

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mónica Andreia da Costa Marques

Relatório Final

A fonte da minha docência

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutora Ana Paula Ferreira

Orientador: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Data da realização da Prova Pública: 29 de dezembro de 2015

Classificação: 17 valores

*Um excelente educador não é um ser humano perfeito,
mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.*

(Augusto Cury, 2004)

Agradecimentos

Às pessoas mais importantes a minha vida, o meu filho e o meu marido. Sem a sua confiança, ajuda e apoio não o poderia fazer este mestrado. Mas também à minha família, a minha mãe e os meus sogros, que foram de grande auxílio. E ainda, ao meu irmão, cunhada, pai e família alargada, que mesmo a milhares de quilómetros me dão amor e apoio.

Aos meus antigos colegas de trabalho que me ajudaram a crescer profissionalmente, que me fizeram ganhar confiança em mim mesma e nas minhas capacidades.

Às minhas amigas professoras cujas conversas e troca de experiências sempre me ajudaram. Foi graças aos meus colegas de profissão que tive confiança para iniciar um novo percurso académico.

A todos os meus alunos, que me impulsionam a manter-me nesta profissão. É por pensar e falar, de e com os meus antigos alunos, que não consigo ficar longe das salas de aulas.

Aos meus professores orientadores-cooperantes, não podia ter tido melhor sorte do que me inspirar em profissionais tão competentes e humanos.

Às Professoras Doutoradas Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Lola Xavier e ao Mestre Virgílio Rato, que, ao longo do meu percurso académico, me ajudaram a alcançar os meus objetivos e a evoluir.

Um agradecimento especial à minha professora orientadora, a Doutora Fátima Neves, pela sua paciência, compreensão e orientação ao longo deste percurso.

Aos meus colegas de Mestrado que me acolheram com muito carinho. Existem alguns entre eles que se tornaram amigos. Estou, sinceramente agradecida pela amizade, pelos momentos de descontração e pelo apoio.

A TODOS os meus professores, sem eles não seria quem sou, os seus ensinamentos foram muito além da sala de aula.

Resumo:

Este Relatório pretende descrever o nosso percurso no contexto das Práticas Educativas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática Educativa, do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB. Para a construção deste Relatório final foram consideradas três partes.

Na primeira parte é apresentado um pequeno estudo sobre o contributo da utilização de fontes históricas, no ensino da História e Geografia de Portugal (HGP), para a compreensão, pelos alunos do 2.º CEB, do conceito de fontes Históricas e a sua importância. Para a consecução deste objetivo fez-se um inquérito por questionário, o qual é aqui apresentado, bem como a análise dos dados obtidos.

A segunda parte é constituída pela apresentação do trabalho desenvolvido no contexto do 1.º CEB, sem esquecer a caracterização da instituição, a fundamentação do projeto criado e a reflexão em torno do percurso de formação.

Na terceira parte, caracteriza-se a intervenção no 2.º CEB que incluiu quatro domínios do saber: História e Geografia de Portugal, Português, Matemática e Ciências Naturais. Para cada um dos referidos domínios faz-se a fundamentação e a reflexão das práticas educativas.

Na parte final, destaca-se a reflexão global sobre os benefícios profissionais e pessoais alcançados ao longo dos estágios nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Palavras-chave: Ensino Básico; Fontes Históricas; Projeto de Educação Sexual; Fundamentação das Práticas; Reflexão.

Abstract:

This report intends to describe our path on Educational Practices of the 1st and 2nd cycles of Basic Education (CBE). It was developed as an integrant part of the course of Educational Practice, in the 2nd year of the Master's degree on 1st and 2nd CBE. It was considered three parts to elaborate this final report.

In the first part it is presented a small study on the contribution of the use of historical sources in the teaching of Portugal History and Geography (PHG) to help students of CBE understand the concept of historical sources and its importance. To achieve this goal it was made an inquiry by questionnaire, which is presented here, as well as the analysis of the obtained data.

The second part consists on the presentation of the work developed in the context of the 1st CBE, without forgetting the characterization of the interventional institution, the grounding of the project and the reflection on the training pathway.

During the third part, it is characterized the intervention in the 2nd CBE, which included four domains of knowledge: Portugal History and Geography, Portuguese Language, Mathematics and Natural Sciences. For each of these areas, it is shown the educational practice fundamentals and reflections.

The final part presents a global reflection on professional gains acquired over the stages in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education and on all that was done.

Keywords: Basic Education; Historical Sources; Sexual Education Project; Grounding the Practices; Reflection.

Índice

Índice de Siglas	XI
Índice de Apêndices	XII
Índice de Tabelas.....	XII
Índice de Gráficos Circulares.....	XII
Índice de Gráficos de Barras	XII
Índice de Gráficos de Colunas	XIII
Índice de Figuras	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	5
1. Contextualização do estudo.....	7
1.1. O contributo da utilização de fontes históricas, no ensino da História e Geografia de Portugal, para a aprendizagem dos conteúdos e compreensão dos conceitos.	7
1.2. Pertinência do tema.....	8
2. Revisão da literatura	10
2.1. Enquadramento teórico-concetual	10
2.1.1 O conceito de fonte histórica	10
2.1.2. A utilização de fontes históricas como recurso didático.....	12
3. Metodologia.....	15
3.1 Amostra.....	15
3.2 Instrumentos de recolha e análise de dados	15
4. Apresentação e análise de dados	17
5. Interpretação dos resultados	28
5. Considerações Finais	34
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
1. Organização das atividades de iniciação à prática supervisionada no 1.º CEB .	39
2. Caracterização do contexto de intervenção no 1.º CEB	42
2.1.O agrupamento de escolas	42
2.2. A escola.....	44
2.3. As turmas participantes no projeto	45

2.4. Articulação curricular	48
3. Intervenção pedagógica no 1.º CEB	49
3.1. Fundamentação orientadora do projeto de ES	49
3.2. “Da afetividade ao nascimento e voltar” – Projeto – Ação - Reflexão.....	53
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	57
1. Organização das atividades de prática de ensino supervisionada em 2.º CEB	59
2. Caracterização do contexto educativo de intervenção em 2.º CEB	61
2.2. Caracterização da escola	61
2.3. Características das turmas.....	62
2.3.1. – A turma do 5ºA.....	63
2.3.2. A turma do 6º E.....	63
3. Intervenção Pedagógica em 2.º CEB	64
3.1. Matemática.....	64
3.1.1. Fundamentação das práticas.....	64
3.1.2. Reflexão sobre as práticas	70
3.2 Ciências Naturais	73
3.2.1. Fundamentação das práticas.....	73
3.2.2. Reflexão sobre as práticas	78
3.3. História e Geografia de Portugal.....	83
3.3.1. Fundamentação das práticas.....	83
3.3.2. Reflexão sobre as práticas	89
3.4 Português.....	93
3.4.1. Fundamentação das práticas.....	93
3.4.2. Reflexão sobre as práticas	103
PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES	131

Índice de Siglas

ABRP - Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas
BE/CRE - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEI - Currículo Específico Individual
CN – Ciências Naturais
DEB - Departamento da Educação Básica
DGE - Direção Geral da Educação
DGEBS - Direção Geral da Educação Básica e Secundária
DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EB – Escola Básica
ES - Educação Sexual
ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra
GIPP - Guião de Implementação do Programa de Português
GIPPEB - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico
HGP – História e Geografia de Portugal
ME - Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial de Saúde
OTD - Organização e Tratamento de Dados
PAPI - Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual
PMMEB - Programa e Metas de Matemática do Ensino Básico
PNL - Plano Nacional de Leitura
PPEB - Programa de Português do Ensino Básico
PPEM - Programa de Português e Metas
SPO - Serviços de Psicologia e Orientação
UC - Unidade Curricular

Índice de Apêndices

Apêndice I	133
------------------	-----

Índice de Tabelas

Tabela I	17
Tabela II	21
Tabela III	23

Índice de Gráficos Circulares

Gráfico circular I	17
Gráfico circular II	18
Gráfico circular III	18
Gráfico circular IV	19
Gráfico circular V	19
Gráfico circular VI	20
Gráfico circular VII	22
Gráfico circular VIII	23
Gráfico circular IX	24
Gráfico circular X	24
Gráfico circular XI	24
Gráfico circular XII	25
Gráfico circular XIII	25
Gráfico circular XIV	25
Gráfico circular XV	26
Gráfico circular XVI	26
Gráfico circular XVII	27
Gráfico circular XVIII	27
Gráfico circular XIX	28

Índice de Gráficos de Barras

Gráfico de barras I	19
---------------------------	----

Índice de Gráficos de Colunas

Gráfico de colunas I	20
Gráfico de colunas II	21
Gráfico de colunas III	22
Gráfico de colunas IV	28

Índice de Figuras

Figura I	11
----------------	----

INTRODUÇÃO

O presente Relatório intitula-se “A fonte da minha docência” e foi realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O título escolhido alude ao tema de investigação, mas também à constante reflexão feita ao longo deste Mestrado sobre o que é ser professor e as nossas razões para teimarmos e reinvestirmos nesta profissão. Assim, pretendemos que incida não só no trabalho que realizámos, mas em todo o processo que culmina neste trabalho.

Este documento integra uma pequena pesquisa relativa ao contributo da utilização de fontes históricas no ensino da História e Geografia de Portugal para a compreensão, pelos alunos do 2.º CEB, do que são fontes Históricas e a sua importância para a aprendizagem dos conteúdos de HGP. A escolha deste tema para este estudo deveu-se ao facto de termos interesse especial pela disciplina de HGP e por considerarmos que é um assunto muito pertinente, no contexto da disciplina. Neste capítulo, é possível verificar a revisão da literatura realizada, relativa à temática em estudo, a metodologia utilizada e as conclusões.

Um outro aspeto integrante deste Relatório é o dos estágios pedagógicos nos 1.º CEB e 2.º CEB, os quais decorreram no ano letivo 2013/2014.

Para a maioria dos mestrandos, estes estágios foram as suas primeiras experiências letivas. Por força do nosso percurso académico e profissional, a nossa prática letiva no 1.º CEB foi diferente da dos outros colegas, a qual consistiu na elaboração e concretização de um projeto. Optámos por elaborar um projeto de educação sexual, por o considerarmos pertinente para as crianças da Escola onde estagiámos. Assim, no que respeita ao 1.º CEB, é apresentada a contextualização do ambiente de intervenção pedagógica, revisão da literatura utilizada e os objetivos do projeto realizado.

Numa terceira parte do Relatório, é relatado o período de estágio de 2.º CEB, mais concretamente, no que respeita às quatro áreas do saber (Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Português), onde procurámos mostrar as aprendizagens realizadas neste estágio, bem como refletir sobre elas.

Nas considerações finais, que são a última parte, fizemos um balanço das experiências vivenciadas, durante o percurso formativo e, ainda, a reflexão sobre o contributo para a nossa formação pessoal e profissional.

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA

1. Contextualização do estudo

o estudo da História permitirá ao aluno situar-se conscientemente no mundo e ao mesmo tempo conhecer criticamente a sua herança pessoal e coletiva, de modo a conhecer as memórias próprias da sua comunidade (memória coletiva). (Félix, 1998, p. 77)

1.1. O contributo da utilização de fontes históricas, no ensino da História e Geografia de Portugal, para a aprendizagem dos conteúdos e compreensão dos conceitos.

Assistimos a um crescente e assustador desinteresse pela História, sobre todos os pontos de vista, como se não fosse fundamental para a compreensão da sociedade de qualquer tempo.

Os nossos jovens deveriam encarar a História como essencial, porque ela o é de facto. Esquecem-se que a História não está limitada ao que ditam os programas da disciplina de diferentes níveis de ensino. A História é transversal a toda a vida do Homem, considerando que a História é o registo da evolução da Humanidade, sem esse registo (em qualquer das suas formas: material, oral ou escrita) a evolução não seria possível.

Tivemos o privilégio de assistir à tese de Doutoramento da professora Ana Paula Ferreira, "Património e cidadania: dos vestígios arqueológicos à ação pedagógica", e registámos uma frase que, até hoje, melhor representa a importância da História "A História é para a comunidade o que a memória é para o indivíduo". A mesma autora considera, também, que, devido ao crescente desinteresse da criança por esta disciplina, se torna fundamental a utilização de fontes na aula de História. Caberá ao professor da disciplina utilizar as metodologias mais adequadas de forma a motivar os alunos e que "Ele é determinante na construção da consciência histórica dos futuros cidadãos: deverá levá-los a perceber que fizeram parte da História e a podem influenciar." (Ferreira, 2014, p. 4). Reforçando a ideia da importância da História e das dificuldades dos docentes em promover o interesse dos alunos:

Efetivamente, a História constitui um dos fundamentos mais importantes da memória coletiva, mas a criação de uma consciência de identidade histórica implica não só a aprendizagem, mas a compreensão dos factos para que se possam inferir das relações com esse passado longínquo. Situação cada vez mais difícil de operacionalizar numa escola em que o docente está algemado a metas de sucesso (...) a fim de que alunos, muitos quase analfabetos, concluam a escolaridade básica (*ibidem*, p. 29).

A História faz-se com fontes, pelo que importa clarificar este conceito, podendo considerar fontes históricas todos os vestígios do passado que servem de base ao trabalho do historiador, “é tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano” (Barros, 2008).

Enquanto professora de HGP, uma das preocupações que nos tem acompanhado é perceber de que modo a utilização de fontes históricas, nas aulas, é uma mais-valia para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, ou seja, até que ponto o uso de fontes históricas, como recurso educativo, facilita a aprendizagem dos alunos.

Assim, para o presente trabalho de pesquisa parte-se da seguinte questão:

A utilização de fontes históricas, no ensino de HGP, permite que os alunos compreendam o que são fontes históricas e a sua importância para as suas aprendizagens?

1.2. Pertinência do tema

Seguindo a perspectiva de Félix (1998) relativamente ao papel da História, a qual “aponta para a necessidade de compreender as profundas mudanças do mundo atual e de perceber a complexidade do mundo em que vivemos; de conceptualizar o passado de um modo que nos permita compreender e explicar as transformações presentes” (p. 61), torna-se imprescindível que o ensino desta disciplina seja de molde a atingir este desiderato, o que poderá ser possível através de uma metodologia capaz de estimular o interesse e o gosto por esta disciplina.

O programa de HGP (Ministério da Educação, 1991) sugere que “se efetue uma primeira sensibilização ao conceito de documento, através da identificação de vestígios materiais, sem recorrer, no entanto, à classificação de fontes (p. 13)”, o que revela alguma preocupação sobre o uso de fontes históricas. As metas curriculares de HGP (Ribeiro *et al.*, 2013) induzem ao estudo de fontes, ainda que indiretamente, como, por exemplo, no seguinte descritor “Identificar e localizar vestígios materiais da presença muçulmana no território peninsular” (p. 7). À semelhança deste descritor, aparecem outros referindo-se aos romanos, visigodos e outros povos.

“O Currículo do Ensino Básico - Competências Essenciais no Ensino Básico” (Abrantes, 2001), ainda que tenha sido revogado, era um documento que orientava para a utilização de fontes, reconhecendo três competências específicas transversais: o tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica e a comunicação em História "como parte integrante da construção do conhecimento histórico, o que torna fundamental o modo como se interroga e trabalha a informação" (p. 89).

Para o 2º CEB, ainda no que se refere ao tratamento de informação/utilização de fontes, neste documento salientavam-se algumas experiências de aprendizagem, tais como: "interpretação de informação histórica diversa e com diferentes perspetivas", análise de documentos escritos e análise de documentação iconográfica (*ibidem*, p. 92), salientando-se, deste modo, a utilização de documentos históricos. Por outro lado, pela nossa experiência, no apoio a alunos num centro de estudos, verificámos que os livros escolares de HGP, nos últimos quatro anos, têm dedicado, pelo menos, uma página sobre fontes históricas de modo a levar os alunos a compreenderem o que são fontes históricas.

Considerando que os alunos entre os 7 e os 11 anos se encontram no estágio de desenvolvimento cognitivo das operações concretas, torna-se necessário permitir que as crianças experienciem atividades que facilitem as aprendizagens. Em nosso entender, ensinar História ou HGP através do uso de recursos diversificados é um meio eficaz de contribuir para a promoção de aprendizagens significativas. Neste contexto, considera-se relevante e pertinente fazer uma pequena pesquisa sobre o

impacto da utilização de fontes históricas na aprendizagem dos conteúdos programáticos desta disciplina, ou seja, até que ponto o uso de fontes históricas, como recurso educativo, facilita a aprendizagem dos alunos.

2. Revisão da literatura

O ensino da História deve servir claramente para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado e não apenas as obras e monumentos mais famosos. Para isso é preciso que os alunos aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, valorizando as heranças desse passado, muitas vezes considerado pouco valioso, mas que deve ser visto como objectos directamente ligados aos nossos antepassados, às condições da sua vida quotidiana, aos seus anseios e frustrações, às suas lutas e diversões. (Félix, 1998, p. 79)

2.1. Enquadramento teórico-concetual

2.1.1 O conceito de fonte histórica

No processo de construção do saber histórico, investigadores e professores da área da História consideram imprescindível o trabalho com fontes (Valle *et al.*, 2010, p. 60), tendo-se, mesmo, chegado a um conceito de fonte histórica, sensivelmente generalizado.

Quanto à definição de fonte histórica Saviani (2006) afirma que:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da História, ou seja, não é delas que brota e flui a História. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da História.(...) as fontes históricas são sempre produções humanas não se podendo falar em fontes naturais. (pp. 29-30)

Com efeito, são fontes históricas os documentos escritos, os monumentos, as fotografias, os contos da tradição oral, as canções, e tantos outros exemplos, como até as pedras dos passeios.

Por outro lado, a discussão acerca de cada tipo de fonte histórica, bem como a sua categorização ainda não é consensual.

Pinsky *et al.* (2008) ao estabelecer uma categorização de fontes, distinguindo as vantagens e desvantagens de cada tipo, examinam fontes documentais, fontes arqueológicas, fontes impressas, fontes orais, fontes biográficas e fontes audiovisuais.

Bacellar (Pinsky *et al.*, 2008) simplifica ao distinguir fontes primárias de fontes secundárias. As fontes primárias são tudo o que é original e autêntico de uma época, enquanto as fontes secundárias são os textos dos historiadores e todo o tipo de reproduções.

Por sua vez, Barros (2012) analisa a categorização das fontes de acordo com a intencionalidade e razão da sua criação que procura definir, de forma mais completa, a agrupação de fontes de forma a clarificar o trabalho do historiador.

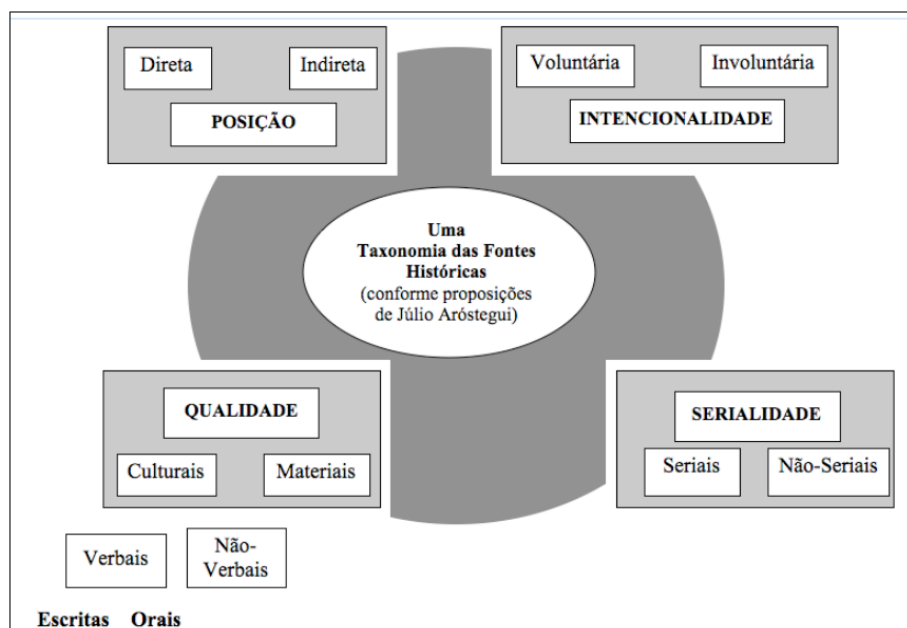


Figura I: Uma Taxonomia das fontes históricas (Barros, 2012, p. 133)

Esta categorização de fontes foi de extrema relevância para a compreensão da amplitude do conceito de cada tipo de fonte. No entanto, afigurou-se demasiado complexa para ser seguida no trabalho desenvolvido com alunos do 5.º ano de escolaridade, ainda que nos tenha possibilitado uma escolha mais simplificada mas rigorosa e criteriosa. Tal como Barca (2012) afirma a “interpretação avançada de fontes – sua variedade de perspetivas, na sua diversidade de linguagens – são inesgotáveis.” (p. 873). O trabalho que pretendemos desenvolver nas aulas de HGP não envolvia uma análise avançada de fontes daí, baseadas no que atrás foi afirmado, termos optado pela designação/categorização de fontes escritas, orais e materiais (não-escritas).

2.1.2. A utilização de fontes históricas como recurso didático

A utilização de fontes históricas, como recurso didático, pode ser aplicada seguindo várias metodologias. Valle *et al.* (2010) defendem que “o direcionamento do tipo de aula a ser empreendida dependerá de fatores como a natureza da turma, o conteúdo abordado e a corrente de pensamento que guia o professor” (p.64), por outro lado, Barca (2012) defende utilização da metodologia construtivista para uma maior compreensão das fontes históricas. Realça a importância da análise feita às fontes dando especial atenção à:

interpretação de fontes à maneira do (bom) historiador e a compreensão do mundo para uma boa orientação temporal – isto é, uma formação de uma consciência histórica para o nosso tempo, quer por parte dos jovens quer por parte de todos nós (p. 873).

Também Pinsky *et al.* (2008) defendem uma metodologia experimental, científica, inquisitória, ordenada, à qual chamaram simplesmente “o método”, ressaltando as adequações necessárias ao objeto e ao historiador.

(...) não há método geral, válido para vários campos objetivos, muito menos para qualquer objeto; ele não é uma ferramenta que pode receber diversos empregos, mas se constitui na relação entre *sujeito e objeto*, inseparável de ambos, *específico* ao conteúdo de ambos. (...) a teoria e o método desenvolvem-se em reciprocidade (p.295).

Por outro lado, Roldão (1998), na sua análise sobre as metodologias recomendadas e práticas predominantes, refere que, atualmente, predominam três metodologias: de pesquisa, expositiva e de projeto. Salienta, ainda, que independentemente da metodologia selecionada continua a haver uma “explicação da matéria” (p.6).

Não obstante a opinião destes autores, ao longo do mestrado fomos confrontadas com estas e outras metodologias de ensino, nomeadamente Behaviorista (Watson, 2008), Genético-Estrutural (Not, 1991) e Movimento da Escola Moderna (Folque, 2012). Em teoria, todas apresentam vantagens para a aprendizagem dos alunos, pelo que foram tidas em consideração. A escolha absoluta de uma ou outra só pode ter lugar após a sua aplicação (teste), o que nem sempre é fácil em contexto de estágio (essencialmente devido às limitações do tempo e ao contato, quase efémero, com os alunos com quem trabalhamos).

Assim, após observação dos nossos professores, concordamos com Roldão (1998) quando afirma que é necessário o entrosamento dos diferentes métodos, não devendo seguir exclusivamente nenhum mas, temporariamente, todos. Embora o tempo fosse limitado e não permitisse a elaboração de grandes trabalhos de pesquisa, todavia fomos pedindo, aos alunos, pequenos trabalhos de pesquisa, por vezes, realizados fora da sala de aula.

Na perspetiva de Ribeiro (2012):

há métodos e métodos de ensino. E se existe um que faz parte da identidade do ensino da História é o expositivo. Os outros, mais ou menos importantes em alguns momentos, serão acessórios. Quando ensinar História não for também usar da palavra para contar aos outros o passado, qualquer coisa de mágico ficou pelo caminho na identidade da disciplina (p. 69).

Perante tal afirmação, inclinámo-nos a usar o método expositivo, contudo este é fortemente criticado (Nobre, 2004; Niza, 2000; Abrantes, 2009), não sendo considerado como favorecedor de aprendizagens significativas. Um grande contributo para a resolução desse impasse, foi a ideia de Nóvoa, citado por Cardoso (2013):

As modas são a maior tragédia da educação e a melhor forma de as evitar é a reflexão e o debate, a análise e a partilha de experiências, um trabalho conjunto sobre a profissão. O professor deve ainda saber que a resposta aos dilemas está no próprio processo de interrogação partilhada, e não em invenções milagrosas feitas no exterior da profissão (*ibidem*, p.136).

Contudo, o fator decisivo-crucial foi o facto de os alunos já estarem habituados ao método expositivo, utilizado pelo professor orientador-cooperante com tal entusiasmo que também nos inspirou. Compreendi, posteriormente, que o método que utilizámos nas aulas de HGP não era o método expositivo tradicional mas, a exposição interrogada ou método interrogativo. Este é, segundo Cardoso (2013), uma combinação do método expositivo com o método demonstrativo, sendo um dos grandes objetivos o de fomentar o espírito crítico dos alunos. Também Cury (2004) é defensor da exposição interrogada e da exposição dialogada como métodos de eleição:

A exposição interrogada gera dúvida, a dúvida gera o stresse positivo, e este stresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores e não repetidores de informações. A exposição interrogada conquista primeiro o território da emoção, depois o palco da lógica e, em terceiro lugar, o solo da memória. Os alunos ficam supermotivados, tornam-se questionadores e não uma massa de pessoas manipuladas pelos *media* e pelo sistema (p.127).

Deste modo, o método que passou a ser utilizado, nas aulas, foi a exposição interrogada, o que tornou possível uma adequada exploração das fontes históricas e, assim, fomentar aprendizagens significativas. As aulas foram dinâmicas, nas quais os alunos participaram motivados, questionaram os conteúdos abordados e ficaram com um registo organizado do assunto lecionado, para além das fotocópias dos documentos utilizados.

O trabalho com fontes históricas introduziu uma estrutura de trabalho diferente do usual. Os alunos começaram a compreender a diferença entre os diversos tipos de fontes e aprenderam a fazer a sua análise a partir das questões orais que lhes eram colocadas.

3. Metodologia

3.1 Amostra

O presente estudo teve como principais sujeitos os alunos de uma turma, de 26 alunos, do 5.º ano do ensino básico, de uma escola do concelho de Coimbra, onde foi realizada a intervenção pedagógica referente ao 2º CEB. A esta amostra de conveniência foram aplicados dois questionários (apêndice I), um antes da lecionação das aulas e, outro, no final das aulas, sem identificar os alunos, a não ser pela idade e sexo. A finalidade deste trabalho é perceber se a utilização de fontes históricas nas aulas de HGP contribui para a compreensão dos alunos do que são fontes históricas, bem como a importância da sua utilização como recurso didático.

3.2 Instrumentos de recolha e análise de dados

Para uma melhor perceção do que sabiam os alunos sobre fontes históricas e a importância da sua utilização, como recurso didático, para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, procedeu-se à recolha desta informação através de um inquérito por questionário. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas (...) sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (pp. 20 e 21) e permite quantificar numerosos dados e fazer múltiplas análises de correlação. Como refere Sousa (2009, p. 155) o “questionário de aplicação coletiva” possibilita responder a eventuais dúvidas, não previstas, que os alunos tenham.

Neste pequeno trabalho de investigação, aplicaram-se dois questionários (Q1 e Q2) constituídos por um cabeçalho que tinha a finalidade de caracterizar a população alvo, relativamente ao sexo, idade e ano escolar. Havia questões diretas fechadas e abertas: de resposta dicotómica, lista de respostas, respostas ordenadas e respostas descritiva (*ibidem*, p. 212). Para auxiliar os alunos a responder aos questionários, havia imagens exemplificativas de livros ficcionais e diversas fontes (iconográficas, materiais [não escritas], orais e escritas).

Antes da aplicação dos questionários aos alunos da amostra deste estudo, foi feito o pré-teste a um conjunto de crianças com características idênticas às dos sujeitos da amostra, nomeadamente nível etário e ano de escolaridade. Das respostas obtidas no pré-teste não houve necessidade de proceder a alterações, pelo que se mantiveram os mesmos instrumentos (Q1 e Q2).

