

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

Ana Rita Rebelo Ferreira

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Cristina Espirito Santo Martins

**Bragança
2013**

Aos meus pais, que sempre me fizeram acreditar que eu sou capaz e ao meu irmão pela
força que um simples adoro-te mana me proporcionou e aos meus avós que me deram o
seu amor e força!

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com a ajuda de muitas pessoas e a todas elas gostaria de dar os meus profundos agradecimentos.

Primeiro gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Cristina Espirito Santo Martins, pela forma como me apoiou, acompanhou e me incentivou a terminar este trabalho.

Agradeço aos Professores Cooperantes por me terem recebido e apoiado sempre que necessitei.

Agradeço também aos Professores Supervisores pelas orientações e sugestões que me foram dando ao longo da minha Prática.

Aos meus pais um profundo e sincero agradecimento que sem o apoio, amor, força e sacrifícios que fizeram, eu não estaria aqui hoje a terminar mais uma etapa da minha vida. Sem eles não teria chegado tão longe e a eles devo tudo.

Ao meu irmão, é ele que também me dá a força para continuar em frente, é por causa dele que estou aqui, para lhe mostrar que tudo se consegue desde que queira.

Ao Sidónio Oliveira, meu companheiro, um profundo agradecimento, pelo seu apoio incondicional, pelo amor e força que me deu durante este processo e ainda pela paciência que teve para comigo.

Aos meus amigos Ana Raquel e Raul um grande obrigada, porque estiveram sempre comigo nos bons e nos maus momentos.

A todos um bem haja e um muito Obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado do Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, realizada no ano letivo de 2012/2013.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é importante na vida de um futuro professor, pois possibilita a visão de uma carreira essencial para preparar os futuros cidadãos. É igualmente importante porque o ajuda a pôr em uso os conhecimentos adquiridos durante o curso, bem como a que tenha contacto com os alunos, as instituições escolares e a docência.

Este documento inclui as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas áreas de Matemática, Português, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e ainda a experiência desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para cada uma das experiências apresento a contextualização da disciplina e das áreas no 1.º Ciclo, a descrição da experiência e uma reflexão sobre a mesma. Exponho também o ponto principal de cada experiência, a resolução de tarefas em Matemática, a utilização de recursos didáticos diferentes do habitual como vídeos e apresentações em *Prezi* na aula de História e Geografia de Portugal, a discussão/debate com os alunos sobre alguns aspetos que não constavam na planificação, como o debate sobre Bullying em Português e o método por descoberta em Ciências da Natureza.

Por fim, serão referidas algumas considerações acerca da minha prática pedagógica e quais as suas vantagens para a minha formação enquanto futura docente do 1.º e do 2.º ciclo.

Abstract

The present undergraduate research was conducted within the Curricular Unit Supervised Teaching Practice, inserted in the Master of Education of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education in the School of Education of Bragança, held in the school year of 2012/2013.

Supervised teaching practice (PES) is important in the life of a future teacher, because it allows the vision of a career essential to prepare future citizens. It is also important because it helps to use the knowledge acquired during the course, as well as having contact with students, educational institutions and teaching.

This document includes the teaching-learning experiences developed in the areas of Mathematics, Portuguese, History and Geography of Portugal, Natural Sciences and the experience developed within the 1st Cycle of Basic Education. For each of the experiments present to contextualization of the discipline and of the areas on the first cycle, the description of the experience and a reflection about the same. Expose also the focal point of every experience, solving Mathematical tasks, the use of different didactic resources than usual as videos and presentations on *Prezi* in History class and Geography of Portugal, the discussion with students about some aspects that were not reflected in the planning, as the debate about Bullying in Portuguese and the method for discovery in Natural Sciences.

Finally, it will be referred to some considerations about my pedagogical practice and what are its advantages for my training as future teachers of 1st and 2nd Cycle.

Índice Geral

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract..... | vii |
| Índice de Figuras..... | x |
| Lista de Siglas..... | xi |
| 1. Introdução..... | 1 |
| 2. Experiências de Ensino-Aprendizagem..... | 5 |
| 2.1 Caracterização dos alunos..... | 5 |
| 2.1.1. Caracterização dos alunos do 2.º Ciclo..... | 5 |
| 2.1.2 Caracterização dos alunos do 1.º Ciclo..... | 7 |
| 2.2. Experiência de ensino-aprendizagem na área da Matemática..... | 7 |
| 2.2.1. Contextualização da Experiência..... | 7 |
| 2.2.2. Apresentação e Descrição da Experiência de Ensino-Aprendizagem..... | 10 |
| 2.2.3. Reflexão Final..... | 15 |
| 2.3. Experiência de ensino-aprendizagem na área de História e Geografia de Portugal..... | 17 |
| 2.3.1. Contextualização da Experiência..... | 17 |
| 2.3.2. Apresentação e Descrição da Experiência de Ensino-Aprendizagem..... | 18 |
| 2.3.3. Reflexão Final..... | 23 |
| 2.4. Experiência de ensino-aprendizagem na área de Português..... | 25 |
| 2.4.1. Contextualização da Experiência..... | 25 |
| 2.4.2. Apresentação e Descrição da Experiência de Ensino-Aprendizagem..... | 27 |
| 2.4.3. Reflexão Final..... | 32 |
| 2.5. Experiência de ensino-aprendizagem na área de Ciências da Natureza..... | 33 |
| 2.5.1. Contextualização da Experiência..... | 33 |
| 2.5.2. Apresentação e Descrição da Experiência Ensino-Aprendizagem..... | 35 |
| 2.5.3. Reflexão Final..... | 38 |
| 2.6. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 40 |
| 2.6.1. Contextualização da Experiência..... | 40 |
| 2.6.2. Apresentação e Descrição da Experiência Ensino-Aprendizagem..... | 42 |
| 2.6.3. Reflexão Final..... | 52 |
| 5. Considerações Finais..... | 55 |
| Referências Bibliográficas..... | 59 |
| Anexos..... | 65 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Anexo I – Tarefa Perímetro numa sequência de hexágonos | 67 |
| Anexo II – Páginas do Manual História e Geografia de Portugal 6º Ano | 68 |
| Anexo III – Apresentação PREZI de HGP | 70 |
| Anexo IV – Atividades Lúdicas de HGP | 76 |
| Anexo V – Apresentação Multimédia de Português | 80 |
| Anexo VI – Guião da Atividade Prática: Analisar a constituição da Flor..... | 82 |
| Anexo VII – Registo de um grupo da Atividade Prática: Analisar a constituição da Flor..... | 84 |
| Anexo VIII – Apresentação multimédia sobre as Plantas sem flor..... | 85 |
| Anexo IX – Apresentação multimédia sobre as emoções | 86 |
| Anexo X – Regras elaboradas pelos alunos | 90 |

Índice de Figuras

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Representação simbólica..... | 12 |
| Figura 2- Representação icónica..... | 12 |
| Figura 3- Representações simbólicas | 13 |
| Figura 4 - Representação simbólica..... | 14 |
| Figura 5 – Tabela onde os alunos colaram alimentos..... | 44 |
| Figura 6 - Diapositivo sobre as emoções (Injustiça) | 45 |
| Figura 7 - Diapositivo sobre as emoções (Amor)..... | 46 |
| Figura 8 - Diapositivos sobre as emoções (Orgulho e Tristeza) | 46 |
| Figura 9- Emoções apresentadas aos alunos para a realização da atividade | 47 |
| Figura 10 - Tabela fornecida aos alunos..... | 48 |
| Figura 11 - Resolução de um grupo (8 em 8) | 49 |
| Figura 12 - Resolução de um grupo (9 em 9)..... | 49 |
| Figura 13- Trabalho realizado pelo aluno com dificuldades de aprendizagem..... | 50 |
| Figura 14 - Trabalho elaborado pela turma | 50 |
| Figura 15 - Diapositivo sobre a carta..... | 51 |
| Figura 16 - Carta escrita por uma aluna | 51 |

Lista de Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

HGP – História e Geografia de Portugal

CEB – Ciclo de Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

UE – União Europeia

ONU – Organização das Nações Unidas

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CECA - Comunidade Económica do Carvão e do Aço

CEE – Comunidade Económica Europeia

UNICEF - União Internacional da Nações Unidas de Socorro à Infância

ONG - Organizações não-governamentais

AMI - Ajuda Médica Internacional

PNL – Plano Nacional de Leitura

DEB – Departamento de Educação Básica

1. Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado do Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança. Na impossibilidade de apresentar todo trabalho desenvolvido ao longo desta Prática, este relatório tem como objetivo demonstrar um pouco do que foi realizado relativamente às áreas do 1.º Ciclo e das disciplinas do 2.º Ciclo.

O Regulamento da PES dos Cursos de Mestrado profissionalizantes inclui a realização do estágio profissional em cada um dos ciclos de ensino e a realização de um relatório final com uma discussão pública desta.

A PES é uma componente curricular que visa o desenvolvimento das competências básicas para a prática docente, ou seja, a mobilização de saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, a Prática de Ensino Supervisionada visa construir um momento

privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação com a comunidade (p. 1321).

Esta prática supervisionada tem como objetivos:

- Conhecer a instituição escolar e a comunidade envolvente;
- Aplicar, de forma integrada e interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação;
- Dominar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, de trabalho em equipa e de organização da escola;
- Desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto;
- Habilitar para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa (Escola Superior de Educação de Bragança, 2012).

Segundo Formosinho e Niza (2009), a prática supervisionada tem como finalidade “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e dos valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 125).

A PES é sem dúvida o culminar de todo o curso; é nesta unidade curricular que temos a oportunidade de pôr em prática tudo o que aprendemos ao longo dos anos. É nela que estamos em contacto direto, entre outros aspetos, com o ambiente de escola, de sala de aula, com os alunos e os conteúdos a lecionar.

Como referem Formosinho e Niza (2009), o estágio é uma componente fundamental para o desenvolvimento do professor, este destina-se a formar inicialmente os alunos através de diversas atividades ao longo do curso e período de duração crescente de responsabilização progressiva.

Aquando o início do estágio, senti-me muito ansiosa, dado que deveria transpor para a prática o que aprendi na teoria, o que foi, de facto, um grande desafio. Para o ultrapassar tive que me empenhar e pesquisar diversas estratégias para implementar nas minhas aulas de modo a que os alunos se sentissem envolvidos e motivados para a aprendizagem.

Para mim, o ensino não é uma atividade rotineira, mas sim uma atividade em que é necessário experimentar diversas formas de trabalho com os alunos de modo a que estes aprendam de uma forma eficaz. Para tal o professor deve planificar as suas aulas, tendo em consideração os documentos oficiais e de acordo com o contexto e com as características dos alunos que está a lecionar. É necessário que o professor compreenda os modos de pensar e as dificuldades dos alunos.

A planificação é importante, pois ajuda o professor a orientar-se nas suas tarefas, este assim deve selecionar cuidadosamente os conteúdos a serem lecionados, estruturando as atividades e o tempo de cada uma. Segundo Arends (2008) “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p. 92).

De forma a planificar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos, tentei obter informações junto dos professores cooperantes e eu própria ao longo do tempo de estágio fui recolhendo informações através do contacto com os alunos. No registo da planificação tive o cuidado que fosse um documento simples e concreto de modo a

facilitar o meu desempenho. Quanto à estrutura da planificação foi realizada uma sequência de conteúdos, objetivos ou competências de desempenho ou ainda níveis de desempenho (dependendo dos documentos orientadores das áreas disciplinares), as estratégias ou procedimentos metodológicos, os recursos que iria utilizar e ainda a avaliação.

Aquando a realização das planificações tive a preocupação de utilizar diversas estratégias, para que proporcionassem aos alunos um percurso coerente na aprendizagem de forma que permitisse a construção do conhecimento. A diversificação de estratégias pode “ser um contributo decisivo para o sucesso escolar de todos sem excepção” (Vieira & Vieira, 2005, p. 8).

As estratégias de ensino são “uma organização ou arranjo sequencial de acções ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (ibid, p. 16).

Na condução das aulas tive muitas vezes que assumir o papel de orientadora, porém tive sempre em conta a importância de desenvolver a comunicação, fomentando momentos em que os alunos expressassem as suas ideias.

No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos, o questionamento, as fichas de trabalho e fichas de avaliação, para avaliar a aquisição de conhecimentos dos alunos, permitiram realizá-la. Para Vasconcellos (2006), a principal finalidade da avaliação no processo escolar “é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos” (p. 57).

A reflexão do professor sobre a sua própria prática permite avaliar o desenvolvimento das atividades que planeou, pensar sobre o que correu bem, o que correu menos bem e para tomar decisões futuras de forma a poder melhorar.

Este relatório está organizado da seguinte forma: uma caracterização das turmas onde decorreram as experiências, as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no contexto escolar, de forma sequencial por cada disciplina do 2.º Ciclo, e pelo contexto escolar do 1.º Ciclo. No desenrolar do contexto do 2.º e 1.º Ciclo é apresentada uma contextualização da experiência, a descrição da experiência, que inclui as produções dos alunos e ainda diálogos ocorridos durante esta. No fim de cada descrição é apresentada uma reflexão crítica sobre as experiências de ensino-aprendizagem realizadas. Por fim, apresento as considerações finais sobre o desenvolvimento da PES e das experiências realizadas e por último as referências

bibliográficas que serviram para enriquecer e suportar todo o trabalho realizado e os anexos.

2. Experiências de Ensino-Aprendizagem

Neste capítulo serão apresentadas as cinco Experiências de Ensino-Aprendizagem lecionadas no âmbito da PES do 2.º Ciclo – Matemática, História e Geografia de Portugal, Português e Ciências da Natureza, e a do 1.º Ciclo nas quatro áreas lecionadas, bem como no início uma caracterização dos alunos das turmas onde decorreu.

Para contextualizar as Experiências de Ensino-Aprendizagem, tive como referência os documentos oficiais – as Metas de Aprendizagem de Português e de Matemática, o Programa de Matemática no Ensino Básico, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo e o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Em cada Experiência de Ensino-Aprendizagem será apresentada uma contextualização da disciplina, uma apresentação e descrição e uma reflexão crítica sobre as mesmas.

2.1 Caracterização dos alunos

2.1.1. Caracterização dos alunos do 2.º Ciclo

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, a PES realizou-se em dois Agrupamentos de Escolas de Bragança, da rede pública, nomeadamente às disciplinas de Matemática, História Geografia de Portugal e Português decorreram num e Ciências da Natureza noutro.

O estágio nas disciplinas de Matemática, História e Geografia de Portugal, e Português foi realizado numa turma do 6.º ano com 18 alunos. Destes 18 alunos, 8 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades de 10 e 11 anos.

Saliento que o comportamento desta turma variou consoante a disciplina e o professor que a estava a lecionar. Por exemplo, o comportamento na disciplina de Matemática era diferente: os alunos mostraram-se muito conversadores, e mesmo quando chamados à atenção, grande parte das vezes, continuavam a conversar. Porém, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal bastava pedir apenas uma vez para não fazerem barulho e, respeitando a indicação do professor e da estagiária, os alunos apresentavam um comportamento adequado à sala de aula.

Denotava-se que havia algumas diferenças entre os alunos no que respeita ao comportamento. Uns eram mais faladores, outros mais acanhados. Havia também alunos com dificuldades a nível de aprendizagem devido, sobretudo, à falta de concentração. Era muitas vezes necessária a insistência da minha parte para que alguns alunos se concentrassem na tarefa a realizar, pois estavam constantemente a tentar falar com o colega ao lado dispersando a sua atenção.

O aproveitamento da turma é, no geral, médio/bom (níveis 3 e 4), havendo, contudo, três alunos com um aproveitamento acima da média da turma (nível 5) e dois alunos abaixo da média (nível 2).

À medida que o tempo de estágio foi decorrendo, construiu-se uma relação de amizade e empatia entre mim e os alunos, pautada pelo respeito mútuo.

O estágio na disciplina de Ciências da Natureza foi realizado numa turma do 5.º ano com 19 alunos. Destes 19 alunos, 8 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sendo seis alunos repetentes no 5.º ano e um no 4.º ano.

É de referenciar que um dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e é orientado através do Programa Educativo e Adequação Curriculares n.º 2 alínea b) do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Este aluno não consegue controlar as suas emoções, chegando ao ponto em que se alguém lhe dissesse algo de que ele não apreciava revoltava-se chegando até mesmo a bater nos colegas.

A maioria dos alunos vem de famílias carenciadas e alguns da Obra Kolping da Diocese de Bragança. Segundo a Carta Social do Concelho de Bragança (2012) esta instituição tem como objetivo o acolhimento de menores em risco, o apoio à infância e ajuda famílias carenciadas. Apesar destas circunstâncias, os alunos são muito meigos e carinhosos, ligando-se rapidamente às pessoas que os circundam.

No que concerne ao comportamento dos alunos na sala de aula, estes são indisciplinados, não obedecendo a nenhum pedido efetuado pelos professores e estagiárias.

No que respeita ao aproveitamento na disciplina de Ciências da Natureza, poderei classifica-lo como satisfatório (havia nove alunos com nível 4 e 5).

2.1.2 Caracterização dos alunos do 1.º Ciclo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico a PES realizou-se num centro escolar da rede pública da cidade de Bragança.

O grupo é constituído por 26 alunos com idades de 8 e 9 anos de idade, sendo 12 alunos do sexo feminino e 14 do sexo masculino, um destes 14 alunos tem NEE.

Este aluno apresenta défice de atenção/concentração, dificuldades em reter informações, tem conhecimento do alfabeto e lê pequenas palavras mas com ajuda, copia frases mas não escreve sem orientação e apoio, tem dificuldades no cálculo mental, não tem a noção das unidades de tempo (mês e ano), não consegue manter um tópico de conversação, pois o seu vocabulário é limitado.

Na sala de aula, a turma caracteriza-se como um grupo muito barulhento e que necessitava de estar constantemente a trabalhar. Verifiquei que, quer nas aulas que lecionei quer nas que observei, nos momentos “mortos” os alunos começavam imediatamente a conversar.

Em geral, é uma turma constituída por alunos carinhosos e que gostam de participar nas atividades propostas ficando, por vezes, exaltados e, como consequência disso, criam-se situações de barulho na sala de aula.

No que respeita ao aproveitamento, poderei classificá-lo como bom (havia cinco alunos com nível 4 e 5, no final do 1.º período). Particularizo, o caso de duas crianças que tinham maus resultados, fruto, provavelmente, de estarem constantemente distraídas e conseqüentemente, não conseguindo acompanhar as atividades em desenvolvimento na aula e quando questionadas perante o assunto em estudo não sabiam responder.

2.2. Experiência de ensino-aprendizagem na área da Matemática

2.2.1. Contextualização da Experiência

A Matemática é uma das ciências mais antigas do mundo como também é uma das mais antigas disciplinas escolares, desempenhando sempre um lugar muito importante no currículo. Segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins & Oliveira, 2007) a Matemática é uma ciência que lida com objetos e relações abstratas, e para além

disto, é uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação do mundo. Esta ciência é um instrumento que proporciona formas de agir sobre o mundo para resolver problemas que se nos deparam, e de prever e controlar os resultados da ação que realizamos.

Assim, a disciplina de Matemática contribui para o crescimento dos alunos, proporciona a formação necessária a outras disciplinas, ajuda na participação e desempenho sociais, e nas aprendizagens ao longo da vida (ibid). Para tal o ensino da Matemática deve ser orientado por duas finalidades:

- Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados;
- Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência (Ponte et al, 2007, p. 3).

De modo a que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o professor deve planificar de acordo com os objetivos propostos pelo PMEB, proporcionando diferentes experiências matemáticas, como por exemplo: resolver problemas, atividades de investigação, projetos, jogos e exercícios.

O PMEB apresenta quatro grandes temas matemáticos: Números e Operações, Álgebra, Geometria e Organização e o tratamento de dados. Destes quatro temas durante o meu período de estágio abordei dois: Álgebra e Organização e tratamento de dados.

O tópico matemático Relações e Regularidades trabalhado nesta experiência de ensino-aprendizagem, está inserido no tema Álgebra.

Para este tópico, o PMEB apresenta três objetivos gerais de aprendizagem:

- Ser capazes de explorar e investigar regularidades;
- Compreender a noção de proporcionalidade directa e usar o raciocínio proporcional;
- Ser capazes de resolver problemas, raciocinar e comunicar recorrendo a representações simbólicas (ibid,p. 40).

O tópico Relações e Regularidades divide-se em três subtópicos: Expressões numéricas e propriedades das operações, Sequências e regularidades e,

Proporcionalidade direta. Nesta experiência de ensino-aprendizagem optei por incidir no subtópico Sequências e regularidades.

