



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

**Tina Maria de Carvalho Borges**

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

Orientado por

**Professora Adjunta Adorinda Maria Rodrigues Pereira dos Santos Gonçalves**

**Bragança**

**2015**



## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a contribuição de muitas pessoas. Não quero, no entanto deixar de nomear algumas determinantes neste percurso.

A todos os professores supervisores, que me acompanharam nesta caminhada e foram imprescindíveis, obrigada por me escutarem, encorajarem e por me fazerem acreditar de que sou capaz.

Saliento o trabalho da professora Adorinda Gonçalves, orientadora deste relatório. O meu agradecimento, pela atenção e companheirismo prestado.

Os professores supervisores, Carlos Morais, Paula Martins, Carla Guerreiro e, não esquecendo, a Elza Mesquita, não merecem menos reconhecimento pelo que me receberam de braços abertos e que me auxiliaram nesta missão.

Agradeço ao Instituto Politécnico de Bragança, ao Agrupamento de Escolas Paulo Quintela e à Escola Básica de 1.º ciclo de Rossas, enquanto instituições, pela possibilidade que me proporcionaram. Alargo este agradecimento a todos os professores cooperantes que me auxiliaram na minha integração dentro e fora das instituições, pelas explicações e pelo apoio que me forneceram.

A Liliana Sarmiento não me merece menos gratidão, enquanto companheira de estágio, mostrando-se sempre disponível para tornar esta experiência mais positiva.

E, finalmente, não menos importantes, os meus familiares e amigos, sem os quais esta caminhada não seria possível. Destaco os meus pais e irmã que foram sempre a minha âncora, pelos seus ensinamentos que me deram nos momentos mais difíceis desta minha caminhada.

Por último, não menos importante, agradeço às minhas amigas Paula Pinto, Alexandra Vieira e Dina Santos, que me ampararam nas minhas quedas. A ternura delas é uma amizade sem a qual não há palavras.



## RESUMO

O presente relatório que apresento reflete o trabalho desenvolvido na unidade curricular de “Prática de Ensino Supervisionada”(PES), do Curso Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança. O estágio incluído na unidade curricular referida, realizou-se em duas instituições da rede pública da cidade de Bragança e arredores, uma do 1.º ciclo, onde desenvolvi uma experiência de ensino-aprendizagem ao nível do 1.º ciclo, e a outra do 2.º ciclo onde lecionei as quatro áreas para as quais o mestrado habilita a docência: História e Geografia de Portugal, Português, Ciências da Natureza e Matemática. Só foi realizada uma experiência de ensino/aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que já era profissionalizada para esse nível de ensino.

Ainda que se trate de um trabalho que abrange todo o estágio, decidi dedicar-me a um estudo mais pormenorizado sobre o ”Currículo“, pelo que apresento uma contextualização teórica com base em obras que permitiram conhecer a evolução do desenvolvimento curricular ao longo dos anos em Portugal. Para esta pesquisa foi consultada legislação como a Lei de Bases do Sistema Educativo do Ensino Básico e a sua primeira alteração Lei n.º 115/97 de 19 de setembro; que tendo sido alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto tendo esta sido alterada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. O Decreto Lei 139/2012 de 5 de julho foi alterado pelo Decreto-Lei 91/2013 de 10 de julho; Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, que define o Perfil Específico dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Além disso, relato e reflito sobre cinco experiências de ensino/aprendizagem (uma para o 1.º ciclo e uma por cada área do 2.º ciclo). Com o intuito de dinamizar as minhas aulas, recorri aos mais variados materiais curriculares, contribuindo deste modo para um ensino mais ativo, no qual o aluno

ocupa um lugar de destaque. A manipulação dos materiais é fundamental para o desenvolvimento de múltiplas competências no aluno.

O presente relatório traduz o meu percurso ao longo do estágio realizado nos diversos contextos, as preocupações que tive na preparação prévia das atividades, as reações dos alunos no decurso das aulas e as minhas reflexões, no sentido de tentar resolver os problemas surgidos.

## **ABSTRACT:**

The present report reflects all the work I have done during the "Supervised Teaching Practice" (PES), in the context of my Master Degree in Teaching Course of the 1st and 2nd cycle of basic education, in Bragança Education School.

This stage included in this Teaching Course was accomplished in two public institutions of the city of Bragança and surroundings, one of the First School and the other one of the Middle school, where I taught the four areas: History and Geography, Portuguese, Sciences and Mathematics. It had been done only one teaching and learning experience in the first school, because I already had a degree in this area.

Although it is a work that covers the entire stage, I decided to dedicate a more detailed study on the "Curriculum" in which I present a theoretical context based on works that allowed me to know the evolution of curriculum development over the years in Portugal. For this research I consulted legislation such as the Basic Laws of Middle School Education System and its Amending, Law No. 49/2005 Restructuring Curriculum of Middle School Education and other Decree Law 139/20012 of July 5; Decree Law 91/2003 of 10 July; Decree Law 241/2001 of 30 August, Specific Profile of kinder garden teachers and teachers of the First School Education.

To help my classes to become more dynamic I used different kinds of educational resources. All of them allowed me to improve classes and to make them more dynamic and attractive for students. The introduction of these educational resources can contribute to a more practical education, where the student has a prominent place. The handling of materials is important to the development of multiple skills in students.

This report reflects my entire journey along the stage in the several contexts, all the apprehensions I had by preparing all activities previously, student's reactions during classes and my considerations while I was trying to solve all the problems suggested.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO I – O CURRÍCULO .....</b>	<b>5</b>
1.1 Conceito de Currículo .....	6
1.2 Currículo no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico em Portugal.....	11
<b>CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 1.º CEB.....</b>	<b>17</b>
2.1 Introdução .....	17
2.2 Caracterização do contexto.....	17
2.3 Caracterização do grupo- alvo.....	18
2.4 A Observação .....	19
2.5 Experiência de Ensino-Aprendizagem .....	20
2.6 Reflexão Final.....	29
<b>CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/ APRENDIZAGEM NO 2.º CEB .....</b>	<b>31</b>
3.1 Introdução .....	31
3.2 “Império Romano no Século I d. C” .....	32
3.2.1. Contexto da Turma.....	32
3.2.2. Contexto Disciplinar .....	32
3.2.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem.....	33
3.2.4. Reflexão .....	35
3.3. “O baú das histórias, escrita criativa” .....	36
3.3.1. Contexto da Turma.....	36
3.3.2. Contexto Disciplinar .....	37
3.3.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem.....	39
3.3.4. Reflexão .....	46
3.4 “As substâncias de reserva nas plantas” .....	47
3.4.1. Contexto da Turma.....	47
3.4.2. Contexto Disciplinar .....	48
3.4.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem.....	50
3.4.4. REFLEXÃO.....	53
3.5 “ O jogo das frações” .....	55
3.5.1. Contexto da Turma .....	55

3.5.2. Contexto Disciplinar .....	55
3.5.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem.....	57
3.5.4. Reflexão .....	59
<b>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>67</b>

### SIGLAS E ACRÓNIMOS

D.R. – Diário da República
E.B. – Ensino Básico
EEA – Experiência de Ensino/aprendizagem
M.E. – Ministério da Educação
PES – Prática de Ensino Supervisionada
SASE – Sistema de Apoio Social Escolar

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da obra A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas .....	25
Figura 2: Resolução da ficha de trabalho. ....	27
Figura 3: As crianças nas compras do supermercado. ....	29
Figura 4: Resolução da ficha pelas crianças. ....	30
Figura 5: Desenho final de uma criança. ....	32
Figura 6: O Império Romano. ....	37
Figura 7: Guião da escrita criativa. ....	46
Figura 8: Alguns inícios de histórias. ....	47
Figura 9: Algumas imagens que os alunos iriam usar nas suas histórias. ....	47
Figura 10: Alguns finais que os alunos tinham que usar no final das suas histórias. ....	47
Figura 11: Início de escrita criativa. ....	50

Figura 12: Desenvolvimento de escrita criativa. ....	51
Figura 13: Tabela dada aos alunos. ....	55
Figura 14: Tabela elaborada pelos dos alunos. ....	56
Figura 15: Jogo realizados na aula. ....	61
Figura 16: Problema apresentado aos alunos para resolverem na aula. ....	62
Figura 17: Alguns exercícios realizados no livro do aluno. ....	63

## INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com a sua realização pretendo dar a conhecer a prática educativa desenvolvida e que decorreu durante o ano letivo de 2013-2014. Este relatório representa a etapa final da Prática de Ensino Supervisionada.

O ingresso neste curso de mestrado teve como principal objetivo ampliar os meus conhecimentos pedagógicos e científicos, uma vez que sentia vontade de experimentar um outro contexto de ensino que não o 1.º Ciclo, para o qual era formada, assim como alargar as minhas saídas profissionais na via Ensino.

O supradito estágio foi concretizado em duas instituições públicas de Ensino Básico da rede pública, da cidade de Bragança e arredores, em quatro turmas distintas. De uma forma geral, o nível sociocultural dos alunos é variado; ao longo do ano, fui-me apercebendo que a formação académica dos pais é bastante diversificada; todos aparentavam ter uma situação económica relativamente estável, apesar de um grande número de alunos beneficiar de auxílios económicos ao nível do SASE.

No entanto, eram evidentes grandes carências sócio-afetivas, uma vez que grande parte deles viviam em instituições de acolhimento da cidade.

O estágio desenvolvido ao nível de 2.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu nas áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza. Relativamente ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada uma experiência de ensino/aprendizagem numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 3 alunos, sendo 2 do sexo masculino. Estes alunos estavam integrados numa turma de 3.º ano de uma escola do meio rural. Esta escola foi a única que se mostrou disponível para que pudesse realizar a minha experiência de ensino/aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A realização deste relatório assume um papel importante no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática desenvolvida ao longo do ano letivo, tornando-se um processo fundamental para o meu desenvolvimento como professora, permitindo-me reconstruir os conhecimentos adquiridos durante o curso numa perspetiva de contextualização pedagógica, na sala de aula e na escola. Em conformidade com Alarcão (1996):

os professores desempenham um importante papel fundamental na produção e construção do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (p.176).

Espero que através deste relatório seja possível verificar o quanto prazer me deram estas experiências, não só porque acredito que me fizeram evoluir como profissional, mas acima de tudo como pessoa e, na minha opinião, uma não existe sem a outra. Não posso dizer que não me deparei com bastantes obstáculos, mas a minha determinação e o meu empenho fizeram com que os conseguisse ultrapassar e atingir os objetivos propostos no início deste projeto.

Aprendi que é necessário estar em constante evolução e que para isso precisamos adotar estratégias mais dinâmicas e inovadoras para cativar e motivar os alunos para os processos de ensino/aprendizagem. De forma a centrar no aluno o processo, o diálogo foi um ponto forte para as atividades, disponibilizando tempo para que os alunos pudessem expor as suas opiniões. Este é um aspeto relevante quer a nível socioafetivo, quer a nível cognitivo pois é através da comparação de ideias que o aluno é levado a meditar sobre os assuntos, a constatar a insuficiência das suas ideias e a poder construir novos conhecimentos científicos.

Perante uma realidade escolar que se apresenta muitas vezes pouco atrativa, foi meu intuito procurar estabelecer a interdisciplinaridade, principalmente ao nível do 1.º ciclo, de forma a poder permitir uma visão mais vasta dos conteúdos, visto que as áreas do saber estão interligadas e não compartimentadas. Essa abordagem tenta eliminar a possibilidade de os alunos poderem criar antipatia por uma determinada área.

Com o intuito de dinamizar as minhas aulas, recorri também a diversos materiais curriculares, de forma a cativar a atenção dos alunos e a envolve-los mais diretamente nas atividades. Ao recorrer aos materiais curriculares é possível contribuir para um ensino mais prático, em que o aluno ocupa um lugar de destaque. A manipulação dos materiais é fundamental para o desenvolvimento de múltiplas competências no aluno. A representação ativa é essencial nestes níveis de ensino, dado que os alunos precisam de manipular para as compreender: “teve-se em atenção que os alunos (...) se encontram num período em que o raciocínio se efetua ao nível das operações concretas, apoiando em experiências vividas afetivamente” (ME, 1999, p.77).

Na minha opinião, enquanto docente, é fundamental a aprendizagem através de atividades práticas, uma vez que o aluno quando é estimulado participa ativamente na construção das suas aprendizagens, tornando-as mais sólidas e aplicando-as em diversas situações futuras.

Este Relatório Final encontra-se estruturado em quatro capítulos fundamentais. O primeiro capítulo, “O Currículo”, em que apresento uma contextualização teórica com base em obras que permitiram conhecer a evolução do desenvolvimento curricular ao longo dos anos em Portugal. Para esta pesquisa foi consultada legislação como a Lei de Bases do Sistema Educativo do Ensino Básico e a sua primeira alteração Lei n.º 115/97 de 19 de setembro; sendo esta alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, tendo sido alterada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto que estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho foi alterado pelo Decreto Lei 91/2013 de 10 de julho; Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, que define o Perfil Específico dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os capítulos dois e três, “Experiência de ensino/aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico” e “Experiências de ensino/aprendizagem no 2.º ciclo do Ensino Básico”, referem-se à apresentação das experiências de Ensino/aprendizagem desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares nos dois ciclos de ensino, desde a fase da planificação à reflexão sobre o desenvolvimento das atividades de ensino/aprendizagem. Procurei sempre criar uma ligação com as conceções apresentadas, procurando fundamentar todas as opções apresentadas ao longo do desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada. De referir que na descrição destas experiências de ensino-aprendizagem, quando se faz referência ao nome das crianças, esses nomes não são os verdadeiros.

No quarto capítulo, “Considerações finais”, apresentam-se as conclusões que considero mais relevantes da minha Prática de Ensino Supervisionada.

O trabalho termina com a apresentação da bibliografia consultada.



## CAPÍTULO I – O CURRÍCULO

Neste capítulo aborda-se a problemática do Currículo, em particular, do Currículo no 1.º ciclo e no 2.º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Ao longo das duas últimas décadas, temos vindo a assistir a reformas sucessivas na área da educação de tal forma “que a maioria dos investigadores considera que a reforma passou a fazer parte do quotidiano educativo” (Morgado, 2007, p. 166). Essas reformas estendem-se a amplos aspetos da educação e do sistema educativo, da organização das escolas e da formação de professores e educadores, mas também a outros aspetos. Conforme refere Barata (2001, p. 35), as referidas reformas colocam a tónica na “Igualdade de acesso e sucesso educativos, no conhecimento da diversidade, na valorização dos contextos locais, na melhoria da qualidade do serviço escolar, na obtenção de melhores resultados, numa informação eficaz sobre todo o sistema e ainda na tentativa de dizimar desigualdades culturais e sociais que existem entre os estudantes” (idem, *ibidem*). Em Portugal, várias medidas de política educativa assumem, “de forma mais ou menos intensa, compromissos de intervenção sobre a problemática da diferença no seio dos alunos”, tendo sido criados “instrumentos legislativos e programáticos que possibilitam essa mesma intervenção” (Sousa, 2010, pp. 59-60).

Este autor (Barata, Ferreira & Morgado, 2010) refere ainda que as políticas educativas e curriculares emergentes das reformas têm iniciado, em temáticas como a autonomia e a descentralização educativas, um novo modelo de gestão escolar, a abertura das escolas ao meio e, sobretudo, a mudança das práticas curriculares dos professores (Barata, Ferreira & Morgado, 2010, p. 35), levando desta forma à adaptação do currículo, tendo em conta as necessidades dos alunos.

Muitos são os autores que escrevem sobre o currículo. A palavra currículo pode vincular um significado mais restrito ou mais amplo. Grande parte dos especialistas que escrevem sobre o currículo sentem a necessidade de abordar o problema da sua definição, delimitar o seu campo, estabelecendo alguns critérios.

## 1.1 Conceito de Currículo

São inúmeras e muito variadas as definições que se encontram de currículo. A mais antiga identifica o currículo como sendo um plano de estudos, cursos de matérias de estudos, tem sido a mais frequente, mas também a mais criticada, ainda que permaneça e continue a ser a mais comum definição de currículo (Machado,1991). As definições tradicionais estão centradas à roda do processo de ensino e das atividades educativas que estão expressamente planeadas. Machado (1991), começa pois a apresentar duas definições de currículo:

Currículo é o elenco das disciplinas a lecionar o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar (...).

O currículo é o conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas incluindo assim conferências, as atividades teatrais e as desportivas, viagens de estudo, atividades de grupos criadas pela escola, o jornal escolar. (Machado & Gonçalves, 1991, p. 43).

Segundo este autor, a primeira definição privilegia os conhecimentos e as atividades que vão sendo realizadas nas aulas, a lecionação das disciplinas e valoriza, claramente, a componente académica do currículo. Na segunda definição inclui as componentes culturais, sociais e desportivas no currículo escolar. Refere, também, num terceiro conceito de currículo que tem sido usado na Sociologia da Educação:

Currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada. Fazendo parte do currículo o calão académico que os alunos aprendem, as atitudes adquiridas no contacto com os colegas, (...). (Machado, 1991, p. 44).