O Q1 foi aplicado imediatamente antes de iniciarmos a lecionação das aulas de HGP. Num segundo momento, no final do estágio, foi aplicado o Q2, cuja finalidade era verificar se a estratégia usada em todas as aulas, isto é, o recurso a fontes históricas para a abordagem dos conteúdos, tinha contribuído para uma mudança das perceções dos alunos sobre fontes históricas. Este questionário (Q2) era constituído por quinze perguntas, na sua maioria com questões abertas e com um grau de dificuldade superior à do primeiro questionário (Q1). Esta diferenciação deveu-se ao facto de se pretender aferir a progressão das aprendizagens dos alunos. As diferenças consistiram na inclusão de questões relacionadas com a visita de estudo a Lorvão (Q1), enquanto que no Q2 as questões estão mais diretamente ligadas à abordagem feita, durante as aulas, relativamente a fontes históricas.

No que respeita aos instrumentos de análise de dados, optámos pela utilização do *Excel* para fazer “a análise estatística dos dados, que dá utilidade e significado aos dados recolhidos” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 21). Para esta análise introduziram-se as respostas dos alunos, em tabelas de frequência absolutas que se traduziram em percentagens, tabelas de dados e gráficos. Desta forma, seguimos a afirmação de Quivy e Campenhoudt “Apresentar os dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados.” (2005, p. 27)

Baseámo-nos no parecer de Sousa (2009, pp. 292-293) que assegura existirem três etapas fundamentais na análise de dados: a Exploratory Data Analysis (EDA), “em que se cria a matriz dos dados e se procede à sua estatística descritiva univariada”; a análise bivariada, em que se comparam relações ou diferenças, fazem

correlações e analisam proporcionalidades; e a análise multivariada, controlo de um grande número de variáveis.

4. Apresentação e análise de dados

O presente estudo teve como inquiridos alunos com idades compreendidas entre 10 e 11 anos, numa média de 10,38 anos (Q2), sendo 8 raparigas e 18 rapazes. Responderam ao Q1 25 alunos e ao Q2 26 alunos.

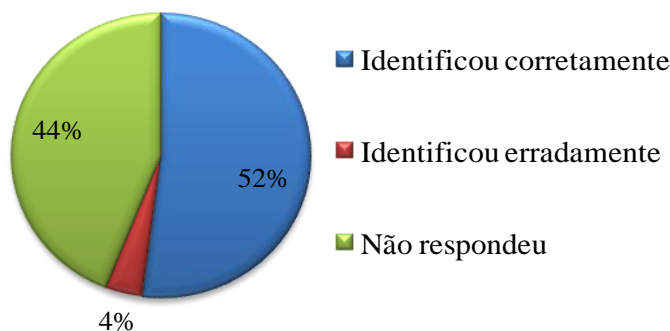
Tabela I: Distribuição etária por sexo em Q1 e Q2

	Idade	sexo				Total
		Masculino		Feminino		
Q1	10	11	44%	8	32%	19
	11	6	24%	0	0%	6
	Total	17	68%	8	32%	25
Q2	10	9	35%	7	27%	11
	11	9	35%	1	4%	10
	Total	18	69%	8	31%	26

Passando aos dados dos questionários *per si*, é de salientar que, de modo a facilitar a análise dos dados, as questões comuns aos dois questionários foram analisadas em conjunto (análise comparativa). As questões distintas foram analisadas separadamente.

No que se refere às questões distintas do Q1, a 4ª questão pedia que os alunos identificassem uma fonte histórica material, tendo 13 alunos (52%) respondido corretamente, apenas 1 (4%) errou, mas 11 (44%) não responderam.

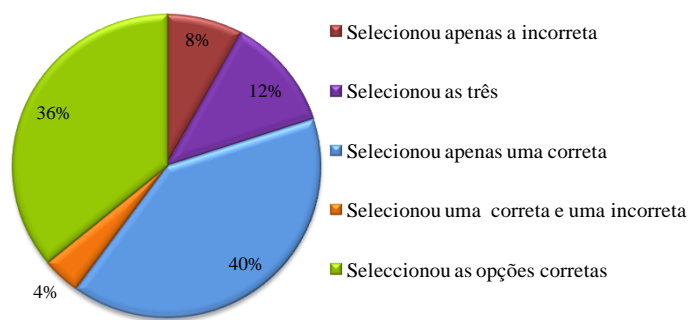
Gráfico circular I: Respostas à 4ª questão



A questão 7, referente à indicação do Mosteiro de Lorvão como fonte histórica, 100% dos alunos respondeu que sim.

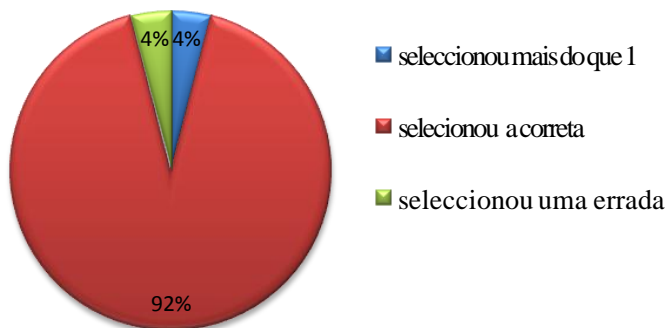
A 8.^a questão pedia a identificação do tipo de fontes que podemos encontrar no mosteiro do Lorvão, entre “orais”, “escritas” e “materiais”. 9 (36%) alunos selecionaram as opções corretas, 10 alunos (40%) apenas uma das opções corretas, 1 aluno (4%) uma correta e outra incorreta, 3 alunos (12%) selecionaram todas as opções e 2 alunos (8%) selecionaram apenas a opção incorreta.

Gráfico circular II: Respostas à 8^a questão



A nona questão apresentava uma situação hipotética aos alunos, pedindo-lhes que identificassem que tipo de fonte seria o diário de uma rainha. 23 alunos (92%) responderam escrita (a correta), 1 aluno (4%) selecionou mais do que uma opção e um aluno (4%) selecionou uma opção errada, sendo que as opções eram: oral, material e escrita.

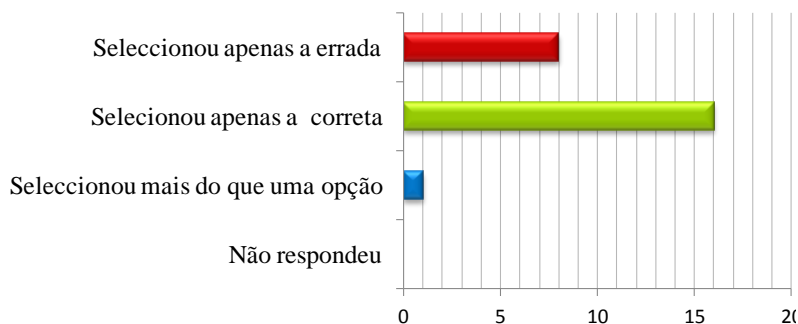
Gráfico circular III: Respostas à 9^a questão Q1



A propósito da identificação do tipo de fonte (questão 14) colocou-se a imagem de um quadro de D. João I, Mestre D'Avis. 1 aluno (4%) selecionou mais do que uma

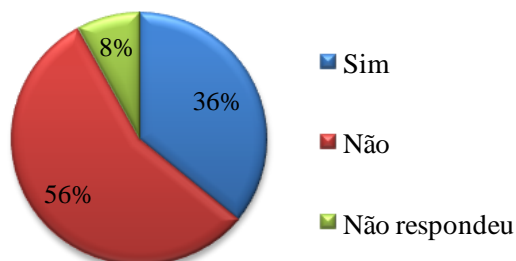
opção, 8 alunos (32 %) seleccionaram a opção errada e 16 alunos (64%) seleccionaram a opção correta.

Gráfico de barras I: Respostas à 14ª questão Q1



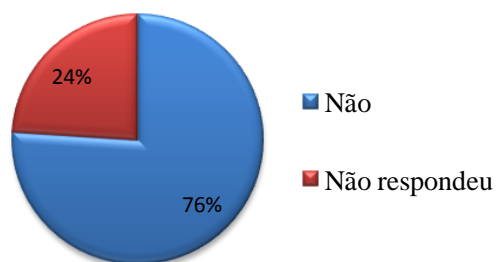
A 15ª questão perguntava se sabiam quem foi Fernão Lopes, 2 alunos (8%) não responderam, 14 alunos (56%) escolheram que "não" e 9 alunos (36%) escolheram "sim".

Gráfico Circular IV: Respostas à 15ª questão Q1



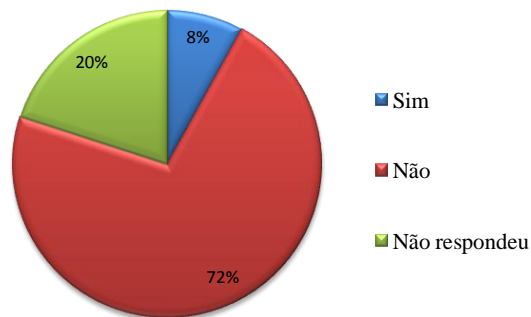
Tendo em conta o futuro estudo da obra de Fernão Lopes, perguntou-se se um escritor é o mesmo que um cronista (questão 16). 19 alunos (76%) responderam "não" e 6 alunos (24%) não deram qualquer resposta.

Gráfico circular V: respostas à 16ª questão Q1



Na sequência veio a última questão do Q1 (questão 17) a qual perguntava se o historiador é o mesmo que um cronista. Das respostas obtidas, 5 alunos (20%) não responderam, 2 alunos (8%) disseram "sim" e 18 alunos (72%) responderam "não".

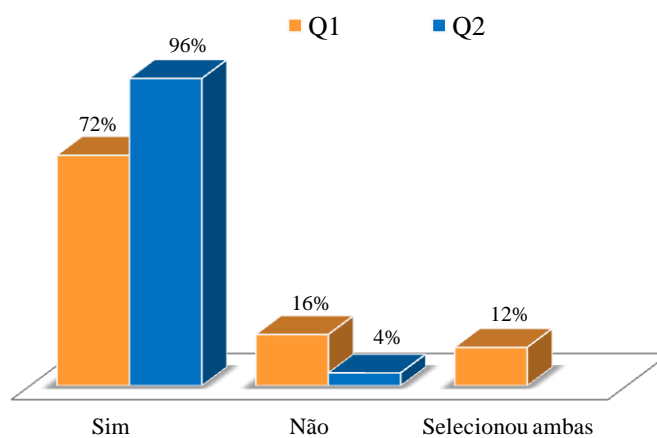
Gráfico circular VI: respostas à 17ª questão Q1



Como já foi referido havia questões comuns, pelo que a sua análise foi feita em conjunto.

A 1ª questão, em ambos os questionários, perguntava, dicotomicamente, se aos alunos se já teriam ouvido falar em fontes históricas. No Q1 18 dos alunos (72%) respondeu "sim", 4 dos alunos (16%) "não", e 3 dos alunos (12%) selecionaram ambas as respostas, sendo estas respostas consideradas nulas. Por sua vez, no Q2 25 alunos responderam (96%) afirmativamente e apenas 1 aluno (4%) respondeu "não".

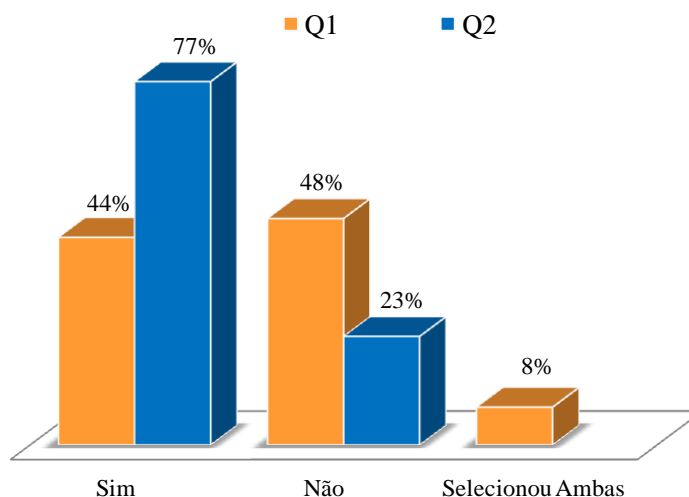
Gráfico de colunas I: Respostas à questão "Já ouviste falar em fontes históricas?" Q1 e Q2



Na pergunta "Sabes o que são fontes históricas?", 11 alunos (44%) responderam que "sim" no Q1, enquanto no Q2, 20 alunos (77%) responderam

"sim". No Q1 houve 12 respostas (48%) "não" e no Q2 houve 6 respostas (23%) "não". De referir, ainda, que no Q1 houve 2 alunos (8%) que assinalaram as duas respostas (respostas consideradas nulas).

Gráfico de colunas II: Respostas à questão "Sabes o que são fontes históricas?" Q1 e Q2



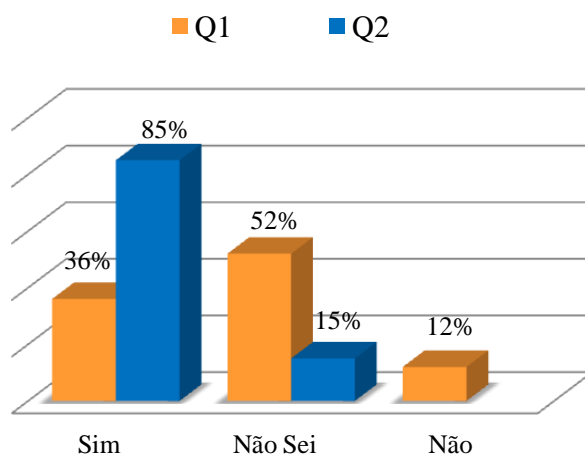
A questão “o que são fontes históricas” era uma pergunta aberta que originou uma categorização das respostas. Assim, foram considerados quatro aspetos: “correto”, “parcial”, “errado” e “não respondeu” Pelos dados verifica-se que: 3 alunos (12%) no Q1 e 6 alunos (23%) no Q2 responderam de forma acertada, 10 alunos (40%) no Q1 e 11 alunos (42%) no Q2 deram uma definição parcialmente correta, 5 alunos (20%) no Q1 e 6 alunos (23%) no Q2, e 7 alunos (28%) no Q1 e 3 alunos (12%) no Q2 não responderam.

Tabela II: Definição de fonte histórica

	Q1		Q2	
Correto	3	12%	6	23%
Parcial	10	40%	11	42%
Errado	5	20%	6	23%
Não respondeu	7	28%	3	12%

Na questão “Nas aulas de HGP tens contato com fontes históricas?”, os dados indicam que, no Q1, 9 alunos (36%) responderam "sim", 13 alunos (52%) "não sei" e 3 alunos (12%) "não". Já no Q2, 22 alunos (85%) responderam "sim" e 4 alunos (15%) responderam "não sei".

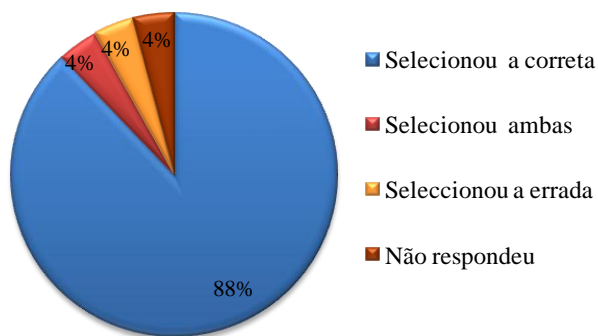
Gráfico de colunas III: “Nas aulas de HGP contactaste com fontes históricas”



Relativamente às perguntas de distinção entre narrativas factuais de narrativas ficcionais, fontes escritas de textos literários, no Q1 100% dos alunos responderam certo, no Q2 apenas 1 aluno respondeu errado.

No que se refere às "Crónicas de Fernão Lopes" identificando-as como uma fonte escrita, distinguindo-as do conto literário, em Q1, 1 aluno (4%) não respondeu, 1 aluno (4%) seleccionou a resposta errada, 1 aluno (4%) seleccionou ambas e 22 alunos (88%) responderam acertadamente. No Q2 todos os alunos responderam corretamente (100%).

Gráfico circular VII: respostas a "As crónicas de Fernão Lopes são fontes escritas?" - Q1



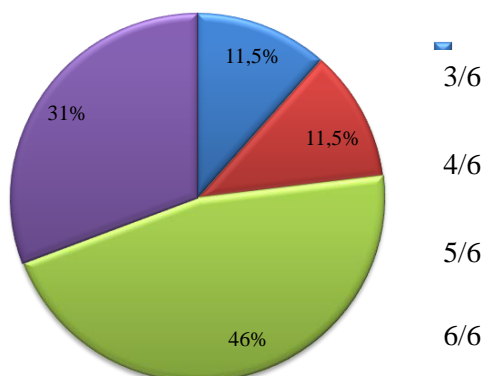
Quanto à distinção de diferentes tipos de fontes (orais, materiais [não escritas] e escritas), no Q1 foi apresentada uma listagem constituída por 9 itens, que os alunos teriam que classificar como fontes materiais, orais ou escritas. As respostas dos alunos estabeleceram a seguinte correspondência de classificações corretas:

Tabela III: De entre uma lista de 9 itens classificaram corretamente fontes escritas, orais e materiais.

Todas	Oito	Sete	Seis	Cinco	Quatro	Três	Não respondeu
4	8	5	3	1	1	1	2
20%	32%	16%	12%	4%	4%	4%	8%

Por sua vez, no Q2 optou-se por utilizar imagens analisadas na aula, num total de 6 itens. Analisados os dados verificou-se que: todas as fontes foram corretamente classificadas por 8 alunos (31%), 12 alunos (46%) classificaram corretamente 5, 3 alunos (11,5%) classificaram corretamente 4, e 3 alunos (11,5%) classificaram corretamente 3 fontes.

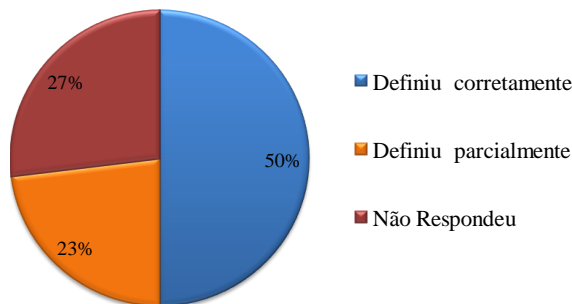
Gráfico circular VIII: Classificação correta de fontes como escritas, orais e materiais - Q2



No que respeita à sete questões que integravam apenas o Q2, há a referir a 7.^a questão, sobre a identificação da lenda da padeira de Aljubarrota como fonte oral, obteve 100% de respostas corretas.

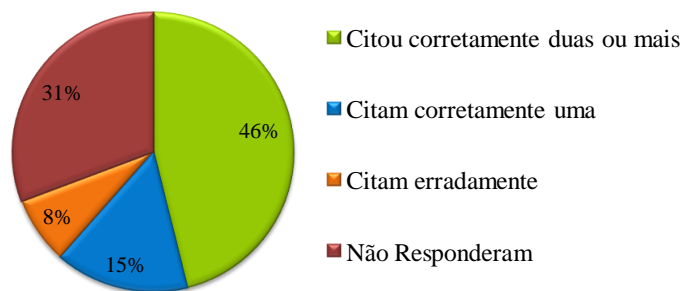
A 11.^a questão perguntava, de forma aberta, quem foi Fernão Lopes e qual a sua obra. 13 (50%) alunos responderam corretamente, 6 alunos (23%) deram uma resposta parcialmente correta (alguns só referiram a obra, outros, o autor, e, por fim, outros, referiram apenas uma das crónicas), e 7 alunos (27%) não responderam à questão.

Gráfico circular IX: Respostas às questões "Quem foi Fernão Lopes? Qual a sua Obra?"



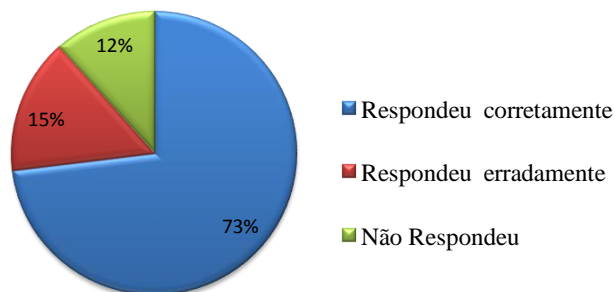
A 12.^a questão pedia “Cita duas fontes não escritas que estudámos”, 12 alunos (46%) citaram 2 ou mais fontes estudadas, 4 (15%) citaram uma fonte estudada, 2 alunos (8%) erraram e 8 alunos (31%) não responderam.

Gráfico circular X: Respostas à questão " Cita duas fontes não escritas que estudámos"

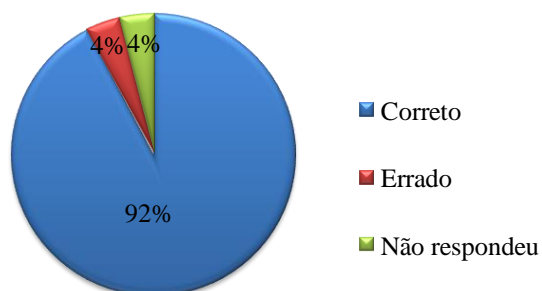


Na questão número 13, pediu-se aos alunos que citassem uma fonte escrita estudada. 19 alunos (73%) acertaram, 4 alunos (15%) erraram, e 3 alunos (12%) não responderam.

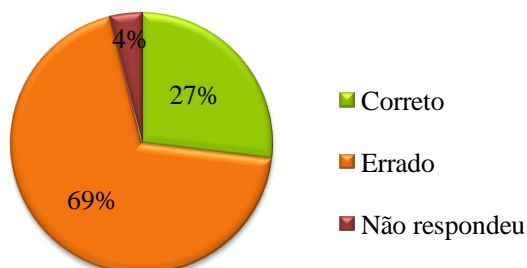
Gráfico circular XI: Respostas à questão " Cita uma fonte escrita que estudámos."



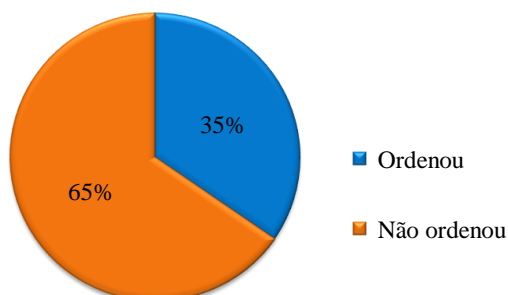
Na 14.^a questão colocámos a imagem do quadro de D. João I e pedimos aos alunos que identificassem a personagem histórica. 24 alunos (92%) identificaram corretamente, 1 aluno (4%) errou e 1 aluno (4%) não respondeu.

Gráfico circular XII: Identificam a personagem histórica

Na sequência desta questão, surge a pergunta 14.1, que pedia aos alunos que afirmassem se a imagem de D. João I era uma fonte histórica ou uma representação. Esperava-se que respondessem fonte histórica e 7 alunos (27%) deram a resposta esperada, mas 18 alunos (69%) erraram e 1 aluno(4%) não respondeu.

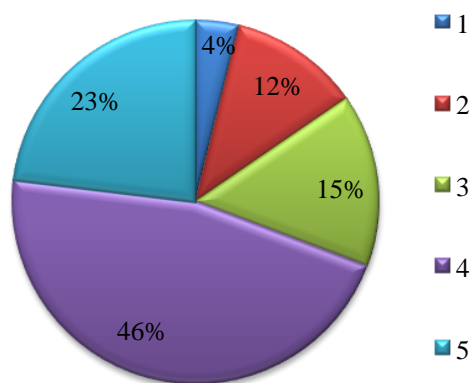
Gráfico circular XIII: Resposta à questão "Esta imagem é uma fonte histórica ou uma representação?"

A 15.^a questão exigiu várias análises de forma a compreender as perceções dos alunos. Pretendia-se que os alunos ordenassem as frases de 1 a 5 de acordo com a importância que davam a cada um dos aspetos que relacionassem com fontes históricas. 9 alunos (35%) ordenaram, ainda que 17 alunos (65%) não tenham ordenado. Todos os alunos responderam à questão, ainda que a maioria dos alunos tenha atribuído uma classificação de 1 a 5 para cada frase.

Gráfico circular XIV: Ordenação versus classificação das frases

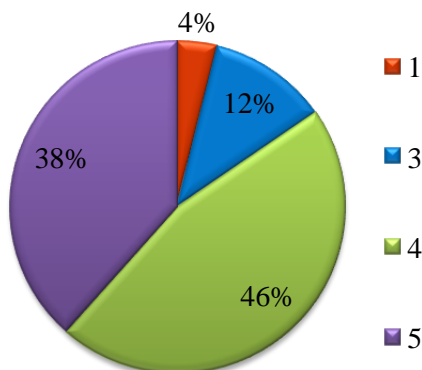
Tendo em conta que a maioria dos alunos classificou as frases, optámos por analisar essa classificação frase a frase. Na frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para valorizar o património histórico" 6 alunos (23%) atribuíram classificação 5, 12 alunos (46%) atribuíram classificação 4, 4 alunos (15%) atribuíram classificação 3, 3 alunos (12%) atribuíram classificação 2, e 1 aluno (4%) atribuiu classificação 1.

Gráfico circular XV: Classificação da frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para valorizar o património histórico"



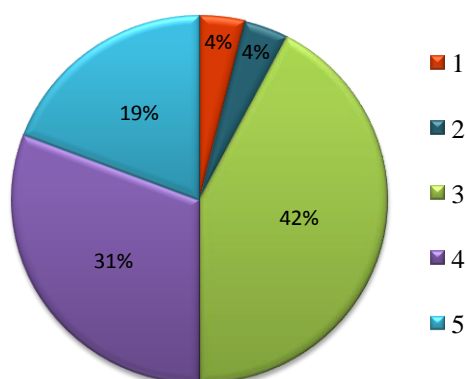
Na frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para conhecer de forma mais rigorosa os conteúdos históricos" 10 alunos (38%) atribuíram classificação 5, 12 alunos (46%) deram classificação 4, 3 alunos (12%) classificação 3 e 1 aluno (4%) classificação 1.

Gráfico circular XVI: Classificação da frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para conhecer de forma mais rigorosa os conteúdos históricos"



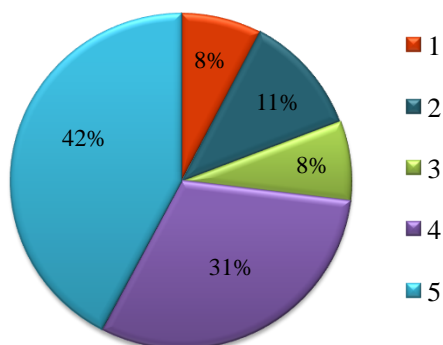
Na frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para aproximar da realidade os factos históricos" 5 alunos (19%) atribuíram classificação 5, 8 alunos (31%) deram classificação 4, 11 alunos (42%) classificação 3, 1 aluno (4%) classificação 2 e 1 aluno (4%) classificação de 1.

Gráfico circular XVII: Classificação da frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para aproximar da realidade os factos históricos "



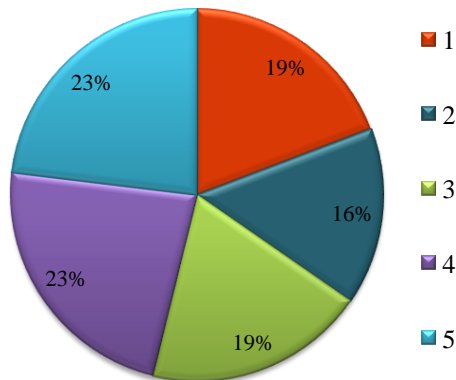
Na frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para facilitar a aprendizagem dos conhecimentos" 11 alunos (42%) atribuíram classificação 5, 8 alunos (31%) deram classificação 4, 2 alunos (8%) classificação 3, 3 alunos (11%) classificação 2 e 2 alunos (8%) classificação de 1.

Gráfico circular XVIII: Classificação da frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para facilitar a aprendizagem dos conhecimentos "



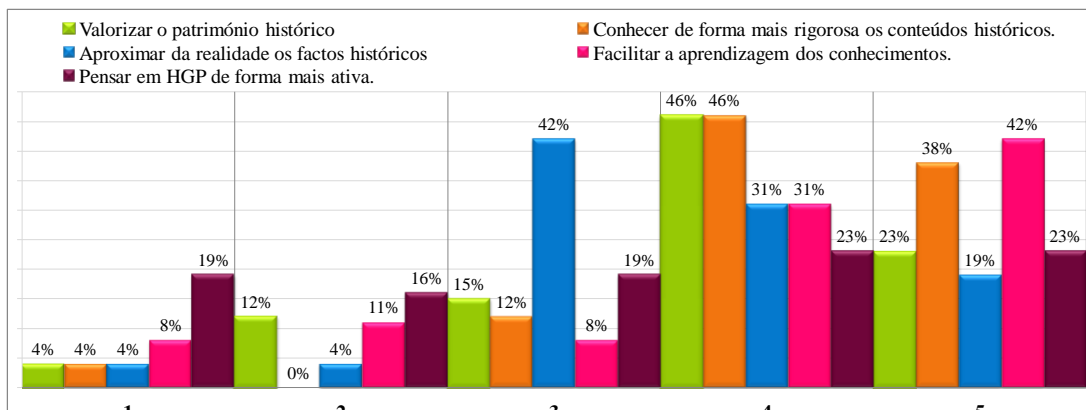
Na frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para pensar em HGP de forma mais ativa." 6 alunos (23%) atribuíram classificação 5, 6 alunos (23%) deram classificação 4, 5 alunos (19%) classificação 3, 4 alunos (16%) classificação 2 e 5 alunos (19%) classificação de 1.

