

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

PRÁTICA EDUCATIVA: UMA FASE DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL

Rute das Neves Francisco

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Rute das Neves Francisco

PRÁTICA EDUCATIVA: UMA FASE DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldes Xavier, do Professor Virgílio Rato e das Professoras Doutoras Ana Albuquerque, Maria de Fátima Neves e Maria da Conceição Costa

Janeiro de 2017

*À minha Maria por ter
sido a melhor amiga,
conselheira e avó que podia
ter tido, porque este era um
sonho também seu.*

Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho, precisei da ajuda de várias pessoas, a quem, desta forma, agradeço pelo apoio. Gostaria de agradecer especialmente:

Aos professores supervisores da ESEC, pela paciência, palavras de ânimo e pelas constantes correções que contribuíram para o melhoramento deste Relatório.

Aos professores cooperantes pelo tempo, simpatia, compreensão, sugestões e ajuda que prestaram.

À minha família pelo apoio constante, em especial à minha mãe pelas palavras de ânimo e por sempre ter acreditado em mim.

Ao meu Bene pelo apoio, por estar sempre disposto para me ouvir, pelo ânimo que me deu, e pelo tempo que esperou por mim.

Aos colegas de turma, pelas trocas de experiências e conhecimentos que enriqueceram este meu percurso.

Título da Tese de Mestrado: Prática Educativa: uma fase de crescimento profissional e pessoal.

Resumo: Este relatório de estágio foi escrito no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa de 1.º e 2.º Ciclos, inserida no mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório tem como objetivo apresentar de forma fundamentada e refletida as minhas experiências práticas no âmbito da intervenção educativa em contexto de prática de ensino supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo, bem como uma investigação realizada durante esse período.

O estágio permitiu desenvolver em simultâneo duas componentes de trabalho que serão apresentadas neste relatório, sendo uma teórica e a outra prática. A parte prática, que se refere à ação, divide-se em dois capítulos referentes ao 1.º e ao 2.º Ciclo respetivamente.

O primeiro capítulo deste relatório trata sobre o tema “Emoções na sala de aula”. É composto por uma parte de estudo teórico de conceitos e teorias de alguns autores que realizaram estudos nesta área e uma segunda fase experimental. São descritos, aí, os meios utilizados na fase de observação direta nas escolas e recolha de dados sobre a forma como as emoções são atualmente trabalhadas nas escolas e a importância que é dada à sua exploração em contexto de sala de aula de 1.º e 2.º Ciclo.

A segunda parte do relatório é centrada nas práticas educativas da mestranda ao longo do estágio numa escola de 1.º Ciclo. Neste capítulo é feita uma breve apresentação da escola em que foi realizado o estágio bem como do Agrupamento em que esta estava inserido. É ainda apresentada uma reflexão das aulas a que a mestranda teve oportunidade de assistir da professora cooperante. Em seguida, são, ainda, apresentadas as práticas utilizadas bem como a sua fundamentação pedagógica. De entre as práticas das aulas foram escolhidas duas atividades que se destacaram, sendo estas denominadas de Experiências-chave. E estas estão relacionadas com a investigação das emoções na sala de aula. Na última parte deste capítulo é ainda feita uma reflexão geral em torno do itinerário de formação do 1º Ciclo.

O terceiro capítulo é dedicado à fase de estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico e às turmas em que este se desenrolou. Neste, são apresentadas as práticas

educativas levadas a cabo nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais bem como História e Geografia de Portugal. As práticas de estágio nas quatro áreas do saber serão fundamentadas e posteriormente refletidas.

Palavras-chave: Prática Educativa, Emoções na sala de aula, Fundamentação, Reflexão

Title: Educational Practice: a phase of professional and personal growth

Abstract:

This internship report was written within the scope of the 1st and 2nd Cycle Educational Practice course, inserted in the professional master's in Teaching of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. The purpose of this report is to present in a well-founded and reflected manner my practical experiences in the context of educational intervention in the context of supervised teaching practice in the 1st and 2nd Cycles, as well as an investigation carried out during this period. The internship allowed to develop simultaneously two work components that will be presented in this report, being a theoretical and the other practice. The practical part, which refers to the action, is divided into two sections referring to the 1st and 2nd Cycles respectively.

The first chapter of this report deals with the theme "Emotions in the classroom". It is composed by a part of theoretical study of concepts and theories of some authors who carried out studies in this area and a second experimental phase. It describes the means used in the direct observation phase in schools and the collection of data on the way emotions are currently worked in schools and the importance given to their exploitation in the classroom context of 1st and 2nd Cycle. The second part of the report focuses on the educational practices of the MSc student throughout the internship at a 1st Cycle school. In this chapter a brief presentation is made of the school in which the internship was held as well as the grouping in which it was inserted. It is also presented a reflection of the classes that the teacher had the opportunity to assist the cooperating teacher. Next, the practices used as well as the pedagogical foundation are presented. Among the practices of the classes were chosen two activities that stood out, these being called Key Experiences. And these are related to the investigation of emotions in the classroom. In the last part of this chapter there is also a general reflection on the itinerary of formation of the 1st Cycle.

The third chapter is dedicated to the internship phase in the 2nd Cycle of Basic Education and to the classes in which it unfolded. In this, the educational practices carried out in the disciplines of Portuguese, Mathematics, Natural Sciences as well as

History and Geography of Portugal are presented. The internship practices in the four areas of knowledge will be grounded and later reflected.

Keywords: Educational Practice, Emotions in the classroom, Rationale, Reflection

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO: EMOÇÕES NA SALA DE AULA	5
INVESTIGAÇÃO: EMOÇÕES NA SALA DE AULA	7
1. AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	7
2. AS EMOÇÕES NA ESCOLA/SALA DE AULA	10
3. ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DAS EMOÇÕES ATRAVÉS DA LITERATURA	14
4. ALGUMAS CONCLUSÕES.....	19
CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
Título: Iniciação à Prática Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
1.Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1.º CEB.....	25
2.Caraterização do contexto de Intervenção.....	26
2.1. Caracterização do Agrupamento.....	26
2.2. Caracterização da Escola	28
2.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico.....	30
2.3.2.1. Metodologias da Orientadora - Cooperante	32
3. Fundamentação da ação.....	34
4. As minhas intervenções: Experiências-chave	39
4.1. A primeira abordagem da relação que os alunos estabelecem entre a literatura e as emoções.....	39
4.2. A Segunda abordagem da relação que os alunos estabelecem entre a literatura e as emoções.....	43
5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação.....	45
CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	47
1. Apresentação do Agrupamento e da Escola onde realizei estágio	49
Observação e Caraterização do Contexto de Intervenção	49
1.1. Caraterização do agrupamento.....	49
1.2. Caraterização da Escola	52
2. Turmas em que realizei a Prática Educativa do 2.º Ciclo do Ensino Básico ..	53

