



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

Paula Alexandra Correia de Azevedo

*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
Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança
Dezembro de 2017



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

Paula Alexandra Correia de Azevedo

*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
Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança
Dezembro de 2017

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho queria deixar uma palavra de agradecimento a todos os que foram imprescindíveis para a conclusão deste relatório. Sendo assim, registo a minha gratidão:

Ao IPB, mais propriamente à ESEB, por ser uma instituição/ escola acolhedora, simplesmente fantástica.

Ao Professor e orientador, Carlos Teixeira, por me dar ânimo nos momentos mais complicados e pela insistência que tinha comigo sempre que eu dizia “não consigo”. O meu muito obrigada.

A todos os docentes da ESEB, desde a licenciatura até ao mestrado, pelo carinho e atenção com que sempre me trataram fazendo-me sentir em casa.

Aos meus pais, Adelino e Conceição, à minha irmã, Tatiana, ao meu marido, Joel, ao meu filho Salvador, à minha madrinha, Ana Maria, e à restante família que não posso enumerar por evidente falta de espaço. Obrigada por todo o apoio ao longo deste percurso e pela força que me transmitiam sempre que tentava desistir. Sois sem dúvida a minha vida!

À D. Olema pelas palavras de carinho que sempre me transmitiu e ajuda que me dava; à Engenheira Cristina Brás, por todo o apoio e ajuda que sempre me deu; à D. Ilda, por arranjar sempre aquela história adequada para as minhas aulas, à D. Olga pela simpatia e disponibilidade que tinha comigo sempre que precisava; e à D. Juventina, pelas horas de companhia e risos que me proporcionava, nas “horas mortas” das aulas.

Não me posso esquecer de todos os amigos que levo para a vida mas principalmente da minha amiga Alda, obrigada pelas tuas palavras, pelas tuas ajudas, obrigada por fazeres de irmã em todos os momentos que passamos juntas. À Joana, preciosa ajuda, sempre pronta. Um obrigada à Elisabete, companheira de estágio, que sempre tinha uma palavra amiga para me dar e, por fim, à Ana Mota, a quem agradeço a ajuda no primeiro dia que cheguei à ESE., A todas, obrigada.

Obrigada, do fundo de coração, a todos que partilharam comigo este percurso, guardo cada um num lugar especial.

“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa

Resumo

O presente relatório apresenta e reflete sobre o trabalho desenvolvido na minha Prática de Ensino Supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Bragança. O estágio foi desenvolvido desde novembro de 2014 até junho de 2015 em escolas de rede pública de Bragança, tendo trabalhado com alunos dos 1.º e 2.º ciclos (com idades dos 6 aos 12 anos). Este é um relatório que, naturalmente, se centra nas práticas realizadas apresentando, de forma descritiva e crítica, experiências de ensino-aprendizagem. Perante a diversidade de contextos, emergiu a reflexão acerca do uso pedagógico das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). O relatório problematiza esta questão, dando particular atenção ao recurso “*WebQuest*”. Assim, a par da descrição e reflexão acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas, o relatório apresenta também uma investigação que procura possíveis respostas à seguinte questão: «Que competências desenvolvem os alunos, intervenientes na PES, quando realizam tarefas/ atividades com recurso às TIC?». Em termos investigativos, apresenta-se um estudo de caso, realizado com a turma em que se desenvolveu a PES na disciplina de português. Estas aulas foram muito agradáveis e dinâmicas, com uma maior motivação dos alunos, pelo que se promoveu a aquisição de conhecimentos mais consistentes e o desenvolvimento de múltiplas competências. Ao longo das minhas experiências de ensino-aprendizagem, nos diferentes ciclos, foi notório a ansiedade e o entusiasmo, por parte dos alunos, cada vez que lecionava com apoio das novas tecnologias de informação e comunicação. Neste relatório, vai ser possível compreender o meu caminho ao longo da prática de ensino supervisionada nos diversos contextos educativos, refletindo acerca das preocupações que tive na preparação das aulas, na realização de experiências de ensino-aprendizagem dinâmicas, na recolha de dados, procurando documentar a prática (com alguns dos diálogos dos alunos) e na análise dos resultados de aprendizagem conseguidos. Em suma, apresenta-se uma reflexão global sobre todo o processo referente à PES, experiência após experiência.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; inovação pedagógica; novas tecnologias da informação e comunicação

Abstract

This report presents and reflects about the work developed in my Supervised Teaching Practice (STP), accomplished within the scope of master's degree on teaching of the first and second cycles in basic education of School of Education / Polytechnic Institute of Bragança. An Internship was undertaken from November 2014 to June 2015 in Bragança public schools, in which I worked with students of first and second cycles (ages between six and twelve).

This is a report that, naturally, is centered in the practices performed, by presenting, descriptive and critically, teaching-learning experiences. Towards the diversity of contexts, emerged the reflection about the pedagogical use of new Information and Communication Technologies (ICT). The report questions the issue, giving particular attention to the resource "*WebQuest*". So, with the description and reflection on the pedagogical activities developed, the report aims to retrieve possible answers to the following question: "Which skills do students that undergo STP develop, when they perform activities using ICT?". In investigative terms, it is presented a case study, performed with the class in which STP was developed, in Portuguese subject. This class was really pleasant and dynamic, with greater students' motivation, promoting the acquisition of more consistent knowledge and the development of multiple skills. Throughout my teaching-learning experiences in the different cycles, the anxiety and enthusiasm revealed by the students was evident each time I worked with the support of ICT. In this report, it is possible to understand my experience through supervised teaching practice in various educational contexts, reflecting the concerns I had in preparing lessons, data collected from the practice (such as some of the student dialogues) and the results of learning. In conclusion, it is presented a global reflection about the whole process regarding STP, experiment after experiment.

Keywords: Supervised Teaching Practice; pedagogical innovation; new information and communication technologies

Abreviaturas

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

PES – Prática de Ensino Supervisionado

STP - Supervised Teaching Practice

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PT – Português

HGP – História e geografia de Portugal

MAT – Matemática

CN – Ciências da Natureza

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ICT - Information and Communication Technologies

QI – Quadro Interativo

PP – Powerpoint

WQ – WebQuest

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Abreviaturas	xiii
Índice de figuras	xvii
Índice de tabelas	xvii
Índice de gráficos.....	xvii
Introdução	1
1. A importância pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação.....	5
1.1. Em busca de um ensino mais ativo	6
1.1. <i>WebQuest</i> , uma ferramenta útil?	11
2. Investigando sobre as práticas nos contextos educativos	19
2.1. Justificação do tema, questão orientadora e objetivos de investigação.	20
2.2. Opções metodológicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados.	21
3. A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
3.1. Integração no contexto	23
3.2. Experiência de ensino-aprendizagem do 1.º ciclo	26
3.2.1. Planificação e descrição da experiência de ensino-aprendizagem.	26
3.2.2. Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem do 1.º CEB35	
4. A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo	39
4.1. Integração e intervenção na área de matemática	40
4.2. Integração e intervenção em ciências da natureza.....	45
4.3. Integração e intervenção de história e geografia de Portugal	49
4.4. Intervenção em português.....	56

5 Considerações finais	63
Bibliografia	67
ANEXOS	I
Anexo I– Ficha de trabalho do grafema “C” e “Q”	I
Anexo II – Guião da atividade experimental.....	V
Anexo III – Guião de H.G.P. 2.º CEB.....	VII
Anexo IV – WebQuest.....	XIX

Índice de figuras

Figura 1- Fase inicial da experiência.	33
Figura 2 - Resultados da experiência.	33
Figura 3 - Objetivos da aula de história e geografia de Portugal	51
Figura 4 - Mapas das fronteiras dos cristãos e dos muçulmanos.	51
Figura 5- Mapas elaborados pelos alunos.....	53
Figura 6 - Pirâmide da estratificação social.....	54

Índice de tabelas

Tabela 1- Critérios de avaliação da tarefa.....	15
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Resposta dos alunos sobre a <i>WebQuest</i>	60
---	----

Introdução

O Presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e refere-se ao estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nas áreas curriculares de matemática, português, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras (nos domínios de educação e expressão plástica e dramática) e nas disciplinas de matemática, história e geografia de Portugal, ciências da Natureza e português, do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB).

O referido estágio foi realizado em três escolas da rede pública de Bragança com quatro turmas distintas. No 1.º CEB, a prática pedagógica foi realizada numa turma de 1.º ano, e no 2.º CEB esta prática aconteceu em duas turmas de 5.º ano: nas disciplinas de português (PT) e de história e geografia de Portugal (HGP), realizei a PES com a mesma turma; tive outra turma, também do 5.º ano, na disciplina de matemática (MAT). Na disciplina de ciências da Natureza (CN) realizei a intervenção numa turma do 6.º ano. Realço, desde já, que esta diversidade de contextos cria um grande desafio a quem se está a iniciar no exercício da atividade docente. Acresce que, no nosso caso em concreto (refiro-me ao par pedagógico de que fiz parte), tivemos turmas muito heterogéneas, quer em termos de comportamento, quer no que se refere ao aproveitamento escolar. Respondendo a esta diversidade, procurei diversificar o mais possível a atividades que propunha às diferentes turmas, para que todos pudessem estar envolvidos e para que fossem dadas a todos os alunos condições favoráveis à aprendizagem dos conteúdos e ao seu desenvolvimento integral. Estando em contextos educativos reais, percebemos muito mais claramente que a heterogeneidade de situações com as quais os professores se deparam na sua prática quotidiana é bem mais do que mera retórica. A massificação escolar que a escola vivenciou no que se seguiu à revolução de 25 de abril e a crescente complexificação das sociedades nesta era da globalização são fatores que marcam a realidade das salas de aula e exigem dos professores respostas diversificadas perante a necessidade de trabalhar com alunos com histórias de vida e interesses bem diferentes. É simultaneamente um desafio e uma oportunidade de formação, no sentido da educação para a cidadania e a multiculturalidade.

O recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) surgiu-nos como uma estratégia pedagógica a implementar. Ao longo deste relatório ter-se-á

particular atenção à problematização do uso do TIC enquanto recursos para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, colocamos a seguinte questão-problema: «Que competências desenvolvem os alunos, intervenientes na PES, quando realizam tarefas / atividades com recurso às TIC?». Esta foi a questão inicial da investigação em estudo. A partir dela (e com a intenção de a explicitar com maior pormenor) definimos os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar a relevância do uso das TIC, nomeadamente de *WebQuest*, para a aprendizagem;
- ✓ Descrever os processos pedagógicos (atividades) em que se usam ferramentas de base tecnológica, procurando analisar a atitude dos alunos, durante esses processos;
- ✓ Analisar as práticas na sala de aula, problematizando as competências que os alunos desenvolvem quando trabalham as TIC;
- ✓ Discutir as conceções dos alunos a respeito das vantagens do uso das TIC.

Este documento divide-se em seis pontos sendo que cada um deles se subdivide em tópicos mais específicos. Assim sendo, o primeiro ponto tratará da fundamentação teórica. Procuraremos saber, a partir da leitura de autores de referência, qual é a importância das tecnologias de informação e comunicação para a educação. O segundo apresentará e problematizará a investigação realizada nos contextos, dando nota da justificação do tema e das questões orientadoras, indicando as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados. Como é evidente, por fim, apresentará o tratamento e a análise dos dados recolhidos. No terceiro ponto, descrever-se-á o contexto do 1.º CEB e a prática aí realizada. O quarto ponto referir-se-á ao contexto do 2.º CEB, com a descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem realizadas nas diferentes disciplinas. No quinto ponto, apresentar-se-ão as considerações finais, avaliando a prática realizada e a sua importância para a construção de competências profissionais. Por último, serão apresentadas as referências bibliográficas.

Quero referir também que, ao longo deste trabalho, vou utilizar a primeira pessoa do singular para explicitar as tarefas por mim planificadas e realizadas. Só quando fizer referência ao par pedagógico, é que utilizarei a primeira pessoa do plural. Espero, assim, manter uma coerência discursiva que torne mais fácil a leitura das experiências apresentadas.

No que concerne à parte investigativa, esta foi trabalhada na área de português, por opção própria, e como tal só nesse ponto é que vai ser tratada mais detalhadamente. Convém, contudo, salvaguardar que a preocupação em desenvolver uma prática letiva que valorizasse o recurso a tecnologias educativas é transversal a toda a ação, nos diversos níveis e nas várias áreas de conteúdo.

1. A importância pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação

Não há qualquer dúvida que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) alteraram profundamente a nossa relação com o mundo e com os outros, da mesma forma que geraram novas (e mais complexas) interações com a cultura, em geral, e com a aprendizagem, em particular. As TIC têm hoje um papel extremamente ativo na formação das novas gerações, porque, como se sabe, as evoluções tecnológicas geradoras de novos meios e processos de comunicação e de mais sofisticadas formas de troca de informação não são inócuas, implicando, dentro de uma dimensão sistémica da vida em sociedade, profundas alterações nos modos de ser, viver e conviver. Não espanta, por isso, que o uso das TIC no ensino esteja cada vez mais em voga. Hoje em dia, a maioria dos alunos tem acesso a computadores, ou a outros aparelhos tecnológico, nos mais diversos locais e nas mais variadas situações de vida. Os contextos de ensino têm uma clara dimensão “ecológica”, pelo que a entrada de um novo elemento traz sempre alterações a todo o “ecossistema”. Assim sendo, é evidente que a chegada das TIC, a sua entrada na escola e o uso de novas tecnologias nas práticas de ensino-aprendizagem se constituíram como fatores de inovação e geradores de novas potencialidades educativas. Cabe aos professores utilizarem estes recursos de forma a melhorarem e a facilitarem o processo de ensino-aprendizagem. Importa, contudo, que não se entre em euforias. As novas tecnologias não são, nem podem ser, a resolução para todas as dificuldades dos alunos. Como nos refere Rosa (2006),

as TIC não são a solução milagrosa que irá resolver todos os problemas da escola. Elas não são mais do que ferramentas de ensino/aprendizagem e, nessa qualidade, elas tanto podem ser utilizadas ao serviço de novas práticas pedagógicas centradas no aprendente como podem servir para prolongar o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, em que o professor e os conteúdos ocupam o centro do processo educativo. (p. 338).

Também é importante referir que as TIC não pretendem substituir as tecnologias tradicionais, como é o caso dos materiais impressos, e, numa outra dimensão, os meios de comunicação já existentes e seus produtos, como sejam os programas televisivos ou a informação jornalística em suportes analógicos. As tecnologias de comunicação que existiam continuarão a ser utilizadas. É por isso que reconhecemos a história da

comunicação como um processo cumulativo. O que naturalmente acontece, em termos sociais e mais especificamente em termos escolares, é que os novos meios de comunicação podem e devem ser usados no sentido de tornarem mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem e não como substituição dos outros métodos de ensino, o que vai ao encontro do preconizado por Santos (2004):

O aparecimento das tecnologias de informação e da comunicação não implica a desvalorização de todas as outras metodologias que já provaram contribuir para uma formação integral do aluno, nem tampouco suplantar a relação professor/aluno. A utilização das chamadas TIC, se não for devidamente ponderada, poderá redundar numa euforia tecnológica que, por vezes, distrai do essencial e perturba a relação /comunicação pedagógica. (p. 4)

Ao longo deste relatório irei abordar a utilização das TIC nas práticas educativas em diversas áreas disciplinares (tendo como referência a minha Prática de Ensino Supervisionada). Efetivamente, planifiquei e realizei algumas experiências de ensino-aprendizagem em que o recurso a estas novas tecnologia se efetuou com a intencionalidade de otimizar os processos de aprendizagem. Procurei que os alunos percebessem que, nas aulas, também é possível diversificar as formas de lecionar e de trabalhar. Ao longo da prática pedagógica acerca da qual aqui reflito, procuro realizar atividades com recurso ao quadro interativo (QI), ao *Powerpoint* (PP) e ao *Prezzi*. Aprofundando o trabalho com as TIC, fiz uma experiência de trabalho com recurso a uma WebQuest.

1.1. Em busca de um ensino mais ativo

Ao longo dos tempos, a tecnologia tem avançado a passos largos e isso faz com que, cada vez mais, os alunos acompanhem essa tecnologia e se deixem fascinar por ela. Este “admirável mundo novo” tem, como sempre, um revés (ou vários) que se traduz na perda de prestígio social da escola. Esta já não é a instituição que guarda um certo património do saber (o que, em rigor, nunca terá acontecido). De todas as formas, o certo é que a escola se vê obrigada a repensar as suas dinâmicas formativas, à luz de uma conceção do ensino e da aprendizagem que se tem aventurado por novos caminhos, frequentemente apresentados e aceites como mais fascinantes (Dowbor, 2013).

Parece ser opinião corrente que os alunos de hoje preferem o lar, com todas as tecnologias disponíveis, desde computadores, telemóveis, tablets, à escola. Em resposta a este novo público (a geração dos “nativos digitais”) é importante que a escola se torne mais atrativa e se coloque em sintonia com as novidades tecnológicas que vão deslumbrando o Homem (Forester, 1989).

A escola tem que ser cada vez mais atrativa, propondo aos alunos a realização de atividades diversificadas. Neste sentido, importa superar uma “pedagogia” que se centra em demasia num seguidismo do manual, por vezes entendido como um guia único e exclusivo. Nesta nossa sociedade da informação, as novas tecnologias e o grande e fácil acesso a diversas informações implicam que o professor já não se pode conceber a si mesmo como exclusivo detentor do saber que os alunos adquirem ou que devem adquirir. Hoje em dia, os alunos precisam de ser cativados pois a vida “extraescola” dá-lhes mais ânimo, fruto de uma maior interatividade dos processos, e isso faz com que cada vez mais um significativo número de alunos se sintam desmotivado em relação às práticas letivas em sala de aula. Já há mais de duas décadas, Reis & Adragão (1990) salientavam que

o papel do professor passa deste modo a ser de encorajar os alunos, fazendo-os participar nas atividades, clarificando problemas, ajudando nas tarefas da auto e heteroavaliação, aconselhando, formulando perguntas e estimulando o raciocínio. Longe deverá ficar assim o caráter repetitivo e enfadonho do ensino-aprendizagem tal como se processava num ensino não personalizado. (p. 106)

Moran (2000) refere que os processos de ensinar e de aprender estão a ser desafiados como nunca antes o foram. Há informações em catadupa, múltiplas fontes, visões diferentes do mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias à vida numa sociedade que vive um crescente processo de globalização. Considerando este contexto, não admira que Moran defenda que “precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar as atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.” (p. 245).

Na minha opinião, os professores da atualidade têm de ser os intermediários entre a multiplicidade de informações de que os alunos podem dispor e a aquisição de saberes

que efetivamente sejam relevantes para a sua formação. Sendo assim, essas informações podem até ser um verdadeiro desafio pessoal para os docentes. Mas um desafio que eles devem abraçar, promovendo práticas que valorizem aquisições e competências múltiplas. Os professores deverão, assim, aderir a práticas que possibilitem uma maior abertura à inovação, como é postulado pela generalidade dos pedagogos contemporâneos, veja-se, por exemplo, as afirmações de Ponte e Serrazina (2000).

O professor precisa de ter, como acabamos de referir, abertura à inovação e experimentação. É importante que o professor se disponha a arriscar, criando novas abordagens, ainda que se sinta desconfortável e inseguro de vez em quando. Sem tentar novos métodos, novos tipos de tarefas e novos modos de trabalho na aula, o professor acaba por usar um conjunto limitado de rotinas e por repetir um modelo pedagógico que já não responde às expectativas e aos interesses das alunos de hoje (p.16).

Posso afirmar que aconteceu comigo. Quando, no decorrer da minha prática de ensino, recorri a algumas ferramentas tecnológicas, senti alguma insegurança. Esta inicial apreensão foi desaparecendo, com o decorrer das pesquisas e graças a um sério trabalho de preparação. Fui verificando que estas ferramentas são muito pertinentes quando bem exploradas pelos docentes.