Gráfico circular XIX: Classificação da frase "O uso de fontes históricas nas aulas de HGP servem para facilitar a aprendizagem dos conhecimentos"



Ao analisarmos todas as opções em simultâneo verificamos que a classificação mais atribuída pelos alunos foi 4, seguida de 5, 3, 2 e 1.

Gráfico de colunas IV: Classificações atribuídas pelos alunos nas várias opções.



5. Interpretação dos resultados

Como se pode verificar na tabela I, existem algumas discrepâncias nas idades dos alunos do primeiro para o segundo questionário, tal justifica-se não só por mais um aluno ter respondido ao questionário, mas por vários alunos terem, entretanto, celebrado o seu aniversário. Este acréscimo de um aluno ao total também faz que na tabela I conste mais um aluno do sexo masculino.

A análise das questões do Q1, sem correspondência direta no Q2, servia sobretudo para verificar as conceções relativas às fontes históricas que os alunos já tinham. Conseguimos verificar que alguns alunos já tinham algumas noções corretas

do conceito de fontes históricas, mesmo antes das aulas lecionadas e 52% dos alunos já eram capazes de identificar corretamente uma fonte histórica material.

Aproveitando a recente visita ao Mosteiro de Lorvão colocaram-se duas questões sobre fontes relacionadas com aquele monumento. Todos os alunos conseguiram identificar o Mosteiro de Lorvão como uma fonte histórica. Por outro lado, 9 dos alunos (36%) assinalaram corretamente o tipo de fontes que se podem lá encontrar, ou seja, fontes escritas e materiais, enquanto que 11 alunos (44%) assinalaram, pelo menos, uma correta, o que demonstrou que já conseguiam ter uma noção de categorização de fontes históricas.

O primeiro questionário foi construído sob o pressuposto de que os alunos teriam mais facilidade em identificar fontes materiais e escritas. Pressuposto este confirmado pelas respostas dos alunos à 9.ª questão, em que 92% dos alunos identificaram o diário de uma rainha como fonte escrita. Ainda na questão 14.ª, em que 64% dos alunos identificaram o quadro de D. João I como uma fonte material, comprovou esse pressuposto.

As questões sobre Fernão Lopes tornam-se relevantes para avaliarmos a atenção dada pelos alunos aos documentos que existem no manual. Na altura da aplicação do questionário, já os alunos tinham analisado alguns documentos de Fernão Lopes. Contudo, apenas 36% afirmaram saber quem foi o cronista, 96% reconhecem que cronista é diferente de escritor e 72% responderam que um cronista é diferente de historiador. Estas respostas devem-se possivelmente à diferença de nomes, o que os terá levado a assumir que se têm nomes diferentes não poderiam ser a mesma coisa, no entanto, 8% disseram que era o mesmo.

Em relação às questões que têm correspondência nos dois questionários, podemos verificar a evolução dos alunos quanto ao conceito e classificação de fontes. Na 1.ª questão passou de 72% dos alunos que indicaram ter ouvido falar em fontes, em Q1, para 96%, no Q2. De salientar, ainda, que se verificou uma evolução quanto ao preenchimento do próprio questionário, uma vez que no Q2 apenas selecionam uma opção nas questões em que havia mais do que uma possibilidade de resposta.

No Q2 quase o dobro dos alunos (44% em Q1 e 77% em Q2) disse saber o que são fontes históricas, enquanto a resposta negativa desceu para metade (48% em Q1 e 23% em Q2), o que nos permite salientar que o trabalho com fontes históricas, realizado nas aulas, tornou a grande maioria dos alunos mais consciente das suas aprendizagens.

Tendo em conta que as questões dos questionários foram construídas com ordem crescente de dificuldade, a terceira questão pedia aos alunos que definissem fontes históricas. Esta questão provou que 52% dos alunos em Q1, e 65% em Q2, deram uma correta definição, ainda que parcial, do que são fontes históricas. Esta também foi uma das questões que diferenciou a compreensão dos alunos do conceito de fonte histórica. Efetivamente, nenhum conceito de fontes históricas foi dado aos alunos, pelo que o facto de 12% dos alunos em Q1 e 23% dos alunos em Q2 ter conseguido dar uma definição correta e completa, foi surpreendente. Para uma melhor compreensão, decidimos fazer uma análise diferenciada das definições corretas, distinguido entre corretas e parcialmente corretas. Como se pode verificar nas figuras.

Respostas Corretas Q1

3. O são fontes históricas?

~~As coisas~~ Em geral as fontes históricas são documentos
e escritos, escritos ou materiais que nos dão informa-
ções da história.

3. O são fontes históricas?

Fontes históricas são as "coisas" onde nós vamos
buscar as informações sobre a história.

Respostas Parcialmente corretas Q1

3. O são fontes históricas?

Asas que não foram ou escrituras que nos pode
informar sobre algo do passado.

3. O são fontes históricas?

São certos sítios ou monumentos que são sig-
nificativos para a história desse país

Respostas Corretas Q2

3. O que pensas que são fontes históricas?

Fontes históricas são "coisas" que aconteceram há muitos anos atrás.

3. O que pensas que são fontes históricas?

Eu acho que fontes históricas são objetos ou documentos que dão a ideia de como seria Portugal naquela época.

Respostas parcialmente corretas Q2

3. O que pensas que são fontes históricas?

Fontes históricas são monumentos com que nós podemos tirar informações sobre o passado histórico.

3. O que pensas que são fontes históricas?

Fontes históricas são monumentos, escrituras... que vêm da antiguidade.

O professor cooperante usava com frequência fontes históricas, contudo a maioria dos alunos (64%) acreditava não ter contato com fontes históricas nas aulas de HGP. Após as nossas aulas, 85% dos alunos tinham consciência que tínhamos usado fontes históricas nas aulas de HGP, havendo, no entanto, 15% dos alunos que selecionaram “não sei”. De qualquer modo, é de referir que são alunos de 5.º ano de escolaridade e que poderão ter levado algum tempo a familiarizarem-se com a terminologia histórica.

Os alunos distinguiram, sem dificuldades, narrativas factuais de ficcionais, e fontes escritas de textos literários e as “Crónicas de Fernão Lopes” como uma fonte escrita. Estas questões mostraram a compreensão de conceitos importantes, mas a semelhança dos resultados no primeiro e segundo questionários não nos permite fazer inferências relevantes a esta investigação.

A classificação de uma lista ou imagens de fontes como orais, materiais (não escritas) ou escritas exigiu uma análise pormenorizada. No Q1 apenas 8% dos alunos não respondeu à questão, e os restantes alunos (92%) categorizaram corretamente

pelo menos 3 itens. Destes 20% acertou em todas as questões e 32% apenas errou uma categorização. Estes resultados demonstravam que, embora os alunos não tivessem consciência disso (mencionámos acima que a maioria desconhecia que trabalhavam com fontes históricas), estes já possuíam algumas noções corretas de fontes históricas. No Q2 todos os alunos do estudo responderam à questão e 100% dos alunos categorizaram corretamente pelo menos 3 imagens de fontes históricas. A maioria dos alunos classificou corretamente todas as fontes, ou errou apenas uma categorização, respetivamente 31% e 46%. Relativamente à imagem do azulejo com a lenda da padeira de Aljubarrota, contrariamente ao que se pretendia (fonte oral) a maioria dos alunos respondeu “fonte material”, o que nos leva a considerar que os alunos ao verem uma imagem e texto identificam, de imediato, como material. Mas não se pode colocar a hipótese dos alunos não saberem que a lenda da padeira de Aljubarrota é uma fonte oral, porque na questão 7 do mesmo questionário 100% dos alunos a identificou como tal. Esta situação deve fazer-nos refletir sobre o cuidado a ter na elaboração das questões para não induzir os alunos em erro.

De qualquer modo, nota-se uma evolução, e, talvez, uma maturação, dos conhecimentos dos alunos. Podemos deduzir que todos os alunos ficaram com uma noção de fontes históricas, tendo a maioria do grupo ficado com uma ideia concreta e clara da categorização de fontes. Provaram mesmo que, além de saberem o que são fontes históricas, também aprenderam a distingui-las.

O facto das questões 3 e 4 do Q1 e das 3, 11, 12, 13, 14 e 14.1 no Q2 serem de “resposta aberta” originou uma grande percentagem de “Não respondeu”, certamente quer pela preguiça de responder ou, eventualmente, pela falta de tempo (tiveram apenas 10 minutos, com uma tolerância de 5 minutos para responderem ao questionário).

Na questão que pedia para identificarem Fernão Lopes e a sua obra, 27% não respondeu, mas 73% dos alunos identificaram Fernão Lopes e a sua obra, não existindo respostas erradas. Alguns identificaram a obra ou identificaram apenas uma das crónicas, por exemplo, a crónica de D. Fernando. Estas respostas permitem-nos

salientar que os alunos, com as aulas que foram ministradas, aprenderam a identificar Fernão Lopes.

A questão que pedia aos alunos que citassem duas fontes não escritas estudadas nas aulas, parecia-nos, à partida, de fácil resposta (dado terem trabalhado com várias fontes em sala de aula e no próprio questionário constarem diversas fontes materiais não escritas e uma fonte oral). Contudo, 31% dos alunos não respondeu, porém 46% citaram 2 ou mais fontes estudadas. Perante a questão que pedia a indicação de “uma fonte escrita estudada”, 73% referiu “As crónicas de Fernão Lopes”, todavia aceitava-se qualquer outra fonte escrita estudada como, por exemplo, um mapa, de que os alunos não se recordaram.

Interpretando a 14.ª questão compreendemos que a pergunta induziu os alunos em erro. Se 92% identificou corretamente D. João I, apenas 27% respondeu que o quadro deste rei era uma fonte histórica. Em diálogo com o professor cooperante concluímos que: os alunos estavam habituados a que falasse de pinturas e fotografias como uma representação, de algo ou alguém, logo ao questioná-los se era uma representação ou uma fonte histórica os alunos não conseguiram distinguir corretamente os conceitos.

A última questão do questionário continha um lapso na sua formulação, pois não lhes pede para ordenar as frases, o que induziu os alunos em erro. O que pretendíamos, com esta questão, era perceber o que os alunos mais valorizavam no uso de fontes históricas nas aulas de HGP. Apesar da formulação da questão verificava-se que a frase que obteve mais níveis 5 e 4 foi "O uso de fontes históricas em HGP servem para: "facilitar a aprendizagem dos conhecimentos", seguida de "Conhecer de forma mais rigorosa os conteúdos históricos" e "Valorizar o património histórico". Por seu lado a frase a que mais atribuíram 1 foi “O uso das fontes históricas nas aulas de HGP servem para pensar em HGP de forma mais ativa”, não tendo nenhum aluno atribuído classificação 5 a esta frase. Face a estes resultados, podemos inferir que os alunos consideravam a utilização de fontes como facilitadoras da aprendizagem, que lhes permitia em simultâneo compreender com mais rigor os conteúdos históricos.

5. Considerações Finais

“(…) uma múmia egípcia, uma moeda romana, um jornal, um documento diplomático, são tão presentes e actuais quanto o nosso corpo. Portanto só se poderá fazer História e chegar-se ao conhecimento histórico dos acontecimentos, pessoas, acções, instituições, processos e estruturas, dos quais se conservam sinais ou vestígios.” (Moradiellos, 1996, p.7)

Retomando as questões e objetivos deste estudo e o quadro teórico de referência, conclui-se que, de facto, os alunos compreendem o que são fontes históricas e a sua importância para a aprendizagem dos conteúdos da HGP.

É de salientar que, ao longo das aulas, nunca foi dada aos alunos uma definição de fontes históricas e, propositadamente, nunca se teve o cuidado de ajudar os alunos a distinguir e classificar os diferentes tipos de fontes. Pretendíamos que estes compreendessem o que são fontes históricas através da sua utilização, de modo dedutivo e pessoal, formando um conhecimento sólido e um conceito pessoal do que são fontes históricas. Com efeito, conseguimos concluir que, a maioria dos alunos, foram além da compreensão do conceito de fontes históricas e sua classificação, conseguindo, mesmo, defini-lo por palavras próprias.

Também verificámos que o uso de fontes históricas foi importante para as aprendizagens que os alunos fizeram dos conteúdos que abordámos. Conforme mencionámos anteriormente, o professor cooperante utilizava fontes históricas nas aulas, mas sem basear o seu discurso nas mesmas, estas apareciam como ilustração do que dizia. A nossa estratégia diferenciou-se desta, na medida em que o desenvolvimento de toda a aula se fazia a partir de fontes históricas. Podemos considerar que a estratégia deu resultados, uma vez que os alunos aprenderam os tópicos programáticos de forma mais significativa, como revelaram os resultados do Q2, mas também dos resultados do teste sumativo dos alunos que, segundo o professor cooperante, foi dos melhores resultados obtidos pelos alunos na disciplina.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos concluir que, na opinião dos alunos, as fontes históricas são importantes para a aprendizagem de HGP. Atribuíram

"níveis" mais altos às frases que valorizavam a aprendizagem e aproximação dos factos históricos.

Este estudo revelou-se pertinente no sentido em que, teoricamente, existem diversas opiniões sobre se existem vantagens ou não (Ribeiro, 2012) na utilização de fontes históricas no ensino e aprendizagem de HGP. Foi essencial verificar as suas possibilidades e viabilidade em contexto real.

Muitas análises diferentes da escolhida podiam ter sido selecionadas, mais do que isso, os instrumentos de recolha de dados poderiam ter sido outros, contudo, dada a natureza deste estudo, consideramos que foram os que melhor se adequaram à situação e ao reduzido período temporal para o realizar. O objetivo e os conteúdos tiveram, acima de tudo, em conta a realidade dos alunos e a sua aprendizagem, nunca este estudo poderia comprometer o ensino e a aprendizagem dos alunos. A resposta dos alunos às primeiras aulas foi essencial para traçar o caminho a seguir. Como os alunos reagiram favoravelmente ao trabalho com fontes históricas, progressivamente fomos dando mais autonomia aos alunos, permitindo-nos ser um guia da construção do seu conhecimento.

Verificámos que algumas questões do Q2 tinham falhas de que só nos apercebemos no momento da sua análise. De salientar que as respostas obtidas no pré-teste não nos permitiram identificar tais falhas, visto que, caso contrário, teríamos procedido à respetiva alteração.

Em suma, este estudo, realizado com a profundidade e rigor exigidos, e, apesar do seu âmbito e natureza não nos permitir generalizar os dados, possibilitou-nos aprofundar os conhecimentos e as ideias acerca das fontes históricas e o seu uso nas aulas de HGP, auxiliando-nos na aplicação desses mesmos conhecimentos.

**PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

1. Organização das atividades de iniciação à prática supervisionada no 1.º CEB

O mestrado em ensino do 1º e 2º CEB implica estágios em cada um dos ciclos mencionados. A unidade curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB está, como o nome indica, relacionado com o estágio do 1º ciclo.

Este estágio teve que ser adaptado à nossa situação específica, tendo em conta já existir uma profissionalização no 1.º CEB desde 2006 e, de acordo com o ponto 6 do 3.º artigo do regulamento específico de estágio do 1º CEB “Os alunos que sejam já profissionalizados no domínio para que o mestrado habilita realizarão o estágio em moldes a definir caso a caso, pela equipa de docentes da Prática Educativa em conjunto com o Coordenador do Mestrado. Deste modo realizámos um estágio diferenciado do realizado pela maioria dos meus colegas de mestrado.

A todos os alunos do Mestrado foram atribuídos centros de estágio e uma orientadora-cooperante, contudo, o trabalho por nós realizado e as práticas de estágio foram de natureza diferente, relativamente às realizadas pelos meus colegas de grupo de estágio. Foi-nos proposto pelo professor supervisor que criássemos e desenvolvêssemos um projeto educativo dirigido a todos os alunos da escola, cujos objetivos fossem ao encontro dos interesses ou necessidades da população escolar. Assim, após as duas primeiras semanas de observação do contexto educativo e de auscultarmos todos os professores, escolhemos o tema do projeto educativo a desenvolver.

Escolhemos desenvolver um projeto que geralmente inibe a maioria dos professores: um projeto de educação sexual (ES). A escola não possuía qualquer projeto, *dossier* ou cooperação que apoiasse os professores na lecionação de aulas de ES, e a nossa experiência pessoal e profissional ensinou-nos que o saber bem direcionado é mais benéfico que a ignorância.

Foi com base na necessidade identificada atrás que considerámos pertinente a elaboração do projeto “Da afetividade ao nascimento e voltar”, desenhado especificamente para o 1.º CEB, numa perspetiva de ES curricularmente completa e evolutiva do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Neste sentido Kirby (2011), colaborador

da UNESCO, defende a implementação de um programa de educação sexual, adequado à comunidade:

There do not exist any good data on the implementation of effective sex and STI/HIV education programs in schools, clinics or other community organizations in most countries. (...) If such proven programs do not exist for countries (or regions and cultures within countries), then programs should be developed and implemented that incorporate the characteristics of effective programs (Kirby, 2011, p. 7).

Também Ribeiro *et al.* (2013) concordam com Kirby e defendem a aplicação de um projeto de educação sexual adequado ao público-alvo:

a ES é orientada para um contexto, que depende da idade, do género, do meio social, da orientação sexual, do estágio de desenvolvimento e da capacidade individual dos seus destinatários (WHO, 2010). Desta forma, as atividades, os métodos de instrução e as mensagens comportamentais devem ser apropriadas à cultura dos jovens, à sua fase de desenvolvimento, e à sua experiência sexual (Ribeiro, Pontes & Santos, 2013, p. 180).

As opiniões bem fundamentadas destes autores levaram-nos a procurar conhecer melhor os destinatários do projeto. Tal foi efetuado através de: conversas frequentes com as professoras e funcionárias da escola, observação da comunidade educativa e recolha de dados. A caracterização das turmas onde, mais tarde, intervimos, foi feita juntamente com as titulares de turma de forma presencialmente na sala em sala.

Considerando que o trabalho que tínhamos realizado anteriormente se destinava a adolescentes, esse não poderia ser aplicado a crianças de mais tenra idade. Por isso mesmo procedemos a uma investigação extensa no domínio da sexualidade para crianças e das didáticas associadas. Achámos importante fazer uma vasta pesquisa nacional e internacional, de forma a compreender como abordam a educação sexual em idades pré-escolar e no 1º ciclo e que abordagem seria aceitável ou não para a comunidade educativa. Seria contraproducente criar um projeto

sexualmente explícito (semelhante a alguns livros que consultei para o pré-escolar em Espanha) que não seria aprovado nem por pais nem professoras.

No entanto, não investigámos apenas os conteúdos científicos apresentados às crianças, mas, acima de tudo, as atividades a desenvolver com as crianças. Para isso foi particularmente útil a consulta dos seguintes autores: Benasulin *et al.* (2006); Berman (2010); Enciclopédia da Sexualidade (s/d); Marques, Vilar e Forreta (2006); Matos e Sampaio (2009); Moita e Santos (2010); Sampaio (1987); Santos, Ogando e Camacho (2001).

Procurámos criar um projeto de ES que fosse praticável, confortável, aprovado pela comunidade educativa e lúdico-didático para as crianças. Depois de tomadas as decisões pedagógicas e curriculares, procedemos à planificação das sessões. Criámos um esboço das aulas que iríamos desenvolver e apresentámo-las a algumas professoras de diferentes turmas. Perante algumas sugestões, nomeadamente da professora orientadora cooperante, procedemos a alterações que tendencialmente tornavam o projeto de ES mais focado nos afetos e identidade sexual do que nas relações sexuais e reprodução humanas. Ainda que na nossa opinião os alunos possam/devam ter uma ideia científica do ato sexual, possíveis consequências emocionais, sociais e físicas, levaram-nos a criar um projeto que fosse uma mais-valia para as professoras lecionarem, sem inibições, as aulas de educação sexual.

Logo que finalizado, o projeto de educação sexual foi entregue aos órgãos de gestão do Agrupamento e sujeito, posteriormente, a aprovação em reunião de Conselho Pedagógico. Acreditámos que seria bem acolhido, tal como aconteceu, porque cumpre o Decreto-Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto, que estabelece a obrigatoriedade da abordagem da Educação Sexual em contexto de sala de aula, e ainda porque a abordagem do tema se organiza de forma explícita, intencional e pedagogicamente estruturada. Cumpre também a portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril, que procedeu à regulamentação da lei, definindo as respetivas orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino. A escola em causa não possuía nenhum projeto de Educação Sexual, facto pertinente do ponto de vista organizacional.

Após a aprovação do projeto “Da afetividade ao nascimento e voltar” passámos à sua concretização em sala de aula. Ao todo efetuámos dez sessões em nove turmas diferentes, tendo duas sessões sido aplicadas à turma da professora orientadora-cooperante. As restantes sessões planificadas deveriam ser aplicadas pelas professoras da escola, conforme acordado com estas durante a elaboração do projeto, de modo a dar-lhe continuidade findo o nosso estágio em 1.º CEB.

As sessões não seguiram na íntegra a ordem em que aparecem no projeto, uma vez que em Estudo do Meio já tinham trabalhado determinado tema e naquela altura do ano já não se justificava aquela atividade. As temáticas abordadas foram a identidade e papéis sexuais. No final de cada sessão os alunos avaliaram cada uma delas e em consonância realizaram-se as reuniões de reflexão profissional com a professora orientadora cooperante, os professores das diversas turmas e, quando presente, o professor supervisor.

2. Caracterização do contexto de intervenção no 1.º CEB

2.1.O agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas, que inclui a escola onde realizámos o estágio em 1.º CEB, formou-se no ano letivo de 2003/2004 e agrega Jardins de Infância, as Escolas Básicas do 1.º ciclo, e uma Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos, sede deste Agrupamento.

Situado maioritariamente na freguesia de Santo António dos Olivais – Coimbra, na zona envolvente à escola encontramos um nível económico médio alto, caracterizando-se também por um conjunto alargado de serviços (centros comerciais, estabelecimentos de ensino público e ensino privado, pavilhão gimnodesportivo, ginásios, etc.), que proporciona, assim, às escolas envolventes, uma elevada riqueza de recursos.

A população escolar do Agrupamento de Escolas é constituída maioritariamente por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas.

No entanto, dado que a maioria das escolas do Agrupamento se situam numa zona da cidade onde se concentram numerosos serviços e comércio, alguns alunos vêm diariamente de localidades limítrofes, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais. Serve, por conseguinte, uma população marcadamente urbana, existindo, no entanto, uma minoria mais rural.

Frequentam as instituições educativas do Agrupamento ao todo 1339 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de educação da seguinte forma: frequentam o nível de Educação Pré-escolar 70 crianças, o 1.º CEB é frequentado por 630 alunos, no 2.º CEB há 350 alunos e 269 alunos frequentam o 3.º CEB, incluindo neste ciclo, 20 alunos na oferta vocacional.

Frequentam as instituições escolares do Agrupamento 45 alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, incluídos em diversas turmas de todos os anos de escolaridade, entre os quais 6 alunos com Currículo Específico Individual (CEI).

O corpo docente do Agrupamento de Escolas é constituído por cerca de 127 docentes, alguns destes lecionam no Estabelecimento Prisional de Coimbra. O pessoal não docente é constituído por 42 elementos, distribuídos por assistentes técnicos, assistentes operacionais e um psicólogo.

O Agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos complementares ao estudo na sala de aula, de modo a concretizar um objetivo estratégico de educação, transversal às instituições escolares do Agrupamento, que é dotar os alunos de uma formação global em áreas consideradas prioritárias, como a formação pessoal, social, cívica, estética e tecnológica.

Esta oferta é dinamizada pelos serviços das Bibliotecas Escolares / Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), pelas Salas de Estudo, pelos Clubes, Ateliês, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, Projetos e Parcerias.

Quanto aos projetos existentes na escola salientamos a dinamização em todas as épocas festivas – magusto, época natalícia, dia de reis, mas também a envolvimento parental nas campanhas de recolha de alimentos, brinquedos e preparação da festa de Natal da escola. Consideramos que estes projetos são muito importantes para toda a dinamização escolar, bem como para o envolvimento parental cada vez mais importante para a vivência escolar com filhos.

2.2. A escola

A escola, local de materialização do currículo nacional e das políticas educativas do Agrupamento num contexto prático específico, tornou-se, numa dimensão importante que tivemos em conta na nossa ação pedagógica, na medida em que nos permitiu conhecer as características gerais da população escolar e dirigir a nossa ação pedagógica às suas características, agir no âmbito dos projetos concretizados na escola e mobilizar para a ação pedagógica os recursos didáticos e humanos disponíveis.

A Escola do 1.º CEB, onde realizámos o estágio, localiza-se no centro da cidade de Coimbra. Trata-se de uma zona cuja densidade populacional tem crescido significativamente nos últimos anos e está rodeada de outros estabelecimentos escolares, de diversos níveis de ensino (pré-escolar, básico, secundário e superior) e vários recintos desportivos. Estes recursos são muito importantes para a vivência escolar, pois permitem uma utilização regular por parte dos alunos e também dos professores para vistas de estudo (exemplo: penedo da saudade); bem como acesso à tombola da reciclagem das rolhas de cortiça (presente no centro comercial). Deste modo consideramos bastante importante este meio envolvente porque, de certa forma, permite tanto aos docentes como aos alunos trabalhar diversos conceitos e aprendizagens no meio da comunidade envolvente, fora da escola.

A Escola é frequentada por 229 alunos distribuídos por 3 turmas do 1.º ano, 2 turmas do 2.º ano, 2 turmas do 3.º ano e 3 turmas do 4.º ano, ou seja, possui dez turmas a funcionarem em regime normal, das 9h às 16h e Atividades de Enriquecimento Curricular das 16h30m às 17h30m. Este estabelecimento de ensino conta com dezasseis docentes: dez professores titulares, quatro professores do ensino

especial, um professor de apoio educativo e uma professora bibliotecária que presta serviço nesta escola. Conta ainda com quatro assistentes operacionais, uma psicóloga, e uma técnica do SPO.

Quanto ao envolvimento parental, a informação que as professoras de cada turma nos cedeu, permite-nos concluir que geralmente os encarregados de educação são muito participativos e colaboram na escola quando solicitados e, por vezes, até se disponibilizaram para várias atividades. Em diversas turmas e situações são os próprios pais a participar nas dinâmicas da sala de aula, dando algumas aulas temáticas, segundo as suas habilitações académicas.

Pela interação de todo o pessoal não docente com as crianças podemos concluir que as auxiliares, responsáveis por vigiar e manter a escola limpa e saudável, criam um ambiente acolhedor e de educação quer no recreio, quer dentro do espaço escolar, proporcionando, assim, uma vivência plena e harmoniosa com as crianças. Globalmente os diversos agentes educativos intervenientes na educação dos alunos colaboram entre si, vivendo-se na escola um clima globalmente harmonioso.

As instalações da escola existem há mais de trinta anos e não estão totalmente adaptadas à utilização por parte de pessoas com mobilidade condicionada. A escola tem contudo casas de banho recentes, biblioteca, refeitório, campo de jogos, reprografia, sala de professores e salas de estudo. Existe algum material de desporto, nomeadamente vários tipos de bolas, jogos didáticos (puzzles, jogos matemáticos, etc.) e material informático.

2.3. As turmas participantes no projeto

Devido às características específicas do nosso estágio não nos foi atribuída uma turma, concebemos e desenvolvemos o projeto “Da afetividade ao nascimento e voltar” para toda a escola, tendo o mesmo sido projetado e desenvolvido para as dez turmas do 1.º CEB da escola. Deste modo, a observação inicial do contexto incidiu na totalidade das turmas da escola, de que resultou a seguinte caracterização:

No 1º ano existiam 69 alunos distribuídos por três turmas.

