a observar									
Envolvimento		V	NV	Cumprimento das normas		V	NV	Participação	
Concentração	- Atenção focada na atividade			- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula				- Não participam na aula	
	- Distraem-se facilmente			- Respeitam as regras do jogo				- Participam somente quando solicitados	
Expressão facial e postura	- Demonstram entusiasmo			- aguardam a sua vez para participar na aula				- Participam ocasionalmente	
	- Demonstram aborrecimento			- Respeitam os colegas				- Participam várias vezes de forma estruturada	
	- Demonstram apatia								
Persistência/ empenhamento	- Recusam realizar as atividades								
	- Realizam as atividades após insistência do professor								
	- Realizam as atividades sem empenho								
	- Realizam as atividades com empenho								

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

**Figura 1** - grelha de observação construída

Tal como podemos observar na figura acima, estas grelhas tinham a estrutura de uma lista de verificação em que se assinalava com uma cruz o comportamento/ aspeto que era verificado ou não verificado durante a observação, e englobavam aspetos relativos ao envolvimento dos alunos (concentração, expressão facial e postura, persistência/ empenhamento), ao comportamento (respeito das regras) e à participação. As fotografias foram tiradas com o intuito de ficar com um registo de produções dos alunos. Quanto às notas de campo, assemelham-se a um registo mais ou menos contínuo do decorrer das aulas que torna “possível a realização e um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos acontecimentos no contexto natural” e incluem

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

anotações sobre comportamentos, dificuldades, e até mesmo diálogos (Parente, s/d, p.11). Estas notas incluíam também o registo de incidentes/ ocorrências significativos. A principal dificuldade inerente a este tipo de registo é a “dificuldade frequente do observador em saber o que deve registar” pois “ tem de decidir o que é relevante e significativo para ser registado” ( Parente, s/d, p.10). Ao longo deste relatório os diálogos são utilizados com o intuito de comprovar aspetos relatados na descrição das sessões de ensino/aprendizagem e o seu conteúdo é baseado nas ideias discutidas na sala de aula. Por uma questão ética os alunos não são identificados pelos seus nomes verdadeiros mas sim por letras do alfabeto.

Assim sendo, utilizei diferentes instrumentos de recolha de informação o que me permitiu ter uma perspetiva menos restritiva e limitada da cena educativa e também, de certa forma, realizar um trabalho de investigação e reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a minha própria prática. Este tipo de trabalho evita falsas interpretações e confere maior transparência e justiça à avaliação uma vez que as posições são tomadas com bases em factos concretos. A este respeito, Veríssimo (2000) afirma que “o registo da observação dos alunos não só traz maior justiça e transparência à avaliação, como também contraria a técnica do olhómetro, fértil em equívocos e em lacunas difíceis de colmatar” (p. 9).

Após caracterizar os níveis de ensino, as turmas e os procedimentos utilizados para recolher informação, é agora altura de expor as experiências de ensino/aprendizagem e refletir sobre as mesmas.



## **Capítulo III**

### **Experiências de ensino/aprendizagem**

Este capítulo trata de aspetos relativos às experiências de ensino/aprendizagem e está dividido em duas secções principais: a primeira relativa à experiência de ensino/aprendizagem do Primeiro Ciclo e a segunda relativa às experiências do 2.º Ciclo. No Primeiro Ciclo a experiência de ensino/aprendizagem segue um fio condutor que integra todas as áreas enquanto que no Segundo Ciclo são expostas as experiências área a área. Para além disso, cada experiência está estruturada em três partes distintas: na sua planificação e preparação, no seu desenvolvimento e, por fim, na sua análise.

#### **3.1. Experiência de aprendizagem do 1.º Ciclo**

##### **Planificação e preparação da experiência de ensino/aprendizagem**

De acordo com as orientações da professora supervisora e da docente cooperante, planifiquei para o contexto do 1.º ciclo, uma experiência de aprendizagem que se realizou ao longo dos dias 6, 7 e 8 de janeiro de 2014, nas diferentes áreas (Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e físico-motoras).

Optei por planear esta experiência usando um tema como elemento unificador/integrador por indicação da professora supervisora do 1.º Ciclo e também porque permite proporcionar aos aprendentes uma visão menos compartimentada da realidade. Para a área de Estudo do Meio estava programado o estudo do domínio “À Descoberta do Meio Natural: os astros”. Devido ao meu gosto pessoal por este tema e por pensar que este é um assunto que, à partida, desperta a curiosidade dos alunos e os motiva, utilizei-o como fio condutor.

Na área de Português deveriam ser trabalhados conteúdos programáticos relacionados com o texto de cariz informativo. Para tal planifiquei duas sessões de ensino com a duração de noventa minutos cada, uma dedicada à leitura e exploração de um artigo científico que iniciaria esta sequência de aprendizagens e outra dedicada à

escrita de um texto de cariz informativo que concluiria esta sequência. Durante estas aulas distribui pelos alunos uma ficha de pré-leitura realizada por mim (Anexo I), um artigo científico intitulado “O nosso lugar no universo” que adaptei de um jornal escolar disponível *online* (Anexo II) de forma a conter todos os conceitos que os alunos precisariam saber acerca dos astros. Juntamente com o artigo distribui uma folha com algumas curiosidades e sítios na internet que os aprendentes poderiam consultar para saber mais sobre astronomia. Utilizei também uma apresentação digital (Anexo III) acerca do texto informativo, especialmente da notícia.

Na área de Estudo do Meio, pretendia rever e cimentar os conhecimentos adquiridos com a exploração do artigo “O nosso lugar no universo”, na aula de Português. Pretendia também que os alunos observassem e identificassem as fases da lua. Utilizei uma apresentação digital com imagens dos astros menos familiares aos alunos, como por exemplo, asteróides e cometas (Anexo IV), uma animação do sítio Escola Virtual acerca dos movimentos de rotação e translação do nosso planeta, disponível no hiperlink [http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=12307em4rdig\\_cm\\_ac00002&from=search](http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=12307em4rdig_cm_ac00002&from=search), , uma ficha com palavras cruzadas com o intuito de consolidar os conhecimentos adquiridos(Anexo V), uma apresentação digital com imagens da lua nas diferentes fases e uma imagem do ciclo lunar (Anexo VI), imagens em tamanho A4 da lua nas diferentes fases e cartões com o nome de cada fase(Anexo VII). Numa sessão posterior destinada à partilha de ideias e informações entre os alunos foi utilizado um vídeo como síntese acerca do universo, disponível no hiperlink <https://www.youtube.com/watch?v=aJhEMg934TU>.

Na área de Matemática estavam a ser revistos aspetos relativos à organização e tratamento de dados. Os alunos tinham explorado já, em aulas passadas, a organização e tratamento dos dados através de tabelas e pictogramas e pretendia que nesta sessão investigassem um aspeto na turma, recolhessem a informação e que organizassem e tratassem a informação através de gráficos de pontos e de barras. Todo este processo giraria em torno de uma questão proposta por mim e relacionada com o tema integrador: “Qual é o teu tipo de astro favorito?”. Optei por escolher eu a questão a investigar para atingir as metas propostas pela docente cooperante e, sobretudo, porque o intuito não

era introduzir os conteúdos mas revê-los. Utilizei durante esta aula algumas tarefas do manual escolar alusivas ao gráfico de pontos e de barras (Anexo VIII).

Na área de Expressões pretendia explorar a componente de Expressão Plástica, mais concretamente a ilustração pessoal através do desenho. Os alunos deveriam usar a sua imaginação para criarem, em pares, o bilhete de identidade de um novo planeta. Para tal distribui a ficha que serviria de base para a criação dos bilhetes de identidade (Anexo IX) e poderiam recorrer a material de desenho e pintura.

### **Desenvolvimento da experiência de ensino / aprendizagem**

Esta experiência de aprendizagem teve início com uma aula de Português. Comecei por registar no quadro o título do artigo que iria ser trabalhado – “O nosso lugar no universo”. Expliquei-lhes que aquele era o título do texto que íamos trabalhar nesta aula e pedi-lhes para pensarem no assunto que trataria. Em seguida propus a realização de uma ficha de pré-leitura na qual os alunos respondiam a algumas questões baseando-se apenas no título do texto (ex.: O que é que o título te faz lembrar?, “Qual será o assunto principal do texto? O que já sabes sobre esse tema? O que é que não sabes mas gostarias de saber?). Terminado o tempo disponibilizado para esta tarefa (cerca de 15 minutos), os alunos partilharam com a turma as suas respostas. Ex.: “Eu acho que o texto fala sobre o nosso lugar no mundo, onde vivemos e que estamos a estragar o planeta”; “O texto deve ser sobre uns astronautas que viajaram no universo”; “ Eu sei que no universo está escuro e que os astronautas já foram à lua”; “ Eu já sei que no universo há muitas estrelas e planetas”, “Eu gostava de saber se o universo existe mesmo”, “Eu gostava de saber se também existem pessoas no universo”,...

Seguiu-se a leitura do artigo. Com a sua leitura e exploração pretendia: familiarizar os alunos com os termos científicos e incitar a sua curiosidade e promover o seu contacto com um texto de cariz informativo para que verificassem que este texto era diferente dos até então estudados, pois possui características e finalidades distintas. Uma vez que este artigo era extenso e incluía novos conceitos, num primeiro momento os alunos acompanharam a minha leitura para que pudessem ouvir a própria sonoridade das palavras e para que fossem sublinhando os termos desconhecidos e tirando notas. Em seguida, leram em pares para que o momento da leitura não fosse monótono.

Durante a leitura alguns alunos sentiram dificuldade em proferir alguns termos científicos.

O artigo foi interpretado através de questões orais, e ao mesmo tempo os aprendentes iam colocando dúvidas e satisfazendo curiosidades relativamente ao tema em estudo, para além de irem verificando que este era um texto com características diferentes dos estudados até então.

**Professora estagiária:** - Então afinal sobre o que fala o texto?

**Aluno X:** - O texto é sobre tudo o que existe no universo: estrelas, planetas, meteoritos,...

**Professora estagiária:** - O conteúdo do texto é igual às previsões que fizeram na ficha de leitura?

**Aluno Y:** - Não. Eu pensava que o texto era sobre o Homem estar a destruir o planeta terra...

**Aluno Z:** - Mais ou menos. Eu pensava que era sobre o universo mas eu não sabia que o universo tinha tantas coisas...

**Aluno W:** - Sim. Eu já imagina que fosse sobre este assunto e eu já sabia muitas coisas sobre isso mas pensei é que o texto fosse diferente.

**Professora estagiária:** - Diferente como?

**Aluno W:** - Que contasse uma história mas este não conta.

**Professora estagiária:** - Pois, é verdade. Comparando este texto com os outros que já leram quais são as diferenças?

**Aluno J:** - Este é diferente porque não nos conta uma história só nos dá informação!

**Professora estagiária:** - Muito bem! Então se este texto não é escrito para contar uma história é escrito para quê?

**Aluno W:** - Para nos dar informação! Se calhar até se chama informativo porque nos outros há um narrador a contar a história e chamam-se narrativos!

**Professora estagiária:** Muito bem, é isso mesmo, este é um texto informativo. Mas não encontram mais diferenças entre este tipo de textos e os narrativos?

**Aluno J:** - Este texto tem mais palavras caras.

**Professora estagiária:** - E porque pensam que isso acontece?

**Aluno Z:** - Ora, isso vê-se logo! Porque fala de coisas científicas...

**Professora estagiária:** - Sim. Este é um texto informativo, mais especificamente um artigo científico e quem o escreve fá-lo para transmitir informação e conhecimento ao leitor. Há outros tipos de textos informativos mas vamos trabalhar isso numa próxima aula. Agora voltando à análise do artigo, quem me sabe dizer afinal o que é o universo?

...

Por fim realizou-se, em grande grupo, um esquema/síntese da informação do artigo, aspeto essencial a ser trabalhado no campo dos textos informativos, pois permite que os alunos aprendam a distinguir os aspetos essenciais dos acessórios e que se apropriem de métodos para explorar os textos informativos (neste caso realizar esquemas para sintetizar informação). Para a realização deste esquema fui dando algumas orientações devido ao pouco tempo que nos restava. O esquema foi realizado

primeiro no quadro branco e em seguida registado nos cadernos diários tal como se verifica na ilustração abaixo que corresponde aos registos de um aluno.

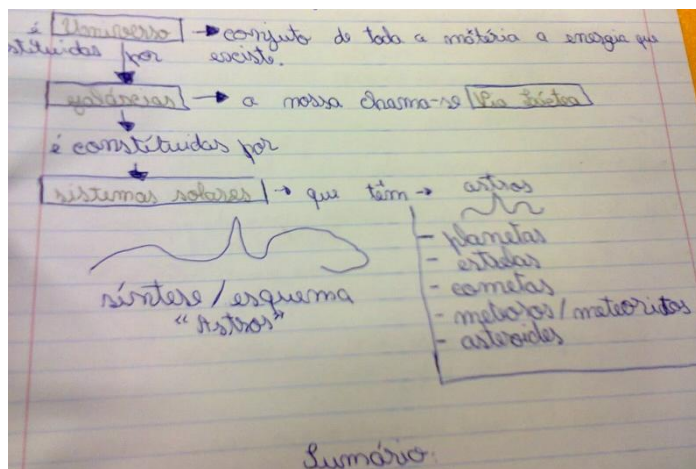


Figura 2 - Esquema/síntese sobre o artigo "O nosso lugar no universo"

Mais tarde, já na área de Estudo do Meio, comecei por perguntar aos alunos se ainda se lembravam do nome do artigo explorado em Português e sobre o que falava. À medida que davam as suas respostas, eu ia mostrando algumas imagens para que pudessem construir uma representação mais aproximada da realidade, sobretudo dos astros menos conhecidos por eles como os cometas, asteróides, etc. Como na análise do artigo, alguns alunos ficaram um pouco reticentes acerca dos movimentos de rotação e translação da Terra, propus a visualização de uma curta animação do sítio Escola Virtual sobre este assunto. De seguida para cimentar todos estes conhecimentos propus-lhes a realização de uma tarefa de consolidação: palavras cruzadas, que podiam realizar individualmente ou a pares. Durante a realização da tarefa, os alunos estavam empenhados e iam trocando opiniões entre si. Passado algum tempo realizou-se a correção, oralmente e em grande grupo, terminando com a projeção das palavras cruzadas resolvidas. Posteriormente, questionei os alunos sobre a lua, tal como se evidencia no diálogo que se segue.

**Professora estagiária:** - Já vimos que há vários tipos de astros no universo. Que tipo de astro será a lua?

**Aluna C:** - é um planeta.

**Aluno W:** - Não pode ser, é uma estrela não vêes que tem luz?!

**Professora estagiária:** - Então em que ficamos? Afinal é uma estrela ou um planeta?3

**Aluno J:** - é um planeta, a luz da lua não é dela é o Sol que lha dá não sabes W?

(...)

**Professora estagiária:** - Quando olham para o céu a lua está sempre igual?

**Aluna S:** - Às vezes está mais perto e outras vezes mais longe.

**Aluno T:** - Eu acho que está sempre igual, não sei bem...

**Aluno D:** - Eu acho que às vezes é redonda e outras vezes não.

**Aluno W:** - é diferente porque tem várias fases.

**Professora estagiária:** - Já vamos investigar isso.

E assim foi. Em seguida projetei imagens da lua nas diversas fases, com o nome da fase correspondente e pedi aos aprendentes que observassem cada uma e as descrevessem e associassem ao nome. Falámos do facto da “lua ser mentirosa” e por fim do ciclo lunar, que projetei também. Por fim para testar os conhecimentos dos alunos pedi a alguns, escolhidos aleatoriamente, para colarem, um de cada vez, no quadro com *patafix*, as imagens da lua visualizadas anteriormente na apresentação Powerpoint. Em seguida outros meninos colaram por baixo um cartão com o nome correspondente a cada fase ficando no quadro o produto final que se pode observar na figura abaixo.



**Figura 3** - Atividade de consolidação acerca das fases da lua

Ao longo do resto da experiência de ensino aprendizagem, os alunos foram trazendo livros sobre astronomia, pesquisas, e uma aluna chegou mesmo a trazer um pequeno planetário, tudo isto por iniciativa própria. Atendendo aos pedidos dos alunos acabou por realizar-se uma sessão de Estudo do Meio destinada às pesquisas e descobertas dos alunos. Num primeiro momento, os alunos visualizaram um vídeo que servia de síntese sobre o universo e depois todos tiveram oportunidade de mostrar os seus livros aos colegas, de ler as partes que mais gostaram e, por fim, apagaram-se as luzes e através do planetário portátil que uma aluna trouxe (como se pode verificar na imagem abaixo), as constelações foram projetadas no teto da sala de aula.



Figura 4 - planetário portátil

Seguiu-se uma sessão de Matemática. Comecei por questionar os alunos sobre o trabalho realizado nas aulas anteriores para que se recordassem dos aspetos trabalhados e fossem construindo uma sequência das suas aprendizagens.

Propus a realização de uma pequena investigação na turma, partindo da questão “Qual é o teu tipo de astro favorito?”. Os alunos concordaram e mostraram-se entusiasmados. Propus que a recolha de dados fosse realizada em grande grupo e perguntei aos alunos como a poderíamos fazer, tal como se verifica no seguinte excerto.

**Professora estagiária:** - Como ainda temos muitas coisas para aprender, para não perdermos tanto tempo a recolha de dados vai ser feita em grande grupo. Como acham que podemos fazer isso?

**Aluno K:** - Um menino pode ir para o quadro registar a resposta de cada elemento da turma.

**Professora estagiária:** - E como podemos fazer esse registo no quadro?

**Aluno W:** Pode ser através de um *taly shart*.

**Aluno J:** - Através do quê?!

**Aluno W:** - De um *taly shart*! Não te lembras do que é? Aquele esquema com tracinhos que até usámos quando escolhemos o representante de turma!

**Aluno J:** - Ah!!! Já sei não sabia era que tinha esse nome tão pomposo.  
(Gargalhada geral)

**Professora estagiária:** - Já todos se lembram do que é um *taly shart*?

**Turma em coro:** - Sim!

**Professora estagiária:** - E todos concordam que a recolha de dados seja feita desta forma?

**Turma em coro:** - Sim!

**Professora estagiária:** - Então e que tipo de astros é que conhecem?

**Aluno W:** - Planetas, estrelas, asteróides, cometas e meteoros/ meteoritos!

**Professora estagiária:** - Muito bem!Então que respostas é que vocês podem dar à pergunta “Qual é o teu tipo de astro preferido?”

**Aluno L:** Ou planetas, ou estrelas, ou cometas,...., as que o W acabou de dizer.

...