Esta questão do bom uso de ferramentas eletrónicas é fundamental no âmbito do ensino. Se a opção por metodologias de ensino-aprendizagem com recurso às TIC não for adequada e devidamente enquadrada, apenas se consegue aumentar o desinteresse dos alunos ou levá-los a dispersarem-se, deixando de estar atentos e concentrados nas atividades da aula. E isso é tudo o que um docente não quer. Podemos tomar como exemplos o uso do quadro interativo (QI) que neste momento é uma das melhores ferramentas pedagógicas para usufruirmos de uma educação com qualidade. Segundo Silva (2000), citado por Marques (2009),

A sala de aula interactiva seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adopta uma postura semelhante a dos designers de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muito mais do que ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, (...) um estimulador de curiosidade e

fonte de dicas para que o aluno viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador. (...) E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar um processo de troca de acções que cria conhecimento e não apenas o reproduz. (p. 34)

Como qualquer nova tecnologia, também o QI tem vantagens e desvantagens. Como vantagens tem um aumento significativo de participação dos alunos nas aulas, aumenta a motivação, o interesse e a assiduidade, também permite que os professores mostrem sons, vídeos e hiperligações da internet e todas as informações podem ser enviadas por correio eletrónico guardadas e até impressas. Quanto às desvantagens o que se verifica é o aumento de custo da ferramenta e da sua utilização. Quem a vai utilizar, neste caso os docentes, necessita de uma aprendizagem para poder trabalhar com competência, sendo capaz de resolver inesperadas falhas técnicas (falha de electricidade, ausência de internet, má formatação). Estas são algumas das desvantagens deste meio de comunicação.

Outra ferramenta com uma presença relevante nas salas de aula é o *Powerpoint*. Na verdade, esta é uma aplicação muito usada (deverá ser mesmo a mais utilizada por toda a comunidade escolar). Quando bem utilizada, uma apresentação em *Powerpoint* pode ser muito útil, pois, conseguindo, através desta aplicação, mostrar vídeos, imagens, sons, hiperligações, fotos, ou outros tipos de informação, conseguimos apelar a uma aprendizagem que se faz a partir de diferentes estímulos (visuais e auditivos). Esta dimensão sincrética da aprendizagem é importante e, num tempo como o de hoje em que os alunos estão muito treinadas na leitura de imagens (em movimento), a escola tem de saber usar adequadamente ferramentas técnicas que caminhem ao encontro dessas competências que os alunos desenvolvem desde muito pequenas pela interação com os diversos audiovisuais e dispositivos móveis.

No decorrer das minhas aulas, o *Powerpoint* foi uma das ferramentas que mais utilizei pois permitiu-me, em algumas disciplinas, fazer um resumo final dos conteúdos trabalhados durante a aula. Em outras ocasiões, possibilitou-me a projeção de histórias e também de imagens e fotos que iam acompanhando e apoiando aprendizagem de conteúdos/tópicos programáticos. Desta forma, o recurso ao *Powerpoint* possibilitava uma maior ligação entre os conteúdos que eram trabalhados na interação verbal que acontecia na sala e a sua representação em imagens clarificadoras. Mas o *Powerpoint*

não tem só benefícios. Como qualquer ferramenta, se for usada de forma exagerada e sem critério, pode tornar-se contraproducente para a aprendizagem dos alunos. Recordamos que o *Powerpoint* não deve conter muito texto, mas sim frases curtas, com ideias simples. Quanto às cores, deve utilizar-se contrastes entre o fundo e o texto para não causar cansaço a quem está a ver mas também não deve apresentar muitas cores. Se possível, deve adaptar-se a cor ao local. É mais fácil a leitura de texto escuro sobre fundo claro num local bastante luminoso e de texto mais claro sobre fundos escuros em ambientes mais escuros. Acrescente-se ainda que uma apresentação em *Powerpoint* deve conter informação relevante e devidamente selecionada de forma a deixar espaço para a voz do professor e dos alunos, porque a interação discursiva é fundamental para a aprendizagem. Quer isto dizer que, seja em que aula for, não podemos ficar reféns de um *Powerpoint* atribuindo a esta ferramenta toda a centralidade no processo pedagógico. Um *Powerpoint* deverá ser sempre, e só, uma ferramenta auxiliar do trabalho docente e da aprendizagem que os alunos devem realizar. Outro erro que também pode surgir, quando se recorre ao uso desta ferramenta, é que o docente pode estar focado “na obra de arte” que fez e esquecer-se dos alunos mantendo sempre o olhar no *Powerpoint*. Todas estas recomendações acerca de uma boa utilização do *Powerpoint* foram tidas em conta ao longo das aulas em que o utilizei. Procurei que as minhas aulas, recorrendo a esta ferramenta, fossem dinâmicas e que o *Powerpoint* fosse um material pedagógico efetivamente facilitador das práticas letivas e proporcionador de aprendizagens.

O *Prezzi* foi outra ferramenta por mim utilizada, mas com uma menor frequência do que a anterior, devido ao seu grau de complexidade e exigência, pois era necessário acesso à internet e era um processo mais moroso, o que tornava difícil recorrer a ele com regularidade. Este *software* também é utilizado para a criação de apresentações, tal como o *Powerpoint*, mas com a diferença que é tudo criado numa estrutura única. Uma vez que só pode ser construído com a internet disponível, as apresentações criadas tornam-se públicas e podem ser partilhadas por outros utilizadores. A sua utilidade, tal como o *Powerpoint*, centra-se na realização de apresentações mas estas são mais dinâmicas e apelativas, na medida em que permite escolher um modelo e o caminho de janela em janela faz-se por trilhos. Posso garantir que, nas turmas onde utilizei o *Prezzi*, os alunos ficaram surpreendidos pois não tinham conhecimento da sua existência e a sua

surpresa foi capitalizada em maior atenção, fator decisivo para o bom sucesso das atividades de ensino-aprendizagem. Como os alunos reconheceram, o uso desta ferramenta permite criar apresentações mais interessantes e divertidas.

1.1. *WebQuest*, uma ferramenta útil?

Todas as ferramentas anteriormente abordadas foram muito importantes em determinados momentos do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvi com as diversas turmas ao longo da PES. Mas, na minha opinião, a mais interessante e eficaz de todas foi aquela que passarei a apresentar, a *WebQuest*.

A *WebQuest* é uma ferramenta com mais de 20 anos de existência, uma vez que o seu aparecimento data de 1995. Foi criada por dois professores da Universidade Estadual da Califórnia, Bernie Dodge e Tom March, com o intuito de tornar a internet uma metodologia criativa para que os alunos fundamentem as abordagens construtivistas e transformem as informações em conhecimentos, tendo de os organizar com os recursos existentes na Web. Assim sendo, a *WebQuest* é um ambiente orientado para a pesquisa. Um dos seus criadores, Dodge (1997), define-a como uma atividade investigativa, em que alguma ou toda a informação com que os alunos interagem provém da Internet. Para Viseu e Carvalho (2003), a *WebQuest* é um desafio que se coloca aos alunos que, para o resolverem, transformam a informação disponibilizada num produto final e comunicam aos outros colegas. Segundo Guimarães (2005), a *WebQuest* utiliza o potencial da Web para motivar os alunos através do uso de recursos reais, podendo o produto final realizado pelos mesmos ser enviado por e-mail ou apresentado aos colegas e ao professor para avaliação. Assim sendo, a *WebQuest* é uma ferramenta pedagógica que possibilita a criação de novos produtos por parte dos alunos, neste caso. Também permite que o professor passe a ser um mediador, organizando e apoiando os grupos que vão trabalhar na *WebQuest*. Esta atividade deve ser desenvolvida em grupo porque, deste modo, se favorece um ambiente colaborativo o que propicia a troca de ideias sobre a tarefa em causa. Realizar uma *WebQuest* significa propor aos alunos a realização de atividades motivadoras, contextualizadas e orientadas para a pesquisa, que eles devem realizar em grupo, de acordo com uma sequência lógica previamente estabelecida (Dodge, 1997). A primeira tarefa passa pela escolha do tema, o qual deve ser aliciente e motivador. Uma *WebQuest* disponibiliza links de apoio ao

processo de ensino-aprendizagem ou outros recursos, tais como livros, documentários ou vídeos, sendo que todos normalmente são executados a partir da web. Trata-se, portanto, de uma ferramenta propícia para desencadear processos de pesquisa e organização de informação, para depois ser partilhada com os outros.

A *WebQuest* ajuda os alunos a serem mais autónomos e responsáveis pelas suas decisões (Lopes, 2006), pois são eles quem deve organizar o grupo e definir a construção do produto final e a sua apresentação. Mas também lhes dá a oportunidade de pesquisar informação, comunicar com outras pessoas, colaborar dentro e fora da sala de aulas e participar socialmente (Carvalho, 2006).

De acordo com Dodge (1997), a *WebQuest*, como estratégia de ensino-aprendizagem, pode ser de dois tipos. Estes estão intrinsecamente ligados ao período de duração da *WebQuest*. Considera-se uma “*WebQuest* curta” aquela cujo tempo de duração é entre uma e três aulas para ser explorada pelos alunos e que tem como objetivo a aquisição e integração de conhecimentos. Por sua vez, uma “*WebQuest* longa” é aquela cuja duração é de uma semana a um mês para ser explorada pelos alunos, em sala de aula, e tem como objetivo a extensão e o refinamento de conhecimentos.

As *WebQuest* obedecem a uma estrutura determinada. Quer isto dizer que elas se dividem por sete secções, que recebem as seguintes designações: 1- introdução, 2- tarefa, 3- processo, 4- recursos, 5- avaliação, 6- conclusão e 7- créditos. Vamos agora abordar cada uma destas secções para as contextualizar e para explicitar o trabalho que os alunos devem realizar em cada uma delas.

1. Introdução

Nesta primeira secção deve-se fornecer alguma informação de base. Por isso, ela deve ser constituída por um pequeno texto que explica sucintamente o tema e quais as atividades a realizar. Segundo Coelho e Vidal (2008), a introdução não deve ter apenas comentários acerca do assunto a ser abordado, mas deve conter um direcionamento bem claro para a investigação a realizar. Assim sendo, a introdução deve ser clara e clarificadora, no sentido de referir com rigor o que se pretende com a *WebQuest*. Além disso, deve ser um texto agradável, no sentido de motivar os alunos para a realização da tarefa.

2. Tarefa.

Esta secção consiste na explicitação da tarefa a desenvolver. Esta deve ser realizável e interessante. Assim sendo, pode ser apresentada por textos divididos por grupos para que cada grupo saiba o texto ou alínea correspondente. Como é evidente, as indicações dadas devem ser claras e objetivas para que não suscitem dúvidas aos alunos. Segundo Sampaio (2006), a tarefa deve ser interessante e relacionar-se com o que os alunos devem saber, adequando-se às suas idades e competências, de modo a exigir tarefas que eles sejam capazes de realizar. O seu grau de dificuldade não deve ser muito fácil, mas também não pode ser muito complexo, porque tal provocará o desinteresse dos alunos. O texto apresentado nesta parte deve fornecer uma meta e orientar o esforço dos alunos, de modo a tornar concretas as intenções curriculares do autor. Uma tarefa bem concebida é passível de ser respondida e é motivante, exigindo que os alunos reflitam e vão além da compreensão mecânica.

Salientamos que, nesta secção, o professor (como orientador da tarefa) deve ser claro na indicação da intencionalidade pedagógica do trabalho a ser desenvolvido pelos alunos.

3. Processo

Tal como o nome indica, nesta secção fornecem-se aos alunos indicações sobre a forma como desenvolver o trabalho. Abar e Barbosa (2008) afirma que “o processo deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais os objetivos atingir e quais os resultados a obter em cada etapa da atividade.” (p. 43). Faz-se, portanto, a descrição do processo a seguir, indicando as fases ou etapas. Por isso importa descrever de que forma se deve realizar o trabalho, a sua apresentação e entrega.

4. Recursos

Esta é mais uma secção de grande relevância, tendo em conta que o que se pretende é que os alunos desenvolvam trabalho de investigação, com recolha e

organização de informação. Segundo Abar e Barbosa (2008), “os recursos são *sites* que o autor ou os autores da Web já pesquisaram, e verificaram a sua autenticidade e consideraram relevante e necessários para que os alunos possam concretizar a tarefa” (P. 45). Sendo assim, para que a pesquisa a realizar seja proveitosa, deve ser apresentado e fornecido aos alunos um conjunto de fontes de informação necessário para realizarem a tarefa, através de pontos com hiperligação a *sites* que servem de apoio aos alunos, em cada um dos diferentes temas.

5. Avaliação

Nesta secção, o aluno deve ser informado de como será feita a sua avaliação, tendo em consideração o seu desempenho individual e coletivo (recorde-se que, por princípio, este processo deve ser realizado em grupo). Dodge (1999) define alguns critérios de avaliação dependendo das tarefas realizadas, que Carvalho (2002) traduz conforme especificado na tabela 1.

Se a tarefa tiver os seguintes elementos...	Então considerar as seguintes dimensões:
Apresentação oral	Colocação da voz Linguagem corporal Gramática e pronúncia Organização
Apresentação em <i>Powerpoint</i>	Qualidade técnica Estética Gramática e correção ortográfica
Produtos escritos	Gramática e correção ortográfica Organização Formatação
Produtos criativos	Surpresa Novidade Qualidade técnica Adesão as convenções do tipo de trabalho
Colaboração	Cooperação Ter responsabilidade Resolver o conflito

Design	Solução efetiva Solução criativa Justificação da solução
Persuasão	Qualidade do argumento Capacidade de atrair a audiência Organização e sequência
Análise (Científica ou outra)	Recolha de dados e análise Inferências feitas
Julgamento	Adequação dos elementos considerados Articulação dos critérios
Compilação	CrITÉrios de seleção Organização
Jornalismo	Exatidão Organização Integralidade

Tabela 1- CritÉrios de avaliação da tarefa.

(Fonte: <http://webs.ie.uminho.pt/aac/WebQuest/>)

6. Conclusão

Esta componente é o momento final da *WebQuest* em que o professor deixa claro aos alunos qual o objetivo que presidiu à realização desta atividade. Segundo Carvalho (2007), a conclusão “representa o encerramento da atividade e proporciona ao aluno refletir sobre o que fez e aprendeu, sendo a transferência de conhecimento o objetivo final”. (p. 21). Ou seja, é na conclusão que o professor deve fornecer informação para investigações futuras e dar oportunidade aos alunos de perspetivarem novos problemas a resolver.

7. Créditos

Esta secção pode ser para que os alunos apresentem as fontes utilizadas ao longo do trabalho, caso utilizem outras não fornecidas pelo docente/mediador.

Mesmo com todos estes passos esclarecidos através das secções anteriores, o papel do professor/mediador é sempre fundamental para esclarecer certas dúvidas acerca da utilização desta ferramenta e dos processos de pesquisa a desenvolver. Segundo Valente e Mattar (2007), “temos a função de assumir a responsabilidade de explorar a área tecnopedagógica para construir o material para os alunos, e não simplesmente lançá-lo e deixar que se percam numa confusão de dados, ferramentas e tecnologias” (p. 88). Este apoio do professor é realmente fundamental e a nossa prática confirmou tal facto.

A *WebQuest* realizada nesta prática de ensino supervisionada (PES) foi do tipo curta pois teve a duração de dois blocos de aulas de 90 minutos. Segundo Neves (2006), “nas *WebQuest* curtas, as tarefas eram menos abrangentes, o que pode ter feito com que os alunos não se tenham cansado e desconcentrado tanto.” (p. 108). A *WebQuest* que propusemos aos nossos alunos teve como tema “Descobrimo a vida e a obra de poetas portugueses”. Uma vez que teria de fornecer aos alunos páginas web de qualidade para realizarem a pesquisa, fui eu quem fiz a escolha dos poetas acerca dos quais se trabalharia. Só foram estudados sete poetas, tantos quantos os grupos formados. O público-alvo foi uma turma do 5.º ano na disciplina de português. Mais adiante farei a caracterização dessa mesma turma. Esta *WebQuest* tinha as respetivas secções devidamente preparadas e organizadas por mim. Além disso, a informação tratada pelos grupos de alunos, em vez de ser partilhada numa página Web, foi organizada num *Powerpoint*, previamente estruturado por mim para que não se alongassem ou perdessem na estruturação das conclusões e para que conseguissem realizar a tarefa no tempo previsto. Este *Powerpoint* encerrava com a indicação do meu correio eletrónico para que, concluído o trabalho, os alunos o pudessem enviar por email. As trocas de email aconteceram também de forma a possibilitar o apoio à distância a alguns grupos que não concluíram as tarefas na primeira aula de 90 minutos. Os alunos enviaram-me os *Powerpoint* realizados, o que me permitiu não só corrigi-los como também fazer-lhes recomendações, para que, na aula seguinte, se iniciassem as apresentações e estas fossem de qualidade.

A *WebQuest* é uma ferramenta muito vantajosa porque permite a adaptação a diferentes disciplinas e, além do trabalho ser realizado na internet, evita que o aluno se disperse na realização de pesquisas, porque lhe são fornecidos os *links* que ele deve usar

na procura de informação relevante. Alguns dos objetivos desta ferramenta são: modernizar a educação; garantir o acesso a informações atualizadas; promover a aprendizagem cooperativa; incentivar a criatividade; promover autonomia dos alunos nos trabalhos, sendo que o professor é um mediador. Também para o professor esta tecnologia tem as suas vantagens pois auxilia-o a atingir as metas pedagógicas na sua prática educativa uma vez que a utilização do computador na sala de aula traz uma motivação acrescida aos alunos fazendo-os desenvolver habilidades cognitivas e assim também “aprendem a aprender”.

Em suma, as tecnologias de informação e comunicação vieram motivar os alunos, despertando um maior interesse pelos tópicos que estavam a ser trabalhados nas aulas. Como referem Costa e Carvalho (2006), o uso de novas tecnologias de informação e comunicação é importante porque,

perante desafios decorrentes sobretudo da necessidade de exploração do potencial pedagógico da internet, lhes permite usar novos recursos e equacionar novas formas de trabalho, com o que isso pode implicar em termos de questionamento e reestruturação das suas concepções e práticas educativas actuais (p. 23).

A *WebQuest*, como já antes referimos, não é uma solução para todos os problemas, mas gera um processo mais dinâmico na construção do saber pelos alunos, combatendo, assim, uma educação tradicional que está muito frequentemente centrada no armazenamento e na reprodução de conteúdos. Sabemos que, atualmente, o mais importante é que os alunos entendam e transformem as informações existentes em saberes e metas significativas.

A análise da *WebQuest* realizada no âmbito da minha prática de ensino supervisionada, quanto aos objetivos do processo, às dúvidas inerentes ao longo deste percurso e acerca de todo o trabalho feito pelos alunos, será efetuada, como referi anteriormente, na parte da experiência de ensino aprendizagem relativa à disciplina de português.

2. Investigando sobre as práticas nos contextos educativos

O estágio iniciou-se, tal como estava institucionalmente previsto, com um período de observação. Os momentos iniciais de contacto com o contexto educativo foram determinantes na definição da problemática que decidimos colocar como grande foco de intervenção e de análise. A nossa intervenção iniciou-se com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Quando observamos as atividades realizadas em sala, verificamos o pouco uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Decidi, por isso, que o meu tema de trabalho seria o uso pedagógico destas novas tecnologias, procurando potencializar as vantagens que podem trazer às práticas realizadas em sala de aula, no sentido de, criando um clima de maior interação entre os alunos e os saberes, desenvolver as suas competências e alargar os seus conhecimentos. Posteriormente, durante os períodos de observação realizados nas três turmas do 2.º CEB, compreendi claramente que a possibilidade de implementar, com todas as turmas, atividades de aprendizagem com recurso a tecnologias computacionais era efetivamente real. No âmbito deste relatório, o estudo exploratório acerca desta temática será centrado apenas no trabalho realizado com uma das turmas do 2.º ciclo, como será explicado mais à frente.

A investigação que desenvolvemos é de incidência qualitativa, sendo que a recolha de dados realizou-se, num processo de observação direta e participante, pela escrita de notas de campo (muitas delas feitas com a colaboração do par pedagógico), e por registos fotográficos, procurando documentar os trabalhos realizados pelos alunos. Esta abordagem qualitativa será complementada com a recolha de dados (de natureza quantitativa) através de uma escala de Likert. Como se verá, ao longo da apresentação das experiências de ensino e aprendizagem, faremos referência a estes dados, procurando fundamentar a nossa reflexão acerca das práticas desenvolvidas nos diversos contextos. Para o estudo acerca das perceções dos alunos (da turma de Português – 2.º CEB) aplicou-se uma escala de Likert, cujos dados serão tratados em momento próprio.

2.1. Justificação do tema, questão orientadora e objetivos de investigação.

Aquando da observação, apercebi-me que as aulas se seguiam sem qualquer recurso às TIC (como, aliás, acabei de referir no ponto anterior). Tal constatação não deixou de me causar algum espanto e, como também já referi, foi determinante para proceder à escolha do tema. Creio que é hoje lugar-comum defender-se que as novas tecnologias (nomeadamente as de natureza computacional) são um recurso que os docentes, de qualquer ciclo ou nível de ensino, não podem desprezar. No 1.º CEB, ainda se dava uso ao quadro interativo, para projeção de texto e escrita de grafemas. O uso dos quadros interativos, segundo Santos e Carvalho (2009), não faz do professor um bom professor se este não o souber explorar convenientemente. Para se trabalhar no quadro interativo o docente tem que se sentir seguro a manipular as novas tecnologias. Este quadro também é uma mais-valia para a captação da atenção dos alunos. Recorde-se que há alguns estudos que referem que o uso desta tecnologia tem efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos, aumentando os níveis motivacionais (Reis, 2007).