A turma do **1º A**, cuja professora era a Orientadora - Cooperante, tem 24 alunos: 7 rapazes e 17 raparigas. Não tem alunos com necessidades educativas especiais (NEE) ou que exijam ensino individualizado por parte do professor na sala de aula. A nível geral os alunos possuíam conhecimentos que se enquadram no esperado para a sua faixa etária, existindo também bom acompanhamento parental por parte dos pais. As rotinas de trabalho na sala de aula ainda eram limitadas devido à tenra idade dos alunos.

A turma do **1ºB** tinha 21 alunos: 12 rapazes e 9 raparigas. As crianças apresentavam idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e todos frequentaram o pré-escolar. Não constam alunos retidos. Quanto ao nível socioeconómico das famílias, no geral, eram classe média, contudo seis dos alunos auferiam de apoio financeiro, havendo uma criança que beneficiava de um subsídio com escalão A e cinco crianças que usufruíam de um subsídio com escalão B. Os alunos assinalados com dificuldades de aprendizagem eram quatro, dois dos quais com NEE e os outros dois com o Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI). Dos alunos com NEE, um foi diagnosticado com hiperatividade e outro com Síndrome de Klinefelter. Para gerir a turma de maneira a proporcionar uma aprendizagem efetiva, a sala estava disposta em forma de U, de modo a que estivessem colocados à frente os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

A turma do **1ºC** tinha 23 alunos: 15 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Vários alunos tinham entrado com 5 anos no início do ano letivo. Estava a ser avaliado um aluno pelos SPO e outro está a beneficiar de apoio educativo desde o 2.º período.

O 2.º ano tinha 50 alunos divididos em duas turmas.

A turma do **2.ºA** tinha 25 alunos: 10 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Não havia alunos repetentes nem existiam outros anos de escolaridade dentro da turma. Havia nesta turma 4 apoios educativos e dois alunos com NEE: um deles a ser avaliado.

A turma do **2.ºB** tinha 25 alunos: 13 rapazes e 12 raparigas com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos. Tem 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais e 3 alunos estavam a ter apoio educativo. Existia um aluno repetente e a turma era bastante heterogénea em termos de conhecimentos e maturidade.

No 3.º ano frequentavam a escola 44 alunos, repartidos por 2 turmas.

A turma do **3.ºA** tinha 23 alunos: 9 rapazes e 14 raparigas com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Existiam dois alunos com NEE, um deles beneficiava de apoio educativo e o outro apresentava uma retenção.

A turma do **3.ºB** tinha 21 alunos: 13 rapazes e 8 raparigas com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Não havia alunos com NEE assinalados, no entanto dois alunos estavam à espera de consulta de diagnóstico psicológico.

No que diz respeito ao 4.º ano, frequentavam a escola 62 alunos, distribuídos por três turmas.

A turma do **4.º A** tinha 19 alunos: 6 rapazes e 13 raparigas. Contudo não foram dinamizadas sessões de educação sexual com esta turma. A professora titular considerou que os alunos já tinham demasiadas atividades e que isso poderia comprometer o sucesso escolar da turma.

A turma do **4.º B**, cuja professora é a coordenadora da escola, tinha 23 alunos: 7 rapazes e 16 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Apesar da acentuada diversidade ao nível das aprendizagens, a turma apresentava globalmente a um bom nível no desempenho académico e no comportamento. Existe um grupo de crianças que é muito interessado, autónomo e com bom desempenho nas atividades, outro pequeno grupo apresenta algumas dificuldades ao nível da atenção/concentração, requerendo um acompanhamento específico por parte da professora. Três alunos têm apoio educativo e um usufruí do apoio da educação especial, estando abrangidos ambos pelo Decreto- Lei n.º 3/ 2008, de 7 de Janeiro.

A turma do **4.º C** tinha 20 alunos: 7 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. De um modo geral os alunos eram oriundos

de famílias com acesso a recursos diversificados e capazes de os acompanharem na aprendizagem. A grande maioria da turma era responsável, trabalhadora, autónoma e tem um comportamento global muito bom, apesar de nela estarem incluídos alunos com ritmos e níveis de conhecimento/aprendizagem mais baixos. Na turma existiam 3 alunos com NEE e uma aluna que aguardava avaliação, para poder beneficiar de medidas de apoio, cinco alunos usufruíam de apoio educativo e três alunas tiveram retenções no 2º ano.

Um dos aspetos mais importantes que tivemos em conta na implementação do projeto, foi manter uma continuidade com as práticas das diferentes professoras de modo a que os alunos pudessem mais facilmente colaborar e aderir às atividades, na medida em que elas se inseriram nas suas rotinas e hábitos.

Quanto às regras de funcionamento em sala de aula, com algumas variações de turma para turma, os alunos não podiam circular pela sala sem autorização expressa da professora, não podiam conversar com os colegas, quando tal não lhes fosse solicitado, só expunham as suas ideias ao grupo turma depois de terem colocado o dedo no ar e terem sido solicitados a intervir. As saídas da sala só eram permitidas com autorização expressa da professora.

Relativamente às rotinas de trabalho, elas eram diferentes de turma para turma, segundo as indicações da professora titular de cada turma.

2.4. Articulação curricular

As planificações anuais, mensais e critérios de avaliação são elaborados em Coordenação Pedagógica de Ano, orientam a prática letiva diária e podem ser consultados na página do Agrupamento, na internet, os quais consultámos para planificar as sessões de ES.

Houve uma boa cooperação entre nós e as professoras titulares de cada turma, embora a elaboração do projeto tenha sido um trabalho nosso (auxiliado pelos orientadores), tivemos em conta a perspetiva da comunidade educativa da escola ao construí-lo.

A ES foi intimamente articulada com o programa de estudo do meio, sempre que possível, de modo a evitar a redundância dos assuntos tratados com os alunos.

O projeto prevê aulas dinâmicas e flexíveis que seriam facilmente interligadas com áreas curriculares, nomeadamente com a língua portuguesa e a expressão plástica.

3. Intervenção pedagógica no 1.º CEB

A intervenção que concretizámos na escola com o projeto “Da afetividade ao nascimento e voltar”, é aqui fundamentada, relatada e refletida, de modo a que se tenha um olhar global do trabalho desenvolvido.

3.1. Fundamentação orientadora do projeto de ES

A definição do conceito de educação sexual já foi e continua a ser tema de muitos artigos, dissertações, livros e revistas. A OMS definiu-a como:

uma energia que nos motiva a procurar o amor, contacto, ternura, intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser sensual e ao mesmo tempo sexual, ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações com os outros e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (Ribeiro, Pontes & Santos, 2013, p. 4).

Com base no conceito de sexualidade aceite pela OMS que articula de forma holística, um conjunto de aspetos afetivos, físicos, da saúde, do conhecimento e da educação, procurámos extrair um conjunto de dimensões e de orientações úteis para a educação sexual dirigida às crianças.

Foi fundamental esclarecer com as docentes da escola esta definição abrangente da sexualidade, daí o cuidado na escolha do título, para mostrar instantaneamente que embora seja um projeto de educação sexual, não era uma exposição sobre coito, doenças sexualmente transmissíveis e contraceptivos. Se fosse algo demasiado explícito não seria adequado à faixa etária dos alunos, nem à comunidade educativa.

A este nível convém relembrar que a sexualidade é uma realidade que faz parte de todos, inclusive das crianças e que não devemos cair no ciclo vicioso de tabus, mas numa abordagem natural à medida do entendimento das crianças.

Quando as crianças fazem sorrisinhos quando veem, por exemplo, alguém dar um beijo na boca, não significa que entendam tudo (...) dado não existir, nesta idade, fantasia sexual. Sorriem, porque sabem já o que é íntimo e o que não é (Cordeiro, 2007, pp.186 e 187).

Deste modo é importante desenvolver os afetos nas crianças e ensiná-las a encarar com naturalidade a sexualidade. Tendo em conta que estes alunos têm pais muito presentes em toda a vida do seu educando, são crianças muito protegidas, o que a longo prazo (e com a facilidade de aceder a outras fontes de informação que possuem) pode-se transformar em algo negativo. As crianças devem ser educadas para evitar curiosidades perigosas e desprotegidas. Sendo as crianças naturalmente curiosas a solução passará por informá-las, de modo a satisfazer a sua curiosidade e em simultâneo as alertar para os perigos.

A Associação Espanhola de Sexologia escreveu de forma apelativa e simples um livro para as crianças, repleto de ilustrações cativantes (e que dá um grande auxílio aos pais e educadores numa leitura de um par de horas) do qual selecionámos alguns excertos:

As vossas respostas e silêncios, a forma como se comportam, a eleição que fazem de um programa de televisão, o que vêm na rua; tudo educa ou deseduca os meninos e as meninas. Por isso precisam de pais, mãe e educadores que lhes deem respostas claras e adequadas às suas idades. (...) Educar não pressupõe que apenas se descrevam os aspetos fisiológicos e anatómicos da reprodução. Também é preciso falar de amor, de amizade, de prazer, de responsabilidade... Além da informação que lhes damos é muito importante a nossa atitude. É preciso que seja a mais natural e recetiva possível, para favorecer o diálogo e a confiança.

Tranquilizai-vos que dar mais informação não significa incitar à atividade sexual, mas apenas apreender a refletir sobre ela, a conhecer-se e a respeitar-se a si mesmo e a respeitar os outros. Em conclusão, significa formar pessoas sãs e responsáveis (Candia, Lopezosa, Botella, & Morfa, 2011, pp. 4-28).

Os guias para Educadores e Formadores *O afetos e a sexualidade na educação pré-escolar* (Marques, Vilar & Forreta, 2006 e 2009) e *Educação Sexual na Escola* (Santos, Ogando & Camacho, 2001) são valiosos exemplos do trabalho a desenvolver com as crianças e ajudaram-nos grandemente a estruturar o projeto de educação sexual, a distribuir os conteúdos e temas por anos de escolaridade e a adequar as atividades a esta comunidade educativa.

(...) quando falamos de Educação Sexual, de programa de Educação Sexual, estamos a utilizar um conceito global abrangente de sexualidade que incluiu a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afetos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva (Frade *et al.*, 2009, pp. 14-15).

Dito de outro modo a sexualidade engloba temas como: a identidade sexual (masculino/feminino); afetos e a autoestima, isto é, os nossos sentimentos em relação a nós próprios e em relação aos outros, em relação a todas as mudanças do nosso corpo, etc.; todas as alterações físicas e psicológicas ao longo da nossa vida; conhecimento das anatomofisiologias do sexo feminino e masculino; higiene corporal; a gravidez, o parto, a maternidade e a paternidade; os métodos contraceptivos, as doenças sexualmente transmissíveis e a auto preservação.

A finalidade do projeto "Da afetividade ao nascimento e voltar" era tentar transformar a educação sexual em mais uma área do ensino retirando-lhe todo o tabu e desconforto que geralmente causa em pais, alunos e professores, mostrando-lhes a abrangência da ES e a progressão dos seus ensinamentos. O desconforto que os adultos têm em falar de sexualidade leva-os a protelar a ES para uma idade mais tardia, para apenas uma sessão anual com uma enfermeira, ou limitada aos capítulos que aparecem no livro de Estudo do Meio. Também secretismo à volta da sexualidade leva os jovens a encará-la como "o fruto proibido", sabem que não devem conhecê-la mas não aguentam a curiosidade. Eis porque queremos que os alunos satisfaçam o desejo de saber, de saber fazer e de agir no âmbito da promoção da saúde. Acreditamos (esperamos) que uma ES esclarecida leve as nossas crianças e se auto protegerem e os jovens a tomarem decisões mais refletidas e ponderadas na sua vida pessoal.

A escolha de criar um projeto de ES e não apenas um "manual" não foi arbitrária. Segundo Sampaio (Marques *et al.*, 2006) este tipo de metodologia é o que melhor se adequa à educação sexual pois elimina alguns problemas, como a diferente maturação dos alunos dentro da mesma turma, são elaborados especificamente para cada contexto e têm uma perspetiva de intervenção participativa. Como projeto de ensino estão programados no seu desenvolvimento projetos de trabalho (ou aprendizagem) de forma a tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos.

Nesta ótica, e segundo Marques *et al.* (2006), o trabalho em projeto permite aplicar estratégias para descontrair o ambiente, aumentar conhecimentos, discutir valores e atitudes e treinar competências. Estas estratégias pedagógicas podem ser: jogos de "quebra-gelo"; trabalho em pequenos grupos; trabalho individual; brainstorming; histórias sem final; histórias valorativas; histórias que requerem uma solução; "barómetro de atitudes"; debates "pró e contra"; dramatizações; questionários; fichas; audiovisuais; comentário a um filme, música ou poema; convite de especialistas externos; visitas de estudo; construção de materiais (cartazes, folhetos, filmes, artigos de jornal, programas de rádio); e/ou caixa de perguntas.

As metodologias participativas (projeto) expressam-se na utilização de um conjunto muito vasto de técnicas, daí nem todas as aqui mencionadas irem fazer parte do nosso projeto, quer por razões de economia de tempo, quer pela logística da própria escola, quer pelos recursos que tem para oferecer.

Quando trabalhamos com a metodologia de projeto, que tem características muito interativas, podemos incluir nas aulas de ES pequenas exposições sobre uma ou outra questão, mas sempre somente no grupo turma, e completadas com outras formas de trabalho mais participadas.

O trabalho em projeto leva a que os alunos tenham uma aprendizagem ativa, o sujeito é o principal agente da sua aprendizagem e deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, nas suas diferentes dimensões – cognitiva, emocional e comportamental. Assim, os alunos de cada turma marcaram o ritmo e profundidade da sua aprendizagem. Cada sessão foi criada de modo a dar oportunidade aos alunos de manifestarem a sua curiosidade e tirarem as suas dúvidas ou a ficarem pelas

atividades, respeitando o desenvolvimento psicológico das crianças e não lhes fornecendo informações para as quais não estão preparadas.

Na maioria das sessões os alunos colocaram questões e partilharam Histórias. Caberá sempre ao adulto monitor da sessão gerir, no momento, as necessidades dos alunos, tarefa que será mais fácil quando o monitor já conhece bem o grupo-turma. O papel do adulto é o de apoiar e acompanhar esse processo de construção, estando atento e fornecendo-lhe os meios e recursos necessários para a construção do processo de aprendizagem do aluno.

Apesar dos objetivos para o 1º CEB serem generalizados do 1º ao 4º ano, naturalmente expressam-se em atividades e conteúdos diferenciados, porque devem estar adaptados às várias fases de desenvolvimento psicosexual dos alunos.

Considerando que no mesmo ano de escolaridade e mesma fase de desenvolvimento existem profundas diferenças individuais, acentuadas pelas diferenças de género, o processo de aprendizagem não é linear, havendo avanços e recuos e levando à variação de interesse nos temas ao longo do ano. Algumas vezes foi possível verificar essa discrepância o que originou vantajosas trocas de ideias.

Na implementação do projeto foram tidas em conta a adequação às características de cada uma das turmas, feita muitas vezes recorrendo ao plano B para a aula, no momento da mesma. Isto levou a que diferentes turmas de um mesmo ano de escolaridade tivessem trabalhado temas ou atividades diferentes.

Tentámos respeitar as rotinas em sala de aula quer para contribuir para a descontração dos alunos, quer para o bom funcionamento posterior das atividades escolares.

3.2. “Da afetividade ao nascimento e voltar” – Projeto – Ação - Reflexão

Começar a redigir o projeto foi o nosso primeiro obstáculo, pois apesar de já termos realizado algumas aulas de educação sexual na nossa prática docente, nunca tínhamos elaborado um projeto oficial para toda a escola, principalmente sem pertencer à comunidade educativa.

Por mais investigação que fizéssemos não nos parecia o suficiente, pois sentimos a responsabilidade da tarefa que iríamos realizar. Todos os projetos de educação sexual que encontramos na internet não eram tão longos e geralmente não possuíam qualquer enquadramento teórico, o que nos deixou sem referências para a execução do trabalho.

Criámos uma ideia e direção para o projeto, porém ao conhecer melhor a comunidade educativa percebemos que teríamos que construir um projeto que servisse a escola e não os nossos ideais. O projeto foi “uma obra encomendada”, serve a visão da comunidade educativa da escola e não a nossa, pois são eles que lhe darão continuidade.

Terminada a composição do projeto "Da afetividade ao nascimento e voltar" sentíamos a satisfação de ter feito um trabalho completo e a nosso ver, simples. Nunca vimos nenhum projeto de ES tão detalhado quanto este, embora certamente possa e deva ser melhorado por quem lhe der continuidade.

O desenvolvimento do projeto implicou uma constante projeção, de como seriam as sessões, dada a natureza prática das mesmas. Isto levou a que a sua aplicação fosse apenas um passo natural e desejado. A primeira sessão de cada turma foi aplicada por nós, facultada pela investigação feita e de modo a iniciar um modelo de sessão para as professoras titulares testemunharem.

Passar à ação com o projeto foi facilitado pela relação desenvolvida entre os mentores do projeto e as professoras titulares. As professoras preparavam os alunos para as sessões (algumas optaram por não lhes dizer o tema), ajudavam a manter a ordem na turma e a organizar os alunos em grupos de trabalho (sempre que necessário). Sempre que se mostrou oportuno as professoras intervieram, quer para tirar dúvidas pessoais, sugerir que questionasse determinado aluno ou que abordasse temas anteriores que os alunos já teriam esquecido.

Esta cooperação de proximidade foi essencial para rentabilizar os recursos materiais, as capacidades e intervenção dos alunos e até os recursos humanos. Também considerei importante para que não houvesse uma quebra no ritmo e no

trabalho de cada turma, assim os alunos puderam trabalhar normalmente até à sessão e continuaram a fazê-lo depois desta.

É importante não esquecer que caberá às professoras da escola básica dar continuidade do projeto até ao final do ano letivo e nos próximos anos letivos, e estas sessões certamente ajudaram-nas a perspectivá-las. Ficaram a saber como os alunos reagem aos temas e às atividades e como elas gostariam de as ver implementadas.

Elaborámos ou alterámos os materiais (retirados dos guias consultados e atrás mencionados) para cada sessão, baseada na tabela de planificações que já tínhamos construído. Após a aplicação de algumas sessões, de refletir sobre o trabalho desenvolvido e os feedbacks das professoras da EB, chegámos à conclusão que não eram vantajosas para as atividades letivas sessões de 60 minutos. Como elemento externo era mais vantajoso, para repor o normal funcionamento das atividades escolares, se a sessão levasse a totalidade do tempo do início da manhã até ao intervalo ou de após este até ao almoço. Assim aproveitámos a interrupção letiva do Natal e criámos novas planificações, alterando o tempo de cada sessão e diminuindo o número de sessões.

As planificações que representaram um maior desafio para nós foram as do 1.º ano, sobretudo no que diz respeito à avaliação da sessão. Como a maioria dos alunos no 1.º ano não sabia ler na altura da aplicação das sessões, preocupámo-nos em tornar os materiais e avaliação mais figurados.

Embora a visita externa seja uma técnica de ensino da ES criámos um projeto em que esta fosse necessária. Contudo, numa primeira fase de implementação do projeto, nós fomos uma visita externa. Na nossa opinião idealmente devem ser os professores das turmas a lecionar educação sexual. Se encararmos a ES como mais uma área de ensino, não nos parece necessário “preparar” os alunos.

Chegámos ao fim do trabalho realizado na escola básica de 1.º CEB cientes que o projeto que desenhámos para a escola iria ser de grande utilidade para as docentes e facilitando-lhes a aplicação de aulas de educação sexual.

As sessões aplicadas foram as que os professores de cada turma se dispuseram inicialmente a receber. Informámos pessoalmente todas as professoras que estava colocado na sala de professores um calendário com a disponibilidade da estagiária (todas as manhãs) para que as professoras inscrevessem as suas turmas no horário e data que mais lhes conviesse, que ia de outubro ao final do mês de janeiro (altura em que cessaria o período de estágio). À exceção da professora do 4.ºA, todas as professoras inscreveram as suas turmas para uma sessão. Felizmente o sucesso das sessões criou em professoras e alunos o desejo de verem mais sessões aplicadas. Esse era um dos nossos maiores objetivos: motivar todos os envolvidos para que o projeto fosse realmente aplicado após nos afastarmos da escola.

Sentimo-nos desafiadas e muito envolvidas em todo o processo que, apesar de trabalhoso, foi gratificante. Adoramos ensinar e adoramos ver a aprendizagem dos alunos. Foi um trabalho longo, complexo, de muita responsabilidade e que dependia inteiramente de nós. Dedicámos muitas horas em cada fase, mas a parte inicial e a planificação das aulas foram as mais demoradas. Não contabilizámos as horas por nós despendidas, mas levou-nos quase todo o tempo “livre” até janeiro.

Felizmente tivemos uma boa relação com toda a comunidade educativa. As funcionárias conheceram-nos e eram muito prestáveis. Os alunos eram muito atenciosos e respeitadores. Quando passávamos nos corredores quase todos nos diziam "olá" e perguntavam quando é que íamos à sala deles outra vez. As professoras foram essenciais para a nossa atividade e existem na escola pessoas que passámos a admirar muito.

Esta experiência renovou a nossa confiança profissional. Percebemos que conseguimos cativar os alunos mesmo num tão curto tempo. Acreditamos que podemos utilizar este projeto como um bom exemplo do que conseguimos fazer no futuro profissional.

A totalidade do projeto, incluindo os materiais manipuláveis que criámos, ficou num *dossier* na escola. Na nossa última visita mostraram interesse em ficar com o material em formato digital, o que muito nos alegrou.

**PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

1. Organização das atividades de prática de ensino supervisionada em 2.º CEB

A Prática Profissional no 2.º CEB teve origem no Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro que oficializou um novo modelo na formação de educadores e professores. Na sequência deste diploma foi criado o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB.

O supramencionado Mestrado engloba 4 áreas do 2.º CEB: Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Português. Por conseguinte, a Unidade Curricular (UC) Prática Educativa – 2.º CEB divide-se pelas 4 áreas, tendo como objetivo fundamental assegurar condições de profissionalização e preparar os alunos para a futura prática profissional. Esta UC apresenta a vertente de seminário (lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra) e de estágio (numa escola com a qual a ESEC tem protocolo) que visa preparar-nos para uma profissionalização em dois grupos de recrutamento: 200 (Português e HGP) e 230 (Matemática e Ciências Naturais).

Os seminários da UC permitiram favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, facultando condições de formação teórica e prática que nos permitisse o desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade. Após o início da prática letiva, estes seminários serviam para orientar os estagiários, apoiar a planificação e intervenção educativa, fomentar a análise e reflexão sobre os contextos observados e vivenciados no estágio.

Quanto ao estágio de Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Português no 2.º CEB, este decorreu no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado e englobou quatro dimensões: a dimensão da observação, a dimensão da planificação, a dimensão da intervenção e, por último, a dimensão reflexiva pós-intervenção.

A prática letiva iniciou-se com um período de duas semanas de observação das aulas dos professores cooperantes, durante as quais deveríamos obter um conhecimento mais aprofundado sobre o ambiente e características dos alunos e

turma, permitindo e fornecendo dados essenciais para a futura planificação e intervenção em sala de aula. Foi, ainda, durante o período de observação que se acordaram com os professores cooperantes os conteúdos programáticos a lecionar e se produziu o mapa de atuação do estágio no 2.º CEB.

Em seguida, iniciámos a planificação das aulas que íamos lecionar. A planificação, segundo Clark & Peterson (1989), citados por Braga *et al.* (2004), consiste nos “(...) processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interação com a turma” e durante os quais “ (...) se misturam elementos de pensamentos, juízos e tomadas de decisão” (*ibidem*, p.68). Assim, escolhemos as estratégias, atividades e método de trabalho, tentando prever as dificuldades dos alunos, estando a nosso cargo a tomada de uma série de decisões, nas quais estão implícitas, a nossa conceção de educação, práticas didáticas, formas de pensar e refletir sobre os assuntos a planificar. Tal como também Zabalza (1992) afirma, a planificação poderá ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48). Esta é uma tarefa complexa que exige do docente reflexão, responsabilidade, dedicação, sentido crítico, na medida em que tudo o que vai figurar no plano será para trabalhar posteriormente na sala de aula.

No entanto, a planificação deve ser flexível, passível de ser alterada consoante o desenvolvimento da aula, ajustando-se a situações imprevisíveis, dando ao professor a possibilidade de a rever, modificando os aspetos que entender no sentido de melhor ir ao encontro dos seus objetivos. O período letivo teve a duração de nove semanas, tendo sido realizada em duas turmas distintas, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano de escolaridade. O grupo de estágio era constituído por dois elementos.

Finalmente, a reflexão, foi efetuada ao longo de todo o estágio e realizada com os diversos intervenientes no processo formativo.

2. Caracterização do contexto educativo de intervenção em 2.º CEB

2.2. Caracterização da escola

O estabelecimento de ensino onde estagiámos é uma instituição de ensino público, sede do Agrupamento, que reúne uma oferta educativa composta pelo 2.º CEB (5.º e 6.º anos), pelo 3.º CEB (7.º, 8.º, incluindo uma turma de percurso curricular alternativo e 9.º anos) e uma unidade de multideficiência. Além da escola sede, faz parte do Agrupamento jardins-de-infância, três escolas básicas de 1.º CEB e a escola do Estabelecimento Prisional.

Situado numa das maiores freguesias do país, no distrito de Coimbra, o Agrupamento integra 1091 alunos (45 com NEE), 148 Docentes e 53 elementos de Pessoal Não Docente, distribuídos por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Psicólogo. Envolve crianças provenientes maioritariamente do meio urbano, embora exista uma minoria rural.

A escola sede do Agrupamento é constituída por 6 blocos, 5 dos quais destinados à prática letiva e um destinado aos serviços administrativos e demais órgãos de gestão. Nele funciona, igualmente, uma biblioteca escolar. Conta ainda com um pavilhão gimnodesportivo e uma área exterior bastante ampla que confere liberdade aos alunos, apesar dos reduzidos espaços verdes. A escola conta com salas de aula, equipadas com computador e projetor, realçando a importância das TIC. Estas salas têm utilidade transversal, para teatro, ciências e reuniões. Existe ainda uma sala de multideficiência e um mini apartamento para que os alunos com necessidades educativas especiais profundas possam desenvolver a sua autonomia e aprender atividades caseiras do quotidiano.

O agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos complementares ao estudo na sala de aula. Esta oferta é dinamizada pelos serviços das bibliotecas escolares/centro de recursos educativos (BE/CRE), pelas salas de estudo, pelos 15

clubes, *ateliers*, gabinete de informação e apoio ao aluno, projetos e numerosas parcerias com diversas instituições locais e nacionais. Aberta à comunidade, promove diversas atividades de portões abertos, nomeadamente em horário noturno, proporcionando atividades e oportunidades especiais aos seus alunos e familiares.

Sendo Coimbra por excelência uma cidade histórica, bem como é uma das cidades com a maior mística estudantil, é altamente motivante a criação de escolas neste meio. Na zona envolvente à sede de Agrupamento encontramos um nível económico médio alto caracterizando-se também por toda a panóplia alargada de serviços prestados.

A maioria dos alunos da escola provém de um meio socioeconómico médio, com pais que têm cursos superiores e que são, geralmente, muito zelosos com a educação escolar dos filhos. Existe, no entanto, uma minoria com maus resultados escolares, cuja grande diferença não é económica, mas social, desenraizamento cultural e ausência parental, nomeadamente por razões profissionais.

A realidade da sociedade contemporânea reflete-se positiva e negativamente nos alunos e nos seus resultados escolares. Um dos fatores que permite a esta escola ultrapassar muitas das dificuldades dos alunos é a estabilidade nos quadros docentes (composto essencialmente por docentes de carreira). Esta estabilidade permite aos professores acompanhar os alunos e fazer um trabalho a longo prazo.

2.3. Características das turmas

Ao longo do estágio, contactámos com quatro turmas do 2.º CEB, contudo só interviemos em duas turmas. Começámos por intervir na turma do 5º A, onde lecionámos Matemática, passando pela turma do 6ºE com Ciências Naturais, e voltando ao 5ºA para lecionarmos História e Geografia de Portugal e Português.

O conhecimento das características de cada turma é essencial para, posteriormente, manter uma boa relação com os alunos e saber como atuar em situações diversas, em ambiente de sala de aula. Assim, importa distinguir as características de cada turma.

2.3.1. – A turma do 5ºA

A turma do 5.ºA era composta por 26 alunos, 8 raparigas e 18 rapazes, de idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, oriundos de um meio sociocultural e económico médio-baixo. A maioria dos alunos era da zona urbana Coimbra, sendo alguns alunos provenientes da zona suburbana. Apesar de não ter sido considerada uma turma com problemas comportamentais, era uma turma muito barulhenta e que se esquecia das regras de sala de aula com frequência. Os alunos da turma eram, no geral, muito participativos e empenhados nas suas aprendizagens. Não existiam alunos diagnosticados com NEE, mas havia um aluno instável, sendo acompanhado pelo psicólogo da escola. Dois dos alunos encontravam-se com plano de recuperação, tendo nível dois em todas as áreas da intervenção, manifestando nítidas dificuldades globais de aprendizagem. Porém, tratava-se de uma turma com bom desempenho a nível da compreensão e apreensão de conteúdos.

