

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

Cidália Raquel Vale Sousa

**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

Professor Doutor Manuel Celestino Vara Pires

Bragança

2012

Agradecimentos

Agradeço:

Ao meu orientador, professor Manuel Vara Pires, que tanto me ajudou nesta caminhada;

Aos professores supervisores e cooperantes, que me acompanharam ao longo deste percurso;

À Marisol e à Cristiana, que foram as grandes “impulsionadoras” da minha entrada neste desafio;

Ao meu namorado, Fernando, que sempre esteve comigo. Que nos momentos menos bons me deu ânimo e força para não desistir;

Aos meus pais, que desde de sempre me ajudaram e apoiaram na minha formação;

Aos meus irmãos, que sempre apostaram em mim e me acompanharam;

Ao meu sobrinho, que me ajudou a percorrer este caminho com mais facilidade, estando comigo e presenteando-me com os seus sorrisos e marotices;

A todos os que estiveram comigo.

Os meus sinceros agradecimentos

Resumo

O presente trabalho foi produzido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório apresentado é composto por sete capítulos. No Capítulo I, Enquadramento e Metodologias, é referida a importância da Prática do Ensino Supervisionada, realizada uma apresentação sucinta das instituições e dos profissionais e alunos que me acompanharam ao longo do estágio e é feito, ainda, um enquadramento global das experiências de ensino e aprendizagem e de aspetos metodológicos. Seguidamente, são apresentados cinco capítulos, cada um deles dedicado a uma experiência de ensino e aprendizagem de cada área ou ciclo — Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, 1.º Ciclo: Capítulo II, “O que é isso? É difícil?”; Capítulo III, “Tímidos”; Capítulo IV, “Negociando”; Capítulo V, “Ah! Vamos ver filmes”; e Capítulo VI, “Com certeza que o que vamos fazer é interessante...”. Por último, no Capítulo VII, Reflexões e Conclusões são apresentadas reflexões finais sobre as experiências de ensino e aprendizagem realizadas.

Abstract

The current study was developed in the Supervised Teaching Course (PES), inserted in the 1st and 2nd cycles of Basic Education Teaching Masters.

The report consists of seven chapters. In Chapter I, Framework and Methodologies, referred to the importance of the Supervised Teaching Practice, it is held a succinct presentation of the institutions, professionals and students who accompanied me throughout the internship and it is also done the overall framework of teaching experiences and learning and methodological aspects. Then five chapters are presented, each dedicated to a teaching and learning experience of each area or cycle - Portuguese Language, History and Geography of Portugal, Mathematics, Natural Sciences, 1st Cycle: Chapter II, "What is it? Is it hard? ", Chapter III, " Shy ", Chapter IV, " Negotiating "; Chapter V, " Ah! Let's see movies, "and Chapter VI, " Surely what we do is ... interesting." Finally, in Chapter VII, Reflections and Conclusions, we present the final reflections on the undertaken experiences of teaching and learning.

Índice geral

	Pág.
Lista de Figuras	xiii
Lista de Anexos	xv
Introdução	1
Capítulo I	
Enquadramento e Metodologia	
1.1. Importância da Prática do Ensino Supervisionada	3
1.2. Alunos, orientadores e supervisores	3
1.3. Enquadramento global das experiências de ensino e aprendizagem	4
1.4. Aspetos metodológicos utilizados na recolha e análise da informação	8
1.5. Estrutura das experiências de ensino e aprendizagem	9
Capítulo II	
“O que é isso? É difícil?”	
2.1. Experiência de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa	11
2.2. O ensino e a aprendizagem da poesia	11
2.3. A escolha das tarefas	12
2.4. A preparação das atividades	12
2.5. Tarefas em ação – as aulas	13
2.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem	17
Capítulo III	
“Tímidos”	
3.1. Experiência de ensino e aprendizagem em História e Geografia de Portugal	19
3.2. O ensino e aprendizagem de “Portugal no século XIII”	19
3.3. A escolha das tarefas	20
3.4. A preparação da aula	20

3.5. A aula	22
3.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem	24

Capítulo IV

“Negociando”

4.1. Experiência de ensino e aprendizagem em Matemática	27
4.2. O ensino e a aprendizagem dos números racionais	27
4.3. A escolha da tarefa “Frações de terrenos”	28
4.4. A preparação da tarefa	29
4.5. A tarefa em ação – a aula	29
4.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem	35

Capítulo V

“Ah! Vamos ver filmes.”

5.1. Experiência de ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza	37
5.2. O ensino/aprendizagem e os problemas sociais	37
5.3. A escolha dos “Trabalhos de pesquisa em grupo”	38
5.4. Tarefa em ação – as aulas	41
5.5. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem	44

Capítulo VI

“Com certeza que o que vamos fazer é interessante...”

6.1. Experiência de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo	47
6.2. O ensino e a aprendizagem a partir do “Dia Mundial da Criança”	47
6.3. A escolha da tarefa	48
6.4. A preparação da tarefa	48
6.5. Tarefa em ação – a aula	49
6.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem	54

Capítulo VII	
Reflexões e Conclusões	57
Referências Bibliográficas	61
Anexos	65

Lista de Figuras

Figura 1: Cartaz do brainstorming da palavra “Felicidade”	14
Figura 2: Trabalho/opinião de alguns alunos	15
Figura 3: Cartaz do brainstorming sobre o “Amor”	17
Figura 4: “Lenda do milagre das rosas”.	23
Figura 5: Esquema de apresentação das características de cada estilo.	24
Figura 6: Estilo Românico: Sé Velha, Coimbra; Estilo Gótico: Claustros, Alcobaça.	24
Figura 7: Tarefa “Frações de terrenos” – Etapa 1.	31
Figura 8: Resposta do Diogo e do César à questão 1 da Etapa 1.	31
Figura 9: Resposta do Rui Pedro e da Patrícia à questão 1 da Etapa 1.	32
Figura 10: Resposta do Diogo e do César às questões 1 e 2 da Etapa 1.	33
Figura 11: Resposta do António e da Renata às questões 1 e 2 da Etapa 1.	33
Figura 12: Resposta da Ana Isabel e do Samuel às questões 1 e 2 da Etapa 1.	33
Figura 13: Tarefa “frações de terrenos” – Etapa 2.	34
Figura 14: Resposta do Rui Miguel e da Diana às questões 1 e 2 da Etapa 2.	34
Figura 15: Resposta do Ricardo e da Soraia às questões 1 e 2 da Etapa 2.	34
Figura 16: Exemplo de um guião para o trabalho sobre a higiene, saúde e os problemas sociais.	42
Figura 17: Brainstorming da aluna A.	51
Figura 18: Brainstorming da aluna M.	51
Figura 19: Brainstorming do aluno B.	52
Figura 20: Brainstorming do aluno J.	52
Figura 21: Brainstorming coletivo.	53

Lista de Anexos

Anexo 1: Texto “A Cor da Felicidade”	64
Anexo 2: Guião de leitura	66
Anexo 3: Tarefa “Frações de cultivo”	68

Introdução

A execução de um relatório é, toda ela, cheia de momentos de reflexão e conclusão daquilo que foi executado. Por vezes, não é perceptível a elaboração deste tipo de trabalhos, mas a realidade é que só com a sua execução, podemos interiorizar saberes e novas aprendizagens.

Assim, no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada* [PES], integrada no Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, é de todo o sentido a realização de um relatório final, onde serão descritas, refletidas e fundamentadas algumas experiências vividas ao longo do estágio profissional.

O presente relatório tem como grande objetivo narrar um percurso e uma passagem por dois ciclos de ensino diferentes. No documento, documentar algumas das experiências mais significativas e, a meu ver, mas ricas que decorreram ao longo do meu estágio.

Quando me inscrevi e comecei a frequentar o mestrado, tinha a perfeita noção que o segundo ano e, em especial, a Prática de Ensino Supervisionada seria o meu grande desafio e a grande fonte de aprendizagem do mestrado. Não penso que seja correto dizer que as outras unidades curriculares do mestrado não são importantes mas, sem qualquer dúvida, a PES, pela sua natureza, põe tudo e todos à prova e, por isso, eu tinha que dar tudo por tudo. A minha opinião sobre esta unidade curricular, desde o início, foi muito bem formada. Desde cedo, sabia que seria um momento de grandes aprendizagens, que me daria a oportunidade de pôr tudo aquilo que aprendi em prática, de passar para a ação as minhas ideias, de expor as minhas opiniões, de contactar com a realidade como professora de uma turma. A oportunidade de realizar este estágio acompanhada por pessoas experientes, com uma palavra de saber sempre pronta para ajudar, fez-me sentir mais confiante, capaz e entusiasmada.

O meu estágio decorreu no Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, na Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo Gonçalo Nunes, na cidade de Barcelos. Esta é uma escola localizada muito perto do centro da cidade, que recebe alunos de várias freguesias do concelho. O seu bom funcionamento, acompanhado pela simpatia e ajuda de todos, torna esta escola especial. Assim, desde muito cedo, senti-me muito bem, conseguindo

integrar-me facilmente no contexto escolar. A receção dos professores orientadores para comigo não poderia ter sido melhor, causando-me uma boa impressão e tornando-me expectante relativamente ao meu futuro ali. Toda a ansiedade e nervosismo que pudessem existir desapareceram quando contactei com os professores que me acompanharam, que desde logo se mostraram muito cooperativos e colaborativos para comigo. A atitude de todos os professores orientadores ajudou-me a iniciar, a percorrer e a finalizar o meu estágio da melhor forma.

O presente relatório está estruturado em sete capítulos. No Capítulo I, Enquadramento e Metodologias, é referida a importância da Prática do Ensino Supervisionada, realizada uma apresentação sucinta das instituições e dos profissionais e alunos que me acompanharam ao longo do estágio e é feito, ainda, um enquadramento global das experiências de ensino e aprendizagem e de aspetos metodológicos. Seguidamente, são apresentados cinco capítulos, cada um deles dedicado a uma experiência de ensino e aprendizagem de cada área ou ciclo — Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, 1.º Ciclo: Capítulo II, “O que é isso? É difícil?”; Capítulo III, “Tímidos”; Capítulo IV, “Negociando”; Capítulo V, “Ah! Vamos ver filmes”; e Capítulo VI, “Com certeza que o que vamos fazer é interessante...”. Por último, no Capítulo VII, Reflexões e Conclusões, onde são apresentadas as reflexões finais sobre as experiências de ensino e aprendizagem realizadas.

Capítulo I

Enquadramento e Metodologia

1.1. Importância da Prática do Ensino Supervisionada

A prática do ensino supervisionada tem uma grande importância na formação de professores. A sua importância é indiscutível, tendo sido investigada por muitos estudiosos e refletida, entre outros, por muitos estagiários ou futuros professores. É a partir da prática pedagógica que o estagiário tem um contacto real com a sua profissão futura, enquanto professores, porque lhe são propostas várias experiências práticas e reflexivas. Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997) defendem que:

a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua formação académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem que integrar uma componente prática e reflexiva (p. 8).

A partir desta componente prática e reflexiva, o futuro professor tem uma experiência bastante enriquecedora, que o ajudará a encarar a sua futura profissão com maior confiança, entusiasmo e clareza. Assim, concordo com a ideia de Perrenoud (1993) quando diz que:

pensar na prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É a profissão, carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, parte da autonomia e de responsabilidade, conferida aos professores individual ou colectivamente... (p. 200).

1.2. Alunos, orientadores e supervisores

Ao longo da realização da Prática de Ensino Supervisionada, muitas foram as pessoas com quem trabalhei. Na escola do 1.º ciclo, Escola II/EB1 de Fraião, fui recebida pela professora do 3.º ano, Ângela Afonso, que desde logo se disponibilizou e prontificou a ajudar da melhor forma. A sua ajuda e dos seus alunos foram preciosas para a realização da minha passagem por este ciclo.

A minha caminhada no 2.º ciclo, na escola EB2/3 Gonçalo Nunes, em Barcelos, deu-me oportunidade de conhecer muitas pessoas experientes e interessantes, que muito me ajudaram a crescer e alcançar os meus objetivos. Na disciplina de Língua Portuguesa, supervisionada pela Professora Carla Araújo, a colaboração do Professor Armindo Silva e da sua turma 6.º B, fizeram-me, rapidamente, aprender a ser “senhora” das minhas próprias ideias, deixando-me conduzir o meu trabalho da melhor forma. Na disciplina de História e Geografia de Portugal, supervisionada pela Professora Paula Martins, o Professor Manuel Santos, juntamente com a sua turma, deram-me a conhecer o quanto é bom ser professor de História e Geografia, tendo como protagonistas a turma do 5.º E, sempre tão empenhada e interessada. Na disciplina de Ciências da Natureza, supervisionada pela Professora Adorinda Gonçalves, o Professor José Quesado presenteou-me com uma cooperação enorme, que perante a turma 6.º I funcionou muito bem. A disciplina de Matemática, supervisionada pelo Professor Manuel Vara Pires, deu-me a oportunidade de conhecer a Professora Cláudia Sousa, que juntamente com a sua turma 5.º F, me proporcionaram verdadeiros momentos de aprendizagem e de crescimento profissional.

1.3. Enquadramento global das experiências de ensino e aprendizagem

As experiências de ensino e aprendizagem foram realizadas segundo o regulamento implementado na Prática de Ensino Supervisionado (ESEB, 2011). Assim, as minhas escolhas recaíram sobre as experiências, de alguma forma, mais marcantes a nível de aprendizagens e movimento de saberes.

Na área de Língua Portuguesa foi abordada a temática “Poesia”. A poesia é um modo literário caracterizado pela composição em versos estruturados de forma harmoniosa. É uma manifestação de beleza e estética retratada pelo poeta em forma de palavras. É um tipo de texto que tem destaque no Programa de Português do Ensino Básico [PPEB] (ME, 2009), na medida em que os alunos devem escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e o imaginário. Assim, devem “cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades”, ou até “participar em projectos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada” (p. 90). No sentido alegórico, a poesia é tudo aquilo que comove, que sensibiliza e desperta sentimentos. É uma forma de arte que inspira e

encanta, pela sua sublime beleza. Deste modo, não existe melhor forma para os alunos expressar os seus sentimentos de experiências vivenciadas.

O professor tem de proporcionar diferentes poesias, com diversos temas, para mostrar e exemplificar aos alunos as características do texto poético. É importante, igualmente, com este tipo de texto desenvolver diferentes métodos de leitura, pois um poema pode ser lido, em leitura silenciosa, ou leitura em voz alta ou leitura em coro.

Com este tipo de texto, o professor deve explorar os determinados elementos formais que caracterizam um texto poético — por exemplo, o ritmo, os versos e as estrofes — e que definem a métrica de uma poesia. A métrica de um poema consiste na utilização de recursos literários específicos que distinguem o estilo de um poeta. É um texto rico em vocabulário e recursos de estilo, com um trocadilho de palavras que delicia o leitor. É, assim, pertinente a análise de poemas e a escrita de poemas comece desde de cedo nas salas de aula, sendo que é um tema, por vezes, pouco desenvolvido no 1.º ciclo.

Os alunos gostam de escrever poemas, pois este tipo de texto dá mais liberdade ao autor, em que ele próprio define o ritmo e cria as suas próprias normas. Contudo, também se destaca que muitos alunos chegam ao 2.º ciclo sem lhes ter despertado o interesse em escrever texto poético, porque não se sentem à vontade com o mesmo ou não conhecem as suas características. Por isso, é uma escrita que deve ser explorada na sala de aula recorrendo a diferentes estratégias para levar os alunos a gostar de escrever diferentes géneros literários.

A escola é o único espaço onde a maioria das crianças terá oportunidade de contactar com a poesia, pelo que o seu papel não deve ser minimizado. Naturalmente, sempre que o educador verificar que as crianças foram já sensibilizadas para a poesia, deve procurar ampliar essa experiência (Guedes, 1995).

Na área de Matemática foi abordado o tema “Números e operações” através do desenvolvimento de uma tarefa sobre números racionais. É um tema abrangente, onde se deve propiciar aos alunos situações que envolvam, por exemplo, contagens simples, identificação e enunciado de números, comparação e ordenação numéricas ou o estabelecimento de relações simples entre números, pois os alunos possuem muitos conhecimentos sobre o número no seu quotidiano (Menezes, Rodrigues, Tavares & Gomes, 2009).

Os números racionais não negativos é um subtópico em que se deve explorar intuitivamente situações de partilha equitativa e de divisão da unidade em partes iguais,

envolvendo quantidades discretas e contínuas. Assim, devem ser promovidas tarefas investigativas e situações problemáticas, que recorram a representações de números por frações, decimais e numerais mistos. As situações problemáticas são importantes para desenvolver o raciocínio matemático, pois os alunos têm de refletir e encontrar caminhos de resolução, levando-o a construir os diferentes conhecimentos. O Programa de Matemática do Ensino Básico [PMEB] (ME, 2007) valoriza este tipo de situações considerando que o aluno deve:

ser capaz de resolver e de formular problemas, e de analisar diferentes estratégias e efeitos de alterações no enunciado de um problema. A resolução de problemas não só é um importante objectivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma actividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos (p. 8).

Na área de História e Geografia de Portugal foi abordado o tema “Portugal no século XIII”. A exploração deste tema vai levar os alunos a conhecer os modos de vida dessa altura, percebendo como se hierarquizava e vivia a sociedade do século XIII (ME, 1991b).