3. As práticas educativas	58
3.1. Matemática.....	58
3.1.1. Fundamentação das práticas educativas	58
3.2. Reflexão sobre as práticas.....	65
4. Ciências	67
4.1. Fundamentação pedagógico-didática.....	67
4.2. Reflexão sobre as práticas.....	73
5. História e Geografia de Portugal	76
5.1. Fundamentação pedagógico-didática da prática	76
5.2. Reflexão sobre as práticas.....	82
6. Português.....	84
6.1. Fundamentação pedagógico-didática.....	84
6.2. Reflexão sobre as práticas.....	89
CONCLUSÃO	93
Conclusão e Considerações finais	95
Anexos.....	103
Anexo 1)	105
Anexo 2)	107
Anexo 3)	109
Anexo 4)	117
Anexo 5)	119
Anexo 6)	125
Anexo 7)	129
Anexo 8)	132

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CEB - Ciclo do Ensino Básico

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

HGP- História e Geografia de Portugal

PCA- Projeto Curricular de Agrupamento

AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório intitula-se “Prática Educativa: uma fase de crescimento profissional e pessoal” e foi elaborado no âmbito da finalização do mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O título escolhido para este relatório foi eleito por ser considerado aquele que de um modo mais direto e claro aborda as aprendizagens que retirei do estágio, tendo este momento da minha formação operado em mim não só alterações de ideologias ao nível profissional, mas fornecendo-me simultaneamente ensinamentos que passei a aplicar também na vida pessoal. O referido crescimento que aconteceu ao nível Profissional está relacionado com uma alteração do ponto de vista que tinha em relação àquilo que é a Prática Educativa propriamente dita. Enquanto alunos ou formandos temos, quase sempre, uma convicção de que no futuro seremos capazes de aplicar nas nossas aulas, enquanto professores, metodologias e recursos mais apropriados, mais interessantes e que funcionariam melhor, contudo a experiência prática veio provar-me a dificuldade deste projeto a que me propunha. Nem sempre as aulas correm como planeado, nem sempre os recursos mais modernos são os que mais se ajustam a determinada turma e, ao compreender isso, encarei a dificuldade de planear e lecionar aulas. A reflexão, que ao início da Prática quase nos foi imposta por obrigação pelos professores orientadores, veio comprovar a sua finalidade, enquanto forma de voltar a olhar as nossas práticas com um espírito crítico e a partir das falhas encontradas tentar progredir e melhorar a cada dia. O título não aponta apenas a faceta profissional de desenvolvimento, mas igualmente pessoal, porque também a este nível houve mudanças que me permitiram avançar. O facto de aceitar e reconhecer a importância de críticas, muitas das vezes negativas, e de compreender que aceitá-las e a partir delas posso progredir foi, para mim, algo que alterou a minha forma de receber e lidar com críticas negativas. Passei a encará-las como críticas construtivas que me permitiram refletir de um modo mais objetivo o trabalho que desenvolvi ao longo do estágio.

O desenvolvimento deste relatório está organizado em três etapas distintas, nomeadamente: investigação; fundamentação, descrição e reflexão das práticas pedagógicas de estágio em contexto de 1.º Ciclo; fundamentação e reflexão das Práticas pedagógicas em turmas de 2.º Ciclo nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

No capítulo da Investigação é abordado o tema “Emoções na sala de aula”, tema este que teve como ponto de partida a “Literatura e emoções” e que posteriormente teve que ser readaptado tendo em conta os interesses que o estudo deste tema despertou, não só na teoria mas também na prática. Este foi inicialmente estudado teoricamente, em livros e artigos de autores que trataram também a temática das emoções. Num segundo momento da investigação, foi feito um estudo no qual se pretendia compreender o nível de desenvolvimento bem como as formas de tratamento das emoções em contexto de sala de aula. Este estudo despertou-me para uma lacuna que pude ler em vários autores durante a pesquisa teórica e veio também a confirmar-se no estudo de campo. Esta lacuna está relacionada com a forma como são abordadas as emoções nas escolas de 1º e 2º Ciclo, e com a importância que é dada a estas na formação dos alunos. Também esta investigação foi uma fase de redefinição de objetivos futuros para a minha prática educativa, pois, depois de analisada a importância que o desenvolvimento emocional tem na vida e crescimento de cada um de nós, não pretendo, enquanto futura professora, descurar o tratamento destas.

No segundo capítulo é feita uma breve apresentação do contexto em que realizei o estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Depois da referida contextualização, são apresentadas e fundamentadas as metodologias a que recorri para planificar e lecionar as minhas aulas. Durante a fase de preparação da planificação, senti a necessidade de consultar as teorias de diversos autores relativas ao ensino no 1.º Ciclo. De entre as teorias de que tomei conhecimento, tive numa fase posterior de selecionar, de entre aquelas que tinha estudado, as que mais se adaptavam à turma e aos conteúdos em questão. Assim, a segunda parte deste segundo capítulo na identificação e justificação da escolha das metodologias. Acerca destas é ainda numa terceira parte deste segundo capítulo feita uma reflexão. Nesta reflexão é não só

considerada a eficácia das metodologias, mas também é feita uma avaliação global da prática e dos seus pontos fortes e fracos.

No terceiro capítulo são tratadas as experiências de prática educativa mas desta vez em quatro turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com cada uma das turmas foi trabalhada uma das disciplinas de 2.º Ciclo, nomeadamente Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Tal como no segundo capítulo, também as práticas em 2.º Ciclo são devidamente fundamentadas e refletidas.

Como forma de finalizar este relatório serão apresentadas algumas considerações finais referentes às conclusões atingidas ao longo das práticas, no final do estágio, bem como durante produção deste relatório. Este relatório tem, então, como principal finalidade descrever os processos que vivenciei no meu estágio, refletir sobre as minhas ações em de contexto sala de aula, mas também ao longo da preparação do processo de lecionar. Além disso, pretende ainda sintetizar as metodologias aplicadas, e refletir sobre a prática educativa como a forma de encerrar um ciclo de formação. Uma formação de que retiro inúmeros ensinamentos, e a partir da qual iniciarei certamente um novo ciclo em que terei como objetivo continuar sempre a aprender para melhorar a minha forma de ensinar.

CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO: EMOÇÕES NA SALA DE AULA

INVESTIGAÇÃO: EMOÇÕES NA SALA DE AULA

1. AS EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Numa sociedade em que cada vez mais se vive em constante correria e em que todos os dias nos são feitas exigências pelo mundo/ sociedade que nos rodeia, tem sido notório o aumento do *stress* e de casos de depressão e outros problemas físicos e psicológicos que advêm desta pressão associada à forma pouco eficaz que as pessoas têm para gerir as suas emoções. Será esta falha oriunda desde a altura do nosso nascimento? Ou terá a escola um papel importante no treino da compreensão e gestão das emoções? Com a minha investigação propus-me abordar o tema Literatura e emoções, dando especial ênfase às emoções e à forma como as expressamos.

Tendo em conta que pretendo abordar a temática das emoções, torna-se necessário partir de uma definição que, embora podendo sempre ser melhorada e mais amplamente explorada, se revela importante para a compreensão e desenvolvimento dos conceitos a trabalhar.

Deste modo, várias são as definições possíveis acerca de emoções, sendo estas descritas como sentimentos subjetivos, tal como a tristeza, a alegria e o medo. Estas surgem como resposta a experiências ou situações vivenciadas e que são, normalmente, expressas por meio de uma alteração comportamental. Emoção é definida nos dicionários comuns como “agitação de sentimentos; abalo afetivo ou moral” e também como algo que desencadeia uma “reação orgânica, de intensidade e duração variáveis, geralmente acompanhada de alterações respiratórias circulatórias e de grande excitação mental”.

Partindo destas definições pode perceber-se que a emoção tem duas fases, a primeira, que se trata da emoção propriamente dita e uma segunda fase que se reflete na reação desencadeada pela emoção sentida.

Sendo as emoções algo intrínseco e que o indivíduo é incapaz de controlar, pergunta-se: desde que idade se verificam no ser humano as ditas emoções?

Na sua teoria sobre o desenvolvimento da vinculação, tendo em conta que esta é limitada pelas emoções da criança relativamente aos que a rodeiam, Bowlby (1982) e Schaffer & Emerson (1964, cit. por Papalia, *et al*, 1999) dividem esta progressão em três fases. É de notar que logo desde a primeira fase, que se inicia com o nascimento e dura até aos dois meses, o bebé estabelece um vínculo maternal. Mais tarde, na terceira fase (entre os 8 e os 24 meses) inicia-se o processo de desenvolvimento emocional propriamente dito, no qual os bebés se tornam cautelosos com desconhecidos, protestam mediante a separação do cuidador e revelam medo pela primeira vez.

Fazendo as emoções parte do ser humano desde o início da sua vida, será inegável a relevância que estas têm no seu desenvolvimento. Importância esta que veio a ser fundamentada por René Spitz (1958) que demonstrou através dos seus estudos que a satisfação exclusiva das necessidades biológicas e dos cuidados materiais não são suficientes para que o bebé sobreviva. René refere que as crianças que são privadas de afetos podem apresentar, entre o terceiro e o sexto mês, alguns problemas de desenvolvimento, tais como: atraso psicomotor, coordenação ocular defeituosa, e diminuição acentuada dos movimentos, entre outros.

O processo de socialização das emoções, que se traduz na forma como se expressa o que se sente, é, também, iniciado logo após o nascimento. Este dá-se por imitação de modelos, tal como defendem Haviland e Lewica (1987, cit. por Papalia, *et al*, 1999). Os bebés tendem a corresponder às expressões faciais que as mães lhes apresentam. Neste caso são apenas referidas as mães, porque estas são aquelas que normalmente estabelecem inicialmente uma relação mais forte com o bebé recém-nascido.

Tendo em conta que a primeira forma de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se dá no contacto e relações com os outros, e que nestas formas de ligação estão sempre presentes as emoções, fácil será a compreensão do papel que as emoções têm no desenvolvimento físico e até cognitivo das crianças.

Partindo da noção de que a vinculação é uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura paternal, em que cada um contribui para a qualidade da relação, vários autores vieram comprovar com os seus estudos que a

qualidade desta relação emocional desde o início da vida tem efeitos a longo prazo na vida da criança. Assim, “quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida” mais sociáveis estas se vêm a revelar. Mais tarde, com cerca de 3 a 5 anos estas crianças “são mais curiosas, competentes, empáticas e auto-confiantes”, “interagem mais positivamente com os pais, com as educadoras no jardim de infância e com os pares e são mais capazes de resolver conflitos” (Elicker *et al.*, 1992, cit. por Papalia, *et al.*, 1999), “são também mais independentes, procurando a ajuda dos professores apenas quando dela necessitam” (Sroufe, Fox, & Pancake, 1983, cit. por Papalia, *et al.*, 1999). Deste modo, crianças com uma saudável vinculação emocional tendem a revelar-se mais confiantes para se envolverem e participarem na realidade em que se inserem.

Nesta fase (cerca dos três anos de idade), no jardim de infância, as crianças, tal como anteriormente referido, revelam-se mais atentas e curiosas em relação àquilo que as rodeia, e descobrem o livro. Neste caso o termo descoberta não se relaciona com um primeiro contacto destas com o livro, mas sim com uma redefinição do conhecimento que tinham deste. Passando este a ser visto como portador de uma mensagem ou história. Autores como Oliveira-Formosinho referem acerca do livro no jardim-de-infância que este:

Está lá para ser escolhido, folheado, “lido” pelas crianças quando, na emergência entre o tempo de brincar-trabalhar-avaliar, o livro permite descobrir o mundo, os sentimentos e as emoções e, nesses momentos, a criança sozinha, com os pares ou com o apoio da educadora o descobre e com ele sonha e fica mais rica (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011 cit. por Marchão, 2012:15).

Estudos realizados com crianças, com a já referida vinculação emocional positiva aos sete anos, em que professores avaliaram estes alunos aos nove, doze e quinze anos, apontaram-nas como “mais atentas e participativas, como obtendo melhores resultados escolares e como parecendo mais seguras delas próprias”, quando comparadas com crianças que não tiveram este relacionamento emocional positivo. De facto, “A compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os

seus sentimentos e serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (Garner & Power, 1996, cit. por Papalia, *et al*, 1999).