2. 3.2.. A turma do 6º E

A intervenção educativa em Ciências Naturais foi efetuada numa turma de 6.º ano composta por 24 alunos, sendo 12 raparigas e 12 rapazes, com a idade média de 11 anos, entre os 10 e os 13 anos. Eram provenientes de um contexto socioeconómico e cultural médio, excetuando dois alunos.

Pode dizer-se que a avaliação a CN dos alunos desta turma era boa, tendo em conta os níveis atribuídos e em diálogo com a professora cooperante, contando apenas com um aluno assinalado com NEE (dificuldades de aprendizagem de conteúdos).

Sem problemas de comportamento, sendo geralmente cumpridores e conscientes dos seus direitos e deveres, permitiu que as aulas tivessem um carácter fortemente prático com base nos trabalhos de grupo.

3. Intervenção Pedagógica em 2.º CEB

Neste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica das práticas letivas implementadas e as reflexões profissionais nos quatro domínios científicos: Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Português.

É de referir que a ordenação apresentada corresponde à ordem pela qual foram realizadas as práticas educativas.

3.1. Matemática

3.1.1. Fundamentação das práticas

A prática letiva de matemática iniciou-se numa turma do 5.º ano do ensino básico, numa escola pública do distrito de Coimbra e envolveu a lecionação de duas sequências de aulas de 90 minutos. As seis aulas da primeira sequência estavam relacionadas com o domínio Geometria e Medida e o tópico "Propriedades Geométricas de Triângulos". Enquanto as duas aulas da segunda sequência envolveram o domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD) no tópico "Referencial Cartesiano".

A fundamentação desta prática letiva vai ser descrita tendo em conta o conhecimento matemático que um professor deve ter para ensinar que segundo Shulman (1986) envolve três domínios: *Conhecimento do Conteúdo*, *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* e *Conhecimento Curricular*. O Conhecimento do Conteúdo refere-se à quantidade e organização do conhecimento *per se* na mente do professor. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo que inclui para tópicos regularmente ensinados, as mais úteis formas de representação dessas ideias, as mais eficazes analogias, ilustrações, exemplos, explicações, e demonstrações - numa palavra, as formas de representar e exprimir um assunto para torná-lo compreensível para outros. O Conhecimento Curricular representado por todo um leque de programas concebidos para o ensino de temas e tópicos específicos, num determinado nível, a variedade de materiais educativos disponíveis em relação a esses programas, e um conjunto de características que servem umas como indicações, outras como contra-

indicações para o uso de um currículo específico ou materiais do programa em circunstâncias especiais.

Os conteúdos matemáticos a lecionar acima referenciados foram examinados ao pormenor através da leitura de diferentes documentos dos quais destacamos: “Elementary Mathematics for Teachers (Parker & Baldrige, 2004), “Elementary Geometry for Teachers” (Parker & Baldrige, 2008), "Visualização espacial algumas atividades" (Matos & Gordo, 1993), “Mathematics teacher’s perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations” (Akkas & Outros, 2013), “Guide Mathematique de base deux pour l’école primaire” (Roegiers, 1989) e “Toward curricular coherence in integer and fractions: a study of a efficacy of a lesson sequence that uses number line as the principal representational context” (Saxe, Diakow & Gearhart, 2013).

Também os seguintes documentos curriculares foram examinados minuciosamente “Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico”, PMMEB, (Bivar *et al.*, 2013), “Brochura Geometria e Medida” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011), “Caderno de Apoio 2º ciclo” (Bivar *et al.*, 2011) e o manual de matemática da turma de estágio, “MSI 5 – Matemática sob Investigação” (Conceição *et al.*, 2013).

O PMMEB estabelece desempenhos fundamentais que os alunos do 2º ciclo devem evidenciar: identificar, estender, reconhecer e saber. O desenvolvimento destes desempenhos devem respeitar a seguinte ideia:

No seu conjunto, e de modo integrado, estes desempenhos devem concorrer, a partir do nível mais elementar de escolaridade, para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente. (Bivar *et al.*, 2013. p.4)

A sequência de ensino ligada à Geometria e Medida teve como objetivos específicos de ensino-aprendizagem: rever a classificação de ângulos (1.ª aula); rever a classificação de triângulos; mostrar e reconhecer que "ângulo externo de um

triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes" (2.^a aula); consolidar os conteúdos lecionados nas aulas anteriores; fazer construções geométricas de triângulos tendo em conta o "critério LLL" (3.^a aula); resolver exercícios sobre o "critério LLL"; construir triângulos tendo em conta o "critério LAL" (4.^a aula); fazer construções geométricas de triângulos de acordo com o "critério ALA"; resolver tarefas de exploração no sentido de reconhecer as propriedades de desigualdade triangular (5.^a aula); consolidar todos os conhecimentos fomentados nas aulas anteriores (6.^a aula). Para a segunda sequência de ensino, ligada à OTD, os objetivos específicos de ensino-aprendizagem foram: aprofundar o conceito de reta numérica; introduzir o conceito de referencial cartesiano e de referencial ortogonal monométrico; introduzir o conceito de par ordenado e de coordenadas de um ponto; estimar a posição de pontos num plano através de um referencial ortogonal monométrico; identificar pares ordenados (7.^a aula); consolidar os conhecimentos da aula anterior; estimar a posição de pontos num plano, conhecendo as suas coordenadas num referencial e resolver problemas de aplicação (8.^a aula).

Ao longo das sequências de ensino, preocupámo-nos com que os alunos manuseassem corretamente os instrumentos de desenho e de medida (régua, transferidor, compasso e esquadro), fundamentalmente nas 3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a aulas, quando os alunos se familiarizaram com diferentes construções de triângulos. A razão desta preocupação tem a ver, fundamentalmente, com as sugestões:

É também pedida aos alunos a realização de diversas tarefas que envolvem a utilização de instrumentos de desenho e de medida (régua, esquadro, compasso e transferidor, programas de geometria dinâmica), sendo desejável que adquiram destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos. (Bivar *et al.*, 2013. p. 14)

Ainda o PMMEB sugere que em *Geometria* se deve recorrer ao uso de materiais manipulativos, bem como Ponte *et al.* (2007) indicam que os alunos devem saber utilizar devidamente, diversos materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos. Nesta prática, por exemplo, foram utilizados triângulos de cartolina, para consolidar o conceito de ângulo raso, através de dobragens. Um

triângulo, designado por ABC, foi dobrado 1º por forma a que o vértice C, fosse um ponto do segmento AB, mas em que a linha de dobragem fosse paralela à reta AB. A esse ponto do lado AB, chamou-se-lhe D. Em seguida dobrámos novamente o triângulo, por forma a que o vértice B coincidisse com o ponto D. Procedeu-se da mesma forma com o vértice A, fazendo com que ele coincidisse com o ponto D. Posteriormente os alunos perceberam que a união dos 3 ângulos, que tinham o mesmo vértice em D, como um ângulo raso. Esta exploração foi feita na 2ª aula utilizando triângulos quer equiláteros, quer retângulos quer escalenos, de diferentes tamanhos. Também na 5ª aula, palhinhas de diferentes tamanhos, foram usadas quando os alunos exploraram e verificaram as propriedades de desigualdade triangular. Um *PowerPoint* foi exibido para representar a classificação de polígonos e os critérios de igualdade de triângulos. A este nível a utilização das TIC surgiu como elemento facilitador do professor permitindo realizar determinadas tarefas tradicionalmente realizadas à mão e também como elemento motivador para os alunos. (Ribeiro & Ponte, 2000, p.3). O *PowerPoint* na segunda sequência foi usado como elemento facilitador da representação do referencial cartesiano e na identificação e localização de pares ordenados.

O PMMEB diz que "qualquer tipo de avaliação deve ser concretizado por referência às Metas Curriculares e deve permitir efetuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma" (Bivar *et al.*, 2013, p. 29). Esta visão da avaliação das aprendizagens foi sustentada nesta prática letiva, a qual também teve em conta as ideias de avaliação de Santos (2003) que diz que tem de ser coerente com o programa, ser uma componente do processo de ensino e aprendizagem, assumir o erro como inerente à aprendizagem, ser diversificada, ser formativa e transparente. Assim, nas duas sequências de ensino a avaliação realizada foi formativa, procurando seguir as ideias acima mencionadas, e centrada nos alunos, pois o objetivo é compreendermos o funcionamento cognitivo dos alunos face às situações educativas propostas (Santos, 2003). Esta avaliação incidiu no trabalho desenvolvido na sala de aula e recorreu à observação dos alunos, a feedback oral (individual ou coletivo) dado aos alunos, tendo também em conta o raciocínio,

linguagem e produção escrita dos alunos, de forma a promover o conhecimento matemático, a autonomia e a autocorreção.

As tarefas usadas nesta prática vão ser designadas, usando a nomenclatura de Ponte (2005), como exercício, problema, investigação e exploração. Para Ponte uma tarefa, fonte das aprendizagens dos alunos, é um problema quando o aluno não sabe que processo usar para o resolver. Caso o aluno o conheça e saiba usar é um exercício, o qual serve para consolidar conhecimentos. Uma investigação é uma tarefa que tem um grau de desafio elevado. Por sua vez as tarefas de exploração não têm um enunciado explícito, servem para que os alunos comecem a trabalhar logo sem grande planeamento. Nesta prática usámos fundamentalmente exercícios, problemas e tarefas de exploração. Usámos exercícios sempre que fizemos a correção do trabalho de casa para consolidar os conceitos lecionados. Por exemplo, também demos tarefas de aplicação aos alunos após estes terem apreendido a construir triângulos segundo os critérios de igualdade. Na 5ª aula os alunos resolveram uma tarefa de exploração, para reconhecerem a propriedade de "desigualdade triangular". Ainda resolveram frequentemente problemas do dia-a-dia, por exemplo, o seguinte problema utilizado para fazer emergir o conceito de par ordenado: "O Francisco e o Rodrigo foram ao cinema. O Francisco comprou bilhete para a segunda linha, terceira coluna e o rodrigo comprou bilhete para a terceira linha, segunda coluna. Será que os dois escolheram o mesmo lugar?".

As tarefas como fonte das aprendizagens devem, segundo Stein & Smith (2009), ser ricas e desafiadoras para a construção de saberes e competências aos alunos. Um professor desempenha um papel importante na orquestração da discussão em sala de aula e, segundo Stein, Engle, Smith & Hughes (2009), esta tem subjacente as seguintes práticas: 1) antecipar as respostas dos alunos para tarefas de nível cognitivo elevado; 2) monitorizar as respostas dos alunos durante a fase de exploração da tarefa; 3) selecionar alunos para apresentarem as suas respostas aos colegas durante a fase da discussão e síntese da tarefa; 4) organizar propositadamente a sequência de respostas dos alunos que vai ser apresentada; e 5) ajudar a turma a fazer conexões matemáticas entre as diferentes respostas e ideias chave. Nas aulas esta estratégia foi experimentada, por exemplo, na 5ª aula da 1ª sequência, os alunos

foram divididos em grupos de três. Foi-lhes dada uma tarefa de exploração para reconhecer a propriedade de desigualdade triangular, acima mencionada a professora circulando pela sala identificou os diferentes raciocínios dos alunos e convidou alguns a justificar/ explicar o seu raciocínio para a turma e, por fim, uma síntese das diferentes respostas foi feita pela professora.

O raciocínio matemático, fundamentalmente o raciocínio visual-espacial, facilita a aprendizagem da Geometria, pois engloba um conjunto de capacidades visuais-espaciais (Bivar et al, 2013). Para Matos e Gordo (1993) as capacidades de coordenação visual-motora, memória visual, perceção figura-fundo, constância perceptual, perceção da posição no espaço, perceção de relações espaciais e discriminação visual estão relacionadas com a forma como os alunos percebem o mundo que os rodeia, e com a sua capacidade de interpretar, modificar e antecipar transformações dos objetos. Assim, ao longo das aulas das sequências, foram escolhidas tarefas, que envolviam o pensamento visual-espacial dando oportunidade aos alunos de as explorarem, quer individualmente ou em grupo, de forma a que os alunos explicassem as suas respostas e os seus raciocínios. Tarefas como a "batalha naval" e a "procura de um tesouro" foram usadas na sala de aula, no sentido de os alunos criarem imagens mentais e relações visuais-espaciais quando trabalharam com o referencial no plano e coordenadas de um ponto.

As aulas lecionadas seguiam uma rotina, partiam do trabalho de casa para rever e relembrar os conceitos dados na aula anterior, tal como sugerido no programa:

As rotinas e automatismos são essenciais ao trabalho matemático, uma vez que permitem libertar a memória de trabalho, por forma a que esta se possa dedicar, com maior exclusividade, a tarefas que exigem funções cognitivas superiores. (...) Memorização e compreensão, sendo complementares, reforçam-se mutuamente. (Bivar *et al.*, 2013. p. 4).

A estrutura das aulas foi, então, geralmente a mesma. Começava-se por corrigir o trabalho de casa e se houvesse um conceito ou um processo a ser introduzido ele era desenvolvido com toda a turma. Depois os alunos faziam tarefas de aplicação, em pequeno ou grande grupo e, por fim, uma síntese dos conceitos trabalhados era feita

na turma. Se a aula fosse de consolidação de conhecimentos, a professora ia dando, individualmente e gradualmente exercícios aos alunos, conforme as suas necessidades. Relembrando que, por exemplo, Ponte & Serrazina (2000) diz que o professor pode organizar o trabalho dos alunos de várias formas: coletivo, em pequeno grupo, aos pares ou individualmente. A maneira escolhida dependerá dos objetivos a atingir, uma vez que cada forma de trabalho é mais adequada para fazer certas tarefas.

As estratégias de ensino utilizadas, nas aulas das sequências, foram variadas, tendo sido o questionamento a mais regularmente utilizada e a de partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos para fazer emergir os conteúdos que iam ser trabalhados. Por exemplo, na 2ª aula da primeira sequência iniciámo-la com a correção de um exercício que envolvia ângulos internos e externos de um polígono, para daí fazer provar que "a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180°", tendo -se em conta as seguintes orientações do PMMEB:

Sem constituir ingerência no trabalho das escolas e dos professores, nota-se que a aprendizagem matemática é estruturada em patamares de crescente complexidade, pelo que na prática letiva deverá ter-se em atenção a progressão dos alunos, sendo muito importante proceder-se a revisões frequentes de passos anteriores com vista à sua consolidação. (Bivar *et al*, 2013. p. 28).

3.1.2. Reflexão sobre as práticas

A prática educativa envolveu três aspetos: a observação de aulas (da professora orientadora cooperante e de uma estagiária que partilhava a turma de estágio), a implementação das sequências de ensino e reflexão.

Durante a observação das aulas da professora titular da turma de estágio tentámos captar informação sobre: as rotinas da turma, características dos alunos em matemática, estratégias pedagógicas usadas pela professora e o uso do manual de matemática como recurso. Esta turma possuía dois alunos com muitas dificuldades a matemática e um deles apresentava problemas de comportamento e emocionais. Os restantes alunos da turma tinham nível médio ou alto a matemática. A turma era muito participativa, por vezes extremamente faladora, mas com conhecimentos

matemáticos bem cimentados, mas suscetível de se destabilizar à menor alteração da sua rotina. Os alunos mostravam-se muito críticos e atentos, já que tinham sido habituados a emitir as suas opiniões. O manual de matemática da turma era utilizado regularmente tanto pela professora, como pelos alunos sendo um recurso quase obrigatório. A relação entre professora-alunos era intensa, o burburinho era frequente, mas essa intensidade era considerada aceitável pela professora titular da turma.

As aulas observadas da estagiária foram para nós uma mais-valia, porque permitiu descobrir evidências da aprendizagem dos alunos nas aulas por nós lecionadas. Assim pudemos perceber que os alunos, na sua maioria, apropriaram-se de conhecimento e compreenderam os conceitos que nós desenvolvemos na nossa intervenção. Para a observação das aulas lecionadas, acima referidas, foi-nos sugerido que tivéssemos em conta os seguintes critérios: (i) acontecimentos críticos da aula; (ii) o que faríamos de diferente se fôssemos nós a professora e, (iii) se fôssemos os alunos da turma, o que tínhamos de facto aprendido. Assim pudemos: notar que a estagiária com o seu entusiasmo cativava e motivava os alunos para a aprendizagem; mostrava domínio dos conhecimentos científicos, os quais pareceram influenciar a aprendizagem dos alunos (exceto se a turma estava demasiado agitada); o controlo da turma pela estagiária era, então, um aspeto crítico que a obrigou, algumas vezes, a repreender os alunos, pois assim não lhe era possível lecionar, uma vez que o barulho a deixava desatenta ao seu próprio discurso matemático, podendo acarretar linguagem matemática errónea. A aula que estamos a referenciar tinha a ver a demonstração de que a fórmula da área do triângulo deriva da fórmula da área do paralelogramo. Dada a situação, os alunos precisariam de rever os conceitos que foram trabalhados de forma insegura, o que exigiu trabalhar novamente os mesmos conceitos. Na observação desta aula pudemos verificar que os alunos perceberam a fórmula de calcular a área do triângulo, mas a demonstração foi feita de forma inadequada. Os alunos precisariam de uma nova demonstração, atenta e cuidada, para melhorar a compreensão. Se fôssemos nós a professora e estivéssemos a dar esta aula talvez usássemos várias estratégias: começaríamos por recordar aos alunos as normas da sala de aula, em que uma delas era que o comportamento estava a ser

medido; chamaríamos os alunos que estivessem mais agitados para os questionar sobre os conteúdos que estavam a ser trabalhados e convidávamos outros alunos a darem *feedback* das respostas dos colegas. Nunca os deixaríamos falar em conjunto, só se aceitavam os *feedbacks* individualmente. Assim, tentávamos que a turma se envolvesse na sua aprendizagem e, naturalmente, teríamos tido muito cuidado na preparação didática da aula referente àquele conteúdo.

Para a implementação das aulas das sequências foram elaboradas as respetivas planificações que foram sofrendo sucessivos melhoramentos, devido às sugestões dadas pelo grupo de estágio (constituído pela estagiária, pela professora titular da turma e pela professora da ESEC). Também a reflexão pós-aula, feita pelo grupo de estágio, obrigava a novas alterações que tinham a ver com a ação da estagiária nas aulas, bem com as aprendizagens dos alunos. Assim, os muitos momentos de reflexão, antes, durante e após, ajudaram-nos a ponderar sobre as práticas, sobre a nossa ação na prática e sobre as aprendizagens dos alunos.

Ao longo das aulas da primeira sequência os alunos revelaram dificuldades variadas, tais como: na linguagem matemática não adequada ou pouco rigorosa; na classificação de triângulos; na utilização de instrumentos de desenho e medida; e na construção de triângulos aquando do desenvolvimento dos critérios de igualdade. Contudo, tendo em conta os *feedbacks* orais por nós dados durante as aulas, pela turma, e os *feedbacks* escritos dados pela professora na correção das produções dos alunos, podemos dizer que, a maioria dos alunos, ultrapassaram as suas dificuldades. Na segunda sequência de ensino os alunos revelaram ter dificuldades de outra natureza, fundamentalmente ligada com a reta numérica como ferramenta para representação, por exemplo, do referencial cartesiano. Os alunos mostraram precisar de aprofundar conceitos, tais como: par ordenado, sistemas de referenciais, coordenadas de um ponto, referencial monométrico e reta numérica.

Se nós tivéssemos que lecionar novamente os mesmos conteúdos: examinaríamos com pormenor os conceitos científicos a ensinar; tentávamos apoderarmo-nos do conhecimento do conteúdo pedagógico relativamente a essa

matéria, quer procurando a colaboração de profissionais experimentados, quer lendo literatura de investigação apropriada.

No fim deste percurso como estagiária parece-nos poder dizer que o desenvolvimento profissional como professora de Matemática foi iniciado nesta prática e contemplou os saberes identificados por Shulman (1986): o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular, já anteriormente referidos.

3.2 Ciências Naturais

(...) já Leonardo da Vinci (1452-1519) havia afirmado que "as ciências que não nascem da experiência, a mãe de toda a certeza, são vãs e cheias de erros". (Costa, 2010, p. 117)

3.2.1. Fundamentação das práticas

A prática letiva em Ciências Naturais (CN) iniciou-se numa turma do 6º ano do ensino básico, e envolveu a lecionação de aulas de 90 minutos e 45 minutos. Trabalhámos a unidade didática “Alimentação nas plantas – a importância das plantas para o mundo vivo”. Segundo o Programa de Ciências da Natureza do 2.º CEB (Ministério da Educação, 1991), esta unidade insere-se no tema “I – Processos vitais comuns aos seres vivos”, cujo subdomínio são as “Trocias nutricionais entre o organismo e o meio: nas plantas”. Durante a planificação e execução das aulas tivemos em conta as Metas Curriculares da disciplina, que serviram como guia orientador, muito embora ainda não estivessem em vigor no ano letivo 2013/2014.

Hoje, a lei nº. 46/86, de 14 de outubro, reforçada pelo Despacho normativo nº 6/2014 de 26 de maio 2014 e pela portaria 44/2014 de 20 de fevereiro de 2014, concede maior autonomia às escolas e consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Esta autonomia permitiu-nos desenvolver as nossas aulas segundo os métodos e recursos que

considerámos mais adequados e eficazes para contribuir, não só para a aprendizagem curricular dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento global.

A análise do programa de Ciências da Natureza, para abordar os conteúdos programáticos definidos pelo grupo de ciências da escola, no 2.º período, foi feita de maneira pormenorizada. Pretendemos que a nossa intervenção fosse uma continuidade do trabalho realizado diariamente pela professora cooperante, não deixando de mostrar a nossa visão do ensino e da aprendizagem das CN. Assim, seguimos o manual adotado pela escola, “Ciências da Natureza” (Caldas & Pestana, 2011) conforme habitual, mas aplicámos um método de trabalho com inclusão de atividades práticas, pois segundo Viseu (2009, p. 3179) “ao professor compete-lhe articular a interpretação que faz dos programas e das propostas do manual adotado para, a partir delas, elaborar as suas estratégias de ensino e de aprendizagem.”

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas - ABRP, serviu de inspiração para as aulas de CN lecionadas, sendo uma das aulas totalmente enquadrada nesta metodologia. A ABRP na educação é uma metodologia mais atual que tem crescentes adeptos na comunidade científica. Esta pretende ser mais significativa e relevante para os alunos, pois visa promover o aumento da sua autonomia e do seu pensamento crítico, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais para uma aprendizagem ao longo da vida (Vasconcelos & Almeida, 2012).

Vasconcelos tem sido uma forte voz em ABRP, tendo publicado vários artigos e livros sobre o assunto. Procurámos escutá-la, aprofundando esta metodologia e correspondendo ao papel do professor ideal.

A metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas apresenta resultados positivos na aprendizagem de conteúdos científicos e no desenvolvimento de competências diversas como, por exemplo, de trabalho cooperativo, de questionamento ou de resolução de problemas. Inerente a tais aprendizagens acresce o desenvolvimento do raciocínio científico e a capacidade de procurar evidências recorrendo a várias estratégias que espelham o trabalho do cientista sendo, por isso, integrada numa perspectiva de ensino por investigação.

Contudo, o papel mediador do professor, desde o estímulo ao questionamento até à promoção da argumentação, possibilita melhorias superiores ao nível do raciocínio científico (Vasconcelos & Torres, 2013, p. 48).

O construtivismo está inerente ao ABRP, uma vez que ambos consideram a aprendizagem como um processo ativo pelo qual o aluno constrói o seu próprio conhecimento, baseado na sua experiência. O sócio construtivismo (Martins *et al.*, 2006) defende que quantas mais experiências os alunos tiverem, mais facilmente adquire novas aprendizagens. Daí, durante a prática letiva, ter procurado que os alunos vivenciassem as experiências, na sala de aula.

Ao longo da intervenção, procurámos transformar as aulas mais motivantes para os alunos e professores. Isso tornou-se possível através da atividade prática que, como diz Martins *et al.* (2006, p. 36), "aplica-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial." Por exemplo, fazer uma pesquisa bibliográfica sobre um dado assunto, consultando ficheiros numa biblioteca, livros ou enciclopédias, ou via Internet.

Conforme o propósito, procurámos planificar aulas orientadas por etapas de construção do saber científico, nomeadamente: momentos de abordagem (explicitação dos problemas, informações, observações, formulação de hipóteses, propostas de experiência/atividade prática); momentos de investigação a partir de uma atividade experimental (trabalho experimental e trabalho coletivo); momentos de estruturação: o trabalho de estruturação é completado por atividades de reforço; explicitação dos obstáculos; reinvestimento das aquisições: munido desse saber, o aluno será chamado a reinvestir uma parcela desse saber (Soussan, 2003). Tudo aponta a que o ensino, baseado nas ciências experimentais, é praticável, não excedendo o tempo destinado aos conteúdos programáticos a lecionar.

Além de realizarem as experiências, os alunos tiveram que registar as suas observações em fichas próprias. Pretendemos, tal como sugere Caraça (2007), estimular a alegria de descobrir, de registar, de comparar e de discutir resultados.

Privilegiámos o diálogo professores-alunos-professora, para que os alunos pudessem transmitir os conhecimentos que já tinham e as suas dúvidas, procurando fazê-los sentirem-se parte integrante da sua aprendizagem (Simão, 2005a). De facto, não conseguiríamos ensinar sem essa grande base: a comunicação aberta, entre professores-alunos, alunos-alunos e alunos -professores, o que tornou o trabalho mais direcionado e até individualizado.

O livro adotado pela escola esteve sempre presente nas aulas de ciência, para a: realização de alguns exercícios e introdução ou consolidação de alguns conceitos. Aliás, como defende Viseu (2009, p. 3179) o livro escolar adotado tem um papel importante como elemento de estudo dos alunos e encarregados de educação, visto que o podem usar em qualquer momento em casa ou na escola. A pedido da professora orientadora-cooperante, a exploração de atividades do livro ocorreu com frequência. Foram escolhidos os exercícios do livro para trabalho de casa dos alunos, assim como as experiências montadas também lá constam. O livro serviu ainda para a "chuva de ideias" da primeira aula, e de consulta, na última aula.

Beneficiando do facto de a escola possuir computador e projetor multimédia em quase todas as salas, as apresentações em *PowerPoint* permitiram que os alunos registassem esquemas enquanto ouviam as professoras e preparar, num só suporte, uma grande diversidade de recursos (vídeos, imagens, esquemas e textos). Concentrar os alunos numa projeção também facilitou a participação oral, porque o foco está na projeção e não no aluno, o que facilita o diálogo professora-aluno-professora. (Quando os alunos quiseram, algo que fizemos e vimos a professora-cooperante fazer, este suporte foi-lhes facultado através de *pen*). (Kerr, 2001).

A utilização da projeção foi reforçada pelo estudo de Martinho & Pombo (2009, p. 530) "os principais benefícios do uso das TIC no ensino das ciências são que: (i) o ensino das ciências torna-se mais interessante, autêntico e relevante; (ii) há mais tempo dedicado à observação, discussão e análise e (iii) existem mais oportunidades para implementar situações de comunicação e colaboração".

No início de cada aula, foi realizada uma pequena revisão da matéria dada na aula anterior (à exceção da primeira, em que a revisão foi de conceitos lecionados

pela professora orientadora-cooperante) para que se percebesse que todos os conteúdos são importantes e se relacionam, enquadrando e facilitando o crescimento de conceitos. Sobre este ponto, o Modelo de Lopes e Costa, citado por Albuquerque (2001), representa a evolução das seis dimensões do crescimento de conceitos, ao longo do tempo e em espiral. As seis dimensões são designadas pela seguinte ordem: 1.ª identificação (reconhecimento de novos conceitos); 2.ª maturação (já existe alguma compreensão do conceito); 3.ª operacionalização em que “as relações entre conceitos são ainda externas e operacionais”; 4.ª desenvolvimento, em que os conceitos se tornam mais significativos e claros; 5.ª formalização, em que o sujeito amplia, conscientemente, a sua rede interna de conceitos; a 6.ª dimensão é o fator tempo, cujo crescente conteúdo significativo permite ao indivíduo uma maior compreensão de certos conceitos. (Albuquerque, 2001, p. 49). Deste modo, o crescimento de conceitos exigiu a maioria destas dimensões. Por exemplo, o conceito de fotossíntese passou por um processo de levantamento de ideias (identificação), seguido pela desconstrução do processo para linguagem quotidiana (maturação), experimentação das etapas do processo de fotossíntese (operacionalização), explicação do processo de fotossíntese pelos alunos (desenvolvimento), definição do conceito pelos alunos (formalização).