A história é a ciência do passado e do presente, mas o estudo do passado e a compreensão do presente não acontecem de uma forma perfeita, pois não temos o poder de voltar ao passado (Ramos, 2010). Por isso, o passado tem que ser “recriado”, levando em consideração as mudanças ocorridas no tempo. As informações recolhidas no passado não servirão ao presente se não forem recriadas, questionadas, compreendidas e interpretadas. Por isso, a disciplina de História e Geografia de Portugal representa um papel fulcral na vida de cada indivíduo, não se resumindo à simples repetição dos conhecimentos acumulados, mas sim beneficiando como instrumento de conscientização dos homens para a tarefa de construir um mundo melhor e uma sociedade mais justa.

O professor deve propor aos seus alunos atividades e estratégias que promovam o gosto por este saber. As aulas devem ser planificadas prevendo a utilização de diversos recursos, como filmes, mapas, poesias, músicas, computador ou jogos, para promover aulas mais dinâmicas, onde a participação dos alunos se torne mais ativa. Aulas em que os alunos se sentem mais estimulados poderão conduzir a uma melhor compreensão dos assuntos tratados.

Na área de Ciências da Natureza foi abordada a temática “Higiene, Saúde e Problemas sociais”. Este tema é um tema pertinente e faz parte do programa de Ciências

da Natureza nestas idades (ME, 1991a) dado que os alunos entram numa fase muito característica, a adolescência. Neste período, uma fase longa e de muitas mudanças, quer físicas, quer sociais, muitos adolescentes experienciam revoltas com o “eu” ou até mesmo com a sociedade. Portanto, na escola, é importante discutir e tentar encontrar respostas para estes problemas, explorando os aspetos negativos e positivos, para que a personalidade do aluno se torne sólida e vincada e para que não sofra influências nefastas da sociedade. Como refere Dewey (2002),

a razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exatamente a ausência deste componente de atividade comum e produtiva. A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, em perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura (pp. 25-26).

Neste tema, achei pertinente desenvolver um trabalho de grupo na sala de aula para que os alunos em cooperação e partilha de ideias explorassem os diferentes aspetos de saúde, higiene problemas sociais (Fontes & Freixo, 2004). A estratégia de trabalho de grupo foi pensada com intuito de desenvolver o pensamento crítico sobre o tema, de melhorando a capacidade de trabalhar em grupo, melhorar as relações interpessoais, bem como promover uma maior motivação intrínseca.

No 1.º ciclo, a experiência de ensino e aprendizagem centrou-se numa tarefa que abarcou diferentes áreas disciplinares, integrando diferentes saberes, como a Língua Portuguesa, em que se trabalhou a escrita, o Estudo do Meio, em que se abordou a partilha de sentimentos, regras de interação social, inserida no bloco “À descoberta de si mesmo”, e a Expressão Plástica, em que se construíram cartazes. Neste ciclo, o professor tem mais facilidade em desenvolver este trabalho interdisciplinar de integração de conhecimentos distintos, uma vez que o horário é mais flexível, combatendo abordagens mais compartimentadas dos saberes. A este respeito, Gimeno (1981) considera que

(...) parcelar o conhecimento, não facilitar uma compreensão global da realidade, não dar saída às aplicações do conhecimento pelo facto de estabelecer fronteiras arbitrarias entre parcelas científicas não totalmente diferenciadas e ainda porque o conhecimento científico cresce nas fronteiras interdisciplinares e porque se torna mais difícil relacionar o conteúdo com os interesses do aluno para facilitar a aprendizagem significativa (p. 179).

Assim, é importante que a realidade prática não dividida os conhecimentos, geralmente em compartimentos estanques, promovendo aprendizagens interligadas e recorrendo a um cruzamento de conhecimentos.

A Expressão Plástica surgiu como uma área importante para desenvolver o tema, uma vez que se abordaram os diferentes sentimentos. O desenho é uma boa forma para exprimir sentimentos e emoções. Para Hallawell (1994, 1996) o desenho é mais do que riscos sobre o papel: é a base de qualquer tipo de imagem e de uma atividade visual. Através do desenho aprende-se como funcionam as imagens e, no mundo moderno, é muito importante saber lidar com o universo visual. O desenho também é um instrumento educacional poderoso para desenvolver a percepção visual, estimular os atributos do lado direito do cérebro e ainda trabalhar a expressão e criatividade. Esta arte trata, então, da criação de formas com o uso da cor, da luz, do espaço, do tempo, do tacto, para exprimir situações experienciadas, sentimentos e emoções. A partir da expressão plástica a criança tem a possibilidade, através do processo criativo, de desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, envolvendo-a num espaço de liberdade, de ciência lúdica, reforçando a sua autoestima, pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares.

A escrita surgiu como uma atividade integradora no tema de Estudo do Meio, que incidiu na formação pessoal e social. O professor deve proporcionar ao aluno momentos de escrita sempre que achar pertinente e rentável para as aprendizagens dos alunos, pois esta, no 1.º ciclo,

constitui um contexto privilegiado para efetuar a integração de saberes, pelo facto de o mesmo professor lecionar diversas áreas disciplinares. O ensino da escrita não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa. Por conseguinte, ele pode e deve efectuar-se também em articulação com a produção de texto nas outras áreas disciplinares (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

1.4. Aspetos metodológicos utilizados na recolha e análise da informação

Para o desenvolvimento deste relatório aproveitei ideias relacionadas com o método de investigação-ação com intuito de realizar várias experiências de ensino e aprendizagem para analisar e melhorar aspetos da minha prática nas diferentes áreas disciplinares. Este método será um dos mais adaptados a orientar a presente situação, pois é um processo essencialmente prático e aplicado que se desenvolve para testar e melhorar a prática de ensino. Segundo Kemmis e McTaggart (1988), “a investigação-

ação proporciona um meio para trabalhar que vincula a teoria e a prática em um todo: ideias em ação” (p. 9). Por isso, no campo da educação, a investigação-ação é utilizada no planeamento de estudos escolares em desenvolvimento profissional, na melhoria escolar dos programas e sistemas de planificação ou, ainda, no desenvolvimento das políticas educativas.

Pode dizer-se que a investigação-ação é, então, um método que possui uma dupla finalidade de ação e investigação em direção de obter resultados em ambos os lados. A ação refere-se à obtenção de mudança numa comunidade, organização ou programa, enquanto que a investigação se processa no aumento da compreensão do problema por parte do investigador. Assim, esta metodologia é orientada para a melhoria da prática em diversos campos da ação, em que o duplo objetivo é fundamental para a obter melhores resultados naquilo que se faz.

Para recolher a informação que suporta a apresentação e a análise das experiências de ensino e aprendizagem, usei, como instrumentos, a observação directa, o registo de notas de campo e os registos dos alunos.

A observação directa, a par das notas de campo que fui registando, permitiu-me tirar notas sobre a ação, o desempenho, a participação dos alunos nas minhas aulas, para numa fase posterior poder refletir sobre os resultados obtidos. Segundo Damas e Ketele (1985), a observação é um processo que compreende a atenção voluntária, direcionada por um objectivo terminal ou organizador, que é conduzido sobre um objetivo para dele recolher informações. Assim, permite a recolha de informações pelo próprio investigador, o que lhe confere mais objetividade nas informações obtidas. Esta ferramenta adequa-se a observar comportamentos e os sujeitos não intercedem na construção da informação. Por outro lado, os registos escritos e outras produções dos alunos também foram fundamentais para que eu poder compreender e refletir sobre os desempenhos, os processos de resolução das tarefas, as dificuldades e as aprendizagens dos meus alunos.

1.5. Estrutura das experiências de ensino e aprendizagem

As experiências de ensino e aprendizagem que se apresentam nos capítulos seguintes, seguem a uma estrutura muito semelhante.

Inicialmente, faço uma pequena introdução, de forma a contextualizar cada experiência. Posteriormente, debruço-me um pouco sobre o tema tratado em cada uma

das experiências. Continuo com as escolhas das atividades realizadas, a sua preparação, a ação de cada experiência e, finalmente, as reflexões.

Capítulo II

“O que é isso? É difícil?”

2.1. Experiência de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa

A experiência de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa foi realizada em dois blocos de noventa minutos, o primeiro no dia 27 de janeiro de 2012 e o segundo no dia 10 de fevereiro de 2012, na turma B do 6.º ano de escolaridade da Escola Gonçalo Nunes, no concelho de Barcelos. A experiência de ensino e aprendizagem debruçar-se-á sobre duas aulas inseridas na temática “Poesia”.

2.2. O ensino e a aprendizagem da poesia

O ensino e a aprendizagem da poesia nem sempre são explorados de forma correta, ficando aquém do esperado e desejado. Muitas vezes o primeiro contato com a poesia não é realizado da melhor forma, deixando os alunos com uma ideia errada acerca da mesma, achando que se trata de um tipo de texto maçudo e de difícil compreensão.

Na verdade, o que não é explicado aos alunos é que a poesia está presente em muitos momentos e circunstâncias diferentes do seu dia a dia, embora eles, por vezes, não se apercebam. No contacto com a música, que não é mais que uma poesia fácil de entender e decorar, passa despercebido o sentido poético e a mensagem da mesma, tornando-se algo banal e sem significado.

O ensino da poesia nas escolas torna-se importante na medida em que ajuda no desenvolvimento cognitivo dos alunos, deixando transparecer outras realidades e sentimentos. Para além de ajudar no desenvolvimento dos alunos, a poesia pode tornar-se uma boa ajuda no desenvolvimento positivo da dislexia, pois, de acordo com Reingenheim (2010), “como a poesia tem ritmo e frases curtas, os disléxicos conseguem ler, entender e, a partir daí, gostarem da leitura. Através da poesia, eles podem desenvolver seu vocabulário, a interpretação de textos e sua capacidade de memorização”.

Assim, a poesia é uma forma de despertar o interesse e entusiasmo pela descoberta da língua materna. As suas características intrínsecas: rima, ritmo e

sonoridade, permitem uma evolução da linguagem escrita. Esta descoberta, tão importante para a formação e desenvolvimento do aluno, toma assim um carácter lúdico e interessante. Fomenta a criatividade nos alunos, podendo ser inserida nas escolas desde cedo, através de diversas atividades: brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra...

A poesia deve, assim, ser encarada com mais seriedade, devendo ser trabalhada desde cedo, de uma maneira lúdica e rítmica tal como ela é. Deste modo, tornar-se-á mais fácil para os alunos entendê-la ao longo do seu percurso escolar.

2.3. A escolha das tarefas

Quando decidi escolher estas tarefas para aplicar na minha turma, tinha algo que jogava em meu favor. Como já me encontrava na reta final do meu estágio de Língua Portuguesa, o meu conhecimento acerca da turma era bastante sólido. Sabia que tinha de ter alguns cuidados nas minhas escolhas, mas, ao mesmo tempo, não ter qualquer receio de arriscar, pois eram alunos bastante surpreendentes, em todos os aspetos.

Nesta fase do meu estágio, estava previsto iniciar a temática da poesia. Desde logo, pensei que seria importante “marcar” os alunos na primeira aula acerca do tema. Assim, para que os alunos ficassem desde logo cativados, decidi trabalhar, na primeira aula, o texto “A Cor da Felicidade” (ver Anexo 1) e, na aula posterior, o poema “Amor é fogo que arde sem se ver”, realizando uma atividade em cada aula.

2.4. A preparação das atividades

O tempo foi passando, a convivência com a turma do 6.º B tornou-se muito frequente e digna de um respeito mútuo. Depois de conviver algumas semanas com estes alunos, de entender quais os seus pontos fortes e os pontos menos fortes, senti que esta seria a oportunidade de tentar conhecer um pouco mais aquelas crianças, tão faladoras, mas ao mesmo tempo tão discretas e com tanto para contar e partilhar.

As atividades propostas e realizadas com a turma, tal como todas as aulas lecionadas anteriormente, foram cuidadosamente preparadas, com o pensamento nos alunos. Na primeira aula, que seria a aula de introdução à poesia, optei por usar um texto que se encontrava no manual escolar do aluno. Depois de o ler, algo se fez muito

claro na minha experiência pedagógica, esta seria uma boa oportunidade de realizar uma atividade engraçada e ao mesmo tempo rica e proveitosa para os alunos. Para a segunda aula, depois de ter obtido um resultado fantástico na atividade referida anteriormente, não hesitei em realizá-la. Como se tratava de uma aula que antecipava o dia de S. Valentim, a qual seria a minha última, resolvi preparar uma tarefa sobre poesia que intitulava a temática do amor. A partir da atividade proposta, pretendia que os alunos dessem a conhecer um pouco mais os seus sentimentos, algo muito complicado nestas idades. Mas, com a exploração destas atividades, o desbloqueio de sentimentos torna-se efetivamente um sucesso imprevisível e uma aula repleta de paixões escondidas.

2.5. Tarefas em ação – as aulas

Na primeira aula, os alunos entraram na sala de aula com o burburinho de sempre, conversando uns com os outros como não se vissem há imenso tempo. Depois de sentados e mais calmos, os alunos atualizaram o caderno diário, escrevendo o sumário da aula anterior e abrindo a presente lição. A aula iniciou-se com a leitura do texto “A Cor da Felicidade”, de Alexandre Honrado (ver Anexo 1), realizada de uma forma expressiva pelos alunos. Ao longo da leitura, os alunos apresentaram-se bastante calmos e atentos, querendo todos participar na leitura. Finda a leitura do texto, realizada duas vezes, iniciou-se a exploração do mesmo, fazendo uma análise cuidada relativamente ao autor, obra, editora, tipo de narrador, tipo de texto, localização espacial e temporal. A partir desta análise cuidada, e das respostas bastante acertadas dos alunos, surgiu uma dúvida geral: “Mas afinal de que tipo de texto se trata?”. Alguns alunos comentavam ser um texto narrativo, outros, um texto poético e alguns, hesitantes, diziam que era um misto dos dois. Assim, surgiu um pequeno debate, referindo as características de cada um dos tipos de texto. Então, rapidamente chegaram a uma conclusão, realmente tratava-se de um texto composto por uma parte narrativa e outra poética.

Seguidamente, propus aos alunos a elaboração do guião de leitura referente ao texto (ver Anexo 2). O guião foi resolvido primeiro individualmente e, posteriormente em grande grupo, realizando a correção da cada uma das questões. Depois de corrigido o guião, era tempo de realizar a atividade que eu tanto esperava, para saber que resultado teria.

Antes de iniciar a atividade expliquei aos alunos o que pretendia. Assim, expliquei que iriam fazer um *brainstorming* acerca da palavra “Felicidade”. Logo surgiram dúvidas quanto à palavra *brainstorming*, questionando-me em conjunto: “O que é isso? É difícil?”. Claro que esta pergunta era muito pertinente, assim expliquei-lhes que não era mais que uma “chuva” de ideias referente à palavra em questão, aquilo que eles achavam que era. Inicialmente, a atividade foi realizada oralmente, em que os alunos que se sentiram à vontade e expressaram as suas opiniões. Posteriormente, resolvi realizar a atividade de uma forma mais formal e colorida. Assim, antecipadamente, elaborei um cartaz com a palavra “Felicidade” e uns cartões coloridos, que foram distribuídos aos alunos. Expliquei-lhes que, desta vez, teriam de escrever nos cartões o que era para eles a felicidade e, posteriormente, partilhar com todos os colegas e colar no cartaz. Este momento da aula foi algo completamente inesperado, a participação dos alunos foi motivante, positiva e surpreendente, pois todos participaram com vontade e entusiasmo (ver Figuras 1 e 2).

Assim, a aula terminou de uma forma diferente e muito interessante, onde todos puderam dar a conhecer um pouco mais do seu interior, do seu eu.



Figura 1: Cartaz do *brainstorming* da palavra “Felicidade”.

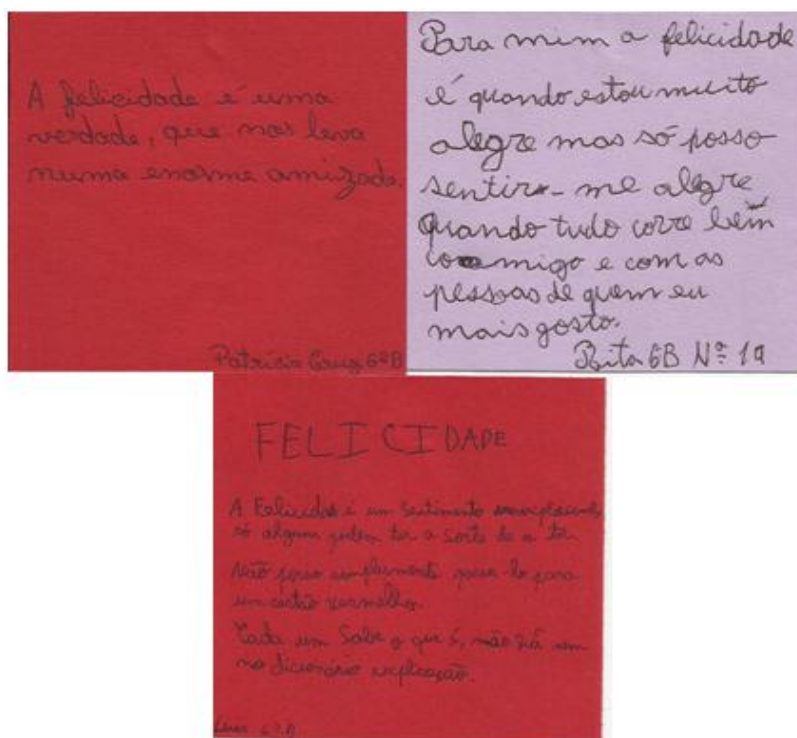


Figura 2: Trabalho/opinião de alguns alunos.

A segunda aula, referente à experiência de ensino e aprendizagem, realizou-se no dia 10 de fevereiro de 2012.