Este subtópico matemático percorre todo o Ensino Básico, com o principal objetivo de desenvolver o pensamento algébrico. No 2.º Ciclo com este subtópico pretende-se que os alunos desenvolvam “a capacidade de identificar relações e de as descrever recorrendo a linguagem simbólica” (Ponte, Branco & Matos, 2009, p. 19). Para Kaput (1999, citado por Ponte & Sousa, 2010) o pensamento algébrico “manifesta-se através de conjecturas e argumentos e se estabelecem generalizações sobre dados e relações matemáticas” (p. 25). Este pensamento inclui três vertentes: representar, raciocinar e resolver problemas.

O elemento principal no pensamento algébrico é a ideia de generalização “descobrir e comprovar propriedades que se verificam numa dada classe de objectos” (ibid, p. 25). Assim, o pensamento algébrico dá atenção não só aos objetos mas também às relações que existem entre eles.

As regularidades têm “por base um ritmo que lhes permite continuar uma sequência” (Ponte et al, 2009, p. 42). Para que se possa generalizar uma sequência o ritmo não é suficiente, é necessário que os “alunos compreendam qual a unidade que se repete” (ibid, p. 42).

No desenvolvimento deste tópico, tive em consideração a necessidade dos alunos desenvolverem as três capacidades transversais que o PMEB (Ponte et al, 2007), apresenta: a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação.

A resolução de problemas é importante pois

ajuda a resolver problemas do quotidiano e também permite desenvolver processos e capacidades de pensamento que são o que mais de importante a matemática escolar pode desenvolver num indivíduo, uma vez que serão estas que perduram e se adaptam às mais diversas situações educativas ou do quotidiano (Vale, 2004, p. 51).

Para Vale e Pimentel (2004), a resolução de problemas é encarada segundo três perspetivas: como um processo, uma finalidade e um método de ensino. Quando encarada como um processo de ensino os professores pretendem dotar os alunos com estratégias de resolução, tornando-os capazes de solucionar de forma eficaz os problemas. Quando o professor atende aos aspetos matemáticos (explorar, investigar, descobrir e usar raciocínios plausíveis) está a usar a perspetiva de finalidade. Quando

usa o método de ensino, quer introduzir novos conceitos envolvendo a exploração e descoberta dos alunos de acordo com as finalidades do PMEB.

Segundo Ponte et al (2007), o raciocínio matemático “envolve a construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações na resolução de uma tarefa e evoluem progressivamente para argumentações mais complexas” (p. 8). Para que esta capacidade seja desenvolvida deve-se proporcionar aos alunos experiências para que estes formulem conjecturas e que sejam capazes de as explicar e justificar.

A comunicação matemática envolve duas vertentes; a oral e a escrita, em que o aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, e também de interpretar e compreender as ideias que são apresentadas, participando em discussões sobre as ideias, processos e resultados.

O professor deve também proporcionar aos alunos um bom ambiente de sala de aula, onde haja, segundo Matos e Serrazina (1996), a partilha e comunicação de pensamentos matemáticos. Assim, a comunicação é “a capacidade de trocar ideias, negociar significados, desenvolver argumentos. É uma capacidade que pode ser aperfeiçoada através de troca de ideias entre os alunos e entre estes e o professor” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 84).

2.2.2. Apresentação e Descrição da Experiência de Ensino-Aprendizagem

A experiência de ensino-aprendizagem na área da Matemática que apresento foi realizada no dia 12 de março de 2013, com uma duração prevista de quarenta e cinco minutos, numa turma do 6.º ano.

Os objetivos específicos previstos para esta aula foram os seguintes:

- Interpretar diferentes representações de uma relação e relacioná-las.
- Identificar e dar exemplos de sequências e regularidades numéricas e não numéricas.
- Determinar o termo seguinte (ou o anterior) a um dado termo.
- Determinar termos de ordens variadas de uma sequência, sendo conhecida a sua lei de formação.

- Analisar as relações entre os termos de uma sequência e indicar uma lei de formação, utilizando a linguagem natural e simbólica.
- Representar simbolicamente relações descritas em linguagem natural e reciprocamente.

Iniciei a aula com a abertura escrita do sumário e prossegui com a apresentação da proposta que tinha previsto para esta aula, a realização da tarefa: *Perímetro numa sequência de hexágonos* (ver Anexo I). Esta tarefa foi retirada do site oficial da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (Professores da turma piloto do 6.º ano de escolaridade, 2010).

Na organização do trabalho em sala de aula, optei pelo trabalho individual com o intuito de conseguir entender melhor as dúvidas que pudessem subsistir por parte dos alunos em relação ao subtópico – Sequências e Regularidades.

Distribui uma folha fotocopiada com o enunciado da tarefa a cada aluno e, de seguida, li o enunciado. Esclarecidas as dúvidas de interpretação, os alunos prosseguiram então para a resolução da tarefa proposta. À medida que os alunos iam resolvendo o problema, circulei pelas carteiras dos alunos com o intuito de ir observando o trabalho que eles estavam a fazer. Durante a resolução desta atividade os alunos estiveram sempre a conversar sobre assuntos que não estavam relacionados com a tarefa e, por mais tentativas que fizesse para que eles se concentrassem, não tive o sucesso pretendido.

Como alguns alunos ainda manifestaram dúvidas tais como: “como é que eu faço isto, Professora?”; “Como é que eu vou construir a figura seguinte”, decidi dar algumas pistas para que pudessem resolver a tarefa, como por exemplo: “Desenhem mais um hexágono e vejam o que acontece”. Prosseguir-mos para a discussão dos resultados obtidos, questionando como chegaram aos resultados e que raciocínio fizeram para tal.

Discutir um tópico “ajuda os alunos a enriquecer e a expandir o seu conhecimento acerca desse assunto e aumenta a sua capacidade de pensar sobre esse mesmo tema” (Arends, 2008, p. 413). A discussão também promove o compromisso e o envolvimento dos alunos pois proporciona-lhes oportunidades de exprimir e trocar ideias em cada nova aprendizagem.

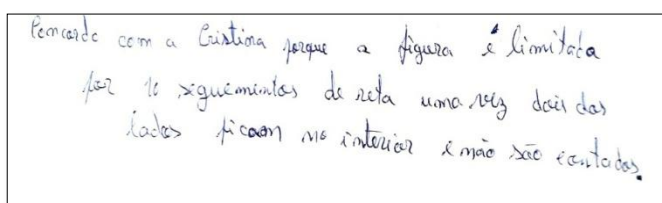
Reparei que os alunos resolveram as questões de forma diferente utilizando representações. Citado por Matos e Serrazina (1996), Bruner propõe três tipos de

representações: as icónicas, as simbólicas e as motoras. A representação icónica acontece quando o aluno desenha imagem ou diagramas. A representação simbólica “quando as crianças começam a escrever as operações matemáticas utilizando numerais, colunas de números, sinais de operações” (p. 81). A representação motora é “um modo de representar acontecimentos passados através de uma resposta motora apropriada” (p. 81). Os alunos só se centraram em duas: a representação icónica e a simbólica.

Perante a questão:

“As duas amigas não estão de acordo quanto à medida do perímetro da figura 2. A Joana afirma que, se a unidade de medida for o comprimento do lado de um hexágono, o perímetro da figura 1 é 6 e o perímetro da figura 2 é 12. A Cristina discorda da Joana e afirma que o perímetro da figura 1 é 6 mas o da figura 2 é 10. Diz qual delas tem razão e justifica a tua resposta.”

os alunos deram dois tipos de resposta:



Recordo com a Cristina porque a figura é limitada por 6 segmentos de reta uma vez que os lados ficam no interior e não são contados.

Figura 1 - Representação simbólica.

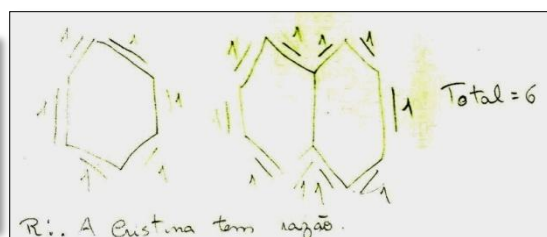


Figura 2- Representação icónica.

A justificação apresentada por uma aluna foi:

Professora: - Mariana a que conclusão chegaste na primeira questão?

Mariana: - Então professora, quem tem razão é a Cristina.

Professora: - E como é que chegaste a essa conclusão?

Mariana: - Então professora, a primeira figura é limitada por 6 segmentos e a segunda figura, é contornada por 8 segmentos e mais 2 de lado, logo dá 10. Quem tem razão é a Cristina e não a Joana.

Professora: - Todos chegaram à mesma conclusão que a Mariana?

Todos: - Sim, professora.

Desta forma, a aluna verificou que ao acrescentar mais um hexágono o perímetro não aumentou para o dobro, pois o perímetro é a linha fronteira de uma figura

geométrica logo o que interessa é o comprimento dos segmentos de reta que delimitam a figura.

Seguindo para a próxima questão:

“Para construir a figura seguinte, juntaram um terceiro hexágono à figura 2, ficando um só lado em comum com um hexágono da figura 2. Seguindo o mesmo processo, qual é o perímetro da figura 4. E da figura 10? Explica o teu raciocínio.”

Na resolução desta pergunta os alunos encontraram a lei de formação da sequência. As respostas foram as seguintes:

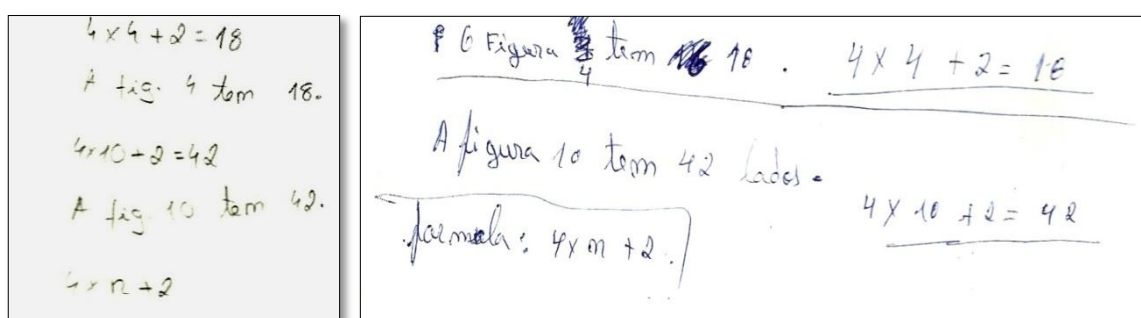


Figura 3- Representações simbólicas

Quando chamado a responder o Artur, deu a seguinte explicação:

Professora: - Artur, que resultados tiveste na segunda questão?

Artur: - Então professora, a figura 4 tem 18 e a figura 10 tem 42 segmentos.

Professora: - Podes explicar-me como chegaste a esses resultados?

Artur: - Então professora é fácil, se na segunda figura tem 4 segmentos em cima e 4 em baixo dá 8 e mais os de lado que são sempre dois dá os 10 segmentos. Para as outras figuras é igual, para a figura 4 é quatro vezes quatro, porque são 16, que são os segmentos de cima e de baixo e mais dois, dos segmentos de lado que se mantêm sempre. Então a fórmula é quatro vezes x mais dois, em que o x é o número da figura.

Professora: - Alguém resolveu esta questão de forma diferente?

Alunos: - Não.

Professora: - Têm alguma dúvida até aqui?

Alunos: - Não.

Foi possível perceber como pensou o aluno para chegar à lei de formação, partindo do termo da sequência.

A última questão foi: “Se as duas amigas mantiverem este processo nas figuras seguintes, será possível construir uma figura com o perímetro 105? Justifica a tua resposta”.

Nesta questão todos os alunos responderam corretamente, porém houve um que se destacou através da solução que apresentou, dando uma resposta completa.

The image shows a handwritten note on a white background. At the top, the equation $4x + 2 = 105$ is written in black ink. Below the equation, two downward-pointing arrows are drawn under the terms $4x$ and 2 . Below the arrows, the text is written in cursive: "Não porque ao multiplicarmos um número qualquer (n) por um número par (4) obtemos um número par que ao somarmos 2 continua a ser par e este valor (105) é ímpar."

Figura 4 - Representação simbólica

A esta altura estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Professora: André que resposta deste na última questão?

André: - Não, porque se multiplicarmos um número qualquer por um número par, obtemos um número par que se somarmos dois continua a ser par e este número é ímpar.

Professora: - Todos chegaram a esta resposta?

Alunos: - Sim, mas a nossa resposta foi mais curta.

Professora: - Então Catarina diz-me a tua resposta.

Catarina: - Não, porque são sempre números pares.

Professora: - Também está certo, mas está incompleto.

Aqui foi possível observar que os alunos conseguiram analisar a razoabilidade do número tendo em conta a sua paridade.

Os alunos com esta tarefa descobriram uma expressão algébrica diferente da que eu tinha previsto. Segundo Ponte et al (2009), os alunos podem fazer diferentes análises da mesma sequência, surgindo assim, expressões algébricas diferentes.

Durante a realização da tarefa os alunos não apresentaram dificuldades ao encontrar a expressão algébrica, contudo mostraram dificuldades na compreensão do enunciado, sobretudo na primeira questão. As dificuldades sentidas pelos alunos foram superadas graças às pistas que fui fornecendo. Porém, o comportamento durante a realização da tarefa manteve-se igual. Aquando a discussão dos resultados os alunos comportaram-se de forma exemplar.

2.2.3. Reflexão Final

A experiência de ensino-aprendizagem na área da Matemática foi realizada numa aula de quarenta e cinco minutos e teve como objetivo a consolidação do subtópico Sequências e Regularidades, em que a turma foi confrontada com a tarefa *Perímetro numa sequência de hexágonos*.

Nesta aula os alunos deveriam ser capazes de identificar a expressão algébrica e de explicar o seu raciocínio. A maioria dos alunos conseguiu identificar a expressão algébrica da sequência, porém só um dos alunos é que conseguiu explicar o seu raciocínio de forma explícita. Os alunos apesar de estarem a conversar mostraram-se empenhados e motivados na realização da tarefa, como sempre uns mais do que outros, mas todos conseguiram resolver o trabalho que lhes propus.

Nesta aula mudaria alguns aspetos que poderiam melhorar o desenvolvimento da aula, tais como: propor que os alunos realizassem a tarefa a pares. Apesar de eu referir que a tarefa era para ser realizada individualmente, os alunos manifestaram necessidade de trocar ideias com os colegas. O trabalho de grupo pode ajudar “a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos e mais actividades de resolução de problemas” (Matos & Serrazina, 1996, p. 149). O trabalho em grupo pode também favorecer a aprendizagem cooperativa, porque proporciona imensas oportunidades para a formulação e discussão de conjeturas, argumentos e diversas estratégias de resolução de problemas.

Outro aspeto a mudar seria levar para esta aula materiais manipuláveis, ou seja hexágonos em cartão ou plástico, para que os alunos pudessem construir a sequência experimentando. Os materiais manipuláveis “são objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia” (Reys,

citado por Matos & Serrazina, 1996, p. 193). Os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados pelo envolvimento do aluno nas aprendizagens. Estes devem ser utilizados, pois

as crianças são indivíduos ativos que constroem, modificam e integram ideias interagindo com o mundo físico, com os materiais e com outras crianças ... têm de usar frequentemente materiais manipuláveis em actividades que impliquem o raciocínio de forma a fomentar a aprendizagem (NCTM, citado por Vale, 2000, p. 65).

Para que os materiais manipuláveis sejam bem-sucedidos na aprendizagem dos alunos, será necessário que o professor estabeleça ambientes que encoraja o uso dos mesmos para que os objetivos pretendidos resultem em novas aprendizagens.

Ressalvo que o ambiente de sala de aula não foi o mais propício para a aprendizagem, pois houve muita conversa e distrações. No decurso da aula tentei não me exaltar, pois “se nos exaltarmos, ou formos demasiado ásperos ou respondermos de modo que recompense os alunos, se ficarmos perturbados ou nervosos, os alunos continuarão a tentar determinar quão longe poderão ir” (Carita & Fernandes, 2002, p. 101). Utilizar um tom de voz mais coloquial, de modo a que os alunos me ouvissem melhor poderia ter sido uma solução a experimentar. A voz “é o mais importante meio de comunicação com os alunos. A sua clareza, volume, expressividade, são aspectos determinantes na eficácia da comunicação” (ibid, p. 93). Este é um aspeto que vai contra as minhas características naturais, e como tal não o coloquei em prática.

A professora cooperante sugeriu que realizasse uma tabela para registar os comportamentos dos alunos como forma de castigo, porém mesmo com esta sugestão os alunos muitas vezes pareciam não “querer saber”, criando um mau ambiente para a sua aprendizagem. Segundo Ribeiro (2010), os estagiários são vistos pelos alunos como um “professor sem experiência, sem poder e, por conseguinte, com dificuldade em impor-se na sala de aula” (p. 79), estes têm receio de não conseguir conquistar a autoridade perante os alunos.

Considero que o sucesso da aprendizagem realizada pelos alunos se deveu à tarefa, pois os alunos manifestaram simplesmente o seu comportamento habitual.

2.3. Experiência de ensino-aprendizagem na área de História e Geografia de Portugal

2.3.1. Contextualização da Experiência

A disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), inserida na estrutura curricular do 2.º CEB, abarca duas vertentes: a História e a Geografia.

O ensino da HGP é muito importante, pois ajuda os alunos a compreender melhor

a realidade em que vivemos, o modo como as características dos territórios condicionaram e condicionam, positiva ou negativamente, a história do povo português a forma como o nosso território se encontra organizado, as relações que as pessoas e as organizações que aí vivem e trabalham mantêm com os espaço que as rodeia (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 116).

O objetivo do estudo da História é “esclarecer os factos tendo em conta o tempo e o lugar em que ocorreram” (Burston, citado por Proença, 1989a, p. 96), e o objetivo do estudo da Geografia é “o estudo da superfície da Terra como meio utilizado e do Homem como agente permanente da sua transformação” (Brito & Poeira, 1991, p. 18). Estas duas vertentes apesar de terem objetivos distintos, convergem num só objetivo “o conhecimento da vida dos homens: para os historiadores, ao longo do tempo e, para os geógrafos, ao longo do espaço” (ibid, p. 165).

A disciplina de HGP no 2.º CEB abrange temas importantes: “*A Península Ibérica, lugar de passagem e fixação, Portugal no Passado, e Portugal Hoje*” (Ministério da Educação, 1991, p. 9). Estes temas vão sendo desenvolvidos ao longo do 2.º CEB, porque os conteúdos a ser abordados quer em História e quer em Geografia são trabalhosos e vastos, o que dificulta o cumprimento integral do programa.

Para o tema *Portugal Hoje* (tema que desenvolvi ao longo do meu estágio) pretende-se que os alunos:

adquiram elementos necessários à compreensão do espaço nacional no presente. O tema estrutura-se a partir das realidades económicas, sociais e culturais do meio envolvente, analisadas com a preocupação básica de marcar o lugar e a acção do Homem na utilização dos espaços (Ministério da Educação, 1999, p. 79).

O papel do professor de HGP é enquadrar o aluno no “estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta esta tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico” (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 87).

A construção do saber histórico é feita progressiva e gradualmente através de experiências vividas. Segundo o Departamento de Educação Básica (2001), a História e a Geografia são um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento.

Referindo o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (2001), a HGP, enquanto disciplina, tem como finalidade permitir ao aluno desenvolver a “identidade de base territorial, tendo em conta a relação entre o ambiente, a sociedade, a cultura e o património”, possibilitando-lhe consolidar o sentimento de pertença, ao país e à capacidade de intenção cívica (p. 116).

2.3.2. Apresentação e Descrição da Experiência de Ensino-Aprendizagem

A experiência de ensino-aprendizagem relativa à área de História e Geografia de Portugal, realizou-se no dia 6 de junho de 2013, com uma duração prevista de noventa minutos.

Esta experiência de ensino-aprendizagem foi elaborada tendo em conta o subtema: os Espaços em que Portugal se integra, inserido no tema: Portugal nos dias de hoje Sociedade e geografia humana.

O tema que apresentei é atual, não só devido à crise que Portugal enfrenta mas também pelas questões que a Troika levanta sobre a Europa e a união económica. Verifiquei, em aulas anteriores, que os alunos têm poucos conhecimentos acerca dos assuntos ligados principalmente à criação da União Europeia (UE) e das Organizações não-governamentais (ONG). A motivação pessoal e a vontade de saber mais, ajudou-me muito na planificação desta experiência. Além disso, a sua elaboração teve em conta as características da turma.