No intuito de obtermos uma preparação adequada para as aulas, recorreremos a diversos meios: à visualização das experiências virtuais da Escola Virtual da Porto Editora; assim como outros materiais digitais da Porto Editora; a Aires (2013); Beal (1977); Binney (1990); Coutinho (1974); Howell *et al.* (2011); Marcet (2006); Pelt *et al.* (1998). Foi-nos útil, e prazerosa, a leitura destes livros para vermos a forma como o tema era apresentado às crianças de várias faixas etárias.

Tendo em mente que o tema em estudo se desenvolve à volta da importância das plantas para o meio, é de salientar que as plantas são essenciais para o equilíbrio da vida na Terra, sem as quais os seres humanos e os outros animais não poderiam viver uma vez que são elas que fornecem o oxigénio que respiramos. As plantas têm, ao contrário dos outros seres vivos, a capacidade de produzir os seus próprios alimentos (autotróficas).

Ao observarmos atentamente a rodas dos alimentos, verificamos que muitas plantas servem de alimento ao homem. Comemos raízes, caules, folhas, frutos, sementes e até flores. Também utilizamos partes de plantas na preparação de alimentos que comemos diariamente.

As plantas fornecem-nos ainda materiais, por exemplo, para fazer papel, roupa, borracha, móveis, perfumes e muitos medicamentos. Estes e outros serviços estão hoje presentes nos dados científicos de Pereira *et al.* (2009), importante fonte para as nossas práticas, cujos serviços do ecossistema foram trabalhados com os alunos.

Como estratégia, de trabalho com experiências, utilizámos o trabalho de grupo. Os grupos foram definidos (com o auxílio da professora cooperante) e orientados pelas estagiárias. Cada aluno teve uma tarefa específica, dentro do grupo, votada por eles. “Os pequenos grupos são bons instrumentos de motivação porque trazem variedade às atividades diárias na sala de aula e permitem que os alunos aprendam de formas diferentes” (Gonçalves, 2007, p. 161). Estes preencheram relatórios com as suas observações das experiências, “(...) as atividades de investigação são ocasiões importantes para que a criança, através do registo, possa ir adquirindo consciência dos procedimentos científicos a usar num caso particular” (Pereira, 2002, p. 107)

Com as atividades práticas e com o preenchimento dos relatórios, promoveu-se a curiosidade, a cooperação, a abertura de espírito, a autocrítica, a responsabilidade e a independência de pensamento dos alunos, conforme afirma Martins (2002).

3.2.2. Reflexão sobre as práticas

A prática letiva em Ciências Naturais começou, tal como nas outras áreas, pela observação das aulas da professora orientadora cooperante. Entendemos que esta fase foi de extrema importância, pois os dados recolhidos, nomeadamente acerca da rotina da turma e das capacidades coletivas e individuais dos alunos, foram bastante úteis no decorrer de todo o processo de estágio. Também foi importante para criar uma relação, tanto com a professora como com os alunos, o que levou a que, com a autorização da cooperante e findo o período de observação definido, continuássemos a assistir às suas aulas.

Antes de iniciarmos a intervenção, já identificávamos pelo nome a maioria dos alunos, graças às reuniões com a professora cooperante. Também sabíamos quais os alunos que tinham mais dificuldades, como poderiam reagir às tarefas planeadas e que elementos podiam ou não fazer parte do mesmo grupo de trabalho (que foi de grande utilidade).

Durante a preparação das aulas pudemos contar com o apoio e ajuda da professora orientadora-cooperante e da professora supervisora, que nos orientaram, esclareceram e tranquilizaram, permitindo-nos ganhar confiança, experiência e conhecimento.

A planificação desempenhou um papel importante na medida em que, durante a sua elaboração, houve oportunidade de considerarmos: as conceções prévias dos alunos; a sua possível interpretação da questão-problema; a sua capacidade de selecionar respostas corretas; e a capacidade de verificar a confirmação de uma previsão.

O facto de a professora orientadora cooperante ser a coordenadora do grupo de matemática e ciências permitiu-nos ter rapidamente acesso às planificações do grupo e debater com esta a instituição e o seu funcionamento.

O ensino das CN requer uma relação e reflexão constantes entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e o senso comum. Deste modo, o processo foi “desconstruído”, explicado através de uma linguagem quotidiana, pelos e para os alunos e, só após a compreensão do processo real, se utilizávamos linguagem científica e definíamos os conceitos em estudo. Exemplo disso foi o uso da comparação da circulação sanguínea com a circulação da seiva, da respiração celular com a respiração animal e do processo de fotossíntese com o cozinhar de alimentos e produção de produtos nas fábricas.

Se a maioria dos alunos não demorou muito a chegar ao conceito, para alguns alunos com mais dificuldades, em especial o aluno com NEE, esta "simplificação" persistiu mais tempo, obtendo um conhecimento num nível muito menos rico, com palavras e esquemas mais simples. Aproveitámos a natureza prática do trabalho

desenvolvido para apoiar mais estes alunos, explicando individualmente os conceitos e os processos a aprender.

Conforme a rotina estabelecida pela professora da turma, os sumários eram ditados no início de cada aula. Após a primeira aula, optámos por registá-los no quadro, pois concluímos que a repetição demorava mais tempos do que a cópia direta do quadro. Assim, registávamos o sumário no quadro, antes do toque, e ficávamos disponíveis para os apressar para fazerem a revisão e consolidação da aula anterior, assim como ligarem aos conteúdos trabalhados naquela aula. A revisão foi muito importante pois, quando um assunto é revisto, o que foi aprendido é relembrado, e deixou claro, para nós, o que era necessário explicar de novo.

O registo de sumário e presenças no livro de ponto também era efetuado por nós, o que nos pareceu muito natural. Contudo, tivemos de esperar pela autorização da professora cooperante para o fazer, uma vez que existia alguma indecisão, por parte da instituição, quanto a este facto.

Graças à investigação efetuada, sentimos que dominávamos o tema para responder a qualquer questão que os alunos nos colocassem. Esta segurança nas nossas capacidades permitiu-nos estar descontraídas e dar aos alunos abertura para nos colocarem qualquer curiosidade, o que de facto aconteceu.

A prática letiva em CN, segundo uma perspetiva construtivista, revelou-se um desafio muito agradável, possibilitando uma dinâmica muito ativa e eficaz. Logo na primeira aula, os alunos montaram experiências com os materiais e indicações escritas, que tinha levado para a aula. Nas aulas seguintes levámos cortes de troncos de diversos tamanhos e idades, resina, alface, amendoins, nozes e outros materiais para serem experimentados, manipulados e observados pelos alunos (Leite & Dourado, 2005). Os objetivos específicos, de cada aula, motivaram os alunos para a aprendizagem, tendo ficado eufóricos com a montagem das diversas experiências, mostrando-se curiosos em relação aos resultados e ansiosos no início de cada aula.

Para introduzir os conteúdos a trabalhar, utilizámos diapositivos de editoras (como a Raiz e a Areal) que se montaram e adaptaram conforme a circunstância.

Através destes, utilizámos esquemas, animações, imagens, vídeos e pequenos textos. Os esquemas, registados pelos alunos, foram muito importantes para sistematizar os conteúdos e auxiliar os alunos a memorizá-los. Permitiram-nos também apresentar muita matéria e relacioná-la, facilitando as revisões; mostraram a relação lógica e hierárquica entre as várias ideias; deram uma imagem visual da matéria e da sua organização (Heckler *et al.*, 2007).

As animações presentes no *PowerPoint* serviram para consolidar e reforçar as experiências realizadas pelos alunos, dado que, em poucas semanas, algumas alterações nas plantas são pouco visíveis. Optámos pelas animações, pois foi a solução encontrada para mostrar, de forma clara e aos alunos, o que se pretendia observar.

As animações e simulações são consideradas, por muitos, a solução dos vários problemas (...) possibilitam observar em, alguns minutos a evolução temporal de um fenómeno que levaria horas, dias ou anos em tempo real, além de permitir ao estudante repetir a observação sempre que o desejar (Heckler, Saraiva, & Filho, 2007).

Outro recurso pertinente foi a visualização de vídeos, relacionados com o conteúdo programático explorado. A visualização abrange quase todos os sentidos do aluno, além de ser uma maneira agradável de os alunos aprenderem. Foi usado para construção do conhecimento científico escolar através da sua análise. Os alunos observaram, identificaram elementos, estabeleceram relações e compararam operações que contribuem, substancialmente, para a elaboração do seu pensamento científico. (Sá & Varela, 2004)

O aluno com NEE não nos condicionou a planificação. No entanto, levou-nos a ter um cuidado e atenção especial, uma atuação diferenciada, sobretudo com os trabalhos de grupo (recusava-se a trabalhar com os colegas). Auxiliámos o aluno na leitura e na escrita dos seus relatórios e até na sua expressão oral. Todos os grupos tiveram a palavra e, apesar das suas limitações, o aluno NEE deu uma boa contribuição à turma. Inicialmente alguns colegas nem o ouviam, rejeitando-o automaticamente mas, com o nosso apoio, conseguiu mostrar que estava correto e

contribuir para aprendizagem de toda a turma. Vimos como ficou orgulhoso de si próprio e como os colegas o elogiaram.

A última aula partiu do trabalho de casa: baseados num esquema, os alunos tinham que refletir e pesquisar sobre a inter-relação Homem Plantas. Segundo a metodologia ABRP, foi dada uma ficha de monitorização aos alunos com o cenário "Os serviços do ecossistema" e a pergunta inicial "Quais as relações entre o Homem e as Plantas, e as Plantas e o Homem?". Formámos grupos de trabalho e, com a ficha de monitorização, os alunos preencheram as suas listas de factos, encontraram as suas questões-problema e as respostas às mesmas. Puderam contar com o nosso auxílio (em particular o aluno com NEE), com o livro adotado pela escola, com as suas pesquisas, com os artigos e com os diapositivos utilizados nas aulas anteriores. Realizámos uma exposição e debate sobre as questões-problema e conclusões a que cada grupo chegou. Aquando da formação dos grupos, definimos um porta-voz, quem registava no quadro, entre outras tarefas (de modo a que todos os alunos tivessem algo de concreto para fazer). Todos os alunos apresentaram as suas ideias e contribuíram para a elaboração de uma síntese escrita no quadro, que foi sendo aperfeiçoada até chegarem ao esquema final. Com as respostas dos alunos e neste contexto, foi projetado um vídeo sobre os serviços do ecossistema (vídeo da Soporcel, fábrica de papel da Figueira da Foz) com conceitos explorados anteriormente. Comparando com as outras aulas de CN, o facto de terem sido os alunos a elaborar as questões, permitiu-lhes responder às mesmas mais rapidamente do que se fossem colocadas por nós. Também se obteve uma maior diversidade de questões e pontos de vista, dado os diferentes níveis cognitivos dos alunos, diferentes formas de se expressarem e maior compreensão do tema trabalhado. Contudo, em diálogo com a professora orientadora cooperante, em ABRP este conteúdo implicou um maior tempo despendido com os temas trabalhados, em relação ao método tradicional.

Antes de concluída a sequência de aulas, ainda foram revistos, com os alunos, todos os conceitos (os alunos copiaram algumas definições para o caderno diário) e conteúdos abordados através do *PowerPoint* que acompanhou todas as aulas. Contudo, foram os alunos a apresentar os diapositivos. Estes voluntariavam-se e

falavam brevemente sobre um diapositivo. Com esta atividade e as avaliações formativa e sumativa, os alunos alcançaram todos os objetivos propostos para a sequência didática.

Ao longo da nossa prática letiva, como nos foi corretamente inculcido, variámos as estratégias de ensino e de aprendizagem para que os alunos se prendessem mais às aulas e se motivassem para a aprendizagem. Concluímos que o trabalho prático experimental não é mais moroso na sua aplicação e é muito mais motivador. No entanto, implica muito trabalho, preparado previamente pelo professor. (Martins *et al.*, 2006)

Em suma, com este estágio retirámos vários aspetos que serão muito importantes na nossa vida, nomeadamente, entendemos a importância que têm as aprendizagens centradas no aluno que decorreram nesta área científica.

3.3. História e Geografia de Portugal

Consciente de alguma simplificação deliberada, seria levada a afirmar que a História deve estar no currículo escolar por três razões essenciais: 1- Porque permite aos indivíduos e às sociedades situar-se e conhecer-se, situando e conhecendo outros (memória, presença e reconhecimento do outro); 2- Porque contribui para o rigor e clareza da inteligibilidade do mundo, em todas as suas dimensões (interpretação e clarificação da mudança, da diferença e da permanência); 3 - Porque constitui um instrumento indispensável de cultura e uma metodologia única de análise reflexiva sobre o real e o devir (metodologia de questionamento e pesquisa de testemunhos, de fundamentação crítica as análises, de desconstrução e reconstrução permanente do conhecimento). (Roldão, 2002, p. 6)

3.3.1. Fundamentação das práticas

A nossa intervenção em História e Geografia de Portugal (HGP) foi efetuada numa turma do 5º ano do ensino básico, numa escola pública do distrito de Coimbra e envolveu a lecionação cinco aulas de 90 e 45 minutos. Para estas aulas analisámos

o Programa de HGP Vol. I e II (1991). Também fizemos uma leitura atenta do livro *As crónicas de Fernão Lopes*, do professor António José Saraiva.

A prática letiva de HGP abordou os conteúdos históricos do tema: Portugal no Passado e do subtema "1383-85 um tempo de Revolução". O Programa de HGP sugere uma abordagem mais breve para o estudo do tema, do que a efetuada. Apesar das Metas Curriculares do 2º CEB de HGP ainda não estarem em vigor no ano letivo 2013-2014, foram tidas em consideração e apontavam para um estudo mais pormenorizado da crise de 1383-85, tal como acontece com o livro adotado pela escola, "História e Geografia de Portugal" (Costa & Marques, 2013).

Usufruímos de liberdade para a planificação e lecionação das aulas, graças ao apoio absoluto do professor orientador-cooperante, ao "carácter de relativa abertura do programa" (Ministério da Educação, 1991, p.2) e à possibilidade de gestão do currículo que o professor detém. A gestão do currículo do professor é definida por Roldão (1999), nos seguintes moldes:

(...) um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, *gerindo o currículo*. De *executor* passa a *decisor e gestor de currículo* exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender (p.48).

Assim, prolongámos o tempo previsto no programa para trabalhar este tema, de modo a tornar o tema “crise de 1383/85” mais compreensível e significativa para os alunos, lembrando que "adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem." (*ibidem*, 1999, p.54).

Para a lecionação das aulas procurámos colocar em prática as sugestões de Roldão *et al.* (2009) que referem as especificidades do conhecimento que os professores devem possuir: “*natureza compósita*” (integração transformativa de vários tipos de saber resultando em ações); “*capacidade analítica*” (uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir); “*natureza mobilizadora e interrogativa*” (conhecimento compósito e questionador fundado numa atitude e

competência meta-analítica consistentes); “*comunicabilidade e circulação*” (que torna o saber suscetível de se sistematizar, acumular e inovar). (Roldão *et al.*, 2009)

De acordo com Domingos, Neves e Galhardo (1981) é necessário formar cidadãos capazes de enfrentar transformações, preparados para “o mundo do futuro, um mundo em mudança.” (p.19). Dito isto, é necessário inovar no ensino de forma a motivar os alunos, com as novas tecnologias, com a combinação de recursos e com a forma apropriada de os utilizar.

Considerando a aprendizagem como construção do significado pelo próprio aluno, como afirmado por Not (1991), a aprendizagem pressupõe uma ideia de desenvolvimento (mudanças nas estruturas cognitivas dos indivíduos). Para que isto aconteça, cabe ao professor proporcionar-lhe situações que estimulem o aluno e o façam progredir. Tal como a corrente genético-estrutural, privilegiamos o diálogo professora-alunos-professora, tornando o processo ensino e aprendizagem mais centrado nos alunos, procurando fazê-los sentirem-se parte integrante da sua aprendizagem (Simão *et al.*, 2005) e dando a devida importância à assimilação dessa aprendizagem (Not, 1991).

Na exploração dos conteúdos demos continuidade ao método do professor orientador-cooperante e mantivemos com os alunos um diálogo inquiridor de modo a despertar-lhes a curiosidade e estimular os alunos para a aprendizagem. Como diz Proença (1989) “a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afetivo” (p. 285).

Recorremos ao quadro para corrigir os trabalhos de casa, escrever palavras-chave, sínteses e esquemas sobre conteúdos trabalhados, pois, como defende Borrás (2001), o quadro “(...) pode tornar-se num mural que facilite as contribuições de todos e a discussão coletiva de opiniões e hipóteses colocadas”.

Naturalmente, foram proporcionados momentos de leitura. Para tal, retirámos e adaptámos excertos do livro *As Crónicas de Fernão Lopes* de Saraiva (1997), que tiveram o propósito de fornecer informação específica e permitir o debate dos conteúdos. Além disso, incentivámos os alunos a sublinharem as informações mais

relevantes e a esclarecer dúvidas. É importante habituar os alunos a lerem documentos históricos, pois o documento “Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno” (Proença, 1989, p. 289).

Tendo em conta a utilização do livro "As crónicas de Fernão Lopes" torna-se importante refletir sobre o valor do documento enquanto fonte histórica e enquanto narrativa. Como refere Roldão (1995), sobre o “valor educativo da história falava já Platão, insistindo no poderoso fascínio que exercem sobre a mente, sobretudo das crianças, mas não só, tornando fácil de memorizar e interiorizar o significado que lhes está associado.” (p.25). A importância da narrativa é defendida por vários, autores nacionais e internacionais, pois segundo Lévi-Strauss (1966), citado por Roldão (1995), permite “reorganizar os conteúdos curriculares de acordo com uma outra lógica, mais rica de significado e mais adequada à estrutura interpretativa e organizativa do pensamento dos alunos - a lógica da História, esse antiquíssimo utensílio da mente humana” (*ibidem*, p.26). Assim, pretendemos que os alunos aprendessem História com os documentos que lhes iam sendo dados, acrescentando, oralmente, algumas informações, levando-os, também, a saberem questionar e a fazerem pesquisa.

Os mesmos documentos que estimulavam os benefícios das narrativas nos alunos também tinham a vantagem de serem fontes históricas. Salientando a importância da utilização de fontes históricas, Xavier (2011) refere que cabe ao "professor, levando em conta a aprendizagem do aluno, pode transformar essas fontes em ferramentas pedagógicas. Tal consideração pode levar o aluno a perceber que a História é feita a partir de vestígios deixados pelos homens do passado." (p.1098). Foi neste sentido de levar os alunos a compreender o que lhes é ensinado sobre a História tem uma origem concreta, que trabalhamos com base em fontes escritas (as crónicas ou iluminuras), orais (lendas) ou materiais (monumentos, esculturas e espaços físicos).

No intuito de utilizar fontes históricas, partimos de iluminuras, nomeadamente do cerco de Lisboa e da Batalha de Aljubarrota, para explicar o conteúdo. Estas

imagens promoveram a discussão de ideias, ajudaram a chamar a atenção dos alunos e torná-los mais participativos na aula (Borrás, 2001).

Nesta ótica, tal como o professor orientador-cooperante, utilizámos o *PowerPoint*, mas utilizando, sempre que possível, fontes históricas, nomeadamente, iluminuras, ilustrações, fotografias de moedas dos reinados de D. Fernando e D. João I, fotografias do túmulo de D. Fernando e fotografias do Mosteiro da Batalha. Assim, nas aulas o *PowerPoint* foi de extrema utilidade e uma boa opção, pois permitiu que os alunos visualizassem cronologicamente os reis da primeira dinastia, a gravidade da Peste Negra e o contexto económico-social extremamente deficitário, a árvore genealógica dos candidatos ao trono, entre outros aspetos. Desta forma, confirma-se a ideia de Kerr (2001) em que defende que as apresentações em *PowerPoint* permitem ao professor preparar num só suporte uma grande diversidade de recursos.

Para verificar as aprendizagens utilizámos o filme, "A crise 1383-1385" (do Programa "Conta-me História" da RTP, 2013), pois citando Abud (2003), "A linguagem própria da imagem auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno" (p.190). Atualmente os filmes são reconhecidos como fontes históricas, sendo também "estimulantes" e "interessantes" para os alunos. Contudo importa ressaltar que os filmes utilizados na nossa prática não podem ser considerados fontes históricas, por não ter "sido filmado no próprio instante em que ocorria", como afirma Serrano (1935, p. 112). Os filmes que utilizámos fazem parte de "um outro gênero de filmes poderia prestar relevantes serviços ao ensino de História: a filmagem de excursões a locais históricos e os comentários correspondentes feitos por especialistas." (Abud, 2003, p. 187). Assim, o filme permitiu-nos fazer uma revisão de toda a matéria que lecionámos, parámo-lo sempre que achámos conveniente e questionámos os alunos, antecipando também a sequência dos acontecimentos. Esta foi a estratégia de exploração que escolhemos, uma vez que "Dono de uma identidade própria, como documento histórico que exige instrumental adequado para sua exploração, o filme na aula de História na escola básica também exige uma proposta didática." (*ibidem*, p.189).

Atuámos perante a turma sempre de forma a manter um contato de proximidade, memorizando o nome dos alunos, pois como afirma Pedro (1992):

O modo de usar os nomes é uma estratégia de controle importante e é vulgarmente usada em todos os tipos de situações comunicativas. Por outro lado, o aluno sente que está a ser tratado como pessoa. (...) o controle é exercido muito adequadamente tratando qualquer um pelo nome, (...). A entoação ao dizer um nome é fundamental para diferenciar por exemplo uma “ameaça” e um movimento de confirmação (p. 151).

Para nos certificarmos que existia uma reflexão, por parte dos alunos, sobre os conteúdos abordados em cada aula, utilizámos os trabalhos de casa. Estes e a revisão da aula possibilitam a avaliação do processo de ensino, através do empenho e resultados dos alunos. O debate foi uma estratégia recorrentemente utilizada, e é umas das estratégias pedagógicas que permitem estimular a aprendizagem dos alunos através de mecanismos de cooperação e de interação, do diálogo e do estabelecimento de consensos em situações de conflito. Os debates possibilitam, também, construir a responsabilidade e a cumplicidade dos alunos num ambiente de interdependência positiva, de modo a além de competirem os alunos cooperarem em solidariedade para o sucesso do grupo e da aprendizagem. (Trindade, 2002)

Ao analisar a avaliação, o professor deverá questionar os resultados que tem e pensar neles, não só como produto, mas também em termos de processo, uma vez que embora o trabalho avaliado seja o do aluno este é influenciado pelo professor (Luckesi, 2002). Devemos para isso considerar sobretudo a avaliação no sentido formativo o que nos levou a na nossa prática letiva aplicar e vivenciar a avaliação formativa. Esta foi aplicada diariamente e no decorrer de cada aula, através da revisão da aula anterior e do diálogo estabelecido com os alunos. Verificámos se os alunos estavam a construir o seu conhecimento, se compreendiam os conteúdos e não os confundiam. (Proença, 1989).

Assim, dado o carácter social da História, deverá procurar-se que os alunos façam as suas aprendizagens mas também fiquem dotados de instrumentos que lhes permitam relacionar, refletindo criticamente, as aprendizagens.

Procurou-se ainda, com a disciplina, que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela atividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa atividade e organização espacial daí decorrente. (Ministério da Educação, 1991, p. 77-78)

3.3.2. Reflexão sobre as práticas

O ensino da História possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos (Fonseca, 2003, p. 52)

No decorrer do Mestrado tentámos reunir o máximo de saberes necessários à lecionação da disciplina, porém não podemos esquecer a abrangência da História e que muito ainda se descobre hoje em relação ao passado, portanto o conteúdo da História não cessa de crescer. Apesar dos nossos conhecimentos de História, quanto mais os aprofundávamos, mais concordávamos com a célebre frase de Sócrates, "Só sei que nada sei", na consciência que teremos sempre muito mais para aprender. Esta perspectiva longe de nos desanimar, motiva-nos e aumenta o nosso interesse pela História. Assim, consultámos livros escolares, documentários, documentos, livros de historiadores (nomeadamente de Oliveira Marques e Mattoso), o professor cooperante e a professora supervisora. Esta foi uma consulta entusiasta e agradável que deu origem a discussões com os colegas de Mestrado que lecionavam os mesmos conteúdos e a conversas enriquecedoras com o professor-orientador cooperante.

A disciplina de HGP associa o estudo da História ao da Geografia "cujo contributo se destina a facilitar a compreensão de um espaço composto por elementos sujeitos e permanentes mudanças" (Ministério da Educação, 1991, p.79). Embora na planificação possa passar despercebida, a componente geográfica do tema estudado é particularmente significativa para os alunos da escola onde intervimos. Fizemos por estimular os alunos a imaginar a localização geográfica das "Cortes de Coimbra" e conceber a cidade no século XIV. Também levámos os alunos a recorrer ao mapa e questionar o contexto territorial das grandes batalhas (Atoleiros e

Aljubarrota), atividade que lhes permitiu compreender que a História estuda acontecimentos reais.

Tendo em conta o nosso objetivo de lecionar o tema privilegiando o uso de fontes históricas, a escolha óbvia foram "As Crónicas de Fernão Lopes". Existem várias adaptações e reproduções, chegámos mesmo a consultar, no *site* da Torre do Tombo, a digitalização do original. Este foi o nosso primeiro obstáculo, fomos incapazes sequer de compreender a letra rebuscada: após a exaltação por podermos consultar o original a decepção por ser impossível a sua utilização, contudo fizemos questão de mostrar o original aos alunos. Consultámos, então, algumas versões, que não são fáceis de encontrar nas livrarias e optámos por encomendar duas impressões de "As Crónicas de Fernão Lopes", a de Ferreira e a de Saraiva. Utilizámos, primordialmente, esta última, a qual se revelou eficaz nas aprendizagens dos alunos e na consecução dos nossos objetivos pedagógicos, ou seja, através deste documento, foi possível estudar a crise portuguesa dos finais do século XIV.

Embora tentássemos apresentar a história (narrativa) de forma mais imparcial possível, mostrando algumas fraquezas do Mestre e lembrando aos alunos que a legítima herdeira do trono era D. Beatriz, os alunos tomaram o partido do Mestre. Definiram "os bons" e os "maus" e "viveram" a emocionante aventura que culminou na vitória dos nossos heróis. Temos que admitir que não fomos bem-sucedidas nas nossas intensões imparciais, a maioria dos alunos nem pensou duas vezes nas razões dos reis Castelhanos e mostraram-se fervorosos apoiantes do Mestre, provavelmente influenciados pelo discurso emocionante de Fernão Lopes. Esta situação levou-nos a refletir sobre o papel do professor de HGP no que respeita à abordagem imparcial dos diferentes temas, bem como à transmissão de valores.

Seguindo a rotina do professor cooperante, no início de cada aula revíamos a aula anterior, através do reconto feito pelos alunos, inquirindo-os se necessário. Geralmente era, para nós, uma parte extremamente gratificante da aula em que verificávamos que os alunos realmente tinham aprendido o que fora ensinado. Como afirmou Sequeira *et al.* (1989) "As abordagens por perguntas revelam-se produtivas quando obrigam o aluno a envolver-se ativamente na pesquisa da resposta, se

servirem de orientadoras da primeira interpretação.” (p. 53), ou seja, serviam de avaliação formativa, não esquecendo que inquiríamos os alunos menos participativos e levávamos a que todos os alunos participassem.

Permitimos, também, que os alunos colocassem dúvidas e curiosidades relacionadas com os conteúdos estudados. Sabíamos, à partida, que poderiam deixar-nos numa situação difícil, sem resposta para lhes dar. Efetivamente tal aconteceu, quando um aluno nos perguntou se “D. Fernando era o rei que tinha morrido de Peste Negra”. Apesar de não termos resposta imediata para dar ao aluno, investigámos e satisfizemos a curiosidade do aluno numa aula posterior. Assim, a partir de então, tentámos alargar os nossos saberes, prevendo possíveis questões, de maneira a saber dar resposta a eventuais questões motivadas pela insaciável vontade da turma em aprender cada vez mais. Como nos recorda Félix (1998), "Não é possível ser professor de História sem conhecer a natureza própria do conhecimento histórico que se vai “transmitir” (p. 28)". Considerámos estimulante o interesse dos alunos, pelo que procurámos dar resposta às suas diferentes solicitações preparando-nos muito para além do tema restrito de cada aula.