Este era o dia em que o meu percurso terminava na turma, o meu estágio em Língua Portuguesa terminava. Assim, de alguma forma, pairava no ar o sentimento de nostalgia e cumplicidade. Os alunos entraram na sala de aula com entusiasmo, vindo de imediato ao pé de mim dizer algumas palavras de conforto e amizade: “Professora, foi muito bom tê-la connosco... não vá embora...”. Comentários semelhantes foram sendo feitos pela maioria dos alunos, o que me deixava de uma certa forma feliz, mas ao mesmo tempo triste.

Depois de conseguir acalmar a turma, dei início à aula, começando por explicar que iríamos continuar a trabalhar na poesia, mas, neste dia, seria um tipo de poesia especial. Os alunos logo se entusiasmaram, querendo saber do que se tratava. Assim, comecei por apresentar o poema a ser estudado, “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Vaz de Camões. Muitos foram os alunos que reconheceram de imediato o poema, mostrando-se bastante satisfeitos. Então, aproveitando o entusiasmo dos alunos pedi-lhes que apresentassem as suas reflexões acerca do assunto do poema. Todos os alunos deram as suas opiniões, uns de uma forma muito natural, outros com uma certa timidez por ser o assunto que era, muitas vezes, tabu nestas idades.

Posteriormente, realizaram a leitura do poema, onde todos participaram com entusiasmo e vontade. Depois de uma leitura bastante expressiva, pedi aos alunos que se debruçassem na análise interna e externa do poema. Os alunos rapidamente realizaram as duas análises, partilhando ordeiramente com os colegas as suas conclusões.

Como esta era a última aula, não menos ou mais importante que todas as outras, queria realizar algo interessante e que desse para conhecer mais um pouco o interior dos alunos, tal como na aula descrita anteriormente. Para isso, depois da leitura e exploração do poema, propus aos alunos um *brainstorming* da palavra “Amor”, todos se mostraram entusiasmados com a proposta. Então, expliquei que esta atividade seria realizada através de um cartaz em formato de coração, cartaz dividido em vinte e um pedaços. Assim, cada aluno teria direito a um pedaço, onde deveria escrever a sua opinião sobre o “Amor” e, posteriormente, partilhar com os colegas. Os alunos reagiram de uma forma muito positiva, dizendo que a ideia do cartaz era muito interessante, estabelecendo alguns comentários:

Aluno B: Não sei se vou conseguir falar disso... tenho um pouco de vergonha.

Aluno D: Podemos falar em namorar, por exemplo?

Aluno M: Achas? Claro que não.

Perante os comentários dos alunos expliquei que cada um seria livre para dizer aquilo que quisesse.

Assim, os alunos iniciaram o seu trabalho, tentando escrever palavras e expressões bonitas. À medida que realizavam o trabalho eu percorria a sala, para perceber se existia qualquer dúvida e também para perceber o que os alunos iam escrevendo. O tempo avançava e os alunos empenhavam-se no seu trabalho, quando de repente um aluno perguntou: “Professora, também vai escrever num pedaço do coração?”. Diante daquela questão, respondi-lhes que não queria interferir no trabalho, mas que no final poderia dar a minha opinião e contributo. Os alunos ficaram satisfeitos e, ao mesmo tempo, curiosos na minha resposta, talvez gostassem de perceber o que é que um adulto pensa sobre o “Amor”. O trabalho continuou e deu-se início à “construção” do coração, pois todos ansiavam pelas palavras de cada colega, todos queriam saber qual seria o resultado final.

A construção do cartaz (ver Figura 3) e a partilha dos alunos foi muito entusiástica, apesar de alguns alunos sentirem alguma timidez na partilha da sua opinião. Ao longo da partilha, pedi sempre aos alunos para respeitarem a opinião dos colegas, para que estes não se sentissem constrangidos de forma alguma.

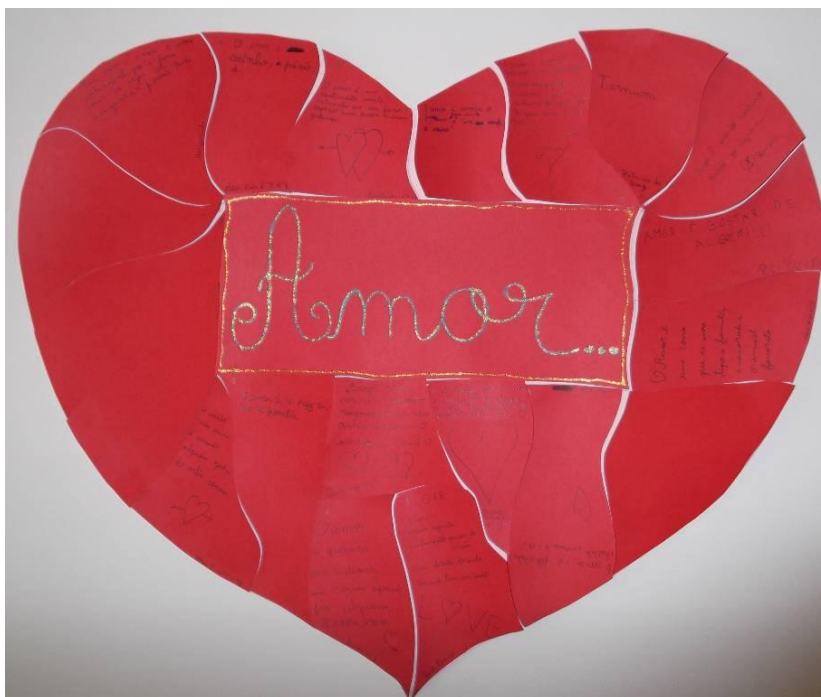


Figura 3: Cartaz do *brainstorming* sobre o “Amor”.

A aula prosseguiu com uma nova atividade, a elaboração de um caligrama sobre a temática “Amor”. Para a realização desta atividade, foi distribuído por cada aluno um pequeno papel em formato de coração. Ao longo da realização desta atividade, os alunos mostraram-se um pouco mais dispersos e lentos, talvez por ser já no final dos noventa minutos, mas, mesmo assim, todos elaboram o seu caligrama.

2.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem

Ser professora envolve não só um ser profissional mas também um ser pessoal muito envolvido e ativo. O que damos confunde-se com o que recebemos; o que ensinamos reflete o que vamos aprendendo; os números e as letras enredam-se com sorrisos e dificuldades; o papel de professora e amiga entrelaçam-se em cada dia de trabalho.

(Araújo & Cruz, 2005, p.107)

O meu percurso no estágio de Língua Portuguesa foi marcado por momentos únicos. Perante uma turma com personalidades distintas, mas tão homogénea nas histórias de vida, muitos foram os momentos em que senti necessidade de ter uma palavra para além da palavra de professora. Assim, as atividades realizadas na minha experiência de ensino e aprendizagem foram escolhidas a pensar nos meus alunos e nas suas vidas fora da escola.

A determinada altura, o sentimento de ter que fazer algo mais por aquela turma bateu à porta. Quando falo em algo mais, refiro-me a uma atenção maior e mais especial, que em aulas “normais” não são perceptíveis. Quando planifiquei as aulas de poesia, logo se fez ideia fixa a elaboração de atividades diferentes, atividades que seriam uma rampa de conhecimento para a partilha de ideias e convivências, que fariam a turma ficar mais unida e a conhecer-se melhor. O estudo da poesia passou assim a ser uma fonte de inspiração e entusiasmo para os alunos, mesmo para aqueles que normalmente têm uma atitude mais passiva nas aulas. Desde a primeira aula que os alunos se sentiram interiorizados no espírito da poesia, cumprindo todas as atividades com felicidade. Assim, com esta experiência de ensino e aprendizagem, consegui que alunos frios se tornassem mornos, alunos mornos se tornassem quentes e alunos quentes entusiasmassem todos os outros.

A partilha de ideias, o esforço e empenho no trabalho a realizar, a atenção prestada em todos os momentos, a forma como se ouviam e me ouviam tornou-se algo inexplicável e tão bom de sentir! O uso destas atividades de escrita, uma escrita mais criativa, levou estes alunos a serem mais criativos e expressivos, algo que os ajudará em situações futuras.

Agora que me sento para refletir, depois de tudo estar calmo e os momentos menos gloriosos se terem dissipado, a sensação de realização é muito grande, a segurança de ter tocado no coração dos meus alunos é muito boa. Mas, aquilo que ficou comigo, aquilo que me fez mais e melhor, é o que me vai dar alento para o futuro. De acordo Barbeiro e Pereira (2007), a escrita e a sua dimensão emotiva deve ser complementada com a identificação das suas funções e as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual. Por meio de escrita, o aluno pode “explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (p. 9). Desta forma, a escrita é um processo que requer um ambiente favorável, para que o aluno “vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos” (p. 16). É um processo que abrange diversas funções e experiências gratificantes, onde o texto produzido pelo aluno pode ser integrado num contexto que interliguem fatores sociais e emocionais. É importante estas emoções e sentimentos aparecerem nas atividades de escrita, para que eles construam uma boa relação com este processo.

Capítulo III

“Tímidos”

3.1. Experiência de ensino e aprendizagem em História e Geografia de Portugal

A experiência de ensino e aprendizagem realizou-se na turma F do 5.º ano de escolaridade da Escola Gonçalo Nunes, em Barcelos no dia 10 de fevereiro de 2012. As temáticas abordadas nesta experiência de ensino e aprendizagem estão inseridas no tema “Portugal no passado” e no subtema “Portugal no século XIII”, previstos no programa oficial (ME, 1991b).

3.2. O ensino e a aprendizagem de “Portugal no século XIII”

A disciplina de História e Geografia de Portugal, independentemente do ano em que é lecionada, trabalha competências cognitivas e de cidadania. A partir do trabalho realizado nesta área os alunos devem adquirir uma formação que lhes permita conhecer e entender o passado.

Com o estudo e exploração do subtema “Portugal no século XIII”, os alunos têm oportunidade de conhecer os modos de vida dessa altura, compreendendo como se hierarquizava e vivia a sociedade. No século XIII, tal como hoje, a população distribuía-se de uma forma desigual pelo território português, com maior aglomerado no norte e centro litoral. A população ocupava-se de diferentes atividades económicas, como sejam a agricultura, o artesanato ou o comércio, que lhe permitia angariar o seu sustento.

A sociedade era constituída por grupos sociais, muito diferentes dos de hoje, separados por grandes desigualdades e com ocupações, direitos e deveres distintos. De um lado estavam o Clero e a Nobreza, como grupos sociais privilegiados, e do outro lado aparecia o Povo, como um grupo social com obrigações.

A maioria da população pertencia ao povo, do qual faziam parte os camponeses, os artesãos, os mercadores e as gentes do mar. Ao longo do século XIII, alguns mercadores e artesãos enriqueceram, destacando-se do restante povo para passarem a designar-se de burguesia. O clero era um grupo social muito importante e com grande prestígio na sociedade, integrando homens e mulheres que se dedicavam à igreja e à religião. Este grupo social dedicava-se, principalmente, à religião, mas como era o grupo social mais culto ajudava o rei na administração do reino e dedicava-se ao ensino.

A nobreza era um grupo social poderoso, ocupando importantes cargos na administração do reino. A sua principal ocupação era a defesa territorial e patrimonial através das guerras, mas em tempos de paz participavam em caçadas e torneios. O clero e a nobreza eram os grupos que se destacavam, possuidores de muito poder, terras e dinheiro.

Tal como os direitos e os deveres se diferenciavam de um grupo social para outro, também a vida quotidiana era diferente. A nobreza e clero viviam em grandes propriedades, também chamadas de senhorios. Nestas propriedades existiam diferentes espaços, entre eles a reserva — quinta explorada diretamente pelo senhor através dos seus servos e assalariados, e os casais ou vilares — terrenos arrendados aos colonos ou camponeses livres, mediante o pagamento de rendas ou prestação de serviços. Os nobres possuíam casas luxuosas, ornamentadas com peças decorativas da melhor qualidade. Nestes espaços eram organizadas festas e banquetes. Os camponeses, gente trabalhadora e humilde, eram obrigados a trabalhar e cumprir regras. Quando as regras não eram cumpridas, estes eram julgados e punidos. Ao contrário da nobreza, o povo possuía casas muito pobres, mas mesmo assim tinha passatempos para se distraírem e participavam nas festas religiosas. Os monges, que pertenciam ao clero regular, viviam nos mosteiros e a sua principal ocupação era o serviço religioso, apesar de possuírem outras tarefas.

Os concelhos foram criados, um pouco por todo o território, pelos reis e alguns grandes senhores da nobreza, com a intenção de povoarem as suas terras. Os moradores dos concelhos, os vizinhos, eram homens livres do povo, que se dedicavam à agricultura, ao artesanato, ao comércio e à pesca.

Nas cortes vivia a principal autoridade do reino, possuindo importantes funções governamentais. Mas, para além das responsabilidades governamentais, a corte exercitava o seu grau cultural, desenvolvendo a cultura e a arte. Com este desenvolvimento da arte, impulsionado pelos reis, desenvolveu-se no século XIII o estilo românico e, posteriormente, o estilo gótico. Estes dois estilos têm diferenças bem delineadas, mas ainda hoje estão muito presentes na nossa sociedade.

3.3. A escolha das tarefas

Perante o conhecimento da turma, que foi ficando mais sólido ao longo do estágio, através das várias situações surgidas, sentia-me mais conhecedora daqueles alunos. Desde cedo, o professor orientador fez-me perceber que os alunos da turma não

eram muito fáceis, tanto a nível de comportamentos e relações interpessoais como de compreensão dos assuntos. Este alerta fez com que eu estivesse sempre muito atenta e fosse muito exigente com os alunos.

Cabrini (2000) realça que é preciso garantir que o professor de História (e Geografia) seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que seja alguém que saiba relacionar-se com o saber histórico já produzido e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar os seus alunos nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber. Por outras palavras, o professor de História precisa de ser alguém que entenda de História, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a História é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente. Neste sentido, um dos aspetos que tive sempre em conta, desde do início do estágio, na escolha das tarefas a propor aos alunos foi tentar diversificar os recursos e a forma de abordagem dos temas, para melhor responder às necessidades dos alunos.

3.4. A preparação da aula

A preparação da aula foi feita como habitualmente, tentando pensar em todos os pormenores relativos à planificação, nomeadamente, no tema a tratar, competências a desenvolver, estratégias a seguir e materiais a utilizar.

A convivência com os alunos da turma ajudou-me a tomar algumas decisões/opções para a aula. Por exemplo, não coloquei a hipótese de realizar trabalhos de grupo dado que não iria dar certo. Em aulas anteriores tentei organizar um trabalho mais coletivo e foi uma confusão completa, pois os alunos não se conseguiram entender nem comportar. Assim, optei pelo recurso a diapositivos construídos em PowerPoint sobre “Portugal no passado”, sendo um fio condutor da aula e das temáticas a abordar. Tive o maior cuidado na elaboração e organização destes diapositivos. A qualidade dos textos apresentados, o tipo de letra utilizado e o funcionamento das hiperligações foram de grande importância e motivo de atenção. A partir deste recurso e da leitura e análise de algumas partes do manual escolar, seriam desenvolvidas, se tudo corresse bem, as competências traçadas: Saber como eram os concelhos; Saber a finalidade das Cartas Foral; Saber como se chamavam os moradores dos concelhos...

3.5. A aula

A aula iniciou-se com um pequeno diálogo sobre os temas abordados anteriormente, que eram de grande importância para o estudo do tema. Os alunos participaram ordenadamente no diálogo que ia acontecendo, respeitando a vez de cada um. Esta atitude dos alunos fez despertar em mim uma atenção especial, pois o comportamento que estavam a revelar não era habitual, mas era muito bom de presenciar.

Todos os alunos, tal como eu, estavam entusiasmados e atentos, o que tornou o desenvolvimento da aula mais fácil e motivador. No entender de Boruchovitch (2009), a motivação, em concreto, não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor e pelo ambiente de sala de aula. Depois do diálogo inicial, comecei a projetar os diapositivos que foram apoiando a abordagem do tema. Retomámos as ideias abordadas na aula anterior acerca da vida quotidiana nos concelhos. Já integrados no tema, os alunos conseguiram responder às questões que lhes ia colocando:

Professora: O que eram os concelhos?

Aluno X: Eram as povoações que tinham recebido uma carta foral.

Professora: E o que é uma Carta Foral?

Aluno V: Uma Carta Foral é documento onde ficavam registados os direitos e deveres dos moradores dos concelhos.”

Professora: Muito bem, alguém sabe dizer que nome se dava aos moradores dos concelhos?

Os alunos não responderam e senti que estavam calados de mais. Então, pedi que participassem naturalmente, sem qualquer medo ou receio. Penso que a vontade de os alunos quererem transmitir uma boa imagem à professora supervisora, que estava presente, fez com ficassem mais “tímidos” e menos participativos. Depois de os chamar à atenção, alguns alunos responderam à questão.

Seguidamente, iniciei a exploração do tema da vida na corte, apresentando a “Lenda do milagre das rosas” (ver Figura 4). Agora o entusiasmo e motivação dos alunos eram notórios, pois o interesse pela lenda despertou-lhes ainda mais curiosidade para a continuação da aula.

A lenda do milagre das rosas

O reinado de D. Dinis ficou conhecido como um período da história portuguesa de prosperidade e paz.

Este rei poeta fundou a 1.^a universidade portuguesa, valorizou a nossa língua e mandou plantar o grande pinhal de Leiria.

D. Isabel, sua esposa, ficou igualmente na história por razões não menos importantes. A caridade para com os mais necessitados e as doações a ordens religiosas, ocupavam os seus dias. A sua preocupação constante com os mais pobres tornou esta rainha muito popular junto da população.