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Um elemento da turma, escolhido aleatoriamente, ficou encarregado de ir registando no quadro branco as respostas dos colegas e a sua. Em seguida, todos registaram o *taly shart* nos cadernos diários e foi feita uma breve análise em grande grupo. A figura seguinte corresponde aos registo que um aluno fez.

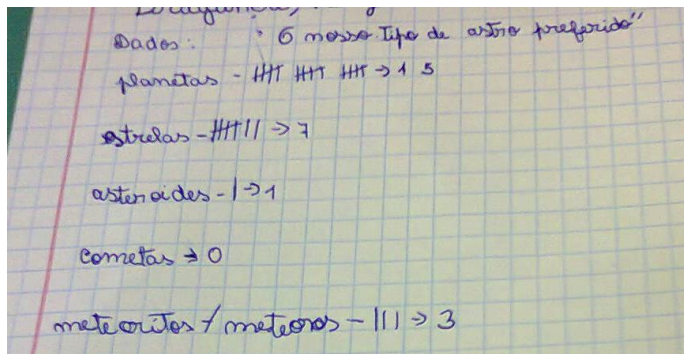


Figura 5 - Taly shart registado por uma aluna

Em seguida, propus a organização dos dados numa tabela, aspeto trabalhado na aula anterior. Escolhi um aluno e pedi-lhe que fosse ao quadro realizar esta tarefa e que os colegas deveriam dar-lhe instruções, mas apenas quando necessário. O aluno escolhido (Aluno T) era um aprendiz que geralmente apresentava mais dificuldades e a sua escolha foi propositada para que em interação com os colegas realizasse um bom trabalho e possivelmente ficasse satisfeito com o seu desempenho.

O aluno começou a desenhar os contornos da tabela e uma aluna colocou o dedo no ar.

**Professora estagiária:** - Diz A.

**Aluna A:** - Posso dar uma sugestão?  
(acenei afirmativamente)

**Aluna A:** - Porque é que antes de começar com o desenho da tabela, ele não conta o número de respostas que os alunos podiam dar para saber quantas linhas vai ter que desenhar?

**Aluno W:** - Não isto assim não está organizado. Primeiro temos que começar por escrever um título!

...

E assim se foi construindo a tabela que, por fim, todos registaram nos cadernos diários tal como se pode verificar na figura seguinte.

A handwritten table on grid paper with the following content:

Tipo de astros preferidos	Frequência absoluta
Planetas	15
Estrelas	7
Cometas	0
Asteróides	1
Metéoros/meteoritos	3

Figura 6 - Tabela registada por uma aluna

Depois de registarem conversámos brevemente sobre as diferenças entre a tabela e o taly shart, como se verifica no seguinte diálogo.

**Professora estagiária:** - Olhando para o quadro, para o *taly shart* e para a tabela, em qual dos dois é que eu percebo melhor as preferências da turma?

**Aluno T:** - Eu acho que é na tabela porque tem logo o número de meninos que gostam de planetas ou estrelas e no *taly shart* se não pusermos uma seta com o número temos que andar a contar.

**Aluna A:** Eu acho que para anotar as respostas é melhor o *taly shart* mas depois para analisar é melhor a tabela.

...

Propus, em seguida, a realização de um gráfico de pontos com os mesmos dados. Desta vez, depois de questioná-los sobre o que é um gráfico de pontos para que se recordassem dos conhecimentos adquiridos no ano anterior, pedi-lhes que seguissem o exemplo do manual, nas páginas 76/ 77 (representado nas figuras sete e oito) para construírem um gráfico de pontos com os dados que tinham sido recolhidos na turma.

Tabela de frequência: rapazes		Tabela de frequência: raparigas	
Atividades extracurriculares	Frequência absoluta	Atividades extracurriculares	Frequência absoluta
Expressão Físico-motora	10	Expressão Físico-motora	8
Inglês	3	Inglês	6
Matemagicando	4	Matemagicando	4
Música	2	Música	6
Xadrez	3	Xadrez	2

Figura 7 - Tabelas de frequência com os dados do exemplo do manual escolar

Fonte: Lima, Barrigão, Pedroso e Rocha (2006)

Depois de lerem o exemplo fiz-lhes algumas questões tal como se verifica no seguinte excerto.

**Professora estagiária:** - Porque é que no gráfico de pontos do manual existem duas colunas de pontos, uma verde e uma vermelha, para cada atividade extracurricular?

**Aluna S:** - Eu também não percebi...

**Aluno W:** Isso é fácil. As pintas vermelhas são os rapazes e as verdes as raparigas, é só ver nas tabelas.

**Aluna S:** - Ah! Pois, eu não tinha reparado!

**Professora estagiária:** - E se eu não quisesse separar as respostas dos rapazes e das raparigas como é que colocava os pontos no gráfico?

**Aluno J:** - Juntava tudo.

**Professora estagiária:** - Como assim? Juntava como?

**Aluno J:** - Por exemplo no Inglês contava quantos rapazes tinham Inglês e quantas raparigas e juntava tudo e depois no gráfico colocava as pintas todas da mesma cor.

**Professora estagiária:** - Muito bem! Então no gráfico, por exemplo, na opção Inglês continuávamos a ter duas colunas com pontos só que da mesma cor, é isso?

**Aluno W:** - Não professora! As pintas ficavam todas na mesma coluna e com a mesma cor.

**Professora estagiária:** - Então no gráfico de pontos que vão construir como vão fazer? Vão colocar os pontos de que forma?

**Aluna C:** - Tanto faz!

**Professora estagiária:** - Tens a certeza? O que pensam os outros meninos?

**Alguns alunos em coro:** - Não!

**Professora estagiária:** - O que pensas D?

**Aluno D:** - Se calhar tanto faz...

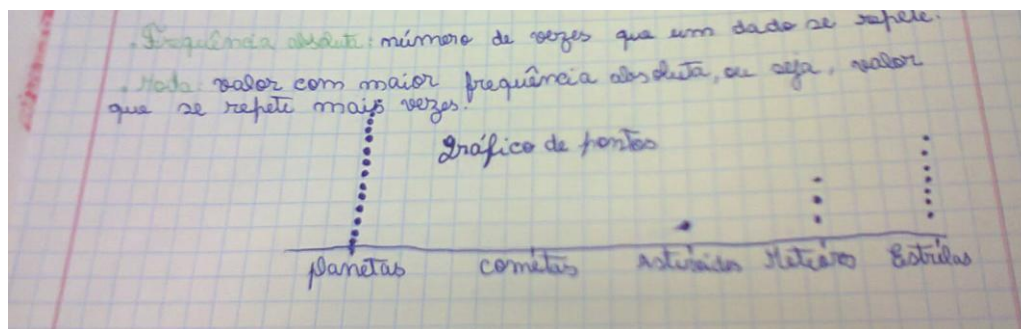
**Aluno J:** - Eu penso que não dá para separar as respostas das meninas e dos meninos.

**Professora estagiária:** - Porquê J?

**Aluno J:** - Porque quando anotámos as respostas no quadro não escrevemos se eram de meninos ou de meninas agora não dá para sabermos só se perguntarmos outra vez a todos acho eu.

...

Através do diálogo foram revistos também os conceitos de frequência absoluta e moda. Posteriormente, dei-lhes algum tempo para realizarem o gráfico nos cadernos e em seguida um aluno, escolhido aleatoriamente, foi ao quadro desenhar o gráfico que fizera e explicá-lo à turma. Chamei a turma à atenção para o facto de alguns alunos não colocarem um título adequado no gráfico, que expressasse claramente a variável em questão (ex.: número de preferências por tipo de astro), limitando-se a escrever “gráfico de pontos” como título, tal como podemos verificar na figura nove.



**Figura 9** - gráfico de pontos realizado por uma aluna

Por fim, conversámos sobre o gráfico de barras. Perguntei-lhes como poderíamos representar os mesmos dados através de um gráfico de barras em vez do de pontos e grande parte dos alunos referiu que era só substituir os pontos por barras. Então pedi a um aluno que exemplificasse no quadro e perguntei-lhe como poderia saber quantos meninos preferiam estrelas. Como não fizera o eixo com os valores correspondentes à frequência absoluta, o aluno não soube responder. Pedi-lhes então que vissem o exemplo do manual e que fizessem um gráfico de barras com os dados recolhidos na turma. Depois de acompanhar o trabalho dos alunos, uma vez que se aproximava o fim da aula, pedi a um com um gráfico bem elaborado que o reproduzisse no quadro e chamei à atenção para o facto de alguns meninos não desenharem as barras centradas e com a mesma largura.

Na área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, mais concretamente no campo da Expressão Plástica, organizei a turma em pares de trabalho. Pedi aos alunos que relembassem os nomes dos planetas existentes no nosso sistema solar. Em seguida propus-lhes que usassem a imaginação para criar um novo planeta e o seu respetivo bilhete de identidade. De forma geral, os alunos mostraram-se entusiasmados. Distribui a base para os bilhetes de identidade pelos pares que incluía informação como o nome do planeta, a galáxia a que pertencia, a idade, a cor, características e curiosidades,... Dei-lhes algumas instruções (ex.: a ilustração deveria ser baseada nas características apontadas no bilhete de identidade,...), e fui acompanhando o desempenho dos pares. No final cada par apresentou o seu planeta à turma (Anexo X), justificando as suas escolhas. Na figura dez podemos observar os bilhetes de identidade expostos na parede da sala de aula.



Figura 10 - Exemplos de bilhetes de identidade elaborados pelos alunos

A última sessão desta experiência de ensino/aprendizagem foi de Português. Comecei por questionar novamente os alunos acerca das características do artigo “O nosso lugar no universo”, lido na primeira aula desta sequência de momentos de aprendizagem. Depois de conversarmos um pouco sobre os textos informativos e , mais especificamente, sobre a notícia, fiz uma síntese dos aspetos essenciais através da exploração de uma apresentação digital. Desta apresentação, lida e comentada pelos alunos, constava a estrutura da notícia e as suas principais características e um exemplo deste tipo de texto. Depois de analisada a notícia presente na apresentação, propus aos alunos a realização de uma atividade de escrita em grande grupo. Os alunos deveriam colocar-se no papel de jornalistas e noticiar a queda de um meteorito na cidade de Bragança. A turma reagiu com grande entusiasmo à proposta. Fui dando algumas indicações, no entanto todas as decisões eram tomadas pelos aprendentes como se evidencia no seguinte diálogo.

**Professora estagiária:** - Então, tendo em conta o que conversamos sobre a notícia, qual é a primeira coisa que temos que escrever?

**Aluno J:** - O título!

**Professora estagiária:** - E como deve ser o título?

**Aluna A:** - Curto! E deve interessar a quem vai ler também...

**Professora estagiária:** - Muito bem A! Deve ser apelativo, é isso que queres dizer, chamar à atenção. Então que sugestões têm para o título?

**Aluna C:** Super meteorito destrói a cidade de Bragança e não deixa sobreviventes!

**Aluno T:** - Não vês que é muito texto para um título?!

**Professora estagiária:** - Não se esqueçam que os jornalistas não podem fantasiar a informação, devem relatar os acontecimentos tal e qual como

ocorreram. Imaginem que vocês são os únicos jornalistas de Bragança e têm de fazer um bom trabalho.

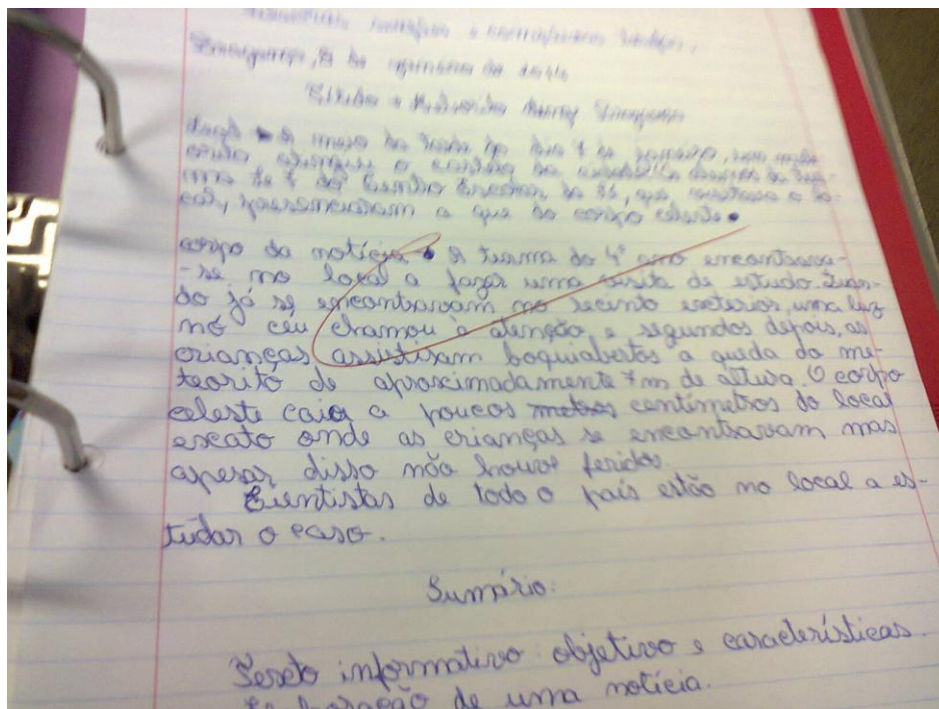
**Aluno L:** - Claro! Nós vamos ser uns jornalistas muito bons! (gargalhada geral) Cá para mim o título devia ser “Meteorito cai em Bragança”.

**Professora estagiária:** - Então o que pensam de “ Meteorito atinge Bragança” ?

**Grande parte da turma em coro:** - Sim!

...

E desta forma, o texto foi escrito e revisto no quadro, em grande grupo e, posteriormente, copiado para os cadernos diários tal como se vê na figura onze.



**Figura 11** - Notícia registada no caderno diário de um aluno

As diferentes partes da notícia foram assinaladas ao longo do texto para que os alunos assimilassem a estrutura de um texto deste tipo.

Terminado o processo de planeamento, textualização e revisão, li a notícia em voz alta e os aprendentes mostraram-se satisfeitos com o resultado final. Permiti que realizassem a ilustração da notícia e um aluno ficou encarregado, por sugestão da docente cooperante, de passar a notícia a computador para afixar no placar da sala de aula. Em conjunto com os alunos foi realizada uma breve sistematização dos conteúdos trabalhados na aula da forma que se relata no seguinte diálogo.

**Professora estagiária:** Que tipo de textos temos estado a trabalhar?

**Aluno T:** - A notícia!

**Professora estagiária:** - Só?

**Aluna B:** - artigos científicos!

**Professora estagiária:** - E isso são exemplos de textos quê?

**Aluno W:** - Informativos.

(...)

**Professora estagiária:** - Se um dia mais tarde alguém vos pedir para escreverem uma notícia como sabem por onde começar?

**Aluno F:** - Temos que seguir a estrutura: título, le..lea...

**Professora estagiária:** - Lead ou parágrafo guia, e mais?

**Aluno F:** ...corpo da notícia e pode ter imagem ou não.

(...)

**Professora estagiária:** - Gostaram de vestir a pele de jornalistas por um dia?

**Aluna A:** - Sim. Mas é muita responsabilidade!

**Professora estagiária:** - Porque dizes isso A?

**Aluna A:** - Porque às vezes queríamos inventar coisas para a notícia ficar mais, mais...

**Professora estagiária:** - Apelativa?

**Aluna A.** – Sim! Mas se formos bons jornalistas não podemos fazer isso, as pessoas têm o direito de saber como as coisas acontecem mesmo.

**Professora estagiária:** - Pois é A.

**Aluna S:** - Ó professora então digo-lhe já que há muitos maus jornalistas!

**Professora estagiária:** - Porque dizes isso S?

**Aluna C:** - Porque nas revistas dizem muitas coisas sobre os famosos que depois se descobre que são mentira...

(...)

### **Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida**

Na primeira sessão de Português a realização da ficha de pré-leitura foi muito importante pois, para além de promover a mobilização de conhecimentos prévios por parte dos alunos e de mos dar a conhecer, permitiu-me verificar quais as principais curiosidades face ao tema. A este respeito Pires (2013) refere que “A predisposição das crianças para aprender depende mais dos seus conhecimentos anteriores sobre o tema do que da maturação das estruturas cognitivas” (p.4). Constatei que, de forma geral, os alunos não tinham uma noção clara e real do conceito de universo e que o associavam apenas às imagens do espaço que viam nos meios de comunicação social, pensando que não fazíamos parte dele, que era algo distante de nós. Um aluno chegou mesmo a referir na ficha, que gostava muito de saber se o universo existia mesmo. Verifiquei também que uma parte significativa dos alunos associava a ideia de astro às estrelas e que pensava que só existiam estrelas e planetas no universo. Obviamente existia também uma minoria que possuía um leque de conhecimentos mais alargados.

Quanto à leitura do artigo científico, o facto de os alunos lerem em grupo (em pares) permitiu explorar todo o texto apesar da sua extensão e colmatar as dificuldades individuais de leitura.

Penso que no período de pós-leitura, durante a análise do artigo, teria sido uma mais-valia ir mostrando aos alunos imagens de planetas, da galáxia,... Neste período (pós-leitura) pude verificar que os alunos mostravam grande interesse pelo tema pois faziam várias questões que os intrigavam, permaneciam atentos e participavam de forma autónoma e ativa, respondendo às questões que eu colocava e colocando várias questões (ex.: Ouvei falar na televisão que no universo há buracos negros, o que é isso?; é verdade que um dia o Sol vai acabar?; é verdade que o Homem foi à lua? Ela às vezes parece perto mas outras vezes está tão longe!;...). Na realização do esquema teria sido interessante deixar os alunos realizarem os seus esquemas individualmente e confrontar as suas realizações e opiniões até se chegar depois em grande grupo aos aspetos verdadeiramente essenciais do artigo, no entanto dada a escassez de tempo, a realização do esquema em grande grupo foi a melhor estratégia.