Em termos investigativos, procurarei descrever e analisar a minha prática no sentido de problematizar a importância das TIC na educação, aceitando, desde já, que elas nos fornecem um conjunto de ferramentas que poderão ser úteis. Assim a questão orientadora da investigação é a seguinte:

Que competências desenvolvem os alunos, intervenientes na PES, quando realizam tarefas/atividades com recurso às TIC?

A resposta a esta questão levar-nos-á à formulação de uma outra questão mais específica que orientará uma parte da investigação cuja análise se fará na parte final deste relatório: que vantagens há no uso da *WebQuest* para a aprendizagem dos alunos, no 2.º CEB? A escolha desta ferramenta justifica-se porque, segundo a literatura de referência (Lopes, 2006), possibilita uma grande interatividade e fomenta o espírito de pesquisa.

Estas questões encaminham-se para alguns objetivos, tais como:

1- Analisar a relevância do uso das TIC, nomeadamente de *WebQuest*, para a aprendizagem.

2- Descrever os processos pedagógicos (atividades) em que se usam ferramentas de base tecnológica, procurando analisar a atitude dos alunos, durante esses processos.

3- Analisar as práticas na sala de aula, problematizando as competências que os alunos desenvolvem quando trabalham com as TIC.

4- Discutir as concepções dos alunos a respeito das vantagens do uso das TIC.

As atividades que vamos apresentar e analisar, ao longo deste relatório final, procurarão apontar caminhos a percorrer para a consecução destes objetivos.

2.2. Opções metodológicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Para o desenvolvimento desta investigação foi muito importante a recolha de notas de campo. Esta recolha aconteceu com o auxílio da colega que comigo fez par pedagógico. Por norma, ao final do dia, procedia a uma leitura e análise dessas notas – prática que me ajudou a refletir sobre o meu desempenho e a partilhar ideias com vista ao desenvolvimento de competências profissionais que me permitissem crescer como professora. Também a análise documental (quer da bibliografia de referência, quer dos trabalhos produzidos pelos alunos) foi muito relevante e possibilitou reformular formas de atuação ao longo do processo. Como se evidenciará na parte final deste relatório, foi significativo o facto de termos promovido a ação direta dos alunos, possibilitando-lhes a exploração de recursos tecnológicos (como é o caso da elaboração de um *Powerpoint*). Para “ouvirmos” a voz e a opinião dos alunos acerca do uso das TIC na sala de aula, aplicamos um questionário (com questões abertas e com um grupo de questões organizado segundo a escala de likert). Os dados recolhidos foram analisados detalhadamente, como veremos a seguir.

3. A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto será apresentada a minha Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico que decorreu de outubro de 2014 a janeiro de 2015. Esta experiência de ensino está descrita procurando evidenciar momentos que foram relevantes para o desenvolvimento de competências profissionais e para a aprendizagem dos alunos com quem trabalhei. Como se sabe, a realização de um estágio envolve um grupo de pessoas, cuja interação e cooperação é fundamental, nomeadamente no que se refere à formação do(a) estagiário(a). No meu caso, quero salientar a importância da professora cooperante na designação dos temas para que as aulas seguissem sempre um fio condutor. Também importante é a integração no contexto educativo, cuja dinâmica acaba por ser fator muito influente na nossa prática educativa.

3.1. Integração no contexto

A minha prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do 1.º ciclo decorreu numa instituição pública da rede escolar de Bragança, tendo trabalhado com uma turma do 1.º ano. Esta turma era constituída por 23 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, tinham 5, 6 e 7 anos de idade. Considero que era uma turma muito grande, principalmente porque, neste ano escolar, os alunos requerem um apoio muito individualizado.

De uma forma geral todos os alunos eram trabalhadores, ativos e muito faladores o que, por vezes, condicionava o bom funcionamento das atividades. Gostavam de participar, mas, devido à sua idade, ainda tinham alguma dificuldade em cumprir as regras de participação e falavam todos ao mesmo tempo. Este aspeto, com o tempo, foi sendo melhorado, de tal maneira que, quando terminamos a nossa intervenção, se verificavam melhorias evidentes na forma como os alunos pediam e usavam a palavra. Este comportamento teve maior mudança desde uma aula de educação para a cidadania, lecionada por mim, onde foram abordados objetivos sobre como desenvolver atitudes e comportamentos corretos. Refira-se que, para que a aula fosse dinâmica e fosse ao encontro das novas tecnologias, coloquei uma música da Maria Vasconcelos intitulada “Boas maneiras”. A análise da letra desta música permitiu-nos uma reflexão conjunta acerca de comportamentos adequados,

nomeadamente na sala de aula. A partir desta aula, verifiquei que, sempre que um aluno falava sem autorização prévia, os colegas da turma chamavam-no à atenção.

Nas duas semanas de observação/cooperação, os alunos encontravam-se na fase de aprendizagem de alguns grafemas e de escrita de alguns números naturais. Esta é, garantidamente, uma fase de muito trabalho para o professor, mas é também uma fase de aprendizagem que fará toda a diferença, pois umas boas bases são cruciais para que se construam aprendizagens sólidas. Na área curricular de Português, aquando da minha chegada, os alunos já tinham aprendido os seguintes grafemas: i, u, o, a. Na primeira aula em que estive presente, eles abordaram o grafema “e”, realçando que, de entre as letras que representam sons vocálicos, esta era a última que lhes faltava aprender. Estes grafemas eram introduzidos através de uma música colocada pela professora e posteriormente cantada pelos alunos. Esta música realçava as palavras começadas pelo fonema correspondente ao grafema que se pretendia que os alunos aprendessem. Este modelo centrava-se na identificação dos fonemas e dos respetivos grafemas. A aprendizagem da escrita estava, assim, centrada no processo de associação fonema-grafema. Segundo Batista, Viana e Barbeiro (2011), “a escrita alfabética constitui um ponto importante na evolução da escrita. Para a dominar, os alunos têm de compreender que as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons” (p. 31).

Seguidamente, havia um diálogo com os alunos sobre a música, para saber qual o nome das personagens mencionadas na canção. Posteriormente, os alunos ditavam palavras que iniciassem pelo som ouvido anteriormente e a docente escrevia no quadro, por exemplo: “Eva”, “égua”, “Eduardo”, entre outras. Para consolidar a aprendizagem dos grafemas, os alunos escreviam no caderno da escola a letra manuscrita e a letra impressa. Depois de terminarem esta tarefa no caderno da escola, faziam o mesmo, mas no caderno caligráfico e ortográfico. Os alunos que tivessem maiores dúvidas no desenho da letra eram convidados a ir ao quadro.

No que concerne à área de Matemática os alunos encontravam-se no estudo do algarismo dois (2). Para lecionar este algarismo eram colados, no quadro, dois objetos, neste caso barras do material multibásico. Era também desenhado um ábaco com o número correspondente e procedia-se à representação de conjuntos (de dois elementos). Os alunos passavam estes dados para o caderno. Posteriormente faziam uma ficha de

consolidação sobre o algarismo 2. Esta ficha centrava-se em tarefas como: pintar duas unidades de um conjunto, desenhar o algarismo e escrever por extenso o seu “nome”.

Neste mesmo dia, houve a hora do conto. Nesta atividade, os alunos ouviram ler, pela docente, o livro intitulado “O livro ativo” e, seguidamente, os alunos foram convidados a elaborar uma capa para uma exposição na escola por estarmos no mês internacional da biblioteca escolar. O tema proposto era “A tua biblioteca escolar: um mapa de ideias”.

Na parte da tarde, a turma trabalhou a área curricular Estudo do meio, abordando o tema “o espaço da escola”. Esta aula foi baseada em diálogos onde todos os alunos, de uma forma organizada, puderam contribuir com respostas sobre quais os espaços que a escola lhes proporcionava, a sala de aulas, as casas de banho, o recreio, a cantina, a secretaria e a biblioteca. Os alunos foram discutindo a funcionalidade destes espaços. No final, pintaram um desenho onde se assinalavam todos estes espaços.

A docente regia-se pelo horário estabelecido. Assim sendo, às segundas, quartas e sextas iniciavam as atividades com português e às terças e quintas com matemática. O estudo do meio, a educação para a cidadania e as expressões artísticas e físico-motoras eram da parte de tarde em dias intercalados e escolhidos pela docente. Apesar de estas áreas poderem ocorrer no horário que a docente considerasse mais conveniente, nunca o ensino (explícito) de português ou de matemática ocorreram no período da tarde. Penso que esta imposição de horário nem sempre favorecia a preparação das aulas e prejudicava a interdisciplinaridade, pois as disciplinas devem interligar-se e não serem isoladas. A “obrigatoriedade” de seguir este horário tornava bastante difícil interligar as diferentes áreas curriculares e desenvolver práticas de ensino por projetos promotores de uma aprendizagem holística.

Na área disciplinar de estudo do meio, podíamos desenvolver diversas atividades que eram motivadoras e que se referiam a aprendizagens que os alunos reconheciam como relevantes para a sua vida. Mas, como esta tinha que ser da parte de tarde, os alunos nem sempre estavam recetivos, por já estarem um pouco cansados. Além disso, o horário da tarde era mais curto que o da manhã, o que tinha como consequência que atividades mais longas, como experiências laboratoriais ou atividades práticas de investigação em ciências, raramente eram realizadas.

3.2. Experiência de ensino-aprendizagem do 1.º ciclo

Neste ano letivo, a primeira semana de intervenção aconteceu a pares. Considero que esta forma de proceder foi muito vantajosa porque nos permitiu uma intervenção apoiada e, como tal, permitiu reforçar a nossa confiança. Além desses importantes aspetos, o trabalho realizado a pares facilita a criação de uma relação pedagógica saudável, em que o apoio mútuo se consolida.

A minha intervenção individual iniciou-se a 17 de novembro de 2014 e terminou a 21 de janeiro de 2015, tal como estava previsto, tendo em conta as horas de estágio na unidade curricular de PES. Esta intervenção acontecia apenas durante três dias da semana (às segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras).

Durante todas as aulas tentei criar percursos de aprendizagem que favorecessem a interdisciplinaridade. Reconhecendo que a aprendizagem dos alunos se processa de forma integrada, tentei interligar as áreas disciplinares umas com as outras de forma a serem mais interessantes e motivadoras para os alunos. Segundo Roldão, pretende-se que “a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe” (citado por Lopes, 2006, p. 74). Na verdade, só aprendizagens com sentido, e que os alunos possam ativar em novas situações de vida, se constituem como aprendizagens significativas. Para as promover é fundamental encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas e propor atividades que, com intencionalidade, promovam o desenvolvimento de competências múltiplas. Também tentei, sempre que possível, promover o uso das tecnologias. Tal aconteceu das mais diversificadas formas como, por exemplo, passando os textos que li em suporte digital e usando o quadro interativo para trabalhar as letras das músicas que os alunos ouviam e cantavam. Tenho, contudo, de reconhecer que, por circunstâncias várias, nem sempre foi possível fazer essa ligação entre os conteúdos das diferentes áreas disciplinares, como veremos adiante.

3.2.1. Planificação e descrição da experiência de ensino-aprendizagem.

Quanto à minha intervenção, esta decorreu semana sim semana não, exceto a primeira semana que foi a pares, como referi anteriormente. Na semana que antecedia a minha intervenção, a docente (professora cooperante) fornecia os objetivos pretendidos para as aulas a lecionar, indicando os conteúdos que deveriam ser trabalhados. Esta

forma de intervir, intervaladamente, não é de todo desfavorável porque nos permite dispor de mais tempo para preparar as atividades e permite-nos, como é evidente, fazê-lo com mais calma. Há, porém, um fator menos agradável que se relaciona com a dificuldade em realizar atividades mais extensas. A realização de atividades que implicassem um trabalho mais continuado (em termos temporais) era problemática uma vez que só tinha três dias de uma semana para intervir e a minha colega tinha que assegurar outros tópicos e outros conteúdos que a professora cooperante indicava. Posso, portanto, afirmar que, por vezes, se tornava um pouco complicado gerir o tempo tendo em conta esta repartição da intervenção por semanas. É claro que trabalhávamos em equipa (como equipa pedagógica) e que, por isso mesmo, o facto de haver alternância de docente na condução da aula não deveria ser motivo impeditivo de uma prática que promovesse uma aprendizagem por projetos de média duração. Mas a prática por mim (nós) experienciada revelou que tal dinâmica não aconteceu. Mesmo de dia para dia, os conteúdos/tópicos eram, muito frequentemente, totalmente diversos, sem que fosse perceptível uma preocupação clara com uma continuidade, ou seja, cada dia era isolado com temas e matérias diversificadas.

Seguidamente irei abordar quais as atividades que desenvolvi ao longo da PES no primeiro ciclo, referindo quais os objetivos para cada área disciplinar. Também realço que os nomes dos alunos que vou utilizar ao longo das experiências de ensino e aprendizagem são fictícios. Esta opção por nomes fictícios impõe-se pela necessidade ética de salvaguardar a identidade dos alunos com quem trabalhei.

Esta turma do 1.º ciclo era participativa, como já antes referi alguns alunos, mesmo que não intencionalmente, tendiam a ter uma participação muito ativa e monopolizavam um pouco o uso da palavra; outros, mais tímidos, participavam muito menos. Para uma melhor participação de todos os alunos, e para evitar que falassem sempre os mesmos, optei por ter uma caixa surpresa na qual continha, em cartões, os nomes de todos os alunos. Implementamos, assim, uma prática que regulava as intervenções. Naturalmente, tínhamos em conta a participação espontânea dos alunos, mas procurávamos que todos participassem ativamente nas atividades desenvolvidas.

A experiência de aprendizagem que vou relatar reporta-se a uma semana de intervenção. Sendo assim, para os três dias de português os objetivos propostos foram: ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; antecipar

conteúdos com base nas ilustrações e no título; antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios; recontar uma história ouvida; identificar as consoantes anteriormente aprendidas, através de jogos fonéticos; compor e decompor palavras.

Iniciei com a abordagem do grafema “C” o do correspondente fonema [k] (tendo feito referência à correspondência deste grafema com o fonema [s], nos casos em que ocorre seguido de “e” e “i”). Esta abordagem realizou-se a partir da leitura da obra de Alice Vieira “Corre, Corre Cabacinha”. Sendo minha intenção desenvolver competências de leitura, privilegiando os textos da literatura tradicional, recorri a este conto pelo seu carácter humorístico. É mais um dos textos da tradição oral em que se exorciza o medo ao lobo (e, por extensão, aos animais ferozes) pela construção de uma narrativa em que o lobo desempenha o papel de uma personagem que facilmente se deixa enganar. É claro que esta opção também se relaciona com o facto de, ao longo desta narrativa (recriada por Alice Vieira), ser evidenciada a correspondência entre o grafema “C” e o fonema [k] – como se comprova, desde logo, pelo título.

Não comecei pela interpretação da capa pois a obra que usei continha duas histórias e a ilustração da capa apenas fazia referência a uma delas – “O menino da lua”. Assim sendo, fiz uma leitura expressiva da história. Os alunos gostaram e, com alguma espontaneidade, começaram a repetir a expressão “Corre, corre, cabacinha. Corre, corre, cabação” que funciona como uma espécie de refrão. Depois de um diálogo acerca da história, em que os alunos demonstraram ter compreendido a sequência das ações narradas, ao mesmo tempo que se expressaram acerca do facto de a velha ter conseguido enganar o lobo, os alunos foram questionados sobre alguns pormenores paratextuais, focando principalmente o título da história.

Professora: Então, qual é o título da obra?

João: Corre, corre, cabacinha.

Professora: Muito bem!

Professora: E quantas palavras tem o título?

Ana: Tem três, professora.

Professora: Muito bem, Ana!

Professora: E já repararam que há um som que se repete mais vezes?

Uníssonos: Sim!

Professora: E qual é esse som?

André: É o som “k”.

Professora: Muito bem! E qual é a letra que se lê [k]?

Bernardo: Esta que está no início, professora. Parece uma meia-lua!

(nota de campo n.º 1, do dia 19 de janeiro de 2015)

Com este diálogo pretendi que os alunos conseguissem identificar o grafema “C” que, na sequência da aula, abordaríamos com mais cuidado. No seguimento desta fase, pedi aos alunos que fizessem o reconto da história, pois é sempre uma forma de desenvolver a oralidade. Alguns alunos fizeram recontos mais completos e outros omitiram algumas das partes, tendo, contudo, referido os momentos nucleares da narrativa. Registo ainda que todos manifestaram ter gostado da história.

As atividades seguintes foram ao encontro das aulas da docente cooperante. Nesse sentido, os alunos puderam ouvir uma música sobre a consoante em estudo. Cantamos a música e realçamos novamente as palavras começadas pela letra “C”. Usávamos a designação “letra” porque é aquela que é do conhecimento dos alunos desta faixa etária. Antes de iniciarem os exercícios cinestésicos e ortográficos, tive que fazer uma chamada de atenção, muito importante, para esta “nova” letra. Recordando exemplos já antes referidos, realçamos que esta letra era “especial” porque a podemos ler de duas formas diferentes. A partir da análise de exemplos, os alunos aperceberam-se que a letra “C” ora corresponde ao som [K] quando está seguida de vogais A, O e U, ora corresponde ao som [s], quando ocorre seguida das vogais E e I.

Nesta primeira abordagem, os alunos trabalharam, de forma mais sistemática, com palavras em que o grafema C representava sempre o fonema [k]. Mas também foram questionados acerca do seu conhecimento de algumas palavras que contivessem o grafema C, mas que o fonema fosse distinto; isto é, palavras em que a letra C fosse lida como [s]. Claro que a resposta foi óbvia pois a história trabalhada era exemplo dessa situação, com a palavra “cabacinha”. A análise desta palavra possibilitou uma clara explicitação das duas leituras da letra C, tendo em conta o som vocálico que ocorre a seguir.

Posteriormente introduzi outra consoante: o “Q”. Para introduzir este grafema, optei pela leitura da obra “O Cuquedo”, de Clara Cunha. Comecei por fazer a leitura desta narrativa, de uma forma muito entoada para realçar a história e a relevância da

redundância discursiva que lhe confere uma certa singularidade. Na parte final da leitura, consegui atualizar a intencionalidade explícita da narrativa: com um grande “Boom”, consegui “assustar” os alunos. Depois, todos se riram. Foi evidente que gostaram da história. Como a minha intenção era ler sem que os alunos tivessem contacto com a capa da obra, principalmente com o título, forrei a mesma com papel de alumínio de forma a despertar a curiosidade. terminada a leitura, pedi novamente aos alunos que fizessem o reconto da história e se alguém sabia qual o título da mesma. Um aluno disse que era “O Cuquedo” porque já a tinha ouvido antes. Então, sugeri que escrevessem o título que o amigo referiu. O esperado aconteceu. Alguns escreveram “Cuquedo” com o grafema “c” no início e no meio da palavra (na primeira e na segunda sílabas); mas outros alunos problematizaram a escrita e questionaram-me, recordando o que se tinha dito anteriormente. Ou seja, recordaram que o “C” seguido de E ou I se lê [s]. A sua dúvida era saberem como é que conseguiam escrever a palavra, visto que não poderia ser apenas com o grafema C. Incentivando-os a encontrarem uma solução, verifiquei que nenhum utilizou o grafema “Q”. Creio que é uma situação normal porque eram alunos do 1.º ano e esta é uma consoante não muito conhecida. Mas, no sentido de valorizar as tentativas de escrita dos alunos, pedi-lhes que escrevessem a palavra no quadro. Depois de confrontarmos as várias tentativas, foi a minha vez de a escrever. Quando a viram escrita, perguntaram que letra era aquela – o “q”. Disse aos alunos que, mais uma vez, estávamos perante uma letra “especial” e perguntei se sabiam porquê.

Professora: Alguém sabe porque esta letra é especial?

Aluno 1: Eu sei! É especial porque se lê “quê” tal como a que aprendemos anteriormente.

Professora: Sim, lê-se “quê”. Mas será só por isso?

Aluno 2: Sim, acho que sim.

Professora: Pois bem, esta letra é especial porque anda sempre de “mãos” dadas com outra letra. E agora, já conseguem dizer qual é?

Aluno 3: É a letra “u”, professora.

Professora: Muito bem, é a letra “u”.

(nota de campo n.º 2, do dia 20 de janeiro de 2015)

Desta forma, introduzi a nova consoante e os alunos entenderam que o “q” ocorre sempre junto com o “u”. Só no final de fazer esta apresentação da letra e depois desta explicitação do porquê de esta ser uma letra especial é que tirei o papel de alumínio e projetei, em formato digital, a história e fiz novamente a sua leitura, a pedido dos alunos.