Estes estudos são importantes na medida em que mostram que “as características das crianças, como o temperamento, atitudes e estado emocional, afetam a realização escolar”, logo, nesse sentido, será necessário fazer com que as crianças compreendam o que sentem para garantir que todas possam estar nas mesmas condições para aprender.

À medida que vão crescendo, as crianças vão aprendendo a controlar de uma forma mais eficaz as suas emoções, compreendendo a diferença entre sentir determinada emoção e expô-la. Deste modo, é possível que, por vezes, as crianças ocultem emoções. O facto de esconderem emoções pode ser uma forma de “autoproteção para evitar o ridículo ou a rejeição”, mas também de evitarem a preocupação dos outros.

Há distinções na forma como os rapazes e as raparigas lidam com as emoções: “As raparigas revelam estes sentimentos mais voluntariamente do que os rapazes e é mais provável que esperem apoio emocional” (Papalia, *et al*, 1999). Esta distinção pode fundamentar-se em contextos culturais em que, regra geral, se espera que os rapazes sejam menos sensíveis que as raparigas, ou pelo menos que não demonstrem tanto a sua sensibilidade.

2. AS EMOÇÕES NA ESCOLA/SALA DE AULA

Dada a inegável importância, anteriormente referida, das emoções no desenvolvimento das crianças e sabendo que, mesmo que a abordagem destas seja iniciada com os sujeitos parentais, todos temos consciência de que muitas são as crianças que em contexto familiar não têm a oportunidade de desenvolver e compreender esta vertente do desenvolvimento emocional. Colocando-se este problema, resta-nos refletir enquanto futuros profissionais do processo educativo sobre o papel que a escola deverá desempenhar a este nível.

Um fator que poderá simultaneamente limitar a capacidade de exprimir e compreender emoções relaciona-se também com as capacidades linguísticas de cada

indivíduo. Ao pensarmos sobre estas capacidades compreende-se facilmente o importante papel do Português na expressão oral e escrita mas também na decifração textual.

O papel desta disciplina para cada um de nós é descrito, por exemplo por Carlos Reis *et alii* (2009):

Se muitas vezes designamos o Português como *língua materna*”, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está diretamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos (Reis, *et al*, 2009: 7).

Estando, então, as emoções diretamente relacionadas com o nosso desenvolvimento linguístico, como já foi comprovado, pode, por isso, dizer-se que também a nossa língua se torna um bom meio de as compreender. Como afirma Carlos Reis *et alii* (2009: 7) “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes”.

Nos Programas de Português do Ensino Básico (PPEB) é referida a atitude de exigência no domínio da língua, mas também “de saberes e de competências considerados essenciais”, competências também relacionadas com o aspeto emocional que pode ser evidenciado, por exemplo, numa interpretação ou produção textual. Esta exigência é justificada por um correto e amplo domínio da língua. Alguns exemplos concretos destas vantagens são enumerados por Carlos Reis *et alii* que apontam:

A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Reis *et alii*, 2009:12).

Ao nível dos PPEB, é referido que as aprendizagens são conduzidas em função “do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional” em que os alunos se encontram. Tendo em conta esta afirmação seria de esperar que alunos

ao completarem o 1º Ciclo do Ensino Básico deveriam já ter atingido um estágio avançado de desenvolvimento, em que estariam aptos para exprimir e descrever emoções, o que lamentavelmente não se verifica em muitos dos casos.

A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (OCPEB) refere, com suporte na Lei de Bases do Sistema Educativo, como finalidades do processo de ensino e de aprendizagem, para o Ensino Básico:

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva;

Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade;

Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros;

Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afetiva e cívica.

Tendo em conta as referidas finalidades, nas quais tanto ênfase é dado à maturidade sócio-afetiva e ao conhecimento que os alunos deverão ter de si próprios, e refletindo não só a minha experiência de prática profissional, mas também a minha experiência enquanto aluna, considero que as práticas da sala de aula não centram, de forma tão acentuada como acima referido, a ação nesta vertente do descobrimento do aluno como sujeito que tem emoções e que precisa de as amadurecer para poder crescer e desenvolver-se de forma saudável.

Nos dias de hoje, que tipos de atividades são, na sala de aula, centradas nestas relações socio-afetivas? Terão os professores, atualmente, tempo para as pensar e implementar num modelo de ensino em que se privilegia os saberes de português e matemática?

Nas aulas é esperado que ao ser colocada uma pergunta o aluno responda de forma clara e certa aquilo que aprendeu, ou que é esperado que saiba na sua idade. Na sala de aula, tal como em geral na sociedade, é esperado que cada um de nós siga determinados padrões estabelecidos pela própria sociedade. Assim, alguém que tem uma forma menos “normal” de se expressar ou talvez até se exprimir é visto como um membro “estranho” desta sociedade. Isto acontece também com os alunos que não tentam dar a resposta esperada, que não tentam apenas agradar e dizer aquilo que

se espera, mas antes optam por dizer aquilo que para eles é o certo e mais provido de sentido. Este contexto de sala de aula em que se espera dos alunos a dita resposta convencional é também descrito por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011: 100, cit. por Marchão 2012: 5), estes apontam que:

este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade.

Neste caso concreto, as emoções são, tal como já anteriormente referido, aquilo que nos torna quem somos, e estas estão a ser reprimidas de cada vez que um de nós em vez de dar a resposta em função daquilo que sente ou tem como certo, dá a resposta que sabe que é a esperada.

A importância das emoções é também reconhecida Branco (2004) que descreve:

Cientificamente está demonstrado por autores como António Damásio, Daniel Goleman, Carrol Izard, Pierre Karli ou William James que as emoções são um dos principais sistemas motivadores do comportamento, e que o contexto pode desempenhar um papel importante no desencadear das emoções, bem como na aprendizagem da sua expressão e gestão.

Uma poderosa ferramenta de que o Professor dispõe na sala de aula para abordar as emoções é o texto. A literatura pode, neste contexto, ser um meio impulsionador para que alunos sejam confrontados com as emoções que um texto lhes pode transmitir e, a partir deste, refletir sobre o porquê dessas emoções e das reações que estas desencadeiam.