Na área de Estudo do Meio, as imagens dos astros menos conhecidos (ex.: cometas e asteróides) foram importantes pois até então os alunos tinham contactado com a matéria de uma forma abstrata, apenas através da informação do artigo. Com as imagens puderam concretizar as ideias que tinham sobre cada tipo de astro e ter uma representação mais aproximada da realidade. Para alguns isto já não era novidade, mas outros mostraram-se surpreendidos. Ouvei comentários como “Ei! Olha como são os cometas!”. Constatei que grande parte dos alunos não tinha percebido, através da análise do artigo, em que consistiam os movimentos de rotação e translação da Terra, pois, com a visualização da animação do sítio Escola Virtual demonstraram admiração por o nosso planeta estar sempre em movimento e não conseguirem aperceber-se disso. Esta admiração leva-me a concluir que não se tinham interrogado sobre isto anteriormente, logo não tinham ficado com a ideia clara de que o nosso planeta se está sempre a mover. Este facto reforça a importância do uso da representação icónica na faixa etária em que os alunos se encontram. Assim, sempre que possível o professor deve promover o contacto dos alunos com este tipo de representação para facilitar e promover a sua aprendizagem. Na realização da tarefa das palavras cruzadas, os alunos não demonstraram grandes dificuldades excepto no ponto nove (órbita) e nos movimentos de translação e rotação (pontos 8 e 12). Neste caso verifiquei que alguns

alunos confundiam os dois movimentos. Para colmatar estas dificuldades consultámos o artigo e visualizámos de novo a animação do sítio Escola Virtual. O empenho do grupo na realização desta tarefa deve-se, no meu ponto de vista, ao seu gosto por desafios, jogos e charadas, aspeto que já previra aquando da planificação da aula e que me levou a selecionar uma tarefa deste tipo.

Na exploração das fases da lua a imagem que representava a fase de lua nova (que corresponde à figura doze) não era a mais adequada pois poderia induzir os alunos em erro levando-os a pensar que neste período nunca se avista nenhum vestígio da lua no céu.



**Figura 12** - representação da fase de lua nova utilizada na aula

Só me apercebi deste facto por indicação da professora cooperante e para não induzir os alunos em erro e mostrei-lhes, através de uma pesquisa na internet, várias imagens da fase de lua nova. A frase “A lua é mentirosa” foi muito útil. Verifiquei que sempre que os alunos tinham dificuldades em distinguir as imagens relativas às fases de quarto crescente e quarto minguante e recorriam à frase, conseguiam fazer a relação correta entre elas. De forma geral, penso que os alunos estavam motivados e curiosos face a este tema pois vários afirmaram ter realizado pesquisas em casa e trouxeram vários livros e um planetário portátil para mostrarem aos colegas. Tudo isto por iniciativa própria o que me leva a concluir que estavam motivados. A este respeito, Borrás (2001) refere que “a motivação intrínseca do aluno e o seu interesse por saber coisas novas favorece a sua livre aprendizagem” (p.190).

Considero que o facto de reservar uma sessão para eles partilharem todas estas informações com o grupo foi importante pois foi uma forma de recompensar o seu interesse e de os colocar no centro da ação. O vídeo usado no início da sessão como síntese, já tinha até sido visualizado por alguns alunos em casa.

Na área de matemática, teria sido mais interessante ter planeado um projeto em que os alunos pudessem trabalhar em grupo e de forma mais autónoma, para que eles próprios aprendessem a organizar-se, desenvolvessem competências como a cooperação e responsabilidade e aprendessem a ultrapassar as dificuldades com que iam sendo confrontados ao longo do processo de investigação. No entanto, optei pelo trabalho individual e em grande grupo, como já referi, de forma a poder cumprir as metas estabelecidas pela docente cooperante e tendo em conta, sobretudo, que esta aula serviria, não como introdução aos conteúdos, mas como forma de os rever. Neste sentido a questão a ser investigada foi proposta por mim e as questões que ia colocando serviam, sobretudo, para chamá-los à atenção para aspetos com que eles se poderiam defrontar caso realizassem um trabalho mais autónomo (ex.: o facto de no gráfico de pontos do manual os dados das raparigas e rapazes serem diferenciados, o facto de as barras de num gráfico de barras deverem ter a mesma largura e de precisarmos de 2 eixos, um com indicação das respostas possíveis e outro com indicação da frequência absoluta, etc). Os exemplos do manual serviram para lembrá-los que a forma como recolhemos os dados pode condicionar a forma como os poderemos organizar e tratar posteriormente.

Na área de Educação e Expressão Plástica a atividade desenvolvida promoveu sobretudo a exploração da imaginação dos alunos, aspeto tão característico das crianças e que, apesar da formalidade do ensino, não deve ser descurado. Segundo Borrás (2001), “a criança deve saber e compreender que dispõe de algo maravilhoso que lhe permite sonhar, criar, inventar, deduzir, que é a imaginação, uma arma extremamente poderosa que pode fazê-la atingir o indescritível” (p.382).

Optei pelo trabalho em pares, visto que ao longo desta sequência de aprendizagens predominou o trabalho individual e em grande grupo e considerei uma mais-valia proporcionar aos alunos um tipo de trabalho mais voltado para o desenvolvimento de competências como a cooperação, a interajuda e a responsabilidade. Durante o trabalho de grupo alguns alunos não queriam trabalhar juntos ou demoraram algum tempo a entrar em acordo em relação às características do planeta a criar, aspetos que demonstram o papel do trabalho de grupo no desenvolvimento das competências acima referidas. Sobre este tipo de trabalho, Borrás (2001) afirma que “a interacção do aluno com os seus colegas facilita a resolução de

problemas, desenvolve a sua capacidade de organização e de responsabilização pelas suas tarefas, fomenta uma competitividade sã e estimula o debate” (p.84).

Penso que deveria ter possibilitado o uso de uma gama de materiais mais diversificados, pois, para além de promover a exploração de técnicas variadas de expressão e a composição e organização de superfícies, os resultados finais seriam muito mais ricos do ponto de vista artístico. Por fim, considero que a apresentação dos trabalhos foi muito útil pois o desenvolvimento da comunicação na sala de aula, para além de promover o desenvolvimento da linguagem favorece a própria aprendizagem do aluno visto que, tal como Borràs (2001) refere, “o facto de verbalizar as [...] acções e manipulações, assim como os processos seguidos, é de grande ajuda para o próprio aluno, já que desta maneira pode construir e reconstruir cada um dos passos dados” (p.326).

A última sessão desta sequência de momentos de aprendizagem foi de Português. Optei pela escrita em grande grupo por indicação da docente cooperante, que achava necessário o treino do processo de planeamento, textualização e revisão, dado os fracos resultados nas composições que os alunos iam elaborando, e em grande grupo para aprenderem com os erros uns dos outros. De facto, segundo Barbeiro & Pereira (2007) as “atividades presentes no processo de escrita podem ser agrupadas segundo três componentes: planificação, textualização e revisão” (p.17). Estas três atividades devem ter espaço nas aulas de Português para que os alunos as treinem efetivamente e desenvolvam a competência compositiva.

O facto de pedir aos aprendentes para apontarem as diferentes partes da estrutura da notícia numa notícia real, e posteriormente, na notícia criada por eles, permitiu, no meu ponto de vista, que os alunos interiorizassem essa mesma estrutura. O facto de lhes atribuir uma missão importante – serem jornalistas por um dia – foi encarado por eles com entusiasmo. Referi algumas vezes o facto dos jornalistas terem o dever de transmitir a informação de forma objetiva e imparcial limitando-se a comunicar os factos sem os fantasiar, distorcer e sem fazer qualquer juízo de valor, para que os alunos não fantasiassem os acontecimentos e encarassem o seu trabalho com seriedade. Penso que esta foi uma aula produtiva e que, de forma geral, os alunos realizaram aprendizagens significativas.

## 3.2. Experiências de aprendizagem do 2.º Ciclo

### 3.2.1. Matemática

#### Planificação e preparação da aula

No âmbito da disciplina de Matemática planifiquei, de acordo com as orientações do professor cooperante e do professor supervisor, uma sessão de ensino com o intuito de rever e consolidar os conhecimentos dos tópicos em estudo (relações e regularidades: sequências, razão, proporção, proporcionalidade direta e escalas), e esclarecer eventuais dúvidas. Para esta sessão, com a duração de 90 minutos, optei por planear a realização de um jogo, com o intuito de proporcionar aos alunos um momento mais descontraído, visto que a ficha de avaliação se realizara na aula anterior. Optei pela realização de um tradicional jogo de tabuleiro pois este tipo de jogos faz parte da realidade infantil e permite rever vários conteúdos. Além disso, tinha um tabuleiro em papel de cenário que eu e a minha colega de estágio elaborámos no 1.º ciclo (representado na figura 13) que se podia adaptar a qualquer disciplina e ano, mudando as questões dos cartões. Este tabuleiro tinha várias casas numeradas no corpo de uma lagarta. As casas amarelas eram casas de sorte, as vermelhas de azar e as restantes correspondiam a questões/tarefas. Estas tarefas foram adaptadas do caderno de exercícios da disciplina e de exames nacionais de anos anteriores, tendo em conta a data festiva que se aproximava: a páscoa.

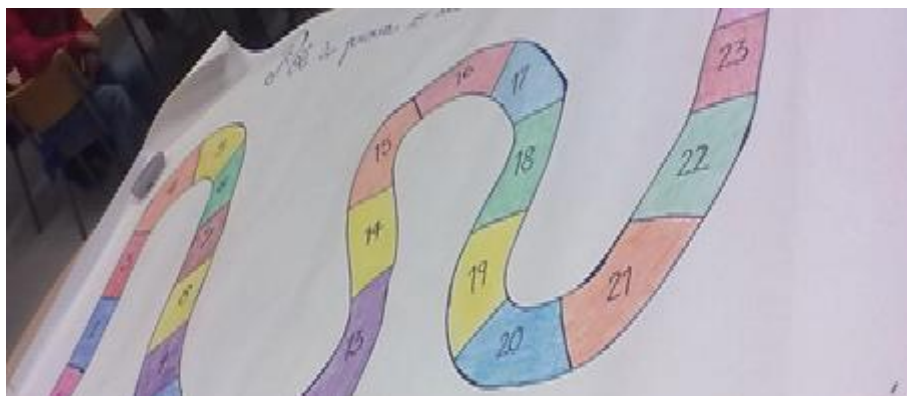


Figura 13 - Tabuleiro do jogo

Para além do tabuleiro do jogo acima exposto e de cartões, utilizei nesta aula, duas apresentações multimédia, uma com as regras do jogo (Anexo XI), e outra com o enunciado das tarefas (Anexo XII).

A recolha de dados foi feita através de registos realizados pela minha colega de estágio em grelhas de observação (Anexo XIII) e através de notas de campo que fui escrevendo ao longo da sessão de aprendizagem.

### **Desenvolvimento da aula**

Durante o intervalo, preparei a sala de aula para a realização do jogo, com a ajuda da minha colega de estágio. Dispus o tabuleiro sobre algumas mesas no centro da sala e as restantes mesas e cadeiras foram colocadas em grupos dispersos pelo restante espaço. À medida que iam entrando na sala e viam os materiais e a sua disposição, os alunos avisavam os colegas que ainda vinham no corredor: “Ó R! Olha hoje vamos fazer um jogo! Anda ver a sala!”. Depois destes minutos iniciais dividi a turma em grupos de trabalho (elaborados aleatoriamente) e falámos sobre o que ia acontecer.

**Professora estagiária:** - Então o que pensam que vamos fazer hoje?

**Aluna B:** - Jogar em equipas!

**Professora estagiária:** - E como pensam que vai ser esse jogo?

**Aluno H:** - é como o monopólio... Mas cá para mim vai ter matemática!

(...)

Em seguida projetei uma apresentação multimédia com as regras do jogo que foi lida em voz alta por alguns alunos. Seguiu-se a atribuição de nomes às equipas (cores dos seus peões: verde, azul, amarela, bege e vermelha) e foi eleito um representante por grupo que seria responsável por lançar o dado e movimentar o peão da sua equipa no tabuleiro. O representante de cada equipa lançou o dado, e desta forma, foi estabelecida a ordem das jogadas. Quando o peão de uma equipa ficava numa casa amarela ou vermelha o representante da equipa em jogo retirava um cartão amarelo (representava sorte) ou vermelho (azar). Quando o peão ficava numa casa verde essa equipa retirava um cartão verde numerado. O número correspondia a uma tarefa da apresentação multimédia que era projetada e lida em voz alta, por mim ou por algum aluno escolhido aleatoriamente. Seguiu-se um pequeno momento de questionamento com o objetivo de verificar se os aprendentes compreenderam a tarefa. Depois era dado algum tempo para que cada equipa trocasse ideias e resolvesse a tarefa. Se a equipa em jogo errasse, outra equipa era questionada e convidada a ir ao quadro resolver e explicar a sua proposta de resolução da questão. Inicialmente apenas os elementos mais rápidos de cada grupo resolviam a tarefa e os outros distraíam-se com mais facilidade. Como pretendia que todos trabalhassem e estivessem envolvidos, propus uma nova regra: a resposta de um grupo só era considerada se todos os seus elementos a tivessem realizado no caderno. Depois de implementada esta regra, pude verificar que os elementos mais rápidos de cada equipa passaram a ajudar os alunos com mais dificuldades (ex.: “Não vês que não

é assim? Eu explico-te!”, “ Tenta! Temos que nos esforçar todos não ouviste a professora?” , ...)

De forma geral, os aprendentes estavam entusiasmados e todos se esforçavam em prol de um objetivo bem definido: serem vencedores. Ouviam-se comentários, por exemplo, quando o peão de uma equipa coincidia com uma casa de sorte ou azar (ex.: “Casa de sorte! O que irá sair-lhes?”; “Que sortudos!” ,” Tem que nos calhar um para ficarmos numa casa de sorte!” , “Casa de azar! A sorte não é para todos...”), quando uma equipa não respondia corretamente ( ex.: “professora o nosso grupo sabe a resposta!”) ou até acerca da evolução do jogo ( ex.: “ Estamos perto da meta! Vamos ser os vencedores!” , “ Ainda há esperança, temos que ser os vencedores!” ,”Ai...vais-nos passar! Não pode ser!”). Para além disso, sempre que uma equipa apresentava uma resolução correta os seus elementos festejavam.

À medida que o jogo ia decorrendo, foram surgindo algumas dúvidas que foram geralmente ultrapassadas através do diálogo entre os elementos da turma. Alguns alunos demonstravam não ter compreendido o conceito de escala quando deparados com a tarefa 1, que explorava este tópico. Por este motivo, esta questão foi resolvida no quadro pelo representante da equipa em jogo e eu fui fazendo questões a toda a turma.

**Professora estagiária:** - Afinal o que é uma escala?

**Aluno R:** - É uma medida em que uma parte é a realidade e a outra o desenho!

**Professora estagiária:** - Uma medida? Explica-te melhor.

**Aluno R:** - Bem é uma...

**Professora estagiária:** - Quem ajuda o R?

**Aluno F:** - É uma razão. O primeiro número representa a distância num desenho ou num mapa e o segundo representa a distância que lhe corresponde na realidade. Por exemplo na tarefa quando se diz 1: 30 000, um é um centímetro no mapa e esse centímetro no mapa está a representar 30 000 cm na realidade.

**Professora estagiária:** - Muito bem F. Então e o que era pedido na tarefa R?

(...)

Perto do final do jogo, a diretora de turma interrompeu a dinâmica da aula para que os alunos preenchessem uns questionários. Depois de preenchidos os questionários, quando o jogo foi retomado, os alunos passaram a estar mais instáveis e menos concentrados. Um grupo foi desclassificado pelo comportamento perturbador para servir de exemplo aos restantes. Como se não bastasse, as questões da apresentação digital não eram suficientes então passei a realizar questões orais que improvisei aos grupos que iam jogando. Por fim, um grupo chegou à meta e com grandes festejos foi

eleito grupo vencedor. Os restantes grupos lamentavam não serem eles os vencedores. Na aula seguinte foram atribuídos prémios à turma.

### **Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida**

Relativamente à recolha de dados, esta estaria comprometida se me tivesse limitado a realizá-la através das grelhas de observação, que se mostraram incompletas e pouco adequadas à realidade de sala de aula, uma vez que permitiam obter registos acerca de determinado grupo apenas em um momento específico e de forma um pouco ambígua. Da análise destas grelhas conclui que em grande parte dos grupos foram verificados os seguintes indicadores: demonstraram entusiasmo tinham a atenção focada na atividade, realizavam as atividades com empenho, respeitavam as normas básicas de funcionamento da sala de aula e do jogo, e participavam quando solicitados ou várias vezes de forma estruturada. Contudo esta recolha de informação foi complementada com notas de campo que permitiram retirar dados ao longo de toda a sessão de ensino/aprendizagem e acompanhar a sua evolução. De forma geral os alunos demonstravam entusiasmo, competiam entre si e demonstravam empenho na realização das tarefas.

Considero que a adaptação de várias tarefas à época festiva que se aproximava (a Páscoa) foi importante, pois permitiu aproximar a matemática da realidade dos alunos, e consequentemente envolvê-los e motivá-los. Verifiquei que nas tarefas relacionadas com a páscoa os alunos estavam mais atentos e iam tecendo comentários (ex.: “Olha agora o coelho da páscoa também faz entregas!”; “ A essa velocidade o que vai acontecer é que o coelho vai ser multado!” ...). De facto Arends (2008) refere que “os alunos esforçam-se mais em ambientes cujas tarefas de aprendizagem sejam vistas como sendo agradáveis”. (p. 157)

O facto de ter implementado a regra de que todos os elementos do grupo deveriam resolver as tarefas para a resposta ser considerada foi muito importante pois promoveu a entreajuda entre os alunos para que o grupo fosse bem sucedido. “O desejo de obter sucesso é evidente quando os alunos se esforçam para [...] alcançar os objetivos de determinadas tarefas” (Arends, 2008, p.141).

Penso que o recurso ao jogo enquanto estratégia de ensino/aprendizagem foi uma mais-valia, apesar dos contratemplos e instabilidade dos minutos finais. Esta estratégia permitiu dar um carácter mais descontraído à aula e ao mesmo tempo rever conteúdos e esclarecer dúvidas (ex.: conceito de escala). Elementos caraterísticos da

situação de jogo, como a competição, o desejo de vencer e o apelo à realidade dos alunos (visto que este jogo os fazia lembrar os jogos de tabuleiro tradicionais), demonstraram ser fatores estimulantes. O facto dos alunos celebrarem sempre que davam uma resposta correta ou ficavam numa casa de sorte demonstra que serem bem sucedidos os estimula. Sobre este aspeto, Borrás (2001) refere que “O êxito é altamente estimulante. A satisfação de ter conseguido um objectivo incita a continuar a aprender” (p.360). Quanto à interrupção por parte da diretora de turma e ao facto de as questões da apresentação multimédia não serem suficientes, provocaram uma quebra do ritmo do jogo e do trabalho da turma que veio diminuir o entusiasmo e concentração da turma em geral. Desclassifiquei um grupo para servir de exemplo e exigi que continuassem a realizar as tarefas nos cadernos diários. No entanto, após refletir, penso que esta não foi a solução mais adequada. Contudo, como todos estes contratempos aconteceram nos momentos finais da aula, acabaram por não a comprometer.