Para consolidar a escrita e a leitura desta consoante, os alunos resolveram uma ficha de trabalho elaborada por mim (anexo I). Para finalizar, refiro ainda que, nas aulas seguintes, foram realizadas diversas atividades de escrita e leitura de palavras com os fonemas até então aprendidos. Este trabalho sistemático de leitura e escrita leva os alunos a reiteradamente ativarem as suas aprendizagens e, assim, a desenvolvê-las pela resolução de novas situações.

Neste mesmo dia, na área disciplinar de matemática, introduzimos o número natural sete [7]. Como esta sequência de atividades ocorreu depois do intervalo, e tendo em conta a natural excitação dos alunos, iniciei com uma música de Maria Vasconcelos intitulada “7 dias, 7 notas, 7 cores”. Quando os alunos entraram, já a música tocava para que eles percebessem que o intervalo tinha terminado e para que sossegassem a fim de ouvirem a música. Esta estratégia resultou, porque eles ficaram curiosos para perceber a letra e rapidamente se foram sentando em silêncio. Foi curioso verificar que, quando começaram a perceber, começaram espontaneamente a cantar e alguns já diziam: hoje vamos aprender o número sete. Terminada a música, alguns alunos já diziam que sabiam fazer o sete. Para os que tinham mais dificuldade e que não sabiam, eu desenhei no quadro o algarismo e escrevi por extenso para que pudessem copiar para os cadernos. Também forneci a cada aluno uma imagem com o número sete para que colorissem e colassem no caderno. No final desta atividade, entreguei a cada aluno sete barras de cuisenaire para que os pudessem agrupar de diferentes formas e assim percebessem que, com sete barras, tal como com o número de barras correspondente aos algarismos aprendidos anteriormente, se podiam formar diferentes conjuntos. Os alunos puderam experimentar e explicitar, aos colegas, que poderiam fazer diferentes combinações, agrupando os barras em conjuntos, como, por exemplo, $3+3+1$, ou $3+4$. Efetivamente, as barras de cuisenaire proporcionam aos alunos uma aprendizagem significativa ao nível da composição e decomposição do número. Segundo Pimm,

No ensino da matemática é necessária a ação (real e virtual), reflexão, e a capacidade de ser capaz de comunicar ambas. Os alunos devem passar da exploração direta sobre o objeto para a exploração virtual das possibilidades. O propósito dos manipuláveis é ajudar os alunos a passar a ponte entre o concreto e o abstrato da matemática. (Citado por Vale, 2000, p.66-67)

Dando continuidade ao estudo dos números naturais, foi a vez de apresentar o número oito. Para o apresentar de uma forma diferente, recorri novamente à história do Cuquedo, estudada anteriormente na aula de português. Os alunos voltaram a observar a projeção das personagens-animais, uma a uma, através do quadro interativo. À medida que a projeção avançava, fui pedindo aos alunos que fossem contando o número de personagens da história (referimo-nos às espécies animais mencionadas ao longo da narrativa). Como a história só tinha seis espécies de animais, recorri a mais duas espécies que iriam ser utilizadas no decorrer das atividades da semana. Desta forma, os alunos lembraram os números anteriormente aprendidos e chegaram ao número oito. Mais uma vez, desenhei este algarismo no quadro e todos os alunos o copiaram, registrando nos seus cadernos o número e o seu nome escrito por extenso. Novamente lhes entreguei um oito, em papel, para colarem no caderno e colorirem. Posto isto, os alunos realizaram fichas de consolidação adicionando e subtraindo números naturais até oito. Nestas atividades, também decompuseram e compuseram números e agruparam conjuntos de forma a obter o número pretendido.

Como referi anteriormente, o estudo do meio era lecionado da parte de tarde. Como os alunos costumavam estar mais agitados neste período, decidi fazer uma experiência. Para iniciar, decidi ler a obra *Um bocadinho de inverno* de Paul Stewart e Chris Riddell (1998), na qual se narra a aventura de um coelho que guarda, na sua toca, um bocado de neve enrolado em folhas, para mostrar ao seu amigo ouriço. A leitura desta história foi feita com recurso a um suporte digital. Como já foi referido neste documento, o suporte digital permite captar mais rapidamente a atenção dos alunos, permitindo também uma maior atratividade pelas aulas. Finda a leitura da história, entreguei a cada aluno um protocolo com dois quadros. Um deles serviria para registarem uma resposta consoante as ideias pré-concebidas e, no outro, deveriam colocarem a resposta certa, depois de realizada a atividade experimental (Anexo II).

Comecei a preparar a atividade. Antes, porém, incentivei os alunos para que pudessem ir respondendo às primeiras questões e pudessem ir registrando as suas ideias prévias. Estas ideias são as que os alunos já possuem antes de realizarem um processo de aprendizagem que, por experimentação, lhes permite chegar a conclusões cientificamente bem fundamentadas. Para a realização da atividade, coloquei cinco pratos com um cubo de gelo em cada. No prato 1, embrulhei o cubo de gelo em lã, no prato 2 embrulhei-o em plástico, no prato 3 em papel de escrita e no prato 4 em folha de alumínio, tal como se observa na figura seguinte.



Figura 1. Fase inicial da experiência

Durante este procedimento ia sempre perguntando: então será que todos os barras de gelo se vão derreter ao mesmo tempo? Mas os alunos em vez de responder oralmente, iam colocando uma cruz na questão que consideravam verdadeira e assim sucessivamente. No final de todos responderem às questões colocadas, através das quais se processou o registo das suas conceções prévias, foi a vez de as confrontarem com os resultados. Para isso, fui buscar todos os pratos e começaram a aparecer as surpresas. Quase todos os alunos afirmaram que o cubo de gelo que derreteria mais rapidamente seria o do prato 1 em que o gelo estava embrulhado em lã e o que realmente aconteceu foi o contrário uma vez que o cubo de gelo que mais tempo durou a derreter foi o que estava envolto em lã, como podemos verificar na figura 2.



Figura 2. Resultado da experiência

Esta observação permitiu-nos explicitar que a lã é um mau condutor térmico, protege do frio e não deixa o ar entrar, ou seja, funciona como um entrave à passagem do calor ou do frio. Graças a esta experiência, os alunos ficaram a perceber o porquê de usarmos roupa de lã no inverno, mas também foi possível promover a mudança das suas ideias prévias para conceções científicas.

Ao longo de todas as áreas curriculares, a área das expressões artísticas e físico-motoras estiveram sempre evidentes. Por norma, iniciavam-se sempre as atividades com o domínio da Educação e expressão musical. Este procedimento revelou-se muito eficaz uma vez que era uma forma de acalmar os alunos e cativar a sua atenção e participação para as restantes atividades. Também o recorte e a colagem eram utilizados com frequência. Neste âmbito, destacamos que, no final da leitura e análise de histórias, os alunos procediam ao recorte das cenas e colavam-nas de acordo com a sequência correta. Em matemática, procedemos com frequência ao recorte e à colagem dos números. Tal como refere Ferreira (2007),

A educação artística é uma área de extrema importância no que respeita à educação geral, permite o desenvolvimento do indivíduo nos seus mais diversos aspetos (cognitivo, sensorial e motor) e possibilita a aquisição de competências necessárias, através das suas dinâmicas de pesquisa crítica e criativa e de elaboração de produtos visuais para crescer como cidadão responsável, participativo e cooperativo. (p.8)

Importa, portanto, deixar claro que consideramos as expressões artísticas e físico-motoras uma área transversal com aplicabilidade em diversos domínios,

possibilitando um trabalho de natureza interdisciplinar. As expressões artísticas e físico-motoras não podem ser esquecidas em nenhuma área e devem ser trabalhadas aproveitando todas as potencialidades que trazem para o desenvolvimento dos alunos.

3.2.2. Reflexão sobre a experiência de ensino-aprendizagem do 1.º CEB

Em termos globais, considero que a passagem pelo 1.º ciclo foi enriquecedora, mas, por condicionalismos vários (que adiante analisarei), ficou longe das minhas expectativas e requereu, da minha parte, um grande esforço de adaptação. Possibilitou-me contactar com uma escola do 1.º ciclo e principalmente com um 1.º ano, o qual, desde sempre, me havia despertado muita curiosidade. A experiência tida neste ciclo de ensino levou-me a refletir sobre o perfil de um professor, nos dias de hoje. Segundo Roldão, “o perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Roldão, 2009, p. 49). Ser professor é, por isso mesmo, um desafio sempre em aberto, instaurando um processo de constantes reconstrução das competências profissionais.

Como é reiteradamente referido pela literatura das ciências da educação e das áreas da didática, um bom desempenho em sala de aula requer um sério trabalho de planificação, orientado no sentido de responder às reais necessidades dos alunos com os quais se trabalha. Para planificar as minhas aulas, tentei sempre seguir esse caminho, de forma a que as aulas não se cingissem a um debitar a matéria, mas que as atividades propostas fossem ao encontro das necessidades e gosto dos alunos, promovendo a sua ação e a sua capacidade de reflexão.

Uma das minhas primeiras dificuldades foi a planificação, pela necessidade de pensar em atividades que se enquadrassem com as competências dos alunos e respondessem às suas exigências. De início foi complicado saber que tipo de atividades eram adequadas e podiam ser realizadas por alunos desta idade. Estas eram algumas das minhas maiores preocupações. Recordo que foi a minha primeira experiência de trabalho sistemático com uma turma do 1.º ano e, é claro, senti, de início, alguma dificuldade em compreender o ritmo de trabalho das alunos. Com o tempo (pelo crescente conhecimento da turma), e com a ajuda da professora cooperante e da

professora supervisora, fui realizando planificações mais adequadas e efetivamente realizáveis no tempo de aula previsto. Aos poucos, as dificuldades foram colmatadas. Além disso, a planificação sempre foi vista como um fio condutor da aula e como algo que se podia ajustar, quando necessário. As aulas são, naturalmente, dinâmicas e, muito frequentemente, cheias de acontecimentos imprevistos aos quais o docente deve e tem de dar resposta, mesmo que isso implique alterações em relação àquilo que tinha previamente planificado.

Outra das grandes dificuldades sentidas durante o estágio foi a gestão do tempo de realização de atividades em sala de aula. Conseguir fazer com que os alunos estivessem motivados e empenhados durante o tempo das aulas, e não existissem tempos “mortos”, também foi uma dificuldade que foi sendo debelada com a aquisição de saberes ao longo do tempo. Caso isso acontecesse, tentava sempre ter uma postura crítica e resolver a situação com tarefas no quadro ou no manual. Considero que, com esforço, dedicação e trabalho árduo, este desejo de conseguir uma sala de aula dinâmica foi gradualmente conseguido.

O estágio permitiu-me ter uma maior consciencialização dos desafios colocados pela prática e desenvolver um olhar mais atento e crítico sobre o meu desempenho. Os momentos de reflexão contribuíram para mudar e adequar estratégias de ensino, por forma a promover aprendizagens verdadeiramente significativas para os alunos. Não tenho dúvidas que este sistemático confronto reflexivo levou a melhorar a minha atuação. Acredito que “é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 165). A reflexão sobre as práticas alimentou um continuado esforço para corrigir e melhorar formas de atuar em sala de aula, no sentido de ser cada vez mais promotora da aprendizagem ativa da criança.

Obviamente que o insucesso e a frustração também fizeram parte deste percurso. No entanto, não posso esquecer o crescimento pessoal e profissional que esses momentos me proporcionaram. Possivelmente, esses momentos em que me senti mais frágil e, por vezes, até mesmo frustrada foram os que mais contribuíram para o sucesso posteriormente alcançado, na medida em que me levaram a questionar o meu trabalho e

a refletir sobre o que tinha vindo a fazer, levando-me a estudar e a encontrar soluções para colmatar as falhas cometidas.

Tenho consciência que devo melhorar certos aspetos que, na minha opinião, serão corrigidos ao longo do tempo, através da experiência profissional. Tenho bem presente que um professor deve dominar as matérias, mas sobretudo prestar atenção aos alunos e ajudá-los cada vez mais para atingirem os seus objetivos. Como refere Arends, é fundamental que os profissionais de ensino “dominem as matérias que vão ensinar e que se preocupem com o bem-estar das alunos e dos jovens” (Arends, 2008 p.17). Este autor salienta ainda que o exercício da atividade docente deve, naturalmente, ser orientado para produzir resultados. Estes, porém, não se confinam a uma dimensão meramente académica, ou científica. É claro que as práticas pedagógicas implementadas pelos professores devem potenciar a realização escolar e a aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do currículo. Mas também devem promover aprendizagens humanas e sociais, sem as quais a formação da criança fica seriamente comprometida.

Termino referindo que sinto que evolui muito na formação enquanto pessoa, uma vez que cada dia que passava sentia uma maior responsabilidade no exercício da função de professora. Apesar de esta experiência ter sido muito curta, ela foi bastante intensa, tanto a nível pessoal como profissional.

4. A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo

Neste ponto, serão apresentadas as experiências de ensino aprendizagem relativas ao 2.º ciclo do ensino básico nas áreas de Português, História e geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Matemática. Esta prática foi desenvolvida em três turmas de dois agrupamentos diferentes. Este facto permitiu-nos trabalhar em contextos diferenciados o que implicou um esforço no sentido de adaptar as metodologias às diferentes formas de trabalhar, quer das turmas, quer dos diferentes professores cooperantes. Acresce que este estágio no 2.º ciclo do ensino básico se realizou em áreas científicas bastantes diferentes o que também exigiu o desenvolvimento de competências e saberes diversificados e uma capacidade para, nas diferentes áreas, adotar as opções metodológicas e didáticas mais eficazes para a promoção de aprendizagens verdadeiramente significativas. Todas estas experiências decorreram em escolas pertencentes a agrupamentos da rede escolar pública de Bragança entre os meses de fevereiro e junho de 2015.

A primeira semana passada nos contextos de PES no 2.º ciclo foi de observação. Considero que o tempo destinado à observação foi muito pouco, reiterando assim uma ideia que já expressei a propósito do 1.º ciclo. Acresce que, no 1.º ciclo, temos um período de três dias destinado à observação e cooperação com a mesma turma, mas no 2.º ciclo a semana de observação é repartida pelos dois contextos escolares e pelas quatro disciplinas, sendo que, em algumas delas, apenas temos a possibilidade de observar 90 minutos. Tendo em conta o grau de exigência do exercício da prática docente em várias disciplinas, este curto período de observação deixou-me algo temerosa quando, na semana seguinte, comecei a intervir, pois achei que não tinha conhecimentos suficientes acerca das metodologias a que os docentes recorriam, e acerca das estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, senti que foi tempo insuficiente para criar um bom relacionamento com as turmas, nomeadamente porque este processo de prática pedagógica se inicia numa fase em que os alunos estão já a meio (aproximadamente) do segundo período escolar e, como é evidente, a meio do ano letivo, tendo já rotinas de trabalho consolidadas.

Destas quatro áreas anteriormente indicadas, apenas lecionávamos duas em simultâneo. Esta escolha foi feita com o par de estágio. Eu comecei a intervenção

leccionando as disciplinas de Matemática e de História e geografia de Portugal, sem que para essa escolha tenha existido qualquer razão especial. Aliás, a leccionação simultânea destas duas disciplinas deveu-se ao horário que nos foi atribuído. Poderemos, evidentemente, discutir se seria preferível lecionar em simultâneo Português e História e geografia de Portugal, e, noutro bloco, Matemática e Ciências da Natureza, por serem disciplinas com uma maior afinidade (as duas primeiras da área das humanidades, as duas últimas, da área científica). Refira-se, a este respeito, que hoje (numa espécie de regresso às antigas variantes de formação de professores) voltamos a ter mestrados profissionalizantes com base nesta divisão (Português e História e geografia de Portugal, por um lado, e Matemática e Ciências Naturais, por outro). A respeito deste aspeto, o que me parece mais relevante é desencadear uma reflexão acerca da criação de interações interdisciplinares no 2.º ciclo do ensino básico. A minha prática (e a das colegas com quem troquei informação ao longo deste processo) evidenciou uma total ausência de processos interdisciplinares. Creio que um avanço significativo para o nosso modelo de formação passaria pela instauração de um verdadeiro diálogo pedagógico, quando se fazem conselhos de turma, por forma a desenvolver projetos interdisciplinares de aprendizagem.

4.1. Integração e intervenção na área de matemática

A minha intervenção na disciplina de matemática ocorreu numa turma do 5.º ano, constituída por 14 alunos. Passadas duas semanas, saíram dois alunos por motivos pessoais e a turma ficou, até ao final do ano letivo, com 12 alunos. Esta turma frequentava uma das escolas da rede pública de Bragança cujas instalações não eram, em meu entender, de grande qualidade. Fisicamente, o edifício escolar estava degradado. As salas não eram acolhedoras e eram frias. Naquela em que eu lecionava esta disciplina, tinha um estrado ao pé do quadro que dificultava um contacto de proximidade entre o professor e os alunos. Era uma estrutura que, em termos pedagógicos, era muito pouco funcional. Os corredores eram sombrios e não havia luz natural o que parece que impedia a respiração. Mesmo em termos de ambiente educativo, tive a sensação que esta escola era pouco acolhedora e havia falta de conversa e socialização entre os docentes. Como estagiária, sentia-me um pouco à parte

quando entrava na sala dos professores. Até o ambiente entre os próprios alunos me pareceu marcado por uma excessiva conflitualidade e agressividade. É claro que também registei aspetos positivos e, de entre estes, merece claro destaque o convívio dentro da sala de aula.

Esta turma, inicialmente, deixou-me receosa pois a docente disse-me que alguns alunos tinham comportamentos errados e agressivos na sala de aula e que, muitas vezes, tentavam faltar-lhe ao respeito através da agressividade. Além disso, acrescentou, eles tinham intervenções pouco adequadas, sendo muito liberais na expressão oral. Era uma turma com alunos de idades entre os 10 e os 13 anos, sendo que os mais velhos eram alunos repetentes. Também me referiu que os alunos demonstravam muitas dificuldades e que não podia variar as atividades para que eles não se perdessem. Sugeriu que utilizasse sempre o manual escolar e que não recorresse a fichas de trabalho elaboradas por mim. Nesta turma, não consegui aplicar atividades diversificadas referentes ao meu tema, devido às dificuldades dos alunos no que concerne à matemática. Quanto a esta última afirmação da cooperante, não estive de acordo e dei a minha opinião à docente, que, mesmo assim, não cedeu porque continuava a afirmar que os alunos tinham muitas dificuldades e não seria conveniente alterar as rotinas e fazer inovações que (no seu entender) só iriam confundir os alunos. Eu, porém, continuo a achar que, com tantas dificuldades evidenciadas pelos alunos, o melhor era diversificar as situações e as estratégias de ensino. Como isso não foi possível, trabalhei conforme pude. Assim, o suporte digital era utilizado para projeção do manual com fichas e correções das mesmas, projeção de informação para os alunos copiarem para o caderno e pouco mais. O facto de esta turma ter sido disponibilizada para o nosso estágio constituiu-se como uma mais-valia para os alunos, na medida em que, pela presença de três professoras na sala, passou a ser mais fácil disponibilizar um apoio mais individualizado, de forma a ser possível esclarecer as dúvidas dos alunos. O que a meu ver foi muito gratificante, pois conseguimos ver melhoras significativas no desenrolar das aulas, até a nível de comportamento.

Quando comecei a conhecer os alunos e a criar uma relação de maior proximidade com eles, reparei que o seu comportamento estava paulatinamente a mudar, começando a atenuar-se a má educação. Um dos fatores que pode ter influenciado esta melhoria foi a saída de um dos alunos que era o que potenciava

maiores desacetos na sala de aula, adotando um comportamento agressivo, quer para com a docente, quer em relação aos próprios colegas. Os alunos da turma continuaram, contudo, a ser muito faladores. No que diz respeito ao trabalho, eram alunos empenhados e procuravam realizar as tarefas que lhes eram solicitadas. O seu ritmo de trabalho era, contudo, bastante lento. Tendo como referência as indicações que recolhemos em conversa com outras colegas que se encontravam a lecionar a mesma disciplina em outras turmas, podemos afirmar que estes alunos demoravam mais tempo para efetuarem a resolução das atividades e das tarefas matemáticas solicitadas, devido às suas dificuldades na área. Mas, em contrapartida, o que faziam, faziam bem feito e ficavam a compreender a matéria. Também me apercebi que esta era a tática da docente.