Esta definição chama atenção para a existência de um currículo escondido nas escolas, que é o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem nas instituições escolares, que facilmente nos passariam despercebidas. Machado (1991) refere que nas escolas pretende-se muito mais do que a transmissão formal de conhecimentos pelos professores. Na própria estrutura da escola aprende-se que as organizações e a

sociedade estão hierarquizadas, que é preciso canalizar os problemas pelos canais próprios, que os diversos grupos possuem poderes diferenciados.

De acordo com Ribeiro (1999), a diferenciação entre o currículo formal e o currículo informal e, de algum modo, entre experiências curriculares e extracurriculares poderia traduzir-se na diferença entre o que consta no horário letivo de alunos e professores e o que não figura. Esta porém, é

uma caracterização extrínseca; mais pertinente se afigura que tal contraste exprima a diferença entre o que é formalmente planeado e organizado para promover aprendizagens definidas pelas atividades estruturadas como são os clubes escolares e desporto ou mesmo as não estruturadas, as que não se orientam por intenções explícitas de aprendizagens planificadas e sistemáticas. As intenções de aprendizagem de tais atividades são, sobretudo, implícitas ou difusas, à exceção das que se afirmam como complemento curricular. Estas possuem uma intencionalidade formativa clara, apesar da sua organização obedecer a critérios diferentes das atividades propriamente curriculares. Ribeiro (1999, pp. 18-19).

O fato é que se confunde o currículo com um plano de estudos, sendo este estruturado de matérias de ensino com peso relativo diverso, o qual se traduz concretamente na distribuição variável de tempos letivos semanais. No primeiro Ciclo do Ensino Básico, o currículo concretiza-se em atividades letivas que os alunos cumprem para a conclusão do ciclo de ensino.

Contudo, a legislação apresenta o seu próprio conceito de currículo como o “conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases Sistema Educativo para este nível de ensino (M.E., Decreto – Lei 6/2001, preâmbulo).

Um aspeto curricular que merece uma referência particular considerando as experiências de ensino aprendizagem que tive, é a integração de todas as crianças com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva é um princípio orientador do sistema educativo português mas esta integração traz constrangimentos aos professores,

uma vez que as crianças com NEE precisam de um apoio individualizado que o professor, muitas vezes, é incapaz de disponibilizar por falta de tempo.

Essa integração passa, de forma inegável, pelo reforço do papel dos professores a nível curricular, não só na escola como também na sala de aula, pela sua capacidade de adaptação do currículo aos contextos específicos. Se continuarmos a encarar o currículo como o programa e o manual como meio privilegiado para o acesso dos estudantes ao saberes prescritos, as necessidades educativas de um grande número de alunos não encontrarão resposta no sistema, e os princípios da escola inclusiva ficarão, como muitos outros bons princípios em educação, nas intenções do discurso.

O facto é que os alunos com necessidades educativas especiais estão nas escolas, nas turmas. Agora é preciso encontrar as respostas curriculares para as suas aprendizagens nesses contextos. É necessário decidir o que ensinar e como ensinar estes alunos no interior das salas de aula. A escola inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos, é a escola onde todos os alunos aprendem.

Como Ribeiro (1999) refere, se um currículo se estrutura de forma integrada, por áreas de aptidões ou atividades (caso do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico), o tipo de professor que postula é o de um «generalista» ou polivalente, capaz de funcionar num regime de docência por «classe» e de assegurar a generalidade das áreas programáticas previstas.

Um outro aspeto da variável «regime de docência» diz respeito à possibilidade de um plano de estudos ser posto em prática numa modalidade de ensino simultâneo por mais de um professor (team teaching) ou segundo formas diversas de cooperação entre vários docentes, contrariamente ao modo tradicional de ensino, um professor por classe ou turma. A natureza e organização de um currículo que assenta nessa hipótese, serão, naturalmente, diferentes de um outro que, à partida, a exclua (Ribeiro, 1999).

A verdade é que muito se tem falado nas diferenças entre a monodocência (um único professor leciona conteúdos de várias áreas disciplinares como a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica, em suma o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico) ou pluridocência. Muitas são as vozes que se levantam contra a pluridocência, alegando que as relações sócio-afetivas com as crianças não são tão sólidas. Pode ser! Na minha opinião, a criança pode manter essa relação sócio-

afetivas com qualquer um dos professores de qualquer disciplina. Pessoalmente, sou a favor da existência de um professor por área disciplinar no 1.º Ciclo. A meu ver, penso que as crianças teriam a ganhar com a pluridocência, uma vez que, por mais que o professor do 1.º Ciclo se prepare para cada aula, nunca estará tão apto como um professor dessa área específica.

No entanto, para que possa haver essa pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é preciso que os professores das diferentes áreas curriculares estejam em sintonia e promovam aprendizagens em que a interdisciplinaridade seja entendida plenamente. Deve entender-se a interdisciplinaridade como um meio para garantir a construção de um conhecimento global, rompendo as fronteiras das disciplinas, e para isso, integrar conteúdos não seria suficiente, seria preciso uma atitude e uma postura permanente de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos das diferentes áreas disciplinares.

Ribeiro (1999) refere-se também ao sistema de organização e funcionamento da carreira docente e dos papéis dos professores e outros agentes educativos. Por um lado, um sistema que é baseado na indiferenciação da função docente, enquanto por outro assenta na diferenciação dessa função, isto é, postula diferentes especializações, por força da decomposição dos vários papéis que o exercício docente exige, tais como o diagnóstico de necessidades, a tecnologia e recurso educativos, a recuperação ou compensação educativas. Este sistema diferenciado exige que numa escola intervenham diferentes professores, consoante a sua especialização ou missão específica, podendo, no entanto, haver rotação de papéis e funções entre os docentes, de modo a evitar a estratificação de níveis de carreira de docente, pois cada um, por sua vez, desempenha diferentes missões ou intervém no exercício docente de forma especializada.

Este autor menciona, ainda, o modo de progressão do aluno no sistema escolar que representa outro fator de enquadramento curricular a merecer referência. Havendo três hipóteses de organização e progressão vertical no sistema:

Progressão por anos de escolaridade considerados como um todo indivisível;

Progressão por unidades (disciplinas) independentes dentro do programa de cada ano escolar;

Progressão contínua ao longo de segmentos maiores ou menores de currículo.

No primeiro caso, o sistema escolar organiza-se como sequência de anos de escolaridade estanques e o aluno progride segundo esses degraus independentes, não podendo aceder ao degrau seguinte sem completar aquele em que se encontra, ou «passa de ano» ou «não passa».

Na segunda modalidade, transita por unidades, habitualmente disciplinas, embora enquadradas em anos escolares específicos, Assim, pode o aluno transitar do 5.º para o 6.º ano a História e Matemática mas permanecer no 5.º de Inglês e de Ciências da Natureza, por exemplo. Não é o que acontece em Portugal.

No último caso, o aluno progride continuamente no sistema ou num nível de ensino (ou apenas numa fase ou ciclo, numa modalidade mais limitada), sem estar sujeito a uma hierarquia de degraus estanques; a promoção do aluno dentro do sistema ou ciclo de estudos é comandada pelos níveis de consecução de objetivos terminais (para o sistema ou ciclo ou fase), permitindo, assim, progressos diferenciados e adaptados ao aluno; cada aluno começa os estudos, em cada ano escolar, no ponto em que os deixou no ano anterior.

De acordo com Ribeiro (1999), qualquer das hipóteses consideradas obedece a uma orientação pedagógica própria e, como tal, impõe limites ao processo de desenvolvimento de planos de estudos e programas de ensino, designadamente no que toca à sua estrutura, sistema de avaliação, organização e sequência do processo de ensino/aprendizagem, isto é, considera currículos diferentes.

Estes tipos de organização vertical explicam, de algum modo, a situação que se viveu ou vive no 1.º ciclo do ensino básico: o regime de transição por classes (anos) ou por duas fases distintas e o progresso contínuo ao longo de todo o ciclo, o qual se preconiza como tendência futura (Ribeiro, 1999).

O mesmo autor reconhece as dificuldades, os avanços e retrocesso na adoção integral do sistema de fases de aprendizagem. Estas dificuldades ilustram, por um lado, a falta de preparação ou desadaptação dos professores para interpretar e conduzir o ensino/aprendizagem em novos moldes e, por outro, o deficiente delineamento dos planos e programas de ensino, nomeadamente da avaliação do processo do aluno ao longo de cada ano, na fase ou no ciclo.

No 2.º ciclo do ensino básico, o modo de progressão de ano para ano e de ciclo para ciclo define-se nos termos da primeira hipóteses acima referida, o progresso por degraus estanques. Este regime não só não permite, dentro de cada ciclo, alguma permeabilidades dos degraus que o compõem como se agrava ao estabelecer que, no

conjunto das matérias que o programa integra, a transição é por ano, independentemente do aluno ter conseguido a aprovação em algumas disciplinas, que terá de repetir no caso de o número de disciplinas aprovadas não ser considerado suficiente para a transição ao ano seguinte. Esta modalidade

não só pune o aluno como o desencoraja, não tornando atraente o processo de ensino/aprendizagem; este sistema tem-se mantido por razões de conveniência organizativa e administrativa, para não complicar a vida das escolas já de si bastante perturbada. Seria, no entanto, preferível, e talvez possível, adotar um regime de transição por área ou matéria de ensino (não por ano), pelo menos dentro do mesmo ciclo ou nível de estudos. (Ribeiro, 1999, p. 34-35).

Uma modalidade de progressão assim organizada tenderia a identificar currículo como programa de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar. O currículo assim considerado exprimir-se-ia numa listagem temas e tópicos a abordar ou desenvolver, numa determinada sequência e organização, com vista a alcançar determinados objetivos, sendo, por vezes, “acompanhado de orientações e sugestões metodológicas para tratamento dos conteúdos programáticos selecionados” (Ribeiro, 1999, p. 12).

O modelo de progressão do aluno que defendo é por matéria de ensino e não por ano. Desta forma poderíamos combater o abandono escolar, de que tanto se fala. O aluno ao reprovar o ano vai repetir tudo de novo enquanto por matéria de ensino só repetia às disciplinas que não tinha tido aproveitamento e seguia em frente noutras, tornando o ensino mais atrativo.

## **1.2 Currículo no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico em Portugal**

O Ensino Básico, em Portugal, constitui-se como:

a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de processo, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer

preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (M.E., 2004, p.11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei 46/86 de 14 de outubro) refere que o Ensino Básico é organizado por três Ciclos de ensino, incluindo vários anos de escolaridade: o primeiro, quatro anos, o segundo, dois anos e o terceiro, três. Ao longo deste percurso do Ensino Básico, pretende-se que a criança consiga ir aprofundando as aprendizagens adquiridas no nível antecedente, para níveis de abstração mais elaborados (Bravo, 2010).

Enunciados na Lei de Bases Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivos o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças e incrementar valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Tendo como objetivo principal formar o cidadão, a ação educativa deve incluir a dimensão do desenvolvimento da criança na formação, e deverá proporcionar situações de ensino/aprendizagem que contribuam para desenvolver o respeito pelos outros, incentivando o trabalho em equipa, o espírito de entreajuda e a cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer na sua intervenção consciente e responsável na realidade circundante. Devemos proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis democraticamente e intervenientes na vida comunitária. Tal inclui assegurar às crianças com NEE, condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades.

O Decreto-Lei 6/2001 reitera esses princípios e refere a necessidade de uma educação básica que favoreça aprendizagens de diversos domínios, do saber ao saber-fazer e ao saber-estar, quando refere a importância das crianças e alunos no Ensino Básico desenvolverem competências e atitudes em conformidade com os princípios da LBSE:

(...) integrando os conhecimentos, as capacidades e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos do presente decreto lei. (...) define ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do

ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos (M. E., Decreto – Lei 6/2001, preâmbulo).

Ainda no mesmo Decreto-Lei, no artigo 3.º, são apresentados como princípios orientadores a coerência e sequencialidade entre os ciclos; a integração do currículo e da avaliação no processo de ensino/aprendizagem; as áreas curriculares, que devem promover aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, articulando e contextualizando os saberes; a autonomia da escola para elaborar o projeto curricular adequado e integrado no projeto educativo; e a diversificação de ofertas educativas para alcançar os objetivos de cada ciclo, tendo em conta as características de cada aluno.

No seguimento do Decreto – Lei 6/2001 (M.E., 2001), foi publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico, considerado um documento em que são referidas as competências que o aluno deverá ter alcançado no final de cada ciclo, mas consagrando a autonomia de gestão curricular e de construção de práticas adotadas ao contexto (Carvalho, 2010).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001), o aluno, no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deveria ser capaz de:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar adequadamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;

O Currículo Nacional do Ensino Básico constituiu-se como um documento fundamental na elaboração dos programas do 1.º Ciclo, uma vez ambos se deviam articular. De acordo com Roldão (2008), citado por Laranjeiro (2012, p. 15), quando planeamos um percurso para alcançar uma aprendizagem, este requer um programa, ou

seja, um percurso organizado que facilite alcançá-la. Para atingir o currículo tem de se “conhecer um programa, uma sequência, uma estrutura... um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha de sequência”.

A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais “constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados” (M.E., 2004, p. 14), incluindo o domínio progressivo de meios de expressão e comunicação (verbais ou não). Utilizar a Língua Portuguesa para comunicar oralmente ou através da escrita e conhecer os valores que caracterizam a Língua Portuguesa como sendo um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional é uma aquisição fundamental, ao mesmo tempo que se estimula a abertura a outras culturas e a realização pessoal.

A estrutura curricular do 1.º ciclo apoia-se em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), áreas curriculares não disciplinares (Área Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e a educação Moral e Religiosa, que surge como área curricular de frequência facultativa. (Decreto - Lei 139/2012).

Os documentos legislativos referidos reconhecem a importância da contextualização das atividades propostas para ajudar a crianças a desenvolver-se e a adquirir conhecimentos e competências, de conhecer o meio envolvente, de desenvolver estratégias de resolução de problemas práticos e a produção de obras úteis. Refere-se ainda a necessidade de estimular o conhecimento tecnológico e da iniciação à aprendizagem de uma língua estrangeira, questão que foi introduzida mais recentemente no 1.º ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 139/2012).

Para conseguir dar cumprimento aos princípios orientadores do currículo, o professor do Ensino Básico deve promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e socializadoras. Segundo Marchão (2012), as aprendizagens ativas dizem respeito ao envolvimento dos alunos na resolução das atividades, que deverão surgir do quotidiano dos alunos, manipulando e explorando recursos, materiais e/ou situações problemáticas. Esse envolvimento direto do aluno em situações que lhe são próximas permitirá, por outro lado, que as aprendizagens desenvolvidas sejam significativas pois estão relacionadas com as vivências, fora ou dentro da escola, que construiu a história pessoal dos alunos. Efetivamente, não deveremos, enquanto professores, esquecer a cultura do aluno, os seus interesses e necessidades, devendo considerar sempre o seu processo de desenvolvimento. Por outro lado, as aprendizagens

diversificadas permitem manter níveis mais elevados de motivação e decorrem da exploração de um conteúdo, utilizando diferentes recursos.

As aprendizagens socializadoras e integradoras estão relacionadas com situações que promovem o desenvolvimento pessoal do aluno e a sua integração nos contextos socioculturais, incentivando a autonomia e a solidariedade, desenvolvidas em situações de aprendizagem que tenham sentido na sua cultura.

Para promover estas aprendizagens o professor deverá considerar o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização de experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às intenções e às trocas de experiências e saberes; a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. (M.E., 2004, p. 24).

Perante estes princípios, o papel do professor é extremamente complexo, pois exige-se-lhe uma adaptação constante aos seus alunos. Alonso (1994), citado por Carvalho (2010, p. 75), considera que cabe aos professores “abordarem o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores”. Ou seja, o professor deve adequar o currículo às necessidades de cada aluno, para que este consiga desenvolver as competências previstas.

Por outro lado, para que possa haver desenvolvimento de todas as competências referidas, todas as áreas curriculares devem atuar de forma convergente.

As dificuldades de implementação do CNEB e as mudanças de orientação política, levaram o M.E. a encetar um processo de alteração/revisão das orientações para o Ensino Básico. Entre os vários elementos legislativos, de referir a publicação do Decreto – Lei 139/2012, de 5 de julho e dos Despacho 10874/2012 e Despacho 15971/20012, de 14 de Dezembro, e a homologação das Metas Curriculares aplicáveis no Ensino Básico.

As Metas Curriculares identificam as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos em cada área disciplinar ou disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino. Sendo específicas, as metas curriculares identificam os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão e da sua aquisição. Devem ser um meio privilegiado de apoio à planificação e à

organização de ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituir-se como referencial para a avaliação interna e externa com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais (Decreto-Lei n.º 139/2012).