Branco (2004) menciona que “a leitura e interpretação da realidade, emergem de uma perceção emocional/racional: na limitação dos nossos sentidos, não conhecemos a realidade tal como ela é... ao contrário, a realidade é uma construção mental em interação com o mundo”.

Se refletirmos sobre esta afirmação, podemos pensar que talvez em alguns momentos um investimento no desenvolvimento emocional pudesse promover ou favorecer o desenvolvimento cognitivo. Poderíamos até ir mais longe e arriscar referir que alunos emocionalmente mais trabalhados seriam melhores alunos.

O mesmo autor, citando Sprinthall (1980) acaba por fundamentar aquilo que anteriormente referi, afirmando que “o sucesso na vida está mais relacionado com a maturidade psicológica do que propriamente com a realização escolar” (Branco, 2004).

Se pensarmos no nosso dia-a-dia de adultos quantas vezes a realização escolar se sobrepõe à maturidades psicológica? As notas ou médias que obtemos ao longo do nosso percurso escolar podem até ajudar-nos a atingir o desejado emprego, mas será que conseguimos mantê-lo sem maturidade psicológica? Aquilo que somos está diretamente relacionado com o nosso psicológico, porque podemos até ter instrução e saber qual a forma mais acertada de resolver determinado problema, mas sem maturidade emocional muito dificilmente conseguiremos aplicar os nossos conhecimentos científicos.

“Goleman (1995, pp. 20, 54, 62) assume que «as competências emocionais cruciais podem, sem a mínima dúvida, ser aprendidas e aperfeiçoadas pelos estudantes, se nos dermos ao trabalho de lhes ensinar...»” (cit. por Branco, 2004).

Branco (2004) refere ainda que “aprender a educar as emoções é o que Goleman (1995), Bisquerra Alzina (2000) e Steiner (2000) chamam a *literacia emocional*”.

3. ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DAS EMOÇÕES ATRAVÉS DA LITERATURA

Além de me basear em diversos autores que tratam as emoções e a importância da literatura para o desenvolvimento destas, decidi que seria importante não me limitar apenas à parte teórica, mas também analisar a veracidade das conclusões a que cheguei numa aplicação prática. Tinha, então, neste estudo da prática, o objetivo

de compreender se realmente os alunos de hoje em dia têm ou não facilidade de explorar o tema das emoções, e ainda comprovar a forma como os alunos do 1º Ciclo exprimem as suas emoções e como reagem às emoções transmitidas textualmente.

Com esta finalidade planifiquei desenvolver com a minha turma de estágio, de alunos do quarto ano, cuja caracterização se encontra adiante no capítulo referente à Iniciação à Prática Profissional em 1º Ciclo, uma atividade. Com a atividade pretendia explorar um texto alusivo à tristeza, da autoria de José Jorge Letria, intitulado *A tristeza do rei*, sendo este texto proposto no manual adotado pela turma. Esta atividade será novamente abordada e referida no próximo capítulo deste relatório referente à iniciação à prática profissional no 1º ciclo do ensino básico.

Antes da leitura do texto, eram propostas pelo manual duas questões relativas às emoções: “Já algum dia te sentiste triste e só sem saber porquê?” e “O que fizeste para ultrapassar esses sentimentos?”.

Nesse dia, a aula iniciou-se normalmente, e foi pedido aos alunos que antes de lerem o texto respondessem individualmente às questões propostas. Para a realização desta tarefa estavam, no máximo, programados cerca de dez minutos, visto considerar que não eram questões de difícil compreensão nem de extenso desenvolvimento.

Depois de lerem as perguntas, estranhamente, nenhum dos alunos começou a escrever a resposta, como era hábito. E de uma forma muito genuína todos mostraram nas suas faces a dúvida geral que se havia instalado nas suas cabeças: “O que seria suposto responder?”. Esperei ainda algum tempo para que os alunos pudessem debruçar-se mais profundamente sobre estas perguntas, na esperança que surgisse alguma resposta, por mais simples que fosse, o que não se verificou. Dada a situação, optei por fazer uma exploração em grande grupo sobre possíveis respostas que poderiam ser dadas, pensando que a partir desta seria mais fácil para os alunos perceberem que o que lhes era pedido era algo pessoal. Contudo, as expectativas não vieram a confirmar-se e alguns dos alunos argumentaram com: “Eu não sei fazer isto!” ou até: “Nós nunca respondemos a perguntas destas!”, com estas afirmações pude concluir que esta turma não estava habituada a fazer exploração de emoções em contexto de sala de aula. Além disso, pude ainda comprovar a veracidade da

especulação que anteriormente referi relativamente ao medo dos alunos de responder de forma errada por não saberem aquilo que é esperado deles numa situação destas.

A questão que se impunha para estes alunos nesta altura era a da correção das respostas que pudessem vir a dar, por isso, tomei a opção de clarificar que as perguntas eram dirigidas para questões pessoais, relacionadas com o que cada um sentia, não podendo, então, qualquer das respostas dadas ser considerada errada, desde que expressasse o que cada um sentia em relação ao que lhes era perguntado.

Mesmo após este esclarecimento, com o qual tentei desvanecer os medos das respostas erradas nada aconteceu, nenhum aluno registou uma palavra que fosse como resposta às questões colocadas. Então, por ter percebido que a turma estava a ter dificuldades comecei por questioná-la sobre o que eram emoções, ao que os alunos mais participativos deram alguns exemplos como alegria, tristeza, saudade e amor.

Finda esta análise em grande grupo, todos os alunos responderam, às questões colocadas ainda que, nalguns casos, tenham demonstrando algumas reticências quanto à aceitabilidade que a resposta poderia vir a ter. Depois deste episódio, a aula continuou conforme o que tinha sido planeado.

Chegada a fase de análise das respostas dos alunos (anexo 1), foi possível comprovar uma grande dificuldade por parte de alguns em exprimir emoções. Estas duas questões haviam sido lançadas como ponto de partida para uma primeira abordagem às emoções na sala de aula, para constatar a forma como os alunos exprimem o que sentem e até se estão ou não habituados a fazê-lo. Ao refletir, posteriormente, acerca das dúvidas sobre como deveriam responder, e analisando as expressões dos alunos, pude concluir que estes não tinham por hábito trabalhar as emoções ou refletir sobre elas, pelo menos em contexto escolar.

Colocou-se com esta primeira intervenção um novo problema, que seria descobrir uma forma de despertar o interesse dos alunos para responderem a questões desta tipologia.