### **3.2.2. Ciências da Natureza**

#### **Planificação e preparação da aula**

No âmbito da disciplina de Ciências da Natureza planifiquei, de acordo com as orientações do professor cooperante e da professora supervisora, uma aula com o intuito de verificar quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca da unidade temática que iria ser iniciada- Materiais terrestres suporte de vida : a água, nomeadamente sobre as atividades em que a água é utilizada, os aspetos que comprovam a importância da água, o efeito que as atividades humanas provocam na água, as medidas para poupar água, entre outros.

Para esta sessão, com a duração de 90 minutos, optei por planear a realização de um jogo por vários motivos: para proporcionar um momento lúdico ao grupo e diversificar estratégias, para envolvê-los e motivá-los e porque este grupo apresentava comportamentos perturbadores do ambiente de aula e pensei que a realização de uma atividade deste género seria estimulante e motivadora. No entanto, estava com algum receio face ao possível comportamento do grupo, que era habitualmente muito mais instável que o de 6.º ano. Por este motivo optei por não realizar um jogo de tabuleiro para evitar a perturbação que as mudanças na disposição da sala poderiam causar. Planifiquei um jogo tipo quizz. Utilizei para esta sessão cartões para identificar as equipas

(Anexo XIV), uma apresentação multimédia com as regras do jogo (Anexo XV) e uma apresentação multimédia com as tarefas (Anexo XVI). As tarefas foram adaptadas do manual escolar e do sítio Escola Virtual. Pretendia que fossem resolvidas de forma sequencial para se ir avançando gradualmente nos vários aspetos a trabalhar no capítulo a estudar.

A recolha de dados foi, mais uma vez, feita através de registos realizados pela minha colega de estágio em grelhas de observação (Anexo XVII) e através de notas de campo que fui escrevendo ao longo da sessão de aprendizagem.

### **Desenvolvimento da experiência de ensino/aprendizagem**

Comecei por organizar os alunos em grupos de trabalho, escolhidos aleatoriamente, e propus a realização do jogo. Distribui aos elementos de cada grupo cartões identificativos da sua equipa, que continham o nome da equipa, o n.º de sócio e uma ilustração. Os aprendentes mostravam-se entusiasmados e comentavam os nomes e imagens atribuídos a cada equipa. Em seguida, através de uma apresentação multimédia expus as regras do jogo e deixei algum tempo para que os alunos pudessem fazer questões. O nome das equipas foi escrito no quadro negro para que as pontuações fossem sendo anotadas. Todos os grupos começaram com zero pontos, quando uma equipa dava uma resposta correta e completa ganhava três pontos, quando a resposta estava correta mas incompleta a equipa apenas acumulava um ponto e meio e quando errava não acumulava pontuação. A ordem das jogadas foi estabelecida através da ordem dos nomes das equipas escritos no quadro, tendo cada grupo direito a uma jogada e passando a vez à equipa seguinte. Pedi aos alunos que registassem as suas resoluções nos cadernos diários e propus a regra de que todos os elementos do grupo deveriam resolver as tarefas para que as respostas da sua equipa fossem validadas. No entanto, os alunos nem sempre cumpriam esta norma nem se verificou o espírito de entajuda que eu esperava.

Apesar de a turma estar entusiasmada com a realização do jogo, só alguns alunos se mostravam empenhados e cumpriam as regras. De forma geral, os alunos tinham comportamentos que perturbavam o ambiente da aula (diálogos paralelos, discussões acerca das respostas, alguns grupos acusavam outros de copiarem as suas respostas, dois elementos não queriam trabalhar juntos,...). Foi possível rever alguns aspetos como as

utilidades da água e a sua importância mas a dada altura o ambiente de aula era insustentável e, não conseguindo idealizar no calor do momento uma estratégia alternativa, dei por encerrado o jogo para descontentamento geral, sobretudo de uma minoria que estava concentrada e empenhada. No tempo restante os alunos realizaram individualmente e em silêncio as atividades de diagnóstico do manual escolar.

### **Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida**

Uma vez que ainda não tivera oportunidade de reformular as grelhas de observação utilizadas em matemática, a recolha de dados baseou-se sobretudo nas notas de campo. No entanto, através das grelhas pude verificar que, de forma geral, embora entusiasmados, os alunos se distraiam facilmente estabelecendo diálogos paralelos e concentrando-se não no jogo em si ou nos conteúdos mas sim em aspetos secundários (quezílias entre equipas). Os indicadores mais verificados foram - distraem-se facilmente e demonstram entusiasmo- e os que não se verificaram foram o respeito pelas regras de sala de aula e do jogo, o respeito pelos colegas e a atenção focada na atividade.

Após refletir sobre esta experiência de ensino/aprendizagem, e depois de ter vivenciado a pior aula do meu humilde percurso enquanto professora estagiária cheguei à conclusão de que cometera alguns erros ao planejar uma atividade para um grupo com estas características ( pouca concentração, instabilidade, atitudes perturbadoras do ambiente de aula, alunos pouco habituados a trabalhar em grupo,...). A distribuição de cartões de membro a cada equipa tinha o intuito de tornar a atividade mais apelativa e motivante para os alunos. E realmente os alunos demonstraram entusiasmo, chegando a trazê-los na roupa em aulas posteriores. Contudo, há vários aspetos a melhorar. Em primeiro lugar, em vez de ter realizado grupos de forma aleatória deveria ter elaborado antecipadamente grupos heterogéneos, quer em conhecimentos (para que os mais aptos ajudassem os menos aptos), quer em termos comportamentais. Tal como Arends (2008) refere “é assumido que os alunos com menores capacidades aprendem mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades, e que estes beneficiam do papel de tutores que desempenham junto dos seus pares menos capazes” (p.351).

Além disso, visto que estes alunos habitualmente não focam a sua atenção por muito tempo, deveria ter planeado o jogo apenas para a parte inicial da aula e com questões diretas e de resposta rápida, tudo isto para inculcar uma maior dinâmica à aula e evitar a dispersão dos alunos. Deveria também ter adaptado o jogo quando me apercebi que não estava a resultar. De facto, mesmo fazendo uma boa planificação da aula, o

professor estará sempre sujeito à ocorrência de imprevistos. Segundo Ferreira e Santos (2007), “este facto faz com que muitas das vezes os planos traçados pelo professor para determinado dia tenham que ser revistos face à situação” (p.38). No entanto não tive a destreza necessária para fazê-lo sem abandonar o plano original da aula (o jogo) e optei por suspender a atividade e propor a realização da ficha de avaliação diagnóstica da unidade, individualmente.

Em situações futuras terei o cuidado de refletir mais profundamente sobre os aspetos da sessão a planificar (tipo de trabalho, características do grupo).

### **3.2.3. História e Geografia de Portugal**

#### **Planificação e preparação da aula**

No âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal planifiquei, de acordo com as orientações da professora cooperante e da professora supervisora, uma sessão de ensino/aprendizagem com o intuito de rever conteúdos para a ficha de avaliação sumativa. Dado que os alunos resolviam sempre os guias de estudo nas aulas de preparação para os testes, optei por um jogo para lhes proporcionar um momento diferente, mas igualmente proveitoso, que servisse não só para rever os conteúdos como para debater respostas e esclarecer dúvidas. Esta sessão de ensino aprendizagem teria a duração de apenas 45 minutos, sendo que os minutos iniciais estavam reservados para a correção do guião do excerto do documentário “ Transmontanos” visualizado na aula anterior. Assim sendo, dispunha de muito pouco tempo para a realização desta atividade. O jogo que idealizei era semelhante a um *quizz* em que os alunos, organizados em equipa (filas), eram questionados por mim sobre a parte da matéria que precisavam estudar para o teste (a ascensão de Salazar ao poder, O movimento das forças armadas, a revolução de 25 de Abril de 1974, a descolonização e os retornados,...). As questões (Anexo XVIII ) foram retiradas e adaptadas do manual escolar e dos guias de estudo dos alunos, tinham um grau de dificuldade variado (algumas de resposta imediata e outras em que era necessário refletir e interrelacionar conteúdos) e uma ordem sequencial e cronológica para facilitar a construção da sequência temporal por parte dos alunos, visto que não tínhamos tempo para uma sistematização das ideias principais. Além disso, para poupar tempo, optei também por ser eu a questionar os alunos em vez de sortear as questões.

## **Desenvolvimento da experiência de ensino/aprendizagem**

Comecei por questionar os alunos acerca dos assuntos trabalhados na aula passada, nomeadamente sobre o documentário visualizado. Em seguida, terminou-se a correção do respetivo guião do documentário.

Propus a realização de revisões através de um jogo. Expliquei rapidamente as regras do jogo: cada fila seria uma equipa ( A, B e C); começaria a equipa A a jogar e teria direito a responder a uma questão, passando a vez à equipa seguinte. Em cada equipa só podia responder um elemento de cada vez, sendo que na vez seguinte esse elemento já não poderia participar (desta forma o desempenho e conhecimentos individuais de cada aluno é que contribuiriam para a *performance* da sua equipa); todas as equipas começavam o jogo com 0 pontos e a cada resposta correta e completa acumulariam 3 pontos, a cada resposta correta mas incompleta acumulariam 1,5 pontos, e a cada resposta errada perderiam um ponto.

O jogo decorreu harmoniosamente e os alunos, ao contrário do que eu esperava, tiveram um comportamento exemplar: participavam quando solicitados e quando alguma equipa errava, debatiam as respostas, estavam atentos e empenhados,... Foram sendo esclarecidas algumas dúvidas, sobretudo nas questões de maior grau de dificuldade, que eram em primeiro lugar discutidas pela turma e em seguida, se necessário, eu intervinha, tal como evidencia o seguinte episódio.

**Professora estagiária:** - Vou passar a ler a questão: indica os motivos que levaram ao 25 de Abril de 1974.

**Aluno equipa A** – Os motivos que levaram aos 25 de Abril foram: a guerra colonial,...

**Professora estagiária:** - Porquê?

**Aluno equipa A:** - Porque já estava a acontecer há muito tempo e provocava muitos mortos e feridos.

**Professora estagiária:** - Só por isso? Então e aquele gráfico que analisamos quando falámos da guerra colonial era sobre o quê?

**Aluno equipa A:** - As despesas! Esta guerra tinha muitos custos para Portugal e no gráfico até vimos que os custos eram muito maiores do que os que o governo português previra.

**Professora estagiária:** - Muito bem! Então um dos motivos que levaram ao desencadear da revolução dos cravos foi a guerra colonial já disseste porquê. Mas a resposta ainda não está completa. Que outros aspetos contribuíram para o eclodir desta revolução?

**Aluno equipa A:** - o descontentamento da população...

**Professora estagiária:** - Sim. E porque estavam os portugueses descontentes?

**Aluno equipa A:** - Porque passavam dificuldades e tinham más condições de vida e porque não tinham liberdade porque existia a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado) e a censura.

**Professora estagiária:** - Muito bem! Continua.

**Aluno equipa A:** - Hum ... não me lembro de mais motivos...

**Professora estagiária:** - Então a tua equipa vai ter metade da pontuação porque a resposta está incompleta. Os outros elementos da equipa A sabem mais algum motivo? E das outras equipas?

(dedos no ar)

**Aluno equipa C:** - muitas pessoas emigravam.

**Professora estagiária:** - E porque emigravam?

**Aluno equipa B:** - Para terem melhores condições de vida e liberdade.

**Professora estagiária:** - Também. Mas algumas pessoas emigravam por outro motivo. Ainda se recordam?

**Aluno equipa C:** - Muitos rapazes emigravam para não terem de participar na guerra colonial!

**Professora estagiária:** - Muito bem! Então vamos lá rever tudo o que já dissemos. Os aspetos que levaram à revolução dos cravos foram a guerra colonial que se prolongava há muito tempo e acarretava muitas despesa e baixas para o país ( mortos e feridos graves), a forte taxa de emigração (para procurar melhores condições de vida, para fugir do regime ditatorial ou para não participar na guerra colonial), o descontentamento da população devido às más condições de vida e falta de liberdade ( censura e PIDE).

Falta um aspeto? Alguém se lembra?

(silêncio)

**Professora estagiária:** Então só a população é que estava descontente? E os militares?

**Aluno equipa C:** - Também porque estavam numa guerra que durava há muito tempo sem condições, passavam dificuldades, perdiam amigos e familiares...

**Professora estagiária:** - Muito bem. E não aconteceu mais nada que agravou mais o descontentamento dos militares?

**Aluno equipa C:** - Não me lembro...

**Professora estagiária:** - Ninguém se recorda de uma lei relacionada com os militares?

**Vários alunos:** - Não!

**Professora estagiária:** - Então aquela lei que não permitia aos capitães, ascender facilmente na carreira, isto é, “subir na carreira”?

**Aluno equipa A:** - Ah! Já me lembro. E os militares já estavam descontentes com a guerra e viram que ainda por cima o seu esforço não era reconhecido!

**Professora estagiária:** - Muito bem! E que criaram os militares então?

**Aluno equipa A:** - O MFA (movimento das forças armadas)!

(...)

Desta forma, através do questionamento e do diálogo em grande grupo as dúvidas iam esmorecendo.

A pontuação de cada equipa ia sendo registada no quadro. Após debate e correção de cerca de metade das questões preparadas para o jogo tocou para a saída.

Aconselhei os alunos a reverem a matéria restante resolvendo questões do manual e dos guias de estudo. O grupo com mais pontuação foi eleito vencedor.

### **Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida**

A aula permitiu lembrar vários aspetos e esclarecer dúvidas dos aprendentes, no entanto, não houve tempo suficiente para explorar todas as questões planeadas. Penso que o jogo como estratégia de aprendizagem funcionou muito bem com este grupo. Apesar de já não ter o efeito surpresa, uma vez que já realizaram um jogo na área de matemática, os alunos revelaram-se motivados (participativos, atentos, focados na procura de respostas e soluções, sem perturbarem o ambiente de aula,...). Isto pode dever-se ao facto deste jogo assentar no trabalho individual, o que não promove tanto comportamentos perturbadores do ambiente de aula (conversas paralelas,...), e também porque o facto da ficha de avaliação ser na aula seguinte os levava a querer esclarecer todas as dúvidas. Além disso, verifiquei que os alunos gostavam de transmitir uns aos outros aquilo que sabiam e que ficavam satisfeitos por serem bem sucedidos. Mais uma vez se comprova a ideia de Bórras (2001), que nos diz que o êxito é um fator estimulante, bem como o facto da aprendizagem ser um processo social, tal como Vygotsky defendia.

Contudo, após refletir, procederia de forma distinta em alguns aspetos. Visto que dispunha de pouco tempo deveria ter optado por entregar uma versão do guião do documentário corrigido aos alunos em vez de proceder à sua correção. Teria sido também uma mais-valia ter-lhes cedido uma cópia das questões para que orientassem o seu estudo através delas.

## **3.2.4. Português**

### **Planificação e preparação da aula**

No âmbito da disciplina de Português planifiquei, de acordo com as orientações da professora cooperante e da professora supervisora, uma sessão de ensino de noventa minutos. Nesta sessão pretendia que os alunos recordassem as características do retrato e que produzissem um autorretrato de forma criativa. Como as férias se aproximavam e os petizes já tinham realizado os exames nacionais, pretendia que esta aula fosse proveitosa mas, ao mesmo tempo, que funcionasse como uma lufada de ar fresco para todos. Para que isso acontecesse procurei diversificar as tarefas a propor à turma e tive o

cuidado de selecionar textos de qualidade e ao mesmo tempo apelativos para os alunos. Durante esta aula utilizei uma apresentação multimédia com exemplos de retratos, com as características do retrato, com exemplos de escrita criativa (poemas visuais, atividade “palavra puxa palavra” e textos diversos) e com a proposta de produção escrita (Anexo XIX), um excerto do filme “Up-Altas Aventuras” onde é declamado o poema “Retrato” da poetisa Cecília Meireles e que está disponível no hiperlink <https://www.youtube.com/watch?v=xu5UVqokYi4>, e a música “A minha cachopa” de Sérgio Godinho, disponível no hiperlink <https://www.youtube.com/watch?v=KbfpoEGmfFo>, em que o autor faz o retrato da rapariga por quem está enamorado.

### **Desenvolvimento da experiência de ensino/aprendizagem**

Comecei por dizer aos alunos que iríamos falar sobre o retrato e conversei um pouco com eles para que se recordassem das características deste tipo de texto, tal como se evidencia no seguinte excerto.

**Professora estagiária:** - Hoje vamos lembrar o retrato. O que associam a esta palavra?

**Aluno H:** - Uma fotografia de alguém...

**Aluna B:** - a descrição de uma pessoa, por exemplo, o retrato físico e psicológico...

**Professora estagiária:** Então só existem retratos de pessoas?

**Aluno P:** - Não! Também podemos descrever uma paisagem por exemplo.

**Professora estagiária:** - E se pensarmos num texto que é um retrato? Como será esse texto?

(...)

Depois de ouvir as ideias dos alunos acerca do conceito de retrato, propus a visualização de um vídeo (excerto do filme “Up- Altas Aventuras”), no qual uma das personagens declamava o poema “Retrato” da poetisa brasileira Cecília Meireles. Em seguida projetei o poema de Cecília Meireles e pedi a um aluno para lê-lo em voz alta. Depois da sua leitura questionei os aprendentes acerca do significado do poema tal como se pode verificar no seguinte diálogo.

**Professora estagiária:** - Qual é o título do poema?

**Aluno R:** - Retrato.

**Professora estagiária:** - E o que é que isso nos indica?

**Aluno P:** - Que este poema é um retrato.

**Professora estagiária:** - Como se chama a autora?

**Aluna B:** - Cecília Meireles.

**Professora estagiária:** - Já ouviram falar dela?

**Vários alunos:** - Não!

**Professora estagiária:** - S lê a nota autobiográfica.

(...)

**Professora estagiária:** - Que mensagem nos transmite o poema?

**Aluna A:** - que uma pessoa mudou.

**Professora estagiária:** - Que pessoa?

**Aluna A:** - Não sei...

**Professora estagiária:** - Este poema é um autorretrato. O que quer isso dizer?

**Alana A:** - Que alguém faz o seu próprio retrato?

**Professora estagiária:** - Sim! Então este poema é um autoretrato de quem?

**Aluno R:** - Da autora!

**Professora estagiária:** - Muito bem! E por que mudanças passou ela?

**Aluno D:** - passou a ter as mãos frias e sem força, o rosto magro e triste...

**Professora estagiária:** - O que quer dizer a poetiza com a frase “Em que espelho ficou perdida a minha face?” Então ela perdeu a face num espelho?