A planificação é “assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma

actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta” (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004, p. 72).

A planificação permite ao professor pensar e concretizar uma aula com as estratégias adequadas aos objetivos que pretende que os alunos atinjam, e que estes se sintam motivados para ter um papel principal neste processo. Pois, como refere Lieury e Fenouillet (1997), a motivação é “o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação ... e finalmente a intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente” (p. 9).

Concretamente, na experiência de ensino-aprendizagem, os objetivos traçados foram:

- Compreender as razões históricas que levaram à formação da UE;
- Conhecer os símbolos da UE;
- Identificar os países que fazem parte ativamente da UE;
- Referir a data de adesão de Portugal à UE;
- Identificar os objetivos da UE;
- Identificar os principais objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU) e alguns dos seus organismos;
- Identificar algumas organizações não-governamentais;
- Identificar os países que pertencem à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);
- Ler e analisar textos, vídeos e imagens;
- Testar os conhecimentos adquiridos na resolução das atividades.

No início da aula escrevi o sumário no quadro e seguidamente pedi aos alunos que em silêncio lessem o texto das páginas 176 e 177 do manual adotado pela escola – História e Geografia de Portugal 6º Ano (Costa & Marques, 2012) (ver Anexo II). Como defende Pereira (2010), partir dos textos do manual é uma forma de transmitir conhecimento. Assim, sugeri que os alunos lessem o texto para se situarem no tema a abordar em sede de aula.

Para Brito (1999), o manual escolar é um meio deliberado de modo que o ensino/aprendizagem se desempenhe com importância no sucesso educativo dos alunos, dado que contém uma “grande riqueza gráfica, fontes documentais e diversificadas propostas de actividade” (Félix, 1998, p. 51). Brito (1999), refere também que o manual

tem de ser complementado com outros materiais, para que a aprendizagem seja interiorizada e compreendida pelos alunos.

Após a leitura do texto do manual, iniciei uma apresentação multimédia (vídeos e imagens) em *Prezi* (ver anexo III) sobre os conteúdos que iria abordar na aula. O primeiro diapositivo mostrava um mapa da Europa. De seguida passei para o seguinte diapositivo que continha a “Lenda da Europa”. Para Fabregat e Fabregat, (1983), “a utilização de diapositivos é uma das actividades da aula que permite melhor captação do tema” (p. 55).

Seguiu-se um pequeno diálogo, onde questionei os alunos acerca do conteúdo da lenda da Europa, servindo este para ver se os alunos a tinham compreendido o texto lido:

Professora: - Segundo esta lenda como é que se formou a Europa?

Aluno: - Então, a Europa era uma princesa que vivia na Ásia e um dia Zeus viu-a e apaixonou-se por ela.

Aluna: - Depois Zeus transformou-se num touro e aproximou-se dela e ela subiu para cima dele. Seguidamente, Zeus fugiu com ela e procurou uma ilha isolada para viver com a princesa.

Aluno: - Depois de muito procurar, voaram para o continente vizinho e em honra da princesa esse continente passou a chamar-se de Europa. Daí o nosso continente se chamar assim.

A utilização do diálogo na sala de aula propiciou a interação entre os alunos, dando-lhes oportunidade de expressar se tinham compreendido o texto ou não. Proença (1989b), afirma:

o diálogo é considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afetivo (p. 285).

Prosseguindo a aula, abordei a formação da Comunidade Económica do Carvão e do Aço (CECA) com uma apresentação gradativa dos países fundadores, e do que os levou à formação desta comunidade. Seguidamente, passei para o estudo da Comunidade Económica Europeia (CEE) utilizando o mesmo processo (apresentação

gradativa) e referi os dois tratados assinados nesta nova comunidade, o tratado de Roma (1957) e o tratado de Maastricht (1992).

Depois da formação inicial e conseqüente desenvolvimento da comunidade europeia, prossegui para a formação da UE, apresentando num diapositivo os símbolos característicos, a bandeira, o Hino e o dia comemorativo. À medida que ia apresentando cada um deles mostrei imagens e um vídeo com o hino representativo da União Europeia “Himno de la Alegría”, baseado na obra da 9.^a Sinfonia de Beethoven, que representa ideias de Liberdade, Paz e Solidariedade. Quando iniciei o vídeo com a música os alunos identificaram-no imediatamente começando a cantarolar a melodia, referiram inclusive que tocaram o tema na flauta nas aulas de Educação Musical. A participação dos alunos aquando o aparecimento do hino da UE foi muito notória e fiquei muito satisfeita com o entusiasmo e motivação dos alunos.

Abordados os símbolos da UE, dei continuidade à aula apresentando, um a um, os países que pertencem à UE. À medida que ia apresentando os países e a sua data de adesão à UE, através da apresentação multimédia, fui referindo se estes tinham aderido ao euro ou não. Com esta atividade os alunos ficaram a saber não só o ano em que Portugal aderiu à UE, mas também o número de países que pertencem hoje à UE.

Houve um pequeno erro nas datas de entrada dos países, que foi rapidamente resolvido. Decidi, em vez de analisar o mapa projetado, examinar a figura n.º 74 da página 176 do manual escolar. À medida que ia referindo os países, os alunos analisavam o mapa e diziam em que ano esse país aderiu à UE. Para Proença (1989a), é fundamental o professor intercalar a exposição com perguntas, de modo que através do diálogo vá conduzindo o aluno à descoberta dos conhecimentos que quer transmitir.

A meu ver, os mapas são essenciais para o ensino da História, “estando a sua utilização ligada à aquisição do conceito de espaço tão necessária à correcta compreensão fenómenos históricos” (Proença, 1989b, p. 297).

A aula prosseguiu com a abordagem dos principais objetivos da UE, através da apresentação multimédia e do diálogo. À medida que ia referindo cada um deles, fui explicando em que cada um consistia.

Segundo Fabregat e Fabregat (1983), “a utilização de diapositivos é uma das actividades da aula que permite melhor captação do tema ... o aluno quanto mais observa directamente, melhor capta a realidade que o rodeia e melhor compreenderá a realidade histórica e artística” (p. 55).

O assunto a seguir abordado foi o das ONG, projetando para tal dois vídeos, um sobre a ONU e outro sobre a União Internacional da Nações Unidas de Socorro à Infância (UNICEF).

Os vídeos foram utilizados para que os alunos tivessem uma melhor percepção da realidade. Projetá-los foi uma forma de mostrar o que está a acontecer noutros países de forma a tomarem consciência do mundo que os rodeia.

Considerarei adequada para esta fase da aula a apresentação dos vídeos, pois além de ser uma forma de diversificar as estratégias de ensino, “os meios audiovisuais permitem despertar a curiosidade e sustentar o interesse do aluno, mudar as relações entre professor e aluno e obter melhor eficácia pedagógica” (Bernard Planque, citado por Proença, 1989b, p. 294). Em conformidade com as ideias de Marcus (2005), os professores podem e devem usar filmes para ajudar os alunos no ato de criar e explorar a História.

Após a apresentação dos vídeos seguiu-se um diálogo com os alunos sobre o trabalho destas organizações:

Aluno: – Professora, estas crianças vivem na miséria, não têm sapatos, comida nem casa.

Professora: – Pois, isto é uma forma de vocês verem que nem todos têm as mesmas condições de vida. Aquelas crianças não vão à escola, são obrigadas a trabalhar, a ir para a guerra, não têm comida como vocês.

Aluna: – Nós em comparação com elas vivemos como uns reis.

Professora: – Sim vivemos, mas temos de dar muito valor àquilo que temos, e devemos ajudar estas crianças a ter melhores condições de vida, ajudando a UNICEF e a ONU.

Este diálogo com os alunos foi planeado com o objetivo de saber as opiniões dos alunos sobre a realidade que se passa nos outros países.

Referi outras ONG, tais como a Cruz Vermelha, Médicos sem Fronteiras, Banco Alimentar e a Ajuda Médica Internacional (AMI). A maioria dos alunos já conheciam estas organizações e mesmo até a localização das sedes em Bragança. Esta atividade teve um grande impacto nos alunos pois puderam apreender o que se passava noutros países, ficando até mesmo surpreendidos e chocados com as imagens que eram projetadas.

Para concluir os conteúdos delineados para esta aula faltava referir os países que pertencem à CPLP, e para tal apresentei um Mapa Mundi para os alunos identificarem os países que pertencem a esta comunidade. Pedi também que comparassem com o mapa da página 133 do manual escolar onde constavam os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e me dissessem as diferenças que viam.

Aluno: - No mapa do livro estão Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

Aluno: - Aí na apresentação da CPLP estão, Portugal, Cabo Verde, Brasil, Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique.

Professora: - Então e qual é a diferença?

Aluno: - A diferença é que aos PALOP acrescentou Portugal e o Brasil.

Para a consolidação dos conteúdos abordados, distribui pelos alunos atividades lúdicas sobre a UE para estes resolverem individualmente: palavras cruzadas, em que tinham frases sobre os países que tinham de identificar; sopa de letras, em que era apresentada a capital e os alunos tinham de procurar o país correspondente; identificar num mapa europeu os países pertencentes à UE e as respetivas bandeiras (ver Anexo IV).

Estas atividades têm como finalidade “completar a formação e a informação do aluno. Uma vez concluído o núcleo de temas, deve existir uma programação de atividades que complementem o conteúdo dos mesmos e que proporcionem uma outra visão mais expedita e pessoal” (Fabregat & Fabregat, 1983, p. 74).

Os alunos sentiram algumas dificuldades em identificar as bandeiras dos países e as respetivas capitais. Para remediar a situação fui fornecendo alguns esclarecimentos para que pudessem avançar na realização atividade. Como não restou muito tempo não conseguiram concluir a atividade das palavras cruzadas, ficando, por sugestão dos mesmos, fazerem no tempo de férias.

3.3.3. Reflexão Final

A experiência de aprendizagem na área de HGP foi realizada na última aula do ano letivo dos alunos. Com o intuito de desenvolver uma aula dinâmica, utilizei uma diversidade de estratégias, tais como o diálogo com os alunos, o uso do manual o

recurso a materiais audiovisuais (apresentação multimédia e vídeos) e ainda atividades lúdicas como forma de consolidação dos conteúdos abordados. O professor deve diversificar as estratégias de ensino/aprendizagem pois podem ser um contributo muito importante para o sucesso escolar dos alunos (Vieira & Vieira, 2005).

A escolha das estratégias segundo Spitz (citado por Vieira & Vieira, 2005), deve proporcionar ao aluno: uma participação mais ativa, um elevado grau de concretização e ainda um envolvimento pessoal do aluno.

Nesta aula os alunos mostraram-se motivados e envolvidos nas atividades propostas. Como assinala Lieury e Fenouillet (1997), “não se aprende sem se estar motivado” (p. 20).

O manual escolar foi utilizado como forma de introdução aos conteúdos que iria lecionar e, também como um meio para esclarecer um erro que ocorreu durante a apresentação da entrada dos países da UE. Segundo o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro “os docentes podem recorrer a meio didáticos além do manual adoptado, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas”. De acordo com o Decreto-Lei referido anteriormente, os manuais devem ser utilizados pelos professores, porém estes podem ser complementados com outros recursos didáticos, de modo que a aprendizagem dos alunos se concretize de forma mais eficaz.

Esta aula proporcionou aos alunos a sua participação, dando, por exemplo, a sua opinião acerca do trabalho realizado pelas ONG. O diálogo com os alunos é muito importante, pois “promove o compromisso e o envolvimento dos alunos” (Arends, 2008, p. 413). Foi muito interessante saber as suas opiniões acerca deste tema. Este é um assunto um pouco sensível uma vez que reporta a crianças da mesma idade que vivem em condições miseráveis.

A utilização dos meios audiovisuais foi essencial para a concretização dos objetivos. Através da análise de imagens, vídeos e mapas os alunos conseguiram captar melhor a realidade. Para Proença (1989a), os “diapositivos, as gravuras, as reproduções de quadros podem, por isso, ter um valor pedagógico especial num ensino da História em que se procure levar o aluno a construir o conhecimento” (p. 130).

De uma forma geral, considero que a aula correu conforme planeado, os alunos mostraram-se muito participativos e motivados. As reações dos alunos, foram um incentivo para continuar a planificar as aulas com diversos recursos – manual, material audiovisual (*Prezi* e vídeos) e atividades lúdicas. Claro que também é necessária a

interação do professor com os alunos criando uma boa relação pedagógica, para tal é “imprescindível que na aula se desenvolva a comunicação em todos os sentidos e que o professor, ao estabelecer o diálogo com os seus alunos o faça com a preocupação de que seja um verdadeiro diálogo” (ibid, p. 49).

Assinalo que com o alongamento dos diálogos as últimas atividades não foram concluídas na sala de aula. Por sugestão dos alunos ficaram para atividades a realizar nas férias. A gestão do tempo de diálogo nem sempre é fácil, sobretudo quando os alunos mostram entusiasmo e vontade de participar ativamente nos temas em discussão, como aconteceu nesta aula.

2.4. Experiência de ensino-aprendizagem na área de Português

2.4.1. Contextualização da Experiência

A disciplina de Português é de extrema importância para a formação dos alunos, pois como refere o Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2008), “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando de forma insofismável a sua relação com o mundo e com os outros” (p. 6), bem como a “progressiva afirmação de procedimentos cognitivos de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (p. 12).

O Português está inteiramente relacionado “com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além deste” (ibid, p. 12).

Segundo o Ministério da Educação (1999), o ensino do Português tem diversas finalidades, tais como:

- Promover a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever interpretar e valorizar;
- Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna;

- Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura, nacional e universal;
- Propiciar a valorização da língua portuguesa como património nacional e factor de ligação entre povos distintos;
- Facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos;
- Proporcionar a auto confiança, a autonomia e a realização pessoal;
- Favorecer a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;
- Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética (p. 53).

As finalidades centram-se no aprendente, na interdisciplinaridade, chamam a atenção para a pluralidade da língua e para o seu valor como reflexo da realidade (Reis & Adragão, 1990).

Nesta disciplina é necessário garantir que cada aluno desenvolva competências específicas “no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 32).

Em relação à aula aqui apresentada e para a planificar, foram consideradas as Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), pois o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, “determinou como primeira medida que o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixasse de se constituir como documento orientador do Ensino Básico” (p.13952). Porém as Metas Curriculares de Português têm como “texto de referência o Programa de Português do Ensino Básico, ... centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam” (Buescu et al, 2012, p. 4).

De acordo com este documento, os descritores de aprendizagem para esta aula foram:

- no domínio da oralidade: interpretar discursos orais leves;
- no domínio da leitura: ler em voz alta palavras e textos e ler textos diversos.

A aula foi preparada no seguimento das aulas lecionadas pela minha colega de estágio. Esta preparou as atividades de pré-leitura da obra “O Homem que tinha uma

árvore na cabeça”, de José Jorge Letria datado de 1991. Eu planejei as atividades relativas à leitura da mesma.

Pontes e Barros (2007), referem três atividades de leitura: pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. A primeira tem como objetivos explorar os elementos paratextuais, encorajando o aluno a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências, tendo ainda como objetivo motivá-los para a leitura e despertar-lhes a curiosidade. É também nesta fase que se estabelecem objetivos que auxiliam o aluno na interpretação do texto.

A atividade durante a leitura pretende:

preparar o aluno para usar estratégias de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; focar a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário; facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave; colaborar na construção de sentidos e interpretações (ibid, p. 72).

A atividade após a leitura é um momento de “balanço”, de confirmação de expectativas e de reorganização das ideias, tendo como objetivos:

encorajar respostas pessoais ; promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos, por exemplo, a identificar o que é mais significativo para eles; facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias e proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas (ibid, p. 73).

A meu ver as atividades de leitura são importantes, porque proporciona ao aluno a exploração dos elementos paratextuais, preparam-no para a leitura, motivam-no a ler e a querer ler e oferecem ao aluno uma forma diferente de leitura.

2.4.2. Apresentação e Descrição da Experiência de Ensino-Aprendizagem

A experiência de ensino-aprendizagem na área de Português que apresento foi realizada no dia 16 de maio de 2013, com uma duração prevista de quarenta e cinco minutos, numa turma do 6.º ano.

A aula iniciou-se com uma atividade de leitura, conforme já assinalado, sobre a obra “O Homem que tinha uma árvore na cabeça” de José Jorge Letria. Este autor foi escolhido pela escola. Todos os meses a escola elege um autor e os professores na aula

reservada à leitura de livros do Plano Nacional da Leitura (PNL) forneciam aos alunos uma obra dos mesmos. Para apresentação do tema e como motivação para o mesmo, optei por realizar uma apresentação multimédia em PowerPoint (ver Anexo V). Nesta coloquei os excertos e o respetivo seguimento da atividade de leitura pois “os materiais e exemplos novos e entusiasmantes podem construir motivações poderosas na aprendizagem dos alunos” (Arends, 2008, p. 157).

A atividade foi iniciada com a leitura de pequenas frases do início da obra pelos alunos, e depois pedi que antecipassem os sentidos de cada momento, respondendo oralmente. Nas Metas Curriculares de Português Caderno de Apoio (2013), é dada ênfase à alternância da leitura e a participação dos alunos é motivadora pois permite ao professor verificar a compreensão que os alunos vão tendo do texto.

Ao primeiro excerto “Era uma vez um homem que tinha uma árvore na cabeça. No princípio era apenas um arbusto com folhas esguias e acastanhadas. Depois os ramos ...” (Letria, 1991, p. 2), os alunos tiveram que antecipar o que teria acontecido àqueles ramos.

Aluno – Os ramos caíram.

Aluna – Os ramos cresceram sem parar.

Aluna – Nos ramos cresceram flores e depois frutos.

Após as respostas dos alunos procedi à comparação com o que viria a seguir no texto. Aquando a comparação das projeções os alunos repararam que não fugiram ao contexto da história, enquanto que outros ficaram aquém do que viria a ser contextualizado no texto.

Continuando com a leitura da obra por excertos, o seguinte seria “Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa. Era uma verdadeira árvore...” (ibid, p. 2), os alunos tiveram que referir três adjetivos que caracterizassem a árvore. Optei por efetuar este pedido, pois o texto apresentava as características desta e achei melhor pedir que os alunos fizessem uma previsão de como poderia ser esta árvore.

Alguns alunos não sabiam o significado de algumas palavras, então perguntaram-me o que significavam algumas palavras, como revela o exemplo:

Aluno: - Professora o que é que significa viçosa?

Professora: - Viçosa significa coberto de verdura ou de cor viva.

Como houve um erro na programação da aplicação multimédia, apareceu a resposta e os alunos disseram os três adjetivos que estavam no texto “... alta, pujante e bonita.”, então sugeri que os alunos dessem sinónimos desses adjetivos.

Aluno – Alta, pujante e bonita.

Professora – Mas esses adjetivos já estão no texto. Quero que me dêem sinónimos desses três adjetivos.

Aluna – Grande.

Aluno – Forte.

Aluna – Linda e bela.

Aluno: - Professora o que significa pujante?

Professora: - Pujante significa de cor viva, que tem força.

Dando continuidade à atividade os alunos leram o seguinte excerto

O homem quando o arbusto começou a ganhar forma no meio da sua cabeça, ficou assutado. Quem é que não ficava? Depois foi-se habituando. Quando o arbusto se transformou em árvore, passou a senti-la como coisa sua, como uma parte de si mesmo. Apenas o incomodava o peso que tinham o tronco e os ramos ... (ibid, p. 2)

e a questão colocada foi: Que consequência teria este peso para o bem-estar do homem?

Aluno – Dava-lhe dores de costas.

Aluna – Dores de cabeça.

Aluno – Ganhou muito peso.

Desta forma, todos os alunos associaram as possíveis consequências que o peso de uma árvore em cima da cabeça teria para um homem.

Após esta pequena atividade prossegui para a leitura integral da obra, pedindo aos alunos aleatoriamente que lessem o texto. A leitura integral da obra “apresenta mais coerência e coesão, levanta mais questões e tem mais possibilidades de proporcionar identificação com as situações escritas” (Amor, citado por Cadório, 2001, p. 48).