De uma forma geral, e ao longo de todo o meu tempo com eles, esta turma deixou-me marcas positivas devido ao facto de, com o tempo, se terem tornado alunos ternurentos, aplicados e sempre prontos para me ajudar no que fosse possível e estivesse ao alcance deles. O meu relacionamento com a turma foi muito positivo e gratificante, ao longo de todas as aulas.

4.1.1 Experiência de Ensino-aprendizagem de matemática

Para planificar as minhas aulas, recorri ao uso do manual escolar. Segundo Gérard & Roegiers (citados por Martins, 2010),

O Manual assume uma função de formação, uma vez que fornece informação científica e geral, ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e na avaliação. Apesar de o manual se destinar ao aluno, é com base nele que o professor planifica e organiza as atividades letivas, funcionando este como se fosse o próprio programa. (p. 20)

É claro que o trabalho de planificação teve em conta o que está estipulado no programa e nas metas superiormente estipuladas pelo Ministério da Educação, com base no trabalho de peritos.

Iniciei a minha intervenção com a abordagem ao domínio “Números e Operações” sendo o subdomínio “Números racionais não negativos”. Os objetivos que constam nas metas curriculares são os seguintes:

1. Simplificar frações dividindo ambos os termos por um divisor comum superior à unidade.

2. Reconhecer, dadas duas frações, que multiplicando ambos os termos de cada uma pelo denominador da outra obtêm-se duas frações com o mesmo denominador que lhes são respetivamente equivalentes.

3. Ordenar duas quaisquer frações.

4. Designar por «fração irredutível» uma fração com menores termos do que qualquer outra que lhe seja equivalente.

A primeira aula foi dedicada à ordenação de frações. Os alunos teriam que saber qual o critério utilizado para ordenar frações sem recorrer a representações gráficas. Através do quadro interativo, projetei algumas frações e os alunos chegaram, com a minha ajuda, à regra.

Exemplificando, posso aqui reproduzir o seguinte exercício que coloquei no quadro interativo: $\frac{1}{2}, \frac{3}{6}, \frac{5}{10}$ e $\frac{7}{14}$. Posteriormente, pedi aos alunos que as representassem graficamente, mas sempre tendo em conta a mesma unidade de medida. Os alunos começaram com as questões:

Aluno1 – Professora, como vamos fazer se não são iguais?

Professora – Vamos pensar. Eu disse que todas têm que ter a mesma unidade de medida, certo?

Aluno 2 – Ah, já sei...

Professora – Então, que descobriste?

Aluno 2 – Se dividirmos o numerador pelo denominador o resultado é sempre igual para todas, logo são frações iguais.

Professora: – Achas que são iguais?

Aluno 3: – Ah, são as frações equivalentes, lembro-me da matéria do ano passado.

(nota de campo n.º 3 do dia 2 de março de 2015)

Depois deste diálogo e de realizados outros exercícios, os alunos foram incentivados a formularem a regra. Aproveitando as intervenções anteriores, projetei-a e eles fizeram o seu registo no caderno diário: duas frações são equivalentes quando

representam o mesmo número racional. Estas podem obter-se dividindo ou multiplicando os termos da fração pelo mesmo número natural.

Como, nesta aula, estávamos a trabalhar com frações, também foram problematizados, abordados e compreendidos mais conceitos, como frações próprias e impróprias. Em todas as aulas, e nesta não foi exceção, predominava o diálogo pois tentava sempre que fossem os alunos a chegar às regras e só depois havia o registo no caderno diário.

Assim, as aulas eram mais motivadoras e interessantes para os alunos pois a motivação promove a aprendizagem (Estanqueiro, 2010, p. 39). Acresce que todas as regras eram consolidadas com exercícios do manual do aluno. Para as correções, projetava-se no quadro interativo o enunciado da questão e um aluno, escolhido aleatoriamente, ia fazer a correção ao quadro branco explicando todos os procedimentos. Nestas aulas, e como já referi anteriormente, a tecnologia mais utilizada era o quadro interativo. Segundo Meireles (2006), o quadro interativo “é uma das mais recentes tecnologias que pretende transformar a vida do professor na sala de aula, cativar a atenção do aluno, melhorar as aprendizagens dos alunos tornando assim mais aliciante o processo de ensino/aprendizagem.” (p. 59)

Nas aulas de matemática, conseguíamos perceber isso nitidamente pois os alunos, que raramente gostavam de participar, quando era para resolver algum exercício no quadro interativo, prontificavam-se logo para o fazer. Esta é uma das vantagens do quadro interativo, tal com está enunciada no início deste relatório.

4.1.2 Reflexão acerca da intervenção em matemática

Ao longo das aulas de matemática, foi mais que notório o uso das novas tecnologias, com o uso do quadro interativo. Sem dúvida que este meio é uma forma de os alunos estarem com mais atenção e mais motivados em aprender.

Como referi anteriormente, esta turma tinha imensas dificuldades em matemática, pelo que os alunos necessitavam de muito apoio – de um acompanhamento de grande proximidade, como já acima referimos. Conhecendo o perfil dos alunos, tomamos consciência que as aulas tinham de ser bastante motivadoras. Na realização das atividades, predominava muito o diálogo porque era uma forma de integrarmos os

alunos e perceber quais as suas dificuldades, mas também para não os deixar dispersar, ou seja, para os manter concentrados na tarefa a realizar

Ao longo da minha prática, senti os alunos motivados e com interesse pelas aulas. Eles participavam corretamente e foi-se criando um interessante clima de trabalho. Não tive nenhum tipo de atrito com eles, até, pelo contrário, foram alunos que me marcaram positivamente, como alunos e como pessoas que são. Ao iniciar este estágio, a matemática era a disciplina à qual eu tinha mais “respeito”. Mas, com o desenrolar das aulas, foi das que me deixou mais feliz por ter conseguido os meus objetivos e me deixou mais saudade pela excelente relação que criei com os alunos.

4.2. Integração e intervenção em ciências da natureza

No âmbito da disciplina de ciências da Natureza, a prática letiva decorreu numa turma de 6.º ano de um dos agrupamentos da rede pública de escolas de Bragança. Esta turma era constituída por 18 alunos, com a particularidade de, em termos de género, a repartição ser equitativa. No primeiro contacto com estes alunos, assumo que fiquei com impressões muito negativas da turma, pois eram extremamente barulhentos, não demonstravam uma atitude responsável e de respeito pelo docente, chegavam muito tarde à aula e demoravam a organizar-se nos respetivos lugares. No final das aulas em que fizemos observação, o docente disse-me que esta turma era mesmo assim, o que me deixou ainda mais frustrada e com algum receio, pensando na futura relação pedagógica que seria possível estabelecer com eles. Preocupava-me particularmente o facto de saber que a minha intervenção pedagógica só teria início na fase final do ano, período em que, normalmente, os alunos estão mais cansados, irrequietos e faladores.

4.2.1 Experiência de ensino-aprendizagem em ciências da natureza

A minha intervenção com esta turma só ocorreu do dia 20 de abril até ao final do ano letivo. Devo dizer desde já que, para meu espanto, a turma em relação à qual eu mais receio tinha (que era esta) foi das turmas que se revelou mais interessada e motivada nas minhas aulas, mudando de forma significativa o comportamento. Ainda que mantendo-se um pouco faladores, os alunos passaram a chegar a horas à aula e

participavam bastante. Tentei que todas as aulas fossem diversificadas e motivadoras e, fazendo uma avaliação global, penso que isso foi possível. Também tenho que referir que os temas que tratei, além de serem do dia a dia, foram temas que despertaram muito a curiosidade dos alunos. Os temas foram “Transmissão de vida” e “Agressões do meio e integridade do organismo”. O primeiro deles, segundo as metas, obedece às seguintes intencionalidade: compreender a puberdade como uma fase do crescimento humano; conhecer os sistemas reprodutores humanos; compreender o processo de reprodução humana; compreender o mecanismo de reprodução das plantas com semente. O segundo, o tema “Agressões do meio e integridade do organismo”, segundo as metas, reporta-se aos seguintes objetivos: compreender o papel dos microorganismos para o ser humano; compreender as agressões causadas por alguns agentes patogénicos; compreender a influência da higiene e da poluição na saúde humana.

Inicialmente, abordei o tema “sexualidade” e, para que pudesse esclarecer todas as dúvidas aos alunos, pedi que numa tira de papel, previamente cortada por mim, os alunos escrevessem algumas dúvidas ou questões, de forma anónima. Este procedimento possibilitou que eles questionassem sobre temas em relação aos quais não se sentiam à vontade para perguntar em frente a todos os colegas. Depois de preenchidos, os papéis foram colocados numa caixa destinada ao efeito. Com este procedimento, a minha intenção passava por, em todas as aulas, ir respondendo, de uma forma subtil, às questões ou dúvidas e que os alunos ficassem esclarecidos sem sentirem vergonha. Todas estas aulas foram muito dinâmicas, e com elevados níveis de interesse e participação dos alunos. Entendo-as, por isso, como motivadoras porque os alunos estavam sempre empenhados no que se estava a fazer. Para dinamizar mais estas aulas, recorri ao uso das novas tecnologias, nomeadamente à utilização do *Powerpoint* e do *Prezzi*, ferramenta nova para alguns alunos. Muitas vezes, estas ferramentas eram o auxílio para a resolução de fichas de consolidação. No final da unidade, os alunos visualizaram um vídeo intitulado “Desde a fecundação ao nascimento”. Esta visualização funcionou como forma de consolidar toda a matéria que tinha sido trabalhada ao longo das aulas.

A aula que vou descrever foi das aulas de que, pessoalmente, mais gostei. Apesar de ter sido uma aula de apenas 45 minutos, notei que os alunos compreenderam plenamente os conteúdos que tínhamos planificado e que efetivamente foram

abordados. Eles participaram, mais do que nas aulas anteriores, e foi realmente uma aula que me deixou satisfeita por tudo o que estava a fazer. Parece-me ainda relevante referir que esta aula foi uma das últimas do 3.º período, etapa escolar em que, por norma, os alunos estão mais agitados (como, aliás, já referi).

Nesta aula, abordei a distinção entre microorganismos patogénicos e microorganismos úteis ao ser humano. Recorrendo à apresentação de exemplos, descrevi a influência de alguns fatores do meio no desenvolvimento de microorganismos. De seguida refletimos acerca de doenças provocadas, no ser humano, por bactérias, por fungos, por protozoários e por vírus e discutimos regras de higiene que contribuem para a prevenção de doenças infecciosas. A aula iniciou com questões da minha parte para que os alunos desenvolvessem a capacidade de raciocínio e procurassem respostas fundamentadas. Os alunos que pretendiam responder colocavam o dedo no ar e era-lhes dada a palavra, sendo que a participação dos alunos foi muito ordeira. As questões formuladas eram projetadas e, depois da discussão acerca das respostas avançadas pelos alunos, eu projetava uma resposta clara e devidamente formulada, para que, assim, pudessem comparar as respostas e esclarecerem as suas dúvidas.

Professora: O que são micróbios?

Aluno 1: São “bichos” que nos provocam doenças.

Professora: onde habitam os micróbios?

Aluno 2: habitam em todo o lado, principalmente nas mãos

Professora: Como se transmitem os micróbios?

Aluno 3: Transmitem-se através da tosse e dos espirros.

Professora: Só existem micróbios “maus”?

Aluno 4: que eu conheça sim, só existem micróbios maus.

(nota de campo n.º 4 do dia 5 de junho de 2015)

Depois de todas estas respostas, foi a minha vez de surpreender acerca da última questão “Só existem micróbios maus”, pois todos os alunos concordaram com a afirmação e eu reagi dizendo-lhes e mostrando que não. Esclareci que poucos são os micróbios maléficos para a saúde humana e que a maioria dos micróbios é essencial à

nossa vida na terra. Acrescentei ainda que, com eles, é possível fazer alimentos, caso que assustou os alunos.

Finda esta fase das questões, os alunos assistiram a um filme sobre “modo de transmissão dos micróbios – o espirro de TV saúde”. Escolhi um filme, porque, a meu ver, foi o que melhor se enquadrava para que os alunos tivessem a percepção de como se propagam os micróbios. A visualização de um filme é uma forma de manter a atenção dos alunos e de a mensagem ser mais rapidamente assimilada por eles. De acordo com Viana (2002),

o adequado equilíbrio entre as palavras e as imagens, facilita os processos de desenvolvimento do pensamento em geral e, em particular no processo de ensino/aprendizagem. É por isso que se assinala que sem sensações, percepções e representações, não há desenvolvimento do pensamento: daí, ser importante, sempre que possível, além das palavras, usar representações visuais. (p. 77)

Constituindo-se, naturalmente, como uma forma de comunicação sincrética (pela junção de imagem e texto), a visualização de um filme é muito útil no processo de ensino aprendizagem e permite um melhor aproveitamento do aluno.

No final houve ainda tempo para um pequeno debate sobre o que visualizaram e quais as atitudes a ter para não cometerem os mesmos erros transmitidos no filme.

Com esta turma, todas as atividades tinham que ser realizadas promovendo diálogos e projeções pois eles demoravam imenso tempo a responder por escrito e distraíam-se mais. Por estas razões, eram pouco frequentes atividades que implicassem a produção escrita alongada. Quando havia necessidade de fazer anotações, eu levava-as já prontas e era só preciso colar no caderno diário.

4.2.2 Reflexão acerca da intervenção em ciências da natureza

Finda esta etapa, gostava de referir alguns aspetos, já levemente focados anteriormente, que não posso deixar de salientar. Antes de mais, devo reconhecer que de todas as aulas que lecionei ao longo da PES, as aulas desta disciplina foram diferentes em tudo. Desde o início, como referi, esta turma foi uma experiência extraordinária. Recorde-se que, após o primeiro contacto com estes alunos, fiquei muito receosa, dado

o seu comportamento. Mas, agora, digo que foi das turmas que mais desafiou os meus limites, no bom sentido e, surpreendentemente da que mais se envolveu nas atividades que eu ia propondo.

Aquela primeira imagem de alunos “terroristas” (se me é permitido o termo prosaico, mas típico da gíria profissional) desapareceu. Continuavam faladores, mas bastava calar-me para que eles pedissem desculpa. Muitas vezes diziam uns para os outros: “cala-te, a professora quer falar!” e diziam-me: “professora, as suas aulas são fantásticas”. Como é natural, estas apreciações enchiam-me de orgulho e penso que daí vem toda a diferença no comportamento. É sempre gratificante percebermos que a forma como lecionamos deixa os alunos entusiasmados e promove o seu desenvolvimento, a aquisição de saberes e alarga as suas competências.

4.3 Integração e intervenção de história e geografia de Portugal

A prática pedagógica nesta disciplina decorreu no mesmo contexto em que realizei a prática de Português. Foi realizado numa turma do 5.º ano, constituída por 21 alunos, sendo 10 de sexo feminino e 11 do sexo masculino com 10 e 11 anos de idade. Eram alunos com um comportamento aceitável. Os alunos eram bastante participativos, pelo que faziam algum barulho, mas, com uma chamada de atenção, rapidamente ficavam calados. Eram dóceis e estavam sempre prontos para ajudar. Em termos de aproveitamento escolar (considerando como referência as classificações obtidas), esta era uma turma relativamente boa e sem grande diferenciação entre os alunos que a constituíam.

O primeiro contacto com a turma deu-se a 11 de fevereiro de 2015, sendo que esta primeira aula foi de observação. Como já referi num ponto anterior, considero que a observação que podemos fazer neste ciclo é muito reduzida (ocorre num período de tempo muito curto). No caso desta disciplina, o tempo de observação foi mesmo muito reduzido, uma vez que ela é lecionada apenas uma vez por semana (um bloco de 90 minutos). Temos de reconhecer que, numa aula de 90 minutos, pouco conseguimos observar, atendendo à multiplicidade de aspetos a considerar para a realização de uma ação pedagógica de qualidade.

Mesmo assim, poderei dizer, que ao longo desta aula, foi perceptível a forma como o docente conduzia a aula, muito seguro de si, mas os alunos nem sempre consideravam as suas explicações de uma forma correta.

4.3.1 Experiência de ensino aprendizagem em história e geografia de Portugal

A minha intervenção iniciou-se a 25 de fevereiro de 2015 porque, na semana seguinte à de observação, foi a pausa de carnaval. Ao longo da prática que desenvolvi nesta disciplina, o professor cooperante sempre me deu uma grande liberdade para preparar as aulas como melhor me sentisse e permitiu que diversificasse as atividades. Iniciei esta intervenção com o domínio “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)”, tendo como subdomínio: “A formação do reino de Portugal”. Os objetivos gerais consignados para a abordagem deste tópico foram: conhecer e compreender o longo processo de Reconquista Cristã; conhecer e compreender a formação do condado Portucalense; conhecer e compreender a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal.

Nas semanas em que lecionei esta disciplina, ainda introduzi outro domínio que foi “Portugal do século XIII ao século XVII”. Neste caso o subdomínio trabalhado foi “Portugal nos séculos XIII e XIV”, tendo como objetivos gerais: compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis; conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.

Ao longo do estágio que realizei nesta disciplina, tentei diversificar sempre que possível as atividades. Tive a preocupação de partir sempre de factos concretos, recorrendo ao trabalho em grupo para desenvolver a cooperação e a interajuda. Da mesma forma, procurei desenvolver atividades com apoio de vários recursos tecnológicos. Mas nem sempre era possível esta diversificação. O facto de só haver uma aula por semana condicionava claramente a lecionação desta disciplina, pressionando muito os docentes para que fosse cumprido o programa superiormente estabelecido. Penso que o maior erro que cometi foi “prender-me” demasiado ao uso do manual. Esta

crítica foi referida diversas vezes pela minha professora supervisora, e reconheço a necessidade de repensar as metodologias de trabalho no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem da história e da geografia (de Portugal, no caso). Sem querer encontrar desculpas fáceis, a verdade é que a nossa posição de estagiárias nos coloca num papel algo difícil, nomeadamente quando, como acabei de referir, há uma forte pressão para avançar rápido na lecionação dos conteúdos programáticos. E, quando assim é, o recurso ao manual é mais eficaz, porque os alunos podem complementar o trabalho feito em aula com o estudo em casa (pelo manual).

As aulas que vou descrever neste capítulo centram-se no tópico referente à Reconquista Cristã e à formação do Condado Portucalense. Um outro bloco de conteúdos, relacionado com o tópico referido, refere-se à “Sociedade Portuguesa nos séculos XIII e XIV”. Segue o elenco dos objetivos da aula:

Objetivos da aula	✓Conhecer e compreender o longo processo de reconquista cristã;
	✓Localizar o território, na Península Ibérica, onde os cristãos se refugiavam;
	✓Perceber onde e quando ocorre a primeira batalha entre cristãos e muçulmanos;
	✓Localizar no tempo e no espaço o processo de reconquista.
	✓Compreender o movimento do processo de reconquista;
	✓Identificar os novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI;
	✓Avaliar a importância dos cruzados na conquista dos reinos;
	✓Compreender a conceção pelo rei de Leão e Castela dos condados da Galiza e Portucalense, a D. Raimundo e D. Henrique;
	✓Perceber a importância dos rios na definição de fronteiras;
	✓Localizar os principais vestígios de arquitetura militar ligados à reconquista, no atual território nacional.

Figura 3. Objetivos da aula de história e geografia de Portugal

A aula começou pela projeção de mapas. Os alunos foram visualizando os mapas, um de cada vez e com tempo, para que pudessem verificar as alterações sofridas pelas fronteiras entre os povos cristãos e os povos muçulmanos.

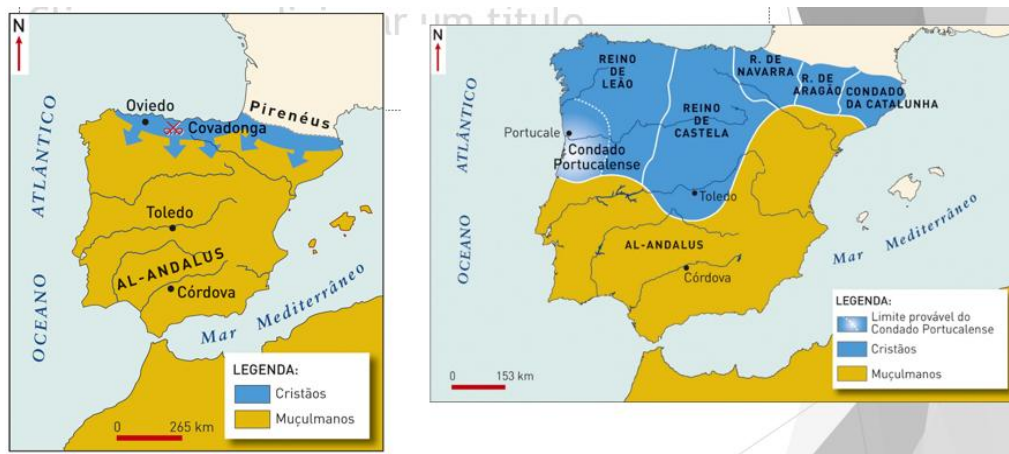


Figura 4 – Mapas das fronteiras entre os cristãos e os muçulmanos

Os mapas acima mostravam já o confronto das duas imagens inicialmente mostradas aos alunos para que pudessem ver as alterações sofridas. Através de imagens, tal como referi anteriormente, os alunos conseguem assimilar melhor o processo de ensino aprendizagem (Viana 2002).