**Aluna A:** Não!

**Professora estagiária:** - Então o que aconteceu realmente? De que mudança nos fala o poema?

**Aluno D:** - O tempo passou e ela já não se reconhece.

**Professora estagiária:** - E porque não se reconhece? Que terá acontecido?

**Aluno P:** - Se calhar envelheceu...

**Professora estagiária:** - Muito bem!

(...)

Depois de frisar novamente que este era um autorretrato e de ter perguntado aos alunos porquê, disse-lhes para escutarem com atenção um excerto da música “A minha cachopa” de Sérgio Godinho, que também era um exemplo de um retrato. Em seguida projetei uma parte da letra desta canção e dialoguei com os alunos sobre ela. Depois deste breve diálogo os alunos identificaram algumas passagens da música que indicavam que ela é um retrato e desta vez não era um autoretrato, uma vez que o autor estava a descrever outra pessoa que não ele mesmo. Mostrei-lhes posteriormente um esquema com adjetivos a usar num retrato físico e psicológico de um pirata e explorei os significados de algumas palavras de forma a alargar o léxico dos alunos (ex.: nariz adunco, debruado, truculento,...). Como na aula passada tínhamos falado sobre os piratas e os alunos tinham criado o seu pirata, descrevendo-o e ilustrando o seu texto, pedi a um aluno que lesse o retrato físico e psicológico do seu pirata. Depois de contactarem com todos estes exemplos de retratos, perguntei novamente aos alunos qual o significado da palavra retrato, tal como se verificar no seguinte diálogo.

**Professora estagiária:** - Depois de verem todos estes exemplos de retratos conseguem dizer-me afinal o que é um retrato?

**Aluna S:** - Pode ser uma fotografia de alguém ou de uma paisagem.

**Professora estagiária:** - Sim. Mais ideias.

**Aluno D:** - Pode ser um texto onde se descreve alguém ou alguma coisa.

**Aluno P:** - E se for um texto pode ser autoretrato se a pessoa que o escreve se está a descrever a si mesmo.

**Professora estagiária:** - Muito bem. B lê a definição que encontramos no Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa.

(...)

Concluimos então que um retrato é uma representação de uma personagem, pessoa, paisagem ou época, através de uma fotografia, de uma pintura ou de palavras.

Revisto o conceito de retrato, passamos à outra parte da lição, que se destinava à exploração do conceito de escrita criativa e à realização e apresentação de um texto deste género. Inicialmente questionei os alunos acerca do conceito de escrita criativa e apesar de associarem o conceito à criatividade, estavam um pouco reticentes. Então quis mostrar-lhes que apesar de pensarem que nunca tinham visto exemplos de escrita criativa, na verdade já tinham lidado com muitos e até criado textos deste género. Os alunos puderam contactar com vários exemplos de escrita criativa (poemas visuais, palavra puxa palavra, escrever partindo de imagens ou sensações,...). Mostraram particular interesse pelos poemas visuais, nomeadamente pela associação entre a disposição do texto e o seu conteúdo. Ficaram também surpresos ao perceber que já tinham realizado atividades de escrita criativa como o “palavra puxa palavra” que elaboraram com a minha colega de estágio. Em seguida propus a análise do texto “Palavras” de José Saramago que considero ter muita qualidade e que foi analisado de forma consistente através da leitura com paragens, diálogo e questões. Por vezes recorria ao humor para envolver mais os alunos (ex.: “Então as palavras vendem-se? Então vou ali à padaria da esquina e compro um saco de palavras. Será isso que o autor quer dizer?). Fiquei satisfeita, pois devido às respostas e comentários dados pelos alunos fiquei com a sensação que eles perceberam o texto e gostaram de o explorar. No final concluíram que nesse texto “gira tudo à volta das palavras” e que o autor “teve que ser mesmo criativo”. Posteriormente os alunos puderam ouvir um anúncio publicitário de uma marca de comida que é um exemplo de um texto criativo muito apelativo. Cometi o lapso de referenciar o nome da marca, mas penso que isso não foi relevante.

Por fim, propus a elaboração de um texto de escrita criativa: os alunos deveriam criar um autorretrato partindo de um adjetivo depreciativo. A proposta foi projetada e lida por um aluno. O primeiro passo foi esclarecer o significado da palavra depreciativo, e para isso foi explorada a palavra no quadro branco comparando-a com um par de palavras em que o prefixo – de- também era usado. Os alunos chegaram à conclusão de que um adjetivo depreciativo representa uma característica que não é considerada

agradável ou boa. Durante a exploração alguns alunos confundiram prefixo e sufixo mas foi lembrado o significado do prefixo “pré” nas palavras «pré-história» e «pré-escola» e desta forma a dúvida ficou esclarecida. Projetei um exemplo de um texto do género do que era pretendido para que os alunos percebessem a tarefa que lhes propus.

Acompanhei o trabalho dos alunos e como produto final surgiram textos interessantes e engraçados que foram apresentados à turma. Recordo-me do de uma aluna que usou o adjetivo coscuvilheira e que dizia: “Dizem que sou coscuvilheira! Que injustiça! Só porque espreitei pela fechadura da vizinha para ver o que o gato estava a fazer e subi ao telhado para ouvir as conversas? Aonde é que já se viu ofenderem assim as pessoas!”.

### **Análise da experiência de ensino/aprendizagem desenvolvida**

Ao longo da aula aconteceram alguns contratempos (o som do computador da sala não funcionava, o da biblioteca não deu para ligar ao projetor,...). No entanto soube sempre improvisar e os alunos colaboraram no sentido de não comprometer a aula.

Sempre que surgiu uma oportunidade promovi o enriquecimento do léxico dos aprendentes, quer através do recurso ao Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa, quer através da aproximação lexical (levar os alunos a desvendar o significado de uma palavra através do sentido da palavra no texto, por exemplo). A este propósito Sim-Sim (2007) refere que “quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade da análise interna de palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura” (p.9).

Relacionei, sempre que possível, a aula com a realidade dos alunos, por exemplo, ao projetar um excerto do filme de animação “Up- Altas aventuras” onde era declamado o poema “Retrato” de Cecília Meireles e ao mostrar o anúncio publicitário de uma marca conhecida onde era declamado um texto que era um exemplo de escrita criativa. Procurei também diversificar os recursos (apresentações multimédia, vídeos e músicas) e promover o contacto dos aprendentes com artistas de referência (Cecília Meireles, José Saramago, Sérgio Godinho).

Recorri também ao humor, sobretudo na análise do texto “Palavras” de José Saramago, para instigar os alunos, levá-los a pensar e envolvê-los. Relativamente ao

humor, Berk (2002) citado por Engrácio (2008), refere que “de todas as razões de instrução para usar o humor na sala de aula há duas que vêm à superfície: (1) constrói uma relação entre professor e aluno e (2) envolve instantaneamente o aluno no processo de aprendizagem” (p.70). Como resultado obtive algumas gargalhadas, atenção focada no diálogo que estabelecíamos e respostas que iam ao encontro do que era pretendido.

De forma geral esta foi uma aula que me deixou muito satisfeita, pois os alunos pareciam estar envolvidos (mostravam interesse, faziam comentários, participavam quando solicitados e por iniciativa própria,...), e porque em conjunto construímos uma sessão de ensino/aprendizagem refrescante, isto é, que a uma semana das férias não foi “mais do mesmo” e que permitiu, apesar de se pretender rever conteúdos, alargar o universo de conhecimentos dos alunos.

## Considerações finais

Segundo Estrela (2001) “a reflexão sobre a prática pedagógica é o ponto de partida. Ponto de partida para reflectir, para detectar necessidades, para investigar, para teorizar, para modificar, voltando a investigar.” (p. 130). Ao longo deste relatório, após o relato das sessões de ensino/aprendizagem, fui sempre tecendo alguns comentários reflexivos sobre as mesmas, reflexões essas que servirão agora para retirar conclusões.

Ao longo do estágio recolhi informações através de grelhas de observação, fotografias e notas de campo. Penso que a elaboração das grelhas de observação não foi bem conseguida, pois revelou ser ambígua e pouco adequada. Para avaliar o envolvimento dos alunos, registar se um comportamento se verifica ou não é muito redutor. Deveria ter criado uma grelha com vários indicadores que permitissem enquadrar os alunos num nível de envolvimento específico. Na secção relativa ao comportamento, registar se os alunos cumprem as regras de sala de aula e do jogo é muito genérico. Além disso, dado que os petizes trabalharam em grupo nas sessões de ensino em que recorri às grelhas como instrumento de observação, e uma vez que dentro de um mesmo grupo o comportamento e o nível de envolvimento pode variar de aluno para aluno e ao longo do tempo, este não foi o melhor método para registar os dados. Relativamente às notas de campo, foi com este tipo de registo que mais me identifiquei pois permitia-me recordar frases e particularidades das sessões de ensino/aprendizagem, a forma como os alunos participavam, as suas dificuldades e comportamentos, enfim, um leque de informações mais pormenorizadas.

Procurei, sempre que possível, relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos e diversificar metodologias, tarefas e recursos, tudo isto com o intuito de envolver e motivar os alunos, pois motivar os alunos é, sem dúvida, tarefa integrante e indispensável no trabalho do professor. “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e o conhecimento.” (Estanqueiro, 2012, p. 11). Neste sentido utilizei, sempre que possível, o jogo como estratégia metodológica. Os jogos propostos eram exemplos de jogos sociais pois incluíam elementos como a competição, a cooperação e as regras. Enquadravam-se também na categoria de jogos dirigidos ou estruturados pois não partiram da iniciativa dos alunos sendo propostos por mim. Utilizei esta estratégia, sobretudo como reforço de aprendizagens, um dos intuítos da utilização do jogo em sala de aula, referidos por Palhares (s/d). Não utilizei esta

estratégia de forma sistemática atendendo às advertências de Teixeira (2011), que nos diz, tal como referido no enquadramento teórico, que o uso sistemático do jogo em sala de aula pode transformá-lo numa simples banalidade. Além disso, penso que os jogos propostos preenchiam os requisitos necessários, explorados no enquadramento teórico: eram desafiantes (existia um objetivo claro e bem definido que só era passível de ser alcançado através da ultrapassagem de várias etapas/ metas) e procurei sempre que fossem interessantes (aproximando-os da realidade dos alunos). De forma geral esta estratégia trouxe entusiasmo e permitiu envolver os alunos, aliando o lado lúdico a um trabalho sério e proveitoso, sobretudo no esclarecimento de dúvidas e debate de ideias. No entanto, na área de Ciências da Natureza esta estratégia revelou ser um verdadeiro fracasso, o que aconteceu, na minha opinião, por não ter planeado de uma forma suficientemente refletida a sessão de ensino/aprendizagem. O mais indicado, para um grupo com aquelas características e comportamentos (de forma geral alunos conversadores, que não estavam habituados a trabalhar em grupo e que tinham comportamentos perturbadores do ambiente de aula), teria sido um jogo de curta duração com o intuito de testar os conhecimentos gerais sobre a unidade a iniciar. Além disso, deveria ter elaborado previamente os grupos de trabalho, de forma a que ficassem o mais heterogêneos possível, quer em termos de conhecimentos quer em termos comportamentais, o que teria possivelmente favorecido o desenrolar da aula. Assim sendo, realço mais uma vez a importância da planificação como pilar do trabalho do professor e possivelmente do sucesso dos alunos. Como aspetos a melhorar retenho assim o treino da observação e um maior afinco no registo de dados, um aprofundamento do processo de planificação atendendo às especificidades de cada grupo.

No decorrer das minhas práticas didático-pedagógicas recorri com frequência ao questionamento e ao reforço positivo. Com o questionamento que é, segundo Vieira e Vieira (2005) uma “sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objectivo(s)/ competência (s) de aprendizagem” (pp.44-45) , pretendia levar os alunos a pensar por si mesmos e chegar às respostas pretendidas. Quanto ao reforço positivo, utilizava-o com o intuito de estimular os alunos a repetir comportamentos desejáveis ou a sentirem-se recompensados pelo seu trabalho. A este respeito Arends (2008) diz-nos que os reforços positivos “que se seguem aos comportamentos desejáveis, aumentam a probabilidade da sua repetição” (p.139).

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Este relatório permitiu-me familiarizar com os diversos componentes da prática pedagógica: o planeamento (que inclui um processo de pesquisa de tarefas, recursos e estratégias adequadas ao grupo e ao momento, bem como às metas estabelecidas nos documentos oficiais), a prática em si (onde se implementam os aspetos planificados que muitas vezes necessitam ser revistos face à situação e da qual resultam dados que permitirão uma posterior reflexão) e a reflexão e reformulação, se necessário dos planos traçados inicialmente ( que decorre antes, durante e depois da ação concreta e que é um contínuo na vida profissional do docente no sentido de reformular e aperfeiçoar práticas para melhorar o seu desempenho profissional e facilitar a aprendizagens dos alunos). De todo este processo dinâmico retenho a ideia de que o bom profissional é aquele que reflete e reformula constantemente a sua prática e que assim sendo também se aprende a ser professor. Tal como Arends (2008) diz, para ser professor

é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas (p. 19).

Através do contacto com os contextos escolares, verifiquei também que, apesar de ensinar e promover aprendizagens ser uma arte tão bela, no atual panorama educativo e social caracterizado por um evoluir rápido do conhecimento e por turmas cada vez mais numerosas, esta tarefa implica grandes sacrifícios, dedicação total e uma luta diária contra o tempo, mas que mesmo assim continua a ser muito enriquecedora tanto a nível profissional como humano. Estou de acordo com Ferreira (2009) quando refere que “Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador” (p.14). A possibilidade de contactar com a realidade escolar foi muito importante para mim, pois permitiu-me colocar em prática saberes adquiridos e confrontar a teoria com a prática, ter um conhecimento mais alargado de estratégias e recursos que me poderá ser útil em práticas futuras, e começar humildemente a construir a minha identidade enquanto docente. Apesar de saber que estou ainda a trilhar apenas o início deste longo e difícil percurso que é ser professor, e de ainda ter muito para melhorar e aperfeiçoar, este estágio dotou-me das ferramentas básicas para desempenhar (num futuro que espero que não seja utópico) a profissão de docente.



## Referências bibliográficas

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGrawHill
- Baranita, I.(2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Tese de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007) *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico, Recurso e Técnicas para a formação no século XXI, O educando, O centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico, Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Cabral, A. (1990). *Teoria do jogo*. Lisboa: editorial notícias.
- Costa, R.J.R. (2007). *Jogo e educação – representações práticas de professores de 1.º ciclo*. (s/l).
- Château, J. (1973). *Psicologia de los juegos infantiles*. Argentina: Editora Kapelusz.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Engrácio, H.A (2008). *O humor na Educação*. (S/L):Universidade Aberta.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2001). *IRA – Investigação, Acção, Reflexão e Formação de Professores – Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A.M.B. (2009). *Ser professor*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Lima, E., Barrigão,N., Pedroso, N., e Rocha, V. (2006).*Alfa -Matemática 4*. Porto: Porto Editora.

- Martins, V.N.P. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras : um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. Braga: Universidade do Minho
- Palhares, P. (s/d). *O Jogo e o Ensino/aprendizagem da Matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- Parente, C.(s/d). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Pires, D. (2012). *Didática das Ciências da Natureza. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do EB*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Priberam Informática S.A. (2013). *Jogo*. Obtido do hiperlink <http://www.priberam.pt/DLPO/jogo>, em 03-11-2014.
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70
- Ribeiro, Ilda Freire (2012). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. (documento policopiado).
- Santana, W.J (2014). *O jogo no processo de ensino -aprendizagem da Matemática - um estudo das estratégias metodológicas em Ludicidade no projeto travessia*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, E. B. (2013). *Profissão Professor- Saber profissional de referência*. Revista Profissão Docente Online, 28. (pp. 67-72). Uberava.
- Silva, A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajetos intergeracionais*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, R.P.C. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação.

## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Vaz, M.M.C. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Tese de mestrado. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Veríssimo, A. (2000). *Registo de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.

Vieira, C., & Vieira, R. M. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.



## **Anexos**

**Anexo I : Ficha de pré- leitura de Português 1.º Ciclo**

**Antes de ler**

Tendo em conta o título do texto “O nosso lugar no universo” responde às seguintes questões com respostas completas.

1. O que é que o título te faz lembrar?

---

---

2. Qual será o assunto principal do texto?

---

---

3. O que já sabes sobre esse tema?

---

---

---

---

---

4. O que não sabes mas gostarias de saber?

---

---

---

---

## Anexo II : Artigo científico de Português 1.º Ciclo

Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Centro Escolar da Sé

Ano: 4º

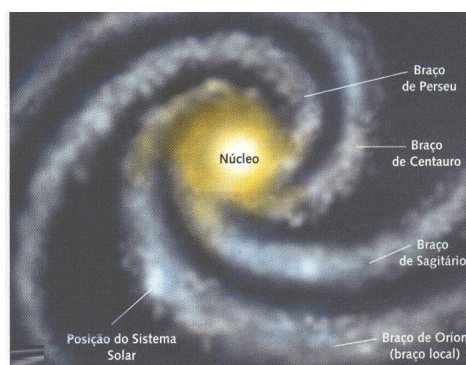
Turma: Sé 7

### O nosso lugar no universo

A Terra, conhecida como planeta azul, é o nosso lar. No entanto, no vasto **universo** (conjunto de toda a matéria e energia que existe) existem muitas mais coisas para além do nosso planeta. Ele faz parte de um conjunto de 8 planetas que giram à volta de uma estrela: o **sol**, chamando-se assim a este conjunto de **sistema solar**.

No universo existem milhões de sistemas solares e, a um conjunto de sistemas solares dá-se o nome de **galáxia**.

Existem inúmeras galáxias, a nossa chama-se **Via Láctea** e faz parte de um grupo de 20 galáxias ao qual se dá o nome de Grupo Local.



### O Sol: a nossa estrela

O Sol é uma estrela, ou seja, é um astro que tem luz própria. No universo existem imensas estrelas, mas, para todos os que vivem na Terra, o sol é a estrela mais importante. Embora nos pareça muito grande porque é a estrela que está mais próxima da Terra, o sol é uma das estrelas mais pequenas do universo. Apesar disso, é um milhão de vezes maior que a Terra e encontra-se a cerca de 150 milhões de Km desta, por isso, a sua luz demora cerca de oito minutos a chegar até nós e é tão intensa que não nos deixa ver os outros astros durante o dia. Se for observada diretamente, esta luz pode danificar os olhos, por isso o telescópio com que os cientistas estudam o Sol tem um filtro denso para proteger a visão.

A temperatura da sua superfície é de aproximadamente 5680 °C e no seu interior é de cerca de 10 milhões °C.