Ao chegar a este específico excerto:

Chamava-se Tenório mas, como tinha em árvore na cabeça, passaram a tratá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: Arbóreo. O homem não

gostava do nome, mas não tinha possibilidade de escolher outro. Fora inventado pela maioria das pessoas que o conheciam ... (Letria, 1991, pp. 2-4),

os alunos acharam muito engraçado a alcunha que as pessoas tinham dado à personagem principal da obra e aí tive que intervir, pois achei pertinente abordar um pouco o tema das alcunhas. Estas são uma forma de bullying que pode ser “intencional e pode ser praticado sob a forma de agressão física, verbal, sexual, psicológica/social ou através do chamado cyberbullying” (Barton, citado por Vaz, 2012, p. 15). Sendo as alcunhas uma forma de bullying verbal, que é uma agressão em que “constam atos como ameaçar, provocar, chamar nomes, desvalorizar origens ... importunar, chantagear, gozar com algumas características específicas, envergonhar, humilhar, entre outros” (Vaz, 2012, p. 15).

Para saber um pouco da opinião de cada aluno, achei pertinente realizar uma discussão sobre as alcunhas. Segundo Arends (2008), a discussão proporciona a compreensão dos conceitos, o envolvimento e compromisso do aluno e do professor e ajuda os alunos a desenvolver importantes competências de comunicação e processos de pensamento.

Cada aluno quis efusivamente dar a sua opinião. Tive que pedir que se acalmassem referindo que todos teriam oportunidade de expor as suas ideias, sendo para tal necessário colocar o dedo no ar de forma a indicar a sua pretensão de participar, respeitando, assim, as regras de sala de aula. O estabelecimento de regras “é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele” (Doyle, Boostrom & Estrela, citados por Amado, 2000, p. 162). Em simultâneo, Vasconcellos (2004), refere que “sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo” (p. 46). Assim, cada um deu a sua opinião, e nem todas foram iguais, tendo havido uma predominância de pareceres a favor da existência de alcunhas, contudo cada um soube respeitar a opinião dos outros colegas.

Notava-se que alguns dos alunos ao falar sobre as alcunhas se referiam ao facto de que eram alvos dos apodos dados pelos colegas, havendo inclusive um agrado por parte dos alunos que gostavam das alcunhas que os colegas lhes davam:

Aluna – Eu gosto muito da minha alcunha.

Professora – Mas porque é que gostas da tua alcunha?

Aluna – Porque me identifico com ela. Os meus colegas souberam dar-me a

algunha certa.

Aluno – Pois, mas eu não gosto da alcunham que me deram.

Professora – Então porque é que não gostas? Explica-nos.

Aluno – Porque não me identifico com ela, e sempre que me chamam pela alcunha eu sinto-me mal, rebaixado, inferior aos outros, triste.

Este assunto foi pertinente para chamar a atenção dos alunos em relação às questões do “bullying” na escola e fora dela. Havia colegas que não gostavam das alcunhas que lhes tinham dado, pois muitas delas permitiam um sentido pejorativo, criando algumas susceptibilidades psicológicas, e que pode acarretar consequências para toda a vida da criança/aluno, pois estas agressões poderão provocar a

diminuição da motivação académica, da participação nas atividades escolares, o aumento do receio em frequentar a escola. A criança vitimizada tenderá a adoecer com mais frequência que as outras crianças, a ter problemas de sono, de alimentação e manifestações psicossomáticas (Vaz, 2012, p. 24).

Para Olweus (citado por Vaz, 2012), “algumas destas consequências podem perdurar ao longo de toda a vida, refletindo-se numa maior tendência para a depressão e em maiores dificuldades de inserção social” (p. 24).

Enquanto este assunto foi discutido, os alunos mostraram-se muito atentos e concentrados. É certamente impossível impedir que os alunos dêem alcunhas uns aos outros, mas pelo menos espero ter apurado a consciência das consequências que estas possam a vir a ter na vida dos colegas. Esta discussão serviu de certo modo para “prevenir comportamentos de risco ou resolver problemas” (ibid, p. 32) e também para sensibilizar e consciencializar os alunos dos riscos que pode acarretar estes problemas para a vida futura dos alunos.

Toda a atenção dos alunos se centrou no que estava a referir sobre este assunto, pois para Marques (2001), o professor é visto como um mentor para os seus alunos devendo trata-los com respeito, carinho e com firmeza, não fechando os olhos a comportamentos inadequados. A sala de aula é encarada como “uma comunidade onde todos cuidam uns dos outros e se preocupam com o bem-estar de todos” (p. 144).

2.4.3. Reflexão Final

Esta experiência de ensino-aprendizagem desenvolveu-se com o início da leitura da obra “O Homem que tinha uma árvore na cabeça”, que depois se desenrolou para uma discussão sobre as alcunhas como forma de *bullying*. Apercebi-me que os alunos, no geral, mostraram ter gostado de realizar as atividades que acima referi. Estiveram atentos, participativos e com vontade de saber mais.

Para que não fosse monótona a leitura da obra, optei por fazer atividades durante a leitura pois possibilitam “respostas pessoais face ao texto, o que, mais uma vez vem valorizar o conhecimento e a contribuição de todos os alunos e de cada um em particular” (Pontes & Barros, 2007, p. 72). Para tal, efetuei uma apresentação multimédia em que só aparecia um excerto do texto, ou até mesmo uma pequena frase. Compus assim a apresentação, para que os alunos dessem continuidade ao contexto da frase ou excerto, comparando depois as suas projeções com o que vinha no seguimento do texto. Poderia ter registado as respostas dos alunos no quadro, facto que não me ocorreu enquanto estava a lecionar, pois teria facilitado comparar as respostas. Contudo, mesmo sem as anotar no quadro, conseguimos fazer a comparação. Prossegui com a atividade, em que no segundo excerto os alunos tinham de referir três adjetivos que caracterizassem árvore, porém na apresentação ocorreu um erro no sentido em que a resposta já estava no diapositivo. Como tal, pedi aos alunos que me dissessem sinónimos desses adjetivos e os alunos corresponderam muito bem a minha solicitação. Neste processo também poderia ter registado os sinónimos no quadro, para que depois se pudesse comparar todos os sinónimos que os alunos tinham referido.

Quando se chegou a um excerto, em que a personagem principal foi alvo de alcunhas, os alunos começaram a conversar e a fazer comentários sobre o tema. Para tal, optei por os questionar sobre o assunto e por fim realizar uma discussão com o objetivo de compreender a opinião dos alunos acerca deste.

Esta discussão não estava planeada, porém achei pertinente realizá-la, pois hoje em dia muitos alunos são alvos destes apodos, sofrendo consequências que podem perdurar para toda a vida. A discussão é uma estratégia que está “assente na interação social activa entre o professor e o aluno ou entre os alunos na sala de aula a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso” (Vieira & Vieira, 2005, p. 23). Optei por usar esta estratégia para fomentar a troca de ideias sobre o assunto surgido no âmbito da atividade proposta, pois como refere Sanches (2001), “muitos aprendem

melhor, segundo eles próprios afirmam, quando discutem com os amigos, o que parece uma boa estratégia. Esta socialização do saber tem de ser explorada e dinamizada nas nossas aulas, porque delas sairão mais ricos” (p. 52).

Os alunos, com as primeiras atividades, ficaram a saber que a obra é uma narrativa, qual é a personagem principal da obra, e as suas características. Com a discussão sobre as alcunhas, os alunos conseguiram respeitar a opinião dos colegas e ficaram a conhecer como se sentiam os colegas quando são tratados pelas alcunhas. Ficaram também a saber as consequências que estas acarretam para a vida dos colegas. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), para a aquisição de certos valores ou atitudes, o processo de socialização realizado pela escola leva a produção e formação moral dos alunos através do currículo oculto, resultando em aprendizagens que não são visadas pelos planos e programas de ensino, com um efeito educativo favorável à aquisição de novos conhecimentos, tais como as consequências que as alcunhas têm na vida dos alunos.

Com esta aula aprendi que não temos que nos cingir por completo à planificação, pois esta serve apenas como meio orientador do professor e quando surge algo fora desse plano e que seja interessante de abordar com os alunos, devemos fazê-lo.

Para Marques (2001), o professor deve

olhar para o plano como um guia flexível que pode ser objecto de alterações no decurso do processo de aprendizagem. A flexibilidade do plano deve permitir a integração de acontecimentos e aprendizagens inesperadas, mas o professor deve ter sempre presente a necessidade de cumprir os objectivos gerais (p. 69).

2.5. Experiência de ensino-aprendizagem na área de Ciências da Natureza

2.5.1. Contextualização da Experiência

A sociedade em que hoje vivemos é marcada pela ciência e pela tecnologia, para tal é necessário que os indivíduos tenham conhecimentos acerca destas áreas. Segundo a Organização Curricular e Programas do 2.º Ciclo (Ministério da Educação, 1999) o ensino das Ciências proporciona aos alunos uma educação útil, desenvolve atitudes e fornece conhecimentos técnicos e científicos acerca do mundo.

O ensino das Ciências da Natureza permite ao aluno compreender como funciona o nosso mundo. Como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (DEB, 2001), “a ciência transformou não só o ambiente natural, mas também o modo como pensamos sobre nós próprios e sobre o mundo que habitamos” (p. 129). Porém os alunos não adquirem o conhecimento científico simplesmente com a vivência do quotidiano, o professor tem a responsabilidade de sistematizar os conhecimentos adequados às idades dos alunos.

A educação para a Ciência promove a literacia científica. Para Pereira (2002), esta educação irá formar cidadãos capazes de lidar com aspetos científicos da vida social e da sociedade. O ensino da Ciência segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001), proporciona:

- O despertar da curiosidade acerca do mundo natural à sua volta e criar um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência;
- Adquirir uma compreensão geral e alargada das ideias importantes e das estruturas explicativas da ciência, bem como dos procedimentos da investigação científica, de modo a sentir confiança na abordagem de questões científicas e tecnológicas;
- Questionar o comportamento humano perante o mundo, bem como o impacto da Ciência e da tecnologia no nosso ambiente e na nossa cultura em geral (p. 129).

O artigo 3.º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro refere que se deve valorizar as aprendizagens experimentais nas diferentes disciplinas, mas na disciplina de ciências tem de ter um carácter obrigatório, porque facilita as aprendizagens dos alunos. Para tal, quando planifiquei esta aula, optei por realizar uma atividade prática, cujo objetivo era de identificar as peças florais. As atividades práticas, “enquanto recurso didáctico à disposição do professor, inclui as actividades em que o aluno esteja activamente envolvido” (Dourado, 2001, p. 13). Enquanto, as atividades experimentais “envolvem o controlo e manipulação de variáveis” (ibid, p. 15).

Para realizar esta atividade prática, utilizei o método do ensino por descoberta cuja característica essencial é

a formação de conceitos ou a solução automática do problema, é que o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto

pelo aluno antes que se possa ser significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, p. 20).

Com o ensino por descoberta os alunos não têm conhecimento do conteúdo que vai ser abordado, tendo que, como o nome indica, eles próprios aprender descobrindo.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o método de ensino por descoberta constitui “apenas um meio primário eficiente de transmitir o conteúdo” (p. 22). Na realização da atividade prática, organizei a turma em grupos de forma a enfatizar a aprendizagem cooperativa. Fathaman e Kessler (1993, citados por Lopes & Silva, 2009), “definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3). Nesta aprendizagem cada aluno é responsável não só pela sua aprendizagem como também por ajudar os colegas que manifestem dificuldades.

Os objetivos delineados para esta aula foram os seguintes:

- Identifica as diferentes peças florais;
- Conhece as funções das peças florais;
- Distingue as diferentes partes constituintes de uma planta sem flor;
- Respeita as regras de trabalho de grupo;
- Cooperar com os colegas no trabalho de grupo;
- Comunica corretamente nas atividades propostas;
- Responde quando solicitado;
- Respeita a opinião e as intervenções dos outros;

2.5.2. Apresentação e Descrição da Experiência Ensino-Aprendizagem

A experiência de ensino-aprendizagem relativa à área de Ciências da Natureza, realizou-se no dia 12 de março de 2013 com uma duração prevista de noventa minutos, numa turma do 5.º ano. Esta aula teve como principal objetivo o estudo da *Morfologia das plantas com flor e sem flor*, mais concretamente a flor e as plantas sem flor – musgo e fetos.

Iniciei a aula com a escrita do sumário no quadro. Os alunos entraram na sala de aula muito agitados e demoraram muito tempo a dirigir-se aos seus lugares e a retirarem

os materiais das mochilas. Para Pellegrini e Davis (1993, citado por Amado, 2000), o aluno acha que o tempo de recreio é muito curto e como consequência disso vai prolongar esse período durante a aula, sendo mais evidente nos rapazes. Também quanto maior o período de concentração maior será o tempo em que o aluno tem necessidade de se exercitar. Ainda que lhes pedisse que se acalmassem e se sentassem, os alunos inicialmente não me prestaram atenção. Entretanto, foram acalmando e registaram o sumário no caderno diário.

Para a realização da atividade prática, a pedido do professor titular, organizei a turma em grupos, sendo quatro grupos compostos por quatro elementos e um por três. “As actividades em grupo têm a vantagem de exigir menos recursos e de facilitar ao professor o acompanhamento dos alunos” e permitem “ a troca de opiniões entre os alunos e de desenvolver atitudes de cooperação e auxílio entre estes” (Pereira, 2002, p. 96). O objetivo desta etapa da aula respeitava à identificação das peças constituintes da flor. De seguida, distribuí o material (flor, pinça e fita adesiva) por cada grupo e o guião da atividade (ver Anexo VI).

Passei, então, à explicação do que pretendia que os alunos fizessem. Como os alunos estavam a conversar aquando a explicação, apresentaram dificuldades na realização desta. Tentei que os alunos se calassem, alertando-os para a sua desatenção, mas houve poucas alterações ao seu comportamento.

À medida que iam analisando a flor, foram registando as observações numa folha para o efeito, fornecida juntamente com o guião da atividade. Tiraram peça a peça o conteúdo que constituí a flor, enumeraram e escreveram o nome de cada parte da flor e a sua função (ver Anexo VII). Para Pereira (2002), os registos são importantes pois ajudam a criança a organizar o pensamento, estruturando-o e materializando-o. Estes também permitem voltar atrás dias ou meses para se rever o que se fez, o que se pensou, e comparar com outros registos. Os registos em quadros e tabelas “rompem a linearidade da escrita e permitem dispor espacialmente as observações e dados (ibid, p. 108).

Nesta fase da aula o comportamento dos alunos mantinha-se igual, e as minhas chamadas de atenção não sortiram o efeito desejado.

Após a primeira abordagem prática da aula, passei para um diálogo com os alunos sobre os registos que efetuaram. Ao mesmo tempo que ia decorrendo o diálogo, fui registando no quadro o nome de cada peça que constitui a flor e as suas funções.

Professora: - Catarina diz-me uma peça floral e as suas funções na flor.

Catarina: - Pétala, que tem a função de proteção da flor.

Professora: - E a um conjunto de pétalas, chama-se Corola. António diz-me outra peça floral e as suas funções.

António: - Estame, que é o órgão reprodutor masculino da flor, professora.

Professora: - Um conjunto de estames, chama-se de androceu. Teresa diz-me mais uma peça floral.

Teresa: - Carpelo, que é o órgão reprodutor feminino da flor.

Professora: - Um conjunto de carpelos, chama-se gineceu. Joana diz-me outro órgão da flor.

Joana: - O receptáculo e o pedúnculo que têm a função de suporte da flor.

Professora: - Essa flor não tem, mas algumas flores têm sépalas que também têm a função de proteção da flor. Ao conjunto das sépalas chama-se cálice.

Os alunos identificaram as partes que constituem a flor, e com a ajuda do manual conseguiram identificar a função de cada peça.

O diálogo serviu para saber a que conclusões os alunos tinham chegado com a atividade prática. Pedi que passassem para o caderno diário o esquema que ficou elaborado no quadro.

Quando acabaram de copiar a súpula essencial das plantas com flor, prossegui a aula tendo como intuito conduzir os alunos ao seguinte conteúdo: As plantas sem flor – musgo e fetos. Por motivos de ordem técnica não me foi possível projetar uma apresentação em multimédia concebida para o efeito (ver Anexo VIII). Assim, e no momento, segui com o tema em estudo, abordando-o oralmente e recorrendo a esquemas do feto e do musgo com a respetiva legenda realizados no quadro. Segundo Pereira (1992), os recursos são um suplemento necessário para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem. Estes recursos servem para que o professor organize a sua aula, introduzir um assunto, motivar o aluno, ajuda a clarificar conceitos ao aluno, ajuda à retenção dos assuntos. O professor não se deve cingir a um só recurso, pois cada um tem uma finalidade específica.

No caso concreto, iniciei a explicação realizando um esquema da constituição de um musgo, desenhando primeiro o *rizóide*, depois o *caulóide* e por fim o *filóide*. Após desenhar o esboço, passei à explicação da função de cada uma das partes, referindo

também o habitat destas plantas e a forma como se reproduzem. De igual forma, foi abordada a composição do feto, que é composto por raiz, caule (rizoma) e por folhas, propriamente denominadas por fronde. Salientei igualmente o local onde estes habitam e como se reproduzem. Desta forma, além do recurso ao quadro onde foram efetuados os esquemas, a explicação por mim efetuada foi essencial para os alunos adquirirem novos conhecimentos. Como refere Pereira (1992), os professores são locutores que transmitem conhecimentos, capacidades e valores.

2.5.3. Reflexão Final

Nesta aula de Ciências da Natureza optei por planificar uma atividade prática, pois “não é suficiente pôr as crianças a manipularem objectos... é necessário que a criança possa discutir com as outras crianças e com o professor que significados acorda ao que vê e experimenta” (Pereira, 2002, p. 84).

Muito embora a planificação da aula tenha sido pensada cuidadosamente, teve muitos percalços no seu desenvolvimento.

No início da aula (atividade prática) tive que esperar que os alunos se acalmassem. Como habitual demoraram muito tempo para se sentarem e tirarem os materiais essenciais para a aula.

Como já tinha passado algum tempo desde o toque de entrada formei os grupos conforme a disposição destes na sala de aula e posteriormente expliquei a atividade. Este método que utilizei não foi o mais correto, devido ao comportamento que os alunos apresentam na sala de aula. Para que, pudesse resultar deveria, primeiramente explicar em que é que consistia a atividade e só depois passar à formação dos grupos e à distribuição do material. Deveria também de ter referido o tempo que os alunos tinham para realizar a atividade, para que, após esta, pudesse abordar os restantes conteúdos planificados para a aula.

Como os alunos tiveram dificuldades na realização da atividade, percorri os grupos e expliquei novamente o que queria que fizessem. Conseguiram, de seguida, envolver-se na atividade. Para Pereira (2002),

as actividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse nas aulas e suscitam o entusiasmo ... também que, com a realização das actividades

as crianças possam construir algumas ideias com valor científico e desenvolver a prática de processos e atitudes (p. 93).

Durante a realização da atividade, fui circulando pelos grupos de modo a acompanhar o que os alunos estavam a fazer e retirar alguma dúvida que ainda restasse, pois para Pereira (ibid), “durante a realização, as crianças necessitam de uma postura activa por parte do professor... porque a aprendizagem e a aplicação de vários processos científicos necessitam, em várias situações, de ajuda por parte do professor” (p. 94).

Nesta atividade foi possível promover a participação de todos os alunos. Ao circular pelos grupos pude observar que todos os alunos estavam a trabalhar em conjunto e a ajudar os outros colegas que estavam com dificuldades. Desta feita, foi meu intuito promover a aprendizagem cooperativa, os alunos trabalharam em conjunto de modo a maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas (Lopes & Silva, 2009).

Quando houve a discussão dos resultados obtidos, os alunos queriam responder ao mesmo tempo criando alguma confusão. Por diversas vezes tentei que os alunos tivessem um comportamento moderado, mas sem efeito algum. Era uma turma muito difícil de controlar.

Através da discussão dos resultados da atividade, pude concluir que os objetivos do domínio do conhecimento planeados para esta atividade foram conseguidos, contudo os do domínio das atitudes não foram atingidos.

Devido à demora na realização da atividade prática, não restou muito tempo para a segunda parte da aula.

Quando iniciei o tema seguinte, houve um problema técnico e por este motivo, como já referi anteriormente, não pude expor a apresentação multimédia que tinha concebido para o efeito. Contudo, prossegui com a aula realizando um esquema no quadro para explicar aos alunos o conteúdo. Optei pela utilização da apresentação, pois os recursos são um material precioso para o ensino. Em concordância com Pereira (1992), os recursos motivam os alunos, pois estimulam o interesse e captam a atenção destes.