Este facto fez despertar a inveja de alguns da corte, que junto de D. Dinis procuraram criar dificuldades a estas manifestações de bondade de D. Isabel, acusando-a de gastar em demasia nas suas obras de caridade.

D. Dinis, fazendo eco destas acusações, pediu a D. Isabel que fosse mais moderada nas suas ações de apoio aos pobres.

Reza a lenda, que certo dia, D. Dinis procurou surpreender D. Isabel, quando esta se dirigia para a sua distribuição de esmolas, junto dos mendigos, que se concentravam perto das obras do mosteiro de Santa Clara, na cidade de Coimbra:

D. Dinis: - Para onde se dirigem os vossos passos, senhora minha esposa?

D. Isabel: - Para Santa Clara, com o intuito de ornamentar os altares do mosteiro, meu senhor!

D. Dinis: - Enganas-me senhora, acabei de ser informado que levas escondido, no vosso regaço, moedas para dares aos pobres, desrespeitando assim as ordens que eu vos tinha dado.

D. Isabel: - Nosso senhorio foi engado, não são moedas, são rosas.

D. Dinis: - Rosas, em janeiro?

Perante o olhar espantado de D. Dinis e de todos os que o acompanhavam, D. Isabel abriu o seu regaço e deixou cair um belo ramo de rosas. D. Dinis, envergonhado, pediu desculpas à rainha e retirou-se. D. Isabel continuou as suas obras de caridade e a população da cidade de Coimbra proclamou-a santa.

Figura 4: “Lenda do milagre das rosas”.

Posteriormente, à visualização e audição da lenda, houve tempo para pequenos comentários sobre a mesma. Aproveitando o que os alunos iam dizendo questionei-os sobre como seria a vida nas cortes. Rapidamente, a maioria dos alunos respondeu à questão.

A aula estava a decorrer conforme eu tinha planeado e de acordo com as minhas melhores expectativas. A opção por recursos mais motivadores estava a revelar-se bastante apropriada. O professor deve utilizar vários métodos e recursos de organização e apresentação do conteúdo, pois para um conceito ser bem aprendido é preciso que seja abordado de diferentes formas

Depois de estudarmos a vida nas cortes, passámos ao estudo do estilo românico e do estilo gótico. Continuando a exploração dos diapositivos em grande grupo, primeiro abordaram-se as características de cada um dos estilos (ver Figura 5) e depois

fez-se a exploração de imagens de monumentos que se podem associar a cada um deles (ver Figura 6).

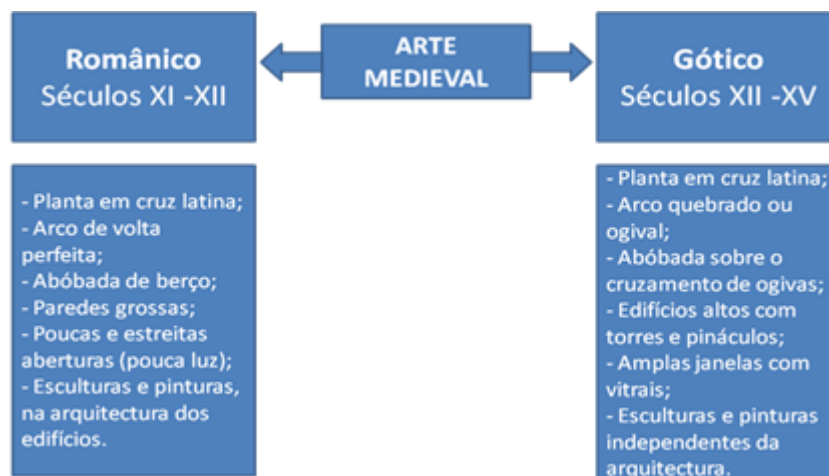


Figura 5: Esquema de apresentação das características de cada estilo.



Figura 6: Estilo românico: Sé Velha, Coimbra; Estilo gótico: Claustros, Alcobaça.

3.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem

A vida? [Pretende] empurrar-nos para o nosso melhor, fazer-nos crescer e dar o máximo, reconhecer os nossos limites e construir saídas. E assim fazer a humanidade evoluir e descobrir aquilo em que vale a pena investir, para se caminhar para a felicidade pessoal e coletiva. Esta é a “escola da vida”.

(Marujo, Neto & Perloiro, 2004, p. 13)

A escola da vida ensinou-me que trabalhar e dar o melhor vale sempre a pena. Ao longo do meu estágio na disciplina de História e Geografia de Portugal, a minha

atitude e determinação foi sempre a mesma: trabalhar empenhadamente, oferecendo aos meus alunos aprendizagens ricas e significativas.

Desde do início, apercebi-me que trabalhar com a turma 5.ºF seria um grande desafio, que poria à prova todos os meus conhecimentos e saberes. Esta noção da realidade não me deixou assustada, mas sim bastante mais atenta, pesquisadora e reflexiva. Assim, as minhas ações foram sempre bem estudadas e ponderadas, de forma a serem vantajosas e estimuladoras para os meus alunos.

Na realização desta experiência de ensino e aprendizagem, tal como em muitos momentos ao longo do meu estágio, participei de momentos verdadeiramente curiosos e muitos apetecíveis de assistir. O entusiasmo e perspicácia dos alunos tornam os momentos simples em verdadeiros instantes de admiração. Mas estas atitudes positivas só foram possíveis devido a uma boa planificação do trabalho a realizar e às preocupações com a motivação desde do início da aula, que despertou nos alunos a vontade de descobrir a “cena seguinte da História”.

O modo como a aula estava organizada levou a que os alunos tivessem oportunidade de contactar com uma panóplia de informação, recebida por diferentes meios. Esta diversidade de tópicos e recursos deixou os alunos mais cativados e atentos, com vontade de perceber como terminaria a aula, o estudo do tema em questão.

Depois desta experiência de ensino e aprendizagem, e de todo o estágio, a certeza de que vale sempre a pena o nosso esforço e empenho, mesmo quando achamos que os alunos não ligam ao que fazemos, mas que na verdade são os nossos principais avaliadores e críticos, mesmo quando tudo nos parece repetitivo e monótono. A nossa autocrítica tem um papel fundamental, pois ajuda-nos a ser mais e melhores profissionais, realizando práticas mais ricas e significativas.

Capítulo IV

“Negociando”

4.1. Experiência de ensino e aprendizagem em Matemática

A experiência de ensino e aprendizagem realizou-se na turma E do 5.º ano de escolaridade da Escola Gonçalo Nunes, em Barcelos, no dia 16 de maio de 2012, e corresponde ao desenvolvimento de uma aula de noventa minutos. O tópico matemático abordado foi “Adição e subtração de frações”, inserido na unidade de ensino “Números racionais não negativos”.

4.2. O ensino e a aprendizagem dos números racionais

O trabalho com números racionais para os alunos do 5.º ano de escolaridade não é novidade, uma vez que a sua aprendizagem começa no 1.º ciclo. Neste ciclo, já resolveram tarefas relacionados com as noções de fração e de número racional. Assim, perante estes conhecimentos prévios, cabe ao professor do 2.º ciclo aproveitá-los de forma a rentabilizar o tempo disponível, que nem sempre é o suficiente, para enriquecer as novas aprendizagens, que se desenvolvem por várias dimensões: noção e representação de número racional, comparação e ordenação de números racionais, operações com números racionais e valores aproximados e percentagens.

Segundo Brocardo (2010), para o estudo dos números racionais, numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número, “para além de compreender possíveis razões que fundamentam determinadas opções de carácter curricular, importa ao professor refletir sobre os modos de as concretizar ao nível da sua prática” (p. 17). Para isso, a autora estabelece três princípios fundamentais a ter em conta: (i) usar contextos e modelos apropriados; (ii) desenvolver gradualmente as “grandes” ideias subjacentes aos números racionais; e (iii) construir significados e relações.

Consciente de que nem sempre é fácil colocar em prática estes três princípios, a preparação e planificação desta temática foi bastante cuidada e tentou ter presentes essas orientações. A planificação do trabalho a desenvolver com este tópico contou com a ajuda do professor supervisor, Manuel Vara Pires, e da professora orientadora, Cláudia Sousa, que constituíram uma mais valia. Professores experientes, com uma visão mais

ampla das situações, auxiliaram o meu trabalho e as minhas escolhas, fazendo-me ver o que era mais ou menos relevante, mais ou menos importante, mais ou menos adequado.

4.3. A escolha da tarefa “Frações de terrenos”

Um aspeto central da aula de matemática prende-se com a natureza do trabalho matemático que o professor proporciona aos seus alunos através das tarefas propostas (Pires, 2001). A tarefa “Frações de terrenos” (ver Anexo 3) foi escolhida a pensar nos meus alunos. Depois de algum tempo de convivência, consegui aperceber-me do tipo de tarefas que se adapta melhor ou pior a estes alunos. Decidi, então, selecionar uma tarefa matemática desafiadora, de cariz investigativo e reflexivo e com ligações à realidade, uma vez que remete para algo familiar do seu dia a dia.

A tarefa foi retirada do caderno de tarefas de apoio ao manual escolar “Olá, Matemática” adotado na escola (Sequeira et al., 2010) e segue, de uma forma muito próxima, uma tarefa sugerida nos materiais de apoio ao PMEB disponibilizados no sítio virtual do Ministério da Educação (ME, 2010). A tarefa está dividida em três etapas, em que inicialmente é apresentado um terreno agrícola, onde são cultivadas árvores de fruto, legumes e flores. Na primeira etapa, no primeiro ponto, os alunos têm de dividir o terreno em frações, de forma a perceber que fração do terreno é cultivada com um determinado produto (árvores de fruto: macieira, pereiras... flores: túlipas, rosas... e legumes: couves, alho francês...), e, no segundo ponto, os alunos têm de criar expressões que traduzam as partes do terreno ocupadas pelas árvores de fruto, pelas flores e pelos legumes e, posteriormente, a resolução dessas mesmas expressões. Na segunda etapa, os alunos devem adicionar e subtrair partes do terreno, e, por fim, na terceira etapa, têm de concluir e generalizar como se adicionam e subtraem frações.

A tarefa foi pensada para ser realizada em pares, com a plena consciência dos comentários que os alunos iriam fazer, uma vez que adoram realizar trabalho em grupo, mas nunca concordam completamente com a distribuição proposta, seja ela qual for. Assumindo que ao proporcionar tarefas deste tipo se desenvolvem outras competências com uma maior exigência, arrisquei selecioná-la, sem hesitar, e com a certeza que se trata de uma tarefa matemática bastante completa e significativa. Com esta tarefa todos os alunos teriam oportunidade de expor as suas ideias, partilhando com os seus colegas as descobertas realizadas. Do ponto de vista matemático, esta tarefa trabalha as frações

equivalentes, a adição e subtração de frações, bem como a comunicação e o raciocínio matemáticos e a resolução de problemas.

4.4. A preparação da tarefa

Familiarizada com a turma em questão, a minha decisão não foi muito difícil. Para alunos “curiosos”, com sede de saber mais, saber e conhecer de formas diferentes, com toda a certeza que esta seria uma tarefa que funcionaria bem.

Assim, durante a sua preparação tive a preocupação de tentar antecipar todos os aspetos essenciais — tópicos ou subtópicos matemáticos a explorar, objetivos, tempos, modos de realização, materiais a usar, avaliação a realizar — de forma a que a abordagem fosse o mais completa possível. Optei pela resolução da tarefa em pares, uma vez que seria mais fácil organizar e gerir a sala de aula e também porque os alunos, de uma certa forma, sentir-se-iam na obrigação de trabalhar mais. Tentei estruturar a tarefa para que houvesse uma partilha de ideias e de opiniões entre todos os alunos. Para esta partilha de ideias e opiniões resolvi criar um momento propício no final de cada etapa da tarefa.

4.5. A tarefa em ação – a aula

A aula foi iniciada com toda a normalidade. Os alunos entraram com o burburinho habitual, mas muito bem dispostos. Já sentados e, de alguma forma mais calmos, os alunos abriram os seus cadernos diários para escrever o sumário da última aula e abrir a lição da presente aula, uma rotina de todas as aulas. Depois de aberta a lição, um dos alunos verificou se os colegas haviam realizado o trabalho de casa, costume muito útil seguido desde do início do ano, deixando os alunos sentirem-se parte mais integrante da família turma. No quadro, alguns alunos foram resolvendo as tarefas propostas para trabalho de casa, tendo a correção sido feita com a minha supervisão, com a clarificação de todas as dúvidas que foram surgindo e com a consolidação dos tópicos e procedimentos matemáticos envolvidos.

Finda a correção dos trabalhos de casa, fiz uma apresentação sucinta da tarefa a realizar, clarificando como iria decorrer. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com o trabalho a desenvolver, mas com algumas críticas, já esperadas,

relativamente à formação dos pares de trabalho. Entretanto forneci a todos os alunos um guião/enunciado da tarefa, explicitando o que pretendia que fizessem em pares.

Após a minha intervenção os alunos iniciaram a resolução da tarefa. Para a realização desta tarefa disponibilizei um período de uma hora: vinte minutos para a primeira etapa, trinta minutos para a segunda etapa e dez minutos para a terceira etapa, a conclusão da tarefa.

Eu, a professora orientadora e o professor supervisor fomos acompanhando, pelos lugares, o trabalho desenvolvido pelos pares, de forma a perceber como os alunos estavam a resolver a situação, e orientando-os sempre que preciso. À medida que ia passando pelos grupos, fui apercebendo-me de diferentes processos de resolução da tarefa de uma forma bastante positiva. Com estas passagens pelos grupos e, apesar dos alunos acharem “muito fácil”, apercebi-me de algumas dificuldades na compreensão do “que é para fazer”. Por exemplo, muitos deles não estavam a entender a questão 2 (Utilizando as frações da alínea anterior, escreve uma expressão que represente a parte do terreno ocupado), pois em vez de escreverem a expressão numérica estavam a colocar o resultado da mesma, o que só era pedido na questão seguinte. Então fui reforçando a ideia do que era pedido: “Atenção, a questão pede a expressão e não o resultado da expressão!”. Com os meus comentários os alunos rapidamente entenderam que não estavam a fazer corretamente e fizeram a respetiva correção, “negociando” entre pares as suas opiniões, tentando escolher a melhor e mais adequada resolução. Nem sempre esta partilha de ideias e cedência de opiniões foi fácil, uma vez que para alguns alunos abdicar das suas opiniões ou admitir que não são o melhor caminho é um grande problema (uma ferida no orgulho), acabando por dizer “está bem, faz como quiseres”.

A aula foi avançando com a discussão da primeira etapa da tarefa (ver Figura 7). Nesta discussão foi dado espaço para que todos os pares pudessem explicar os seus raciocínios, sempre que fossem diferentes do processo apresentado. Assim, a correção tornou-se bastante interessante e entusiástica, tendo captado a atenção de todos os alunos.

O Sr. Dias possui um terreno retangular onde cultiva árvores de fruto, legumes e flores. Na figura seguinte está representada a forma como os cultivos estão distribuídos no terreno.



Etapa 1

Ajuda o Sr. Dias a determinar a fração do terreno ocupada por cada tipo de cultivo, seguindo as orientações que se seguem.

1. Que fração de terreno ocupa cada cultivo? Explica o teu raciocínio (apresenta o resultado sob a forma de fração irredutível).

Árvores de fruto:

- Macieiras –
- Pereiras –
- Laranjeiras –

Flores:

- Rosas -
- Margaridas -
- Túlipas -
- Gladiolos -
- Dálias -
- Cravos -

Legumes:

- Couves –
- Espinafres –
- Alho-francês –

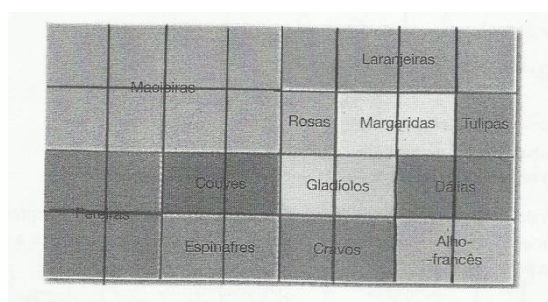
2. Utilizando as frações da alínea anterior, escreve uma expressão que represente a parte do terreno ocupado:

2.1. Pelas árvores de fruto 2.2. Pelos legumes 2.3. Pelas flores

3. Com a ajuda do esquema do terreno do Sr. Dias, determina o valor das expressões anteriores.

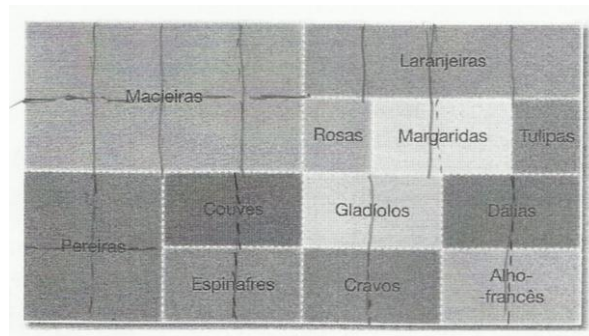
Figura 7: Tarefa “Frações de terrenos” – Etapa 1.

A resolução da tarefa foi ao encontro do que eu esperava e desejava, pois a maioria dos alunos conseguiu resolvê-la com sucesso, uns por um caminho, outros por outro caminho, mas de forma bastante análoga. Apresento, de seguida, as produções apresentadas por dois pares na resolução da questão 1:



<p>Árvores de fruto:</p> <p>Macieiras - $\frac{1}{4}$</p> <p>Pereiras - $\frac{1}{8}$</p> <p>Laranjeiras - $\frac{1}{8}$</p> <p>Legumes:</p> <p>Couves - $\frac{1}{16}$</p> <p>Espinafres - $\frac{1}{16}$</p> <p>Alho-francês - $\frac{1}{16}$</p>	<p>Flores:</p> <p>Rosas - $\frac{1}{32}$</p> <p>Margaridas - $\frac{1}{16}$</p> <p>Tulipas - $\frac{1}{32}$</p> <p>Gladiolos - $\frac{1}{16}$</p> <p>Dálias - $\frac{1}{16}$</p> <p>Cravos - $\frac{1}{16}$</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 8: Resposta do Diogo e do César à questão 1 da Etapa 1.