De início, fui questionando os alunos para, dentro de um espírito de avaliação diagnóstica, ir percebendo qual o ponto de situação dos seus conhecimentos relativamente às matérias que estavam em estudo. Alguns alunos disseram que o mapa correspondia ao local onde os cristãos estavam refugiados. Seguidamente foi-lhes mostrado, em simultâneo, o mapa que eles já conheciam e um outro mapa com a representação geográfica dos reinos da época. Ao longo desta atividade de análise dos mapas, mais uma vez, o diálogo prevaleceu. Não posso deixar de realçar que, em todas as minhas aulas desta disciplina, o diálogo, gerador de troca de opiniões e de busca conjunta de interpretações do passado histórico, foi o mentor (e, metaforicamente, o motor) para todas as aprendizagens. Reconheço que os alunos têm sempre de ter voz ativa na sala de aula e não serem meros observadores dos docentes e meros consumidores passivos do que estes lhes vão dizendo. Nesta parte da matéria, notei os alunos muito seguros e com muita motivação orientada para a compreensão dos conteúdos que estávamos a trabalhar. O gosto pela matéria em estudo é um forte indutor de aprendizagens e, como sabemos, relaciona-se com a motivação intrínseca dos alunos. Esta pode decorrer de diversos fatores. Penso que, neste caso, esta motivação se deve ao facto de ser um bloco temático que, por um lado, já não lhes era totalmente

desconhecido (porque já o haviam estudado em anos anteriores e, por isso, eles tiveram a possibilidade de ativar conhecimentos já adquiridos) e, por outro, se relacionava com o momento da génese do nosso país.

Para a leção desta aula, levei para a sala um modelo de um mapa, em cartão, para que os alunos, através da colocação de cartolinas com diferentes cores, localizassem os condados existentes na altura.

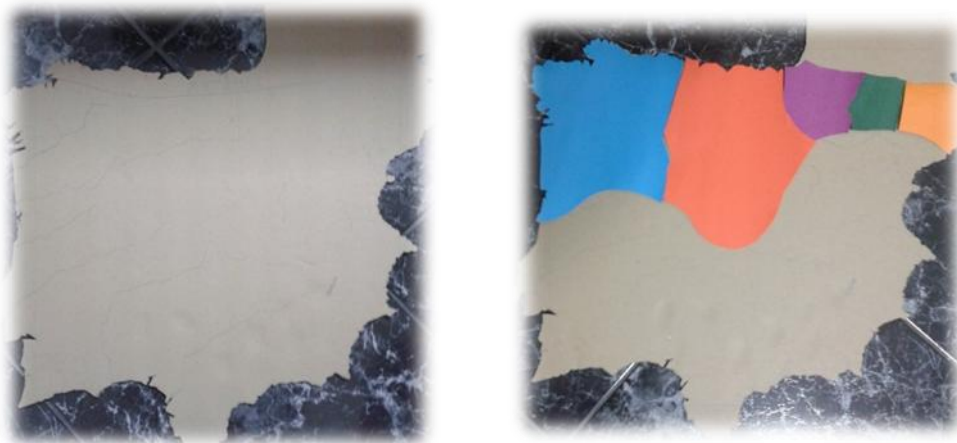


Figura 5 - Mapas elaborados pelos alunos

Foi uma atividade que não envolveu ativamente toda a turma na colocação das cartolinas sobre o mapa, mas todos puderam presenciar e dar ajudas aos colegas mais diretamente envolvidos na ação. Também utilizei o manual, fazendo a leitura orientada dos textos nele inseridos e levando os alunos a uma reflexão a partir das respetivas questões orientadoras. Esta atividade “sossegou” um pouco mais os alunos e o facto de existirem questões orientadoras contribuiu para uma maior concentração dos alunos aquando das leituras realizadas por outros colegas. O objetivo principal desta aula era que os alunos fossem capazes de diferenciar os diferentes reinos e a região (na Península Ibérica) onde os cristãos se tinham refugiado. Penso que, com a ajuda dos mapas projetados e do mapa em cartão que eles acabaram por completar, foi possível cumprir o objetivo pretendido e, de uma forma didática, fascinar os alunos pelo estudo do nosso passado histórico. Segundo o programa da disciplina, o uso das tecnologias de informação é muito importante, principalmente para o tratamento de gráficos e para a comunicação de ideias. Na minha opinião, considero que esta forma de lecionar é

motivadora pois, além de usar as novas tecnologias que estão em voga, também me permitiu fazer trabalhos manuais, elaborando assim uma relação de interdisciplinaridade com a área das expressões artísticas e físico-motoras (nomeadamente, da expressão plástica). E mais uma vez saliento que os alunos, ao visualizarem imagens, conseguem fixar e reter melhor os conteúdos e construir conhecimentos que poderão (e deverão) transpor para futuras situações escolares e extraescolares.

Os objetivos para a aula sobre os aspetos da sociedade portuguesa dos séculos XIII e XIV foram:

- ❖ Identificar os grupos sociais medievais;
- ❖ Distinguir os grupos privilegiados e os grupos não privilegiados.
- ❖ Referir a diferença dos grupos sociais;
- ❖ Situar os diferentes grupos sociais na pirâmide social;
- ❖ Caracterizar as funções de cada grupo social;
- ❖ Explicar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações do povo;
- ❖ Identificar a diferença na alimentação, habitação e vestuário dos grupos sociais;

Planeei, para esta aula, um trabalho de grupo. Por uma questão de economia de tempo, elaborei os grupos procurando que os alunos trabalhassem com os colegas que estavam sentados na sua proximidade. Elaborei também uma pirâmide em 3D para que os alunos entendessem melhor a questão da representação simbólica da estratificação social.



Figura 6- Pirâmide da estratificação social

A aula iniciou com uma abordagem da pirâmide, anteriormente colocada em lugar bem visível. Todos os alunos puderam participar, quer pela formulação de questões quer

pela emissão de opiniões sobre as várias classes social e a sua inclusão na referida pirâmide. Seguidamente, a sala foi preparada para a atividade em grupo. Foram criados quatro grupos sendo que a cada um dos grupos foi atribuído um grupo social distinto: ao grupo 1, o Povo; ao grupo 2, a Nobreza; ao grupo 3, o Clero e ao grupo 4, o Rei. A todos os grupos foi entregue um guião com questões orientadoras (anexo III). Além disso, os guiões ofereciam informações relevantes, contendo textos informativos, e referência a livros a que podiam recorrer para realizarem pesquisas sobre o grupo social que deveriam investigar. Por fim, os guiões apresentavam indicações acerca da forma como deveriam organizar a informação e preparar a apresentação dos resultados da pesquisa e do trabalho realizados.

Todos os grupos quiseram apresentar os seus trabalhos aos colegas da turma, através do uso de cartolinas, visto ser a forma que melhor se adequava e também devido à escassez de tempo. No final do trabalho, todos os grupos apresentaram de uma forma muito original e revelaram ter efetuado uma boa pesquisa e seleção da informação. Nos cartazes que elaboraram, conseguiram articular texto com outras formas de apresentação da informação como desenhos, colagens e gráficos.

No início da aula, estava nervosa pois era a primeira vez que aquela turma ia fazer um trabalho de grupo, mas, com o desenrolar da aula e com a minha ajuda, os alunos alcançaram os objetivos pretendidos trabalhando de uma forma autónoma e entreajudando-se uns aos outros para que todos participassem. No final da aula, os alunos referiram que gostaram da atividade realizada porque foi diferente e, em vez de ser o professor a informá-los, foram eles que trabalharam e pesquisaram a informação para depois procederem à sua apresentação.

4.3.2 Reflexão acerca da intervenção em história e geografia de Portugal

As aulas de História e geografia de Portugal podiam ter corrido muito melhor se eu não fosse tão receosa, mas, mesmo assim, acho que, enquanto estagiária, estive à altura e o meu desempenho pedagógico foi relevante para que os alunos compreendessem as matérias em estudo. Procurei realizar atividades que, para aquele contexto, eram diferentes, recorrendo ao *Powerpoint*, à elaboração de trabalhos de investigação em grupo e individualmente, possibilitando a produção, pelos alunos, de documentos próprios. O meu maior erro, como já referi anteriormente, foi estar muito

dependente do manual, o que também se deve, seguramente, a um íntimo sentimento de insegurança. Contudo, ao findar a minha prática nesta disciplina, já me sentia mais segura e acredito que vou fazer um bom uso das competências profissionais adquiridas ao longo deste processo da minha prática supervisionada.

4.4 Intervenção em português

A turma referente a esta área já foi apresentada na experiência de ensino-aprendizagem de história e geografia de Portugal visto que era a mesma turma. Apenas realço que, nesta disciplina, o comportamento era um pouco melhor, talvez pelo facto de a docente ser também a diretora de turma, mas principalmente, acredito, pela boa relação pedagógica que existia. Os alunos e a docente tinham uma ligação fenomenal e, mais uma vez realço, acho que isso é “meio caminho” para o bom aproveitamento dos alunos e para o interesse pela aula.

4.4.1 Experiência de ensino-aprendizagem (investigação) em português

As experiências de ensino-aprendizagem que vou relatar a seguir são as mesmas que prosseguirei na minha parte investigativa visto que esta foi a turma e a área que escolhi para o efeito. Não foi uma escolha fácil, mas sim a que mais se adequou ao meu tema. Em todas as áreas foi possível desenvolver atividades relacionadas com o tema em estudo, como já foi explicitado. Foi, porém, no âmbito desta disciplina que procedi a um desenvolvimento mais efetivo deste tema, na medida em que as TIC foram usadas de forma mais sistemática e mais elaborada no trabalho com esta turma. De seguida apresentarei, de forma fundamentada, as atividades desenvolvidas e, mais amplamente, as etapas do estudo que foi realizado.

Todas as aulas, ao longo da minha prática, foram muito importantes e enriquecedoras não só para mim, como futura docente, mas também para os alunos porque acho que a minha relação com eles foi ótima desde o início até ao fim e isso comprova-se mesmo hoje em dia pelo facto de ainda mantermos o contacto muito próximo, graças às novas tecnologias de informação.

As aulas que vou abordar são aulas um pouco diferentes daquelas que tenho vindo a descrever. Mesmo para os alunos, estas aulas foram diferentes daquelas em que habitualmente participavam. Antes de mais, foram aulas realizadas na sala de informática, o que tornou evidente, para os alunos, que o recurso a tecnologias de informação de base computacional iria ser fundamental. Como era expectável, os alunos reagiram muito bem, ao saberem que o recurso a utilizar seria o computador, ao contrário do que acontecia na grande maioria das aulas em que o manual ou os livros de leitura obrigatória para esta faixa etária foram os recursos largamente privilegiados. Segundo o *Programa de Português do Ensino Básico*, é fundamental que o docente proponha atividade efetivamente adequadas ao contexto em que trabalha, reposicionando os manuais no seu lugar de auxiliares pedagógicos entre outros materiais. O texto do programa é claro nesta indicação, ao afirmar que se pretende

reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos. Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação ativa com estes programas, colocando-os na primeira linha do seu labor pedagógico. (Reis et al., 1999, p.9)

Estas aulas decorreram na semana de 25 a 30 de maio de 2015. Foram aulas em que, para além do sistemático recurso às TIC, os alunos tiveram de realizar uma pequena investigação. Na verdade, a tarefa proposta consistia na elaboração de uma apresentação sobre alguns poetas portugueses do século XXI, tais como, Álvaro Magalhães, José Vaz, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Maria Alberta Menéres, Matilde Rosa Araújo e Sophia de Mello Breyner Andersen, tendo por base uma *WebQuest* elaborada por mim (Anexo IV). Recordo que, como referi no início deste relatório, as *WebQuest* ajudam os alunos a serem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas decisões e a desenvolverem competências de trabalho colaborativo (Lopes, 2006).

Os alunos, quando chegaram à sala de aula, foram reencaminhados para a sala de informática da escola, requisitada semanas antes. Aí chegados, os computadores já estavam preparados, ou seja, a *WebQuest* já estava aberta e o *Powerpoint* já estava

também “instalado” para que os alunos não se perdessem no processo de pesquisa da informação e seguissem o fio condutor na recolha e organização dos dados que iam encontrando nas páginas em linha que lhes eram indicadas. Deste modo, pretendeu-se fornecer aos alunos uma sequência orientadora devidamente organizada para que eles pudessem desenvolver bem os seus trabalhos que, nas aulas seguintes, seriam apresentados à turma. Os grupos foram previamente feitos por mim, procurando agrupar colegas com desempenhos heterogéneos, mas que pudessem efetivamente trabalhar de forma cooperativa. A escolha dos poetas a serem trabalhados por cada um dos grupos foi realizada por sorteio. Todos os nomes dos poetas a serem estudados estavam num papel e cada porta-voz, escolhido pelo grupo, tirava à sorte um papel com a indicação de qual o poeta a trabalhar. Durante a aula de pesquisa, eu, a minha colega de estágio e a professora cooperante estávamos presentes e disponíveis para chamadas de atenção e para ajudar em alguma dúvida que eventualmente aparecesse. Notei, pela reação dos alunos, que estavam satisfeitos e conseguiam ajudar-se mutuamente. Os grupos de trabalho funcionaram devidamente, pelo que se criou um clima de cooperação o que permitiu a partilha de saberes e experiências onde todos ganharam, apreendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. Ouvia-se um barulho de fundo, mas nada incomodativo, apenas os elementos do grupo a trocar ideias entre si porque, como havia apenas um computador para 3 elementos, a escrita tinha que ser “contratualizada”; isto é, eles tinham de partilhar ideias acerca do que queriam escrever e, também, tinham de se entender a respeito da forma como poderiam ou deveriam trabalhar a informação, para que a comunicação aos outros fosse clara e eficaz. A partilha de ideias, dentro dos grupos de trabalho, foi um dado muito positivo. Conseguimos registar a seguinte ocorrência:

Porta-voz – Acham que devemos colar a data de nascimento?

Colega 1 – Acho que sim, logo a seguir ao nome, colocamos a data de nascimento.

Colega 2 – E se colocássemos os prémios dos autores?

Porta-voz e colega – Boa ideia, já vamos organizar isso!

Todos – Professora, podemos colocar os prémios que Álvaro de Magalhães ganhou?

Professora – sim, podem! Devem colocar tudo o que acharem pertinente.

(nota de campo n.º 5 do dia 8 de junho de 2015)

No diálogo anterior, apresentamos um exemplo de um grupo, mas todos os outros dialogavam entre si, dando opiniões de qual o texto a colocar. Por vezes solicitavam a minha ajuda para tirar alguma dúvida, mas permaneciam sempre muito ordenados, o que mais uma vez me fascinou porque notei empenho por parte dos alunos mesmo sendo já nas últimas semanas de aula.

Finalizado o trabalho, os alunos teriam que enviar as apresentações, conforme estavam, para o meu endereço de correio eletrónico para que no dia seguinte pudessem proceder às apresentações sem que ninguém se tivesse esquecido dos trabalhos em casa.

Na aula seguinte iniciamos as apresentações pela ordem numérica de cada grupo. Cada elemento do grupo tinha de participar ativamente. As apresentações decorreram de uma forma natural sem grande confusão. No final de cada apresentação, todos os alunos puderam tirar dúvidas e eu incentivei-os a participarem, fazendo comentários aos trabalhos apresentados. Também fazia perguntas acerca dos conteúdos referidos pelo grupo que tinha acabado a sua apresentação. Esta estratégia “obrigava-os” a estarem atentos. Por fim, eu fazia uma apreciação global do trabalho realizado, referindo-me quer à pesquisa (recolha, seleção, tratamento e organização da informação), quer à apresentação para que os alunos não se sentissem perturbados com alguma crítica que lhes tivesse sido feita. Criou-se um efetivo clima de aprendizagem e de valorização mútua que foi muito construtivo, possibilitando uma aprendizagem ativa e partilhada.

A maioria dos trabalhos estava muito bem elaborada. Verificou-se, contudo, que a prática em elaborar apresentações era pouca ou quase nenhuma, pelo que as críticas recaíram essencialmente sobre o texto exagerado que alguns diapositivos apresentavam, e o tipo de letra que era demasiado pequeno para ser lido com facilidade.

Esta atividade foi realizada nas últimas semanas do ano letivo. Esta opção foi intencional pois, nessas semanas, os alunos já estão muito cansados e, como se costuma dizer, “com a cabeça nas férias”. Convém, contudo, clarificar que esta opção nada tem a ver com uma suposta menorização pedagógica desta atividade. Pelo contrário, todos nós reconhecemos que este tipo de trabalho é sério e muito significativo para os alunos. Acontece que, em conversa com a Professora Cooperante e o Professor Supervisor,

decidimos deixar esta atividade para o final pois, sendo uma atividade pedagógica muito importante, ela proporcionaria momentos de aprendizagem ativa em que os alunos teriam de procurar informação relevante, usando novas tecnologias – o que os manteria concentrados na tarefa. Na verdade, foram eles quem, depois de terem lido a informação (em suporte computacional), selecionaram e organizaram essa informação, construindo um *Powerpoint* para, posteriormente, apresentarem à turma. Foi, por isso, uma atividade em que os alunos se puderam envolver mais intensamente e que lhes permitiu uma maior interação, num espaço “novo” (a sala de informática).

Na aula seguinte, passei um questionário organizado de acordo com a escala de Likert (Anexo V) sobre a *WebQuest* para perceber até que ponto lhes interessou essa atividade e qual a vantagem em esta ser feita. Esta escala, ao contrário das perguntas sim/não, permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado sendo que (1) corresponde a “discordo totalmente”, (2) a “discordo”, (3) a “não concordo, nem discordo”, (4) a “concordo” e (5) a “concordo completamente”. Com a análise desta escala, foi possível a elaboração de um gráfico, sobre a opinião dos alunos. Apresentamos, de seguida o referido gráfico.

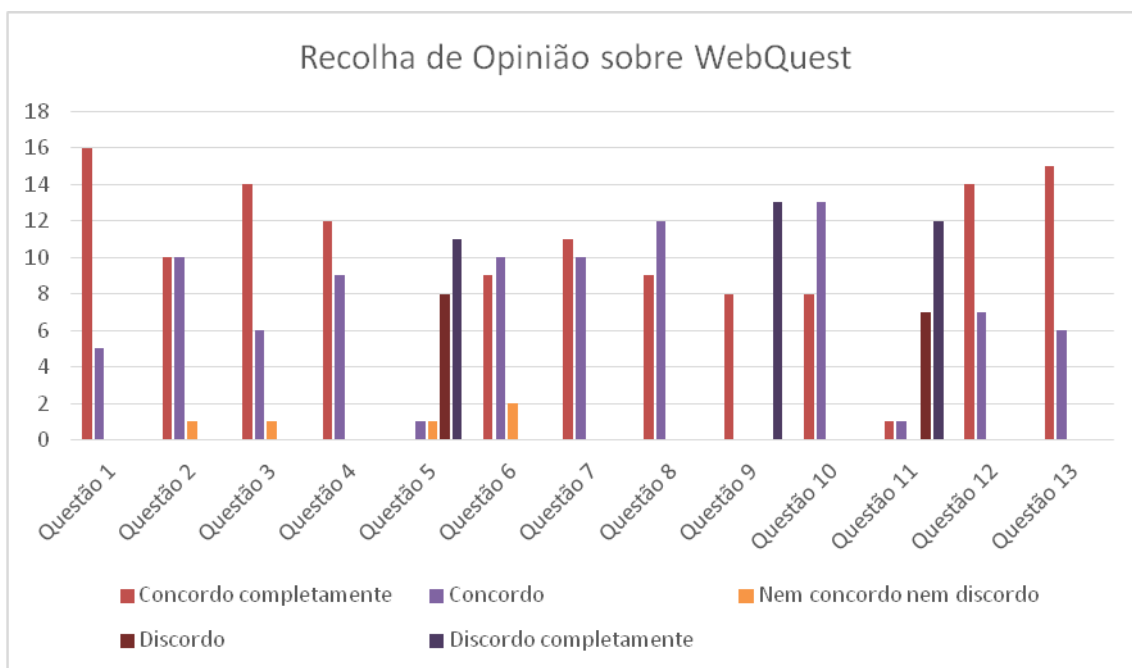


Gráfico 1 - Resposta dos alunos sobre a *WebQuest*
(Fonte: elaboração própria)

Considerando as respostas dos alunos, cuja representação ocorre neste gráfico, podemos concluir que a maioria dos alunos concordou completamente com as questões referentes ao uso da *WebQuest*. Esta é reconhecida pela maioria como uma atividade muito boa e propiciadora da aprendizagem. Este dado é confirmado pelo facto de os alunos terem maioritariamente respondido “discordo completamente” pretendida questões que estavam formuladas pela negativa – sendo que, nestes casos, era esta a resposta que manifestava uma opinião positiva em relação ao uso da *WebQuest*. Podemos exemplificar e verificar o que acabamos de mencionar na questão 5 que refere: “Tive dificuldade em fazer a *WebQuest* porque não me entendi muito bem com os elementos do meu grupo”. Reparei, no decorrer da aula, que os grupos tentaram distribuir unanimemente o trabalho entre eles e, neste âmbito, não vi nenhuma “anomalia” no decorrer da pesquisa. Também é visível nas questões 9 e 11 a ocorrência da resposta “discordo completamente”; mais uma vez, era esta a resposta que demonstrava uma clara valorização do trabalho realizado. Esta valorização agradou-me muito pois acho que com a *WebQuest* consegui transmitir que, afinal, o uso das tecnologias pode e deve ser fundamental na aprendizagem dos alunos. A última questão é, a meu ver, a mais importante. Ela refere-se à opinião dos alunos acerca da realização de pesquisas com *WebQuest* em trabalhos de investigação no âmbito de outras disciplinas. Todos concordaram com esta afirmação, o que, para mim, foi um sinal, mais do que evidente, de que gostaram do trabalho apresentado.