Após a realização desta aula, pude constatar que houve situações que podiam ser melhoradas em aulas futuras. A turma em si não facilitou o trabalho tanto do professor titular, como dos professores estagiários. Tentei utilizar materiais diversos de modo a

motivar os alunos, mas o esforço foi muitas vezes em vão. Também foram tentadas estratégias diferentes sugeridas pela professora supervisora, como por exemplo, colocar os alunos por ordem alfabética, mas sem resultados.

Apesar destas situações casuais, considero que devo realçar que a docência é um processo gradativo, onde há momentos de maior tensão ou de maior cumplicidade com os alunos. Tudo faz parte dos relacionamentos que se constroem, e com o tempo a relação com a turma poderia ter outros contornos pois a confiança e o respeito mutuo só se conseguem a cada dia de trabalho, entre o professor e os seus alunos.

2.6. Experiência de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.6.1. Contextualização da Experiência

A minha Prática de Ensino Supervisionada do 1.º Ciclo foi realizada numa turma do 3.º ano.

O 1.º CEB, segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), está dividido em áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. As áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória são a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica). Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, as áreas curriculares não disciplinares são a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania, que devem estar articuladas entre si e com as áreas disciplinares.

O ensino do Português é fundamental para a formação escolar das crianças, pois “favorece o intercâmbio com o resto das áreas e potencializa um enriquecimento mútuo. Um domínio correcto da linguagem implica maior segurança e êxito nas demais aprendizagens” (Borràs, 2001, p. 352).

A área do Português está organizada em quatro domínios específicos: a compreensão do oral, expressão escrita, leitura e conhecimento explícito da língua. Estas competências devem “ser trabalhadas quer autonomamente, quer de forma articulada” (Reis, 2008, p. 41).

Para esta aula foram delineados os seguintes objetivos:

No domínio da oralidade:

- Produzir um discurso oral com correção.
 - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado

No domínio da escrita

- Escrever textos diversos.
 - Escrever convites e carta. (Buescu et al, 2012, p. 21)

A área da Matemática está organizada em três temas matemáticos: Números e Operações, Geometria e Medida e, Organização e Tratamento de Dados. O ensino da Matemática tem como finalidade desenvolver três capacidades transversais: a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemática. O tópico matemático que apresento aqui é o das regularidades, inserido no tema dos Números e Operações. Com este tema pretende-se que o aluno consiga investigar regularidades numéricas. Para que este tópico seja desenvolvido os alunos devem “procurar regularidades em sequências de números finitas ou infinitas, e podem também observar padrões de pontos e representá-los tanto geométrica como numericamente, fazendo conexões entre a geometria e a aritmética” (Ponte et al, 2007, p. 14).

O objetivo específico para esta aula foi o seguinte:

- Regularidades
 - Investigar regularidades numéricas (Ponte et al, 2007, p. 17).

As crianças com a vivência do dia-a-dia vão adquirindo experiências e saberes que são acumulados durante a vida. Assim, cabe à escola “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Com o Estudo do Meio as crianças vão aprofundar os seus conhecimentos sobre a Natureza e a Sociedade pois esta área engloba História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza. O Estudo do Meio está organizado em Blocos temáticos e o que apresento aqui é o Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, cujo objetivo é que as crianças “estruturem conhecimentos de si próprios, desenvolvendo ao mesmo tempo atitudes de auto-estima e auto confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (Afonso, 2008, p. 120).

Os objetivos específicos para esta aula foram:

- Reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor...).
- Reconhecer estados psíquicos e respectivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...).
- Reconhecer alguns sentimentos (amor, amizade...) e suas manifestações (carinho, ternura, zanga...) (Ministério da Educação, 2004, p 108).

A área das expressões, como já assinali, envolve quatro áreas, porém a experiência de ensino-aprendizagem que apresento está inserida na área de Expressão Dramática. Nesta, os alunos podem explorar situações imaginárias propostas pelo professor ou até mesmo pelas outras crianças. “Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção” (ibid, p. 82).

Nesta aula, planejei um jogo dramático, mais concretamente um jogo de mímica. A mímica “desenvolve a capacidade gestual e a linguagem não verbal” (Borràs, 2001, p. 375).

Os objetivos específicos que se pretendiam desenvolver com esta atividade foram:

- O aluno explora as suas potencialidades expressivas e comunicativas em situações de prática e avaliação de atividades dramáticas e projetos de teatro;
- O aluno adquire e aplica a linguagem elementar do teatro para nomear e analisar atividades, técnicas e funções desta arte performativa, em situações de criação, de fruição e de estudo.

2.6.2. Apresentação e Descrição da Experiência Ensino-Aprendizagem

A experiência de ensino-aprendizagem que apresento decorreu em dias diferentes.

O início da manhã decorria sempre com o cumprimento de determinadas rotinas. As aulas iniciavam às 9:00. Quando tocava, os alunos entravam para a sala de aula,

sentavam-se e retiravam os materiais. Durante os primeiros 15 minutos o professor titular questionava os alunos, com o intuito de saber quem é que almoçava na escola, e também para dar tempo aos alunos que chegavam com algum atraso estarem presentes na abordagem dos assuntos planejados.

Com todos os alunos na sala podia então dar início à aula.

A primeira área disciplinar lecionada foi a de Estudo do Meio. Tendo em consideração que a motivação é “o processo de incentivo a desencadear impulsos no interior do indivíduo, a fim de impulsioná-lo a querer participar nas actividades escolares oferecidas pelo professor” (Nérici, 1983, p. 168). Para introduzir o tema - Sensações agradáveis e desagradáveis e emoções, realizei uma atividade com os alunos em que era fornecida uma bacia com água quente e outra com água fria. Duas crianças, uma de cada vez, tinham de colocar uma mão numa bacia e outra na outra para explicar aos colegas quais as sensações que lhes estava a provocar.

Professora: - Então que sensação tiveste quando colocaste a mão na água fria?

Aluno: - Tive uma sensação má, porque está frio lá fora e a água está fria.

Professora: - E quando colocaste a mão na água quente?

Aluno: - Tive uma sensação muito boa.

Professora: - Então e tu que sensações tiveste?

Aluna: - Eu quando meti a mão na água quente, tive uma sensação boa e quando meti na água fria, uma sensação má, porque está muito frio.

Professora: - Vocês tiveram sensações agradáveis e desagradáveis, e por acaso vocês conhecem mais sensações?

Aluno: - Fome.

Aluna: - Dor.

Aluno: - Calor.

Aluno: - Conforto.

Professora: - Vocês disseram essas sensações e agora querem fazer outra atividade?

Alunos (em coro): - Sim!

Esta atividade sobre as sensações tácteis teve como principal intuito motivar os alunos para o tema em estudo.

A indicação das várias sensações conduziu, conforme planeado, à atividade sobre as sensações gustativas agradáveis e desagradáveis. Esta atividade consistiu em,

os alunos de olhos vendados, provarem alguns alimentos e dizerem que sensação lhes estava a provocar. Após a degustação, os alunos foram colando os respetivos alimentos numa tabela. Esta tabela estava dividida em duas colunas, uma com os alimentos agradáveis e outra com os desagradáveis. Os alimentos eram sal, queijo, piri-piri, maçã, farinha, açúcar, café, limão, alho e chocolate.



Figura 5 – Tabela onde os alunos colaram alimentos.

Os alunos verificaram com esta atividade que os alimentos para uns podem ter um sabor agradável e para outros não, como aconteceu para o alimento do queijo e do açúcar (que são os que estão no meio da tabela):

Aluno: - Isto tem um sabor muito desagradável.

Aluna: - Não tem nada disso é muito bom, é queijo é o meu alimento preferido.

Aluno: - Isso é para ti, eu não gosto nada de queijo.

Na aula seguinte, como forma de saber se os alunos tinham compreendido o tema abordado no dia anterior, efetuei um pequeno diálogo, questionando os alunos sobre as sensações tácteis e gustativas. Para dar seguimento ao conteúdo programado projetei uma apresentação multimédia em PowerPoint (ver Anexo IX) com a indicação de algumas emoções e o seu significado. Fui, questionando os alunos à medida que projetava cada diapositivo. Perguntava se sabiam o que significava de cada uma delas,

pois o uso dos materiais didáticos deve ser sempre acompanhado por outras estratégias, como seja o questionamento (Borràs, 2001).

O questionamento, segundo Vieira e Vieira (2005), é uma estratégia de ensino-aprendizagem que é entendida como um “plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objectivo(s)/competência(s) de aprendizagem” (pp. 44-45). Com o questionamento o professor formula questões com diversas finalidades que vão desde a verificação ou a ausência de conhecimentos.

A primeira emoção a ser apresentada foi a injustiça e os alunos tinham de referir o que entendiam por injustiça e só depois é que era apresentada a “definição” desta:

Professora: - Algum de vocês sabe o que é a injustiça?

Aluno: - Professora, a injustiça é quando um de nós se porta mal e ficamos todos de castigo sem ir ao intervalo. Isto é uma injustiça.

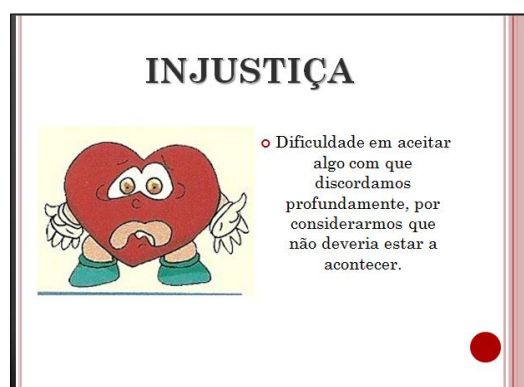


Figura 6 - Diapositivo sobre as emoções (Injustiça)

À medida que ia prosseguindo com a apresentação, apareceu a emoção Amor, e um dos alunos insistiu em dizer o que era o Amor.

Aluno: - Professora, o amor é aquilo que eu sinto todos os dias pela Aluna. Não consigo viver sem ela e faço tudo pelo amor dela.

Professora: - Muito bem e mais alguém sabe o que é o amor?

Aluna: - Podemos ter amor por um animal, por exemplo, o nosso animal de estimação.

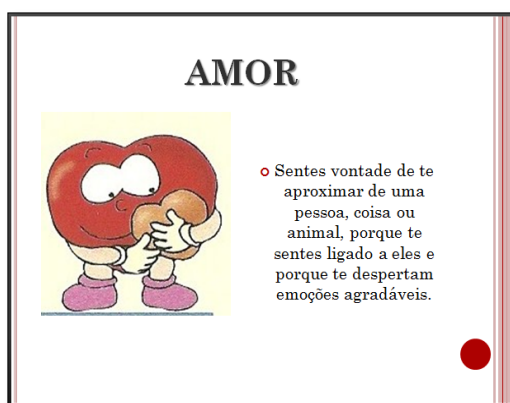


Figura 7 - Diapositivo sobre as emoções (Amor)

Professora: - Muito bem. Nós podemos sentir amor por alguém quer seja da família ou não e também pelo nosso animal de estimação.

A emoção que foi projetada a seguir foi o orgulho e depois a tristeza e os alunos muito rapidamente deram a sua opinião sobre estas duas emoções.



Figura 8 - Diapositivos sobre as emoções (Orgulho e Tristeza)

Aluno: -Professora, Professora orgulho é aquilo que a Professora sentiria se nós nos portássemos bem todos os dias, sem falarmos uns com os outros.

Aluno: - Professora, triste fica a professora quando nós nos portamos mal, e a professora tem de gritar, para que nós nos caemos.

Os alunos sabiam como explicar as emoções dando exemplos de situações que já vivenciaram no dia-a-dia, o que se justifica, pois como refere Strongman (1998), as emoções são “geralmente dadas por recordações, estas são frequentemente sobre outras pessoas ou sobre o impacte que elas tiveram em nós” (p. 181).

Dando continuidade ao tema em estudo, iniciei a área das expressões. Planeei uma aula em que os alunos teriam de representar mimicamente as emoções abordadas anteriormente. A mímica “traduz desejos, gostos, sentimentos e ideias elementares por um código de sinais, de gestos, de feições, de poses e de atitudes” (Sousa, 1987, p. 73), desenvolvendo nos alunos aspetos comunicativos, tornando-os mais expressivos e criativos.

A atividade consistia em os alunos retirarem, de uma caixa, um papel no qual estava registada uma emoção (ver figura 9). Um a um tinham que, em frente da turma, representar essa emoção através da mímica, e os restantes alunos deveriam adivinhar qual era a emoção que o colega estava a representar.

| | | |
|-------------|------------|------------|
| | SURPRESA | |
| TRISTEZA | ENTUSIASMO | SAUDADE |
| ANSIEDADE | ESPANTO | AMOR |
| HORROR | MEDO | HORROR |
| ORGULHO | CIÚME | FELICIDADE |
| FÚRIA | EUFURIA | PENA |
| INJUSTIÇA | INVEJA | SURPRESA |
| SOLIDÃO | VERGONHA | AMIZADE |
| PREOCUPAÇÃO | ADMIRAÇÃO | CULPA |
| | RAIVA | |

Figura 9- Emoções apresentadas aos alunos para a realização da atividade

Todos os alunos participaram nesta atividade, e cada um representou uma emoção diferente. Observei que todos os alunos, obviamente, uns com mais dificuldades do que outros, conseguiram representar as emoções que lhes couberam.

Para a área da Matemática, planifiquei uma aula sobre o tópico Sequências e Regularidades nas tabuadas. Antes de iniciar a atividade, perguntei aos alunos o que é que estes entendiam por sequências e regularidades.

Professora: - O que é que vocês entendem por sequências e regularidades?

Aluno: - Sequências é algo que tem uma sequência e regularidades é regular.

Professora: - Mas o que é isso de sequência e regular?

Aluna: - Regular é algo que acontece todos os dias, por exemplo o nosso comportamento é regular, portamo-nos mal todos os dias. Sequência é uma ordem de alguma coisa.

Professora: - Regularidades são então algo que se está sempre a repetir e uma sequência é um conjunto de objetos organizados de uma determinada forma.

Após sintetizar a sua opinião, dividi a turma em oito grupos, sete com três elementos e um de quatro. Distribuí por cada grupo uma tabela com os números de 1 a 100.

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |

Figura 10 - Tabela fornecida aos alunos

Solicitei a cada grupo que pintasse determinados números. Um que pintasse os números de 2 em 2 (múltiplos de 2), outro de 3 em 3 (múltiplos de 3), e assim, sucessivamente. Pedi que encontrassem as regularidades nas tabelas que pintaram. À medida que os alunos iam realizando a atividade, fui circulando pelos grupos para os ajudar caso tivessem alguma dúvida.

Cada grupo conseguiu pintar as tabelas sem dificuldades, ou seja, conseguiram identificar os múltiplos dos números solicitados. Porém, quando chegou a hora da procura das regularidades os alunos sentiram dificuldades, e para tal ajudei-os, questionando-os acerca das regularidades que poderiam encontrar, como por exemplo, “nas colunas que pintaram, como são os algarismos das unidades, são pares ou ímpares?”, partindo desta ajuda os alunos progressivamente foram conseguindo descobrir outras: “os números das unidades são pares”, “Os algarismos das unidades são: 8;6;4;2;0”, “Pintámos uma coluna e outra não e assim sucessivamente”.

Cada grupo indicou, de seguida, as conclusões a que tinha chegado.

Nesta etapa, alguns alunos mostraram-se revoltados com os colegas por estes nem sempre estarem atentos à comunicação das suas conclusões:

Aluno: - Então professora é assim, que vocês se sentem quando estão a dar a aula e nós estamos a conversar. Calam-se! Não vêm que nós estamos aqui e queremos dizer o que encontrámos.

Os resultados dos alunos estiveram em consonância com o que havia planificado para esta aula. Descobriram várias regularidades nas tabuadas (ver figuras 11 e 12).

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |

Figura 11 - Resolução de um grupo (8 em 8)

São todos números pares;
 Pintámos três diagonais;
 Pintámos uma coluna e outra não e assim sucessivamente;
 Pintámos os números
 8;16;24;32;40;48;56;64;72;80;88;96;
 Os Algarismos das unidades são: 8;6;4;2;0
 Pintámos os números que correspondem à tabuada do 8.

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |
| 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 |
| 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 |
| 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 |

Figura 12 - Resolução de um grupo (9 em 9)

É sempre de 9 em 9;
 É sempre ímpar e par;
 O Algarismo das unidades é sempre
 9;8;7;6;5;4;3;2;1
 Pintámos os números que correspondem à tabuada do 9

Como a turma tinha um aluno com dificuldades na aprendizagem, como já referi anteriormente, este pintou também uma tabela. Este aluno não estava em grupo, o nível de conhecimentos que tinha era inferior ao dos outros, não conseguindo acompanhar os colegas na realização das atividades, porém quando possível era inserido nas atividades. Como refere Arends (2008), “as crianças com dificuldades devem, na medida do possível, ser incluídas em salas de aulas regulares” (p. 53), muito embora que as

atividades a desenvolver tenham muitas vezes que ser adaptadas às suas dificuldades. A produção deste aluno foi diferente dos colegas, como tinha muitas dificuldades pintou a tabela de um em um, ou seja, pintou os múltiplos de 1.

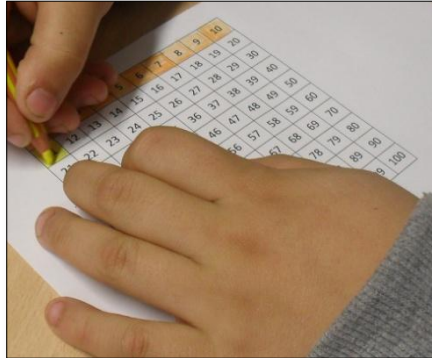


Figura 13- Trabalho realizado pelo aluno com dificuldades de aprendizagem

Com os trabalhos dos alunos reunidos elaborámos um cartaz para afixar na sala de aula (ver figura 14).

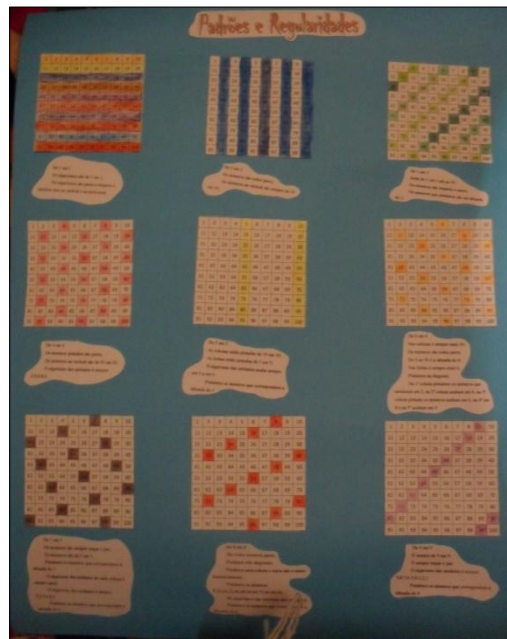


Figura 14 - Trabalho elaborado pela turma

Na área do Português, pedi aos alunos que escrevessem uma carta sobre as atividades que gostariam de realizar na sala de aula e sobre o seu comportamento, seguida de um debate sobre as regras de comportamento na sala de aula. Nesta turma, o comportamento dos alunos nem sempre era o mais adequado, pelo que se tornou imperioso melhorar este aspeto recorrendo a todas as estratégias possíveis. Segundo

Celis (1998) os alunos estão a maior parte da vida escolar na sala de aula o que torna importante a formação destes utilizando todos os elementos pedagógicos que existem para que se possa formar cidadãos.

Comecei por explicar, através e uma apresentação em PowerPoint, a estrutura da carta, referindo onde se situava e o que se escrevia no cabeçalho, na abertura e no fecho desta.

Figura 15 - Diapositivo sobre a carta

Distribuí uma folha a cada aluno e pedi-lhes que realizassem a tarefa acima exposta. No início estavam um pouco reticentes em realizar a tarefa, mas, pouco a pouco, foram ganhando inspiração e dedicaram-se à concretização da mesma.