Este problema surgiu, essencialmente, porque era esperado nesta intervenção que alunos de quarto ano estivessem num estágio de desenvolvimento em que teriam facilidade em refletir e analisar as suas emoções. Em relação à leitura ou produção de

um texto, contudo, isto não se veio a verificar pelo que teve de ser idealizada uma forma diferente de fazer esta abordagem.

A ideia de que os alunos estariam habituados a abordar esta temática desde tenra idade surgiu no decorrer do estudo das orientações curriculares para a educação pré-escolar. De um modo mais concreto, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, é referido nas funções da escrita: “Sendo uma das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas.” (Ministério da Educação, 1997: 70). Posto isto, seria esperado que desde muito novos os alunos estivessem acostumados a exprimir-se em relação às suas emoções e sentimentos.

Colocou-se, então, a questão das emoções terem sido abordadas apenas no jardim de infância e como não o foram no 1º Ciclo, estes haviam deixado que esta capacidade de comunicar o que sentem tivesse sido enfraquecida. Contudo, a contrariar esta ideia pude constatar que nos Programas de Português do 1º Ciclo, ao nível da expressão oral para os 3º e 4º anos, faz parte dos descritores de desempenho “Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intencionalidades específicas: expressar sentimentos e emoções”. Tendo em conta as respostas obtidas nos questionários dos alunos (anexo 1) pode concluir-se que esta abordagem programada não havia, ainda sido trabalhada.

Após esta tentativa falhada de abordar as emoções com esta turma, idealizei uma nova estratégia. Por considerar que recorrer à literatura, tal como já referido na breve fundamentação teórica, seria um bom meio para facilitar a abordagem das emoções, e que a partir da exploração destas, vivenciadas nas leituras privadas dos alunos, seria uma forma menos forçada de implementar o estudo a que me propunha, decidi focar nas leituras pessoais dos alunos a minha próxima tentativa.

Criei e apliquei aos alunos um questionário (anexo 2) com algumas questões relativas às suas leituras privadas. Perguntava-se aos alunos qual o livro que até à data mais tinham apreciado, o que haviam sentido aquando da leitura, qual a tipologia literária mais apreciada, as experiências de leitura relacionadas com emoções positivas ou negativas e o tipo de finais de histórias de que mais gostavam:

felizes ou tristes. Mais tarde, ao analisar as respostas dadas pelos alunos do quarto ano (anexo 3), pude confirmar mais uma vez a diminuta capacidade de comunicação de sentimentos e emoções que esta turma tinha. Esta capacidade reduzida de comunicar emoções e sentimentos é espelhada nas respostas dadas pelos alunos, que se revelaram demasiado superficiais, sem relação direta com emoções ou reações concretas destas.

Após estas duas experiências, primeiro apenas com as duas questões diretas em relação às emoções e posteriormente com o questionário relativo às leituras privadas dos alunos, não considerei ter ainda recolhido as informações que procurava. Tendo encarado estas duas tentativas de abordagem da temática emoções através da literatura como insuficientes, devido aos resultados que havia atingido ao nível das respostas dos alunos, decidi fazer uma terceira e última abordagem. Nesta última abordagem decidi recorrer à ajuda da Professora orientadora para a seleção de um texto através do qual conseguisse tocar os sentimentos dos alunos e despertar as suas emoções. Foi-me então apontado o livro *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, como uma leitura apropriada para a finalidade desejada, sendo este livro proposto pelo Plano Nacional de Leitura e também pelas Metas Curriculares para o 4º ano de escolaridade. Dado que a leitura silenciosa não despertou as respostas esperadas foi proposta a leitura em voz alta pela professora estagiária. Na tentativa de obter a máxima atenção da parte dos alunos, como acompanhamento da leitura em voz alta foi simultaneamente feita a projeção das ilustrações do livro. Durante a leitura toda a turma se mostrou atenta e ia reagindo, ainda que em silêncio, através de expressões faciais ou sons simples de espanto, indignação e surpresa. No final da apresentação do livro optei por não fazer uma exploração deste em grande grupo, de forma intencional, para que as respostas dos alunos não fossem influenciadas por comentários que ouvissem, pois pretendia obter reações individuais. Assim, diretamente após a leitura foi proposto aos discentes que respondessem a algumas questões (anexo 4) referentes ao que tinham acabado de ouvir e ver. Apesar de serem novamente questões em que os alunos teriam que expressar o que sentiram ao ouvir a história, desta vez, contrariamente à proposta do primeiro texto, todos os alunos começaram prontamente a registar as suas respostas (anexo 5). Na análise das

respostas, pude comprovar que os sentimentos descritos em alguns casos evidenciava que os alunos sentiam alegria proveniente da tristeza alheia. Nos casos em que exprimiam sentimentos de tristeza denotou-se a dificuldade de justificar o porquê do que sentiram.

Mais tarde, no decorrer da minha iniciação à prática profissional no 2º Ciclo do Ensino Básico, voltei a propor aos discentes de uma turma de sexto ano de escolaridade a resolução do mesmo questionário, anteriormente referido, alusivo às experiências de leituras privadas de cada aluno.

Tendo em conta que esta turma de 2º Ciclo era bastante diferente daquela em que apliquei o questionário aos alunos de 1º Ciclo, esperava obter respostas diferentes. As minhas expectativas baseavam-se na grande heterogeneidade deste grupo, mas também no facto de esta turma, tal como referido mais adiante na descrição das turmas em que realizei o meu estágio no 2º CEB, tinha muitos problemas por não respeitar as regras da sala de aula. Este modo de ser dos alunos em que se desrespeitavam as regras e não se esforçavam por adequar-se àquilo que era considerado normal para crianças da sua idade, fez-me esperar que as respostas que dariam viriam a ser mais genuínas do que as de outras turmas com que tive oportunidade de trabalhar, tendo em conta que a preocupação destes alunos em agradar e respeitar o professor era muito reduzida. Contudo, a problemática observada nas respostas dos alunos de 1º Ciclo provou manter-se nas soluções dos alunos de 2º Ciclo (anexo 6).

4. ALGUMAS CONCLUSÕES

Após terminada a fase em que tentei obter resultados concretos em relação ao nível de desenvolvimento dos trabalhos relacionados com as emoções e com a sua exploração com recurso à literatura e posterior análise dos resultados, é chegada a fase de sintetizar algumas conclusões a que cheguei.