O calendário global de implementação das metas curriculares do ensino básico foi publicado no Despacho 15971/2012, de 14 de Dezembro. Constatou-se agora a necessidade de rever o ritmo de implementação das Metas Curriculares de algumas disciplinas, proporcionando assim uma melhor planificação e organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos adequados. O referido despacho refere que a experiência recolhida no primeiro ano de implementação poderá vir a ser útil para aplicação mais consciente em anos posteriores em algumas disciplinas do 6.º ano de escolaridade, justificando-se assim algumas alterações ao calendário definido inicialmente. Desta forma, torna-se necessário atualizar o calendário de implementação das Metas Curriculares relativas às Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal do 6.º Ano de escolaridade, que tinham sido homologadas pelo Despacho 5122/2013, de 16 de abril. Foi adiada por um ano a aplicação obrigatória das Metas Curriculares das disciplinas de Ciências Naturais, Inglês e História e Geografia de Portugal do 6.º Ano de escolaridade, que ocorrerá no ano letivo de 2015/2016.

O mais importante na fixação das metas curriculares é a determinação de conteúdos que cada aluno deve adquirir em cada área disciplinar e por ano ou ciclo de escolaridade. No entanto, isso é uma limitação ao papel do professor enquanto agente do currículo, e limita a sua ação nomeadamente de contextualização e adaptação aos seus alunos.

Em síntese, no Decreto-Lei 139/2012 estão estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, e refere-se a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências práticas, individuais e coletivas, a necessidade de adaptação curricular aos contextos específicos. Documentos posteriores limitam a ação do professor e tornam-no um agente do currículo mais uniformizado, focalizado em promover aprendizagens de conteúdos em função dos procedimentos de avaliação externa ao processo de ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 1.º CEB**

### **2.1 Introdução**

Neste capítulo será apresentada a experiência de ensino/aprendizagem relativa ao 1.º ciclo que decorreu numa escola pública do Ensino Básico de Sta. Comba de Rossas do concelho de Bragança em junho de 2014.

A experiência de ensino/aprendizagem será descrita com pormenor de modo a facultar uma visão da prática letiva. Apresentarei a sua preparação, fundamentarei as decisões tomadas e a sua execução e por fim irei expor as reflexões finais.

É de destacar que o tema trabalhado foi escolhido pela professora titular da turma, mas as tarefas foram criteriosamente selecionadas por mim e analisadas pela professora supervisora, que me orientou para esta experiência de ensino/aprendizagem. É de referir ainda que os programas das disciplinas e metas de aprendizagem foram os principais documentos orientadores do trabalho desenvolvido. Após reunir com a professora da turma, ficou estabelecido que a minha experiência de ensino/aprendizagem seria dia nove de junho.

Conforme o horário pré estabelecido, a Língua Portuguesa era a primeira área disciplinar da semana e seria o ponto de partida para trabalhar todas as áreas disciplinares ao longo deste dia de ensino/aprendizagem.

### **2.2 Caracterização do contexto**

A escola era um edifício de construção antiga, mas possuía duas salas de aula com boas infraestruturas, equipadas com computadores e quadros interativos. No ano em que se realizou a minha intervenção, tinha sido criado um novo espaço utilizado

pelas crianças como refeitório, uma vez que grande parte dessas crianças vinhão das aldeias limítrofes e era transportada pelas Juntas de Freguesia. As turmas eram mistas, isto é o 1.º ano de escolaridade com o 3.º ano de escolaridade, o 2.º ano de escolaridade com o 4.º ano de escolaridade.

Esta é uma realidade ainda muito frequente nas escolas portuguesas, sobretudo em meios rurais quando não existem crianças suficientes para formar turmas completas de um único ano de escolaridade. Apesar de todo o processo recente de reorganização da rede escolar, este ainda continua a ser um problema que caracteriza a realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em turmas com mais de um ano de escolaridade, com várias especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem, torna-se essencial adotar uma postura de diferenciação curricular e pedagógica. Só desta forma podemos entender os diferentes anos e chegar a cada um dos alunos, potenciando o seu desempenho e a aprendizagem.

A meu entender, esta organização (o 1.º ano escolaridade com 3.º ano de escolaridade e o 2.º ano de escolaridade com 4.º ano de escolaridade), não é a mais correta. Melhor seria o 1.º e 2.º ano de escolaridade integrados na mesma turma, enquanto o 3.º ano integrava o 4.º ano de escolaridade.

Esta escola do meio rural possuía vários alunos de etnia cigana que, pelo que pude verificar, estavam muito bem inseridos nesta escola. Eram crianças muito educadas e o seu comportamento era muito bom. Verificava-se que não tinham qualquer problema de integração na escola, uma vez que eram bem aceites pelas outras crianças.

Esta escola possuía, ainda, uma criança de origem búlgara que falava muito bem o português, e também não manifestava qualquer problema de integração.

## **2.3 Caracterização do grupo- alvo**

Antes de realizar a minha experiência de ensino/aprendizagem, desloquei-me até à escola de Rossas para um dia de observação no grupo de 1.º e 3.º ano, com o intuito de conhecer os alunos e a professora titular, que gentilmente me cedeu a turma para que pudesse realizar a minha experiência de ensino/aprendizagem.

Devido ao pouco tempo de contacto com o grupo não foi possível fazer uma caracterização mais precisa. Contudo, notou-se um comportamento em sala de aula muito positivo, realçando o bom desempenho na execução das atividades.

Embora a minha experiência de ensino/aprendizagem fosse dirigida para os alunos do 1.º ano, foi-me solicitado ficar, também, com a turma do 2.º ano, uma vez que os alunos de 3.º e 4.º anos iriam realizar uma prova de matemática. Assim, efetivamente, a EEA decorreu com um grupo de seis crianças.

O grupo do 1.º ano de escolaridade era muito pequeno, constituído, apenas, por três crianças de seis anos. Foi um grupo que me deu muito prazer trabalhar, uma vez que demonstravam ser muito ativos, autónomos, interessados e motivados para a aquisição de conhecimentos. É de realçar o fato de que estes já se encontravam numa fase de leitura e escrita muito avançada, embora fossem um pouco faladores.

O grupo do 2.º ano incluía também três alunos, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades entre os sete e oito anos. Neste caso, uma criança que tinha nascido em França e que regressara recentemente a Portugal com os pais, evidenciava muitas dificuldades na escrita.

Durante o período da manhã todos os alunos (6) trabalharam nas mesmas atividades; no período da tarde, apenas fiquei com o grupo do 1.º ano.

## **2.4 A Observação**

Nesse dia, a professora iniciou a aula com a abordagem de Língua Portuguesa; começou pela leitura em voz alta de uma história, a qual foi posteriormente analisada pela professora e pelos alunos. Terminada a análise, os alunos fizeram um pequeno resumo da história oralmente. De seguida, os meninos do 1.º ano fizeram a leitura, em voz alta, e no fim foram ao quadro escrever as palavras de que se lembravam. As crianças do 3.º ano escreveram uma história inventada por elas, em que as personagens teriam de ser estranhas.

A história falava de um crocodilo e uma girafa que se casaram e tiveram dois filhos (Kulot, Daniela), e viviam dentro de uma piscina com água. A professora partiu desta história para abordar todos os conteúdos planificados para aquele dia. Em Estudo do Meio, em ambos os anos, aproveitou a água da piscina para abordar o tema “os objetos que flutuam e os que afundam”; pediu aos alunos do 1.º ano para preencherem uma tabela de previsão e reviu a matéria, oralmente, com os do 3.º ano. Após o período de almoço, na área da matemática, os meninos do 1.º e 3.º jogaram Super Matic, um jogo que treina o cálculo mental das crianças.

## 2.5 Experiência de Ensino-Aprendizagem

Conforme as áreas pré estabelecido, a Língua Portuguesa era a primeira área disciplinar da semana e seria o ponto de partida para trabalhar todas as outras áreas.

Os descritores de desempenho para a primeira fase desta experiência de ensino/aprendizagem foram os seguintes: perceber que a escrita é uma representação da língua oral; identificar o tema central de um texto; identificar palavras desconhecidas; relatar o essencial de uma pequena história; propor um título para um livro; identificar os casos consonânticos br, cr, fr, tr, gr, vr.

Foram utilizados diferentes tipos de tarefas, de forma a trabalhar todas as áreas disciplinares, a partir de um objeto comum, uma obra literária. A principal preocupação foi utilizar estratégias que permitissem cativar as crianças, assim como estabelecer a interdisciplinaridade. Em primeiro lugar foi preciso selecionar a obra literária para poder proceder à planificação geral. A escolha foi um pouco difícil, pois havia imensos livros que se adaptavam à minha temática, *Os casos consonânticos*, contudo as histórias eram muito extensas e com poucas imagens, e eu queria precisamente o contrário. Após folhear a obra *A Fada palavrinha e o Gigante das bibliotecas* (Soares, 2009), uma obra do Plano Nacional de Leitura, concluí que seria a opção perfeita para o que tinha planeado. Efetivamente, “o recurso a obras literárias é um meio explícito na aquisição de conhecimentos, uma forma de associar a aprendizagem a momentos lúdicos e agradáveis, meio fundamental para a divulgação e criação de hábitos de leitura nas crianças” (Azevedo, 2007). O mesmo autor refere que “é necessário formar leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito (...) estimular o prazer de ler nas escolas e nas bibliotecas, através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contato entre o livro e o leitor” (pp. 1, 2).

A exploração da capa da obra foi planeada com a finalidade de motivar as crianças para a leitura, estimulando a curiosidade dos pequenos leitores em volta da história. Numa primeira fase foi pedido às crianças que imaginassem a história, o que serviu de mote para o estudo que iria ser realizado ao longo da aula.

Chegado o dia, a aula teve início com a exploração da capa, que foi apresentada às crianças em formato físico, sem que pudessem visualizar o título. Houve um momento de exploração dos elementos para textuais, localizando com as crianças

oralmente os elementos que constituem a obra (autor, ilustrador, editora, lombada e contracapa) e tentando antecipar o desenvolvimento da história, a partir da ilustração.



**Figura 1 - Capa da obra *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas* (Soares, 2009)**

Para que seja possível «visualizar» a exploração da obra, procederei à transcrição da conversa que ocorreu com o grupo.

*Professora: Qual é a história, Hugo?*

*Hugo: A história de um rei.*

*Professora: Bruno, e tu o que dizes?*

*Bruno: É um rei muito rico.*

*Professora: Alguém tem mais alguma ideia? Miguel...*

*Miguel: Um rei que tinha uma fada no castelo.*

*Professora: Érica, qual a tua opinião?*

*Érica: Era um rei mau, porque tinha uma fada presa no castelo que não a deixava sair para a rua.*

*Professora: O rei era mau para a fada Juliana?*

*Juliana: Não, o rei gostava da fada. Eles eram os melhores amigos.*

Neste pequeno diálogo verifica-se que as crianças foram capazes de identificar o rei como uma das personagens principais da história, seguido da fada. Tudo isto deve-se à simplicidade da ilustração da capa do livro, como podemos observar na figura 1.

Procedi à distribuição de cópias da obra pelos alunos, tendo o cuidado de destacar grupos consonânticos “gr, fr, br, cr, tr, vr,”, pois seria este o tema a ser

trabalhado. Durante a leitura tive a preocupação de mostrar às crianças as ilustrações do livro, para que pudessem compreender melhor a história. Ao longo da minha leitura expressiva reinou o silêncio, o que mostrava que os alunos estavam a gostar da história que tinha escolhido para a aula.

Terminada a minha leitura, propus que cada aluno lesse um trecho da obra, com o intuito de treinar a leitura e levar a uma melhor compreensão da história. Pude constatar que, apesar de se tratar de um grupo de 1.º ano, esta competência estava bem desenvolvida e os alunos fizeram a leitura com grande facilidade e qualidade. Após o exercício prático, estabeleceram-se comparações com o propósito de verificar se as suas expectativas tinham ido ao encontro da verdadeira história, e procedi à exploração oral da mesma, havendo uma interação professora/alunos, com o objetivo dos alunos procederem ao reconto oral da obra, de forma a certificar-me que os alunos tinham compreendido a história.

Considero que estes momentos de aprendizagem são fundamentais para fomentar o gosto pela leitura nas crianças desta idade.

De seguida, distribuí uma ficha de trabalho. Expliquei aos alunos como deveriam fazer a tarefa, muito simples: a ficha tinha as primeiras letras e eles tinham que ir à história e descobrir qual era a palavra. Essas palavras eram referentes aos grupos consonânticos (cr, br, fr, gr, vr) que iríamos trabalhar. Os alunos teriam que recorrer à obra *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas* (Soares, 2009), e retirar palavras começadas pelos grupos consonânticos que estávamos a trabalhar. Além disso, solicitei aos alunos que registassem todas as palavras de animais e plantas que conhecessem e que comessem pelos grupos consonânticos que estávamos a trabalhar. De imediato um dos alunos disse “Crocodilo”, porque no dia da criança foram ao circo, onde assistiram a um show com crocodilos. No seguimento desta vieram muitas outras palavras, que as crianças registaram na ficha. Dei algum tempo para a realização da tarefa, respeitando o tempo de cada criança uma vez que,

não é possível que todos aprendam da mesma maneira, por isso o objetivo é que todos possam trabalhar (...) sem que ninguém se sinta marginalizado. (...) Para isso, o professor precisa de trabalhar a partir do pensamento de cada um, recorrendo a atividades significativas, porque permitem pensar e pensar é apaixonante, motivadoras, porque a motivação contagia e funcionais porque é importante aprender a compreender o Mundo. (Curto, Morillo, Teixidó, 2008, p. 2).

Terminada a ficha, procedemos à sua correção. Foram surgindo algumas dúvidas e questões, tal como eu previra, uma vez que o objetivo era introduzir os diferentes grupos consonânticos através da ficha e da exploração do texto. De uma forma geral a tarefa pretendida foi bem assimilada pelos alunos, pois conseguiram dizer nomes de animais (e também plantas) que conheciam (Fig.2). É muito importante criar, em contexto de sala de aula, um ambiente propício para o diálogo, para que possa haver troca de ideias, de uma forma contextualizada.

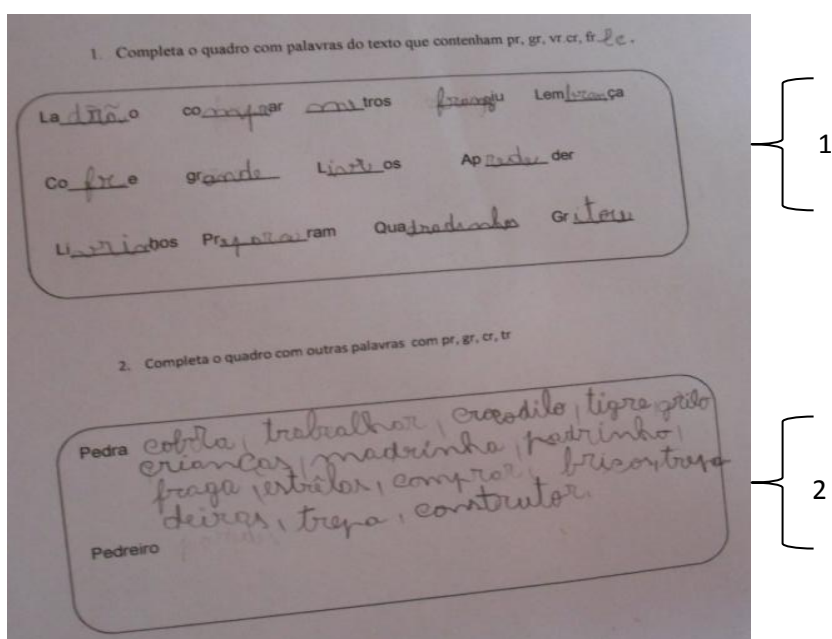


Figura 2 - Resolução da ficha de trabalho

Com o intuito de perceber se os alunos foram ao encontro do que lhe foi solicitado, realizei uma pequena análise da tabela. Na resolução número 1, estão apresentadas as palavras que os alunos foram retirar à obra *A Fada Palavrinha e o gigante das Bibliotecas*. Na resolução número 2, registo de nomes de animais, plantas e outras palavras que lhes são utilizadas no seu quotidiano, vemos por exemplo: padrinho, pedra, cobra. No desenvolvimento desta tarefa, tive a preocupação de estar atenta às dificuldades que pudessem surgir. Na minha opinião, esta estratégia superou as expectativas iniciais e desenvolveu-se de forma dinâmica e agradável, estimulando o desenvolvimento da criança.

Relativamente à abordagem à área disciplinar de Matemática, procurei partir da história já trabalhada. É importante a ligação entre as áreas do saber, pois é uma forma

para que as crianças não criem barreiras entre umas e outras. As obras literárias a meu ver tornam-se um meio essencial para promover a interdisciplinaridade.