Em relação às Crónicas, os documentos, inicialmente, eram demasiado longos, o que levava a que o tempo escasseasse, particularmente nas aulas de 45 minutos. Perante tal situação, tivemos que aprender a selecionar apenas a informação mais relevante para a aprendizagem dos alunos, o que constituiu um desafio, na medida em que, para nós, toda a informação era relevante.

Pretendíamos projetar um excerto do filme no fim de cada aula, contudo não o fizemos na primeira projeção planeada, devido à má qualidade na projeção naquele dia. Isto levou-nos a também não o fazer nas aulas seguintes, mas como tínhamos prometido aos alunos a visualização do vídeo "A Revolução de 1383-85", fizemo-lo na última aula para agrado da turma, com o cuidado de fazer uma análise, mas também consciente de que:

a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme. Ao proceder às operações

mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico (Abud, 2003, p.191).

Chegámos a pesquisar alguns jogos que tencionávamos aplicar à turma, contudo, após a primeira aula, percebemos que não teríamos tempo para os fazer. A exploração de Fontes também já introduzia o estímulo da novidade o que motivava os alunos para as aulas.

O professor orientador-cooperante informou-nos que o teste que aplicou aos alunos, relativo ao tema que lecionámos, foi o que obteve a melhor classificação de todo o ano, o que prova que os alunos aprenderam a matéria, o que nos deixa muito satisfeitas pois é prova que tomámos as decisões corretas na utilização de fontes históricas para a qualidade da aprendizagem dos alunos. (Roldão, 1999)

Acreditamos que os recursos utilizados ajudaram os alunos a construir um conhecimento que envolveu a "compreensão histórica, pensamento cronológico, análise e interpretação da História, investigação histórica, análise de temas históricos e tomada de decisões" (Félix, 1998, p. 33). Com efeito, estes saberes eram demonstrados na participação oral dos alunos, nas interações professores/alunos /professores e nas respostas dos alunos durante as aulas, o que nos levou a considerar que tínhamos seguido uma metodologia adequada permitindo aos alunos fazerem aprendizagens significativas, também reveladas nos resultados do teste.

Como prevíamos lecionar HGP deu-nos grande alegria, assim como fazê-lo utilizando fontes históricas. As adaptações e pesquisas que fomos fazendo, permitiu-nos sentir confiança no que dizíamos, evitando hesitações no nosso discurso. No futuro, ansiamos por trabalhar como professoras de HGP, até porque essa foi a razão da nossa vinda para o Mestrado, e utilizar não só fontes históricas, mas torná-las mais dinâmicas e, acima de tudo, eficazes na concretização de aulas estimulantes e propícias ao desenvolvimento de competências com vista à construção do conhecimento histórico pelos jovens dos 10 aos 12 anos.

3.4 Português

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*
(Ricardo Reis, 1987)

3.4.1. Fundamentação das práticas

A prática letiva de Português aconteceu numa turma do 5º ano do ensino básico e envolveu a lecionação de seis aulas. Nas aulas trabalhámos todos os domínios previstos pelas Metas Curriculares de Português, com incidência mais num ou noutra, consoante os objetivos de cada aula.

As semanas de observação e as aulas de seminário deram-nos informações fundamentais para, desta forma, traçarmos a estratégia a utilizar e encontrar equilíbrio entre as orientações do professor cooperante e as indicações da professora supervisora. Com efeito, as aulas observadas, prévias à intervenção, permitiram-nos analisar as atitudes e dificuldades relevantes de cada aluno, e a sua rotina de trabalho. Deste modo, pode afirmar-se que “A observação não é um simples método de investigação e certamente não é um método completo. No entanto, parece bastante englobante, a partir do momento em que queremos abranger a complexidade do processo de ensino.” (Pedro, 1992, p. 86)

No que diz respeito à intervenção, antes de iniciar qualquer planificação, elaborámos uma análise do Programa de Português do Ensino Básico (2009) e das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), juntamente com o professor orientador cooperante, e seleccionámos os conteúdos a lecionar.

Seguindo as orientações constantes nas Metas Curriculares (2012), estas foram construídas de forma a induzir a aprendizagem em espiral, de Bruner. "A elaboração das Metas Curriculares de Português obedeceu aos seguintes princípios: definição

dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade" (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 4). Assim, torna-se essencial que todas as aprendizagens previstas para o 5º ano sejam efetuadas, de modo a não prejudicar os alunos no 6º ano:

Por tudo isto, será necessário explicitar a aprendizagem em espiral de Bruner, em que os conceitos são introduzidos nos primeiros anos escolares e retomados em anos posteriores, cada vez com maior profundidade. Os mesmos conceitos podem ser retomados várias vezes ao longo do ensino aumentando a sua complexidade. Embora a teoria do desenvolvimento de Piaget, dos estádios de desenvolvimento e da aprendizagem, seguindo os passos assimilação, acomodação e equilíbrio, ainda seja pertinente e internacionalmente aceite, também a de Bruner ganhou espaço no ensino. Segundo Roldão, o próprio Bruner tentou aliar as duas teorias para que se complementassem:

O currículo em espiral de Bruner é, segundo este autor, fundamentado pela caracterização do desenvolvimento dos estádios. No entanto, esta fundamentação é vista como uma orientação para adaptar estratégias de ensino aos diferentes modos de ver o mundo em diferentes idades e não para selecionar ou excluir conteúdos ou conceitos. (Roldão,1994, p. 63)

Existem várias teorias para explicar o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, considera-se a aprendizagem como construção do significado pelo próprio aluno, é um processo ativo pelo qual o aluno constrói o seu próprio conhecimento, baseado na sua experiência, mas que não se esgota na experiência das coisas. Inspirámo-nos na teoria da aprendizagem de Bruner, desenvolvida no livro *The Process of Education*. Bruner considerava que as crianças possuem quatro predisposições que representam o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. São estas características que procurei estimular, através de tarefas diversificadas.

Sem perturbar a rotina dos alunos apresentámos-lhes tarefas que lhes inflamasse o gosto de aprender, nomeadamente, pesquisa, descodificação de

mensagens, jogos, mas acima de tudo através da metodologia de aprendizagem por descoberta em Bruner. Sobre este ponto, Marques (2009, p. 3) destacou a importância dada ao método da descoberta, como um aspeto central na teoria de Bruner, que considerou que aprendizagem "se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência."

Com efeito tivemos liberdade para escolher as abordagens aos conteúdos programáticos, tarefas e material a utilizar, com o conhecimento do professor cooperante e da professora supervisora. Estes tomaram conhecimento do plano de aula e fizeram sugestões sempre que consideraram necessário, as quais respeitámos. Sempre que necessário explicámos as nossas escolhas ou retificámos a planificação, pois,

A possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica consequente no ensino e aprendizagem do Português passa, necessariamente, por uma tomada de opções que deve assentar na posse de competências de conhecimento sobre a língua, os seus usos, os processos cognitivos envolvidos na aquisição da linguagem e no processamento da informação recebida (Sequeira, *et al.*, 1989, p. 10).

No que se refere à oralidade, esta tinha nas aulas do professor cooperante um lugar privilegiado. Os alunos, tal como orienta o Programa de Português do Ensino Básico - PPEB (Reis *et al.*, 2009), interagem com espontaneidade, correção e à-vontade em situações formais de comunicação. Segundo Silva, Viegas, Duarte & Veloso (2011), a realização oral das línguas é a verdadeira essência das línguas, pois a generalidade dos seres humanos tem a capacidade de se exprimir oralmente e só os escolarizados o podem fazer através da leitura e escrita. O uso da dimensão oral está sujeito a condições de formalidade e planeamento, equiparáveis ao uso escrito. Portanto, o domínio da oralidade pode e deve ser valorizado em contexto de sala de aula, pois "o trabalho explícito sobre as realizações orais corresponde a um objetivo justificado, possível e desejável. A competência oral foi aí considerada como um objeto e um fim em si mesma." (*ibidem*, p. 8-9)

A competência do Oral, esteve fortemente presente em todas as aulas, o aluno ao explorar oralmente um texto ou um exercício, ao emitir a sua opinião, ao recontar um texto, entre outros, já está a trabalhar a oralidade, daí esta competência ter sido formalizada, no Programa e nas Metas Curriculares, para que este conhecimento que os alunos possuem possa ser valorizado. Seguindo estas orientações planificámos no sentido de tornar explícito o ensino da oralidade criando “situações de aprendizagem variadas e de complexidade crescente, possibilitando que os alunos experienciem diferentes formas de conhecer e usar a língua no modo oral, refletindo sobre ela e explicitando algumas regras da sua utilização.” (*ibidem*, 2011, p. 26)

De facto, uma estratégia que utilizámos, recorrentemente, para iniciar a abordagem aos conteúdos foi o diálogo. Tal como defende Proença (1989),

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

A exploração de um texto ou exercício gramatical foi sempre feita, primeiramente, na oralidade. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem e a linguagem são inseparáveis "linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro" (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1988, p. 4). Dito de outro modo, o conhecimento produz-se através da linguagem.

Quando pensamos numa aula de Português forçosamente pensamos em leitura e escrita, pois essa é imagem tradicional do português escolarizado. Contudo o objetivo hoje vai muito além de formar bons leitores e bons “escrevedores” (Xavier, 1999), pois, além do oral já atrás referido, o PPEM aponta para a valorização da educação literária e da gramática lecionada de forma “transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respetivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita)” (Reis *et al.*, 2009, p.19). Portanto, trabalhámos o domínio da oralidade em específico e associado aos outros domínios.

Ler por prazer fazia parte do quotidiano dos alunos da turma em que intervimos, o que nos deu o privilégio de trabalhar com alunos motivados para a leitura. Antes da intervenção, o professor cooperante deu-nos a opção de continuar a unidade que este lecionava, “Histórias Tradicionais” ou iniciar a “Histórias bem-humoradas”. Ponderámos essa escolha com cuidado, uma vez que citando Silva *et al.* (2011, p.7), “as características do texto vão influenciar o processo de leitura, na medida em que diferentes tipos de texto solicitam diferentes atitudes de leitura.” O que se tornava extremamente relevante, pois efetuámos a avaliação do descritor de desempenho: “Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto.” (Buescu, *et al.*, 2012, p. 36) em todas as aulas, tendo-o assim aplicado a todos os alunos.

Poderíamos ter optado por trabalhar com os alunos textos ou livros que não constassem do manual, mas a utilização do manual foi prática, uma vez que todos os alunos o possuíam e os conteúdos gramaticais a lecionar constavam na unidade do livro a trabalhar. Como defende Viseu, a compra do manual é um investimento financeiro feito pelas famílias, tendo um papel importante como elemento de estudo dos alunos, visto que o podem usar em qualquer momento em casa ou na escola. Neste sentido: "Ao professor compete-lhe articular a interpretação que faz dos programas e das propostas do manual adotado para, a partir delas, elaborar as suas estratégias de ensino e de aprendizagem." (Viseu, 2009, p. 3179) Segundo o professor cooperante, com o qual concordámos, *Diálogos* (Costa & Mendonça, 2013) é um bom livro para abordar a gramática de uma forma de semi descoberta. As questões estão bem colocadas e variam quanto à tipologia, como à ordem pela qual surgem.

As atividades de pré-leitura foram uma constante na sala de aula, pois tal como defendem Antunes & Rodrigues (2011), ajudam os alunos a compreender melhor o texto que exploraram. Não podia ser mais verdade como no estudo do texto “Debalde ou de balde” de José de Lemos. Se os alunos não tivessem debatido previamente o significado das expressões a maioria não compreenderia o texto.

Fomentámos com frequência o debate nas aulas, pois, mediando a turma, conseguimos que se fizessem aprendizagens mais significativas. Esta é uma estratégia de ensino-aprendizagem eficaz, defendida por vários autores nacionais e internacionais, nomeadamente, Darby (2006):

(...) debating is an effective pedagogical strategy because of the level of responsibility for learning and active involvement required by all student debaters. Moreover, it provides an experience by which students can develop competencies in researching current issues, preparing logical arguments, actively listening to various perspectives, differentiating between subjective and evidence-based information, asking cogent questions, integrating relevant information, and formulating their own opinions based on evidence. After the debate is over, students also report that the experience is FUN! (p. 78).

No que se refere à leitura da unidade trabalhada, começámos por ler em voz alta, pois como se lê no *Guião de Implementação do programa de Português do ensino básico (GIPP) – Leitura*, “o exemplo do professor enquanto leitor é crucial para o desenvolvimento do interesse pela leitura”(Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011) Contudo, posteriormente optámos por fazer apenas a leitura silenciosa, por uma questão de gestão de tempo e de debilidade da voz da professora. O GIPP-leitura lembra-nos que a leitura tem implicações cognitivas e afetivas, situação pode causar constrangimentos. É importante que antes de o aluno se expor aos colegas, olhe e leia silenciosamente. "É com este tipo de leitura que o aluno desenvolve a compreensão, característica essencial do ato de ler, é a leitura por excelência". (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 3)

A atividade de leitura tinha o propósito de levar a ler para procurar informação específica, identificar pontos de vista e também para debater as posições do autor. Colocava aos alunos uma questão orientadora dessa leitura ou pedíamos que lessem para recontarem o texto, pedíamos sempre a opinião crítica a alguns alunos acerca da leitura dos colegas. Esta estratégia segue as orientações do GIPP – Leitura “A leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada. Isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem”. (*ibidem*, p. 9)

A importância da boa compreensão dos textos da unidade "Histórias bem-humoradas" era facilmente percebida pelos alunos, que logo com o primeiro texto ficaram a entender que se não compreendessem bem a linguagem e o desenvolvimento de toda a situação não compreenderiam "onde estava a graça". A vontade de rir e o cómico criou também uma cumplicidade entre os alunos, que recorriam aos colegas para partilharem a sua interpretação dos textos. Deste modo,

O espaço que, na aula de Português, é dado à leitura/ interpretação de textos, institui esta atividade de ensino/ aprendizagem como uma das fundamentais no desenvolvimento não só das capacidades específicas do leitor, mas também, de uma competência mais genérica dos falantes de uma língua, a sua competência comunicativa (Sousa, 1993, p. 157).

A compreensão textual foi feita sempre a partir do oral, e das respostas dos alunos, para o escrito, respeitando o que diz o GIPP de Escrita (2011), citando Niza (2005, p. 15), "Sabe-se hoje que, para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa". Assim solicitava aos alunos que se voluntariassem para escreverem as suas respostas no quadro, após escutarmos e debatermos as respostas oralmente.

A escrita foi aliada à oralidade, quer para trabalhar a análise dos textos, quer para explorar os conteúdos gramaticais lecionados, ampliando a compreensão dos alunos dos mesmos, quer para fazer produções escritas orientadas e submetidas a um tema, pois conforme diz o GIPPEB de Escrita:

Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de "expressar" ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 17).

Quando ao estudo dos pronomes foi dada aos alunos a oportunidade de efetuar o planeamento, recolherem informações sobre os pronomes para suprimirem as

falhas nos seus conceitos gerais, e de realizarem as suas fichas de trabalho. A correção das fichas, e de todos os exercícios escritos no geral, aliou a projeção (uso das TIC) com a escrita no quadro. Os alunos também tiveram sempre um modelo de correção escrito das respostas às questões de interpretação, e tiveram em todas as aulas tarefas de produção escrita criativa, submetida a um tema orientador e, por vezes, a uma determinada forma e tipologia, uma vez que:

A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado. Com efeito, para desenvolver a compreensão de fenómenos e conceitos científicos é necessário descrever, explicar, argumentar, discutir (*ibidem*, p. 17).

Se a turma com que trabalhámos era uma turma motivada para a leitura, o mesmo já não sucedia com a produção escrita criativa, assim e baseando-nos em Dias (2006), procurámos estimular o prazer pela escrita criativa, começando por um parágrafo até à produção de textos. Este trabalho deve ser desenvolvido ao longo da escolaridade, alimentado pelos estímulos providenciados pelos professores, tal como afirma Rei, citado por Dias, "Uma questão decisiva na implementação de tarefas decorrentes da Escrita Expressiva e Lúdica (EEL) é *uma conquista do aluno*, ao despertar, inicialmente a sua benevolência e, posteriormente, ao conduzi-lo à sua entrega e ao seu entusiasmo pela escrita" (Dias, 2006, p. 7).

Nesta ótica, apresentámos o modelo de recado do texto (e um outro modelo por nós elaborado), recorrendo à projeção, e explorámos a sua forma. Seguindo o método teoria - processo de produção - exemplo, solicitámos aos alunos que produzissem um recado humorístico sobre o seu animal favorito. Seguindo outras técnicas de dinâmica de grupo, constantes no livro (como três palavras um texto ou chuva de ideias) os alunos produziram textos de opinião e uma banda desenhada individual (Gomes, 2010).

Em relação à Educação literária, esta está sempre presente nas aulas de português, através da leitura e análise de livros do Plano Nacional de Leitura (PNL) e da leitura de excertos de livros constantes no manual do aluno. Na prática letiva

recorremos aos excertos do manual, alguns de diferentes obras do mesmo autor, e relembrei aos alunos outras obras estudadas, nomeadamente outras obras de António Torrado, aproveitando a oportunidade para falar sobre a vida e obra deste autor.

No que se refere à Gramática, os conteúdos abordados foram: a classe e subclasse dos pronomes; sinónimos e antónimos; conjugação de verbos (diferentes tempos e modos); alguns recursos expressivos (comparação, onomatopeia, adjetivação); a classe e subclasse dos determinantes; e o uso do apóstrofo. Para trabalhar estes conteúdos consultámos o dicionário terminológico, um artigo de Silva (2000) sobre os pronomes, material de apoio cedido pela professora supervisora ao longo do mestrado, e várias gramáticas, nomeadamente, a *Domínios* (Nascimento & Lopes, 2011).

No artigo "Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico!" (Xavier, 2012), a autora relembra o conceito de gramática implícita (Chomsky, 1986), como conhecimento intuitivo que um falante tem da língua e das suas regras, sem que tenha havido um ensino formal. É esse conhecimento implícito da língua que procurámos que os alunos explorassem de modo a tornarem a aprendizagem mais significativa.

Como explicitado no artigo "Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta" (Xavier, 2011), é fulcral trabalhar a partir de um contexto, para que os alunos possam compreender a importância do fenómeno gramatical e o seu funcionamento. Só assim se garante a compreensão, memorização e emprego das regras. Eis porque, frequentemente, utilizámos as construções orais dos alunos e partir assim de um contexto para os conceitos. Também construímos fichas de trabalho que levassem os alunos a compreender e definir as subclasses dos pronomes, sempre de um exemplo concreto para a generalização.

O método de aprendizagem pela descoberta é aplicado, com alguma facilidade, a conteúdos como pronomes, determinantes, adjetivos e outros. O mesmo já não acontece no estudo dos verbos irregulares ou outros conteúdos gramaticais que exijam memorização tal como orienta o GIPP - Conhecimento Explícito da Língua:

Os Programas de Português do Ensino Básico sugerem explicitamente que se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais. (...) Contudo, importará também entender que esta abordagem didática não se adequa a todos os fins. Como o próprio nome indica, uma atividade pela descoberta implica que haja algo a descobrir. Havendo aspetos que têm de ser memorizados, formalmente ensinados, porque não decorrem de conhecimento implícito, não será possível recorrer a este tipo de estratégias de ensino em alguns contextos (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 25).

No desenvolvimento de atividades pela "Abordagem ativa pela descoberta" os alunos trabalharam em pares, investigaram, resolveram as tarefas da forma que acreditaram ser mais adequada, apresentaram-nas, explicando o seu raciocínio à turma e em grande grupo tiraram as suas dúvidas e conclusões.

Recorri ao quadro com alguma frequência, mesmo que não conste da planificação da aula. Sempre que necessitei improvisar ou utilizar construções orais de um aluno para esclarecer a turma, pois “o tradicional quadro negro pode tornar-se num mural que facilite as contribuições de todos e a discussão coletiva de opiniões e hipóteses colocadas” (Borrás, 2001).

A escola possuía projetor multimédia e computador na sala, vivendo nós na era da tecnologia, é natural usar esses recursos. O *PowerPoint* permite aos alunos tirar notas enquanto ouvem os professores, permite também ao professor preparar num só suporte uma grande diversidade de recursos (Kerr, 2001). Projetámos o *PowerPoint* com conteúdos novos a abordar, os sumários, as tarefas de motivação e pré-leitura, efetuar as correções dos trabalhos, as fichas de trabalho e a banda desenhada. A opção pela projeção permitiu-nos não perder muito tempo com a escrita à mão no quadro, tendo em conta que: (i) serviu como elemento de animação; (ii) como elemento facilitador e (iii) permitiu equacionar a realização de atividades que seriam difíceis de efetuar de outro modo. (Ribeiro e Ponte, 2000, p. 3).

A planificação desempenha um papel importante na medida em que, durante a sua elaboração, há oportunidade de se verificar as conceções prévias das crianças, a sua interpretação da questão-problema, a sua capacidade de selecionar respostas

corretas e a capacidade de verificar se uma previsão se confirma ou não. Não esquecendo que, citando Costa *et al.* (2011, p. 25), a "planificação é essencial para o sucesso de uma atividade pela descoberta e é aquela em que o papel do docente é fundamental".

Quanto à avaliação dos alunos, realçamos que é um processo diário e, na nossa conjuntura de estágio apenas formativo, seguindo Fontes & Silva (2004, p. 10) quando referem que “a avaliação deverá ser orientada para competências cognitivas e atitudinais, trabalhadas durante as aulas, não só relacionadas com os conteúdos científicos.”.

Seguindo a rotina do professor cooperante, fazíamos uma revisão da aula anterior no início de cada aula. O diálogo, de reflexão sobre a aula anterior, que estabelecemos com os alunos serviu para verificarmos os conhecimentos adquiridos pelos alunos. É pertinente porque “As abordagens por perguntas revelam-se produtivas quando obrigam o aluno a envolver-se ativamente na pesquisa da resposta, se servirem de orientadoras da primeira interpretação” (Sequeira, *et al.*, 1989, p. 53). Esta conversação professor-aluno-professor é fundamental para o professor verificar as aprendizagens dos alunos, chamá-los à atenção para as suas falhas e promover a oportunidade para o aluno colocar as suas dúvidas e rever as suas atitudes.

Por conseguinte, efetuámos as avaliações de: leitura; registo escrito; participação oral e sentido crítico; empenho, autonomia e responsabilidade; preenchendo uma tabela construída para o efeito em cada uma das aulas e para cada aluno.

3.4.2. Reflexão sobre as práticas

Esta prática educativa era sem dúvida a que mais iria pôr à prova a nossa capacidade de nos reinventar, de nos distanciarmos do habitual. Por termos consciência que o estágio de português seria para nós mais um desafio interior, que científico ou pedagógico, escolhemos ser esta a minha última área de intervenção.

Desde o primeiro momento o professor cooperante demonstrou entusiasmo pela nossa presença e futura intervenção: reconhecemos que tivemos um trato privilegiado, proveniente do respeito dado à nossa opinião, anterior experiência, idade e da nossa participação nas conversas do grupo de docentes de Português. Com o aproximar da data de intervenção fomos ficando receosas, pois como refere Sequeira *et al.* (1989), “O ensino do Português, afetado, (...) por fatores de ordem individual e social (...) apresenta-se como uma prática extremamente complexa a vários níveis” (*ibidem*, p. 10).

Desde a nossa licenciatura que fomos professores de português, e fomos criando a nossa própria dinâmica de aula, ajustada às necessidades dos alunos. Na nossa curta vida profissional éramos flexíveis com o tempo despendido com cada conteúdo e esse mesmo tempo variava de turma para turma. Esperávamos sempre pelo feedback dos alunos a cada compasso da aula, e dependendo da facilidade ou dificuldades dos mesmos aumentávamos, ou reduzíamos, o tempo dedicado ao tópico em estudo. É neste contexto que gostamos de trabalhar, independentemente do conteúdo ou forma de o abordar. Durante o estágio não o conseguimos fazer, sentimos que não podíamos ter essa liberdade, pois, enquanto abordávamos um conteúdo já estávamos com o seguinte na cabeça, estando algo ausentes do que estava a fazer no momento. Não obstante, estabelecemos uma postura perante a turma e atuámos sempre de forma a manter um contato de proximidade. Procurámos sempre decorar rapidamente o nome dos alunos, algo que conseguimos fazer nesta turma, não esquecendo a afirmação de Pedro (1992), que aprendemos durante a licenciatura:

O modo de usar os nomes é uma estratégia de controle importante e é vulgarmente usada em todos os tipos de situações comunicativas. Por outro lado, o aluno sente que está a ser tratado como pessoa. (...) o controle é exercido muito adequadamente tratando qualquer um pelo nome (...). A entoação ao dizer um nome é fundamental para diferenciar por exemplo uma “ameaça” e um movimento de confirmação. (*ibidem*, p. 151)

Para abordar os conteúdos a lecionar também nos fizemos valer da nossa experiência profissional, assim como a oficina de "Formação Para os Novos

Programas de Português do Ensino Básico", realizada em 2011. Esta influenciou-nos a lecionar gramática de forma a que os alunos apreendessem através da descoberta. Por exemplo, utilizámos a abordagem ativa pela descoberta como forma de os alunos compreenderem melhor os pronomes e ajudá-los a não os confundir com os determinantes.

Ao planearmos todas as estratégias e atividades, valorizámos os interesses dos alunos. Usámos determinados recursos didático-pedagógicos e atividades numa perspetiva de práticas de diferenciação na sala de aula, que respeitassem a diversidade de aptidões dos alunos. Planificámos atividades que encadearam os vários domínios, e tentámos criar um ambiente em que os alunos pudessem ler, escrever e trabalhar novos conteúdos com o mesmo interesse.

Como as atividades de pré-leitura, geralmente, iniciavam o trabalho de cada aula em concreto, estas serviam também de introdução e motivação ao trabalho a desenvolver. Portanto, procurámos diversificá-las de modo a surtirem efeito junto dos alunos. Na segunda aula tiveram que descodificar a mensagem presente no visor do telemóvel projetado (“estar de pernas para o ar”) e discutir os seus possíveis significados. Noutra aula foi pedido aos alunos que partilhassem memórias evocadas pelas frases “Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um!”. Fizemos atividades de pré-leitura que não eram as sugeridas pelo manual, como a exploração do recado, a biografia do autor recorrendo à intertextualidade, a área vocabular e a observação de uma prancha de Banda Desenhada.

Segundo Silva *et al.* (2011), o tipo de texto influencia a forma como se lê, a riqueza da unidade "Histórias bem-humoradas" estava aqui, na diversidade de textos: narrativos como "Sapatos Trocados" de José Fanha, poético como "Trocadilhar" de José Jorge Letria, descritivo como "Grande confusão no estádio" de António Torrado, o recado e a banda desenhada (Costa & Mendonça, 2013, p. 98, 99, 104 e 105). É comum a todos os textos a abundância de rimas, adjetivos, diálogos, e cómico de linguagem, personagens e situação, tornando os textos extremamente interessantes e apetecíveis para os para os alunos.

A comparação textual de "Sapatos trocados" de Fanha, e "Trocadilhar" de Letria, foi importante para os alunos se consciencializarem de que "os textos não vivem por si só, que remetem uns para os outros de diferentes maneiras: por analogia, por contraste, por complementaridade, por recurso a imitação criativa. Assim, o aluno deve ser precocemente sensibilizado para as relações e dispositivos de *intertextualidade*, isto é, para a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de textos, redes que ele estará cada vez mais apto a percorrer." (Reis *et al.*, 2009, p. 102). O facto do texto "Trocadilhar" ser um poema ajudou os alunos a compreenderem que embora os textos tivessem forma diferentes ambos eram ricos em rimas e que estas são um elemento importante para o ritmo e a expressividade de um texto, além de facilitar a memória devido à combinação dos sons das palavras. Além disso, o tema de ambos os textos era o mesmo, o que levou os alunos a perceber que existem várias formas de escrever sobre o mesmo assunto.

Os textos trabalhados eram de uma grande riqueza literária. Na penúltima aula questionámos os alunos sobre António Torrado. O nome não os elucidou, mas bastou-nos referir algumas das suas histórias para motivar e entusiasmar os alunos. Quiseram partilhar o que sabiam, recontar algumas histórias e saber mais sobre o autor. Falámos um pouco da vida e da grande obra do autor. Instigámo-los a saber mais sobre Torrado, e a lerem mais livros deste autor. O professor cooperante gostou muito de lhes termos "aguçado a curiosidade", além de lhes termos explicado o que é uma biobibliografia. Tal como diz Reis *et al.* (2009, p. 105): "O contacto dos alunos com textos literários do nosso património comum está na base da construção de uma memória coletiva e é um valioso fator identitário."