Depois dos resultados obtidos em que era notória a dificuldade dos alunos de expressarem as suas emoções e sentimentos surgiu para mim uma nova questão:

Será a problemática vivenciada, da diminuta capacidade de comunicar as emoções, um problema apenas desta turma?

Ao refletir sobre o meu percurso de formação, não consegui encontrar nas minhas memórias significativas abordagens ou formações que se referissem às emoções ou sentimentos. Em nenhuma das aulas, que planifiquei durante os estágios que realizei, indiquei como objetivos dessa aula o melhoramento da capacidade de expressar emoções ou sentimentos e também nunca recebi uma correção em que me fosse sugerido que as referisse. Por que razão se formam professores sem que ao longo destes anos lhes sejam sugeridas formas eficazes de abordar ou trabalhar estas vertentes que, como já anteriormente referido, são também essenciais para o crescimento e aprendizagens normais de qualquer criança?

Estará a sobre-exploração das capacidades técnico- científicas a promover uma passagem para segundo plano das capacidades pessoais e sociais?

Nas respostas dadas por estes alunos destacam-se as referências a sentimentos de alegria e de tristeza, sentimentos simples, com descrições e resoluções simples que comprovam o nível de imaturidade destes alunos no que se refere à expressão e abordagem de sentimentos e emoções. Tal como já referi, ao analisar os resultados que obtive, concluo que estes alunos não estavam habituados a tratar estes temas, nem a expressar as suas emoções sobre textos lidos. Esta insuficiência foi observada nestas duas turmas e acredito que caso tivesse tido oportunidade de expandir a aplicação do questionário a outras turmas teria obtido os mesmos resultados.

Esta insuficiência poderia, na minha opinião, ser melhorada se houvesse uma maior exploração da importância que o desenvolvimento das emoções e da vertente sócio-afetiva têm na vida de cada um de nós e como este desenvolvimento do conhecimento e da capacidade de expressar o que sentem pode influenciar a prestação escolar dos alunos. Não defendo a total alteração das metodologias educativas, mas antes que os professores tenham sempre em conta a necessidade de incluírem nas suas planificações e práticas algum tempo destinado a esta exploração que, de acordo com os resultados que obtive, continua até hoje a ser esquecida ou ignorada.

Tenho plena noção de que não é possível que em todas as aulas se aplique um exercício de exploração das emoções. As áreas do Português bem como das Expressões Plásticas têm nestas abordagens este trabalho facilitado, tendo em conta

que a Literatura, mas também as artes, são um meio facilitador de nos expressarmos emocionalmente. Ao nível da Literatura não me refiro apenas à leitura e tratamento de textos, mas também à produção textual como meio de expressão de emoções.

Estes ideais advêm não só dos resultados desta investigação mas também da experiência laboral na escola em que trabalho atualmente. Considero importante referir que esta não é uma escola igual a todas aquelas que conhecemos comumente do sistema educativo, mas sim uma escola para alunos com problemas de aprendizagem e comportamento. Os alunos que a minha equipa de trabalho recebe já frequentaram uma escola regular e chegam até nós por não se encaixarem nas normas sociais de aprendizagem e comportamento. Assim, no nosso trabalho pretendemos não só promover as suas aprendizagens linguísticas, matemáticas e artísticas, mas temos sempre no centro do nosso trabalho a vertente social e emocional que nestes alunos tem de ser trabalhada de forma mais cuidadosa, sendo a melhoria dos comportamentos dos alunos o foco central do nosso trabalho. Utilizamos no dia a dia diversas atividades simples através das quais os alunos refletem o seu dia ou as suas fases de trabalho e indicam ainda como se sentem em relação a esta reflexão. Além disso, são ainda propostos jogos em que os alunos aprendem conteúdos escolares e em simultâneo trabalham capacidades como o espírito de entreajuda, a expressão de emoções e opiniões ou ainda a mudança de papéis em que um aluno tem que se colocar no papel de um dos colegas para resolver um problema que este tenha. Estes são apenas alguns exemplos de atividades que são desenvolvidas nesta escola que não tiram o tempo às matérias centrais por fazerem parte do decorrer normal das aulas. Com estas metodologias pretendemos que os alunos se desenvolvam não só em conhecimentos escolares mas também psicologicamente para que possam voltar a tentar integrar-se com sucesso na escola regular.

Em modo de conclusão, pretendo apenas que se reflita sobre a prática e a importância das emoções no desenvolvimento saudável de uma criança e que a partir daí possa acontecer em algumas salas de aula uma alteração ou um repensar de objetivos e prioridades.

**CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA
PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Título: Iniciação à Prática Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1.º CEB

A experiência de estágio realizada no 1.º CEB surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa: Estágio 1.º CEB. Esta unidade curricular compreende, no âmbito do ciclo de supervisão, três momentos/dimensões de formação distintos: a preparação da ação, a ação ou intervenção e a reflexão pós-intervenção.

A preparação da ação foi maioritariamente dedicada à planificação das atividades letivas no âmbito do 1.º CEB. Esta foi desenvolvida em trabalho de grupo com a participação da Orientadora-Cooperante; que informou, a cada semana, sobre os temas e conteúdos a abordar na semana seguinte, fornecendo algumas indicações quanto à organização das atividades; com o professor supervisor, que semanalmente, nas aulas de Prática Educativa, orientou a preparação das atividades; com a colega de estágio, com quem dentro e fora da aula discuti aspetos científicos, didáticos e de organização em sala de aula e colaborei na organização dos materiais didáticos a apresentar. A planificação foi estruturada por unidades didáticas temáticas, tendo procurado que em cada semana as diversas atividades se organizassem de forma articulada com as várias disciplinas. Nestas aulas de seminário foram ainda exploradas situações específicas de ensino em 1.º CEB.

A ação em contexto de 1.º CEB, permitiu a implementação e experimentação de práticas em contato direto com a turma. Dado que o grupo de estágio compreendeu duas intervenientes, procedeu-se à distribuição do tempo de estágio de modo equitativo. Numa fase inicial, uma das estagiárias lecionou a parte da manhã e a outra a parte da tarde; mais tarde, cada uma lecionou um dia completo. Finalmente, cada estagiária lecionou por inteiro os dois dias da semana. Nos tempos em que não lecionava, a outra estagiária observava a aula e apoiava individualmente os alunos com maiores dificuldades.