Na área de Matemática, o conteúdo abordado foi geometria, medida e dinheiro, com o objetivo de conhecer e relacionar as moedas e notas do euro. Para poder abordar este tema questionei os alunos acerca do que é que o rei guardava no cofre: “Lembram-se do que o rei guardava no cofre do Castelo? Todos responderam: “moedas!”, “Agora imaginem a quantidade de moedas que o rei tinha guardado no seu cofre.” Expliquei aos alunos que no tempo dos reis o dinheiro que havia eram moedas feitas de ouro e prata, que tinham a imagem do rei, e que só muitos séculos depois apareceram as notas.

Então, tirei as moedas e as notas de euro que levava para os alunos poderem ter contacto, mesmo que estas não fossem verdadeiras, e anunciei: “Hoje vamos brincar às compras”. Esta atividade pareceu-me ser uma tarefa que as crianças iriam gostar de realizar.

Os objetivos para atividade foram os seguintes: reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da área do euro; saber que o euro é composto por cêntimos; realizar contagens de dinheiro, utilizando apenas euro ou apenas cêntimos; ordenar moedas de cêntimos e de euro, segundo o respetivo valor.

Depois de ter apresentado as várias notas e moedas de euro, para que os alunos as pudessem identificar, foram distribuídas várias notas em papel para que os alunos as identificassem e as colassem no caderno diário, escrevendo o valor monetário de cada uma. Posteriormente, seguiu-se a mesma estratégia para as moedas. Após esta tarefa houve outra que consistia na contagem do dinheiro em grande grupo. A cada aluno era atribuído a mesma quantia em moedas e notas, por exemplo duas moedas de 10 cêntimos, e eles teriam que dizer o valor.

Na fase final da atividade as crianças iriam realizar uma tarefa que se intitulava “Eu vou às compras”. Levei vários objetos (pacotes de leite, borrachas, iogurtes, afias, pintarolas), com uma etiqueta com os preços. Foi distribuído dinheiro pelos alunos de forma a eles irem ao “supermercado” e comprarem os produtos que mais gostavam. Foi uma forma de eles aprenderem a manusear o dinheiro; para o aluno que estava como “caixa do supermercado”, aprendeu a fazer as contas e poder dar o troco corretamente. Inicialmente, começamos apenas com a aquisição de dois produtos; posteriormente fui aumentando o número de produtos assim como o dinheiro que cada criança levava para as compras e fui rodando a criança para representar o “caixa do supermercado”.

Nesta atividade foram muito importante os materiais utilizados (Fig.3) e a diversificação de papéis. Serrazina (1999) salienta a importância da utilização de materiais, “objetos, instrumentos ou outros media que podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem” (p. 37).



**Figura 3 - As crianças nas compras do supermercado**

Ao longo da atividade, as crianças foram trocando impressões umas com as outras. Quando algum colega se enganava a dar os trocos, eles expunham e explicavam como o colega deveria fazer. A realização desta tarefa matemática em grande grupo, obrigava a que todos estivessem atentos e prontos para puderem ajudar os colegas que apresentassem mais dificuldades na execução da tarefa.

Apesar de terem apresentado algumas dificuldades na realização dos trocos, esta revelou ser uma atividade excelente para trabalhar o cálculo mental, desenvolver conhecimento do valor real do dinheiro, e interagir com os colegas, ajudando-se mutuamente.

De salientar o grande empenho dos 6 alunos e o seu contributo para o sucesso da atividade, que foi a última que os alunos do 2.º ano realizaram, comigo neste dia da minha intervenção.

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, foram trabalhos tópicos incluídos no bloco “À descoberta dos materiais e objetos”, substâncias solúveis e insolúveis, através de uma atividade prática experimental em grande grupo.

Iniciei com um pequeno diálogo, de forma a perceber se as crianças sabiam o que eram substâncias solúveis e insolúveis. Coloquei algumas perguntas às crianças, tais

como: “Se eu colocar esta moeda num copo de água ela irá desaparecer? Se eu colocar açúcar num copo de água o que acontece?”

De seguida, distribuí uma folha de registos, na qual as crianças teriam que dar a sua opinião sobre os materiais apresentados, identificando os solúveis e os insolúveis. Os objetivos desta atividade era poder prever, experimentar e observar o que acontece quando se misturam diferentes materiais com água.

Para a realização da atividade experimental levei açúcar, sal, azeite, sumo de laranja e farinha. De seguida iniciei a atividade experimental, colocando, um a um, cada um dos materiais em copos de plástico transparente, iguais, em cima de uma mesa e adicionei água aos mesmos, de acordo com o procedimento previsto. Enquanto observavam os resultados da atividade, os alunos iam dizendo qual tinha sido a sua previsão inicial. Em simultâneo, iam procedendo ao seu registo de observações, colocando o resultado final da observação na folha de registos (Fig.4).

**Como vamos fazer:**

1. Utiliza seis copos com o mesmo tamanho e a mesma forma.
2. Coloca a mesma quantidade de água em cada copo.
3. Coloca iguais porções de cada um dos materiais que se vai usar.
4. Com uma colher mexe de igual forma e durante o mesmo tempo (5 minutos).
5. Deixa repousar todas as misturas durante 10 minutos.

Completa o quadro, assinalando o que observaste em cada caso.

Materiais		Dissolve-se completamente	Apenas se dissolveu uma parte	Não se dissolveu
Água e sal		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Água e moeda		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Água e farinha		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Água e azeite		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Água e sumo		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Água e açúcar		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 4 – *Folha de Registo das crianças*

Procedi, depois, à análise das folhas de registos, em grande grupo, discutindo com as crianças as diferenças entre as suas previsões e as suas observações, e procurando que todas chegassem à conclusão sobre quais os materiais solúveis ensaiados. Com estas questões pretendia estimular o pensamento crítico das crianças fomentando o empenhamento pessoal de cada criança na aprendizagem.

O trabalho experimental é fundamental no processo de ensino/aprendizagem de Ciências, sendo essencial que os professores o valorizem mais na sala de aula. (Martins et al., 2007). Devia ter feito uma maior exploração desta atividade, no entanto, o tempo escasseava e ainda tinha de trabalhar a área das Expressões.

No período da tarde, tínhamos 1h15m para as atividades restantes; por isso tive que gerir muito bem este tempo para pudesse colocar em prática tudo o que tinha planejado. Este período era bastante reduzido, dado que às 15h30m começavam as atividades extracurriculares de Inglês. No entanto, este dia era o único dia que tinha para poder fazer a minha experiência de ensino aprendizagem.

Mais uma vez procurei promover a interdisciplinaridade, ainda que de uma forma incipiente, usando o texto como motivação para as atividades seguintes. Penso que a interdisciplinaridade, no seu pleno significado, é muito positiva, dado que os alunos conseguem ver que todas as áreas do conhecimento estão interligadas; no entanto, em contexto de sala de aula, não me foi possível um desenvolvimento mais adequado.

De acordo com Dias (2013) a “Expressão Plástica é, uma área que deve ser considerada como um meio de comunicação e de representação que parte das vivências individuais da criança” (p. 3). Também Sousa (2003) refere que:

a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar papel com o lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não a intenção de produzir algo que seja «arte». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada (Sousa, 2003b, p. 160).

Pessoalmente, acho que a importância que damos à Matemática e ao Português, deveria ser o mesmo a dar às outras áreas curriculares. A importância da Expressão Plástica não se resume a si própria, mas deve ser analisada como um contributo para outras aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças. Se olharmos as competências a alcançar no final da Educação Básica, teremos que encarar a Expressão Plástica como um meio indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento crítico e criativo. Além disso, a área de Expressão Plástica também pode auxiliar as crianças a aprenderem a ler, a escrever, a calcular e a compreender melhor o mundo que as rodeia.

Assim, de seguida, a atividade de ensino/aprendizagem proposta aos alunos foi na área da Expressão e Educação Plástica, atividades de “manipulação e experiência com materiais, com as formas e com as cores que permitem que, a partir de descobertas

sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (M.E., 2004, p. 89). O mesmo programa refere que as crianças do 1.º ciclo devem manipular e explorar diferentes materiais, tornando-se importante puderem amassar, esticar, alisar, proporcionando, desta forma uma exploração sensorial importante, que vai fazer com que haja uma libertação de tensões e um desenvolvimento da motricidade fina.

Para esta atividade, os descritores de desempenho foram os seguintes: Construir um adereço; Desfazer diferentes texturas: revistas, jornais e tecidos; Ilustrar de forma pessoal o desenho. A tarefa consistia na elaboração de um desenho livre. Os alunos tinham que imaginar o rei, o morcego e a fada que eram as personagens da história a “Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas”, desenhar estas personagens, e por fim enfeitar com pedaços de revistas, jornais e tecidos.

O objetivo era poder desenvolver a criatividade e a destreza manual, de modo a que as crianças pudessem perceber que é possível criar imagens com o recurso a outros materiais que possuímos nas nossas casas. Os resultados obtidos pelas crianças foram diversificados (Fig.5).



**Figura 5 – Trabalho final de uma das crianças**

Esta atividade foi a última. Tive pena de não ter mais tempo para que as crianças pudessem terminar o seu trabalho mas as aulas terminavam às 15h15 e as crianças tinham um pequeno intervalo para depois puderem frequentar as aulas de Enriquecimento Curricular.

## 2.6 Reflexão Final

Após o termo desta experiência de ensino/aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico, mantenho a minha opinião sobre o quanto é aliciante este desafio, que nos propicia momentos ricos de aprendizagem. A preparação de cada atividade revelou-se novamente um desafio inquietante, pois procurei diversificar as estratégias de ensino/aprendizagem, de modo a entusiasmar e motivar as crianças. Na minha opinião, nesta faixa etária o processo de ensino aprendizagem deve ser associado a momentos de carácter lúdico, de forma a motivar as crianças.

Embora estas crianças já se encontrassem numa fase final do processo de iniciação à leitura, durante as atividades, fui tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças em todas as tarefas propostas, independentemente da sua natureza, e foram explicadas as tarefas para que todas as crianças as entendessem. Foi proporcionado tempo suficiente às crianças para a resolução das tarefas, exceto à área de expressão plástica. Tive sempre a preocupação de me deslocar pela sala, de modo a poder acompanhar as suas produções, tendo sempre o cuidado de elogiar as crianças e corrigindo os erros sempre que necessário.

Ao longo desta experiência de ensino/aprendizagem, as palavras das crianças foram sempre ouvidas e levadas em conta. Na minha opinião, é essencial o diálogo transversal, na medida em que é uma forma de fortalecer as interações e desenvolver a oralidade, permitindo o esclarecimento de dúvidas e a partilha de opiniões e de ideias.

Considero fundamental assegurar e consolidar, de forma precisa, todas as competências desenvolvidas ao longo desta experiência ensino/aprendizagem dada a importância do 1.º ano de escolaridade.

Quando iniciei a planificação para esta experiência ensino/aprendizagem senti alguma dificuldade na identificação das tarefas, pois possuía muito pouco tempo para as poder colocar em prática. As aulas na escola de Sta. Comba de Rossas terminavam às 15h15. Tinha que ter um controlo muito grande do tempo.

Não tive qualquer problema em manter a ordem e captar atenção do pequeno grupo, conseguindo manter sempre um ambiente propício ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, tornando-o mais significativo para as crianças.



## **CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/ APRENDIZAGEM NO 2.º CEB**

### **3.1 Introdução**

Neste capítulo serão apresentadas as experiências de ensino/aprendizagens relativas ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português, Ciências da Natureza e Matemática.

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em três turmas de anos escolares distintos (três turmas do mesmo agrupamento escolar, duas do quinto ano e uma do sexto ano de escolaridade). Numa das turmas de quinto ano, lecionei Português e Matemática, o que foi muito benéfico, pois permitiu ter um conhecimento mais profundo dos alunos e encontrar estratégias de ensino/aprendizagem de forma a ir ao encontro das suas dificuldades e que pudessem mais facilmente alcançar-se os objetivos previstos. Em Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, o contacto com cada uma das turmas foi mais curto o que dificultou a criação de laços mais estreitos com os alunos e uma mais fina adaptação ao seu contexto.

Ao longo, deste capítulo serão apresentadas diferentes atividades realizadas, neste contexto. Serão fundamentadas as opções metodológicas assim como a natureza das tarefas adotadas durante as experiências/aprendizagem apresentadas. Tal como na apresentação relativa à EEA no 1.º Ciclo, a descrição das EEA será feita de forma a fornecer uma visão clara da prática letiva, desde a sua preparação até ao resultado final.

Apresentam-se ainda as reflexões finais elaboradas para cada uma das experiências de ensino/aprendizagem.

## **3.2 “Império Romano no Século I d. C”**

### **3.2.1. Contexto da Turma**

A experiência de ensino/aprendizagem de História e Geografia de Portugal foi intitulada de “Império Romano no Século I d. C.”. Foi desenvolvida no âmbito do tema “ A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII) - Os Romanos na Península Ibérica”, numa turma do 5.º ano, constituída por 19 alunos, sendo nove do sexo masculino e dez do sexo feminino. No geral, era uma turma ativa, sossegada, e motivada para as aprendizagens. Os alunos estavam sempre a intervir durante as aulas, no entanto existiam algumas crianças irrequietas e faladoras. A turma incluía três crianças mais complicadas: duas estavam referenciadas com NEE (Necessidades Educativas Especiais), a terceira criança não mostrava muito interesse pelas aulas. Quando lhe perguntavam o porquê daquele desinteresse todo, respondia que vinha à escola porque a mãe o obrigava, pois não gostava de estudar.

No âmbito das atividades de sala de aula, os alunos demonstravam, bastante interesse pela escola e pela aprendizagem, apesar dos casos já referidos.

### **3.2.2. Contexto Disciplinar**

Não é fácil motivar os alunos para a disciplina de História, se tivermos em linha de conta o currículo atual que representa esta disciplina, na maior parte das vezes, desinteressante para os alunos, tendo a falta de narrativas, sendo muitas vezes de difícil compreensão.

A História, enquanto disciplina, apresenta factos como verdades absolutas que demarcam épocas e separam o passado do presente, não dando a entender a ligações e as consequências para a realidade atual (Moreira, 2013). Neste contexto, o professor de História precisa de tornar esta disciplina atrativa, chamando para si o papel de educador-pedagogo, mas também de motivar e estimular alunos da era digital para a importância do conhecimento de factos remotos, muitas vezes distantes no tempo, e que, não sendo devidamente contextualizados e integrados na realidade atual, parecem às crianças e jovens desprovidos de qualquer interesse. Para isso, o professor tem de recorrer às mais

diversas estratégias, desafiar a curiosidade e, muitas das vezes, criar dúvidas e aguçar o desejo e vontade do aluno de ir à procura do seu conhecimento e fazer a sua autoaprendizagem, distanciando-se assim de um ensino tradicional, em que o que interessava era sobretudo a memorização e não a compreensão dos factos.

Dois dos aspetos que realço é a importância do recurso às novas tecnologias na sala de aula e à participação ativa dos alunos nas atividades de discussão. A utilização dos recursos de multimédia permite-nos trazer o mundo exterior para a sala de aula, poder unir o som e imagem, mostrando um ambiente diferente, no tempo e no espaço. Permite-nos promover a troca de ideias, o questionamento de diferentes pontos de vista, e transmitir ao mesmo tempo conhecimentos históricos que permitam novas formas de apreensão e compreensão do mundo atual. Isso permite ao aluno tomar consciência das mudanças, motivando-o e fazendo com que este procure melhorar a sua aprendizagem. Como refere Ferreira (1999)

O computador no ensino da História deve ser utilizado para desenvolver habilidades como a criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva; motivar a pesquisa; pôr os alunos em contacto com a realidade (...); organizar as informações; classificar dados; traçar croquis, esboços e desenhos (fazer mapas, plantas da realidade estudada). (p. 135)

Além disso, os recursos multimédia e a discussão/debate em sala de aula, pode proporcionar um ambiente por si só mais descontraído, interessante e diferente do ensino tradicional, que permite viver novas experiências na sala de aula, por isso o ensino da história tem que se adaptar às novas tecnologias e não temê-las.

### **3.2.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem**

De acordo com o programa da disciplina História e Geografia de Portugal, ao longo da planificação do tema “ A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII) - Os Romanos na Península Ibérica”, pretende-se que os alunos:

Conheçam e compreendam o processo de conquista romana na Península Ibérica; localizem no espaço a Península Itálica e a cidade de Roma; saibam referir a data de início da conquista da Península Ibérica pelos Romanos;

indiquem os motivos da conquista da Península Ibérica; situem, no espaço, os territórios conquistados pelos Romanos no século III a. C.; compreendam como os lusitanos resistiram aos romanos; refiram os lusitanos como o exemplo de resistência ao domínio romano; localizem a dimensão geográfica atingida pelo império romano máxima extensão; compreendam o conceito de Império e Imperador; explicar o conceito de “Mar Nostrum”; indiquem os principais produtos do comércio Mediterrâneo. (Costa, 2013).

Esta aula teve início com a visualização de um documentário sobre os Romanos na Península Ibérica. Seguiu-se a discussão do documentário e a exploração de um mapa para que os alunos pudessem a localizar a Península Itálica e a cidade de Roma.