A escrita de recados humorísticos, banda desenhada e textos de opinião promoveram a criatividade e promoveram o entusiasmo. Foi necessário explicar a utilidade de um recado. Os alunos habituados às mensagens telefónicas afirmaram nunca terem escrito um. Foi forçoso demonstrar-lhes a utilidade e uso dos mesmos, recorrendo a exemplos práticos do dia-a-dia. A constante partilha de ideias, os trabalhos de grupo e pares favoreceram a aprendizagem, a partilha de estratégias e a gestão de tempo. Segundo Fontes e Freixo (2004), esta metodologia constitui uma

das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como social.

As leituras foram uma constante ao longo desta prática, valorizadas nesta comunidade educativa. Cooperámos na "semana da leitura", cujos encarregados de educação foram a uma aula de Português e recontaram uma história e leram um excerto à turma. Com o decorrer das aulas, os alunos assumiram um papel mais ativo na leitura, levando-nos a orientar a avalanche de voluntários, sedentos de mostrar as suas aptidões. Como refere Bastos (1999, p. 289), "a primeira leitura será uma leitura individual, livre e silenciosa, uma leitura para o prazer".

O jogo, "dominó dos pronomes e determinantes", promoveu a aprendizagem de competências gramaticais mobilizando o conhecimento científico acerca das subclasses dos pronomes e determinantes. Permitiu, como tarefa de grupo, a cooperação e a partilha de saberes entre os alunos, contudo também a competição.

No que diz respeito à oralidade, é para nós a base e a consolidação de todo o trabalho em sala de aula. Talvez dada a nossa natureza comunicativa, é através do diálogo que sentimos que conseguimos realmente ensinar. Indo ao encontro do que dizem Silva *et al.* (2011, p. 9), "o trabalho estruturado da expressão oral permitirá ainda, a nosso ver, que se abordem e/ou aprofundem outras questões e dimensões da prática linguística dos falantes, igualmente contempladas nos programas escolares". Também durante a observação percebemos que os alunos tinham adquirido vocabulário e saberes incomuns para a sua idade, mesmo sem um registo escrito frequente

O registo da avaliação diária dos alunos, na tabela de avaliação, revelou-se útil para refletir sobre as estratégias e atividades que foram dinamizadas na aula. Martins (2002) defende que as aprendizagens significativas pressupõem elevados níveis de envolvimento, neste sentido procurámos motivar mais e mais os alunos, recorrendo a atividades diferenciadas e que conjugassem melhor com os gostos dos alunos.

Em estágio não há tempo para nos dedicarmos integralmente aos alunos, de perceber o ritmo de aprendizagem de cada um, uma vez que somos nós próprios

alunos. Não nos satisfez lecionar as aulas desta forma, mas não conseguimos desprender-nos do rigor necessário à aula de um estagiário. Mantivemo-nos sempre atentos aos alunos, gostamos de estar disponíveis para chegar rapidamente a estes, tanto verbal como fisicamente, assim circulámos muito pela sala. Também tivemos o cuidado de solicitar a participação de todos os alunos, valorizando-a, independentemente das suas capacidades cognitivas e/ou comportamentais.

Felizmente, devido a outros estágios nesta turma, conseguimos conhecer os alunos o suficiente para os motivar e obter feedbacks positivos da parte deles em relação às aulas de português. Graças à satisfação dos alunos, e à nossa última aula, em que nos sentimos felizes ao lecioná-la, vemos esta experiência como uma mais-valia para o nosso futuro profissional. Conhecemo-nos o bastante para acreditar que saberemos colmatar as adversidades que se coloquem.

**PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA
PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

Ao chegar ao fim deste Relatório acreditamos que é importante refletir não só sobre o Estágio em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, mas também, sobre todas as situações vividas: investigação, observação e reflexão. Estas contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional, nomeadamente para o desenvolvimento de competências, a nível curricular, científico, e pedagógico.

Em nosso entender, foram, especialmente motivadoras as pesquisas efetuadas que nos alertaram para outras possibilidades pedagógicas e aumentaram o interesse pessoal e profissional nos temas estudados. As pesquisas fizeram-nos pensar de forma diferente, desafiaram as nossas capacidades e estimularam o nosso interesse. Por exemplo, sabíamos muito pouco acerca da utilização de fontes históricas em Portugal, hoje sabemos um pouco mais, e ficámos conscientes que pouco ainda foi escrito sobre este tema no nosso país. Isto levou a que a maioria dos livros, artigos e autores consultados sejam de nacionalidade brasileira, país onde há anos usam fontes históricas nas aulas de História e estudam a melhor forma de o fazer. Por cá sobressai Barca, com os seus muitos artigos publicados. A redação do texto do estudo levou a que fosse necessária nova pesquisa, não só sobre o tema, mas também sobre a melhor forma de fazer os questionários, tratar e analisar os dados.

Foi no decorrer desta prática que se tornou possível aplicar os conhecimentos alcançados ao longo de toda a formação académica. Em relação ao estágio do 1.º CEB deu-nos muita apreensão, uma vez que já possuíamos a profissionalização neste nível de ensino. Assim, efetuámos um estágio um pouco diferente, que consistiu no desenvolvimento de um projeto, para o qual foi essencial conhecer o contexto ao qual se destinava. O período de pesquisa e observação (de aulas da professora cooperante e das atividades dos alunos da escola fora das salas de aula) foi bastante importante e permitiu recolher informações que nos foram úteis para conhecer melhor todo o ambiente educativo e, essencialmente, a comunidade educativa. No decorrer do estágio, contactámos com nove turmas do 1.º CEB às quais lecionámos uma sessão do projeto de educação sexual. A troca de experiências e o trabalho cooperativo com as professoras titulares das turmas foi uma experiência muito gratificante, a qual nos permitiu um enorme enriquecimento pessoal e profissional.

Quanto ao 2.º CEB, foi necessário primeiro conhecer os contextos onde iria ser realizada a prática. Uma vez que o estágio do 2.º CEB foi realizado em quatro domínios de saber distintos, foi-nos possível observar diferentes professores com métodos, estratégias e formas de estar diferentes. Esta observação possibilitou-nos apropriarmo-nos de saberes teóricos, métodos, estratégias e comportamentos. Tentámos, também, utilizar metodologias que dessem ao aluno um papel ativo na sua própria aprendizagem. Utilizámos, para isso, estratégias e recursos que permitissem uma maior aprendizagem dos alunos.

Ao longo de todo o percurso, foi necessária e fundamental a reflexão sobre a ação. Assim, existiram muitos momentos de reflexão: antes, durante e após, efetuada com os grupos de estágio (constituído pela estagiária, pela professora titular da turma e pela professora da ESEC) ou individualmente, que nos ajudaram a ponderar sobre a nossa ação na prática e sobre as aprendizagens dos alunos. Aos momentos de reflexão mencionados associava-se o seu registo escrito que era revisto com vista a melhorar as nossas aulas e corrigir as nossas falhas.

Desde o início do Mestrado surgiram alguns receios, nomeadamente, de não conseguirmos proporcionar aprendizagens aos alunos e receio de não sermos capazes de utilizar estratégias adequadas às características dos alunos. Ao longo do estágio, verificámos que aperfeiçoámos a forma de planear as aulas e de as lecionar. A experiência ganha ao longo das aulas, bem como as dificuldades sentidas no estágio, serviram para que nos adequássemos melhor às propostas de trabalho. De facto, a prática letiva é fundamental na formação de professores visto constituir uma experiência essencial, através da qual podemos crescer pessoal e profissionalmente, de melhorar os conhecimentos científicos e pedagógicos. Este foi, para nós, um percurso difícil, principalmente a nível emocional, mas enriquecedor.

Apesar das dificuldades encontradas, ao chegar ao fim do estágio sentimo-nos satisfeitas com os resultados obtidos. Verificámos que as turmas aprenderam participando, de forma empenhada, nas aulas. Os alunos mostraram-se recetivos à nossa presença, o que favoreceu a sua participação e comportamento. Procurámos desenvolver uma relação de proximidade com os alunos ao longo das aulas,

memorizando, para isso, os seus nomes, na convicção de que a forma como nos expressamos também facilita o ensino e a aprendizagem. Tal como Cury (2008, p.66) afirma, os professores fascinantes "possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos", devem falar com voz que expresse emoções e que mude de tonalidade ao longo do discurso.

Concluindo, todas as experiências vivenciadas permitiram-nos efetuar uma evolução pessoal e profissional. Contudo, estamos conscientes que teremos mais desafios e aprendizagens a fazer no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2009). Losing and finding oneself when starting school: transitions and inequalities in basic education. *Sociologia, problemas e práticas*, (60), pp. 33-52.
- Abrantes, P. (coord.). (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: DEB. (Revogado segundo o despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro)
- Abud, K.M. (2003). *A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino*. São Paulo: *História*, 22 (1), pp. 183-193.
- Aires, L. M. (2013). *Planeta verde*. Lisboa: Sílabo.
- Akkas, E. N., Türnüklü, E., & Alaylı, F.G. (2013). Mathematics teacher's perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations. *Proceedings of 8th congress of the european society for research in mathematics education*. Turkey: CERME. pp. 6-10.
- Albuquerque, A. M. (2001). Da literacia à ousadia: desafio de viragem do milénio. *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora. pp. 39-49.
- Antunes, C. M., & Rodrigues, C. D. (2011). O texto poético no 2º ciclo – uma proposta de leitura em inter-relação com outras competências. *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. pp. 239-242.
- Barca, I. (2012). Isabel Barca: Caminhos trilhados pela educação histórica. *Antíteses*. Vol.5 (10), pp. 865-874.
- Barros, J.C.D'A. (2008). *Fonte histórica (1) O que é fonte histórica?* [Blog Escrita da História]. Consultado em sete de fevereiro de 2014 no <http://escritasdahistoria.blogspot.pt/2011/01/fonte-historica-1-o-que-e-fonte.html>.
- Barros, J.C.D'A. (2012). Fontes históricas: revisitando alguns aspetos primordiais para a pesquisa histórica. *Mouseion*, 12, pp.129-159

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beal, G. (1977). *As plantas*. Lisboa: Formar.
- Benasulin, A., Simões, A., Vilar, B., Pinto, P., Gabriel, S., Gil, S., Lameiras, S. & Gonçalves, Y. (2006). *A orquídea & o Beija-flor*. Porto: Areal Editores.
- Berman, L. (2010). *Educação Sexual: como falar com os seus filhos sobre sexo*. Porto: Civilização Editores.
- Binney, R. (1990). As plantas: o génio da natureza. Enciclopédia do conhecimento; ciência e tecnologia. Mem Martins: Enciclopédia Lda.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M.A. (2011). *Caderno de apoio 2º ciclo*. Lisboa: DGE.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M.A. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: DGE.
- Borrás, L. (2001). Os docentes do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Recursos e técnicas para a formação no século xxi. *Áreas Curriculares*. Setúbal: Marina Editores.
- Braga, F., Floripes, M. V. B., Alves, M. E. M., Freitas, M. J. V. & Leite, C. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico 1º, 2º e 3º ciclo*. Lisboa: DGIDC.
- Caldas, I., & Pestana, I. (2011). *Ciências da natureza 6º ano - Projeto desafios*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Candia, C.; Lopezosa, P.; Botella, M.; Morfa, J. - Associação espanhola de sexologia clínica. (2011). *O grande livro da sexualidade*. Lisboa: Didática Editora.

- Candia, C.; Lopezosa, P.; Botella, M.; Morfa, J. - Associação espanhola de sexologia clínica. (2003). *O que fazem o papá e a mamã?* Lisboa: Editorial Estampa.
- Caraça, J. (2007). Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência. *Ciência e educação em ciência. Atas de um seminário*. Pp. 29-37.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2013). *Matemática sob investigação 5*. Lisboa: Areal Editores.
- Cordeiro, M.. (2007). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, A. A. (2010). *Ciência e Mito*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Costa, F. & Mendonça, L. (2013). *Diálogos*. Português 5º ano. Porto: Porto Editora.
- Costa, F., & Marques, A. (2013). *História e Geografia de Portugal 5º ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Lisboa: DGIDC.
- Coutinho, M.P. (1974). *A vida das plantas: rudimentos de botânica*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes - como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Darby, M. (2006). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of dental hygiene: jdjh/american dental hygienists' association*, 81(4), p.78.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... a escrita expressiva e lúdica - técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores.

- Domingos, A. M., Neves, I. P., & Galhardo, L. (1981). *Uma forma de estruturar e ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Enciclopédia da Sexualidade. Lisboa: Oceano-Liarte editores. Vol. IV.
- Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: DEB.
- Ferreira, A.P.R. (2014). *Património e Cidadania: dos vestígios arqueológicos à ação pedagógica* - tese de doutoramento. Universidade de Coimbra.
- Ferreira, M.E. (2000). *Crónicas de Fernão Lopes*. Lisboa: Biblioteca Ulisseia de autores portugueses.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Recuperado em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7520>.
- Fonseca, S.G. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Frade, A; Marques, M. A.; Alverca, C.; Vilar, D. (2009). *Educação sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, J. (2010). *As potencialidades pedagógicas da banda desenhada nas aulas de português língua não materna* - dissertação de mestrado em português língua segunda/estrangeira. Porto: Universidade do Porto.
- Gonçalves, S. (2007). *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Coimbra: Edição policopiada.
- Heckler, V., Saraiva, M. d., & Filho, K. d. (2007). Uso de simuladores, imagens e animações como ferramentas auxiliares no ensino/aprendizagem de óptica. *Revista brasileira de ensino de física*, 29, pp. 267-273.
- Howell, L., Rogers, K., Henderson, & Corinne. (2011). *Enciclopédia da ciência: o mundo das plantas*. Porto: Porto Editora.

- Kerr, C. (2001). *Death by powerpoint: how to avoid killing your presentation and sucking the life out of your audience, your effective tip-kit for the effective use of powerpoint*. ExecuProv Press.
- Kirby, D. (2011). *Sex education: access and impact on sexual behaviour of young people*. New York: department of economic and social affairs, United Nations Secretariat.
- Leite, L., & Dourado, L. G. P. (2005). *A reorganização curricular do ensino básico e a utilização de actividades laboratoriais em ciências da natureza*. Braga: Universidade do Minho.
- Lucksesi, C.C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marcet, X. (2006). *As plantas*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Marques, A. H. O. (1972). Das origens às revoluções liberais. *História de Portugal*. Lisboa: Palas Edição. Vol. I.
- Marques, A. H. O. (2003). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, A.; Vilar, D.; Forreta, F. (2006). *Os afetos e a sexualidade na educação pré-escolar: um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Marques, R. (2009). *A pedagogia de Jerome Bruner*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Martinho, T., & Pombo, L. (2009). Potencialidades das tic no ensino das ciências. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias* .8 (2), Pp. 527-538.
- Martins, A. (2002). *Didática das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I, Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Viena, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores. Portugal*: Lisboa: DGIDC.

- Matos, J. M., & Gordo, M. D. (1993). Visualização espacial: algumas actividades. *Educação e matemática n.º 26*, pp. 13-17.
- Matos, M.G., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde – diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Mattoso, J. (1988). Breves reflexões sobre o individual e o colectivo em História. *A escrita da História – teoria e métodos*. Lisboa: Edições Estampa.
- Mattoso, J. (1994). A monarquia feudal. *História de Portugal*. Editorial Estampa. Vol. II pp.1096-1480.
- Mattoso, J. (1999). *A função social da História no mundo de hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Ministério da Educação (1999). *Programa de história e geografia de Portugal – 2.º ciclo*. Lisboa: DEB, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2.º ciclo-plano de organização do ensino-aprendizagem. Vol. II*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de história e geografia de Portugal do 2º ciclo do ensino básico – plano de organização do ensino-aprendizagem. Volume 2*. Lisboa: DGEBS.
- Moita, G. & Santos, M. (2010). *A Lua não fica cheia num dia – falar de sexualidade com pais e educadores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Moradiellos, E. (1996). La perfidia de Albión. *El gobierno británico y la guerra civil española, Madrid, Siglo XXI*, 337.
- Nascimento, Z. S., & Lopes, M. d. (2011). *Domínios - gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Plátano Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*. 9 (5). Pp. 39-46.
- Niza, S. (2005). A Escola e o poder discriminatório da escrita. *A Língua Portuguesa: presente e futuro*, 107-127.
- Nobre, C. D. F. C. (2004). *Os métodos de ensino utilizados pelo professor e o feedback do aluno na sala de aula*. consultado em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1794>.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Lisboa: Edições Asa.
- Parker, T., & Baldrige, S. (2004). *Elementary mathematics for teachers*. USA: Sefton-Ash Publishing.
- Parker, T., & Baldrige, S. (2008). *Elementary geometry for teachers*. USA: Sefton-Ash Publishing.
- Pedro, E. R. (1992). *O discurso na aula – uma análise da prática escolar*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Pelt, J. M., Cuny, J. P., Jarro, F., & Costa, M. A. S. (1998). *A prodigiosa aventura das plantas*. Lisboa: Gradiva.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, H.M., Domingos, T., Vicente, L., & Proença, V. (2009). *Ecosistemas e bem-estar humano*. Lisboa: Escolar Editora.
- Piaget, J. (1965). *La naissance de l'intelligence chez l'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pinsky, C.B. (org.), Bacelar, C., Grespan, J., Napolitano, M., Janotti, M.L., Funari, P.P., Luca, T.R., Borges, V.P. & Alberti, V. (2008). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ponte, J. P. (2005). *Gestão Curricular em Matemática. O Professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM. Pp. 11 - 34.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H.M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M.E.G. & Oliveira, P.A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Proença, M.C. (1989). *Didáctica da História: textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (4ª edição).
- Reis, C., Dias, A.P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M.O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, R. (1987). *Odes*. Consultado em 01 de abril de 2015, no <http://www.citador.pt/poemas/poe-quanto-es-no-minimo-que-fazes-ricardo-reisbrheteronimo-de-fernando-pessoa>.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P., Nolasco, C. (2013). *Metas curriculares de história e geografia de Portugal para o 2.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ribeiro, G.M. (2012). *O Ensino da História - ensaios da Fundação Francisco Manuel dos Santos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ribeiro, J., Pontes, A., & Santos, L. (2013). Conceção e implementação de um projeto de educação sexual na turma: legislação vs literatura. *Revista Lusófona de Educação*, (23), pp. 179-198.
- Ribeiro, M. J. B., & Ponte, J. P. D. (2000). A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de Matemática. *Quadrante*, 9 (2), pp.3-26.

- Roegiers, X. (1989). *Guide mathématique de base 2 pour l'école primaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C. (1995). As histórias em educação - a função mediática da narrativa. *Ensinus, Vol.3*, pp.25-28
- Roldão, M.C. (1998). Evolução das metodologias e práticas de ensino da história no sistema de educativo português. *Encontro de professores de história portuguesas e brasileiros*. Brasil: Instituto Camões e Associação de Professores de História.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2002). Gestão curricular na área da História. *I Encontro de didáticas nos açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. pp. 133-145.
- Roldão, M.C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores*. Vol. 1 (2). pp. 138-177.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, M. (1987). *A escola e a educação sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A.C., Ogando, C., Camacho, H. (2001). *Adolescendo: educação da sexualidade na escola – da teoria à prática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível?. *Educação matemática, 74*, pp. 16-21.

- Saraiva, A. J. (1997). *As crónicas de Fernão Lopes - seleccionadas e transportas em português moderno*. Lisboa: Gradiva.
- Saviani, D. (2004). Breves considerações sobre fontes para a História da educação. *Fontes, História e historiografia da educação*. São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, pp. 3-12. Retirado em 20 de novembro de 2014 no http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf.
- Saxe, G. B., Diakow, R., & Gearhart, M. (2013). Towards curricular coherence in integer and fractions: a study of a efficacy of a lesson sequence that uses number line as the principal representational context. *ZDM Mathematics Education*, 45, pp. 343–364.
- Sequeira, F., Castro, R., & Sousa, M. (1989). *O ensino-aprendizagem do português – teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Serrano, J. (1935). *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos.
- Serrazina, M. M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *American educational research*, 15(2) pp. 4-14.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, F. (2000). Os pronomes pessoais átonos e sua sintaxe de colocação nos livros didáticos. *Ao pé da letra*. 2, p.73-80.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação de programa de português do ensino básico – oral*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. M. V. (2005a). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Pp. 141-165.

- Simão, A. M. V. (2005b). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de estudos curriculares*, 3 (2). Pp. 265-289.
- Simão, A. M., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G. L., Freire, I., Menezes, I., & Nogueira, S. I. (2005). *Psicologia da educação - temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água.
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. d. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Porto: Edições ASA.
- Soussan, G. (2003). Como ensinar as ciências experimentais. *Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura*. Brasil.
- Stein, M. & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para reflexão. *Educação e matemática*, 105, pp. 22-28.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2009). Orquestrando discussões matemáticas produtivas: cinco práticas para ajudar os professores a ir além do mostrar e dizer. *Mathematical thinking and learning*, 10 (4), pp. 313-340.
- Trindade, R. (2002). Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas Práticas Pedagógicas: *Prática*. *Revista Lusófona de Educação*.
- Valle, H.S., Arriada, E., Claro, L.C. (2010). A utilização das fontes no ensino da História: a imprensa na construção do conhecimento. *Momento*. Rio Grande: Vol. 20 (1). P.59-72.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, C., & Torres, J. (2013). A aprendizagem baseada na resolução de problemas na educação ambiental. *Atas do encontro sobre educação em ciências através da aprendizagem baseada na resolução de problemas*. Braga: Universidade do Minho. p. 48-62.

- Viseu, F. (2009). O manual escolar na prática docente. *Actas do x congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. p. 3178-3190.
- Vygotsky, L. S., Luria, A., & Leontiev, A. (1988). Linguagem. *Desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Watson, J. B. (2008). Clássico traduzido: a psicologia como o behaviorista a vê. *Temas em psicologia*, 16 (2), 289-301.
- Xavier, L. G. (1999). A escrita e a criatividade: dos escrevedores aos escritores. *Atas das 1^{as} jornadas científico-pedagógicas do português*. Coimbra: Almedina. Pp. 193-203.
- Xavier, L. G. (2011). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra*. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com>
- Xavier, L. G. (2012). Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico. *Exedra*. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com>.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação Consultada

Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro do Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da Republica: série I, nº 38 (2007). Acedido a 10 de janeiro de 2013. Disponível em: http://projectos.braga.ucp.pt/docs/DL_43_2007.pdf

Decreto-lei 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação e Ciência, Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: Série I, nº 237 (1986). Acedido a 16 de junho de 2014. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>.

Decreto-lei 60/2009 de 6 de agosto do Ministério da Saúde e da Educação e Ciência. Regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Diário da Republica: série I, nº151 (2009). Acedido a 15 de outubro de 2013. Disponível em: http://www.plataforma-rn.org/site/images/files_rn/documentos/lei_ed_sexual_60_2009.pdf.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência, Escola Inclusiva. Diário da Republica: série I, nº4 (2008). Acedido a 16 de junho de 2014. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Despacho normativo 6/2014 de 26 de maio do Ministério da Educação e Ciência. Princípios do regime de autonomia das escolas. Diário da república: serie II, nº 100 (2014). Acedido a 02 de junho de 2014. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/317165/>

Portaria 196-A/2010 de 9 de abril do Ministério da Saúde e da Educação e Ciência. Regulamenta a Lei 60/2009. Diário da Republica: série I, nº 69 (2010). Acedido a 15 de outubro de 2013. Disponível em: http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/port_196a_edsexual2010.pdf

Portaria 44/2014 de 20 de fevereiro do Ministério da Educação e Ciência. Contratos de autonomia das escolas. Diário da república: serie I, nº 36 (2014). Acedido a 02 de junho de 2014. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/portaria_44_2014.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Q1 e Q2

O presente questionário surge no âmbito de uma pequena investigação, levada a cabo por uma aluna de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, sobre o conhecimento dos alunos acerca de fontes históricas e a sua importância para a aprendizagem de HGP.

O tempo de resposta a este questionário é de aproximadamente dez minutos e, sendo um questionário de preenchimento individual, as respostas dos inquiridos serão anónimas e confidenciais.

Idade: _____

Sexo: _____

Data: _____

Ano Escolar: _____

1. Já ouviste falar em fontes históricas?

Sim

Não

2. Sabes o que são fontes históricas?

Sim

Não

3. O que são fontes históricas?

4. Identifica uma fonte histórica material.

5. Nas aulas de HGP tens contato com fontes históricas?

Sim.

Não.

Não sei.

6. De entre a listagem que a seguir se apresenta, seleciona fontes escritas (*e*), orais (*o*) e materiais (*m*).
- A crónica de Fernão Lopes
 - Lenda da Padeira de Aljubarrota
 - Ruínas de Conímbriga
 - Mosteiro da Batalha
 - Pelourinho
 - Tratado de Salvaterra de Magos
 - Iluminura
 - Vitrais
 - Sé Velha de Coimbra
7. Visitaram o mosteiro do Lorvão. Acham que o mosteiro do Lorvão é uma fonte histórica?
- Sim
 - Não
8. Que fontes históricas podem encontrar no Mosteiro do Lorvão?
- Oraís
 - Escritas
 - Materiais
9. Supõe que durante o restauro de Santa Clara-a-Velha um arqueólogo descobre um diário, que se prova ser da Rainha Santa Isabel, escondido num compartimento secreto. Que tipo de fonte é?
- Oral.
 - Escrita.
 - Material.
10. O livro “A fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen é:
- Uma fonte escrita.

- Um conto literário.

11. A Crónica de Fernão Lopes é:

- Uma fonte escrita.
- Um conto literário.

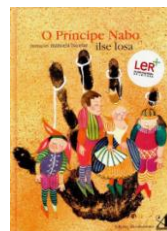
12. O jornal *República* publicado a 25 de Abril de 1974 tem:

- Narrativas factuais.
- Narrativas ficcionais.



13. O livro “O príncipe Nabo” de Ilse Losa é:

- Uma narrativa factual.
- Uma narrativa ficcional.



14. A iluminura que retrata D. João I é uma fonte de que tipo?

- oral;
- escrita;
- material.



15. Sabes quem foi Fernão Lopes?

- Sim.
- Não.

16. Um escritor é o mesmo que um cronista?

- Sim.
- Não.

17. Um historiador é o mesmo que um cronista?

- Sim.
- Não.

O presente questionário surge no âmbito de uma pequena investigação, levada a cabo por uma aluna de Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, sobre o conhecimento dos alunos acerca de fontes históricas e a sua importância para a aprendizagem de HGP

O tempo de resposta a este questionário é de aproximadamente dez minutos e, sendo um questionário de preenchimento individual, as respostas dos inquiridos serão anónimas e confidenciais.

Idade: _____ **Sexo:** _____
Data: _____ **Ano Escolar:** _____

1. Já ouviste falar em fontes históricas?

- Sim
 Não

2. Sabes o que são fontes históricas?

- Sim
 Não

3. O que pensas que são fontes históricas?

4. Nas aulas de HGP tens contato com fontes históricas?

- Sim.
 Não.
 Não sei.

5. O livro “A fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andresen é:

- Uma fonte escrita.
 Um conto literário.

6. A Crónica de Fernão Lopes é:

- Uma fonte escrita.
- Um conto literário.

7. A Lenda da Padeira de Aljubarrota é:

- Uma fonte oral.
- Uma fonte material.

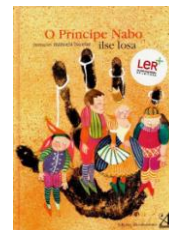
8. O jornal *República* publicado a 25 de Abril de 1974 tem:

- Narrativas factuais.
- Narrativas ficcionais.



9. O livro “O príncipe Nabo” de Ilse Losa é:

- Uma narrativa factual.
- Uma narrativa ficcional.



10. Das imagens identifiquem fontes escritas (*e*), orais (*o*) e materiais (*m*).





11. Quem foi Fernão Lopes? Qual foi a sua obra?

12. Cita duas fontes não escritas que estudámos.

13. Cita uma fonte escrita que estudámos.

14. Sabes quem é personagem histórica da imagem abaixo?



14.1. Esta imagem é uma fonte histórica ou uma representação?

15. Responde a esta pergunta deves indicar de 1 a 5 as fontes que se seguem, sendo que o 1 para as que dás **menos** importância e 5 para a que dás **mais** importância.

O uso das fontes históricas nas aulas de HGP servem para:

- Valorizar o património histórico
- Conhecer de forma mais rigorosa os conteúdos históricos.
- Aproximar da realidade os factos históricos.
- Facilitar a aprendizagem dos conhecimentos.
- Pensar em HGP de forma mais ativa.