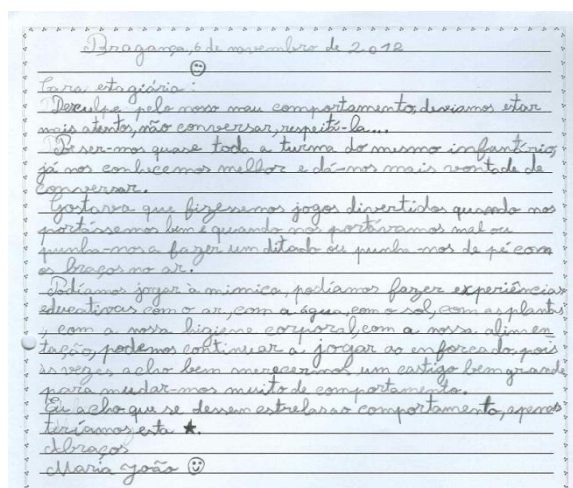


Figura 16 - Carta escrita por uma aluna

Apesar do tema em causa, os alunos mantiveram o seu comportamento habitual, e a conversas laterais foram sempre uma constante. Iniciei um debate sobre as regras de bom comportamento a ter em sala de aula, onde seriam os alunos que teriam de indicar as regras que deveriam existir na sala de aula, e as punições que deveriam ser atribuídas

caso elas fossem quebradas. O papel do professor, segundo Postic (1990), é conduzir os alunos e ajudá-los a reconhecer a validade das regras de funcionamento e a elaborá-las.

Durante o diálogo, os alunos foram dizendo as regras que achavam que deveriam estar implementadas na sala, e os próprios castigos que seriam aplicados. À medida que os alunos iam dizendo as regras que achavam ser adequadas, eu ia registando no computador que estava ligado ao quadro interativo. Os alunos referiram 29 regras e 15 castigos a ser implementados (ver Anexo X). Tentei que os alunos respeitassem as regras de comportamento, começando pelo facto de cada um dever respeitar a sua vez para intervir. Deste ponto de vista partilhado por Cazden (citado por Arends, 1995), quando se assinala que durante o diálogo os alunos devem ouvir-se uns aos outros, para tal devem levantar o braço para poderem falar na sua vez. Durante o debate os alunos conseguiram respeitar as regras que iam propondo.

2.6.3. Reflexão Final

Na realização das atividades de Estudo do Meio sobre as sensações agradáveis e desagradáveis, os alunos adquiriram os conhecimentos que tinha previsto. Na primeira atividade com a água quente e água fria, os alunos tiveram a oportunidade de sentir e de explicar quais as sensações tácteis que lhes estava a proporcionar. Com a atividade seguinte dos sabores os alunos puderam provar alguns alimentos e referir se eram agradáveis ou não, tendo sensações gustativas. O diálogo com os alunos teve como objetivo perceber se estes tinham alguma percepção do que eram as sensações e as emoções. Relativamente às emoções, a apresentação multimédia teve um grande impacto nos alunos pois, estes ficaram concentrados e à espera do que poderia advir da apresentação. A utilização das apresentações multimédia “são mais interessantes e eficazes do que algumas palavras escritas no quadro” (Arends, 2008, p. 19), ou explicadas oralmente. Observei que os alunos ficaram motivadas e queriam ver mais. A utilização da apresentação é uma forma de motivação extrínseca que segundo Arends (2008), estas “actuam quando as pessoas são influenciadas por factores externos ou ambientais” (p. 138).

Em relação à atividade de mímica na área das expressões, os alunos atingiram os objetivos previstos, sendo que todos participaram nesta atividade, inclusive o aluno com dificuldades de aprendizagem. Arends (2008), refere que “os alunos com dificuldades

de aprendizagem... têm necessidades especiais que devem ser atendidas, para que estes possam ter um desempenho eficaz tanto dentro como fora da escola” (p. 51) para tal, o aluno foi incluído na atividade.

A escolha da realização do diálogo sobre as regras de comportamento na aula de Português deveu-se sobretudo ao facto da turma do 1.º ciclo, como já referi, ter desde o início do estágio sido problemática no que respeita ao comportamento. Na atividade realizada, eram os próprios alunos que ditavam as regras, pois considerei que seria uma forma de eles se comportarem melhor, de serem responsabilizados de forma ativa pela atividade, do que se fosse o professor a impor as regras. Para Furlong (citado por Amado, 2000), “as regras fazem parte de um conhecimento comum acerca da aula desenvolvido por professores e alunos e é este conhecimento que lhes permite entender as imputações de desvio mesmo quando não se fazem referências às regras em jogo” (p. 97). Nos dias que se seguiram à realização do diálogo, revelou-se importante dado que, por um lado, permitiu corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, por outro lado, porque a relação educativa apoiada no diálogo teve uma interação psicossocial estimulante, tanto do ponto de vista intelectual como afetivo por parte dos alunos.

Com a escrita da carta, deparei que os próprios alunos tinham consciência do que estavam a fazer, numa introspeção sobre o comportamento menos próprio na sala de aula. A escrita da carta teve como objetivo principal saber que atividades é que os alunos gostariam de realizar na sala de aula, para que os pudesse motivar em futuras atividades e, através da mesma conciliar o comportamento com os conteúdos. Em conformidade com Arends (2008), “as actividades em sala de aula ajudam não só a moldar a forma como os alunos e os professores se comportam, como ajudam a determinar o que os alunos aprendem” (p. 148), e o produto da atividade escrita proporciona “experiências gratificantes que estão ligadas sobretudo à partilha e à realização de funções. Para essas partilha e realização de funções, é necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

Na área da Matemática, a atividade correu conforme o delineado inicialmente, e os alunos conseguiram atingir os objetivos programados. Durante a realização da atividade os alunos estavam muito empenhados na realização desta, até mesmo os que acabaram primeiro, foram ajudar os outros alunos com mais dificuldades na resolução

da descoberta das regularidades. Foi muito curioso observar a interajuda e cooperação entre os alunos enquanto descobriam os padrões de resolução da tarefa.

5. Considerações Finais

A PES foi um momento crucial na minha formação enquanto futura professora, pois tive a possibilidade de vivenciar situações em contexto de sala de aula que me levaram a pensar e ponderar as decisões que tomei, tomo e deveria tomar como docente. Destaco essencialmente o contacto com os alunos. Alunos com dificuldades distintas, com níveis de aprendizagem diferentes, e diversas necessidades de acompanhamento e ainda mesmo alunos com NEE, que necessitavam de um professor de apoio permanente. Como não existem dois alunos iguais e para propiciar a aprendizagem, devemos diversificar as nossas estratégias de ensino, tendo presente a importância de se centrarem em transformar a informação em novo conhecimento para os alunos.

Durante a PES nem sempre foi fácil gerir as dificuldades que vivenciei, porém com a ajuda dos professores cooperantes e professores supervisores consegui desenvolver o estágio com confiança. Senti uma grande mudança na passagem da PES do 1.º para a PES do 2.º Ciclo. O estágio nestes dois ciclos apresenta características muito divergentes. De uma turma do 3.º ano passei para duas de anos diferentes (5.º ano e 6.º ano) com comportamentos distintos de disciplina para disciplina. Foi difícil para mim inicialmente ajustar-me à diferença de comportamentos, como também ao ritmo de cada disciplina. As disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza tornou-se necessário um ritmo mais acelerado de trabalho e nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal um ritmo mais demorado na abordagem dos conteúdos, dificultando-me na realização e execução das planificações. Contudo, com o decorrer da PES tudo se foi superando.

A cada aula que lecionei, confirmei que se os alunos estiverem motivados assimilam melhor o conhecimento que se transmite. Na disciplina de Matemática do 6.º ano os alunos mostraram-se desmotivados, o que levou a falta de atenção e muitas vezes a um comportamento pouco adequado para a sala de aula. Esta turma apesar dos esforços na utilização de outras estratégias, além do manual escolar, foi difícil alterar ou melhorar o seu comportamento. Resultados semelhantes verificaram-se na turma do 5.º ano de Ciências da Natureza, pois apesar da diversidade dos materiais e estratégias utilizados em sede de aula, tive algumas dificuldades em chamar os alunos para o tema em estudo.

Nas experiências aqui refletidas, na disciplina de Matemática foi desenvolvida uma tarefa retirada da página Web da DGIDC. Esta foi planeada com o objetivo de os

alunos resolverem problemas relativos ao tópico Sequências e regularidades. Foi realizada uma discussão que a meu ver foi muito produtiva, pois os alunos puderam expor e explicar as conjecturas a que chegaram. Pude constatar que os alunos após compreenderem o problema conseguiram resolvê-lo, chegando alguns a encontrar uma expressão algébrica diferente da que previa.

Foi positivo ter conseguido que os alunos trabalhassem em grupos e que tivessem descoberto inúmeras regularidades das tabuadas. Conseguiram superar as minhas expectativas, nomeadamente com o comportamento que demonstraram inicialmente no decorrer da PES e agora na realização da atividade em si.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal destaco a diversidade de recursos que utilizei na mesma aula. Optei por projetar vídeos sobre as Organizações não-governamentais e ainda projetei uma apresentação multimédia para que os alunos tivessem uma percepção diferente da realidade, e acompanhassem os conteúdos que estavam a ser abordados. Nesta mesma aula utilizei o diálogo com o objetivo de que os alunos expressassem as suas ideias sobre o que observaram durante os vídeos. Para finalizar a aula foram distribuídas pelos alunos atividades lúdicas como palavras cruzadas e sopa de letras. Com a utilização destas estratégias observei que os alunos estavam motivados e participativos.

A aula de Português foi iniciada com a leitura de uma obra de referência, onde os alunos, à medida que iam lendo, realizaram atividades. A execução de atividades durante a leitura é uma forma de motivar e incentivar os alunos a ler. Esta atividade levou ao debate, sobre *Bullying*. Um assunto interessante que proporcionou a todos os alunos referirem a sua posição acerca do assunto, promovendo assim a participação de toda a turma.

A escrita de uma carta foi muito interessante, pois surgiram composições muito criativas, em que os alunos referiam as atividades que gostariam de realizar na sala de aula e ainda a uma reflexão dos motivos que levam ao seu mau comportamento. Foi produtivo porque foram os alunos que referiram as regras mais importantes da sala de aula, ou seja, não foram impostas pelo professor.

Na aula de Ciências da Natureza, apesar da realização de uma atividade prática para “descobrir” as peças constituintes de uma flor, os alunos não agiram da melhor forma. Foi difícil saber como proceder nestas situações pois era a primeira vez que os mesmos realizavam uma atividade do género.

No contexto do 1.º Ciclo, na área do Estudo do Meio, considerei ser pertinente realizar uma atividade em que os alunos tinham de exprimir as suas sensações face, por exemplo, a diferentes alimentos, e as impressões que a água fria e quente lhes proporcionavam. Todos somos diferentes e conseqüentemente as sensações que são agradáveis para uns podem não o ser para os outros. Para completar a atividade, conduzi um diálogo onde os alunos tinham de descrever uma determinada sensação.

Para a área das expressões foi planeada uma atividade de mímica, para representar gestualmente as emoções. Perante uma emoção escolhida aleatoriamente, a turma teria de adivinhá-la conseqüentemente. Esta atividade foi do agrado de todos.

Com o estágio aprendi muito, aprendi a planificar, pois tinha muitas dificuldades neste âmbito, aprendi a ser cuidadosa na seleção dos conteúdos e a forma como lecioná-los. Evoluí em relação à postura que apresentava na sala de aula com os alunos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P.; Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico – Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Ausubel, D., Novak, J. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana. Ltda.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação no século XXI* (vol. 2 e 3). Setúbal: Marina Editores
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. e Freitas, M. J. (2004). *Planificação: Novos Papeis, Novos Modelos*. Porto: Edições ASA.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares – Critérios e Reflexões. Em Castro, R. V., et al. (orgs.). *Manuais escolares: Estatuto, funções, História*. Braga: Universidade do Minho
- Brito, R. S. e Poeira, M. L. (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carita, A. e Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Brasil: ARTMED.
- Costa, F. e Marques, A. (2012). *História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República n.º 38 – 1.ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 6/2001 artigo 3.º de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série
A. Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª Série.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro. Diário da República n.º 273 – 1.ª Série.
Ministério da Educação: Lisboa.
- Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (2013). *Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>)
- Dourado, L. (2001). Trabalho Prático, Trabalho Laboratorial, Trabalho de Campo e Trabalho Experimental no Ensino das Ciências – contributo para uma clarificação de termos. Em Veríssimo, A. et al (Coord.) *Ensino Experimental das Ciências (Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fabregat, C. e Fabregat, M. (1983). *Como Preparar Uma Aula de História*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho. (Coord). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção do docente*. Porto: Porto Editora.
- Escola Superior de Educação de Bragança. (2010). Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Letria, J. J. (1991). *O Homem que tinha uma árvore na cabeça*. Porto: Porto Editora.
- Lieury, A. e Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, J. e Silva, H.S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o Professor*. Lisboa – Porto: Lidel.
- Marcus, A. S. (2005). “*It Is as It Was: Feature Film in the History Classroom*”. pp. 61-67). Disponível em <http://worldroom.tamu.edu/Presentations/Making%20History%20Come%20Alive/Making%20History%20Come%20Alive%20CD/Articles/Media%20Literacy/I>

[t%20Is%20as%20It%20Was'--Feature%20Film%20in%20the%20Classroom.pd](#)

(Consultado a 21/10/2013).

- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, J. e Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem do 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. II). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (1999). *Organização Curricular e Programas do 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. I). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo*. (4.ª Edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2008). Programa Educativo e Adequação Curriculares n.º 2 alínea b) do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 372/008 de 7 de Janeiro
- Ministério da Educação. (2012). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012.
- Nérici, I. G. (1983). *Didática Geral Dinâmica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Nunes, A. J. (Dir.). (2012). *Carta Social do Concelho de Bragança*. Bragança: Camara Municipal de Bragança.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. B. (2010). *Manuais escolares: estatuto e funções*. Revista Lusófona de Educação, n. 15, pp. 191-194.
- Pereira, M. (coord). (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. e Sousa, H. (2010). Uma oportunidade de mudança na Matemática e no Ensino Básico. Em GTI (org.). *O professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. G., e Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ponte, J., Branco, N. e Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação

- Pontes, V. e Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. Em Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa – Porto: Lidel.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Editora Limitada.
- Proença, M. C. (1989a). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1989b). Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada. Em Proença, M. C. (org.) *Didáctica da História Textos Complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Professores da turma piloto do 6.º ano de escolaridade. (2010). *Álgebra de conjunto de tarefas para o 2.º ciclo*. <http://area.dgidc.min-edu.pt/materiais_NPMEB/049_Sequencia_Algebra_TP_2c_Agost10.pdf>
- Reis, C. (coord.). (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. e Adragão, J. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Viver a Indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (1987). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica Editora
- Strongman, K. (1998). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. Em Palhares, P. (Org.) *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa e Porto: LIDEL
- Vale, I. (2000). *Didáctica de Matemática e Formação Inicial de Professores num contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Vasconcellos, C. S. (2004). *(In)Disciplina construção da Disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, C. S. (2006). *Avaliação – Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

Vaz, C. (2012). *Bullying Escolar: Estudo e projeto de prevenção através do jogo*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação: Bragança.

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

Anexos

Anexo I – Tarefa Perímetro numa sequência de hexágonos

Nome: _____ nº _____

Perímetro numa sequência de hexágonos

1. A Joana e a Cristina começaram a construir uma sequência geométrica com hexágonos regulares congruentes, como as figuras mostram.

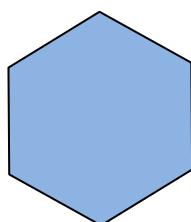


Figura 1

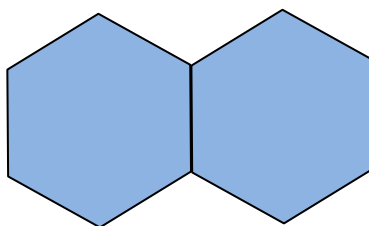


Figura 2

- a) As duas amigas não estão de acordo quanto à medida do perímetro da figura 2. A Joana afirma que, se a unidade de medida for o comprimento do lado de um hexágono, o perímetro da figura 1 é 6 e o perímetro da figura 2 é 12.

A Cristina discorda da Joana e afirma que o perímetro da figura 1 é 6 mas o da figura 2 é 10.

Diz qual delas tem razão e justifica a tua resposta.

- b) Para construir a figura seguinte, juntaram um terceiro hexágono à figura 2, ficando um só lado em comum com um hexágono da figura 2. Seguindo o mesmo processo, qual é o perímetro da figura 4.

E da figura 10? Explica o teu raciocínio.

- c) Se as duas amigas mantiverem este processo nas figuras seguintes, será possível construir uma figura com o perímetro 105? Justifica a tua resposta.

Espaços em que Portugal se integra

União Europeia

Depois dos horrores das duas guerras mundiais, surgiu o desejo de formar uma Europa pacífica e próspera, através de uma união entre os países europeus. Assim, com o Tratado de Roma, em 1957, nasceu a **Comunidade Económica Europeia (CEE)**.

Desde 1992, com o Tratado de Maastricht, a CEE passou a chamar-se **União Europeia (UE)**. Na atualidade, a UE tem 27 Estados-membros e outros países da Europa pediram já a sua integração. Portugal faz parte da União Europeia desde 1 de janeiro de 1986.



Entre os **principais objetivos** e realizações da União Europeia, destacam-se:

- criação de **políticas comuns** na agricultura (PAC), na indústria, etc.;
- **livre circulação de trabalhadores e de mercadorias** e criação de uma moeda única: o **euro**;
- **apoio a países e regiões** com dificuldades, atribuindo subsídios;
- **defesa da liberdade e da democracia**;
- criação de uma **cidadania europeia**: os cidadãos da UE podem viver em qualquer país-membro sem qualquer tipo de limitação;
- aplicação de **programas de intercâmbio** de estudantes (Erasmus) e de geminação de vilas e cidades.



Fig. 73: Bandeira da UE

• Símbolos da UE:

Bandeira: azul, com 12 estrelas douradas
Hino: a música do "Hino à alegria", de Beethoven
Data comemorativa: 9 de maio – Dia da Europa

Anos de adesão

- 1957
- 1973
- 1981
- 1986
- 1990
- 1995
- 2004
- 2007

Fig. 74: Fases de alargamento da União Europeia



Fig. 75: Cape da separata "Terra do Nunca" - Notícias Magazine de 2010-05-09

As várias tarefas que a União Europeia se propõe realizar são asseguradas por instituições próprias: a Conselho Europeu, o Conselho de Ministros, o Parlamento Europeu, a Comissão Europeia e outras instituições.

Em 2004, foi eleito para presidente da Comissão Europeia um português – José Manuel **Durão Barroso**.



Fig. 76 Sessão do Parlamento Europeu

Organização das Nações Unidas (ONU)

Portugal também se integra noutros organismos internacionais. A **ONU (Organização das Nações Unidas)**, a que pertencem quase todos os países do Mundo, incluindo Portugal, é um dos mais importantes.

Os **objetivos principais da ONU** são:

- defender os **Direitos do Homem**;
- defender a **paz e a segurança** internacionais;
- promover a **cooperação internacional** em assuntos económicos, sociais, culturais, educativos e sanitários.

Para uma maior eficácia na sua atuação, a **ONU** tem numerosos **organismos especializados**, entre os quais selecionámos os que encontra a seguir.

- 

• **UNESCO (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas)**. Com sede em Paris, tem como objetivo promover a colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura.
- 

• **UNICEF (União Internacional das Nações Unidas de Socorro à Infância)**. Promove a proteção e auxílio a todas as crianças.
- 

• **FAO (Organização da Agricultura e Alimentação)**. Com sede em Roma, tem como fim o aumento da produção e a ajuda aos países subdesenvolvidos que se encontram em dificuldade para alimentar as suas populações.
- 

• **OIT (Organização Internacional do Trabalho)**. Com sede em Genebra, tem como objetivo defender as condições de trabalho.
- 

• **OMS (Organização Mundial de Saúde)**. Com sede em Genebra, tem por principal objetivo auxiliar os vários países a desenvolver os seus serviços de saúde.

Há também organizações não governamentais humanitárias (ONG) que trabalham graças a donativos. São exemplos de ONG os **Médicos sem Fronteiras**, o **Banco Alimentar**, a **Cruz Vermelha** e a **Ajuda Médica Internacional (AMI)** de fundação portuguesa.

Cimeira da Nato em Lisboa





UNICEF presta assistência imediata às crianças afetadas pela tempestade tropical Ondoy.