De seguida, construiu-se com os alunos um friso cronológico relativo ao início da chegada dos romanos à Península Ibérica, discutiram-se os motivos que trouxeram os romanos à Península Ibérica e explorou-se, em grande grupo, um mapa. Os alunos fizeram registos no caderno diário e passou-se à leitura e análise de um texto intitulado “Lusitanos”. Em diálogo com os alunos discutiram-se as táticas de guerra utilizadas pelos lusitanos e analisou-se um mapa da expansão, do império romano e os produtos que os romanos obtinham dos territórios conquistados.

O recurso aos mapas é incontornável nas aulas de História e Geografia de Portugal, como reconhece Proença (1990), o mapa é “um meio indispensável no ensino da História, estando a sua utilização ligada à aquisição de espaço tão necessária à correta compreensão dos fenómenos históricos” (p. 109).

Também a leitura e análise de documentos são primordiais apesar dos grandes problemas que os alunos enfrentam, pois, apesar de lerem, não compreendem o conteúdo; este é o primeiro obstáculo no âmbito da aprendizagem de História e Geografia de Portugal.

No desenvolvimento das atividades explorei oralmente os conceitos de Império e Imperador, que foram registados no glossário que estava a ser construindo desde o início da minha intervenção.

Na minha opinião, o recurso aos mapas e ao documentário, um recurso multimédia, foi fundamental nas aprendizagens dos conteúdos, uma vez que “as imagens tanto fixas como móveis fazem parte do quotidiano. Estamos cada vez mais perante uma sociedade mais “iconográfica”, em que se torna premente a implementação

de uma pedagogia baseada no suporte visual” (Moreira, 2010, p. 83). Não devemos desperdiçar um recurso de grande utilidade, que está mais de acordo com os interesses e motivações do aluno (Calado, 1994), que pode diversificar as estratégias de ensino e, naturalmente, reduzir os problemas de aprendizagem, contribuindo assim para o sucesso educativo. A utilização dos suportes visuais “é da maior importância já que para além da função motivadora, estes são uma forma de se tornar a história mais familiar e compreensível, pois uma fotografia, uma gravura, (...) são mais eficazes na criação de imagens claras de pessoas, acontecimentos, situações, do que uma palestra ou um texto, sem suporte icónico” (Moreira, 1999, p. 48). Para as crianças, o que envolve o computador, a internet, o chat, email, ou qualquer outra utilização tecnológica pode ter um papel importante e colaborar no ensino/aprendizagem de forma mais eficaz, envolvente e motivadora (Moran et al., 2000).

No entanto, é errado pensar que levando uma imagem para a sala de aula tudo se resolve. A sua incorreta utilização e leitura pode ter um efeito negativo sobre o aluno, e por isso o professor deve ensinar o aluno a realizar uma leitura correta da imagem (Moderno, 1984, p. 47)

Na escola dos nossos dias, o foco deve mudar e o aluno deve passar a ser o centro do processo de ensino aprendizagem. Os alunos devem procurar informação, pesquisar e analisar num mundo tecnológico, em que é possível utilizar novas ferramentas e para essa procura é essencial o papel de coordenação do professor. É através desta dinâmica que se desenvolvem práticas com uma maior interação entre os intervenientes, contribuindo para uma maior eficácia nos objetivos a alcançar (Rodrigues et al., 2011).

#### **3.2.4. Reflexão**

Ao longo das experiências de ensino/aprendizagem na área da História e Geografia de Portugal, os alunos com défice de atenção estavam constantemente virados para trás a distrair os colegas, a falar, a balançar a cadeira, fazendo com que eu tivesse que interromper a aula por diversas vezes, para os chamar à atenção. Não o podia ignorar, caso o fizesse a situação piorava.

De início tive muitas dificuldades para lecionar esta disciplina, principalmente no que diz respeito ao controlo dos comportamentos dos alunos. Por isso uma das

estratégias adotadas foi o uso dos recursos multimídia, para que estivessem mais atentos, permitindo assim um melhor controle e fomentar o interesse pelos conteúdos abordados. Considero, de acordo com Antunes (2009), que “na maioria das vezes a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou concentrar em uma atividade” (p. 144) e que a “adoção das tecnologias contemporâneas na educação possibilita uma melhor compreensão das teorias e atividades desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem” (Moreira, 2010, p. 82) e, portanto, estimula a aprendizagem.

Apesar de estes alunos serem inquietos, mostravam curiosidade em tudo. Por tudo isso tentei trazer atividades e recursos diversificados para a sala de aula, recorrendo a filmes, a documentários, mapas sobre os conteúdos, apresentações com o apoio do *Power Point* que permitissem estruturar uma aula mais dinâmica e agradável, e permitissem clarificar e sistematizar os conteúdos abordados. Estas abordagens exigem mais tempo do que aquele que está previsto para a disciplina.

Considero que os problemas de comportamento com que me confrontei ultrapassavam o estrito âmbito da sala de aula de HGP. Considero, de acordo com Moreira (2010), que não podem ser apenas os professores a reconhecer que o seu papel tem que ser diferente, que a transmissão “autoritária” de saberes não cabe nas escolas atuais em que os meios de comunicação social, as redes sociais, os grupos são também fontes importantes de novos saberes, para públicos escolares que “já não reconhecem à escola e ao professor a imagem que teve no passado que lhe conferia autoridade e respeitabilidade” (p. 83). Trazer esses saberes para a escola exige tempo, recursos e apoios das instituições.

Em forma de conclusão, esta experiência de ensino/aprendizagem deu-me grandes ensinamentos. Nesse sentido, orientei a minha última reflexão para a problemática da extensão do currículo que é um constrangimento, superável com a autonomia do professor.

### **3.3. “O baú das histórias, escrita criativa”**

#### **3.3.1. Contexto da Turma**

“O baú das histórias, escrita criativa” foi o título atribuído à experiência de ensino/ aprendizagem de Português, que foi desenvolvida numa turma de 5.º ano.

Caraterizando a turma de uma forma geral, era constituída por vinte e dois elementos, com um comportamento normal, mas quatro alunos perturbavam o normal funcionamento das aulas.

### 3.3.2. Contexto Disciplinar

Ao longo das minhas atividades de ensino/aprendizagem, tentei promover o gosto pela leitura, levando para as aulas obras literárias. Refiro, em particular, o livro “*Ardinia a Moura que morreu de amores*”, de Alexandre Parafita, uma vez que o manual de História e Geografia de Portugal, do 5.º ano de escolaridade, fazia referência a esta moura que vivia no castelo de Lamego com o seu pai e que tinha de seu nome verdadeiro “Ardinga”.

Outras obras que utilizei foram de Alice Vieira, “*O livro com cheiro a chocolate, Livro com cheiro a morango*” e um livro de contos, de Alexandre Parafita, “*Contos ao vento com demónios dentro*”. Tentei usar livros que os alunos não conhecessem, para poder incentivar o gosto pela leitura e para que eles pudessem ver a biblioteca escolar como um recurso que podem usar fora das aulas, e que pudessem alargar os seus horizontes culturais. Como refere Reis (2009), “o professor de Português tem a responsabilidade na criação de acesso dos alunos a bens culturais: visitas a museus, exposições e a bibliotecas, idas ao teatro e a outros espetáculos de natureza cultural. Alguns eventos culturais significativos e enriquecedores podem acontecer dentro da escola, com envolvimento da comunidade” (Reis, 2009, p. 110).

Por outro lado, de acordo com o programa da disciplina Língua Portuguesa, pretende-se desenvolver a capacidade de Escrita Criativa. Segundo Costa (2013), a escrita criativa refere-se a diferentes tipos de escrita, que implicam especialmente a imaginação como elemento desencadeador. A “Escrita Criativa” pretende integrar no processo de escrita todos os alunos, motivando-os para a expressão dos seus sentimentos e pensamentos de forma criativa” (p.1).

Tendo em conta a realidade escolar de hoje em dia, muitos alunos revelam dificuldades na leitura e na escrita, enquanto outros as consideram como algo fascinante. Mancelos (2010) relata que “há numerosos céticos que olham com desconfiança para a possibilidade de se ensinar escrita criativa. Afinal lecionar esta competência não é o mesmo que ensinar biologia, matemática ou ciências. Por outro

lado, a compreensão das técnicas, de pouco vale, se o aluno não possuir talento, ou melhor dizendo, apetência para a escrita” (p. 2).

Não concordo. A prática da escrita em contexto de sala de aula é uma das competências que os alunos têm de desenvolver. Desde que iniciam a aprendizagem do Português, o grande objetivo é fazer com que os alunos aprendam a escrever e que, gradualmente, aperfeiçoem esta capacidade, a par das outras competências que fazem parte o currículo, como a capacidade de leitura, os conhecimentos de gramática, ou o desenvolvimento da oralidade. É fundamental que o professor estimule os alunos para a leitura, promovendo simultaneamente o estudo da gramática, que é indispensável para a correta utilização da língua.

Todavia sabemos que é possível aprender a escrever, recorrendo aos mundos acessíveis pelos textos literários, que são impulsionadores do envolvimento afetivo com a criatividade. Por isso, para poder colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos nesta fase de escolaridade, decidi realizar a experiência de ensino/aprendizagem de escrita e criativa, de modo a que os alunos pudessem sentir prazer na atividade e não uma obrigação. De acordo com Costa (2013), ”A escrita, umas vezes conquistada de forma consciente, outras, como por osmose com a leitura, deve também constituir-se como uma fonte de prazer e de produtiva interação com os textos. Só atividades de escrita plurifacetadas e motivadoras permitem a evolução do processo de escrita” (p.1). O desenvolvimento da capacidade de escrita tem de ser trabalhado gradualmente pelos professores, pois,

Saber escrever não significa apenas conhecer e associar as letras do alfabeto, de modo a formar sílabas, palavras e frases, ou fazer a mera correspondência entre fonemas e grafemas, tal como saber ler não se limita a ser um ato mecânico ao nível da decifração do código escrito. Saber escrever implica a ativação de mecanismos cognitivos que permitem ao sujeito escrever com desenvoltura, escrever com finalidades distintas e adequadas ao contexto comunicativo, e desenvolver a sua competência textual naturalmente alicerçada em conhecimentos da estrutura e do funcionamento da língua que permitam ao sujeito escrevente expressar-se com progressiva correção e mestria linguística. (Sim-Sim, 1997, p.19).

A escola deve, por isso, preparar os alunos para a comunicação/expressão oral e escrita, mas também para a leitura e a compreensão/aplicação das regras inerentes à

estrutura e ao funcionamento da língua, através de práticas letivas que contribuam para a inserção do aluno na vida e na sociedade. Uma prática excessivamente escolarizada e descontextualizada, incidindo apenas em exercícios que visam “promover a mera escolarização dos saberes linguísticos e discursivos” e que “parecem contribuir para uma aprendizagem mecânica de procedimentos e de respostas” (Pereira, 2008, p.8), não contribui para o desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita.

Concordo com Matos (sd, p. 38), quando afirma que “a escrita criativa apresenta de forma lúdica e divertida, um ambiente de escrita e de leitura que permite, entre outras possibilidades, construir histórias, bandas desenhadas, jogos, reportagens, notícias e anúncios”.

Para que os alunos possam desenvolver a componente compositiva, é necessário dominar as estruturas linguísticas do Português e desenvolver um processo de escrita, que envolve três componentes essenciais que são a planificação, a textualização e a revisão. Esses três momentos inerentes à escrita, enquanto processo, e tendo em vista um produto coerente, devem ser treinados e praticados em sala de aula para que os alunos mobilizem os seus conhecimentos prévios, hierarquizando as ideias que surgem numa fase de reflexão sobre o tema, monitorizem os seus conhecimentos de forma articulada na fase da textualização e que procedam reflexivamente à revisão do texto produzido, ativando a sua metaconsciência linguística. Obviamente, é necessária a orientação do professor.

### **3.3.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem**

Na experiência de ensino/aprendizagem, o principal objetivo foi desenvolver um texto através do recurso a cartões com imagens, que foram fornecidos aos alunos.

Os descritores de desempenho para esta EEA foram os seguintes:

Compreensão oral:

Registrar tópicos e tomar notas.

Expressão oral:

Facilitar o entendimento entre os participantes; Apresentar os seus pontos de vista e fundamentá-los em argumentos válidos entre o grupo.

## Leitura:

Explicar os processos de construção do sentido de um texto multimodal; Ler, em voz alta, com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.

## Escrita

Escrever textos de forma criativa, com a orientação do professor

Deu-me muito prazer realizar esta atividade com os alunos, pois tinha uma certa curiosidade em saber até onde iria a sua imaginação. Pessoalmente não conhecia “o baú das histórias”, e gostei de poder aprender e aplicar essa estratégia.

Comecei por formar quatro grupos de quatro e um de dois. Seguiu-se um breve diálogo com os alunos e uma visualização com recurso a multimédia, em que expliquei a atividade que iriam executar:

Existem vários cartões numerados; alguns representam o tempo (há muito tempo, recentemente); o espaço (uma vila, cidade, dentro de um castelo, num planeta etc.); haverá uma missão a cumprir; irá surgir alguém para atrapalhar essa missão; podes juntar outras personagens à tua história. A história pode começar de várias formas, como, por exemplo: *Era uma vez...*; *no tempo em que as galinhas tinham dentes*; *no tempo em que os animais falavam*; *no tempo em que os caracóis não andavam com a casa às costas*; Os heróis podem ser: reis; princesas; rapaz; sereia; velhinha; menina entre muitos outros. Os heróis podem viver: num palácio; casa velha; num jardim; numa ilha etc.

A missão do herói pode ser: encontrar um reino perdido; descobrir uma princesa encantada; encontrar o pai; encontrar um tesouro; encontrar uma erva que cura... Esta missão pode decorrer num labirinto; numa montanha; num castelo; aldeia; ilha ou em muitos outros lugares.

Vão surgir outras personagens boas, como, por exemplo: um extra terrestre; um palhaço; um frade; um flautista; um anão. Nos cartões que irei distribuir surgem as personagens más que só vão atrapalhar a missão dos bons, como, por exemplo, um fantasma; uma serpente; um dragão; uma bruxa má; um pirata.

Durante a missão, os heróis vão receber das personagens boas coisas que os podem ajudar a concluir a sua missão, como, por exemplo, um chapéu que

os torna invisíveis; um frasco cheio de nevoeiro; um mapa; uma chave que abre portas entre, muitos outros objetos.

Para finalizar a nossa história temos cartões com frases, com as quais os alunos devem terminar a história: vamos embora que amanhã há mais; vitória, vitória acabou a história; e depois foram as vacas e ficaram os bois.

Depois da explicação da atividade, distribuí o guião que iria ajudar os alunos na construção da estrutura do texto que devia incluir uma introdução, desenvolvimento e, por fim, uma conclusão e procedi a uma breve explicação do guião. A figura 6 mostra o guião distribuído aos alunos para a atividade de escrita criativa.

### Expressão escrita - Guião para uma história

<p>Era uma vez um/uma ..... (pessoa) que vivia ..... com .....  <b>O/A</b> .....(nome da personagem), assim se chama a nossa personagem, tinha .....anos e andava na escola .....          . Era um/uma ..... simpático/a, de cabelo ..... e de olhos .....          Vestia normalmente ..... e .....  <b>Gostava</b> muito de ..... e de .....</p>	<p>Introdução          (Apresentação da personagem principal)</p>
<p><b>Havia, no entanto, um/uma jovem rapaz/rapariga/menino/menina, chamado/a</b> ..... que andava sempre a aborrecê-lo/la e a meter-se com ele/ela. Era uma pessoa ..... e .....          que gostava de ..... e de .....  <b>Um dia, quando</b> ..... ia para a escola, apareceu ..... e .....</p>	<p>Desenvolvimento          (Apresentação da personagem adversária e do problema)</p>
<p><b>Conclui a história</b> contando como é que a personagem principal conseguiu vencer a personagem adversária.</p>	<p>Conclusão          (Como termina a história)</p>

Figura 6 - *Guião da escrita criativa Planeta das Palavras - LP 5.º, Texto Editores*

Foi feita a distribuição aleatória dos cartões com imagens pelos grupos para a realização da atividade escrita. Cada grupo tinha direito a oito cartões.

Os cartões com o número um (Fig.7), continham várias possibilidades para o início de histórias.

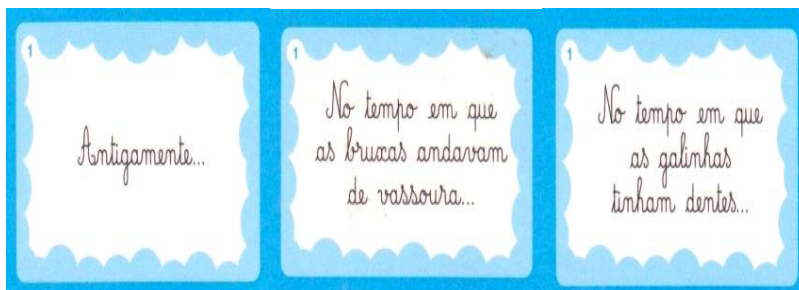


Figura 7 - *Alguns inícios de histórias*

Os cartões com a numeração de dois a sete continham uma variedade de imagens que os alunos tinham que usar para a sua história. A figura 8 mostra vários cartões usados pelos alunos na realização da sua escrita.