<p>Árvores de fruto:</p> <p>Maceiras - $\frac{8(1:8)}{32(1:8)} = \frac{1}{4}$</p> <p>Pereiras - $\frac{4(1:4)}{32(1:4)} = \frac{1}{8}$</p> <p>Laranjeiras - $\frac{4(1:4)}{32(1:4)} = \frac{1}{8}$</p> <p>Legumes:</p> <p>Couves - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p> <p>Espinafres - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p> <p>Alho-francês - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p>	<p>Flores:</p> <p>Rosas - $\frac{1}{32}$</p> <p>Margaridas - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p> <p>Tulipas - $\frac{1}{32}$</p> <p>Gladiolos - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p> <p>Dalias - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p> <p>Cravos - $\frac{2(1:2)}{32(1:2)} = \frac{1}{16}$</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 9: Resposta do Rui Pedro e da Patrícia à questão 1 da Etapa 1.

Verifiquei que os processos que conduziram à resposta da primeira questão foram muito idênticos, não tendo causado qualquer dúvida. Tal como lhes foi pedido, os alunos através das resoluções apresentadas conseguiram chegar à resposta correta. Nesta questão o que se tornou curioso foi o processo seguido por alguns pares, visível na resposta do Rui Pedro e da Patrícia, de dividir os “espaços” do terreno em partes diferentes, ou seja, frações diferentes, mas que levou ao mesmo resultado. Estas formas diferentes de divisão, pôs em prática a equivalência de frações, tópico matemático já trabalhado pelos alunos em aulas anteriores.

As questões 2 e 3 causaram, inicialmente, um pouco de confusão, pois muitos alunos estavam a interpretar a questão 2 de uma forma errada, apresentando a resposta à questão 3. Após a minha chamada de atenção, à qual todos reagiram muito bem, esta confusão foi ultrapassada. Seguidamente, registo três produções apresentadas na resolução da questão 2:

2. Utilizando as frações da alínea anterior, escreve uma expressão que represente a parte do terreno ocupado:

2.1. Pelas árvores de fruto: $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4}$

2.2. Pelos legumes $\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} = \frac{3}{16}$

2.3. Pelas flores $\frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32}$

3. Com a ajuda do esquema do terreno do Sr. Dias, determina o valor das expressões anteriores.

árvores de fruto - $\frac{2}{4}$ ou $\frac{1}{2}$
 legumes - $\frac{3}{16}$
 flores - $\frac{10}{32}$

Figura 10: Resposta do Diogo e do César às questões 2 e 3 da Etapa 1.

2. Utilizando as frações da alínea anterior, escreve uma expressão que represente a parte do terreno ocupado:

2.1. Pelas árvores de fruto: $\frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8}$

2.2. Pelos legumes $\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16}$

2.3. Pelas flores $\frac{1}{32} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16}$

3. Com a ajuda do esquema do terreno do Sr. Dias, determina o valor das expressões anteriores.

2.1 = $\frac{3}{8}$ 2.2 = $\frac{3}{16}$ 2.3 = $\frac{5}{16}$

Figura 11: Resposta do António e da Renata às questões 2 e 3 da Etapa 1.

2. Utilizando as frações da alínea anterior, escreve uma expressão que represente a parte do terreno ocupado:

2.1. Pelas árvores de fruto: $\frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8} = \frac{1}{4} + \frac{2}{8} = \frac{2}{8} + \frac{2}{8} = \frac{4}{8} = \frac{1}{2}$

2.2. Pelos legumes $\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} = \frac{3}{16}$

2.3. Pelas flores $\frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32} + \frac{1}{32}$

3. Com a ajuda do esquema do terreno do Sr. Dias, determina o valor das expressões anteriores.

2.1. = $\frac{1}{2}$ 2.2. = $\frac{3}{16}$ 2.3. = $\frac{5}{16}$

Figura 12: Resposta da Ana Isabel e do Samuel às questões 2 e 3 da Etapa 1.

Observando as produções dos alunos, percebe-se que os alunos acabaram por conseguir entender o que era pedido. Mesmo assim, alguns pares optaram por escrever a expressão e o resultado da mesma, o que só deveria ser realizado na questão três. Ao resolverem a expressão, na questão 3, a generalidade dos alunos apercebeu-se, com

bastante facilidade, que só se poderiam adicionar diretamente as frações com denominadores iguais. É importante que generalizações deste tipo sejam feitas pelos próprios alunos pois, sendo baseadas no próprio trabalho, são mais significativas e duradouras (Pires, 2011). Mas também houve alunos, como a Débora, que seguiram os erros mais habituais na adição de frações, obtendo uma fração em que o denominador resultou da adição dos denominadores das frações parcela.

Depois de os alunos terem entendido que para adicionar ou subtrair frações era necessário que as frações tivessem os denominadores iguais, a resolução da Etapa 2 da tarefa (ver Figura 13) tornou-se bem mais simples e rápida.

O Sr. Dias resolveu deixar de ter dália e plantou no seu lugar couves. Que fração do terreno está agora ocupada por cada um dos cultivos?

1. Utilizando os valores determinados na alínea 3 da etapa anterior, escreve a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelas flores e a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelos legumes.
2. Determina o valor das expressões anteriores.

Figura 13: Tarefa “frações de terrenos” – Etapa 2.

Para ilustrar os processos seguidos, apresento, de seguida, as resoluções de dois pares.

1. Utilizando os valores determinados na alínea 3 da etapa anterior, escreve a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelas flores e a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelos legumes.

Diana: $\left(\frac{1}{32} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16}\right) - \frac{1}{16}$ $\left(\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16}\right)$

$\frac{8}{32} - \frac{1}{16} = \frac{1}{4}$ $\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} = \frac{4}{16}$

2. Determina o valor das expressões anteriores.

$\frac{1}{4}$

$\frac{8}{32}$

Figura 14: Resposta do Rui Miguel e da Diana às questões 1 e 2 da Etapa 2.

1. Utilizando os valores determinados na alínea 3 da etapa anterior, escreve a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelas flores e a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelos legumes.

$\frac{1}{32} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16}$ $\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16}$

2. Determina o valor das expressões anteriores.

$\frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} + \frac{1}{16} = \frac{4}{16}$ $\frac{1}{32} + \frac{2}{32} + \frac{1}{32} + \frac{2}{32} + \frac{2}{32} = \frac{8}{32}$

$\frac{1}{16} \xrightarrow{\times 2} \frac{2}{32}$

Figura 15: Resposta do Ricardo e da Soraia às questões 1 e 2 da Etapa 2.

4.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem

O trabalho realizado ao longo do ano foi um acumular de experiências e aprendizagens, que surgiam em cada momento e em cada aula. Todas as tarefas matemáticas que propus tiveram um objetivo comum: motivar os meus alunos, de modo a que as aprendizagens fossem o mais significativas possível, pois, como refere Nunes (2003), “se os alunos não quiserem, eu pouco ou nada poderei conseguir [motivar], logo, o importante é criar condições para que eles se motivem” (p. 60). Por isso, cada vez mais passei a valorizar aspetos relacionados com a motivação para aprender.

A minha escolha para a experiência de ensino e aprendizagem em Matemática não foi fácil, uma vez que existiram muitos outros momentos semelhantes e dignos de uma análise e uma reflexão mais cuidadas. Mas, como a opção só poderia ser uma, resolvi trabalhar uma experiência em que foi abordado o tópico “Números racionais não negativos”, que nem sempre é muito óbvio e fácil para os alunos (Brocardo, 2010; Menezes, Rodrigues, Tavares & Gomes, 2009).

Consciente do desafio que tinha pela frente, investiguei e ponderei muito bem que tipo de tarefa deveria propor aos meus alunos, para que as aprendizagens adquiridas fossem o mais ricas e claras possível (Pires, 2011). A ajuda de professores mais experientes, professor supervisor e professora cooperante, foi uma mais valia para a minha escolha, pois fizeram-me reparar em todos os pormenores envolvidos na tarefa escolhida.

Agora, que me debruço no que foi realizado, sinto-me bem e considero o meu trabalho muito gratificante. Aquele que têm a matemática como um tabu, com toda a certeza que ainda não tem conhecimento da quantidade de experiências que podem ser feitas, experiências que proporcionam aos alunos uma visão mais colorida e significativa da disciplina.

No futuro, como professora de matemática, terei como fonte de inspiração tudo aquilo que aprendi ao longo do meu estágio, com a certeza que conduzirá os meus alunos a grandes e ricas aprendizagens.

Capítulo V

“Ah! Vamos ver filmes.”

5.1. Experiência de ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza

A experiência de ensino e aprendizagem realizou-se na turma I do 6.º ano de escolaridade da Escola Gonçalo Nunes, em Barcelos, iniciada no dia 8 de maio de 2012, e com duração de cinco aulas de quarenta e cinco minutos. Os conteúdos trabalhados nestas aulas, relativos à unidade “Higiene, saúde e problemas sociais”, permitiram um estudo mais aprofundado sobre as temáticas: tabagismo, drogas, VIH e contaminação ambiental.

5.2. O ensino e a aprendizagem e os problemas sociais

Os problemas sociais associados à saúde e higiene são, cada vez mais, objeto de estudo nas escolas. Com uma sociedade conturbada, como esta que nos rodeia, torna-se fulcral o estudo destes temas de forma a alertar os alunos desde cedo para a importância de adotar comportamentos responsáveis e de contribuir para um ambiente sustentável.

O contacto com realidades diferentes, a panóplia de ofertas existente, a sociedade extremamente agitada e sem tempo para nada, nomeadamente, para acompanhar as suas crianças e jovens, são uma porta aberta para caminhos menos bons. O papel da escola é de máxima importância para elucidar os mais novos acerca dos problemas e realidades.

Assim, o estudo cuidadoso destes problemas sociais, como os perigos associados ao consumo de álcool, tabaco e drogas, integra-se na vida dos alunos desde o 1.º ciclo, ainda que de uma forma não muito aprofundada. No 2.º ciclo, os conhecimentos são fortalecidos com um estudo mais consciencializado e intenso, que leva os alunos a aprofundar o conhecimento dos tipos e diferentes formas de consumo de drogas existentes e dos perigos e doenças associados ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas. Neste nível aprofunda-se também a investigação sobre os problemas ambientais, os vários tipos de poluição e as suas consequências.

Estes assuntos, chamados de problemas sociais, são cada vez mais uma preocupação para todos, quer para as famílias diretamente envolvidas em situações de dependência de drogas e álcool, com os consequentes impactos sociais de saúde,

violência, desemprego e degradação pessoal e social, quer para a sociedade que envolve estes toxicodependentes e as suas famílias, quer para a sociedade em geral. Na verdade, o consumo excessivo de drogas e álcool é muitas vezes encarado como refúgio e tábua de salvação. Mas a realidade das situações não é essa; quem se encontra desesperado e, de alguma forma perdido, não consegue compreender o desmedido perigo que corre, expondo-se de qualquer forma. Muitas vezes, estes problemas sociais não são atendidos pela falta de tempo das pessoas e a sua vida agitada. A falta de atenção dos pais para com os filhos, o contacto precoce e sem acompanhamento com estas realidades ou a maior liberdade da sociedade moderna dão as “oportunidades” destruidoras.

Quando falo nestes problemas sociais, como já referi anteriormente, não nos podemos esquecer da degradação ambiental e da poluição. Tantas vezes são discutidos os problemas mas, muitas vezes, pouco se concretiza. Por exemplo, a comunicação social, através de publicidade bastante colorida, tenta passar a mensagem do quanto é importante separar os resíduos e reciclar os materiais; mas a sociedade não tem tempo, e por comodismo, recusa-se a fazer a reciclagem. Também usamos cada vez mais os automóveis, libertando enormes quantidades de gases tóxicos para a atmosfera. A ideia de que o mal nunca chega a nós é errada; cada vez mais se assiste às catástrofes naturais. Porquê? Porque não temos tempo para cuidar e dar o nosso contributo para uma sociedade e uma natureza melhor.

Perante esta situação, cabe-nos a nós, professores, tentar mudar ou remediar a situação. Assim, os alunos devem entender os problemas e ser incentivados a ter comportamentos mais responsáveis, e fazer algo que mude ou melhore esta sociedade do século XXI.

5.3. A escolha dos “Trabalhos de pesquisa em grupo”

Quando me debrucei sobre as orientações curriculares oficiais, desde logo pensei que o trabalho de grupo seria uma boa opção para abordar os conteúdos relativos à unidade “Higiene, saúde e problemas sociais”, podendo ser uma experiência merecedora de um estudo e reflexão mais profundos. Coll Salvador (1994) e Colaço (2004) defendem que este tipo de atividade entre estudantes tem ganhos em termos de socialização, aquisição de aptidões e habilidades e aumento do nível de aspiração escolar. Assim, fui desenvolvendo esta ideia de refletir, de uma forma mais organizada,

sobre o trabalho mais colaborativo e transformá-la em objeto de análise nesta experiência de ensino e aprendizagem.

A minha vontade em realizar este tipo de tarefas também se devia ao facto que nas escolas nem sempre há oportunidade ou disposição de as realizar. Segundo Forman e McPhail (1993), a escola não dá oportunidade e não cria às crianças ocasiões nas quais possam exercitar as suas habilidades comunicativas, pois os alunos, usualmente, na sala de aula, ficam limitados a responder às perguntas feitas pelos professores. Também a teoria sócio construtivista de Vygotsky valoriza no contexto de sala de aula uma prática pedagógica inovadora, para que os alunos desenvolvam competências e atitudes que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade em que estão inseridos. Para Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa é “uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” (p. 26).

Assim, acabei por decidir propor a elaboração de trabalhos de pesquisa, em grupo. Cada grupo teria de pesquisar, estudando e explorando o tema, e, posteriormente, preparar os materiais de forma a apresentá-los à turma de uma forma clara e elucidativa. Segundo França (2006, p. 43), “grupo é o conjunto de interações que ocorre entre duas ou mais pessoas, as quais se diferenciam pela força de uso do poder, crenças, valores e tipo de tomada de decisão, com diversos graus de complexidade”, podendo os alunos desenvolver várias vertentes do saber.

O ensino por pesquisa vai permitir ao aluno definir o problema, planificar estratégias de resolução e desenvolver essas estratégias, avaliando-as. Tal como Cachapuz *et al.* (2002), o ensino por pesquisa permite ao aluno enunciar o problema, formular hipóteses ou colocar questões mais específicas, manifestar dúvidas sobre a hipótese de trabalho, pois os alunos mobilizam conhecimentos, refletindo sobre prós e contras.

Todo o trabalho a realizar foi preparado, pensado e ponderado com alguma antecedência. Tal como em todas as tarefas que realizei ao longo do estágio, a minha tomada de decisão só se tornou definitiva depois da aprovação e feedback positivos por parte dos professores supervisor e orientador, que me acompanharam sempre ao longo do processo.

Conhecendo a turma onde iria realizar a tarefa, sabia que o trabalho não iria ser fácil e que a realização de trabalhos de grupo seria um grande desafio para todos. Apesar disso, a minha vontade em realizá-lo tornava-se cada vez mais forte, pela convicção que este tipo de trabalho é uma mais-valia pedagógica para os alunos. Assim,

antes de fazer a proposta de trabalho aos alunos, realizei o meu “trabalho de casa” com a decisão dos temas dos trabalhos a propor e a constituição dos grupos. Quando pensei na formação dos grupos, ficou muito claro na minha organização metodológica que a melhor opção seria eu fazer a distribuição dos alunos. Como adverte Tudge (1996) a preocupação com a composição dos grupos justifica-se porque nem sempre uma interação entre pares com diferentes graus de adiantamento provocará o desenvolvimento do membro menos avançado. As regras para trabalhar em grupo devem ser reveladas para os alunos se organizarem e tirarem o maior proveito das aprendizagens que fazem em interação em grupo. Assim, ao elaborar os grupos o professor deve ser unânime, fazendo grupos heterogéneos. De acordo com Fontes e Freixo (2004), a constituição de grupos heterogéneos apresentam mais vantagens, pois alunos que provenham de diversos contextos e tenham experiências e interesses diferenciados vão poder interagir e cooperar no grupo, promovendo aprendizagens mais significativas. Os alunos estão perante uma maior diversidade de ideias e conhecimentos, bem como diferentes meios de resolver problemas.

Após a formação dos grupos, atribuí um tema a cada grupo para ser explorado e efetuado durante três aulas de quarenta e cinco minutos, prazo que só seria possível cumprir se todos os alunos colaborassem ativamente. Para que o trabalho decorresse da melhor forma, os alunos teriam de cumprir todas as regras previamente estabelecidas. Este estabelecimento de regras torna-se importante para que os alunos se foquem no que têm ou não de “cumprir e, por isso, “os professores devem equilibrar as regras da equipa e compensar as regras básicas em falta para facilitar a inclusão na equipa” (Arnaiz, 1988). Uma equipa é um grupo de pessoas que trabalham juntas para alcançar um objetivo comum. O conceito de trabalho de equipa é definido como “o trabalho realizado por um grupo de alunos que têm consciência da mesma identidade e regras, os mesmos objetivos e se comprometem a ajudar os outros” (Arnaiz, 1988).