A grande massa do Sol produz uma enorme atração gravitacional que mantém todos os planetas do sistema solar nas suas órbitas.

### **Planetas e movimento de rotação e translação**

Um planeta é um astro que não tem luz própria. Cada planeta é único, porém, eles também têm algumas coisas em comum. Por exemplo, todos os planetas têm um pólo norte e um pólo sul. O eixo do planeta é uma linha imaginária que passa pelo centro do planeta, ligando os **pólos norte e sul**. A linha imaginária que divide o planeta ao meio (como uma cintura) chama-se **equador**. Todos os planetas giram em torno dos seus próprios eixos, ou seja, giram sobre si próprios como um pião, por exemplo. O tempo que um planeta leva dar uma volta sobre si próprio é chamado de **período de rotação**. O período de rotação da Terra é de, aproximadamente, 24 horas, o que corresponde a um dia. É este movimento que dá origem às noites e aos dias. À medida que a Terra vai girando, uma parte dela é iluminada pelo sol (aí é dia), e outra parte não é iluminada (aí é noite).

Para além de girarem sobre si próprios, os planetas também giram ao redor do Sol. O tempo que um planeta demora a dar uma volta ao redor do Sol é chamado de **período de translação**, e o caminho que o planeta percorre ao redor do Sol é chamado de **órbita**.

O período de translação da terra é de aproximadamente 365 dias, o que corresponde a um ano. É devido a este movimento que existem as estações do ano, variando a temperatura com a proximidade da Terra ao Sol.

Diferentes planetas possuem diferentes órbitas - e as órbitas podem ter diferentes formatos. Algumas órbitas são praticamente circulares e outras, mais elípticas (ovais).

### **Os planetas do Sistema Solar**

Quanto à sua composição os planetas do nosso sistema solar podem dividir-se em:

- **Planetas menores ou telúricos** (Mercúrio, Vénus, Terra e Marte) – estes planetas estão mais próximos do sol, são de pequenas dimensões, têm superfície sólida, sendo maioritariamente constituídos por ferro, oxigénio, silício e magnésio e possuem poucos satélites naturais.

- **Planetas gigantes ou gasosos** (Júpiter, Saturno, Úrano e Neptuno) – estes planetas estão mais afastados do sol, são essencialmente constituídos por gases (hidrogénio e hélio), são de grandes dimensões e têm muitos satélites naturais.

### **O que mais existe no nosso sistema solar e no universo?**

Para além dos planetas e do Sol, há muitos outros tipos de astros no sistema Solar, tais como: **planetas secundários (satélites naturais**, isto é, planetas que giram à volta de outros planetas, como a lua), **cometas** (corpos celestes compostos por rochas, gelo e gases congelados, geralmente do tamanho de uma pequena cidade, que quando se aproximam do sol aquecem e os gases formam uma cauda que pode chegar a milhões de quilómetros), **asteroides** (corpos celestes que orbitam no espaço, sobretudo entre Marte e Júpiter formando uma cintura de asteroides; podem ter desde alguns metros até quilómetros), **meteoros ou meteoritos** (fragmentos rochosos de um cometa ou de um asteroide que circulam no universo; podem ser do tamanho de um grão de areia ou atingir alguns quilómetros mas são menores que um asteroide; quando são de grandes dimensões e conseguem passar pela atmosfera terrestre atingindo a superfície do nosso planeta chamam-se meteoritos), entre outros.

Artigo adaptado de "Jornal Castelo - O Sistema Solar". Obtido em <http://jornal.eb23-sta-clara-guarda.rcts>, em 30 de Dezembro de 2013.

Anexo III : Powerpoint acerca do texto informativo de Português 1.º Ciclo


## O texto informativo

É um tipo de texto cuja finalidade é transmitir informação ( factos e acontecimentos reais, explicar assuntos, situações e ideias).

Exemplos: artigos científicos; notícias,...

fppt.com

## A notícia



- Texto informativo que retrata factos reais e atuais;
- Tem uma linguagem clara e objetiva e as frases são curtas;
- Deve ser apelativa e transmitir os factos tal como aconteceram sem se dar opinião.

fppt.com

## Estrutura da notícia

Uma notícia bem estruturada deve ser constituída por:

- **TÍTULO** - deve ser preciso e expressivo para chamar a atenção do leitor.
- **LEAD, CABEÇA ou PARÁGRAFO-GUIA** - primeiro parágrafo, no qual se resume o que aconteceu. Neste parágrafo deverá ser dada resposta às seguintes perguntas essenciais: quem?, o quê?, onde?, quando?
- **CORPO DA NOTÍCIA** - desenvolvimento da notícia, onde se faz a descrição pormenorizada do que aconteceu. Nesta segunda parte, deverá responder-se às perguntas: como?, porquê?

fppt.com

### Estrutura da notícia

Técnica da Pirâmide Invertida

É habitual representar-se graficamente a notícia por esta pirâmide invertida:

LEAD

CORPO DA NOTÍCIA

- Quem?
- O Quê?
- Onde?
- Quando?
  
- Como?
- Porquê?

fppt.com



**37 mil cães e gatos abandonados recolhidos pelas câmaras em 3 anos**

**Alerta.** Número de animais aumentou em 10 mil neste período. Falta de fiscalização e incumprimento da lei, que obriga à identificação com "microchip", explicam: tendência

**RELATA FERNANDA**

Alargada, há 10, no nascimento de uma filha, problemas de saúde, problemas de saúde, problemas de saúde...

**Voluntária**

Fernanda recolhe e paga no dia seguinte...

fppt.com

**Anexo IV: Powerpoint acerca dos astros de Estudo do Meio 1.º Ciclo**

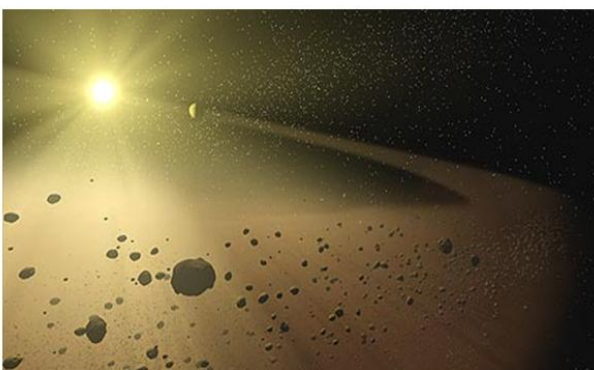
Cometa

Movimento de rotação e translação

[http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view\\_all?id=12307em4rdig\\_cm\\_ac00002&from=search](http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=12307em4rdig_cm_ac00002&from=search)



Asteroides



Meteoros/meteoritos





## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

- 4- Corpos celestes formados por rochas, gelo e gases congelados que formam uma cauda ao aproximarem-se do sol.
- 5- Astros sem luz própria como a Terra.
- 6- Nome que se dá aos meteoros de maiores dimensões que conseguem passar pela atmosfera terrestre e atingir o solo.
- 7- Nome que se dá a um conjunto de sistemas solares.
- 8- Nome que se dá ao movimento da terra em redor do sol.
- 9- Nome que se dá ao caminho que os planetas e outros corpos celestes percorrem.
- 10- Nome da nossa galáxia.
- 11- Nome do satélite natural da Terra.
- 12- Nome que se dá ao movimento que a Terra faz girando sobre si mesma.



## Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

- 4- Corpos celestes formados por rochas, gelo e gases congelados que formam uma cauda ao aproximarem-se do sol.
- 5- Astros sem luz própria como a Terra.
- 6- Nome que se dá aos meteoros de maiores dimensões que conseguem passar pela atmosfera terrestre e atingir o solo.
- 7- Nome que se dá a um conjunto de sistemas solares.
- 8- Nome que se dá ao movimento da terra em redor do sol.
- 9- Nome que se dá ao caminho que os planetas e outros corpos celestes percorrem.
- 10- Nome da nossa galáxia.
- 11- Nome do satélite natural da Terra.
- 12- Nome que se dá ao movimento que a Terra faz girando sobre si mesma.

**Anexo VI: Powerpoint acerca da lua de Estudo do Meio 1.º Ciclo**

## A lua



## Astro iluminado ou luminoso?

- A lua é o satélite natural da Terra, ou seja, é um planeta secundário que gira em torno da Terra.
- Embora nos pareça ter luz própria na verdade a lua não é um astro luminoso, a luz que reflete é a que recebe do sol.

Quando olhas para o céu a lua está sempre igual?

Observa as imagens e repara...

**Lua Cheia**



**Quarto Minguante**



**Lua Nova**



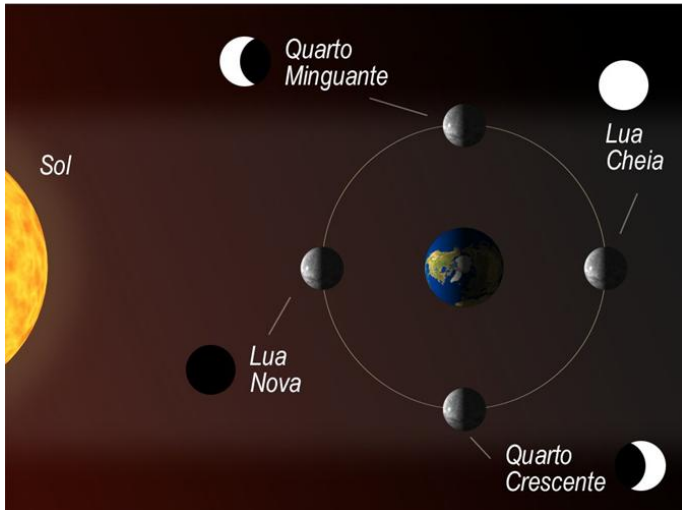
Quarto crescente



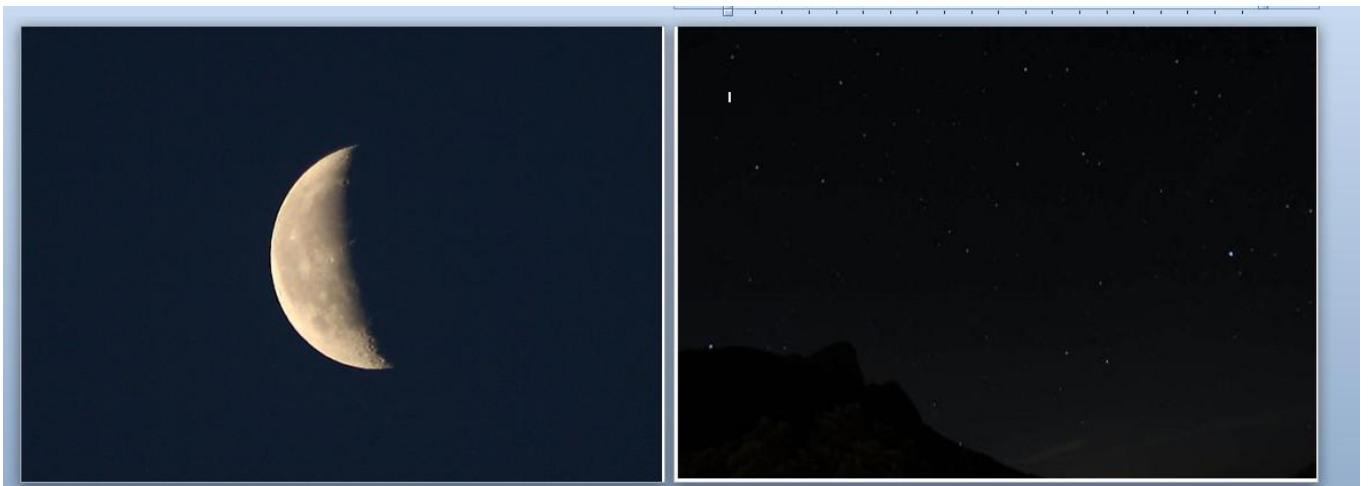
**Porque é que se diz que a lua é mentirosa?**

Porque é que a lua não parece sempre igual?

**Ciclo lunar**



**Anexo VII: Materiais para a atividade acerca das fases da lua de Estudo do Meio  
1.º Ciclo**



Fases da lua

Lua nova

Lua cheia

Quarto crescente

Quarto minguante



**Anexo VIII: Tarefas do manual acerca do gráfico de pontos e do gráficos de barras de Matemática 1.º ciclo**

## Tabelas

O grupo de trabalho do Filipe organizou um inquérito dirigido aos alunos do 4.º ano da sua escola, para saber as preferências dos mesmos quanto às atividades extracurriculares que frequentavam.

Dados: total de alunos inquiridos = 48  
(28 raparigas + 22 rapazes)

ATIVIDADES: Expressão Físico-motora, Inglês, Matemagicoando, Música e Xadrez.



Cada aluno só podia indicar uma preferência.

Folha de registo

	Expressão Físico-motora	Inglês	Matemagicoando	Música	Xadrez
Rapazes					
Raparigas					

Como o número de inquiridos não é o mesmo, para rapazes e raparigas, vamos apresentar os dados recolhidos em duas tabelas de frequência.



As tabelas de frequência permitem-nos, mais facilmente, comparar os dados e encontrar a moda, isto é, a preferência mais escolhida pelos inquiridos.

Tabela de frequência: rapazes

Atividades extracurriculares	Frequência absoluta
Expressão Físico-motora	10
Inglês	3
Matemagicoando	4
Música	2
Xadrez	3

Tabela de frequência: raparigas

Atividades extracurriculares	Frequência absoluta
Expressão Físico-motora	8
Inglês	6
Matemagicoando	4
Música	6
Xadrez	2

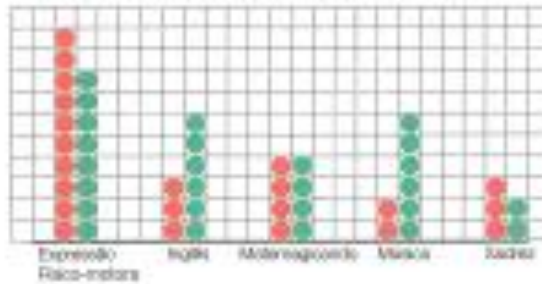
## Proposta de trabalho

- Qual é a moda na tabela de frequência dos rapazes? E na das raparigas? Responde no teu caderno.

## Gráficos de pontos e gráficos de barras

Os dados apresentados nas tabelas da página anterior foram organizados no seguinte gráfico, onde cada ponto representa um aluno.

Número de preferências por atividades extracurriculares

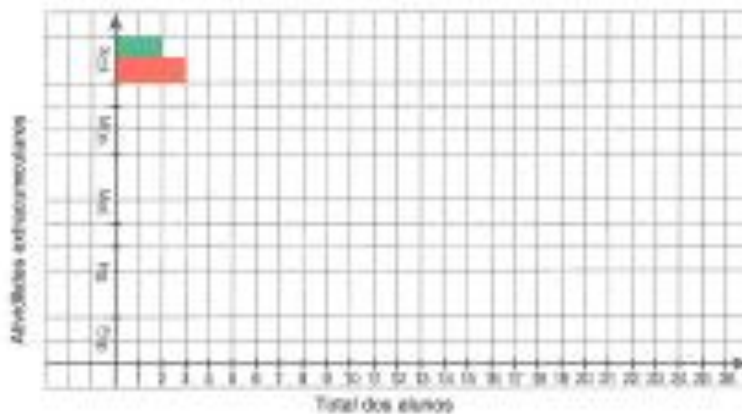


### Propostas de trabalho

1. Tendo em conta os dados das tabelas de frequência da página anterior, diz quais as cores usadas no gráfico de pontos para representar as preferências dos rapazes e as das raparigas.

- 1.1. No caso dos rapazes, quais as atividades em que há um empate nas escolhas?
- 1.2. Comparando as preferências das raparigas com as dos rapazes, parece haver um empate na atividade Matemagocando e entre as atividades de Música e de Xadrez. Será que é mesmo um empate? Discute com os teus colegas sobre o assunto e explica a tua resposta por escrito no teu caderno.

2. Consulta os dados do gráfico de pontos. Completa o gráfico de barras no CA.



**Anexo IX: Base para a elaboração dos bilhetes de identidade de um planeta criado de Expressão Plástica 1.º ciclo**

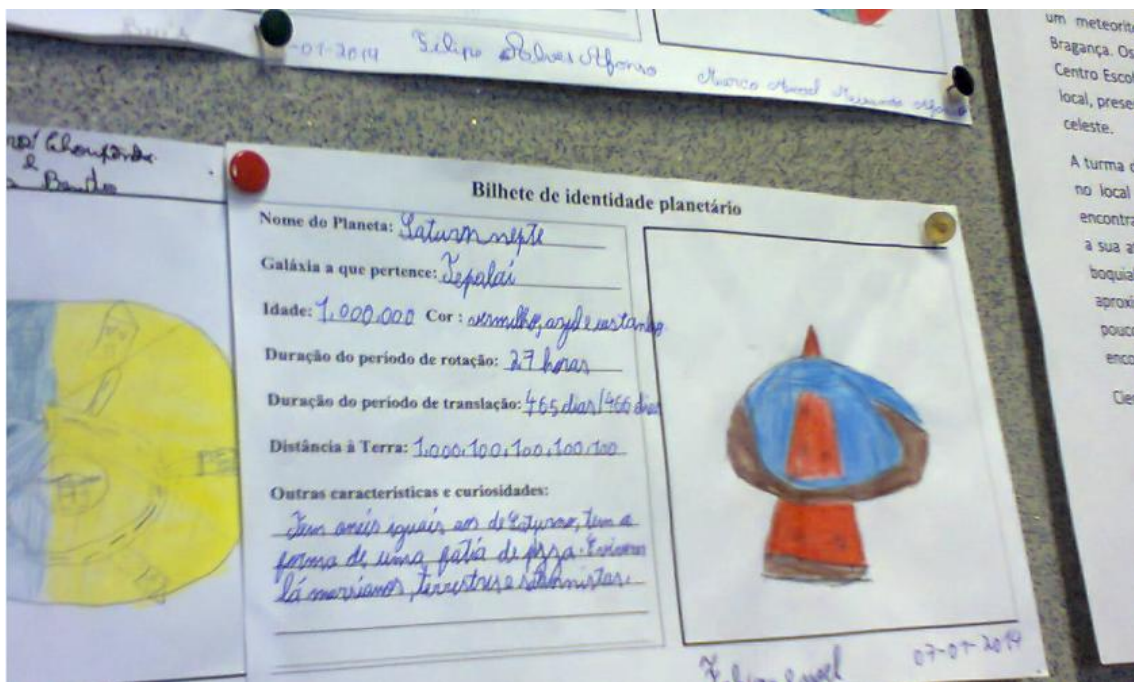
**Bilhete de identidade planetário**

<p>Nome do Planeta: _____</p> <p>Galáxia a que pertence: _____</p> <p>Idade: _____ Cor: _____</p> <p>Duração do período de rotação: _____</p> <p>Duração do período de translação: _____</p> <p>Distância à Terra: _____</p> <p>Outras características e curiosidades:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
--	--

**Bilhete de identidade planetário**

<p>Nome do Planeta: _____</p> <p>Galáxia a que pertence: _____</p> <p>Idade: _____ Cor: _____</p> <p>Duração do período de rotação: _____</p> <p>Duração do período de translação: _____</p> <p>Distância à Terra: _____</p> <p>Outras características e curiosidades:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
--	--

**Anexo X: Exemplos de bilhetes de identidade criados de Expressão Plástica 1.º ciclo**



**Bilhete de identidade planetário**

Nome do Planeta: Planeta Mortífera

Galáxia a que pertence: Via da Láctea


Idade: Desconhecida Cor: Vermelho e Negro

Duração do período de rotação: 2 segundos

Duração do período de translação: 5 dias

Distância à Terra: 10.000.000 anos de luz

**Outras características e curiosidades:**  
Para este planeta existirem, dois cometas juntaram-se e formaram este planeta e apareceram uma lanterna por razões desconhecidas.