Figura 8 - *Algumas imagens que os alunos iriam usar nas suas histórias*

Para finalizar, o cartão com o número oito continha vários finais que os alunos tinham que usar obrigatoriamente para finalizar a sua história. A figura 9 mostra alguns dos finais para a história.



**Figura 9 - Alguns finais para as histórias**

Esta atividade surpreendeu-me pela positiva, pois os alunos conseguiram escrever textos muito criativos. O que se pretendia era que os alunos vissem a escrita de forma diferente, não algo maçador como hoje em dia muitas das nossas crianças a vêm. Durante a atividade, verifiquei que a maior parte dos alunos demonstraram dificuldades principalmente, na estruturação do texto, pois não estavam habituados a essa tarefa. A meu ver, o professor deve aproveitar estas atividades, que deverão ser devidamente programadas, de forma a permitir aos alunos desenvolverem outras competências relacionadas com o ato de escrever, tal como a ortografia, construção sintática. Brandão (sd), refere que

a evolução da capacidade de escrever é um processo de progressiva automatização de aspetos que se vão situando a níveis cada vez mais profundos e considerando que esses aspetos se vão envolvendo na construção do texto e se põem num plano de relativa profundidade, podemos concluir que a realização dessa tarefa pressupõe outras dimensões, relativas a estruturas mais superficiais, sobretudo as do âmbito da componente da redação, estejam mecanizadas. (p. 74).

A construção de um texto vai implicar algumas estruturas próprias, como gerar e organizar o seu conteúdo, como adaptá-lo a uma finalidade e a um destinatário, surgindo aí alguns problemas: o tipo de texto que a criança quer criar, o que ela tem em mente e qual a narrativa que lhe pretende atribuir.

Segundo Brandão (sd), a organização do tema que os alunos estão a construir está dependente da familiaridade com o assunto. As maiores dificuldades que apresentam é conseguirem conteúdo suficiente, porque grande parte deles sabem pouco sobre o que vão escrever, não possuem estratégias de busca ou de seleção da informação e têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem na sua memória.

Em consequência destas dificuldades, a criação de conteúdo pode fazer-se através de pistas relacionadas com o que estão a escrever.

De acordo com Carvalho (sd), a escrita tem três domínios, a Planificação, Redação e a Revisão. A redação é a componente que mais absorve o escrevente em crescimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo, uma vez que a diversidade de aspetos que têm que ser processados simultaneamente, e o facto desta dimensão, ao contrário das outras, depender da própria existência do texto.

Uma dificuldade que se levanta na redação decorre da linearização que ela implica; Carvalho, citando Breiter e Scardamalia (1987) e Fayol e Scheneuwly (1987) citados referem que:

quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto. A realização desta tarefa passa pela capacidade de detetar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear (Carvalho, sd, p. 76).

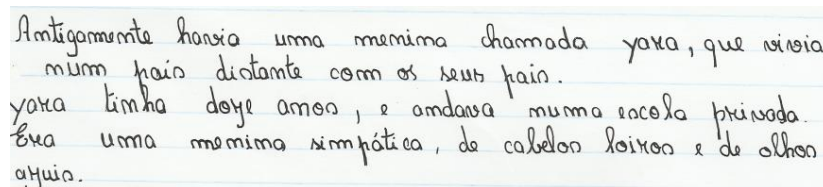
Todos consideramos a revisão como a etapa final, mas tal não significa que esta componente não esteja presente ao longo da textualização. Ler, avaliar, e corrigir ou reformular o que foi escrito são métodos que constituem a última fase do processo de revisão mas também estão presentes na construção do texto. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a “revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido”. Este momento pode ser utilizado para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (p.19). Brandão (sd) refere que há diferenças sensíveis entre a revisão feita pelos adultos e aquela que é realizada pelos sujeitos em processo de desenvolvimento. Os primeiros fazem uma revisão muito mais global do que aquela que é feita pelos mais novos, a qual tem um carácter muito mais concreto e pontual. Nestes, a revisão limita-se normalmente à correção de pequenos erros na estrutura superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica.

Rever o texto requer a confrontação entre o texto já escrito e o texto que eles pretendem escrever. As crianças têm dificuldades em colocar-se na posição do outro. Por isso, os alunos raramente revêm porque estão demasiados absorvidos pela produção do texto, canalizando para ela todos os recursos disponíveis porque não possuem conhecimentos necessários para a elaboração do texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de caráter retórico e da capacidade mental exigidas pelas tarefas inerentes à revisão (Carvalho, p. 76).

Nesta turma, não foi possível proceder ao processo de revisão em conjunto com os alunos, uma vez que estes demonstraram muitas dificuldades na realização da tarefa, ocupando os 90 minutos na sua totalidade. Esclareci todas as dúvidas, consoante estas foram e fui prestando apoio aos grupos sempre que solicitado. Por este motivo não foi possível fazer a revisão dos trabalhos durante a aula, estes foram recolhidos e corrigidos por mim.

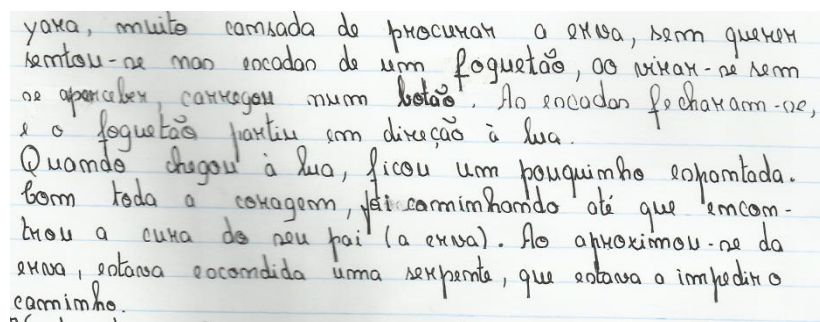
Na aula seguinte os mesmos trabalhos foram entregues aos respetivos grupos, e solicitado a cada grupo que fizesse a leitura, em voz alta, para que todos pudessem ouvir as histórias que cada grupo foi capaz de construir.

Apesar de todas as dificuldades, alguns dos alunos produziram textos criativos, com uma construção frásica correta e sem grandes erros ortográficos (figuras 10 e 11).



Antigamente havia uma menina chamada Yana, que vivia num país distante com os seus pais. Yana tinha hoje amor, e andava numa escola privada. Era uma menina simpática, de cabelos loiros e de olhos azuis.

**Figura 10 - Início de escrita criativa**



Yana, muito cansada de procurar a escola, sentiu que nem sentou-se nos encostos de um foguetão, os irmãos nem os aparelhos saíram num botão. Ao encostar fecharam-se, e o foguetão partiu em direção à lua. Quando chegou à lua, ficou um pouquinho espantada. Com toda a coragem, já caminhando até que encontrou a casa do seu pai (a escola). Ao aproximar-se da escola, estava escondida uma serpente, que estava a impedir o caminho.

**Figura 11 - Desenvolvimento de escrita criativa**

Na minha correção dos trabalhos tive o cuidado de ter em conta a competência compositiva, está relacionada com a organização do texto em parágrafos que transmitem o pensamento do sujeito escrevente. Na composição gráfica reporta-nos à pontuação do texto e por fim a competência ortográfica que se prende com a correção ortográfica das palavras e com a compreensão da caligrafia. Durante a revisão deparei-me com alunos com algumas dificuldades nestes três campos.

#### **3.3.4. Reflexão**

Foi a minha principal preocupação criar a oportunidade de contactar com uma nova estratégia, assim como poder explorar as suas potencialidades e desenvolver as capacidades dos alunos nos diversos domínios. Como refere o programa de Português a escrita é encarada como uma competência específica a adquirir, a par da Compreensão do Oral e da Expressão Oral, da Leitura e do Conhecimento Explícito da Língua e escrita:

é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia. Assim, eles confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriam nas atividades de compreensão e de expressão e de leitura. (Reis, 2009, p. 74).

Esta atividade de escrita criativa revelou-se, para mim, numa oportunidade de familiarizar-me com um novo tipo de texto, bem como explorar as suas potencialidades para os diversos domínios procurando atingir os indicadores de desempenho previstos no domínio da escrita: “escrever para construir e expressar conhecimento (s) e escrever em termos pessoais e criativos” (M.E., 2009, pp.89 - 90).

Inicialmente, aquando do diálogo com os alunos sobre a atividade, a reação dos alunos foi de medo, mas para que este receio se dissipasse falei das regras, recorrendo a recursos multimédia (*Power Point*) e adiantei-lhes que iria distribuir um guião em suporte de papel, o qual deveriam seguir para a realização da atividade. Acabou por se dissipar a apreensão nos rostos dos alunos, quando eles compreenderam a atividade que iriam realizar.

No programa de Português do Ensino Básico, Reis diz que:

Assim, neste ciclo estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização. O domínio das relações entre os sistemas fonológicos e ortográficos e o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e língua escrita consolidam-se. Sistematizam-se aspetos essenciais do conhecimento explícito da língua. São adquiridas categorias de carácter metalinguístico, metadiscursivo que permitem descrever e explicar usos do Português no modo escrito. Alargam-se e aprofundam-se aprendizagens que proporcionem desempenhos mais proficientes em cada um daqueles modos (Reis, 2009, pp.74-75).

Ao longo da minha prática, e durante esta atividade, recorri muitas vezes aos recursos de multimédia (Power Point), algo pelo qual os alunos demonstravam muito interesse e que ajudou a desenvolver aprendizagens. Neste sentido, segui orientações oficiais, que referem “O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas” (Reis, 2009, p. 109).

Em suma, os alunos revelaram um interesse crescente no decorrer das atividades de escrita criativa, uma vez que foi possível acompanhar a sua motivação, encadeamento de ideias e partilha de opiniões de forma entusiástica.

### **3.4 “As substâncias de reserva nas plantas”**

#### **3.4.1. Contexto da Turma**

“As substâncias de reserva das plantas” é o título atribuído à EEA de Ciências da Natureza, que foi desenvolvida no 2.º ciclo do Ensino Básico.

A turma, de 6.º ano, era composta por vinte alunos, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e catorze anos. Um dos alunos desta turma era mais velho, tinha uma história escolar com várias

retenções e já tinha reprovado no 5.º ano de escolaridade. Este elemento tinha um comportamento inadequado para a sala de aula, perturbava o decorrer das atividades e influenciava negativamente todo o comportamento da turma, no geral bastante barulhenta e difícil de controlar. Existiam vários grupos, um deles sentados nas mesas do meio, que intervinham muitas vezes de forma inconveniente, interrompendo o decorrer normal da aula.

Havia ainda dois alunos referenciados como alunos com necessidades educativas especiais, e que tinham apoio de uma professora de Ciências da Natureza, uma vez por semana, às quartas-feiras. Um terceiro aluno que apresentava comportamento perturbador das aulas, tinha sido avaliado pela psicóloga da escola que considerou que tinha um desenvolvimento cognitivo normal e não haver motivos para esse comportamento. Apesar disso, o aluno fazia testes adaptados tal como os alunos com necessidades educativas especiais. Era muito desinteressado, não queria saber das aulas para nada, e continuou a ter um comportamento perturbador até ao final do ano letivo.

Mesmo sendo uma turma complicada ao nível do comportamento, podíamos verificar que havia camaradagem entre os alunos.

### **3.4.2. Contexto Disciplinar**

Durante muitos anos a abordagem tradicional no ensino das ciências era centrada nos conteúdos, sustentada por uma lógica de “transmissão cultural”. Como referem Pope e Gilbert (1983) citados por Almeida (2001, p. 52), esta “assenta no pressuposto de que a aprendizagem ocorre através de um processo de acumulação de informações, cuja compreensão é normalmente avaliada em termos da sua capacidade de memorização, ou seja, de reprodução das informações”. Deste modo aprender ciências seria acumular dados sobre a realidade. Porém, essa abordagem tradicional não cumpre os objectivos pretendidos. Não só é impossível cada indivíduo acumular toda a informação hoje disponível como a utilidade dessa informação é, no mínimo, questionável. Assim, as correntes mais atuais de ensino das ciências apontam para metodologias de base construtivista (Rodrigues et al, 2008). Como refere Lopes (2010, p. 29), “este contexto em que o aluno é entendido como um depósito de conhecimentos

contrasta com o quadro do paradigma construtivista, onde aprender não se constitui como um simples processo linear de passagem de saberes de uma mente para outra.”

Desde logo, cabe ao professor escolher a metodologia que melhor se vai ajustar ao grupo e permitir a colaboração de todos, pois, de acordo com Lopes (2010, p. 32), é “a participação dos alunos e a partilha de experiências pessoais e de dúvidas sobre os novos conhecimentos”, que levará a uma construção de um conhecimento mais seguro.

O professor, ao promover atividades em que o aluno está diretamente envolvido, que vão ao encontro dos seus interesses e estão adequados ao seu contexto, não só contribui para melhorar a eficácia do ensino de conteúdos como promove o desenvolvimento do aluno. Cachapuz, citado por Carvalho (1995, p. 351), menciona que “o Ensino das Ciências deve ter em vista racionalizar as inter-relações entre saberes da área disciplinar e saberes dos alunos, entendido pelo autor como sujeitos e não como objeto de conhecimento”. Deste modo, os alunos prestam maior atenção e sentem-se motivados para a aprendizagem; por isso o professor deve saber “(...) interligar a ciência com os interesses dos alunos, as vidas pessoais, as questões da sociedade, a proveniência cultural e outras matérias escolares” (Ferreira, 2013, p. 9). Dessa forma se contribui para a formação de cidadãos mais informados cientificamente mas também mais capazes de uma intervenção na sociedade. Como afirma Nascimento (2012, p. 1) “(...) o ensino das ciências na formação de novos cidadão cientificamente cultos. Também as competências adquiridas pelos alunos ao longo dos seus planos de estudo e passagem pelas escolas e graus de ensino são extremamente importantes para a futura convivência numa sociedade”.

Por isso, são de extremo interesse as situações de diálogo e debate de ideias e a realização de atividades práticas, enfim, de acordo com Ferreira (2013) “situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, com a interpretação de dados, formulação de problemas e hipóteses, previsão e avaliação de resultados” (p. 27). Os alunos devem adquirir os conceitos científicos, não de forma isolada, mas sim através de situações-problema. Também Machado (2012) refere a importância de estratégias que conduzam ao desenvolvimento do aluno e não apenas à aquisição (e a maior parte das vezes, não compreensão...) do conteúdo científico: “um dos fatores de sucesso da atividade do professor de ciências passa pelo recurso a estratégias variadas e adequadas (...) que levam ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças” (p. 28).

Deste modo, o trabalho prático desempenha um papel importante. Segundo Houdson (2000), citado por Lopes (2010, p. 37), os seus objetivos são vários: “a) Promover o interesse e a motivação dos alunos; b) Desenvolver competências práticas e técnicas laboratoriais, aspetos fundamentais do conhecimento procedimental; c) Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos científicos; d) Permitir a aprendizagem de metodologia científica, nomeadamente a aprendizagem dos processos de resolução de problemas que envolvem não só conhecimentos conceptuais, mas também procedimentais; e) Desenvolver atitudes científicas, nomeadamente, rigor, persistência, e raciocínio”.

Em Portugal, as alterações no ensino das Ciências tornam-se uma necessidade, dado o baixo nível de literacia científica referenciado em alguns estudos internacionais quer na população quer na população escolar. Para ultrapassar esta realidade é necessário poder investir mais na educação em Ciências no Ensino Básico.

### **3.4.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem**

Durante a planificação e o desenvolvimento da unidade de ensino “Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nas plantas”, de acordo com o programa da disciplina, tive em consideração os seguintes objetivos gerais:

Compreender a importância da fotossíntese na obtenção de alimento pelas plantas; identificar os vários constituintes da planta; caracterizar os vários constituintes da planta; identificar as funções dos constituintes da planta; descrever a circulação da seiva bruta e elaborada.

Para iniciar a abordagem deste tema, optei por organizar uma atividade em diálogo, para rever alguns conteúdos do ano anterior recorrendo a imagens apresentadas em PWP.

Porém, as estratégias a que procurei recorrer mais frequentemente o longo da minha intervenção foi à realização de atividades práticas visto que facilitam a construção de conhecimentos que são testados e confirmados pelos alunos, pelo que se revelam mais sólidos. Procurei, por outro lado, partir do contexto dos alunos, de situações reais, para que os alunos pudessem confrontar com as suas ideias e

conseguissem exercitar as suas capacidades de raciocínio analisando e interpretando essas situações. Sousa (2012), refere que estas atividades práticas

permitem a estimulação do aluno relativamente ao conhecimento científico, na medida em que criam conflito cognitivo, possibilitam a previsão, a observação, a comparação e a reflexão que induzem à mudança conceptual à construção do verdadeiro conhecimento científico, direcionando ao aluno para a aquisição de níveis de conhecimento de complexidade, abrangentes e crescentes (Sousa, 2012, p.17-18).