Site da UNICEF: 2009-09-28



Ajuda Médica Internacional

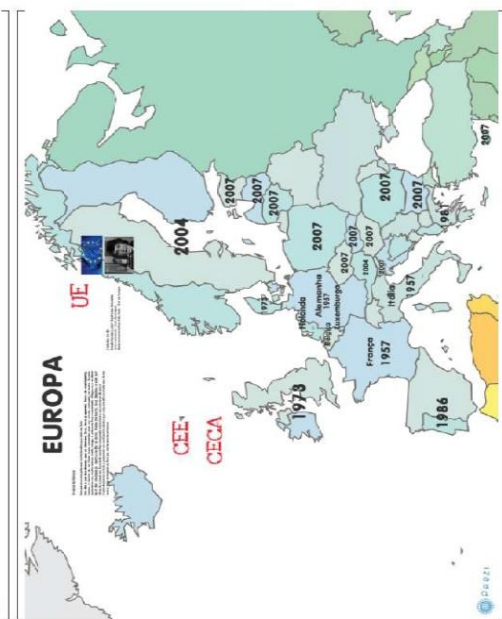
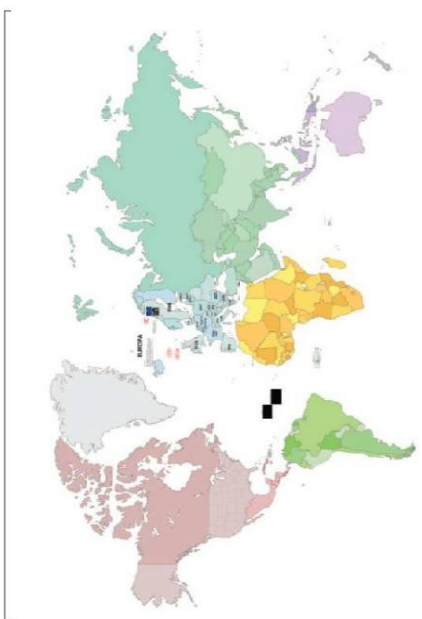
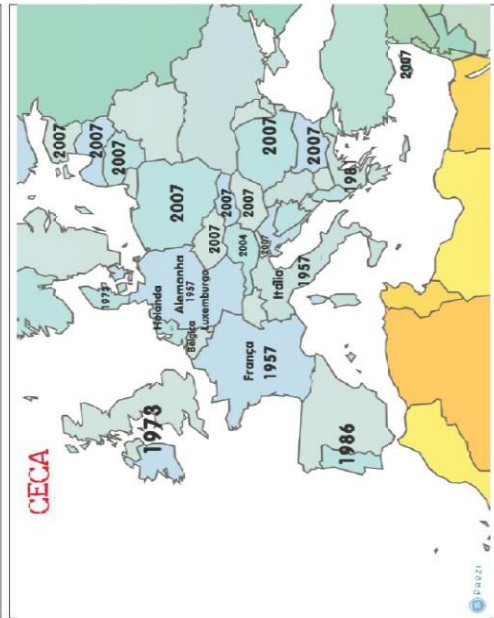


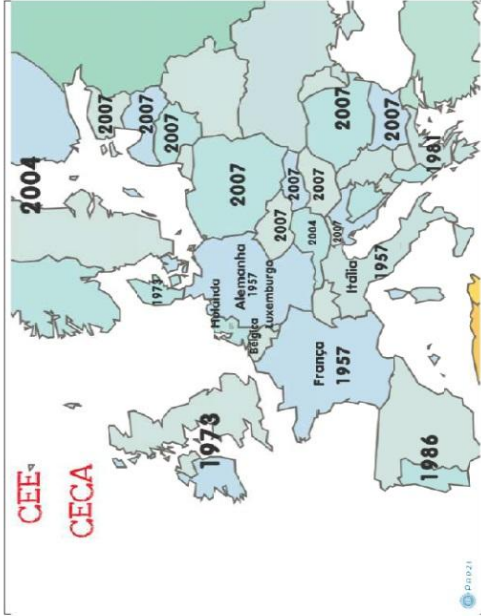
Anexo III – Apresentação PREZI de HGP

EUROPA!

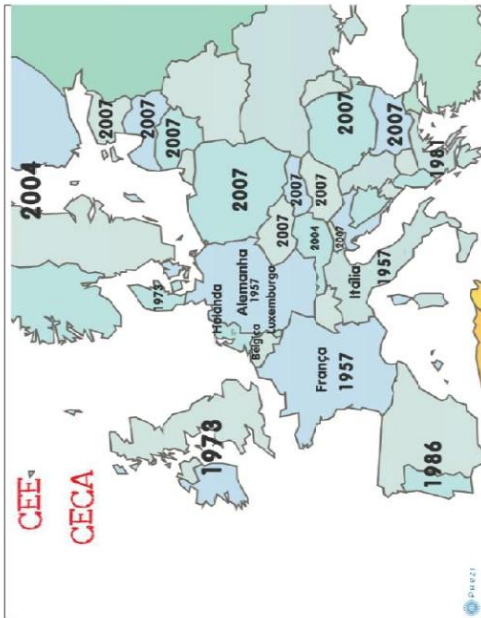
O nome da Europa

Europa era uma princesa muito bonita que vivia na Ásia. Um dia o pai dos deuses, que se chamava Zeus, viu-a a apanhar flores de manjazinha, tomou a forma de um lindo touro castanho com um círculo prateado na testa. Depois aproximou-se, muito manso, muito meigo. A princesa ficou encantada. Atórou-o e na ideia de ir dar um passeio, sentou-se-lhe no dorso. Nesse momento, Zeus disparou o voo por cima do oceano em busca de uma ilha sossegada para viver o seu romance de amor. Assim deixaram a Ásia e passaram ao continente vizinho que naquela altura ainda não tinha nome. Veio a chamar-se Europa, em honra da princesa.

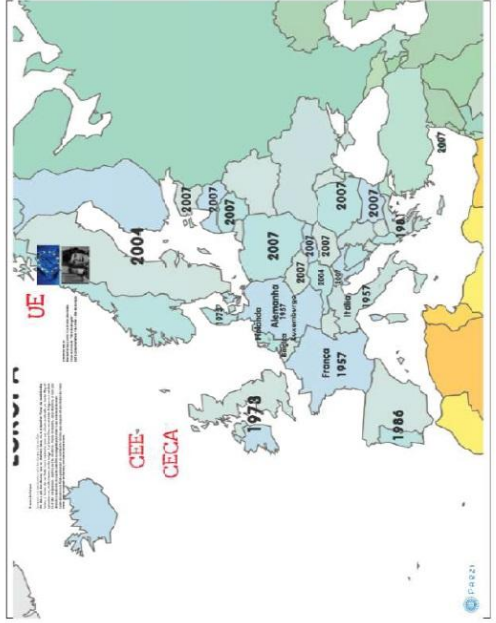




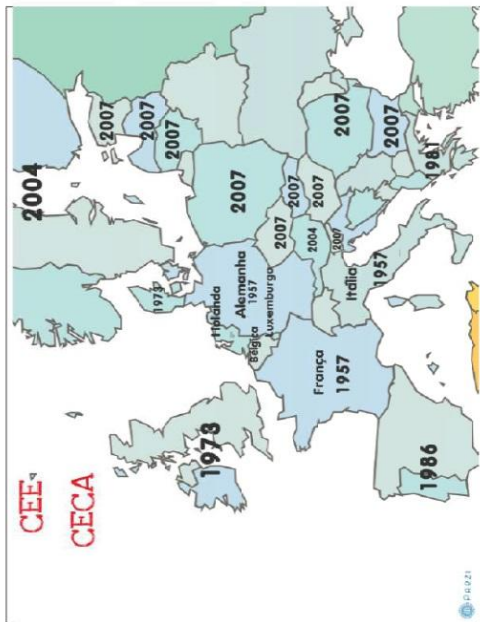
Tratado de Roma (1957)



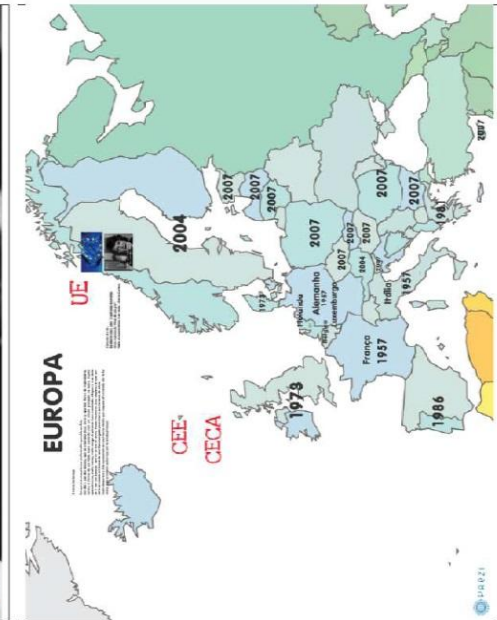
Comunidade Europeia do Carvão e do Aço



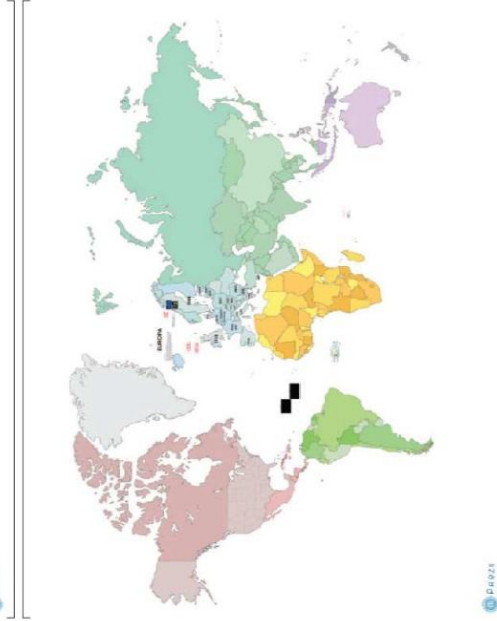
Símbolos da UE:
 Bandeira: azul, com 12 estrelas douradas
 Hino: música do "Hino da alegria"
 Data comemorativa: 9 de maio - Dia da Europa

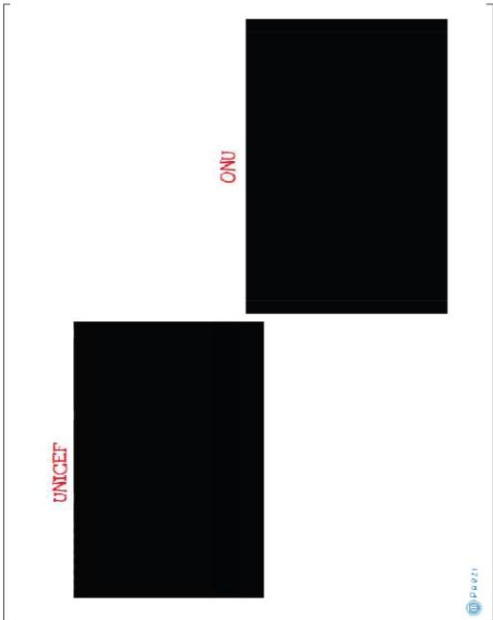
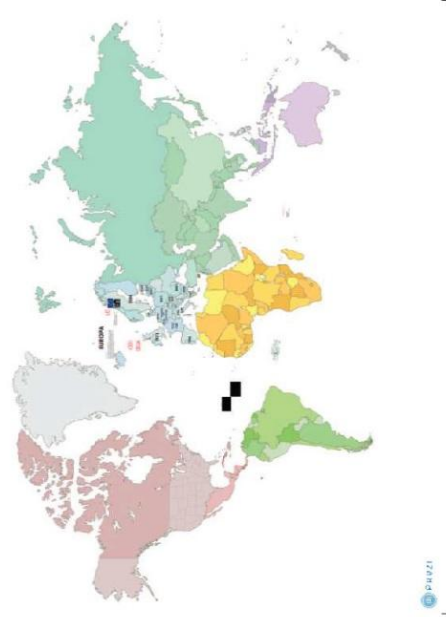
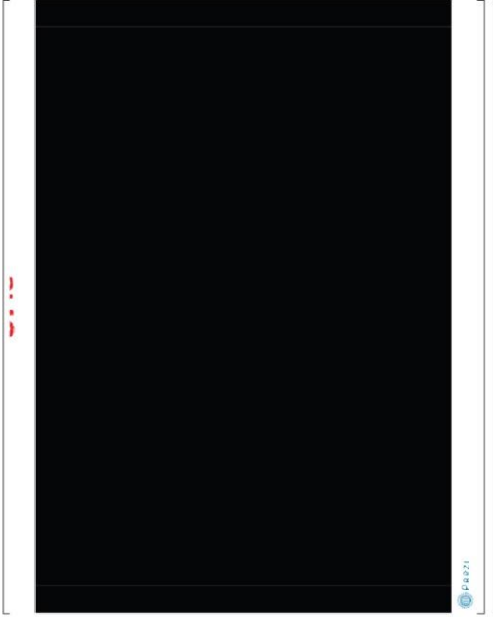


Tratado de Maastricht (1992)



- Principais objetivos:**
- Políticas comuns
 - Livre circulação de trabalhadores e de mercadorias
 - Moeda única (euro)
 - Apoiar os países e regiões com dificuldades
 - Defesa da liberdade e Democracia
 - Criação de uma cidadania europeia
 - Programas de intercâmbio





**Organizações não-governamentais
(ONGs)**



© PRZI

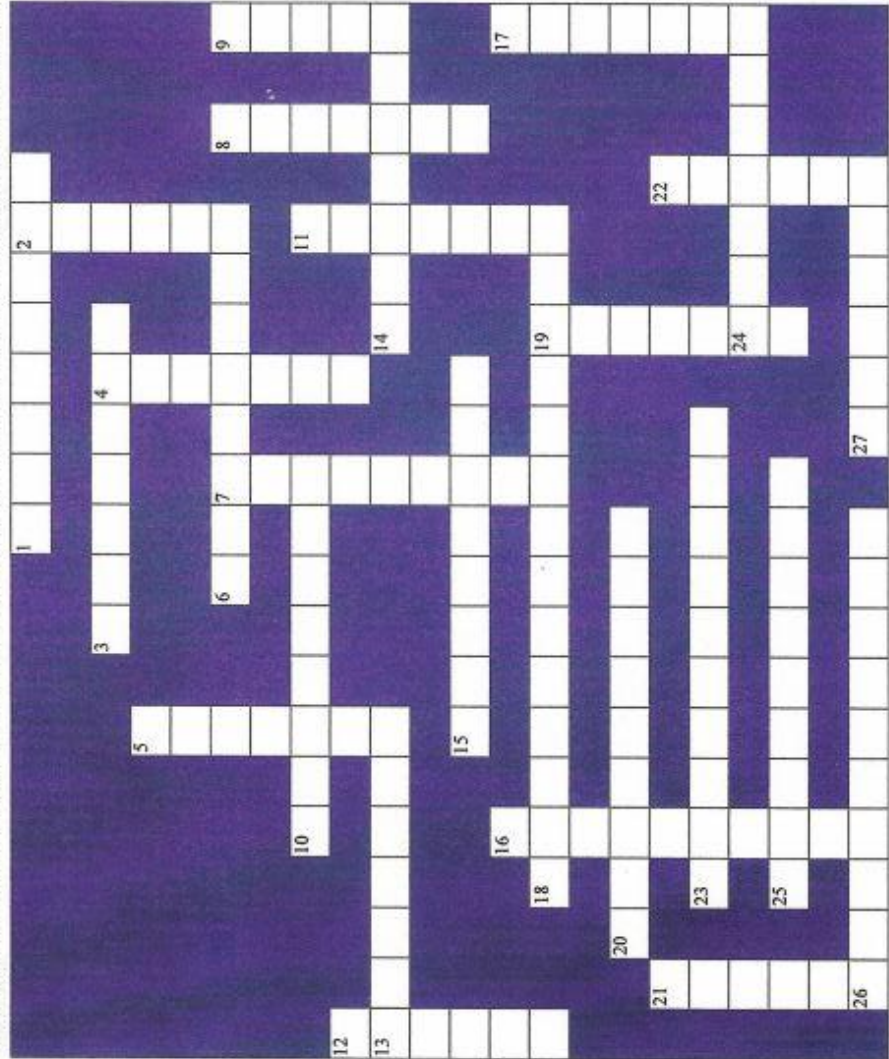


© PRZI



OS 27 PAÍSES DA UE Palavras Cruzadas

Descobre os 27 países que fazem parte da União Europeia. Para te ajudar, tens uma pista sobre cada país.



Horizontais:

1. A capital deste país é Sófia.
3. Mozart, um dos génios da música, é natural deste país.
6. Um dos pratos típicos deste país são as salsichas.
10. O ponto mais ocidental da Europa fica neste país.
13. A língua oficial deste país é o romeno.
14. A capital deste país é Tallin.
15. A bandeira deste país tem três riscas horizontais de cor amarela, verde e vermelha.
18. Este país tem como vizinhos a Polónia, Alemanha, Áustria e Eslováquia.
20. Neste país fica a Legolândia, e por isso é conhecido como o país do Lego.
23. A capital deste país tem o mesmo nome que o próprio país.
24. A flor típica deste país é a tulipa.
25. A Lapónia, terra do Pai Natal, fica neste país.
26. A capital deste país é Bratislava.
27. A Pipi das Meias Altas é originária deste país.

Verticais:

2. A Pizza é originária deste país.
4. A bandeira deste país tem três riscas verticais de cor verde, branca e laranja.
5. Budapeste, a capital deste país, é atravessada pelo Rio Danúbio.
7. Este país tem como capital Liubliana.
8. A língua oficial deste país é o polaco.
9. Este país é o mais pequeno da União Europeia.
11. Este país fica situado entre a Estónia e a Lituânia.
12. Neste país nasceram os Jogos Olímpicos.
16. O Big Ben é um dos símbolos deste país.
17. Este país é famoso pelo seu chocolate e pelas suas bandas desenhadas, como o Tintin.
19. A paella e a tortilla são pratos típicos deste país.
21. Este país é uma ilha e tem como capital Nicósia.
22. A Torre Eiffel é um dos símbolos deste país.

As capitais dos 27 países da UE

Sopa de Letras

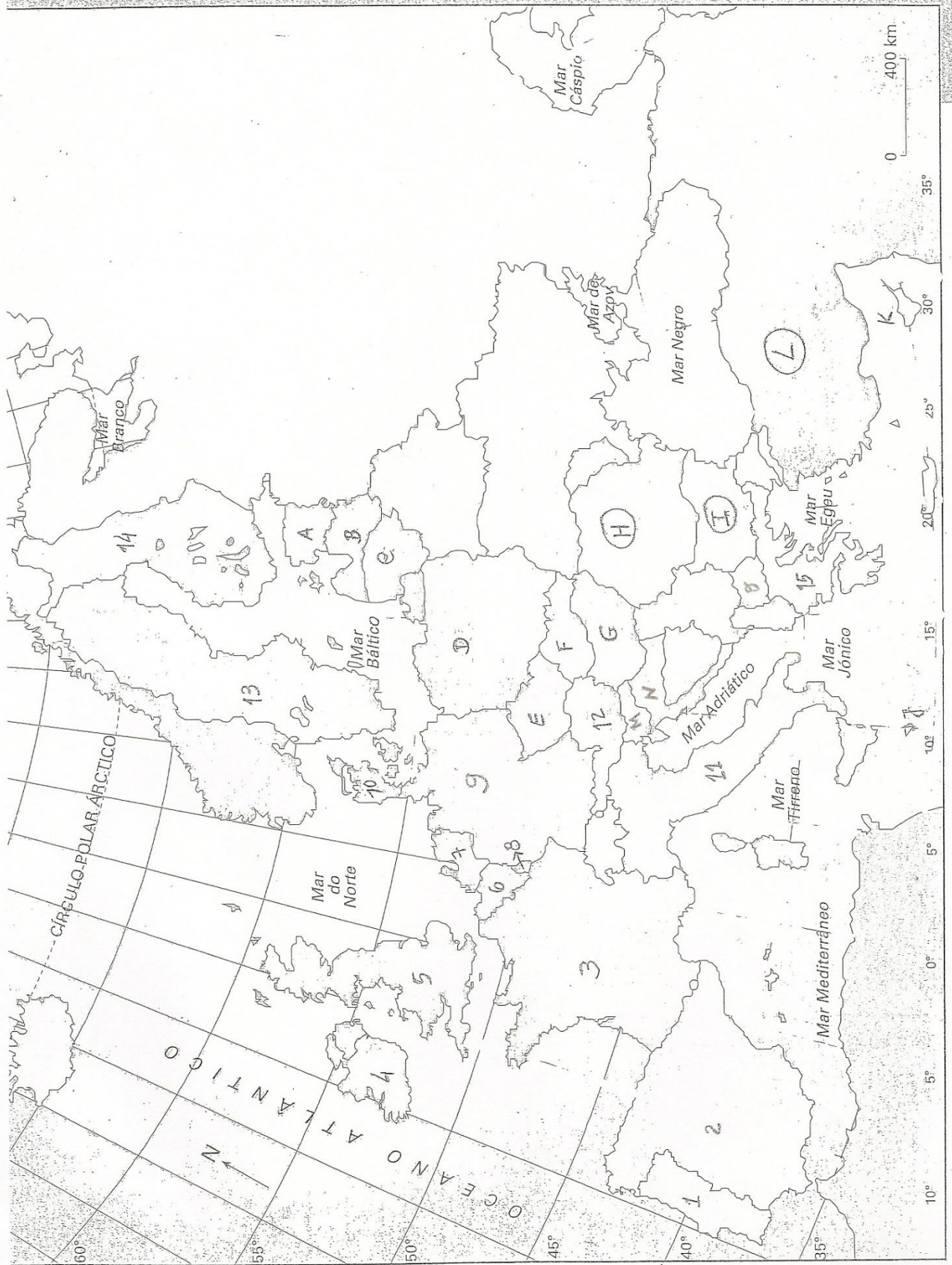


Descobre na sopa de letras as 27 capitais da UE e escreve na tabela ao lado o respectivo país.