Quanto às apresentações em *Powerpoint* (o qual, como já referi anteriormente, estava alinhavado por mim), achei que os alunos ainda se sentiam muito perdidos pois alguns tinham textos grandes, cores e letras demasiado pequenas ou grandes de mais. Como vimos, no decorrer deste relatório, o *Powerpoint* deve seguir determinadas regras para não causar “poluição visual”. Também foram estas regras, além da qualidade do trabalho de pesquisa, que eu tive em conta ao avaliar as apresentações. Em termos de avaliação, tirando esses pormenores, devo referir que os alunos corresponderam às minhas expectativas, realizando trabalhos de qualidade e realizando-os num verdadeiro espírito de aprendizagem colaborativa – o que também se evidenciou aquando das apresentações orais.

Na minha opinião, os alunos gostaram muito destas aulas não só por serem diferentes, mas sim pela forma como trabalharam muito autonomamente e de uma forma muito responsável. Colocaram inicialmente dúvidas, porque para muitos era a primeira vez que iam fazer pesquisa. Mas, depois de esclarecidos, tudo correu pelo melhor. Nas apresentações notava-se um certo nervosismo por parte dos alunos, o qual rapidamente foi ultrapassado quando entenderam que era uma avaliação qualitativa.

4.4.2 Reflexão acerca da intervenção em português

Ao longo destas aulas de português, foi notório o uso das novas tecnologias, mesmo antes da utilização da *WebQuest*. Fez-se, num número muito significativo de aulas, a utilização do *Powerpoint* e do *Prezzi*. Esta última ferramenta despertou muito interesse e curiosidade nos alunos que me perguntaram como se utilizava aquele programa porque não conheciam e era muito engraçado. Notei um grande interesse nessa aula por parte dos alunos, devido à curiosidade e novidade do “instrumento” pedagógico utilizado. Foram aulas em que tentei diversificar ao máximo as abordagens aos conteúdos para que estes fossem corretamente apreendidos por todos os alunos. Com a aula da *WebQuest*, a ideia era ser uma aula diferente, mas que não fosse apenas para brincar. Isso foi conseguido. Senti que os alunos encararam de uma forma diferente a aula, mas com o mesmo sentido de responsabilidade das outras, ou ainda mais porque desta vez eram eles que tinham que fazer a apresentação oral.

Foi muito gratificante trabalhar com esta turma, fazer a questão investigativa com estes alunos porque acho que foi uma mais-valia e, realmente, quando os alunos realizam atividades com recurso às TIC eles ficam mais responsáveis e mais criativos; além disso, desenvolvem múltiplas competências (cognitivas e sociais), como o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade para tratar informação (seleccionando o que é mais relevante, ou, ainda, a capacidade de ouvir, dialogar e colaborar com os colegas para uma realização comum. Por fim, creio que, com um adequado recurso às TIC, os alunos são, sem dúvida alguma, bem mais felizes.

5 Considerações finais

Neste último ponto do relatório, é a altura para dizer que estou no “fim de um novo início”. Finda aqui uma parte da nossa vida, mas começa a outra: a do exercício da profissão docente (assim o espero).

Ao longo deste percurso, com altos e baixos, fui construindo e aprofundando competências não só científicas, como também pedagógicas e humanas, pelo que é com agrado que chego a este significativo momento da minha vida académica. Naturalmente, não posso terminar este relatório sem proceder a uma reflexão crítica sobre todo este percurso.

No que concerne à PES, penso que, apesar de todas as dificuldades, consegui promover aprendizagens ativas, centradas nos alunos de forma a que estes fossem, se sentissem e se reconhecessem como sujeitos construtores da sua própria aprendizagem. Nesse sentido diversifiquei as aulas, de forma a serem dinâmicas e atrativas e com a finalidade de responder aos diversos interesses dos alunos.

Também acho que sempre me prontifiquei a ajudar fosse no que fosse todos os professores cooperantes, supervisores e alunos. Penso que este espírito de cooperação e de partilha, apesar de parecer simples, é uma importante aquisição em termos de construção da minha profissionalidade docente. Vivemos num mundo marcado por um forte individualismo e, sinto-o e sei-o, a escola tem de ser um espaço de construção coletiva e partilhada. Neste âmbito, sinto-me feliz pelo percurso realizado.

Quanto à questão orientadora da investigação que procuramos desenvolver ao longo da prática, penso que as possíveis respostas já foram avançadas no momento de reflexão acerca da investigação. Importa, agora, desenvolver um pouco mais essa resposta. Afinal, que competências desenvolvem os alunos, intervenientes na PES, quando realizam tarefas/atividades com recurso às TIC? Podemos começar por assegurar que as TIC contribuem para uma melhor aprendizagem, potenciando o desenvolvimento do pensamento crítico, das capacidades de autoquestionamento e da responsabilidade. O recurso a ferramentas de base tecnológica, pelo facto de promover a atividade da criança, potencia o desenvolvimento de estratégias de autonomia (Peralta e Costa, 2007). Penso que, efetivamente, a presença das TIC na prática pedagógica é fundamental para “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor

intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente” (Missão para a Sociedade de Informação (MSI), 1997). Com o uso das TIC, os alunos desenvolvem e estimulam a sua autonomia, e, graças à maior possibilidade de interatividade, ativam capacidades de reflexão, pelo que se tornam mais competentes na formulação de questões com relevância para os processos de aprendizagem (Costa, 2008). Também, impulsionam novas formas de aprender e interagir com o conhecimento em contexto local e global, propiciando a capacidade de dialogar, representar o pensamento, selecionar e recuperar informações (Almeida & Valente, 2011). Ao longo do processo de intervenção-investigação realizado ao longo da PES e apresentado neste relatório, foi possível observar que os alunos, realizando trabalho em grupo e interagindo na realização de atividades/tarefas com recurso às TIC, desenvolveram uma atitude de responsabilidade, autonomia e respeito pelas ideias dos outros alunos.

Este tema emergiu da observação dos contextos de intervenção (nomeadamente, da observação da prática em sala de aula no 1.º ciclo). Pareceu-me um tópico interessante e com grande relevância na atualidade. Em conversa com o meu orientador, optamos por trabalhar sobre ele. Não se trata, contudo, de um tema fácil. Trata-se de uma área de investigação sobre a qual se tem produzido muita informação, o que, naturalmente, dificulta a triagem dos conteúdos a abordar. Optei por, em todas as áreas, trabalhar com as novas tecnologias, como foi explicitado no desenrolar deste trabalho. A opção por uma investigação (estudo de caso) centrada na turma de português decorre de fatores que têm a ver com a oportunidade para desenvolver este tipo de trabalho. Quero com isto dizer que o mesmo tipo de trabalho poderia ser realizado em qualquer uma das outras disciplinas. O que aconteceu foi que a cooperante de Português se mostrou mais disponível para colaborar neste tipo de trabalho. Por vezes, os professores (os cooperantes, neste caso) não se entusiasмам com a realização de trabalhos de pesquisa *online* por considerarem que são morosos e que o tempo disponível é curto para que se efetue o cumprimento do programa. É verdade que em português há um número de horas superior ao de outras disciplinas. Mas, afirmo conscientemente (depois do trabalho realizado) o argumento da falta de tempo não me parece válido, porque, com recurso às TIC, os alunos trabalham mais ativamente e mais empenhadamente. Assim, na verdade, em processos de curta duração e bem desenvolvidos, realizam

aprendizagens que (como aprendizagens que são) são por eles construídas – isto é, nascem de dentro e não são impostas de fora.

Da minha parte, reconheço que ainda tenho muito para aprender, muito a refletir e a mudar na minha prática. Sinto também que, a respeito das TIC, devo e tenho de manter um esforço de constante atualização e de contínua aprendizagem para que a operacionalização pedagógica dos recursos que nos são possibilitados seja cada vez mais eficaz. Perante todas as dúvidas e interrogações que coloquei na elaboração deste trabalho, posso afirmar que a reflexão, discussão e análise contribuíram para o melhoramento do meu/nosso conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente acerca dos que envolvem recursos das TIC.

Bibliografia

- Abar, C. A., & Barbosa, L. M. (2008). *WebQuest, um desafio para o professor. uma solução inteligente para o uso da internet*. São Paulo: Avercamp.
- Almeida J. A. & Valente, M. B. (2011). *Integração do Currículo e Tecnologias e a produção de narrativas digitais*. Obtido em 18 de abril de 2017 de Currículo sem fronteiras: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12/ss3artides/almeida-valente.htm>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Batista, A. V. (2007). *O ensino da escrita: Dimensões gráficas e ortográficas*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, A. A. (20 de Janeiro de 2002-2010). *WebQuest: um desafio aos professores para os alunos*. Obtido em 19 de janeiro de 2017 de <http://webs.ie.uminho.pt/aac/WebQuest/>.
- Carvalho, M. I. (2009). *Os quadros interativos multimédia da formação*. Obtido em 19 de janeiro de 2017 de <http://hdl.handle.net/1822/10030>
- Coelho, L. C., & Vidal, E. M. (2008). *Metodologias da problematização: critérios para análise de WebQuest*. In: *XIII Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará*. Fortaleza.
- Costa, F. &. (2006). *WebQuest. Oportunidades para professores e alunos*. In A. A. Carvalho (org.), *Encontro sobre WebQuest* . Braga: Universidade do Minho.
- Costa, F. (2008). *Competências das Tecnologias de Informação e Comunicação - Estudo de implementação*. Lisboa: Ministério da Educação, gabinete da estatística e planeamento da Educação (GEPE).

- Dodge, B. (1997). *Building Blocks of a WebQuest*. Obtido de <http://web.archive.org/web/20000817065629/edweb.sdsu.edu/people/bdodge/WebQuest/buildingblocks.html>
- Estanqueiro, A. (s.d.). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Ferreira, A. R. (2007). *Educação visual e plástica no ensino básico - um estudo de educação comparada - Mestrado em educação artística*. Lisboa.
- Forester. (1989). *Informática e sociedade - evolução ou revolução*. Lisboa: Salamandra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo.
- Guimarães, A. C. (2006). *WebQuest sobre "polinómios". Aprendizagem e reação dos alunos do 8.º ano*. In. Carvalho, A. *Actas do encontro sobre WebQuest (CD-ROM)*. Braga: Centro de investigação em educação.
- Guimarães, D. (2005). *A utilização da WebQuest no ensino da matemática: aprendizagem e reações dos alunos do 8.º ano*. Dissertação de mestrado em educação, na área de especialização de tecnologia educativa. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, S. (2006). *A utilização das WebQuest na promoção da educação ambiental e para a sustentabilidade*. Braga.
- Marques, V. L. (2009). *Os quadros interativos no ensino da matemática*. Porto: Universidade Portucalense.
- Martins, C. C. (2010). *O uso do manual escolar no ensino da matemática - um estudo com professores do 2.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.

- Meireles, A. (2006). *Uso dos quadros interativos em educação: uma experiência em Físico-Químicas com vantagens e "resistências"*. Porto: Faculdade de ciências da Universidade do Porto.
- Moran, J. M. (2000). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. Coleção Papyrus Educação.*
- MSI, M. p. (1997). *Livro verde para a sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Neves, T. F. (2006). *O efeito relativo da WebQuest curtas e longas no estudo do tema "importância da água para seres vivos"*. . Braga: Instituto da Educação e da Psicologia, Universidade do Minho.
- Peralta F. & Costa, H. (2007). *Competências e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional.*
- Ponte, S. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade aberta.
- Reis J. & Adragão, C. (1990). *Didática do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (22 de 2 de 2007). *Usar um Quadro interactivo porquê?* Obtido em 10 de agosto de 2017 de <http://r21.ccems.pt/COMUNIDADE/F%C3%B3rumdeDiscuss%C3%A3o/tabid/31>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rosa, M. I. (2006). *As TIC na didática das línguas: ferramenteas e recursos*. In: Azevedo, Fernando (coord.) - *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Sampaio, P. A. (2006). *Conceção de infinito dos alunos do ensino secundário: contributo da WebQuest Echer e a procura do infinito*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em Educação no ramo de Tecnologia Educativa.
- Santos, N. L. (2004). *Sociedade de informação: mudanças e desafios psicossociais no contexto sócio-laboral in: Gouveia, Luís Borges e Gaio, Sofia (Org.) Et al. Sociedade da informação - Balanço e implicações*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Vale, I. (2000). *Didática da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Lisboa: Coleção Teses, Associação de professores de Matemática.
- Valente, C. &. (2007). *Second life e web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec.
- Viana, M. C. (2002). *Perfeccionamiento del currículo para la formación de profesores de matemática en la UFOP. Tese de douturamento*. Cuba: ICCP.
- Viseu, F., & Carvalho, A. A. (2003). *Percepções de alunos da licenciatura em ensino da matemática sobre concepção e implementação de WebQuest*. In, *Actas da III conferência internacional de tecnologia de informação e comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXOS

Anexo I– Ficha de trabalho do grafema “C” e “Q”



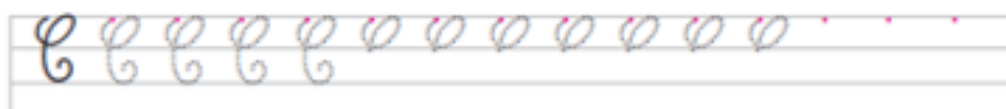
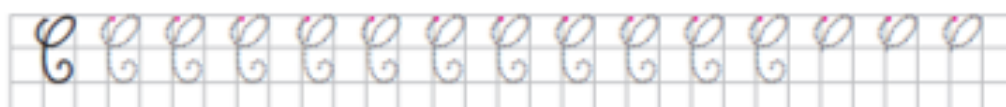
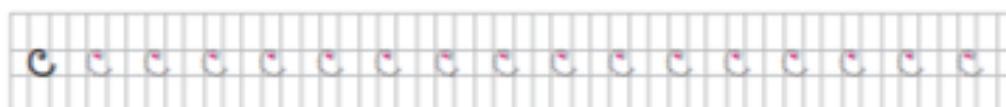
Nome: _____ Data: ____/____/____

Área: Português

Ficha de Trabalho – Consoante C



1. Completa



2- Completa:

ca _____

co _____

cu _____

Ca _____

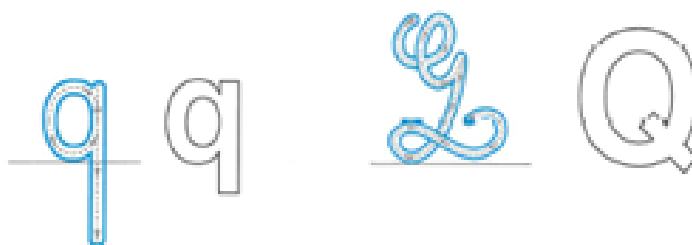
Co _____

Cu _____

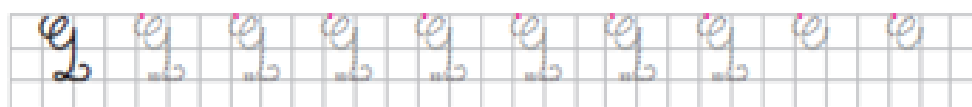
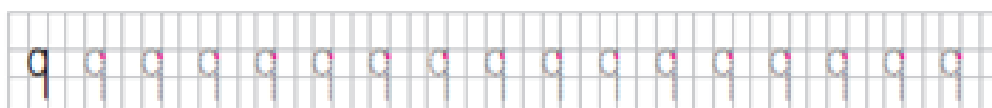
3- Recorta, dos jornais, e cola todas as consoantes C, ca, co e cu, minúsculas e maiúsculas.

Nome: _____ Data ____ / ____ / ____
Área: Português

Ficha de trabalho – Consoante Q



1- Completa



2 - Completa

qui- _____
que- _____
qui- _____
quo- _____

Qui- _____
Que- _____

Qui- _____

Quo- _____

3- Escreve o nome correto em cada figura.





leque;

Quico;

queque;

máquina;

4-Lê e copia.

A Lili comeu o queque.

A Eva levou o leque à vila.

A tia quica leva o leite ao cfo.

O Paulo queria o queque pequeno.

A máquina é da Dália.




Anexo II – Guião da atividade experimental

Nome: _____ Data ____/____/____




Área: Estudo do meio

Experiência – Bons e maus condutores térmicos

1- Regista, com uma X, o que pensas que vai acontecer.

O cubo de gelo	Plástico	Lã	Papel de escrita	Folha de alumínio
Fundiu completamente 				
Fundiu em parte 				
Fundiu pouco 				

2- Regista, com uma X, o que realmente aconteceu.

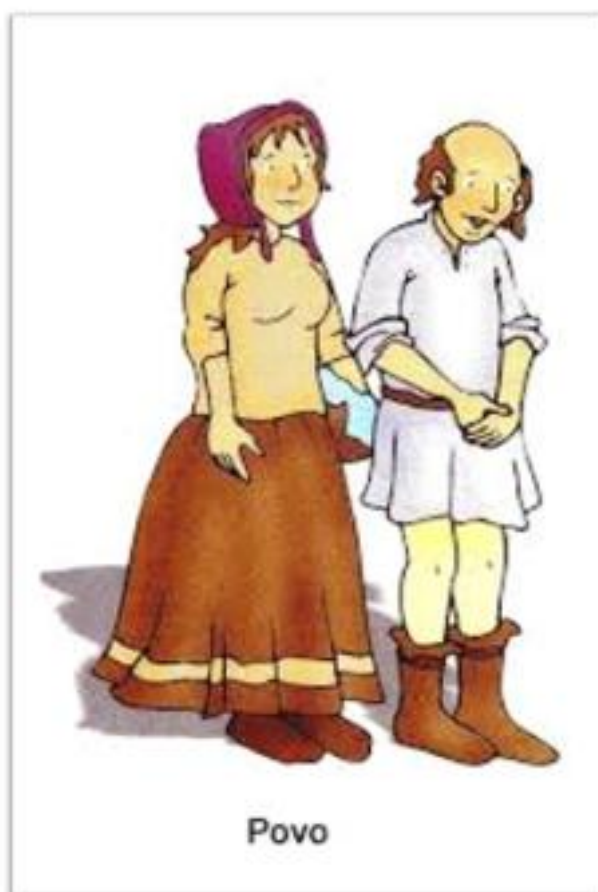
O cubo de gelo	Plástico	Lã	Papel de escrita	Folha de alumínio
Fundiu completamente 				
Fundiu em parte 				
Fundiu pouco 				

3- Qual o material que protegeu melhor o cubo de gelo? Assinala a resposta com uma X.

Plástico	
Lã	
Papel de escrita	
Folha de alumínio	

História e Geografia de Portugal - 5.º

O povo do século XIII



Trabalho de grupo - 1

Guião para o trabalho de grupo

Devem ter em consideração o seguinte:

- Ler todos os textos e discutir em grupo as informações;
- Procurar as informações neste guião e no manual do aluno;
- Colocar o título na cartolina;
- Escrever as respostas de forma coerente e organizada na cartolina;
- Identificar a cartolina com os nomes, números e turma;
- O Trabalho no final deverá ser apresentado à turma e todos os alunos do grupo tem que participar.
- Nas questões devem responder só às que correspondem ao tema de trabalho;

Questões orientadoras.