Assim, para dar seguimento ao tema em estudo, elegi a realização de um trabalho prático para os alunos concluírem sobre as substâncias armazenadas em diferentes partes das plantas. Os alunos começaram por observar um conjunto de alimentos, como nozes, batata, pão, água de arroz, feijão, laranja, alho. Cada material foi colocado num vidro de relógio; seguidamente, realizou-se o teste com água iodada e ensaiou-se a presença de gordura na noz. Os alunos puderam observar a mudança de cor nos ensaios com alguns dos alimentos e o aparecimento de manchas no papel de filtro onde fora esfregada a noz, e fizeram os seus registos no Quadro que lhe tinha fornecido (Fig.12). Foi então referido que o aparecimento da cor castanha, escura, se devia à presença de amido, e que as manchas se deviam à gordura, e os alunos puderam concluir sobre a presença de amido em alguns dos alimentos e de gordura na noz.

	Vidro de relógio com pão	Vidro de relógio com batata	Vidro de relógio com água de arroz	Vidro de relógio com feijão	Vidro de relógio com uma rodela de laranja	Vidro de relógio com alho
<b>O que observaste depois de teres colocado a água iodada?</b>						
<b>Papel de Filtro Com noz</b>						
<b>Que podes concluir?</b>						

**Figura 12 – Quadro de Registos sobre os constituintes de alguns alimentos/partes de plantas**

Após a realização desta tarefa, promovi um diálogo com os alunos para poder discutir os seus registos. Transcreve-se a seguir uma parte desse diálogo:

*Professora: Maria, podes dizer-me o que tu observaste?*

*Maria: Sim. Observei que quando se colocou a água iodada no pão ele ficou escuro.*

*Professora: Sim, é verdade. E sabes dizer-me porquê?*

*Maria: Não.*

*Professora: Alguém quer ajudar a Maria?*

*João: Eu! Ficou escuro porque o pão tem amido.*

*Professora: Muito bem, João. Então o que podemos concluir?*

*Pedro: Concluimos que todos os ingredientes que ficaram escuros contêm amido.*

*Professora: Exatamente. E foram todos?*

*Pedro: Não, a noz ao ser esfregada no papel de filtro deitou uma gordura.*

*Professora: Essa gordura produzida pela noz, nós damos o nome de..., alguém sabe?*

*Diogo: Glícido.*

*Professora: Não, Diogo. A gordura produzida pela noz é um lípido.*

De seguida, em grande grupo, fizemos uma nova tabela, de forma os alunos ficarem com os registos corretos (figura 13).

	Vidro de relógio com pão	Vidro de relógio com batata	Vidro de relógio com água de arroz	Vidro de relógio com feijão	Vidro de relógio com uma rodela de laranja	Vidro de relógio com alho
O que observaste depois de teres colocado a água iodada?	A água iodada passou de castanha a escura.	A batata com a água iodada ficou escura.	A água de arroz com a água iodada ficou escura.	Também mudou de cor.	Não mudou de cor.	Não mudou de cor. No fundo do vidro mudou de cor.
Papel de Filtro Com noz	A noz contém gordura, por isso na presença da chama ela muda de cor.					
Que podes concluir?	Todos os alimentos que contêm amido mudam de cor.					

**Figura 13 - Tabela de registos elaborada pelos alunos**

Esta turma não era muito grande, mas muito barulhenta, o que muitas vezes nos dificultava o decorrer das atividades. Mesmo assim nunca desisti de desenvolver as atividades práticas na sala de aula, pois sabia, que apesar do comportamento deles, era algo que os mantinha mais atentos durante algum tempo e aprendiam melhor e não apenas os conteúdos pretendidos, como referem Rodrigues et al (2008) “o ensino das ciências de base experimental é um fator imprescindível para, em simultâneo com aquisição dos conteúdos de ciências, desenvolver capacidades investigativas que podem ser transferidas para outras áreas do saber” (p. 1).

#### **3.4.4. REFLEXÃO**

Ao longo da nossa prática pedagógica de Ciências da Natureza procurei desenvolver a aprendizagem cooperativa, com o objetivo de desenvolver um clima de cooperação e autonomia no contexto de sala de aula. Fortaleci, também, o trabalho prático experimental, para permitir aos alunos aumentarem as suas competências transversais, a suas capacidade crítica e reflexiva.

Uma das preocupações ao longo desta EEA foi ir desenvolvendo estratégias que fossem ao encontro da realidade e dos conhecimentos dos alunos, para que os saberes adquiridos se tornassem mais profundos e significativos. Daí a preocupação que as EEA envolvessem atividades práticas, pois sabia que era de grande interesse dos alunos e lhes permitiam ver o que as imagens nos livros não mostram. O registo das observações e das suas interpretações, por parte de cada aluno, e o debate que se seguiu contribuíram para uma melhor compreensão dos factos.

Na minha perspetiva, considero que as aulas de ensino/aprendizagem de Ciências da Natureza decorreram conforme o que tinha sido planificado. Recorri a atividades práticas e a vários recursos e materiais, tais como rim de porco, plantas, sementes, frutos entre outros. Nessas aulas, era muito agradável ver a ansiedade dos alunos para saber qual era a atividade para aquele dia e qual o papel que iriam assumir.

Durante a minha experiência de ensino/aprendizagem existiram também alguns aspetos negativos, que interferiram com o decorrer das aulas, uns que me ultrapassaram e outros que pretendo melhorar num futuro próximo. Um dos aspetos que, a meu ver,

deviam ser melhorados, é a configuração das salas de aulas na área das ciências. As minhas EEA, nos dias em que as aulas eram de noventa minutos, decorriam nos chamados “laboratórios de Ciências da Natureza”; a sala tinha bancadas dispostas em fila corrida (de ponta a ponta), sem qualquer abertura pelo meio, o que não facilitava a circulação pela sala e dificultava muito a minha circulação. Para aulas com as características das que são praticadas no 2.º ciclo do Ensino Básico e com uma turma com as características que referi, que exige um controlo muito próximo, essa disposição torna difícil a posição do professor. Na minha opinião, a sala deveria ter uma configuração em U, ou várias filas com o máximo de quatro mesas por fila, com uma abertura a separar cada fila, para que pudesse chegar a todos os alunos. As dificuldades de circulação pela sala de aula também se encontravam na outra sala onde tinha uma aula de 45 minutos, em que as mesas, apesar de móveis, também estavam dispostas em fila corrida.

Outra das minhas dificuldades foi a falta de tempo: eu procurava solicitar aos alunos que me fizessem uma síntese do trabalho realizado na aula, o que, por vezes, não conseguia. Penso que devia gerir melhor o tempo da aula. No início da aula, por exemplo, os alunos escreviam o sumário, e gastavam muito tempo. Outro fator seria o facto da aula de 45 minutos ser ao final da manhã, das 12h45-13h00, e os alunos chegavam muito agitados. Aliás, essa foi uma das dificuldades que fui sentindo ao longo das minhas atividades: o controlo da turma, era pequena, mas muito barulhenta, e com alunos problemáticos o que dificultava muito o meu trabalho.

A minha EEA baseou-se nas atividades práticas em Ciências da Natureza, que considerei fundamentais para o ensino das ciências e a educação em ciências ao nível do Ensino Básico, por um lado porque promovem o interesse e a motivação dos alunos pelas aulas e por outro promovem uma maior compreensão dos conteúdos, possibilitando aos alunos aprofundar os seus conhecimentos.

### **3.5 “ O jogo das frações”**

#### **3.5.1. Contexto da Turma**

A experiência ensino/aprendizagem “O jogo das frações” foi desenvolvida na disciplina de Matemática, na mesma turma de Língua Portuguesa. Era uma turma de 5.º ano composta por 22 alunos, sendo 14 do sexo masculino e apenas 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e onze anos.

Os alunos demonstravam estar motivados para a aprendizagem, eram alunos autónomos e com bom desenvolvimento psicomotor, apesar de haver quatro elementos mais barulhentos, que perturbavam o bom desenvolvimento das aulas. Esta experiência ensino/aprendizagem foi a última a ser desenvolvida no ano letivo.

#### **3.5.2. Contexto Disciplinar**

O Programa de Matemática do Ensino Básico realça a importância do desenvolvimento das capacidades transversais quando refere:

a necessidade de se indicarem, para além dos temas matemáticos, três capacidades transversais a toda a aprendizagem da matemática – a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática – que devem merecer uma atenção permanente no ensino, apresentando-as de forma desenvolvida num espaço próprio, com a explicação de objetivos gerais e específicos de aprendizagens relativos a cada uma dessas capacidades (M. E., 2007, p. 1).

No mesmo documento, a resolução de problemas é entendida como uma “atividade privilegiada para os alunos consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático”. Neste processo, os alunos “devem compreender que um problema matemático pode ser resolvido através de diferentes estratégias e dar atenção à análise retrospectiva da sua resolução e apreciação das resoluções que obtêm” (M. E. , 2007, p. 6).

É importante reconhecer que a comunicação matemática tem um papel essencial na aprendizagem, permitindo a organização, clarificação e consolidação dos pensamentos. O debate de ideias, estratégias e raciocínios com os colegas e com o professor e a leitura e interpretação de enunciados matemáticos, incluindo descrições e explicações, também contribuem para o desenvolvimento desta capacidade (M. E., 2007).

Devemos realçar a importância do raciocínio matemático como considera o Ministério da Educação (2007):

a capacidade de raciocinar matematicamente desenvolve-se através de experiências que proporcionem aos alunos oportunidades que estimulem o seu pensamento. Para isso o professor deve colocar frequentemente questões como, Porquê?, Porque será que isso acontece?, O que acontece se...?, procurando que os alunos expressem e desenvolvam as suas ideias e clarifiquem e organizem os seus raciocínios. (...) Quando essas justificações não são compreendidas, devido a dificuldades no discurso, cabe ao professor incentivar a sua formulação, sugerindo, por exemplo, que se utilizem palavras mais facilmente compreensíveis, que se clarifiquem alguma ideia ou que se siga outro caminho. (p. 30)

Outro dos objetivos do programa de Matemática é o desenvolvimento do cálculo mental:

O cálculo mental (exato e aproximado) deve merecer uma grande atenção no 2.º ciclo, dada a importância de um bom domínio a este nível para o desenvolvimento da autoconfiança e desembaraço dos alunos, essenciais para aprendizagem, em particular na resolução de problemas. (M. E., 2007, p. 33)

Foi com base nestes princípios e objetivos que as atividades de ensino/aprendizagem de Matemática foram selecionadas. Procurei que os alunos pudessem perceber a importância que a matemática tem na vida de cada um deles, de forma a poder aumentar o interesse e a motivação em relação à matemática, pois muitos alunos vêem a Matemática como uma ciência muito complexa. Considerei que, se conseguisse vencer essa batalha da motivação, a melhoria do rendimento viria naturalmente.

### 3.5.3. Organização da experiência de ensino/aprendizagem

A EEA de Matemática “O Jogo das Frações” estava incluída na abordagem do tema “Números racionais” e demonstra a diversidade de tarefas que tive o cuidado de selecionar nas aulas dedicadas ao estudo de números racionais, e, em particular, à multiplicação de números racionais.

Em conformidade com o programa de Matemática do Ensino Básico, os objetivos específicos para o tema matemático “Números racionais” eram os seguintes:

Executar tarefas que envolvam a multiplicação; compreender a propriedade comutativa da adição; compreender a propriedade associativa da adição; compreender o conceito de existência do elemento neutro da adição.

Nesta experiência de ensino/aprendizagem os alunos foram o centro do processo, iniciando-se a aula com a exploração em grande grupo do “Jogo das frações“. O jogo é um recurso didático útil para promover o ensino/aprendizagem, pois, pode proporcionar uma aprendizagem dinâmica, dando a oportunidade da construção do conhecimento pelos alunos. Já Piaget (1978) considerava os jogos essenciais na vida de uma criança, e referia a atividade lúdica como o berço das suas atividades intelectuais, e, por isso, indispensável à prática educativa. O jogo, tal como o define Huizinga (2003),

é uma atividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço, numa ordem visível, de acordo com as regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. A disposição para o jogo é de entusiasmo e arrebatamento, sendo sagrada ou festiva de acordo com a ocasião. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e de tensão, a que se seguem o regozijo e o relaxamento. (p. 8)

No início da experiência de ensino/aprendizagem estabeleci um breve diálogo com os alunos para poder referir as regras do jogo. O jogo consistia no lançamento de dois dados, em que cada face do dado estava numerada de um a quatro. A seguir, era

efetuada a multiplicação dos números saídos. Os primeiros lançamentos fi-los eu, para que os alunos pudessem ver como deveriam fazer, e também exemplifiquei a operação da multiplicação de números racionais. Seguidamente, chamei o primeiro aluno, para poder realizar o seu primeiro lançamento; assim que os dados foram lançados, o aluno registou a fração no quadro, enquanto os restantes colegas, no lugar, representavam a mesma fração numa tira de papel colorido que tinha sido distribuído.

Assim que os alunos terminavam, o aluno no quadro desenhava a representação da mesma fração, para que todos pudessem corrigir (Fig.14). Seguidamente, a multiplicação era corrigida pela professora, tirava qualquer dúvida que pudesse surgir.

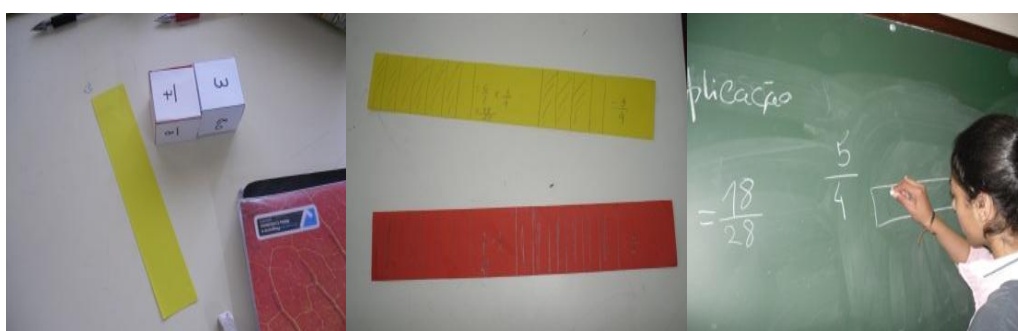


Figura 14 - *Jogo realizados na aula*

Para uma melhor compreensão dos alunos, recorri a vários exercícios, tais como a resolução de vários problemas relacionados com as propriedades acima referidas, que foram explorados através do quadro interativo (Fig. 15).

**Propriedade distributiva da Multiplicação em relação à adição**

A turma do Ruben, na aula de Ciências da Natureza, respondeu a um inquérito sobre o consumo semanal de leite.

O Ruben bebe leite, normalmente, duas vezes por dia: ao pequeno almoço  $\frac{1}{2}$  litro que junta a cereais; ao lanche bebe um copo com  $\frac{1}{4}$  litro.

Qual é o consumo semanal em leite do Ruben?

Figura 15 - *Problema apresentado aos alunos para resolverem na aula*

Os alunos escreveram o problema no caderno diário, e tentaram resolvê-lo no lugar; o aluno que terminasse primeiro iria ao quadro apresentar a sua resolução. É de

destacar que durante a resolução foram vários os momentos de diálogo com os alunos. A correção das atividades não se limitava só à apresentação dos seus resultados no formato escrito no quadro; também tive a preocupação de questionar e pedir aos alunos para explicar o processo envolvido na sua execução. Quando os alunos apresentavam dificuldades principalmente quando algum aluno não compreendia como tinham chegado ao resultado apresentado, procurava explicar a resolução do colega. Desta forma, salienta-se a importância da comunicação matemática.

Além das várias atividades realizadas no quadro da sala aula ou através do quadro interativo, o recurso ao manual escolar foi também uma constante na minha Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente exercícios do caderno do aluno. Todas estas atividades proporcionaram diálogos acerca das diferentes propriedades da multiplicação, tornando assim uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados (Fig. 16).

$$\frac{1}{2} \times \frac{3}{2} = \frac{3}{4}$$

$$\frac{4}{3} \times \frac{1}{2} \times \frac{6}{5} = \frac{4}{5}$$

$$\frac{24:6}{30:6} = \frac{4}{5}$$

**Figura 16 - Alguns exercícios realizados no livro do aluno**

A resolução de problemas foi uma realidade ao longo do desenvolvimento da prática ensino/aprendizagem no contexto de sala de aula, no sentido de permitir ao aluno compreender melhor os conceitos matemáticos. Para isso, envolvemos questões do quotidiano que permitissem à criança fazer a “exploração de conexões entre ideias matemáticas” (M. E., 2007, p. 9).