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | V | A | P | E | S | M | A | D | R | I | D | U | V | A | P | B |
| P | A | R | I | S | A | E | B | U | D | A | P | E | S | T | E | U |
| I | R | O | B | G | R | I | C | B | L | U | R | H | N | E | B | C |
| R | S | V | I | E | N | A | O | L | A | G | A | E | I | N | R | A |
| E | O | A | C | L | R | E | R | I | G | O | G | L | C | A | A | R |
| V | V | M | B | O | S | L | O | N | D | R | E | S | O | S | T | E |
| A | I | C | A | N | P | R | I | S | B | L | U | I | S | X | I | S |
| M | A | O | R | O | M | E | A | M | V | I | L | N | I | U | S | T |
| E | B | T | A | L | L | I | N | T | S | U | M | Q | A | F | L | E |
| S | E | R | F | N | I | C | O | H | E | B | O | U | T | P | A | I |
| T | R | X | U | I | E | S | T | O | A | L | Q | I | E | R | V | O |
| E | L | L | U | X | E | M | B | U | R | G | O | A | R | A | A | M |
| R | I | G | A | O | E | S | D | O | V | I | A | X | D | G | P | E |
| D | O | L | M | H | E | L | A | V | A | L | L | E | T | A | O | R |
| A | L | I | U | B | L | I | A | N | A | S | N | S | O | F | I | A |
| O | S | P | L | O | N | D | E | S | T | O | C | O | L | M | O | S |

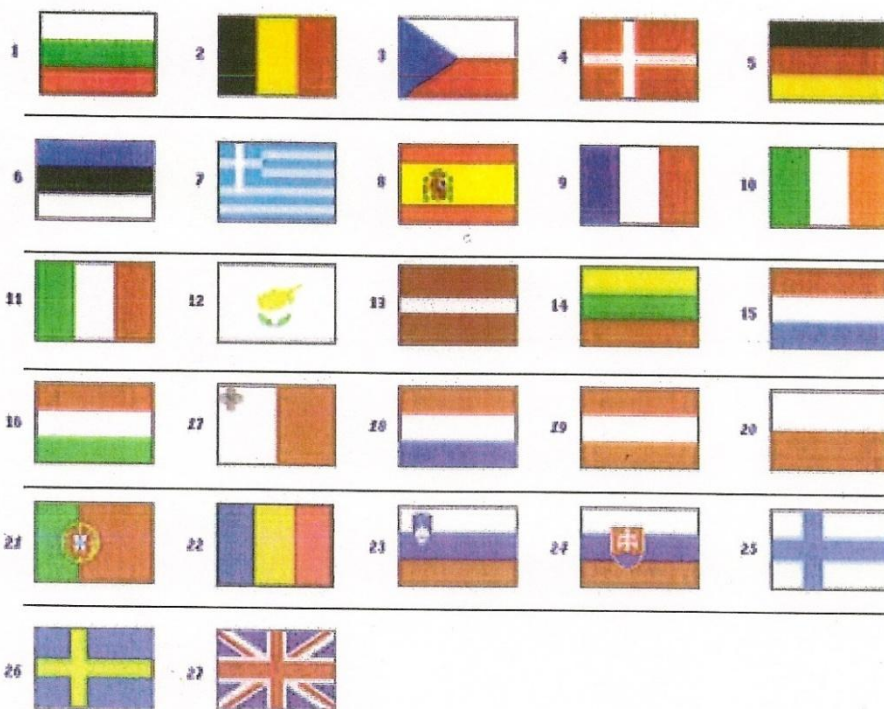
| Capital | País | Capital | País |
|------------|------|------------|------|
| Amesterdão | | Londres | |
| Atenas | | Luxemburgo | |
| Berlim | | Madrid | |
| Bratislava | | Nicósia | |
| Bruxelas | | Paris | |
| Bucareste | | Praga | |
| Budapeste | | Riga | |
| Copenhaga | | Roma | |
| Dublin | | Sófia | |
| Estocolmo | | Tallin | |
| Helsínquia | | Varsóvia | |
| La Valleta | | Viena | |
| Lisboa | | Vilnius | |
| Liubliana | | | |

1

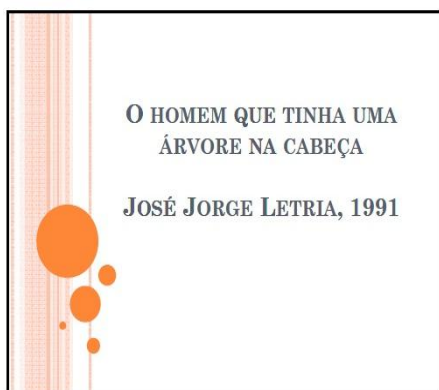


Europa, mudo.

2.1. Identifica as bandeiras dos países da União Europeia:



Anexo V – Apresentação Multimédia de Português



Era uma vez um homem que tinha uma árvore na cabeça. No princípio era apenas um arbusto com folhas esguias e acastanhadas.

Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa.

Era uma verdadeira árvore, alta, pujante e bonita.

O homem, quando o arbusto começou a ganhar forma no meio da sua cabeça, ficou assustado. Quem é que não ficava? Depois foi-se habituando. Quando o arbusto se transformou em árvore, passou a senti-la como coisa sua, como uma parte de si mesmo

Apenas o incomodava o peso que tinham o tronco e os ramos, obrigando-o, por vezes, a vergar o pescoço em direção à terra.

O homem não era alto nem forte. A sua pele era pálida e faltava uma luz que iluminasse os seus olhos e tirasse deles a tristeza que os tornava mortiços e graves. Era um homem de muito poucas falas e, talvez por isso, poucas pessoas sabiam o seu nome. Chamava-se Tenório, mas, como tinha uma árvore na cabeça, passaram a tratá-lo por outro nome, mais engraçado e fácil de decorar: Arbóreo.

O homem não gostava do nome, mas não tinha possibilidades de escolher outro. Fora inventado pela maioria das pessoas que o conheciam, que com ele se cruzava na rua, que o viam debruçado à janela, que o confundiam com a mancha das florestas e dos jardins...

Um dia Arbóreo, quando a Primavera esta à porta, gostou do cheiro adocicado que lhe entrava pelas narinas e pensou: «De onde virá este cheiro tão doce, tão bom?» Não encontrou resposta. Aquele cheiro abria-lhe o apetite e dava-lhe um grande bem-estar. De onde viria ele?

Levou a mão até aos ramos da árvore que tinha na cabeça e sentiu umas formas macias e arredondadas. Como na terra onde vivia existiam poucos espelhos, correu até ao rio e, esperando que as águas estivessem calmas, viu nelas a sua imagem refletida. Então exclamou: "São frutos!"

Eram realmente frutos, embora não fossem nem pêssegos, nem peras, nem maçãs. Eram redondos e sumarentos. Eram diferentes dos que até então tinha cheirado ou comido. Que frutos seriam?

Anexo VI – Guião da Atividade Prática: Analisar a constituição da Flor

Agrupamento de Escolas Paulo Quintela – Bragança

Escola EB 2,3 Paulo Quintela

Nome dos elementos do grupo: _____

Atividade Prática: Analisar a constituição da flor

Objetivo: identificar as peças constituintes da flor

Material:

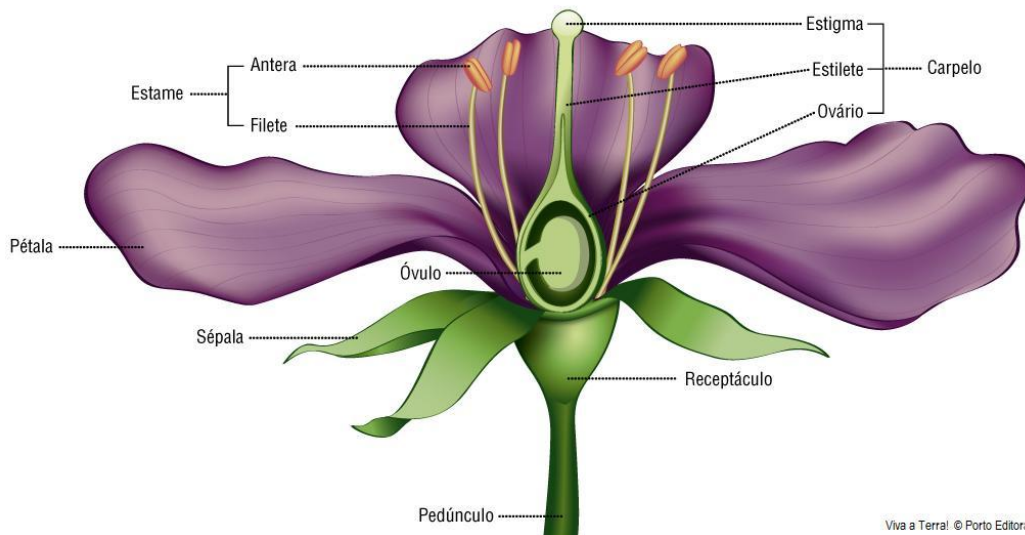
Flor (coroa de rei)

Pinça

Fita adesiva

Procedimento:

1. Observa a flor inteira.
2. Identifica as partes que constituem a flor (com o auxílio da imagem abaixo apresentada).



Viva a Terra! © Porto Editora


3. Conta o número de pétalas e sépalas e anota essas informações na tabela de registo abaixo aparentada
4. Com o auxílio da pinça separa as partes da flor. Começa da parte mais externa para a parte mais interna da flor. Prende as peças do cálice, da corola, androceu e gineceu com a fita adesiva, na tabela abaixo apresentada.

Tabela de registos

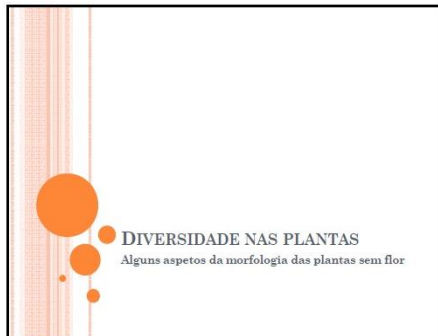
| Nome das peças florais | Nº das peças | Peça floral (cola aqui a peça) | Função da peça floral |
|------------------------|--------------|-----------------------------------|-----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Anexo VII – Registo de um grupo da Atividade Prática: Analisar a constituição da Flor

Tabela de registos

| Nome das peças florais | Nº das peças | Peça floral (cola aqui a peça) | Função da peça floral |
|-------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| petala | 6 |  | proteção apresentação do gineceu |
| estame | 6 |  | orgão masculino reprodutor |
| Carpelo | 1 |  | orgão reprodutor feminino |
| receptáculo e pedúnculo | 1 |  | suporta a flor no caule |

Anexo VIII – Apresentação multimédia sobre as Plantas sem flor.



PLANTAS SEM FLOR - MUSGO

- São plantas constituídas por:
 - Rizoides – Pequenos filamentos que fixam a planta ao solo;
 - Cauloides – pequenas hastes finas de onde saem os rizoides e os filoides;
 - Filoides – pequenas lâminas verdes que se prendem aos cauloides;
 - Cápsula – local onde se formam os esporos.

PLANTAS SEM FLOR - MUSGO

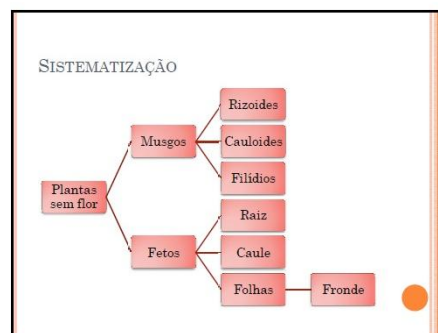
- Na época de reprodução, saem dos cauloides uns filamentos acastanhados, que terminam numa dilatação, chamada cápsula, onde se formam os esporos.

PLANTAS SEM FLOR - FETO

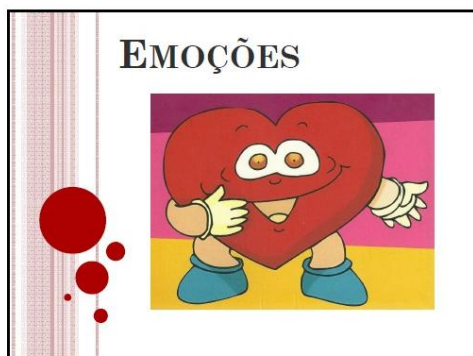
- São plantas constituídas por: raiz, caule e folhas:
 - As raízes são pequenas e penetram pouco no solo;
 - Os caules são subterrâneos e alongados – rizomas;
 - As folhas são grandes, fixas ao caule (Fronde), quando são novas, estão enroladas.

PLANTAS SEM FLOR - FETO

- A certa altura do ano, aparecem, na página inferior das folhas do feto, uns "saquinhos" arredondados chamados soros, ou esporângios, onde se formam uns pequeníssimos grãos que servem para a reprodução: os esporos.




Anexo IX – Apresentação multimédia sobre as emoções



ALGUMAS DAS CARACTERÍSTICAS DAS EMOÇÕES

- Tempo: a emoção tem um princípio e um fim.
- Intensidade: cada emoção tem um tipo de intensidade e que varia de pessoa para pessoa.
- Alterações corporais: traduzem-se em várias manifestações corporais.
- Causas: as emoções têm sempre uma causa.
- Versatilidade: aparecem e desaparecem.
- Polaridade: podem ser positivas ou negativas.
- Reações: são sempre uma reação de algo.

INJUSTIÇA




- Dificuldade em aceitar algo com que discordamos profundamente, por considerarmos que não deveria estar a acontecer.

VERGONHA




- Consideras que fizeste algo que não devias ter feito.

AMOR



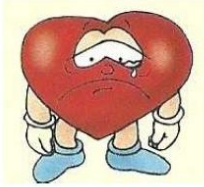
- Sentes vontade de te aproximar de uma pessoa, coisa ou animal, porque te sentes ligado a eles e porque te despertam emoções agradáveis.

ORGULHO



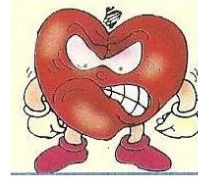
- Satisfação por veres que alguém que tu gostas (ou tu próprio), está a ser valorizado ou reconhecido por algo que fez.

TRISTEZA



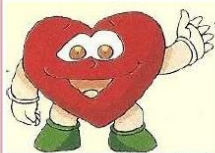
- Sentes menos energia, estás mais atento aos aspetos negativos das coisas, e tens menos vontade de te envolveres em atividades.

RAIVA



- Consideras que foste prejudicado, que não deviam ter feito o que fizeram, sentes revolta e tens vontade de lutar contra algo

GRATIDÃO



- Reconheces que uma pessoa fez algo agradável por ti, o que te provoca sensações agradáveis em relação a essa pessoa, o que pode incluir vontade de retribuir o que essa pessoa fez.

SURPRESA



- Aconteceu algo de que não estavas à espera.

ANSIEDADE



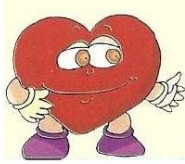
- Estás na expectativa de que aconteça algo ameaçador ou desafiante. Por isso, estás alerta, agitado e preparado para dar uma resposta e para agir.

AMIZADE



- Ligação emocional que favorece que sintamos o que se passa com uma pessoa como se estivesse acontecer connosco e que desejemos o melhor para essa pessoa.

SOLIDARIEDADE



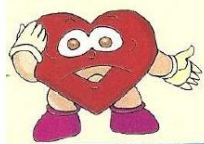
- o Compreensão acerca do que está a acontecer com alguém, provocando um sentimento de união a essa pessoa e vontade de ajudar.

MEDO



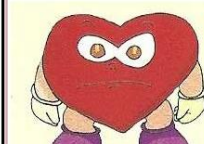
- o Agitação resultante da perceção de ameaça, que provoca desejo de evitar, escapar, fugir ou afastar-se daquilo que é considerado como ameaçador.

PREOCUPAÇÃO



- o Agitação provocada por suspeitarmos que pode acontecer algo desagradável. Por isso, ficamos a pensar no que podemos fazer para evitar que algo desagradável aconteça ou como serão as coisas quando algo desagradável acontecer.

DESAGRADO



- o Discordância de algo, por não ser do nosso agrado ou por não estar de acordo com a nossa vontade ou gostos.

PENA



- o Compreensão do sofrimento ou da situação desfavorável de alguém ou de um animal, que nos provoca tristeza e o desejo de que as coisas fossem diferentes.

ABORRECIMENTO



- o Desagrado provocado por algo não ter acontecido do modo que nós gostaríamos que acontecesse.

SURPRESA



o Tomada de consciência de que algo de afasta do curso previsível dos acontecimentos.

CULPA



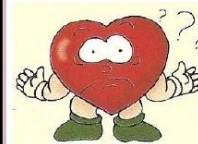
o Sensação provocada por considerarmos que temos responsabilidade por algo negativo e desejamos ter feito algo diferente.

SAUDADE



o Recordação de algo vivido no passado.

OUTRAS



o Existem muitas mais emoções para além destas.

Anexo X – Regras elaboradas pelos alunos

O que devemos fazer

1. Ser educado;
2. Cumprir as regras que o professor disser;
3. Respeitar os professores, funcionários e colegas e não chamar nomes;
4. Não fazer barulho quando os professores estão a explicar e quando entram visitas na sala;
5. Ouvir o professor com atenção e respeito, não falando quando este está a explicar a matéria;
6. Não contradizer o professor;
7. Não virar para trás;
8. Estar sentado corretamente na cadeira, não pondo a cadeira com duas pernas e não abanar/arrastar as cadeiras;
9. Não brincar com o material escolar (guardar o material dentro do porta-lápis, livros, desenhos);
10. Não falar, cantar e assobiar nas aulas;
11. Ir à casa de banho antes de ir para a sala;
12. Não gozar/rir e bater nos colegas;
13. Não levantar do lugar sem pedir autorização;
14. Não dizer disparates/asneiras;
15. Colocar o dedo no ar para falar (o dedo não fala!);
16. Dentro da sala de aula não mastigar pastilhas;
17. Não falar pela vez dos colegas;
18. Estar com atenção, ajudar os colegas e não os distrair;
19. Ser pontual;
20. Chegar à sala de aula, sentar e calar e quando chegar atrasado bater à porta e pedir licença para entrar;
21. Estar com atenção ao que os colegas dizem;
22. Estar atento e concentrado nas aulas;
23. Não atirar material aos colegas;
24. Não riscar/sujar as mesas e o chão (limpar as mesas todas da sala);
25. Não correr dentro da sala de aula;
26. Ter asseio na apresentação dos trabalhos e do material;

27. Falar baixinho nos trabalhos de grupo;
28. Fazer os trabalhos de casa;
29. Não passear e fazer barulho nos corredores;

Castigos

1. Ficar sem intervalo um mês;
2. Fazer ditados e corrigir as palavras;
3. Ir à diretora;
4. Ficar de pé a um canto da sala;
5. Ficar sem expressão plástica;
6. Fazer ditados e corrigir as palavras enquanto os colegas fazem as atividades propostas pelos professores;
7. Puxar as orelhas;
8. Ficar sem informática;
9. Saber reconhecer os erros e pedir desculpa em frente a toda a turma;
10. Ficar sem ir ao quadro;
11. Apanhar o lixo do chão;
12. Arrumar a sala ao fim do dia;
13. Escrever 10 vezes no caderno a regra que infringiram;
14. Levar recado para casa;
15. Perder a vez de falar quando fala sem estar autorizado;