1. Quem era o povo do século XIII?
2. Refere as suas funções;
3. Identifica os seus deveres;
4. Faz a descrição das suas casas;
5. Em que consistiam as suas refeições?
6. Quais as suas distrações?
7. Como era constituído o seu vestuário?

"A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: nobreza, clero e povo.

Todos os grupos sem exceção deviam ao Rei: fidelidade, obediência e auxílio.

A nobreza e o clero eram grupos sociais privilegiado, isto é, tinham muitas regalias. O povo apesar de representar a maioria da população, era um grupo social não privilegiado porque tinha muitas obrigações e poucas regalias."

O rei não é um grupo social, mas uma pessoa que, embora pertença à nobreza, governa toda a população.

O povo do século XIII – O grupo social não privilegiado

O povo era o grupo social mais desfavorecido e numeroso. Tinham uma vida muito dura e difícil. Trabalhavam na agricultura, iam à guerra, ajudavam nas caçadas, nas construções e obras do castelo.



Viviam em aldeias próximas dos castelos e grande parte do que produziam era entregue aos senhores e ainda eram obrigados a pagar uma renda e ainda pagavam imposto pela utilização do moinho, do forno ou do lagar.



As suas casas eram pequenas, de madeira ou pedra, com o chão de terra batida e telhados de colmo e tinham apenas uma divisão. Não tinham regalias só tinham obrigações.

As suas distrações eram a ida à missa, às procissões e às romarias. Em dezembro ocorria a matança do porco, que era a sua maior festa.

A sua alimentação baseava-se em pão negro, feito de mistura de cereais ou castanha, acompanhado com cebolas, alhos ou toucinho. Só em dias festivos havia queijo, ovos e bocados de carne.



O seu vestuário era simples, em tecidos grosseiros em linho e lã, fiados e tecidos em casa.

O Povo era constituído por:

	Categorias	Tipos sociais
Homens livres	<ul style="list-style-type: none">• Cavaleiros – vilãos (serviam a cavalo com escudo e lança)• Peões (serviam a pé, obrigados pelo serviço militar)	<ul style="list-style-type: none">• Herdadores (Possuíam hereditariamente propriedades livres)• Mercadores, artífices, reguengueiros e outras profissões assalariadas
Homens não livres	<ul style="list-style-type: none">• Servos• Escravos (em número muito reduzido)	<ul style="list-style-type: none">• Servos pessoais ou servos da terra• Escravos muçulmanos resultantes das guerras da reconquista

A nobreza do século XIII



Guião para o trabalho de grupo

Devem ter em consideração o seguinte:

- Ler todos os textos e discutir em grupo as informações;
- Procurar as informações neste guião e no manual do aluno;
- Colocar o título na cartolina;
- Escrever as respostas de forma coerente e organizada na cartolina;
- Identificar a cartolina com os nomes, números e turma;
- O Trabalho no final deverá ser apresentado à turma e todos os alunos do grupo tem que participar.
- Nas questões devem responder só às que correspondem ao tema de trabalho;

Questões orientadoras.

1. Quem era a nobreza do século XIII?
2. Refere as suas funções;
3. Identifica os seus privilégios;
4. Faz a descrição das suas casas;
5. Em que consistiam as suas refeições?
6. Quais as suas distrações?
7. Como era constituído o seu vestuário?

"A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: nobreza, clero e povo.

Todos os grupos sem exceção deviam ao Rei: fidelidade, obediência e auxílio.

A nobreza e o clero eram grupos sociais privilegiado, isto é, tinham muitas regalias. O povo apesar de representar a maioria da população, era um grupo social não privilegiado porque tinha muitas obrigações e poucas regalias."

O rei não é um grupo social, mas uma pessoa que, embora pertença à nobreza, governa toda a população.

A Nobreza do século XIII – o grupo dos privilégios

O nobre era por tradição um guerreiro. Desta atividade vinha-lhe a fama, o prestígio e as terras doadas pelo rei para que as povoasse, defendesse, cultivasse e governasse.

A sua sobrevivência estava ligada à posse de terra de onde tiravam os seus principais rendimentos através de rendas e direitos que cobrava ao povo que nela trabalhavam.

A nobreza tinha alguns privilégios de não pagarem impostos ao rei e de poderem formar o seu próprio exército.

As suas propriedades chamavam-se domínio senhoriais e estavam divididas em duas partes: a reserva que era explorada pelo senhor nobre onde trabalhavam os servos e criados; e os mansos que eram uma parcela de terreno arrendadas aos camponeses que em troca pagavam rendas. Era constituída por um salão onde o nobre dava as suas ordens, recebia os hóspedes e era lá que se serviam as refeições. O mobiliário era uma mesa, arcas para guardar roupa poucas cadeiras e bancos chamados escanos. Durante a noite para iluminar utilizavam lamparinas de azeite ou tochas e velas de cera. Para tornar as casas mais confortáveis, colocavam tapetes e almofadas no chão e tapeçarias nas paredes.

As suas refeições era constituídas por carne ou peixe, pão de trigo, vinho, queijo e fruta. Não existiam garfos e raramente se utilizavam colheres. Cada um tinha a sua faca e a comida era colocada sobre grossas fatias de pão.

Os nobres tinham algumas atividades, em tempo de guerra combatiam, em tempo de paz, praticavam a caça, a equitação e exercícios desportivos. À noite entretinham-se com jogos de sala, como o xadrez e dados. Também tinham saltimbancos que faziam as proezas e os jograis que tocavam e cantavam.

O seu vestuário era:

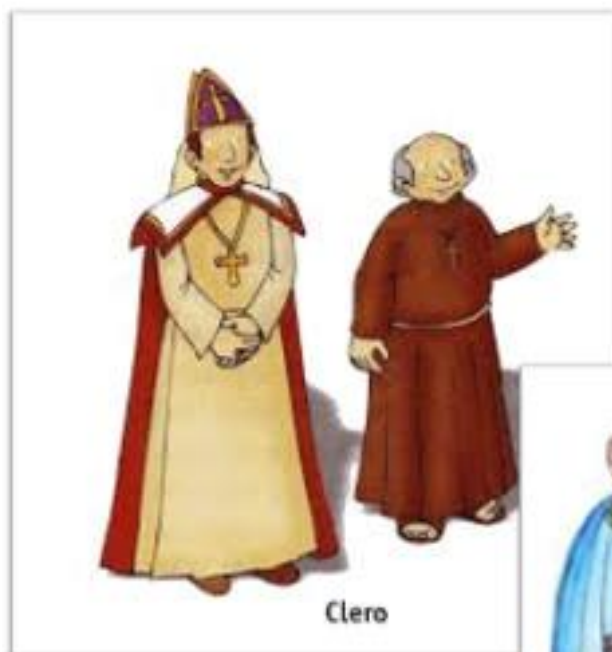


O nobre do século XIII usava um "saio" (ou saia) curto e de mangas justas. Por cima do saio vestia o "pelote" apertado ao corpo e com mangas curtas, deixando ver as do saio. Em dias de cerimónia punha um "tabardo" (manto) e quando saía usava "coifas" (toucas) de pano ou "sombrieros" (chapéus). Vestia umas calças muito justas, que pareciam meias, e calçava sapatos bicudos de cabedal ou de pano, se estava em casa.

A dona e a donzela, sobre a camisa de linho, vestiam o "brial", uma espécie de túnica comprida e larga que se ajustava ao corpo na cinta e nas ancas. Por cima, usavam um vestido muito comprido, com cauda, chamado "pelote", sobre o qual punham o manto. A "crespina", espécie de touca com um véu que passava por baixo do queixo, cobria por completo os cabelos. Calçavam sapatos semelhantes aos dos homens.

Fátima Costa e António Marques, "Portugal a sua História"

O clero do século XIII



Trabalho de grupo - 3

Guião para o trabalho de grupo

Devem ter em consideração o seguinte:

- Ler todos os textos e discutir em grupo as informações;
- Procurar as informações neste guião e no manual do aluno;
- Colocar o título na cartolina;
- Escrever as respostas de forma coerente e organizada na cartolina;
- Identificar a cartolina com os nomes, números e turma;
- O Trabalho no final deverá ser apresentado à turma e todos os alunos do grupo tem que participar.
- Nas questões devem responder só às que correspondem ao tema de trabalho;

Questões orientadoras.

1. Quem era o clero do século XIII?
2. Refere as suas funções;
3. Identifica os seus privilégios;
4. Faz a descrição do local onde habitavam;
5. Em que consistiam as suas refeições?
6. Quais as suas distrações?
7. Como era constituído o seu vestuário?

"A população portuguesa do século XIII era constituída por três grupos sociais: nobreza, clero e povo.

Todos os grupos sem exceção deviam ao Rei: fidelidade, obediência e auxílio.

A nobreza e o clero eram grupos sociais privilegiado, isto é, tinham muitas regalias. O povo apesar de representar a maioria da população, era um grupo social não privilegiado porque tinha muitas obrigações e poucas regalias."

O rei não é um grupo social, mas uma pessoa que, embora pertença à nobreza, governa toda a população.

O clero do século XIII – o grupo dos privilégios

Tal como a nobreza o clero durante o século XIII desempenhou um papel privilegiado na sociedade portuguesa. As riquezas do clero das muitas doações feitas pelas pessoas (para salvação da alma, medo à morte) como pelos reis.

O clero tinham alguns privilégios tais como, recebiam grandes doações de terras e outros bens; exerciam cargos administrativos, Não pagavam impostos ao rei; Tinham tribunais próprios; Dedicavam-se à cultura e ao saber visto que eram os únicos que sabiam ler e escrever tinham um enorme protagonismo perante a restante população.

Embora a sua principal atividade fosse prestar serviço religioso como Orar, ler a Bíblia e cantar cânticos religiosos também tinham um papel fundamental junto da população.

- Estavam presentes nos momentos mais importantes da vida das pessoas (batismo, casamentos,...);
- Prestavam assistência aos doentes e aos mais pobres;
- Acolhiam pessoas nos mosteiros;
- Dedicavam-se ao ensino;
- Copiavam e ilustravam com desenhos, Iluminuras, livros antigos;
- Trabalhavam nos campos dos mosteiros;



O clero dividia-se em dois grupos: o clero regular – abades e monges que viviam numa ordem religiosa, num mosteiro. E o clero secular composto por bispos e padres que viviam junto da população.

As suas refeições eram tomadas em comum e em silêncio, no refeitório e eram constituídas por sopa, pão, um pouco de carne ou peixe nos dias de abstinência.

O vestuário do clero eram vestido escuros e compridos de lã, com capas igualmente escuras e compridas, alguns andavam descalços, outros calçados com sapatos de couro e possuíam terços e adereços da sua religião. O Clero mais rico possuía vestuário rico de acordo com a sua condição.



Anexo IV – WebQuest

(<http://WebQuestfacil.com.br/WebQuest.php?pg=introducao&wq=16526>)

Descobrimo a vida e a obra de poetas portugueses

Introdução

Tarefa

Processo

Avaliação

Conclusão

Créditos

Olá, sede bem-vindos a esta webquest!

Durante as últimas aulas, estivemos a estudar o texto poético. Lemos e analisamos vários poemas. Fizemos vários exercícios de escrita poética. Vamos agora fazer um trabalho de pesquisa sobre alguns dos mais importantes poetas portugueses que escreveram para crianças e jovens.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo aprofundar os nossos conhecimentos no âmbito da poesia, conhecendo a vida e a obra desses poetas/poetisas. Cada grupo vai estudar a biobibliografia de um poeta ou de uma poetisa. Será importante saber:

Em que período histórico viveram estes poetas e como é que esse tempo em que viveram influenciou a sua obra?

Quais as características e os temas mais recorrentes nas obras destes poetas?

Entrai nesta aventura e deliciai-vos com as informações que ides recolher e partilhar com os colegas.

© 2010 Todos direitos reservados.

Descobrimos a vida e a obra de poetas portugueses

Introdução

Tarefa

Processo

Avaliação

Conclusão

Créditos



Depois de já terem o vosso poeta ou poetisa escolhido, devem iniciar o vosso trabalho seguindo os seguintes aspetos:

1. **LEITURA:** Abre as hiperligações e lê atentamente os documentos que são fornecidos.
2. **RECOLHA DE DADOS:** Ao longo da leitura, é importante ir tomando notas acerca da informação mais importante e que será útil para responder às questões colocadas.
3. **ORGANIZAÇÃO DE DADOS:** Com base nos dados recolhidos, deveis escrever um texto sobre a vida e a obra do poeta ou poetisa (biobibliografia) de forma clara e seguindo as indicações fornecidas.
4. **APRESENTAÇÃO:** A apresentação será feita em PowerPoint e apresentado na próxima aula. Devem colocar no PowerPoint indicações muito claras, respeitando as indicações nele já incluídas.

[NOTA: Já tendes o PowerPoint disponível]

Para a persquisa, devem consultar as seguintes páginas (clique para abrir as hierligações):

Álvaro Magalhães:

- http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/alv_mag.html
- <http://www.wook.pt/authors/detail/id/353>

José Vaz:

- <http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/jvaz.html>
- [http://www.infopedia.pt/\\$joao-jose-vaz](http://www.infopedia.pt/$joao-jose-vaz)

Luísa Ducla Soares:

- <http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/luisa.htm>
- [http://www.infopedia.pt/\\$luisa-ducla-soares](http://www.infopedia.pt/$luisa-ducla-soares)

Manuel António Pina

- <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/apina.htm>
- [http://www.infopedia.pt/\\$manuel-antonio-pina](http://www.infopedia.pt/$manuel-antonio-pina)

Maria Alberta Menéres:

- <http://www.wook.pt/authors/detail/id/129>
- [http://www.infopedia.pt/\\$maria-alberta-meneres](http://www.infopedia.pt/$maria-alberta-meneres)

Matilde Rosa Araújo:

- <http://wookacontece.wook.pt/autores/autor?id=2069>
- [http://www.infopedia.pt/\\$matilde-rosa-araujo](http://www.infopedia.pt/$matilde-rosa-araujo)

Sophia de Mello Breyner Andresen:

- <http://wookacontece.wook.pt/autores/autor?id=652>
- [http://www.infopedia.pt/\\$sophia-de-mello-breyner-andresen](http://www.infopedia.pt/$sophia-de-mello-breyner-andresen)

Descobrimos a vida e a obra de poetas portugueses

Introdução

Tarefa

Processo

Avaliação

Conclusão

Créditos



A) Trabalho de pesquisa:

1. Na aula anterior, foram formados grupos de trabalho com 3 elementos e foi atribuído (por sorteio) um poeta/ uma poetisa a cada um dos grupos. Por isso, já sabeis sobre qual o poeta ou poetisa sobre o(a) qual ides trabalhar.
2. Todos os grupos terão de eleger um porta-voz que deverá coordenar os trabalhos do grupo.
3. Durante a primeira aula (90 minutos), os grupos devem:
 - ler a informação fornecida pelos sites sugeridos;
 - fazer uma seleção da informação mais importante;
 - ordenar, no PowerPoint previamente estruturado, os dados recolhidos de forma a escreverem um texto claro;
 - rever o texto escrito verificando a sua qualidade.

B) Apresentação do trabalho:

1. Na aula seguinte, terça feira, decorrerão as apresentações dos trabalhos - PowerPoint.
2. Todos os elementos do grupo terão de participar na apresentação oral.
3. O tempo previsto de apresentação é de 7 a 10 minutos.

Descobrimos a vida e a obra de poetas portugueses

Introdução

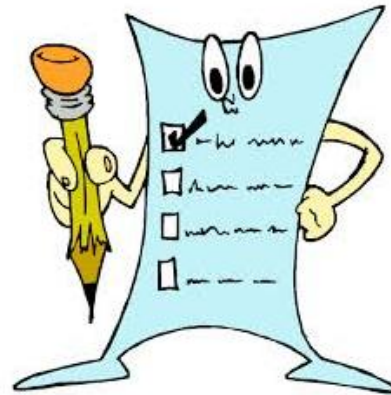
Tarefa

Processo

Avaliação

Conclusão

Créditos



Crítérios de avaliação:

- Disponibilidade para a execução das tarefas propostas e espírito de cooperação e entreaajuda;
- Relevância da informação recolhida e apresentada;
- Clareza na elaboração do discurso (na escrita do PowerPoint e na sua apresentação oral);
- Interesse da apresentação;
- Criatividade no tratamento e apresentação do tema;

Descobrimo a vida e a obra de poetas portugueses

Introdução

Tarefa

Processo

Avaliação

Conclusão

Créditos

Espero que tenham gostado do trabalho que realizaram... É bom trabalhar em grupo, não é?

Este trabalho permitiu-vos conhecer alguns poetas e poetisas portugueses. Fizestes uma pesquisa sobre a vida e a obra que eles produziram. É muito importante que ao longo do vosso percurso escolar alarguem o vosso conhecimento acerca da cultura e da literatura portuguesa e mundial.

Este trabalho pretende também ser um incentivo nesse sentido. Há muita informação disponível... É preciso conhecê-la!

Depois de o concluírem, têm de enviar o Powerpoint para o email da vossa professora: paulazevedo_5@hotmail.com

Obrigada pela vossa participação.

Descobrimos a vida e a obra de poetas portugueses

Introdução

Tarefa

Processo

Avaliação

Conclusão

Créditos

Nome: Paula Alexandra Correia Azevedo

Professora estagiária do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Bragança

Público - alvo: 5.º ano de escolaridade

Disciplina: Português

Fontes das imagens:

1. [https://www.google.pt/search?q=tarefas&biw=1366&bih=643&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=7glyVezR\(tarefas-3.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fconecbrasil.com.br%252Fblog%252Findex.php%252Farte-de-delegar-taref](https://www.google.pt/search?q=tarefas&biw=1366&bih=643&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=7glyVezR(tarefas-3.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fconecbrasil.com.br%252Fblog%252Findex.php%252Farte-de-delegar-taref)
2. <https://www.google.pt/search?q=Processo&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=IgyVcOgIsOB processos.png%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.apoenarh.com.br%252Fprogramas-e-treinamentos%252Fvisao-de-p>
3. <https://www.google.pt/search?q=Avalia%C3%A7%C3%A3o&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=RwpyVZu3HYqBUevdg4/ oficiais%252Favaliacao%3B640%3B637>
4. https://www.google.pt/search?q=Conclus%C3%A3o&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=dApy content%252Fuploads%252F2014%252F11%252FBoneco_Ganhando-Corrida_Fotolia_72110601_XS.jpg%3Bhttp%25

Todas as imagens foram acedidas no dia 1 de julho de 2015.

Anexo V- Recolha de opinião da *WebQuest*

Recolha de opinião: Gostaria de recolher a tua opinião a propósito da realização da *WebQuest* que fizemos nas últimas aulas. Trata-se de uma recolha anónima. Deves responder com toda a sinceridade. Agradeço a contribuição.

Seguidamente encontrarás algumas frases relativas à utilização da *WebQuest*. Para cada uma delas, por favor, indica o teu grau de concordância utilizando a seguinte tabela:

Concordo completamente	5
Concordo	4
Nem concordo nem discordo	3
Discordo	2
Discordo Completamente	1

	5	4	3	2	1
1. A realização da <i>WebQuest</i> foi uma atividade interessante porque nos permitiu desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.					
2. Fazer a <i>WebQuest</i> foi bom porque tivemos a possibilidade de trabalhar com computadores.					
3. O mais interessante da <i>WebQuest</i> foi a possibilidade de desenvolver trabalho de investigação.					
4. Com a <i>WebQuest</i> a recolha de dados tornou-se mais facilitada.					
5. Tive dificuldade em fazer a <i>WebQuest</i> porque não me entendi muito bem com os elementos do meu grupo.					
6. O tema escolhido foi adequado ao uso de uma <i>WebQuest</i> .					
7. A <i>WebQuest</i> tinha uma escrita acessível, pelo que percebi claramente o objetivo do trabalho.					
8. A informação disponibilizada na <i>WebQuest</i> foi clara e suficiente para o tratamento do tema.					
9. Fazer uma <i>WebQuest</i> é uma perda de tempo, porque, no fundo, só estamos a brincar.					
10. Fazer a <i>WebQuest</i> ajudou-nos a preparar a apresentação oral.					
11. Fazer a <i>WebQuest</i> foi muito complicado porque os dados a consultar não estavam disponíveis.					
12. Fazer a <i>WebQuest</i> foi a melhor atividade das aulas de Português.					
13. Penso que nas outras disciplinas também devíamos fazer trabalhos de investigação a partir de uma <i>WebQuest</i> .					

Obrigada pela tua participação.

Boas Férias!

Paula Azevedo

2014/2015