5.4. Tarefa em ação – as aulas

A vontade de conhecer a reação dos alunos perante a tarefa proposta era muito grande. Reservei a parte final da aula anterior ao trabalho de grupo para a explicação da tarefa, divisão da turma em grupos e a atribuição dos temas a cada um deles. Expliquei aos alunos que a unidade a estudar, “Higiene e problemas sociais”, seria abordada de uma forma diferente. Os alunos dispuseram-se de imediato a fazer comentários:

Aluno S: Ah! Vamos ver filmes.

Aluno K: Pois, vamos ver filmes sobre os temas.

Perante os comentários dos alunos, adiantei que iriam ser realizados alguns trabalhos. Assim, de imediato voltaram a surgir comentários e suposições:

Aluno A: Vamos fazer os trabalhos sozinhos ou em pares?

Aluno M: É melhor em pares!

Depois de algumas trocas de ideias, pedi aos alunos que tivessem calma e que ouvissem a explicação do trabalho a realizar. Assim, expliquei que a turma iria ser dividida em quatro grupos e a cada grupo seria atribuído um tema. Os alunos quase não me deixaram falar, pois queria saber de tudo de uma forma relâmpago:

Aluno S: Professora, podemos ser nós a formar os grupos?

Aluno K: De quantos elementos são os grupos?

Professora: Tenham calma e deixem-me explicar. A turma será dividida em quatro grupos, com cinco elementos cada grupo. Relativamente à formação dos grupos, será realizada por mim.

Aluno F: Oh... já sabia... Mas porque é que tem que ser assim?

Aluno H: Eu queria ficar com o Leandro, com o Bessa...

Professora: Pensem um pouquinho, como seria o trabalho de grupo formado por exemplo, pelos alunos que o colega mencionou? Seria um trabalho rentável?

Aluno H: Era fixe... era só brincadeira [dizendo em forma de burburinho].

Aluno A: Pois... É mesmo melhor ser a professora a dizer, se não isto vai ser uma confusão.

Com os ânimos mais calmos e, de alguma forma mais conformados, até porque sabiam que esta forma de divisão seria a mais eficaz, os alunos ficaram com atenção a ouvir a composição dos grupos e a atribuição dos temas de trabalho. Realizada esta primeira parte, expliquei aos alunos que o trabalho deveria ser realizado na sala de aula, por todos os elementos do grupo e que seria apresentado depois de três aulas de quarenta e cinco minutos. Os alunos acharam o prazo de entrega e apresentação do trabalho demasiado curto, mas logo se apressaram em combinar entre eles o material

que deveriam levar na aula seguinte. Assim, para de alguma forma ajudar os alunos a organizarem-se, resolvi entregar a cada grupo um guião dos trabalhos que tinham que realizar. Do guião de cada grupo faziam parte a constituição do grupo e o tema a tratar, onde eram propostos alguns pontos a abordar.

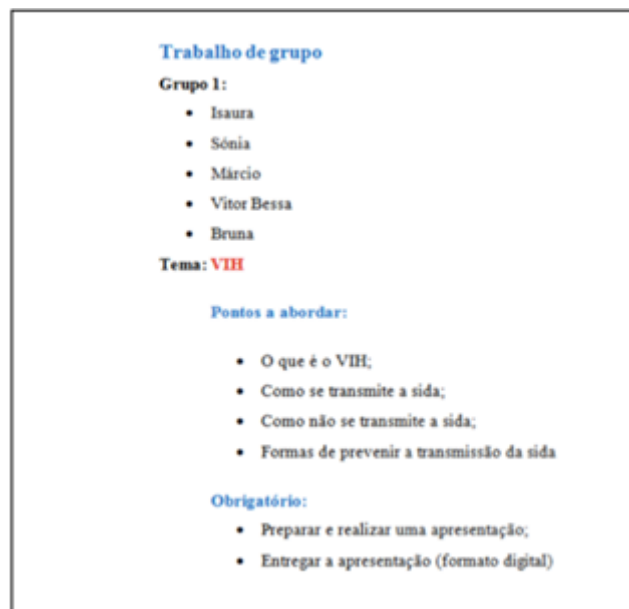


Figura16: Exemplo de um guião para o trabalho sobre a higiene, saúde e problemas sociais.

Os trabalhos de grupo tiveram início na aula seguinte, uma aula de dois períodos de quarenta e cinco minutos. Para esta aula esperava-se que os grupos trouxessem alguns materiais que necessitavam para a realização do trabalho. Mas no início criou-se um pouco de confusão, pois alguns grupos não tinham computador para trabalhar, instrumento imprescindível para, por exemplo, fazer as pesquisas e registar as conclusões.

O uso da informática na educação exige em especial um esforço constante do educador para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. Dessa forma, a interação com os objetos de aprendizagem, o desenvolvimento de seu pensamento hipotético e dedutivo, de sua capacidade de interpretação e análise da realidade tornam-se privilegiados e a emergência de novas estratégias cognitivas do sujeito é viabilizada (Oliveira, 2001, p. 62).

A confusão foi acalmando com a interação e cooperação entre os alunos e a paciência de todos. Nesta aula de noventa minutos, os alunos tentaram organizar o trabalho da melhor forma, apesar de alguns grupos não se entenderem com as opiniões uns dos outros. Fui supervisionando os trabalhos dos vários grupos e fui reparando que,

de facto, este tipo de trabalho deixa os alunos mais livres e imaginativos e fomenta o seu espírito crítico.

O tempo foi avançando e era notória a distinção entre os elementos que estavam ou não empenhados. Perante esta atitude menos correta de alguns alunos, senti-me na obrigação de interromper, chamando atenção dos alunos da importância da interação e ajuda de todos. Depois da minha chamada de atenção os alunos tentaram concentrar-se novamente, mas aqueles que estavam distraídos insistiam em manter a mesma postura, começando a distrair os outros colegas. A hora avançava e notei que o trabalho de alguns grupos estava praticamente no início, o que demonstrava o pouco ou o nulo interesse do grupo. Como estávamos no final da aula, adiantei que não se esquecessem de guardar o trabalho realizado, para continuarem na aula seguinte.

Terminada a aula, para mim, pairava no ar o sentimento de insatisfação e ao mesmo tempo de dúvida: “O que se está a passar? Será que não foi boa ideia a realização dos trabalhos de grupo?”. Então resolvi aconselhar-me com o professor cooperante, que logo me tranquilizou, dizendo que era normal nesta turma este tipo de atitude, mas que deveria voltar a chamá-los à atenção na aula seguinte, para que consolidassem a ideia do quanto era importante o empenho de todos.

No segundo dia de trabalho, aula de quarenta e cinco minutos, todos os alunos sabiam a tarefa do dia, o que os levou a organizarem-se rapidamente em grupos. Mas, o que aparentava ser uma aula mais calma e dedicada ao trabalho de grupo, rapidamente se apresentou de outra forma, pois um dos grupos não sabia onde havia guardado o trabalho iniciado na aula anterior. Mais uma vez a falta de responsabilidade e imaturidade fez-se notar, o que obrigou o grupo a realizar o trabalho de raiz.

Com os ânimos mais calmos, fui supervisionando o trabalho de cada grupo, chamando atenção para um ou outro pormenor e verificando que os trabalhos estavam muito atrasados. Avaliado o atraso dos grupos, achei por bem pôr os alunos um pouco à prova, dizendo-lhes que as apresentações iriam iniciar-se na aula seguinte, como o previsto. O pânico foi geral, todos ficaram aflitos, dizendo que seria impossível executá-lo. A minha atitude permaneceu, mesmo sabendo que de facto seria impossível. Perante o cenário apresentado, os alunos empenharam-se mais firmemente até ao final da aula.

Na aula seguinte, mesmo antes de eu dizer uma palavra, os grupos diziam um a um que não tinham o trabalho pronto. Tal notícia não me deixou nada espantada, mas um pouco desapontada com o desinteresse de alguns. Assim, senti-me na obrigação de os repreender, mas acabei por reservar esta aula para terminarem os trabalhos. Depois

da repreensão realizada por mim e também pelo professor cooperante, todos os grupos se dedicaram à finalização dos trabalhos.

A apresentação dos trabalhos realizou-se nas duas aulas seguintes, em que os grupos apresentaram e defenderam as suas ideias.

Considero que, apesar de alguns contratemplos, os trabalhos foram bastante positivos, conseguindo atingir os objetivos propostos nos planos de aula. Os alunos conseguiram expor e explicar o tema a todos os colegas, elucidando-os acerca do mesmo. Com a realização destes trabalhos, os alunos desenvolveram o seu espírito de cooperação, responsabilidade e comunicação, tão importantes nos dias de hoje, neste mundo cada vez mais egoísta e competitivo.

Resumindo, trabalhar em equipa é uma questão de capacidades, mas também pressupõem a convicção de que a cooperação é um valor profissional positivo, tal como reforça Perrenoud (1993) “estes dois aspetos [capacidades e convicção do valor do trabalho de equipa] estão mais intimamente relacionados do que se pensa: o que as pessoas não dominam é normalmente subvalorizado”.

5.5. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem

O professor não pode de forma alguma abstrair-se dos grupos, devendo pois tentar dinamizar o trabalho em grupo (...), fazendo com que cada aluno dentro do grupo se assuma como ativo e responsável no seu processo de aprendizagem.

(Pato, 1995, citado por Lúcia, Carmo e Marcelino, 2005, p 145)

Quando iniciei o meu estágio na disciplina de Ciências da Natureza, na turma do 6.º I, desde cedo apercebi-me que não seria tarefa fácil cativar a atenção e o esforço daqueles alunos. Assim, ao longo do estágio, procurei ter sempre em atenção qual seria a melhor forma de abordar os conteúdos, para que todos os alunos adquirissem os conhecimentos precisos, mesmo os alunos menos interessados.

A realização desta experiência tinha como grande objetivo colocar à prova os alunos e até que ponto seriam capazes de trabalhar em grupo. Conhecedora da turma em questão sabia que não seria tarefa fácil, mas mesmo assim tinha a certeza que seria uma boa experiência e uma mais-valia para todos, para eles e para mim. As relações entre pares na turma nem sempre foi fácil e, apesar de não existirem grandes conflitos, seria importante colocar estes alunos a trabalhar em sintonia, respeitando-se uns aos outros num cenário de trabalho comum.

A adequação desta estratégia, “Trabalho de grupo”, aos temas a estudar foi muito importante. Esta importância recai sobretudo na forma como se poderá ou não realizar o trabalho, quais os pontos que devem ou não ser trabalhados e qual a melhor forma de o fazer.

A discussão intergrupar foi também um dos aspetos interessantes de se presenciar na apresentação destes trabalhos. Apesar de nem todos os alunos possuírem um elevado sentido crítico ou, simplesmente, não se sentirem à vontade nas discussões entre grupos, foi notável a vontade de todos de mostrar e defender, perante os colegas, quer os seus pontos de vista próprios quer a qualidade e veracidade do trabalho realizado.

Depois da realização desta tarefa, e após ter presenciado o sucesso conseguido pelos grupos, consolido a opinião de que a realização de trabalhos de grupo, com a sua devida adequação, é muito importante na formação dos alunos. Através destas tarefas, os alunos tiveram oportunidade de dar a conhecer a si próprios até que ponto estão, ou não, preparados para trabalhar em grupo, sujeitando-se às críticas e apreciações dos outros. Ao longo da realização destes trabalhos, muitas vezes, foi notório o relaxamento dos alunos menos empenhados, perante o esforço dos colegas que faziam o possível e o impossível para ter um bom trabalho.

Refletindo sobre o trabalho realizado, vários são os pontos que podem ser realçados e que no futuro podem ajudar-me a enfrentar melhor a gestão do trabalho de grupo na sala de aula. A escolha dos elementos de cada grupo é fundamental, devendo ter-se em atenção as características de cada um de modo a haver complementaridade entre os vários elementos. A forma como se apresenta o trabalho aos alunos é também muito importante, devendo ser cativante e elucidativa, pois é a partir do primeiro contacto com a tarefa que os alunos retiram energia para o seu trabalho. A supervisão do trabalho que o grupo vai realizando é outro ponto relevante, de modo a valorizar os progressos mas também a exigir empenhamento e disponibilidade para as tarefas a resolver.

A partir desta experiência recolho ensinamentos e aprendizagens importantes, que me ajudarão a ter práticas mais ricas e proveitosas, conseguindo ter um olhar mais atento a todos os pormenores envolvidos na realização de trabalhos de grupo.

“Com certeza que o que vamos fazer é interessante...”

6.1. Experiência de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo

A experiência de ensino e aprendizagem realizou-se numa turma de 3.º ano de escolaridade, na escola EB1 de Fraião, em Barcelos, no dia 1 de junho. Esta experiência de ensino e aprendizagem debruça-se nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressão Plástica. Para a concretização desta experiência foi utilizada a tarefa “Dia Mundial da Criança”. A partir desta tarefa, em Língua Portuguesa trabalhou-se a escrita, em Estudo do Meio a partilha de sentimentos e as relações sociais, inserida no bloco “À descoberta de si mesmo” e em Expressão Plástica a construção de cartazes.

6.2. O ensino e a aprendizagem a partir do “Dia Mundial da Criança”

O 1.º ciclo do ensino básico desempenha, desde sempre, um papel importantíssimo na vida futura dos pequenos alunos que o frequentam. Nem sempre se torna fácil, ao longo de quatro anos de escolaridade, proporcionar aos alunos momentos diferentes e interessantes que os cativem e motivem para aprender mais.

Perante a sociedade em que nos encontramos, é importante transmitir às crianças a sua importância e valor na sociedade, dando-lhes a conhecer a realidade, mas nunca esquecendo o que são, de facto, crianças.

A exploração dos direitos das crianças numa aula de 1.º ciclo poderá percorrer mais do que uma área do saber, dependendo da forma como é realizada. A utilização da escrita criativa torna-se uma boa aliada para abordar este tema, sendo ela uma boa forma, diferente, dos alunos escreverem e exprimirem as suas ideias e sentimentos. A escrita criativa dá aos alunos a oportunidade de penetrar num campo desconhecido, mas cheio de ideias e fantasias. De acordo com Santos (2008), a criatividade

é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente – de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade – de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e sentir de cada um – através de um meio, de uma forma (p. 5).

Perante a importância da escrita, torna-se muito importante proporcionar aos alunos momentos de contacto com diferentes formas de o fazer, empolgando-os para

querem descobrir mais daquilo que são capazes. Com a escrita criativa chamamos a atenção dos alunos de que as sensações e emoções não são motivo de bloqueamento, mas sim um impulso para a escrita. Desta forma, podem exprimir-se e deixarem levar-se pela sua imaginação. Portanto, é papel do professor apresentar atividades de carácter lúdico.

A partir de uma atividade de escrita criativa poder-se-á percorrer diferentes mundos, que acabam por se entrelaçar e homogeneizar. Enquanto proporcionamos ao aluno um bom momento de escrita, pomos-lo a trabalhar os seus pensamentos e sentimentos, trabalhados na área de Estudo do Meio. A partilha do que se sente nem sempre é fácil e, muitas vezes, as crianças sentem algum constrangimento em fazê-lo, temendo a reação dos colegas e as críticas que possam surgir. Torna-se, então, indispensável transmitir aos alunos algumas regras de respeito mútuo, independentemente do que achamos e sentimos.

6.3. A escolha da tarefa

A escolha da tarefa para a experiência de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo não foi fácil, inicialmente. Antes de decidir o que iria fazer, resolvi ter um primeiro contacto com a turma onde iria realizá-la para, de alguma forma, ter uma noção de como era o ritmo de trabalho da classe e a que tipo de tarefas estavam habituados os alunos. Depois deste primeiro contacto, consegui entender o perfil geral dos alunos e o que me esperava dentro da sala de aula. Para uma turma difícil a nível de comportamento e de relações interpessoais, a tarefa a escolher teria de ser interessante e apelativa.

Então, perante o cenário apresentado e devido à proximidade do Dia Mundial da Criança, tão falado e trabalhado nas salas do 1.º ciclo, resolvi trabalhar o tema “Direitos da Criança” em Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressão Plástica, tendo como fio condutor a tarefa intitulada “Dia Mundial da Criança”.

6.4. A preparação da tarefa

O percurso percorrido no 1.º ciclo foi diferente do que aconteceu no 2.º ciclo, uma vez que já havia realizado o meu estágio profissional durante a minha licenciatura. Neste caso, o meu trabalho no 1.º ciclo não foi objeto de supervisão e apenas se refere a um contacto com uma turma de modo a poder apresentar e refletir sobre uma

experiência de ensino e aprendizagem. Assim, para a concretização desta experiência, integrei-me numa turma de terceiro ano durante alguns dias.

Mesmo antes de conhecer a turma já me haviam surgido algumas ideias, nomeadamente a prática de uma tarefa de escrita criativa. Depois de conhecer a turma, apercebi-me que não seria muito fácil realizar uma atividade diferente com sucesso, pois tratava-se de uma turma muito conflituosa e barulhenta. Mesmo assim resolvi aplicar as minhas ideias. Após um conhecimento superficial dos alunos, e das relações conflituosas entre eles, nada melhor do que trabalhar um tema acerca dos direitos de todos eles, os direitos das crianças. Mas melhor do trabalhar esse tema, seria trabalhar a partilha de sentimentos e opiniões entre todos, sem medos nem receios de críticas.

Então, preparei uma atividade em que se previa uma partilha de opiniões acerca do Dia Mundial da Criança, onde todos os alunos poderiam expor as suas opiniões. Posteriormente, cada aluno iria criar individualmente um *brainstorming* sobre o tema. Após o trabalho individual, todos os alunos partilhariam as suas opiniões, argumentando acerca das mesmas. Finda a partilha de opiniões, sentimentos e razões seria elaborado um cartaz através de um *brainstorming* coletivo sobre o tema a estudar.