**Bilhete de identidade planetário**

Nome do Planeta: Don-de-Nem

Galáxia a que pertence: Enxofre

Idade: Desconhecida Cor: Vermelho e Verde


Duração do período de rotação: 64 h

Duração do período de translação: 222 dias

Distância à Terra: 999000579 Km

**Outras características e curiosidades:**  
Nem há estateractos, as casas são de chocolate, as nuvens são algodão doce, os carros são feitos de pipocas e não há poluição.

água e pedras.



Marta e Mima

**Bilhete de identidade planetário**

## Anexo XI: Apresentação Powerpoint com as regras do jogo de matemática 2.º ciclo

### O Jogo da sabedoria



Agora que já fizeste muitas tarefas matemáticas...

estás na altura de reverteres tudo o que aprendeste...

• Estás pronto????



- Começa por escolher um nome para a tua equipa.
- Agora escolhe alguém do teu grupo para ser o representante da tua equipa.



### Não te esqueças de respeitar as regras!!!



Casa vermelha é uma casa de azar! Tira um cartão vermelho !



Casa amarela é uma casa de sorte! Tira um cartão amarelo !

Nas outras casas tira um cartão verde com o número da questão a resolver. A questão será projetada. Lê a pergunta em voz alta aos teus colegas para que todos resolvam no caderno.

Reúne-te com o teu grupo e depois dá a tua resposta! Se acertares a tua equipa pode jogar outra vez, se errares é a equipa seguinte a jogar!!

Vence a equipa que chegar primeiro à última casa.

**Anexo XII: Apresentação Powerpoint com as tarefas do jogo de matemática 2.º ciclo**

## Jogo da sabedoria



### Tarefa 1

- Num mapa à escala 1:30 000, a distância entre as duas povoações que o coelho da páscoa quer visitar é de 20 cm. Qual é a distância real que o coelho vai percorrer?



### Tarefa 2

- A seguir está uma sequência de figuras formadas por quadradinhos. A figura 1 tem 12 quadradinhos.



Figura 1



Figura 2

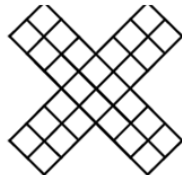
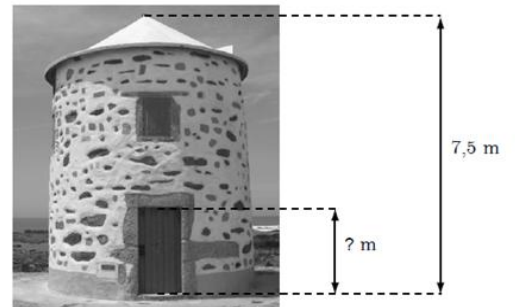


Figura 3

- Quantos quadradinhos terá a figura 6 da sequência seguindo o mesmo padrão? Porquê?

### Tarefa 3

O moinho que está representado na fotografia tem 7,5 metros de altura.



Qual é a altura aproximada da porta do moinho, em metros?

### Tarefa 4

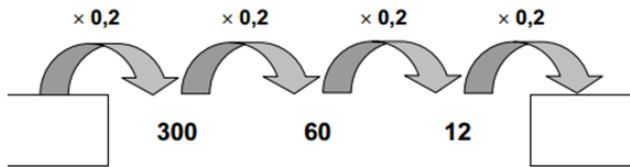
#### Promoção de Páscoa

- Como se aproxima a Páscoa um supermercado fez uma promoção : na compra de três ovos de chocolate é oferecido um pacote de amêndoas. Quantos ovos de chocolate é preciso comprar para receber de oferta seis pacotes de amêndoas?



### Tarefa 5

Escreve, nos , os dois números que faltam na sequência.



### Tarefa 6

- Calcula o valor da seguinte expressão numérica:

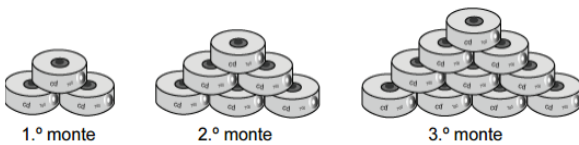
$$\frac{7}{2} - \frac{2}{5} \times \frac{3}{4}$$



### Tarefa 7

#### Decorando a montra ....

O Sr. Manuel, da loja de informática, está a decorar a montra. Já fez os três montes, com embalagens de CD, que observas na figura.



Se o Sr. Manuel continuar a fazer montes, seguindo o mesmo padrão, de quantas embalagens precisa para fazer o 5.º monte da sequência?

### Tarefa 8

#### A cesta da Joana

- Na cesta da Joana há 5 ovos de chocolate branco, 10 de chocolate de leite e 8 ovos de chocolate e morango.
- Escreve na forma mais simples a razão entre o número de ovos de chocolate branco e o número total de ovos.



### Tarefa 9

#### Doce, doce...

- Na Páscoa a Raquel vai receber os primos e por isso a sua mãe fez o doce favorito deles: doce de abóbora.
- Para cada kg de açúcar ela adicionava 1,5 kg de abóbora.
- Que quantidade de açúcar vai precisar para 6 kg de abóbora?



### Tarefa 10

#### Cuidado com o coelho....

- Como anda muito atarefado a distribuir ovos deliciosos, o coelho da Páscoa conduz em excesso de velocidade. Quando viaja a 100 km/h transporta 800 ovos de chocolate. Se aumentar a velocidade para 120 km/h quantos ovos terá na cesta?



### Tarefa 11

A torneira da casa da Sara está estragada e, mesmo fechada, pinga.  
A Sara verificou que, durante meia hora, a torneira perde 4 decilitros de água.  
Quantos decilitros de água perde a torneira em 5 horas?



### Tarefa 12

Na proporção  $\frac{20}{100} = \frac{8}{40}$ , indica:

- a) Termos:                       b) Antecedentes:   
c) Consequentes:               d) Meios:   
d) Extremos:

### Tarefa 13

Escreve com a forma de uma proporção:

10 está para 3 assim como 30 está para 9



### Tarefa 14

- Numa rua o número de prédios e o número de moradias é de **3:5**. Diz justificando se a rua tem mais prédios ou moradias.

### Tarefa 15

- Um relógio atrasa-se dois minutos em 24 horas.  
Quantos minutos de atrasará em 72 horas?



### Tarefa 16

- Escreve na forma mais simples a razão **6:30**.



Tarefa 17

- Escreve duas razões equivalentes à razão 2:8.



Tarefa 18

- Aplica a propriedade fundamental das proporções para verificares se  $\frac{6}{3} = \frac{7}{4}$  É uma proporção.




Tarefa 19

- Quando é que duas grandezas são diretamente proporcionais? Justifica a tua resposta



**Anexo XIII: Grelhas de observação do jogo de matemática 2.º ciclo**

Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem


Agrupamento de Escolas Abade Baçal		 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação	
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues	Professora Estagiária: Cheila Pires	Aula n.º 14	
Professor Supervisor: Manuel Vara Pires	Matemática 6.º Ano, Turma C	Ajuste temporal: 90'	Data: 21/03/2014
Aspetos a observar			
	Envolvimento	V	NV
Concentração	- Atenção focada na atividade	X	
	- Distraem-se facilmente	X	
Expressão facial e postura	- Demonstram entusiasmo	X	
	- Demonstram aborrecimento		X
	- Demonstram apatia		X
Persistência/empenhamento	- Recusam realizar as atividades		X
	- Realizam as atividades após insistência do professor		X
	- Realizam as atividades sem empenho		X
	- Realizam as atividades com empenho	X	
	Cumprimento das normas	V	NV
	- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula		X
	- Respeitam as regras do jogo	X	
	- aguardam a sua vez para participar na aula	X	
	- Respeitam os colegas	X	
	Participação	V	NV
	- Não participam na aula		X
	- Participam somente quando solicitados		X
	- Participam ocasionalmente	X	
	- Participam várias vezes de forma estruturada		X

Grupo amarelo:

Atrás →

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

*TP preenchida, cerca de 10 min. após o início do jogo.*  
**Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem**


Agrupamento de Escolas Abade Baçal		 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação				
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues Professor Supervisor: Manuel Vara Pires		Professora Estagiária: Cheilia Pires Matemática 6.º Ano, Turma C	Aula n.º 14 Data: 21/03/2014			
		Ajuste temporal: 90'				
Aspetos a observar						
Concentração	Envolvimento		Cumprimento das normas		Participação	
	V	NV	V	NV	V	NV
Expressão facial e postura	- Atenção focada na atividade	<input checked="" type="checkbox"/>	- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula	<input checked="" type="checkbox"/>	- Não participam na aula	<input checked="" type="checkbox"/>
	- Distraem-se facilmente	<input checked="" type="checkbox"/>	- Respeitam as regras do jogo	<input checked="" type="checkbox"/>	- Participam somente quando solicitados	<input checked="" type="checkbox"/>
	- Demonstam entusiasmo	<input checked="" type="checkbox"/>	- aguardam a sua vez para participar na aula		- Participam ocasionalmente	<input checked="" type="checkbox"/>
Persistência/empenhamento	- Demonstam aborrecimento	<input checked="" type="checkbox"/>	- Respeitam os colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	- Participam várias vezes de forma estruturada	<input checked="" type="checkbox"/>
	- Demonstam apatia	<input checked="" type="checkbox"/>				
	- Recusam realizar as atividades	<input checked="" type="checkbox"/>				
	- Realizam as atividades após insistência do professor	<input checked="" type="checkbox"/>				
	- Realizam as atividades sem empenho	<input checked="" type="checkbox"/>				
	- Realizam as atividades com empenho	<input checked="" type="checkbox"/>				

*Grupo vermelho*

*Atado →*


Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem

Agrupamento de Escolas Abade Baçal		 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO		
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues Professor Supervisor: Manuel Vara Pires		Professora Estagiária: Cheila Pires Matemática 6.º Ano, Turma C	Aula n.º 14 Data: 21/03/2014	
		Ajuste temporal: 90'		
Aspetos a observar				
Envolvimento		V	NV	
Concentração	- Atenção focada na atividade	X		
	- Distraem-se facilmente		✓	
Expressão facial e postura	- Demonstam entusiasmo	✓		
	- Demonstam aborrecimento		✓	
Persistência/empenhamento	- Demonstam apatia		✓	
	- Recusam realizar as atividades		✓	
	- Realizam as atividades após insistência do professor		✓	
	- Realizam as atividades sem empenho		✓	
	- Realizam as atividades com empenho	✓		
		Cumprimento das normas	V	NV
		- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula	X	
		- Respeitam as regras do jogo	X	
		- aguardam a sua vez para participar na aula	X	
		- Respeitam os colegas	X	
				<i>Grupo verde</i>
		Participação	V	NV
		- Não participam na aula		X
		- Participam somente quando solicitados	X	
		- Participam ocasionalmente		X
		- Participam várias vezes de forma estruturada		X

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem

Agrupamento de Escolas Abade Baçal		 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação					
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues Professor Supervisor: Manuel Vara Pires		Professora Estagiária: Cheila Pires Matemática 6.º Ano, Turma C	Aula n.º 14 Data: 21/03/2014				
Envolvimento		V	NV	V	NV	V	NV
Concentração	- Atenção focada na atividade	✓		✓		✓	
	- Distraem-se facilmente	✓		✓		✓	
Expressão facial e postura	- Demonstam entusiasmo		✓		✓		✓
	- Demonstam aborrecimento		✓		✓		✓
Persistência/empenhamento	- Demonstam apatia	✓					
	- Recusam realizar as atividades		✓				
	- Realizam as atividades após insistência do professor	✓					
	- Realizam as atividades sem empenho		✓				
	- Realizam as atividades com empenho	✓					
Aspectos a observar							
		Cumprimento das normas	V	NV	Participação	V	NV
		- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula	✓		- Não participam na aula	✓	
		- Respeitam as regras do jogo	✓		- Participam somente quando solicitados	✓	
		- aguardam a sua vez para participar na aula	✓		- Participam ocasionalmente		✓
		- Respeitam os colegas	✓		- Participam várias vezes de forma estruturada		✓


*Grupo Baçal*

→  
*ver atrás*

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

**Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem**

*O jogo teve a duração de 60 min.*



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

Agrupamento de Escolas Abade Baçal

Aula n.º 14

Data: 21/03/2014

		Aspectos a observar			
Envolvimento		V	NV	V	NV
<b>Concentração</b>	- Atenção focada na atividade	X		X	
	- Distraem-se facilmente		X		X
<b>Expressão facial e postura</b>	- Demonstrem entusiasmo	X		X	
	- Demonstrem aborrecimento		X		X
<b>Persistência/ empenhamento</b>	- Demonstrem apatia		X		X
	- Recusam realizar as atividades		X		X
	- Realizam as atividades após insistência do professor		X		X
	- Realizam as atividades sem empenho		X		X
	- Realizam as atividades com empenho	X			
		<b>Cumprimento das normas</b>		<b>Participação</b>	
	- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula		X	- Não participam na aula	
	- Respeitam as regras do jogo e aguardam a sua vez para participar na aula		X	- Participam somente quando solicitados	
	- Respeitam os colegas		X	- Participam ocasionalmente	
			X	- Participam várias vezes de forma estruturada	

*1º Números rabinógenos*

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

*Atrás →*

Anexo X IV: Cartões identificativos das equipas de Ciências da Natureza 2.º ciclo (1

**Nome da equipa:**  
Cavalos-marinhos



**N.º de sócio:** 138

**Nome da equipa:**  
Nuvens rabugentas



**N.º de sócio:** 124357

**Nome da equipa:**  
Gotas Saltitonas



**N.º de sócio:** 35800

**Nome da equipa:**  
Peixes coloridos



**N.º de sócio:** 007

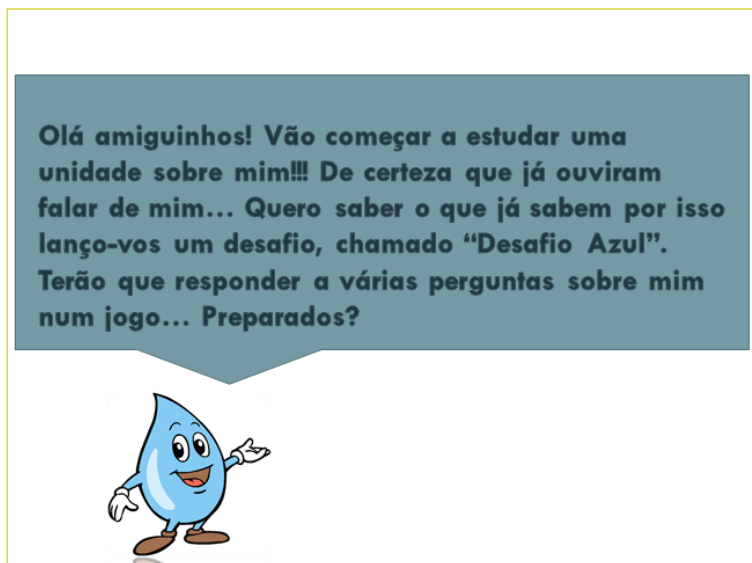
**Nome da equipa:**  
Torneiras sem fronteiras



**N.º de sócio:** 5679

exemplo de  
cada equipa)

Anexo XV: Powerpoint com as regras do jogo de Ciências da Natureza 2.º ciclo



## Primeiro precisam saber as regras/etapas do jogo...

- ❖ A turma é dividida em grupos de trabalho.
- ❖ Todos os grupos têm um crachá que identifica os seus elementos e um nome de equipa.
- ❖ Cada grupo deve escolher um representante.
- ❖ O representante de cada equipa lança o dado para se decidir a ordem das jogadas.
- ❖ Todas as equipas começam com 0 pontos.
- ❖ Cada equipa joga uma vez e passa a vez à equipa seguinte.
- ❖ Quando joga, o representante do grupo retira de um saco um cartão numerado que é entregue à estagiária.
- ❖ A questão com o número do cartão é projetada e todos os grupos deverão reunir e resolvê-la no tempo marcada por uma ampulheta.
- ❖ Após o tempo dado o grupo em jogo deverá dar a sua resposta (se acertar ganha 2 pontos e se errar perde 1).
- ❖ Ganha a equipa que reunir primeiro 20 pontos.



**Anexo XVI: exemplos de tarefas propostas durante o jogo de Ciências da Natureza  
2.º ciclo**

# Desafio Azul

Um teste aos teus conhecimentos...

## Tarefa 1

Refere três utilidades da água.

## A água serve para ...

Limpeza e higiene      Agricultura e pesca      Outras atividades

consumo      Como via de comunicação (meios de transporte aquáticos)      Para lazer



## A água serve para ...


Produção de energia



## Tarefa 2

Lê a banda desenhada que se segue.

Concordas com a gotinha de água? Porquê? Porque será a água tão importante?



A ÁGUA É ESSENCIAL À VIDA!

A ÁGUA É NECESSIDADE PRIMÁRIA.

É UM DOS DIREITOS HUMANOS.

É UM DIREITO DE TODOS OS SERES VIVOS!

## Tarefa 3

Indica três medidas/atitude que podes tomar para poupar água.

## Exemplos de medidas para poupar água



**Feche **SEMPRE** a torneira enquanto escova os dentes.**



**Evite banhos demorados e opte pelo chuveiro.**



**Coloque uma garrafa de 1,5 litros cheia de areia dentro do autoclismo, assim, ocupa espaço e reduz a quantidade de água descarregada.**



**Lave o seu carro com um balde em substituição da mangueira.**



**Aproveite a água de lavar os legumes para regar as suas plantas.**



**Aproveite a água das chuvas para utilizar em várias situações.**



**Enquanto a água do duche aquece, aproveite essa água para um balde para utilizar noutras situações.**



**Utilize sempre as máquinas de roupa e loiça com a carga máxima.**



**Conserte todas as torneiras que estiverem a pingar.**



### Não te esqueças...



### Tarefa 4



Observa as imagens que se seguem.