### **3.5.4. Reflexão**

A minha intervenção decorreu no terceiro período letivo, um período muito pequeno, tendo que terminar o programa de matemática do quinto ano de escolaridade, que, na minha opinião, é bastante extenso.

Ao longo das atividades de ensino/aprendizagem, dei grande importância ao desenvolvimento das capacidades transversais, tal como requerido pelo Ministério da Educação (2007) no programa de matemática do Ensino Básico quando refere a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação (M.E., 2007, p. 1).

A capacidade de comunicação é uma competência que deve ser trabalhada em todas as áreas do ensino. Só assim os alunos conseguem interpretar e compreender o que lhes é solicitado. Como futuros docentes, estamos a formar novos cidadãos para o futuro, e treinar a comunicação é fundamental, para expor de forma clara os seus pontos de vista e para poderem compreender claramente as opiniões de outras pessoas. Deste modo, concordo com Boavida quando diz que “Comunicar para aprender e aprender a comunicar são duas faces da mesma moeda” (Boavida et al., 2008, p. 78).

A importância que atribuí ao desenvolvimento do raciocínio matemático, tal como referido pelo Ministério da Educação, pode ser ilustrada pelo desempenho dos alunos ao longo das atividades de ensino /aprendizagem: não foi preciso, como professora, chamar a atenção dos alunos, quando estes se encontravam no quadro a apresentar o seu raciocínio; os próprios colegas chamavam à atenção, se encontravam algo incorreto. Como futura docente, este aspeto deixava-me satisfeita, pois permitia verificar que os conteúdos trabalhados tinham sido adquiridos pelos alunos, apesar das dificuldades e que, ao mesmo tempo, eles eram capazes de exprimir o seu raciocínio.

Efetivamente, ao longo do tempo em que estive a lecionar Matemática, fui-me apercebendo que alguns dos alunos tinham muitas dificuldades neste tema dos números racionais. No desenvolvimento do tema optei por demorar mais tempo nas operações, para que os alunos adquirissem os conceitos essenciais. Foram trabalhadas as operações de adição, subtração, multiplicação e as expressões numéricas.

Durante a minha intervenção continuaram a desenvolver o cálculo mental nas experiências de ensino/aprendizagem, mas os alunos continuaram a apresentar os cálculos no caderno, uma vez que não era permitido o uso da calculadora. Um recurso que foi muito utilizado foi o manual escolar, uma constante na minha Prática de Ensino. Efetivamente, considerei que este recurso era fundamental para a organização das tarefas e para o trabalho dos alunos, tal como refere Pires (2009):

este recurso assume-se como o material curricular mais utilizado na generalidade das salas de aula e com uma maior possibilidade de influenciar significativamente as tomadas de posições de professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática. (Pires, 2009, p. 1)

O manual escolar incluía tarefas adequadas aos alunos, que efetivamente só estudavam por ele.

Os trabalhos adicionais foram uma constante ao longo da disciplina de Matemática. É fundamental referir a importância do ambiente de casa e do apoio familiar na resolução das tarefas e nos resultados alcançados. Verifiquei que parte dos alunos resolvia os trabalhos sem qualquer dificuldade, conseguia refletir sobre os conteúdos aprendidos na escola e não apresentava qualquer dúvida. Também constatei que alguns realizavam os trabalhos de casa com a presença de um dos progenitores, que os ajudavam, mas também tinha alunos que simplesmente não abriam os cadernos quando chegavam a casa. Verificou-se que os alunos mais acompanhados se sentiam mais à vontade na realização das atividades propostas e tinham resultados melhores. Também se verificou que, a partir do momento que alguns alunos começaram a frequentar o apoio escolar, os resultados finais melhoraram. No entanto, alguns dos alunos que uma vez que não tinham qualquer tipo de interesse pela disciplina continuaram a apresentar as mesmas dificuldades, o que se refletiu na sua avaliação final.

Não podemos esquecer que, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como a legislação posterior, reconhecem a importância da família no percurso escolar das crianças e prevêm a colaboração dos pais/encarregados de educação nos órgãos de gestão, através dos representantes. Em conformidade com Marques (1997, p. 33) “quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com os apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhoram o aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola”.

Efetivamente, a ficha de avaliação sumativa que se realizou no final das aulas, depois de ter lecionado os conteúdos “áreas e perímetros”, mostrou que os resultados obtidos pelos alunos embora bastante satisfatórios, não foram os melhores para todos. Apesar disso, o balanço final foi muito positivo, porque alguns dos alunos que tinham notas mais fracas conseguiram melhorar para patamares mais elevados. Como referi, não podemos esquecer que a força de vontade também conta muito para bons resultados.

## CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste relatório procurei retratar, analisar e refletir sobre as várias experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Após o desenvolvimento deste trabalho, posso traçar algumas conclusões importantes.

Dar aulas ao 2.º Ciclo do Ensino Básico foi um desafio muito grande, pois aprendi a ver os alunos de uma forma diferente. São jovens pré adolescentes, que têm outra autonomia que não têm as crianças do 1.º Ciclo, que dependem muito do professor.

A minha primeira preocupação, ao longo deste período, foi preparar aulas atrativas, dinâmicas e que respeitassem as orientações recebidas. Esta é uma tarefa complexa, pois

encontrar estratégias diversificadas não é tarefa fácil, requer um bom conhecimento acerca dos alunos, dos seus interesses e necessidades (...) A pedagogia distinta (...) é a base para uma escola inclusiva, em que estejam asseguradas oportunidades de acesso para todos, e em que cada um tenha o seu lugar. (Afonso, 2000, p. 69)

A Prática de Ensino Supervisionada começou com a turma de História e Geografia de Portugal. Era uma turma sossegada, mas mesmo assim não consegui ultrapassar as minhas dificuldades principalmente a minha insegurança. Tive dificuldades no controlo da turma e, por diversas vezes, tive dificuldades de explorar devidamente a minha planificação, não conseguindo segui-la como devia ser. Tive momentos de desconforto e as dificuldades em superar os obstáculos, chegaram a levar-me a ponderar em desistir apesar da disciplina de História e Geografia de Portugal ser uma das áreas de que eu mais gosto. Devo salientar o apoio que obtive dos professores, que me deram incentivo para continuar até ao fim e permitiu desenvolver aprendizagens úteis para eu não cometer os mesmos erros noutras situações.

No início da minha prática na área da Português tive algumas dificuldades nomeadamente em abordar alguns conteúdos de forma a motivar melhor os alunos e em gerir o tempo na sala de aula. Para conseguir terminar a abordagem dos conteúdos previstos para as aulas, acabava por ter de deixar ficar, muitas vezes, por terminar a resolução das fichas de trabalho, que tinham de ser corrigidas na aula seguinte.

Esta é uma lacuna que devo continuar a trabalhar. Os programas são extensos, muitas vezes não contemplam a diversidade de alunos e de contextos com que é necessário trabalhar, nomeadamente a integração de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Gerir melhor o tempo de sala de aula exigirá, no futuro, uma articulação rigorosa de conteúdos e de atividades.

Ao nível do controlo dos alunos, aprendi que não basta ameaçar tomar determinadas medidas para controlar maus comportamentos; é preciso mesmo agir. Isto sem esquecer que muitos desses comportamentos são reflexo do meio em que se movimentam as crianças, do acompanhamento que têm (não), mas a escola tem que combater essas lacunas. Era evidente que aquelas crianças traziam todo um percurso de vida complexo, em que aos problemas sociais se somavam aos problemas afetivos.

A turma de Ciências da Natureza, no geral, tinha muito boas notas, à exceção de dois alunos que finalizaram o primeiro período com nota negativa, mas que, felizmente, conseguiram melhorar até ao final da minha intervenção, o que me deixou particularmente feliz. A minha opção por aulas mais práticas foi adequada e produziu resultados, confirmando que os alunos preferem aulas que lhes permitam uma participação mais ativa. Pude verificar também que essas abordagens, sendo mais motivadoras, contribuem para um maior controlo dos alunos por parte dos professores a par de uma melhor compreensão dos conteúdos explorados.

Na área de Matemática, as aulas decorreram dentro da normalidade. De destacar, neste caso, o apoio da família dos alunos para que houvesse sucesso escolar e a importância do bom trabalho de equipa escola-família. Além disso, esta turma contava com uma professora de apoio, que ajudava dois alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, para que estivessem com mais atenção nas aulas.

Conseguir ultrapassar as dificuldades, principalmente, os receios que tinha em lecionar esta disciplina, o que se tornou muito gratificante foi aprender a encarar a matemática de uma forma mais positiva.

A realização deste relatório final revelou-se bastante útil no sentido em que me permitiu aprofundar a minha reflexão sobre a diversidade de metodologias e estratégias

de ensino, que tentei colocar em prática ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada.

A vontade de querer saber como se desenvolvem as situações leva à necessidade de refletir. A procura de poder proporcionar cada vez mais e melhores aprendizagens aos alunos faz com que nós, os profissionais da educação, estejamos numa reflexão constante. Refletir é portanto “(...) um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compressões” (Sá-Chaves, 2007, p. 14). É este o sentido que procurei dar à elaboração deste relatório. Como refere a mesma autora, refletir não é construir relatos em que se descreve tudo, é olhar atentamente e identificar os aspetos positivos como os negativos que podem ser melhorados. A reflexão

constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou textual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio. (Sá-Chaves, 2007, p.15).

Ao refletir sobre a prática de Ensino Supervisionada permiti-me analisar aspetos menos bons das experiências. O processo de reflexão permiti-me partilhar expectativas, dificuldades, angústias e mesmo interrogações, analisar o contexto complexo que também condiciona as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da PES. Ao refletir procurei “revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras” (Sá-Chaves, 2007, p. 16) para que possa melhorar a minha intervenção e conseqüentemente proporcionar mais e melhores experiências de ensino/aprendizagens aos alunos, não só dentro da sala de aula e na abordagem de conteúdos das diferentes disciplinas e áreas disciplinares mas também no que diz respeito às outras funções do professor. Como refere Santos (2007)

O professor (...) não se pode circunscrever a sua ação à sala de aula, não se pode limitar a transmitir secamente os seus conhecimentos científicos sem mais

nada (...). Ele deve, pelo contrário, (...) estar atento às necessidades educativas e pessoais do aluno, para melhor o poder acompanhar e orientar. (p. 106)

Apesar de todos os contratempos, consegui crescer como professora. Gostei muito de lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi uma experiência diferente daquelas a que estava habituada.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Afonso, C. (2000). *Formação do educador: perspetivas e exigências do mundo atual*. Lumen, 8(1), (pp.68 – 77).
- Almeida, A., (2001). *Educação em Ciências e Trabalho Experimental: Emergência de uma nova Conceção*. In A. Veríssimo, A. Pedrosa & R. Ribeiro (Coords.). (Re) Pensar o Ensino das Ciências (pp. 51-73). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar Leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Antunes, Al. (2009). *Mal – Entendidos – Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono*. Verso de Kapa.
- Barata, A. Ferreira, C. & Ferreira, J. C. (2010). *Impacto das políticas educativas e curriculares na construção das políticas inclusivas*. <https://hdl.handle.net/1822/15922>.
- Boavida, A., P, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimenta, T. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Programa de formação contínua em matemática para professores 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Direção Geral de Inovação e desenvolvimento curricular, Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cabral, A. (1990). *Teoria do jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias

- Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no ensino básico – Alguns itinerários* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, M. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, J., A., Brandão (sd). *O ensino da escrita*. Universidade do Minho.
- Carvalho, A., Dias (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Costa, B., A., Ribeiro (2013). *Incentivar a escrita criativa. O texto literário como polo inspirador no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Curto, L., Morillo, M., Teixidó, M. (2008). *Escrever e Ler*. S. Paulo: Artmed, Vol. I.
- Dias, C., A., (2013). *Expressão Plástica: Práticas e dinâmicas em contexto de ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*.
- Costa, F. & Marques, A. (2013). *História e Geografia de Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, G. S. (2013). *A Importância do trabalho Prático no Ensino das Ciências*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.

- Laranjeiro, M (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leite, C. (2006). *Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidade da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. Disponível <http://hdl.handle.net/10216/2072>.
- Lopes, J. & Robert, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula, identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2003). *Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem e Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, José & Silva, H., & Santos (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Coleção Perspetivas Atuais / Educação. Porto, Edições ASA.
- Marques, R. (1991). *A direção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Machado, C. A. (2012). *Estratégias e Metodologias no Ensino das Ciências no 2º ciclo do Ensino Básico*. Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação de Mestrado em Educação.
- Machado, F. A. & Gonçalves, M.F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Mancelos, J. (2012). *O ensino da escrita criativa em Portugal*: <http://joademancelos.files.wordpress.com/2012/01/.pdf> (acedido em 18 de julho de 2014).

- Marchão, A. (2012). *No jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1.º Ciclo Ensino Básico* (2.º Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf).
- Matos, J. (2012). *Escrita criativa*. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad\\_2EscritaCriativa.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad_2EscritaCriativa.pdf?sequence=2)
- Ministério da Educação, (1999). *Programa História e Geografia de Portugal*. Em Organização curricular e programas do 2.º ciclo do Ensino Básico.
- Ministério da Educação, (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Moderno, A. (1982) *A comunicação audiovisual no processo didático*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Moreira, J. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Distúrbios de Aprendizagem. Alguns Contributos para o Ensino da História*. O Ensino da História (15), (pp.45-54).
- Moreira, A. M. (2010). *O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior*. Universidade Aberta – Departamento de Educação e Ensino à Distância (DEED) /Instituto Piaget.

- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógicas*. Campinas: Papirus.
- Nascimento, R., S. (2012). *Construtivismo Social: Estratégias, métodos e recursos aplicados numa sala de aula – casos práticos no 8.º e 10.º anos de escolaridade*. Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação em Mestrado em Educação.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pires, M. (2009). *Manuais escolares de Matemática Conceções Práticas de ensino*. Escola Superior de Educação. Departamento de Matemática. Instituto Politécnico de Bragança
- Pires, M. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de Matemática: Três estudos de caso* (tese de doutoramento). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/aprender História: Questões de Didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Rodrigues, M., José. Mafra, P., Pires, D., Gonçalves, A., & Velho, A. (2008). *Atividades experimentais no Jardim de Infância: projeto aprender e gostar de aprender ciências*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, A. (1999). *Educação Hoje. Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e Supervisão* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Santos, J. (2007). *Ética e deontologia – representações de professores*. Sintra: Associação dos Professores de Sintra.
- Sampaio, M., & Leite, L. (1999). *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Serrazina, L. (1991). *Aprendizagem da Matemática - A importância da utilização de materiais*. *NOESIS*, 21: 37-38.
- Sousa, M., G. & S., P., M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia dos alunos*. Bragança: Instituto politécnico de Bragança.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. Vol.1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Lei n.º 49/2005: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Lei n.º 115/97: de 19 de setembro-Alteração à Lei 46/86;
- Lei n.º 49/2005: de 30 de agosto-Alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, 19 setembro L.B.S.E. (sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade).
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto- Estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontrem em idade escolar.

- Decreto – Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (Alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho);
- Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de julho-Estabelece os princípios orientadores da gestão dos currículos.
- Decreto – Lei n.º 91/2003 de 10 de julho;
- Decreto – Lei 6/2001 de 18 de Janeiro: Reorganização Curricular do Ensino Básico;
- Decreto – Lei 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil específico dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro; Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto e republicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Junho. - Organização curricular do ensino básico.
- Portaria n.º 244/2011, de 21 de Junho - Organização e gestão curricular, avaliação das aprendizagens e exames do ensino secundário. (altera as Portarias n.ºs 550-D/2004, de 21 de Março, 259/2006, de 14 de Março, 1322/2007, de 4 de Outubro, e 56/2010, de 21 de Janeiro).
- Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro. Aplica, a partir do ano letivo de 2011-2012, o programa de Língua Portuguesa do ensino básico, homologado em 31 de março de 2009, e estabelece o respetivo calendário.
- Despacho n.º 10874/2012, D.R. n.º 155, Série II, de 10 de agosto, de 2012 Homologação das metas curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.
- Despacho n.º 15971/2012, D.R. n.º 242, Série II, de 14 de dezembro de 2012 Define o calendário da implementação das Metas Curriculares. (Ver Despacho n.º 9633/2014, D.R. n.º 142, Série II, de 25 de julho de 2014).
- Despacho n.º 5122/2013, D.R. n.º 74, Série II, de 16 de abril de 2013. Homologa as Metas Curriculares.
- Despacho n.º 9888-A/2013, D.R. n.º 143, Suplemento, Série II, de 26 de julho de 2013. Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico.

- Despacho n.º 110-A/2014, D.R. n.º 2, Suplemento, Série II, de 03 de janeiro de 2014. Homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Geografia, História e Ciências Naturais do 9º ano de escolaridade (3º Ciclo).
- Despacho n.º 9633/2014, D.R. n.º 142, Série II, de 25 de julho de 2014 Atualiza o calendário da implementação das Metas Curriculares das disciplinas constantes do Anexo I do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de Dezembro.