6.5. Tarefa em ação – a aula

A aula relativa a minha experiência de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo realizou-se no dia 1 de junho de 2012, ao longo de duas horas.

Quando cheguei à escola as expectativas eram muitas e a disponibilidade era mútua. Eu estava ansiosa por saber como iria decorrer a experiência e os alunos curiosos para saberem o que eu lhes havia preparado. Logo que a campanha tocou todos os alunos se dirigiram à sala de uma forma muito rápida e entusiástica. Toda aquela empolgação fazia com que eu me sentisse à vontade naquela situação. Os alunos entraram na sala de aula de uma forma um pouco desorganizada, mas depressa se acalmaram e sentaram nos seus lugares. Uma vez que os alunos não me conheciam muito bem, pois só havia estado com eles poucas vezes, comecei por lhes explicar o que iríamos fazer de uma forma simples e esclarecedora. A atenção com que me ouviam era motivadora. Alguns comentários foram surgindo:

Aluno E: Com certeza que o que vamos fazer é interessante...

Aluno J: Pois, deve ser alguma atividade fixe...

Perante estes comentários dos alunos, resolvi perguntar-lhes o que gostariam de fazer na aula de diferente, ao que os alunos responderam:

Aluno E: Já sei, jogos de Língua Portuguesa.

Aluno M: Isso não, escrever é um pouco chato...

Aluno I: Poderia ser... não sei professora... diga o que vamos fazer...

Então, antes de explicar aos alunos o que iriam fazer, questionei o aluno M acerca da sua atitude perante a escrita, ao que ele respondeu:

Aluno M: Oh, sei lá... Professora, quando escrevemos é quase sempre a mesma coisa, o Natal, a Páscoa, o Inverno... assim nunca sei o que escrever, parece que estou sempre a fazer a mesma coisa...

A resposta do aluno deixou-me um pouco sem palavras, mas ao mesmo tempo empolgada, pois com certeza que ele iria gostar da atividade que iria realizar, uma vez que era diferente do habitual. Comecei por lhe explicar que a escrita não é só isso, que a escrita pode ser tudo aquilo que nós quisermos e da forma como quisermos, sem ter de ser algo aborrecido ou monótono. Os alunos ficaram todos a olhar para mim, com uma expressão de dúvida, mas ao mesmo tempo de curiosidade.

Então, para não perder mais tempo, expliquei-lhes que iríamos realizar uma atividade de escrita criativa, onde seria criado um *brainstorming* sobre o tema “Dia Mundial da Criança”. A reação dos alunos foi imediata, uns por acharem a palavra um pouco estranha e não compreenderem o que significa, outros por acharem que seria algo bastante interessante:

Aluno B: O que é isso professora? Nunca ouvi esse nome...

Aluno M: Não sei o que isso quer dizer, nem o que é, mas deve ser interessante...

Aluno J: Pois deve, nunca fizemos nada com esse nome...

Perante estas reações apressei-me a explicar no que consistia a atividade, dizendo que o *brainstorming* era uma espécie de chuva de ideias acerca de um determinado tema. Assim, transmiti aos alunos o que cada um deles teria de realizar um *brainstorming* individual, que seria partilhado com os colegas mais tarde. Todos os alunos reagiram com entusiasmo e vontade à atividade proposta, mesmo aqueles alunos que me pareciam menos atentos. Para a realização desta atividade, distribui por cada aluno uma folha branca, com formato A4, para que os alunos tivessem espaço suficiente para a realização da atividade. Os alunos começaram de imediato a atividade,

concentrando-se e reproduzindo-a da melhor forma. Apresentam-se, de seguida, algumas produções dos alunos.

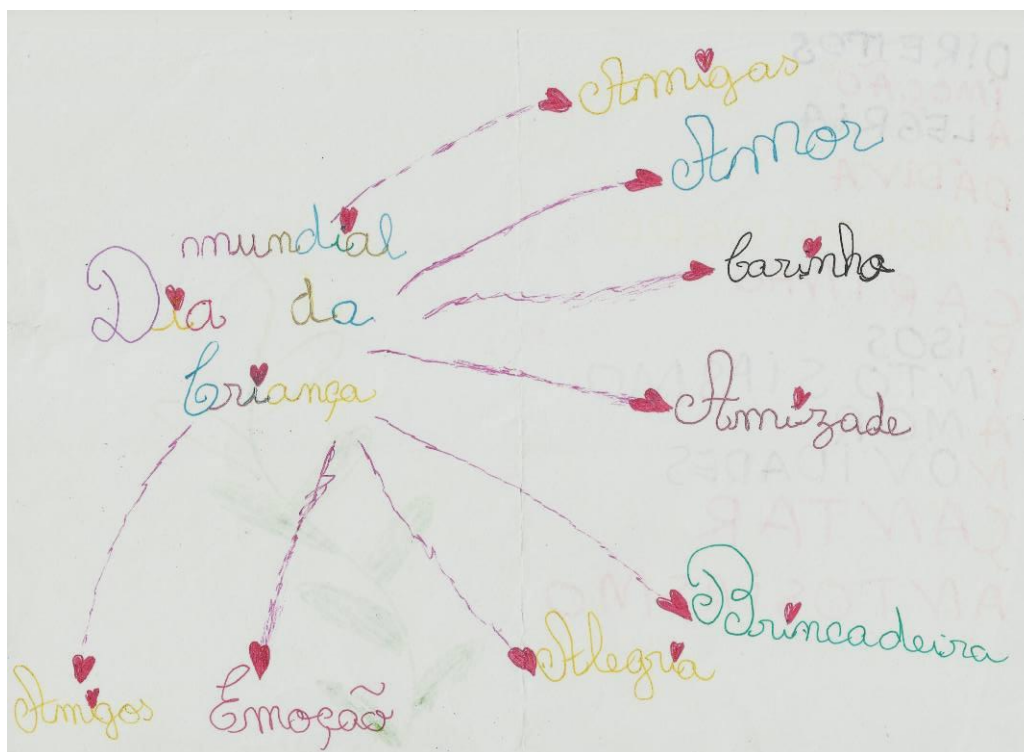


Figura 17: *Brainstorming* da aluna A.

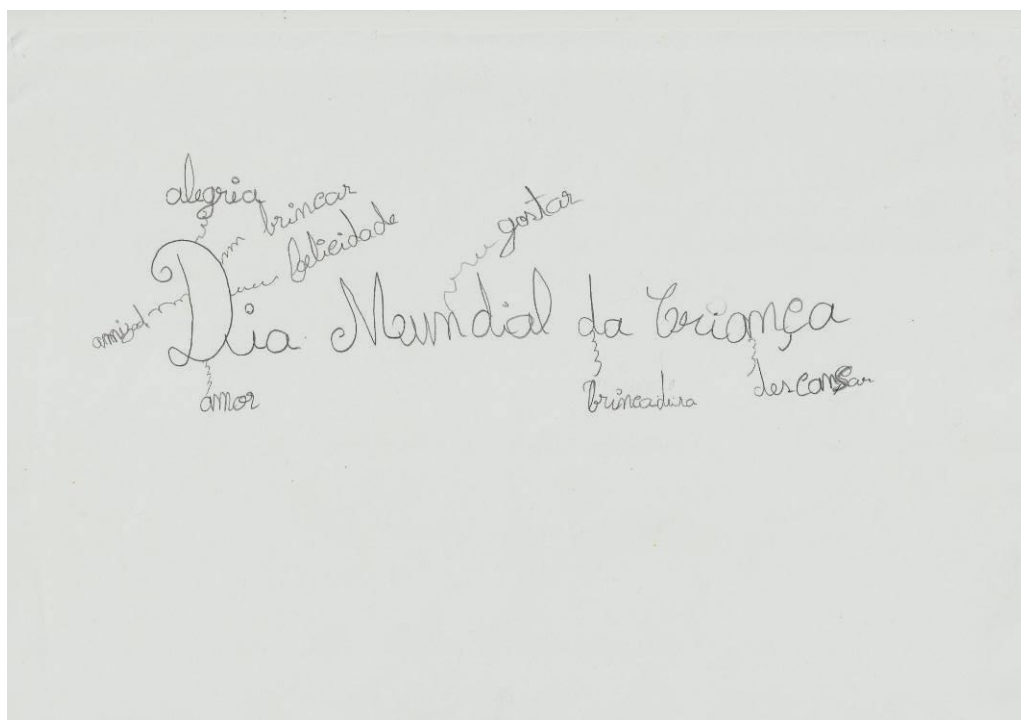


Figura 18: *Brainstorming* da aluna M.

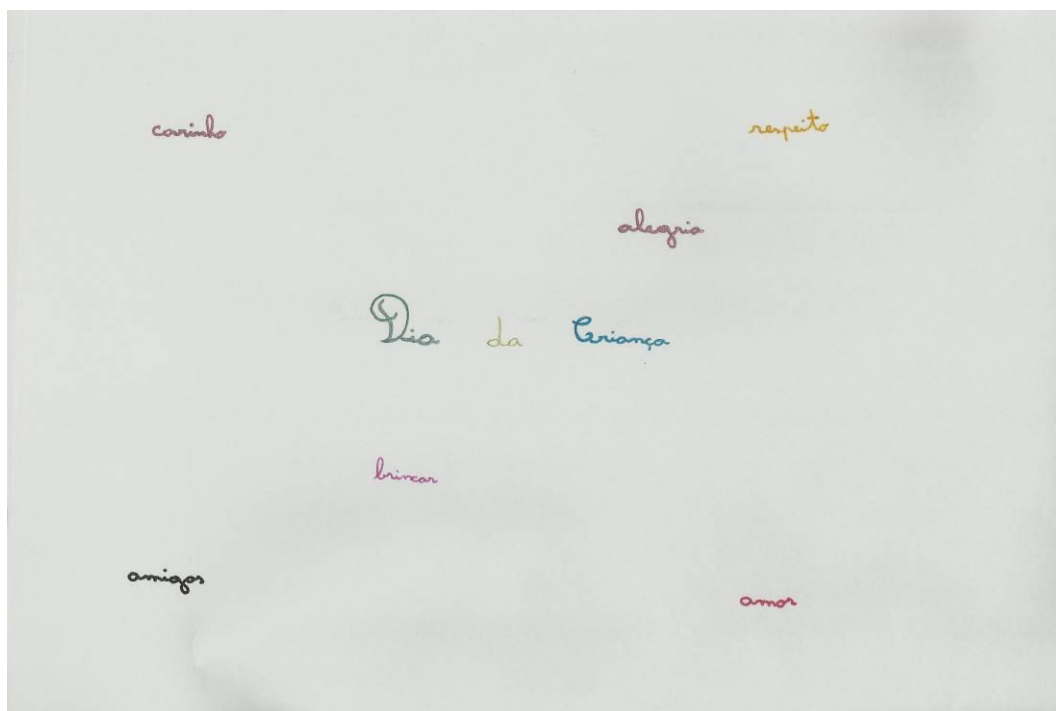


Figura 19: Brainstorming do aluno B.

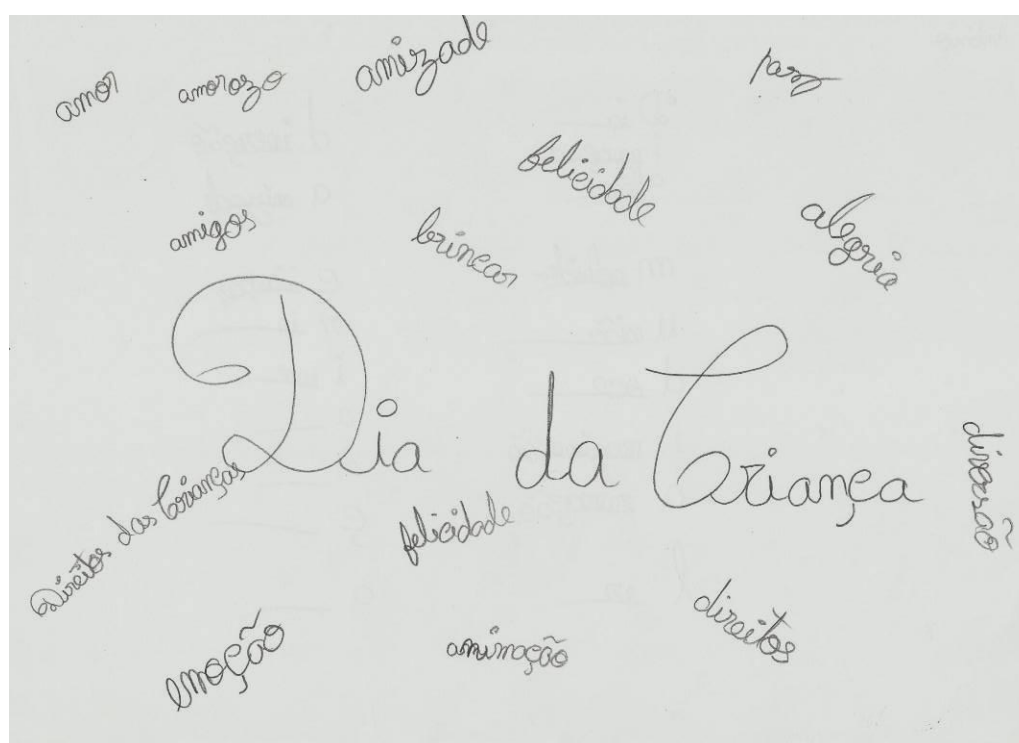


Figura 20: Brainstorming do aluno J.

As produções foram surgindo, e os resultados obtidos foram bastante positivos, pois todos os alunos conseguiram com facilidade entender a tarefa e realizá-la de uma forma bastante positiva. Mas à medida que ia analisando os trabalhos individuais dos alunos, apercebi-me que as produções dos alunos eram bastante parecidas, o que me

leva a pensar que não foram capazes de serem mais criativos ou então que as ideias que têm sobre o assunto são muito idênticas. Talvez estas parecenças se devessem ao conhecimento do tema e ao contacto com ele, que é sempre muito falado e trabalhado nas escolas nesta altura do ano.

Depois da elaboração individual, todos os alunos realizaram uma partilha dos trabalhos. Ao longo da apresentação, alguns alunos tentaram fazer algumas piadas com as palavras ditas pelos colegas, situação em que eu tive de intervir várias vezes, chamando-os atenção. Mas as apresentações individuais, apesar de um pouco conturbadas, correram bem.

Seguidamente, expliquei aos alunos que iriam realizar a mesma atividade, mas desta vez todos participariam ao mesmo tempo. Expliquei-lhes que iríamos construir um cartaz através de um *brainstorming* coletivo. Os alunos mostraram-se bastante empolgados com a atividade, querendo ser todos os primeiros a dar o seu contributo para a construção do cartaz. Então, comecei por explicar que teriam de se organizar, pois não poderiam estar todos ao mesmo tempo no cartaz. Os alunos acolheram as minhas palavras com atenção, retribuindo:

Aluno M: Está bem professora, não se preocupe...

Aluno A: Pois, se não nos organizarmos o cartaz vai ficar feio...

Aluno J: Não pode ficar feio, a professora teve tanto trabalho a preparar isto...

E assim, depois destas palavras, os alunos organizaram-se e facilmente obedeceram às minhas indicações participando ordeiramente na elaboração do cartaz.



Figura 21: *Brainstorming* coletivo.

Na construção do cartaz, os alunos foram trocando ideias entre si, dando opiniões para que o cartaz ficasse o melhor possível. A cooperação entre estes alunos

foi de louvar, visto que, segundo a professora titular da turma, são alunos um pouco complicados e que nem sempre a relação entre eles é a melhor.

Assim, ao realizar esta tarefa, para além do trabalho da escrita relacionado com a Língua Portuguesa, os alunos também abordaram a partilha de sentimentos e elaboraram um cartaz, cumprindo objetivos do programa do 3.º ano nas áreas de Estudo do Meio e Expressão Plástica (ME, 1998, 2009). Apesar de a aula não ter sido muito extensa, o trabalho desenvolvido foi bastante proveitoso e significativo. No final da aula, os alunos demonstravam satisfação pelo trabalho realizado:

Aluno D: Professora, gostei muito de a ter cá... podia voltar mais vezes.

Aluno I: A atividade que realizamos foi muito interessante. Obrigada por ter vindo.

Evidentemente, as palavras dos alunos deixaram-me confortada e radiante e o trabalho produzido deixou-me satisfeita, pois superou bastante as minhas expectativas iniciais. A aula terminou, ficando no ar palavras de aconchego e agradecimento mútuo.

6.6. Reflexão sobre a experiência de ensino e aprendizagem

Na escola, o coração, as emocionalidades, tão esquecidas numa era racional, são de facto os motores de toda a ação e comunicação – porque ensinar e aprender são, no essencial, processos afetivos.

(Marujo & Neto, 2004, p. 40)

Agora que reflito sobre esta experiência de ensino e aprendizagem, penso no que aconteceu com um olhar mais crítico e tenho a certeza que algo de especial ficou naqueles alunos depois desta aula.

Perante uma turma complicada a vários níveis — interesse, concentração, inter-relações — não esperava que o trabalho a realizar fosse fácil, mas ao mesmo tempo algo me dizia que poderia conseguir algo bom. Quando decidi o que fazer, pensei muito bem em qual seria a melhor forma de cativar e sensibilizar aqueles alunos, muitos deles complicados e gelados no relacionamento com os colegas. O trabalho de um tema dedicado a cada um deles, o Dia Mundial da Criança, foi sem dúvida uma boa estratégia, onde consegui palavras aveludadas de crianças tão pouco sentimentalistas. Com certeza que a culpa de não serem crianças dóceis e fáceis de cativar não é só deles, mas talvez do mundo que os rodeia, que nem sempre é fácil e justo para todos.