**ÁGUA:  
POUPE HOJE  
PARA TER  
AMANHÃ**



Explica porque é importante poupar água.

### Porquê poupar água...



A maior parte do nosso planeta é constituído de água. Cerca de 97%! Mas somente 3% desse total é água doce e apenas 0,01% serve para o consumo humano! Por isso, devemos usar com cuidado a água, economizando sempre que possível!



### Tarefa 5



Observa a imagem e responde à questão do Joãozinho.



## Tarefa 6

Indica os três estados físicos em que podemos encontrar a água na natureza.



Sólido

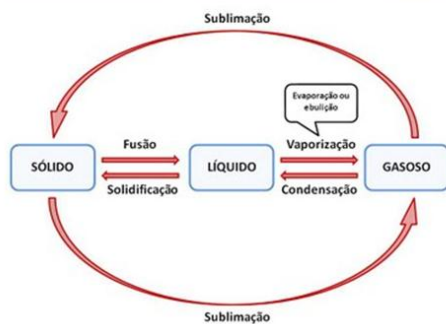


Líquido



Gasoso

<http://www.youtube.com/watch?v=omd8M2ziwYk>



## Tarefa 7

Que nome se dá à passagem da água do estado líquido para o estado sólido?

## Tarefa 8

O que é a carta europeia da água?



### Carta Europeia da Água

A Carta Europeia da Água surge no sentido de dar resposta a um dos grandes problemas que atualmente preocupam a Humanidade: a necessidade de água doce face ao aumento das populações, contaminação dos recursos hídricos e alterações climáticas. Esta preocupação levou o Conselho da Europa a proclamar, no dia 6 de maio de 1968, em Estrasburgo, a designada Carta Europeia da Água.

A Carta Europeia da Água procura combater os principais problemas associados à utilização da água. Esta preocupação reveste-se da maior importância porque a água é fundamental para a sobrevivência de praticamente todas as espécies existentes no nosso planeta, cobrindo mais de 70% da sua superfície.

A Carta Europeia da Água foi proclamada pelo Conselho da Europa no dia 6 de maio de 1968, em Estrasburgo, e assenta em 12 pontos:

1. Não há vida sem água. A água é um bem precioso indispensável a todas as atividades humanas.
2. Os recursos de água doce não são inesgotáveis. É indispensável preservá-los, administrá-los e, se possível, aumentá-los.
3. Alterar a qualidade da água é prejudicar a vida do ser humano e dos outros seres vivos que dela dependem.
4. A qualidade da água deve ser mantida a níveis adaptados à utilização a que está prevista e deve, designadamente, satisfazer as exigências da saúde pública.

## Tarefa 9

Resolve o criptograma para descobrires uma frase sobre a importância da água.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
11	3	22	21	2		13		4	5					7	19		1	16			8	20

S		S				S				S				D		P				D		
15	1		1	18	6	18	1		9	10	9	15	1		21	18	7	18	17	21	18	14

D	A		A			A				P	A		A										
21	11		11	23	12	11				7	11	6	11						9	10	9	18	6

## Tarefa 9

Chave para a resolução do criptograma:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
11	3	22	21	18	2	23	13	10	4	5	14	17	15	7	19	6	1	16	12	9	8	20

Frase:

OS SERES VIVOS DEPENDEM DA ÁGUA PARA VIVER

## Tarefa 10

1. Com as opções

- regular
- constante
- elimina
- vital
- seres vivos
- transporta
- variável

completa corretamente a frase:

A água é uma substância \_\_\_\_\_. É o constituinte básico de todos os \_\_\_\_\_, que necessitam de manter o seu nível \_\_\_\_\_ no organismo. A água desempenha diversas funções no organismo: \_\_\_\_\_ substâncias; \_\_\_\_\_ substâncias tóxicas através das excreções e permite \_\_\_\_\_ a temperatura do corpo.

## Tarefa 11


O que é o ciclo da água? Quais são as suas fases?



<http://www.youtube.com/watch?v=bOsvL3uihKE>

**Anexo XVII: Grelhas de observação relativas ao jogo de Ciências da Natureza 2.º ciclo**

Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem

Agrupamento de Escolas Abade Baçal		 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação							
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues	Professora Estagiária: Cheila Pires	Aula n.º 14							
Professor Supervisor: Manuel Vara Pires	Matemática 6.º Ano, Turma C	Ajuste temporal: 90'	Data: 21/03/2014						
Aspectos a observar									
Envolvimento	V	NV	V	NV	V	NV			
Concentração	- Atenção focada na atividade	✓		- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula	✓	✓	- Não participam na aula		✓
	- Distraem-se facilmente	✓		- Respeitam as regras do jogo e aguardam a sua vez para participar na aula	✓		- Participam somente quando solicitados		✓
Expressão facial e postura	- Demonstram entusiasmo	✓		- Respeitam os colegas	✓		- Participam ocasionalmente		✓
	- Demonstram aborrecimento		✓			✓	- Participam várias vezes de forma estruturada		✓
Persistência/empenhamento	- Demonstram apatia		✓			✓			
	- Recusam realizar as atividades		✓			✓			
	- Realizam as atividades após insistência do professor		✓			✓			
	- Realizam as atividades sem empenho		✓			✓			
	- Realizam as atividades com empenho		✓			✓			

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

Atrás ↑


Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem

Agrupamento de Escolas Abade Baçal		INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação				
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues	Professora Estagiária: Chela Pires	Aula n.º 14				
Professor Supervisor: Manuel Vara Pires	Matemática 6.º Ano, Turma C	Ajuste temporal: 90'	Data: 21/03/2014			
Aspectos a observar						
	V	NV	V	NV	V	NV
<b>Concentração</b>						
<b>Envolvimento</b>						
- Atenção focada na atividade	X					X
- Distraem-se facilmente	X		X			X
- Demonstram entusiasmo		X				
- Demonstram aborrecimento		X		X		X
- Demonstram apatia		X		X		X
- Recusam realizar as atividades		X				
- Realizam as atividades após insistência do professor		X				
- Realizam as atividades sem empenho		X				
- Realizam as atividades com empenho	X					
<b>Expressão facial e postura</b>						
- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula			X			X
- Respeitam as regras do jogo			X			X
- aguardam a sua vez para participar na aula			X			X
- Respeitam os colegas			X			X
<b>Persistência/empenhamento</b>						
- Não participam na aula						X
- Participam somente quando solicitados			X			X
- Participam ocasionalmente			X			X
- Participam várias vezes de forma estruturada			X			X

Respeitam as regras do jogo  
30 Gatos solitários  
→ Confusão

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem

Agrupamento de Escolas Abade Baçal		 INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação	
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues Professor Supervisor: Manuel Vara Pires		Professora Estagiária: Cheila Pires Matemática 6.º Ano, Turma C	Aula n.º 14 Data: 21/03/2014
Envolvimento		V	NV
Aspetos a observar		V	NV
Concentração	- Atenção focada na atividade	✓	✓
	- Distraem-se facilmente	✓	✓
Expressão facial e postura	- Demonstram entusiasmo	✓	✓
	- Demonstram aborrecimento	✓	✓
Persistência/empenhamento	- Demonstram apatia	✓	✓
	- Recusam realizar as atividades	✓	✓
	- Realizam as atividades após insistência do professor	✓	✓
	- Realizam as atividades sem empenho	✓	✓
	- Realizam as atividades com empenho	✓	✓
	Cumprimento das normas	V	NV
	- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula	✓	✓
	- Respeitam as regras do jogo	✓	✓
	- aguardam a sua vez para participar na aula	✓	✓
	- Respeitam os colegas	✓	✓
	Participação	V	NV
	- Não participam na aula	✓	✓
	- Participam somente quando solicitados	✓	✓
	- Participam ocasionalmente	✓	✓
	- Participam várias vezes de forma estruturada	✓	✓

*se tornarem um fronteira*

Legenda: V – verifica-se; NV – não se verifica

Grelha de Observação da sessão de ensino /aprendizagem

Agrupamento de Escolas Abade Baçal		INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação	
Professor Cooperante: Nuno Rodrigues		Aula n.º 14	
Professor Supervisor: Manuel Vara Pires		Data: 21/03/2014	
Matemática 6.º Ano, Turma C		Ajuste temporal: 90'	
Aspectos a observar		V	NV
Envolvimento		V	NV
Concentração	- Atenção focada na atividade	✓	
	- Distraem-se facilmente		✓
Expressão facial e postura	- Demonsttram entusiasmo	✓	
	- Demonsttram aborrecimento	✓	
	- Demonsttram apatia		✓
Persistência/empenhamento	- Recusam realizar as atividades		✓
	- Realizam as atividades após insistência do professor		✓
	- Realizam as atividades sem empenho		✓
	- Realizam as atividades com empenho	✓	
Cumprimento das normas		V	NV
- Respeitam as normas básicas de funcionamento da sala de aula		✓	
- Respeitam as regras do jogo e aguardam a sua vez para participar na aula		✓	
- Respeitam os colegas		✓	
Participação		V	NV
- Não participam na aula			✓
- Participam somente quando solicitados			✓
- Participam ocasionalmente			✓
- Participam várias vezes de forma estruturada			✓

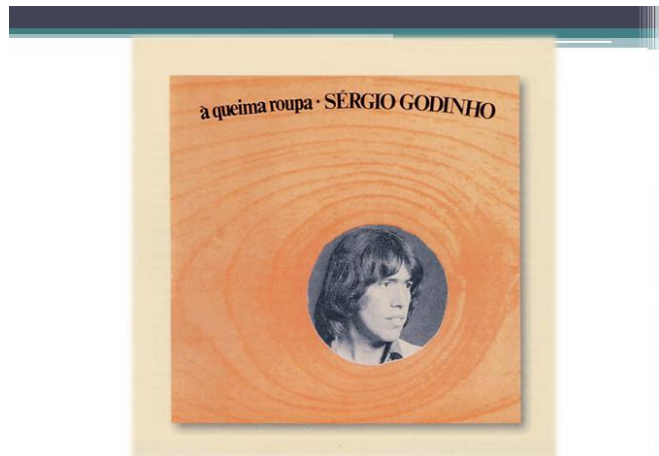
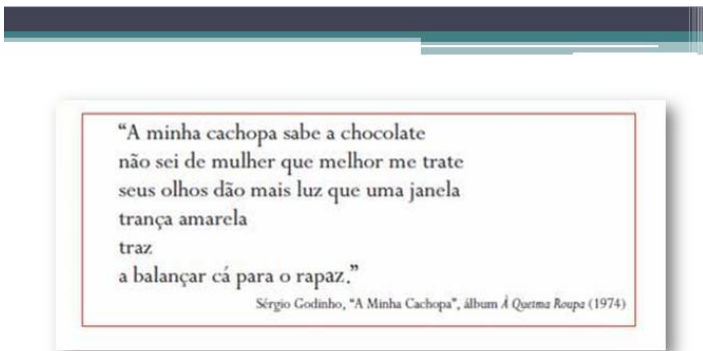
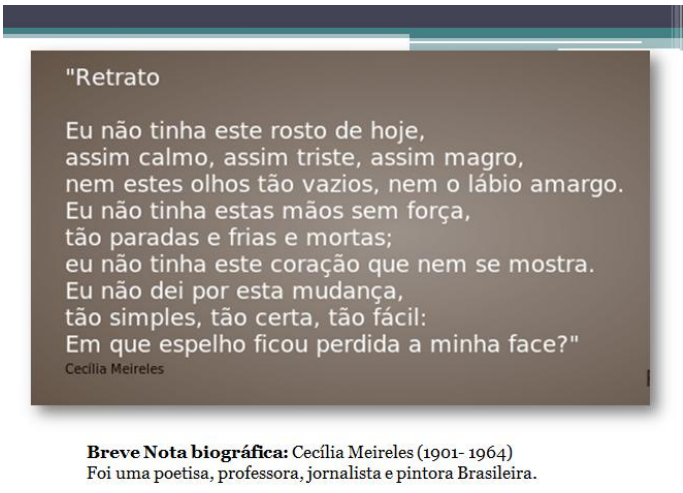
5-Deixar ouvir  
A natureza do trabalho neste grupo.

Legenda: V – verifica-se, NV – não se verifica

**Anexo XVIII: Questões utilizadas no jogo de História e Geografia de Portugal 2.º ciclo**

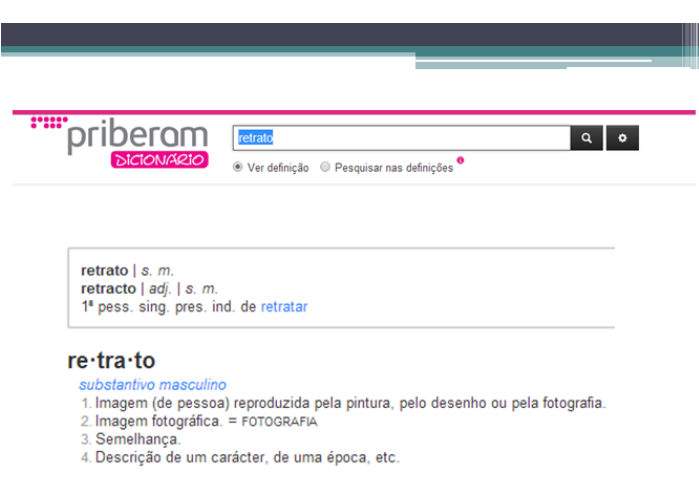
1. Quem foi nomeado chefe do Governo de Portugal quando Salazar já era idoso e estava doente?
2. O que significa a sigla MFA?
3. Quem pertencia ao MFA e qual era o seu objetivo?
4. Indica os motivos que levaram ao 25 de Abril de 1974.
5. Que regime é que o 25 de Abril de 1974 instaurou em Portugal?
6. Porque é que a revolução do 25 de Abril de 1974 ficou conhecida como a revolução dos cravos?
7. Quais foram as duas principais senhas usadas para dar início à revolução? Como foram divulgadas?
8. Quem é que, no dia 25 de Abril de 1974, se refugiou no Quartel do Carmo?
9. Refere o nome de duas figuras importantes na revolução dos cravos.
10. Refere três das liberdades restituídas ao povo após o 25 de Abril de 1974.
11. Em que dia se comemora o dia do trabalhador?
12. Após o 25 de Abril o que aconteceu às colónias portuguesas em África?
13. Quem eram os retornados?
14. O que aconteceu a Macau depois do 25 de Abril de 1974?
15. O que aconteceu a Timor depois do 25 de Abril de 1974?
16. Refere o nome de uma personalidade importante na luta dos Timorenses pela independência.
17. A constituição de 1976 substitui outra. Qual? Quais eram as principais diferenças entre elas?
18. Refere três liberdades/ direitos restituídos aos portugueses pela constituição de 1976.
19. Com que idade é que a constituição de 1976 reconhece aos portugueses o direito de voto?
20. O que é o poder central?
21. Quais são os órgãos de soberania do poder central?
22. Quais são os órgãos de soberania do poder central eleitos livremente pelos cidadãos?
23. De quantos em quantos anos se realizam eleições para a Presidência da República? E para a Assembleia da República?
24. Refere uma razão que justifique o facto de os arquipélagos dos Açores e da Madeira serem regiões autónomas.
25. O que é o poder local?
26. Quais são os órgãos de soberania do poder local?
27. Quais são as autarquias estabelecidas na constituição de 1976?
28. Dos órgãos de poder que estudaste indica os que poderão construir um pavilhão desportivo.
29. Define população total ou absoluta. (...)

Anexo XIX: Powerpoint utilizado na aula de Português 2.º ciclo



**Pirata da Perna de Pau**

RETRATO FÍSICO	ROSTO	barba ruiva, farta e eriçada, pala no olho esquerdo, olho direito semicerrado, bigode e sobrelhas farfalhudas, boca e dentes enormes, falho de dentes, orelhas enormes com grandes brincos dourados, nariz adunco...
	CABEÇA	grande, chapéu azul marinho em forma de semicírculo, debruado a dourado, com o desenho de uma caveira branca sobre dois ossos cruzados...
	CORPO	gordo, barrigudo, sem a mão direita, gancho em vez da mão, na mão esquerda uma espada já gasta, pernas curtas, perna esquerda de pau, farda de capitão dos mares, casaco azul-marinho com galões e botões dourados, cinto preto largo com fivela de metal, calças castanhas, bota preta...
RETRATO PSICOLÓGICO	ar aterrador, olhar ameaçador, pirata, sanguinário, terrível, agressivo, truculento, desagradável, mau feito, marginal, temível, saqueador, arrepiante...	





## Escrever a partir de uma imagem...



«Há palavras que fazem bater mais depressa o coração – todas as palavras – umas mais do que outras, qualquer mais do que todas. Conforme os lugares e as posições das palavras. Segundo o lado de onde se ouvem – do lado do Sol ou do lado onde não dá o Sol.»... «Cada palavra é um pedaço do universo. Um pedaço que faz falta ao universo. Todas as palavras juntas formam o universo.»

Almada Negreiros, *A Invenção do Dia Claro*

## Escrever partindo dos sentidos...

**Tema :** o mar.

«Mar sonoro, mar sem fundo, mar sem fim.  
A tua beleza aumenta quando estamos sós  
E tão fundo intimamente a tua voz  
Segue o mais secreto bailar do meu sonho  
Que momentos há em que eu suponho  
Seres um milagre criado só para mim.»

**Sophia de Mello Breyner Andresen**

## E muitos outros...

José Saramago(1999)

### As Palavras

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: vêm nos livros, nos jornais, nos *slogans* publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuam, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melífugas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem. Há muitas palavras.(...)

## Proposta de escrita criativa

- Agora que já sabes mais sobre escrita criativa, hoje vais ser tu o/a artista.
- Cria um autorretrato partindo da frase “Dizem que sou...” que terás que completar com um adjetivo depreciativo.
- O teu texto deverá ter no mínimo **50** palavras.

## Exemplo

Dizem que sou **interesseira**. Quem foi o paspalho que inventou isso? Não há motivo nenhum para dizerem uma coisa dessas de mim! São intrigas de oposição!  
Só porque dei um pouco de graxa ao meu avô para me ajudar a fazer o T.P.C de matemática, e à minha avó para me comprar um walkman, e à minha mãe para me deixar ficar mais tempo na discoteca? (...)