Com a realização desta atividade de escrita criativa, ainda desconhecida para os alunos, foi notório o interesse e empenho de alunos, que normalmente não se dedicavam aos trabalhos propostos na aula. A quebra de rotina e a experimentação de algo novo fez com que eles se sentissem confortáveis para partilhar as suas ideias e sentimentos.

Ao refletir na minha passagem pelo primeiro ciclo, ou seja, nesta experiência de ensino aprendizagem, fica o sentimento de querer fazer mais por aqueles alunos, a vontade de voltar e partilhar com eles experiências e diferentes formas e aprender, ler e escrever, fazer-lhes entender que o mundo da aprendizagem vai muito além dos livros que levam na mochila todos os dias. Mas como tudo isto não é possível, guardo no meu caderno de experiências e aprendizagens que vale sempre a pena apostar nos nossos alunos, dar-lhes mais uma oportunidade de viver e sentir as coisas.

Porque ensinar e aprender é muito mais que letras e números, porque aquilo que eu desejo enquanto professora é mais do que ensinar aos meus alunos a ler e escrever, irei trabalhar sempre com uma única intenção: ajudar os meus alunos a conhecer o que é bom de sentir.

Capítulo VII

Reflexões e Conclusões

Ser professora envolve não só um ser profissional mas também um ser pessoal muito envolvido e ativo. O que damos confunde-se com o que recebemos; o que ensinamos reflete o que vamos aprendendo; os números e as letras enredam-se com sorrisos e dificuldades; o papel de professora e amiga entrelaçam-se em cada dia de trabalho.

(Araújo & Cruz, 2005, p. 107)

O caminho percorrido ao longo deste estágio fez crescer dentro de mim uma nova pessoa, capaz de ultrapassar barreiras supostamente inatingíveis, que me puseram à prova e me fizeram crescer e vencer as minhas próprias limitações.

O trabalho realizado ao longo dos últimos meses, no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, foi uma mistura de dar e receber inesgotável, pois todo o meu esforço e empenho foram retribuídos com o carinho, entusiasmo e saberes de todos os professores supervisores e orientadores e de todos os meus alunos. Se os professores foram a minha principal fonte de segurança e saber, os alunos foram o sustento de tudo o que realizei, com a ajuda deles consegui evoluir, criar e afirmar-me como uma melhor profissional para o futuro.

Inicialmente, quando o nervosismo se confundia com entusiasmo, quando tudo nos parece ainda muito longe de terminar, a ansiedade toma um pouco o espaço que nos é reservado, condicionando-nos um pouco. Assim, desde cedo tentei não pensar no final, mas sim pensar dia após dia, empenhar-me em cada momento, fazendo cada coisa a seu tempo. Com esta atitude, que nem sempre foi fácil de manter, consegui levar a cabo o meu percurso, que no meu ponto de vista decorreu da melhor forma, sem quedas nem grandes desânimos.

Para além do 1.º ciclo, nível de ensino onde exerço a docência, enquanto professora das disciplinas de enriquecimento curricular, e que melhor conheço, tenho hoje uma visão mais abrangente do modo como se estrutura o ciclo seguinte, em termos de organização curricular e desenvolvimento de conteúdos, o que me permite compreender a importância da efetiva continuidade entre ciclos de ensino e o papel preponderante do professor para a sua concretização. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me, também, a consciencialização da importância de uma atitude de questionamento constante por parte do professor, no sentido de melhorar

a sua prática, fundamentando e justificando as opções tomadas. Reconheço que a minha experiência profissional no 2.º ciclo do ensino básico permitiu-me observar e agir de forma mais reflexiva, estabelecendo pontes entre a minha própria ação no 1.º ciclo e a sua repercussão nas capacidades e atitudes dos alunos no 2.º ciclo, no sentido de proporcionar aprendizagens mais significativas, promovendo o sucesso educativo. Deparando-me, ao longo deste percurso, com dificuldades e limitações, decorrentes, em larga medida, da necessidade de gerir meticulosamente o tempo que tinha balizado para as sessões de ensino supervisionado, pois quando senti que estava a desenvolver uma ação válida e a fazer projetos de atividades com a confiança e a segurança que, no início, me faltava, estava já no final do estágio. A partilha de experiências e pontos de vista, assim como a reflexão sobre o decorrer das aulas, que fui partilhando com os professores orientadores que me disponibilizaram as suas turmas, revelaram-se como momentos excecionais de aprendizagem, levando-me a aperfeiçoar os aspetos menos bem conseguidos da minha planificação e sua posterior execução. A reflexão na ação, de acordo com Prado (1996), “estabelece um dinamismo de novas ideias e de novas hipóteses que demandam do professor uma forma de pensar e agir mais flexível (...) Ele precisa aprender a construir e a comparar novas estratégias de ações, novas teorias, novos modos de enfrentar e definir os problemas” (p. 17).

O tempo passou e a minha “bagagem” ficou mais rica, pois coloquei dentro dela todos os momentos vividos, todas as experiências sentidas, todas as palavras professorais. As aprendizagens que levo são demasiado complexas para explicar, são uma mistura de saberes que tentei organizar, um adquirir de diferentes métodos que me ajudaram a criar o meu próprio método, um conjunto de coisas que apadrinharam a criação de uma nova professora, uma professora cheia de vontades e motivações de dar a conhecer as suas competências. Partindo da definição de ensinar, que “consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14), considero que, de uma forma geral, o meu desempenho foi bom, pois procurei pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado em ensino, procurando que os alunos desenvolvessem o seu trabalho com qualidade e de forma autónoma e participativa.

O futuro... falar no futuro não é fácil, perante a situação do país e do mundo. Muitas vezes há uma forte vontade de desistir de lutar pelos nossos objetivos, de tentar enveredar por outros caminhos mais fáceis, mas menos enriquecedores e longínquos dos

nossos objetivos. A minha vontade de trabalhar como professora foi, é e será sempre a mesma, mesmo perante as divergências que possam surgir. O futuro é incerto, cheio de desafios para ultrapassar e o meu pensamento recai apenas na minha determinação e certeza: trabalhar como professora, seja hoje ou daqui a alguns meses.

Assim, como ser humano sonhador, eu espero um futuro cheio de desafios e momentos de glória mútua no meu trabalho. Enquanto professora, espero ser vista como um exemplo e uma fonte de motivação para o saber. Espero que o sistema educativo melhore de forma a beneficiar os alunos e os professores, para que a comunidade escolar seja vista como uma verdadeira comunidade, repleta de saberes e aprenderes educativos e construtivos.

Finalizando, concluo que a Prática de Ensino Supervisionada se reveste de uma importância capital na formação de futuros professores mas tendemos a encará-la como sendo, apenas, o início de um processo de formação que não estará nunca concluído nem completo. Caberá aos profissionais procurar desenvolver e aprofundar os seus construtos, numa perspetiva de aprendizagem constante e profícua.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1987). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, M.F., & Cruz, O. (2005). Temas significativos da nossa experiência profissional. Em L. Alonso & M.C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo – Construindo a profissão* (pp. 103-108). Coimbra: Livraria Almedina.
- Arnaiz, P (1988): *Qui és qui. Les relacions humanes al grup-classe*. Barcelona: Ed. Graó
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Brocardo, J. (2010). Trabalhar os números racionais numa perspetiva de desenvolvimento do sentido de número. *Educação e Matemática*, 109, 15-23.
- Cabrini, C. (2000). *Ensino de história: Revisão urgente*. São Paulo: EDUC.
- Cachapuz et al. (2002). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Educação.
- Colaço, V. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.
- Coll Salvador, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Damas, M., & Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- ESEB (2011) *Regulamento da PES dos cursos de mestrado*. Disponível em http://www.ese.ipb.pt/portal/page?_pageid=575,530303&_dad=portal&_schema=PORTAL

- Fontes, S., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Forman, E., & McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In E. Forman, N. Minick & C. Addison-Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- França, A. C. L. (2006). *Comportamento organizacional: Conceitos e práticas*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Guedes, T. (1995). *Ensinar a poesia*. Porto: Edições Asa.
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Hallawell, P. (1994). *À mão livre: Linguagem do desenho*. São Paulo: Melhoramentos.
- Hallawell, P. (1996). *À mão livre 2: Técnicas de desenho*. São Paulo: Melhoramentos.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Edições Alertes.
- Marújo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2004). *Educar para o optimismo*. Barcarena: Editorial Presença.
- Menezes, L., Rodrigues, C., Tavares, F., & Gomes, H. (2009). *Números racionais não negativos – tarefas para o 5.º ano*. Disponível em http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/home.html
- Ministério da Educação (2010). *Materiais de apoio ao novo programa de matemática*. Disponível em http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/home.html
- ME (1998). *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: ME.
- ME (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71#i>.
- ME (2009). *Programa de português do ensino básico*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>.
- ME (1991). *Organização curricular e programas de ciências da natureza*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=39>.

- ME (1991). *Organização curricular e programas de história e geografia de Portugal*. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=28>.
- Nunes, M. (2003). Atenção ao texto! (As nossas aulas). Em M. Nunes (Ed.), *Professor, ensine-me a dar aulas* (pp. 23-70). Porto: ASA.
- OLIVEIRA, C. (2001). *Ambientes informatizados de aprendizagem: Produção e avaliação de software educativos*. Campinas, Editora Papirus.
- Perrenoud P. (1993). *Práticas pedagógicas: Profissão docente e formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Pires, M.V. (2011). Tarefas de investigação na sala de aula de matemática: Práticas de uma professora de matemática. *Quadrante*, 11(1), 55-81.
- Prado (1996). *O uso do computador no curso de formação de professor: Um enfoque reflexivo da prática pedagógica* (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP.
- Ramos, F. (2010). *Para entender a história...* Disponível em <http://fabiopestanaramos.blogspot.pt/2011/08/historia-e-geografia-e-sua-importancia.html>
- Reingenheim, B. (2010). *Sobre a importância da poesia na escola*. Disponível em <http://www.cidadedosaber.org.br/wp/2010/11/24/sobre-a-importancia-da-poesia-na-escola/>
- Santos, M. (2008). O paraíso na ponta de um lápis. *Noesis*, 72, 6.
- Sequeira, A.F, Andrade, A.P., Almeida, C., & Beja, E. (2010). *Olá, Matemática*. Porto: Porto Editora.
- Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: Implicações para a prática em sala de aula. Em C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

Anexo 1: Texto “A Cor da Felicidade”

A Cor da Felicidade

A aula de Língua Portuguesa foi muito mais engraçada. A “stôra” é ótima, eu gosto imenso dela. Levou-nos um texto para analisar, que era este muito bem policopiadinho:

FELICIDADE

“A felicidade sentava-se todos os dias
no peitoril da janela.
Tinha feições de menino inconsolável.
Um menino impúbere
ainda sem amor por ninguém,
gostando apenas de demorar as mãos
ou de roçar lentamente o cabelo
pelas faces humanas.
E, como menino que era,
achava um grande mistério
no seu próprio nome.”

Jorge de Sena

A discussão do poema foi engraçadíssima. Em primeiro lugar as miúdas da turma, em especial a Rute Elétrica, discordavam de que a felicidade fosse um menino. Antes uma menina e o negócio estava arrumado. A Carla Corações disse que podia ser um menino, se tivesse olhos verdes, uma moto fabulosa e de preferência que andasse na Universidade Católica como primo Bernardo. Aí, o Telegoela disse que Bernardo era nome de cão e a Rute Elétrica, para defender a sua amiga Carla, deu-lhe com o “dossier” na cabeça. A Maria Só disse que o autor era um grande machista e o João Boião propôs que se lhe escrevesse uma carta, a pedir que mudasse a palavra menino

para rapaz, ou homenzinho. Aí, a Maria Bonita disse que nem rapaz nem rapazinho, nem menino nem menina. Para ela, a felicidade era uma mulher de vestido até aos pés e com muitas jóias e um namorado rico. O Pedro Poças disse que não e que o avô dele achava que a felicidade não é deste mundo, por isso a felicidade devia ser uma história de mortos, por isso a felicidade devia ser uma história de mortos, boa para um filme de terror ou coisa assim. O Tó Proveta disse: a felicidade é um substantivo feminino, não pode ser um menino.

Aí a professora obrigou-nos a voltar ao texto e o Tó Proveta, o nosso perito em Ciências, tornou a defender a ideia de escrever ao autor do texto a pedir umas emendas. A “stôra” explicou que o autor, Jorge de Sena, um grande poeta português, já tinha morrido.

Aí a “stôra” obrigou-nos a escrever um texto sobre a felicidade. Fez-se, finalmente, um silêncio de túmulo. Na minha turma ninguém gostava muito de fazer composições... De má vontade, lá começamos.

Agarrei na caneta. Hesitei. Saiu-me a primeira linha, sem esforço. Afinal, escrever é isto, arrumar as letras em palavras e juntar as palavras umas atrás das outras de modo a completar frases com sentido.

O que é a felicidade? Um cheiro, uma cor, um gesto? Uma manhã de chuva escutada na cama? Uma conversa com um urso peludo ao cair da noite? Uma boleia do meu pai? Um beijo da minha mãe? Um passeio no parque com o tio Gaspar a falar de pássaros e de plantas, a rir para mim?

A caneta deslizava sozinha. Ia e vinha no papel e contava todos os meus segredos, os meus mistérios.

Sei lá se a felicidade é um menino ou uma menina, sei lá se a felicidade está nesta sala. Sei lá se a felicidade me conhece...

Alexandre Honrado,
Uma Chuva Na Careca,
Edinter
(texto com supressões).

Anexo 2: Guião de leitura

1. “A aula de Língua Portuguesa foi muito engraçada.”

1.1. Identifica o tipo de narrador, justificando a tua resposta com uma frase do texto.

1.2. Localiza a ação no espaço.

1.3. Justifica a utilização das aspas no 2.º período do 1.º parágrafo.

1.4. Atenta no 3.º período do 1.º parágrafo e indica um(a):

Forma verbal no Pretérito Imperfeito do Indicativo _____; Pronome pessoal _____; Preposição simples _____; Pronome demonstrativo _____.

1.5. Atenta no poema “Felicidade” e, consultando o dicionário, indica um sinónimo de:

- Inconsolável _____
- Impúbere _____

1.6. Indica o grau em que se encontra o adjetivo “engraçadíssima”.

1.7. De certa forma, naquela turma fizeram um brainstorming sobre a Felicidade. Identifica quem fez estas afirmações, ligando cada frase ao nome do seu autor.

- | | | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 1- | A Felicidade não é deste mundo. | Rute Elétrica |
| 2 | A Felicidade é uma mulher de vestido até aos pés e com muitas jóias e um namorado rico. | Carla Corações |
| 3- | A felicidade é um substantivo feminino, não pode ser menino. | João Boião |
| 4- | A Felicidade é uma menina | Maria Bonita |
| 5- | A Felicidade é um menino de olhos verdes, tem uma moto fabulosa e anda na Universidade Católica. | Pedro poças |
| 6- | A Felicidade pode ser um rapaz ou um homenzinho. | Tó Provetas |

2. “Aí a professora obrigou-nos a voltar ao texto (...)”

2.1. Diz o que surgiu o Tó Provetas.

2.2. Por que razão a ideia de Tó Provetas não podia ser posta em prática?

2.3. Escreve uma expressão sinónima de:

- “um silêncio de túmulo” _____

2.4. Para o narrador, o que significa escrever?

Anexo 3: Tarefa “Frações de cultivo”

Tarefa: “Frações de cultivo”

O Sr. Dias possui um terreno retangular onde cultiva árvores de fruto, legumes e flores.

Na figura seguinte está representada a forma como os cultivos estão distribuídos no terreno.



Etapa 1

Ajuda o Sr. Dias a determinar a fração do terreno ocupada por cada tipo de cultivo, seguindo as orientações que se seguem.

1. Que fração de terreno ocupa cada cultivo? Explica o teu raciocínio (apresenta o resultado sob a forma de fração irredutível).

Árvores de fruto:

- Maceiras –
- Pereiras –
- Laranjeiras –

Legumes:

- Couves –
- Espinafres –
- Alho-francês –

Flores:

- Rosas -
- Margaridas -
- Tulipas -
- Gladiolos -
- Dálias -
- Cravos -

2. Utilizando as frações da alínea anterior, escreve uma expressão que represente a parte do terreno ocupado:
 - 2.1. Pelas árvores de fruto;
 - 2.2. Pelos legumes
 - 2.3. Pelas flores
3. Com a ajuda do esquema do terreno do Sr. Dias, determina o valor das expressões anteriores.

Etapa 2

O Sr. Dias resolveu deixar de ter dalias e plantou no seu lugar couves. Que fração do terreno está agora ocupada por cada um dos cultivos?

1. Utilizando os valores determinados na alínea 3 da etapa anterior, escreve a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelas flores e a expressão que representa a parte do terreno ocupada pelos legumes.
2. Determina o valor das expressões anteriores.

Etapa 3

Repara que nas etapas anteriores tiveste de adicionar e subtrair frações; para tal, foi necessário definir procedimentos que variaram conforme a situação. Descreve de forma clara e compreensível os passos a seguir na adição e subtração de frações completando as conclusões seguintes.

Conclusão

Para **adicionar frações com o mesmo denominador** mantém-se o _____ e somam-se os _____.

Para **subtrair frações com o mesmo denominador** _____.

Para **adicionar (ou subtrair) frações com denominadores diferentes** reduzem-se as frações ao mesmo _____ e de seguida adicionam-se (ou subtraem-se) os _____.