A componente de reflexão permitiu-me fazer os ajustamentos necessários nas práticas de intervenção e de planificação. Esta componente de reflexão dialogada

ocorreu no final de cada uma das aulas e também no final do último dia de estágio, tendo participado a minha colega de estágio, a Orientadora - Cooperante e o Professor Supervisor, quando presente. Esta componente reflexiva incluiu também a escrita de experiências-chave, numa perspetiva descritiva e reflexiva.

Ao longo do estágio, deparei-me, algumas vezes, com situações ou problemas que não tendo eu, ainda experiência de ensino, se tornaram importantes para o meu desenvolvimento profissional. No meu estágio, isso revelou-se ser momentos-chave de indispensável partilha do que tinha vivido e de escuta ativa das experiências que os outros colegas partilhavam.

Considero que esta forma de organização das atividades de iniciação à prática profissional, me permitiu ganhar experiência e em simultâneo refletir criticamente sobre aquilo que fazia ou observava.

2.Caraterização do contexto de Intervenção

As duas primeiras semanas de estágio foram destinadas à observação da turma e do contexto educativo, tendo estas possibilitado a recolha de informação imprescindível à caraterização do contexto de intervenção e fundamentação da mesma.

Uma vez que o desenvolvimento dos alunos é influenciado “pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos” (Portugal, 1992: 37), a observação inicial e a correspondente caraterização do contexto a seguir apresentada compreende três dimensões de informação: a turma, a escola e o agrupamento de escolas.

2.1. Caracterização do Agrupamento

2.1.1 Meio envolvente

A Escola em que realizei o estágio de 1.º Ciclo fazia parte de um Agrupamento de Escolas de Coimbra. Este agrupamento foi o resultado da associação de oito estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A sede deste Agrupamento localizava-se na escola da qual este veio a adotar a denominação. Esta, iniciou a sua atividade a 1 de setembro de 1988.

Este Agrupamento de escolas existia desde o ano letivo de 2003/04, sendo composto inicialmente apenas por sete estabelecimentos, até que, em 2007/08 este número aumentou para oito.

O agrupamento situava-se numa zona central de vários pólos habitacionais da cidade: Vale das Flores, Pinhal de Marrocos, Alto de S. João, Areeiro, Nogueiras, Chão do Bispo, Casa Branca, Bairro Norton de Matos, Quinta da Boavista e Quinta da Portela. Esta zona é também privilegiada devido ao forte desenvolvimento nas áreas de serviços, comércio, cultura e lazer.

A zona que engloba o Agrupamento incluía, em simultâneo, bairros de população de nível sócio-económico médio alto a alto, e bairros de habitação social, com uma população de nível sócio-económico médio baixo e baixo. Face a estas características pode referir-se que este Agrupamento englobava um misto de alunos oriundos de condições socioeconómicas e culturais diversas, que o vão tornar muito abrangente e com uma grande necessidade de adaptação às várias realidades que neste se podem encontrar.

2.1.2. População escolar e recursos humanos

Segundo dados relativos a 2009/10, o Agrupamento em questão abrangia na sua totalidade 1246 alunos, distribuídos pelos oito estabelecimentos de ensino que constituem o Agrupamento, que conta com um total de 156 docentes e 57 funcionários.

2.1.3. Intencionalidades educativas

Promover e consolidar as vertentes pedagógica, administrativa e social e garantir que são respeitadas as boas práticas e as características positivas do Agrupamento eram as principais intencionalidades educativas deste Agrupamento.

Assim, pretendia-se a promoção de ruturas significativas ainda que pacíficas que permitissem e promovessem a renovação que se torna cada vez mais necessária ao nível dos modos de pensar, fazer e agir tanto dos professores como dos próprios

alunos, promovendo um desenvolvimento ao nível da Escola mas também ao nível do Agrupamento.

O Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) referia como prioridades a articulação e contextualização de saberes entre as áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares, assegurando a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico, a diversificação das ofertas educativas, a valorização das aprendizagens experimentais, o desenvolvimento de competências (pessoais, sociais e cognitivas), e assegurar que a avaliação representava um importante elemento regulador do ensino aprendizagem.

2.2. Caracterização da Escola

2.2.1. Meio envolvente

A escola onde estagiei localizava-se numa zona urbana com boa acessibilidade de transportes e com grande desenvolvimento nas áreas de serviços, comércio, cultura e de lazer, apesar de se inserir num meio tão desenvolvido, do seu meio envolvente apenas faziam parte o centro recreativo, o pingo doce e o parque de campismo da cidade.

2.2.3. População escolar e recursos humanos

A população escolar abrangia 83 alunos, divididos em quatro turmas de 1.º Ciclo e em 2 salas de atividades do Jardim de Infância.

Quanto à população desta Escola não existia uma forte multiculturalidade, dado que poucos alunos oriundos de etnias diferentes a frequentam.

Em relação aos recursos humanos, o pessoal docente era constituído pelos educadores de infância, professores titulares, professores de Educação Especial e de Apoio Educativo, professores destacados com horários zero e professores das AEC.

No que respeita ao pessoal não docente existiam 2 auxiliares de ação educativa, 4 funcionários e 1 cozinheira.

2.2.4. Relações interpessoais e organizacionais

No que respeita às relações interpessoais dentro da Escola, pode referir-se que estas eram bastante positivas, pois era comum encontrar professores a conversar, partilhando dúvidas, estratégias e experiências, contudo estas relações não se esgotavam apenas ao nível do pessoal docente, pelo que existia uma saudável forma de comunicação entre todos os membros que constituem esta Escola, incluindo professores, alunos, funcionários e pais. Pode, por isso, dizer-se que a nível relacional esta Escola era um exemplo de clima positivo de relacionamento escolar.

Um dos aspetos em que foi possível comprovar as relações positivas entre a escola e as famílias aconteceu ao presenciarmos reuniões informais que aconteciam quando os pais tinham necessidade de conversar com a Professora-Cooperante. As relações com os familiares eram também estreitadas por uma iniciativa, através da qual, com alguma regularidade, estes vinham até à sala de aula e falavam à turma acerca da sua atividade profissional ou promoviam atividades educativas.

Desenvolvia-se ao nível geral do Agrupamento, e por conseguinte na escola em que fiz estágio, um trabalho continuado com a finalidade de envolver os pais e encarregados de educação, não apenas nos assuntos quotidianos da vida escolar, como ainda na gestão diária do agrupamento. Estes eram também informados sobre os assuntos organizacionais, tais como reuniões, projetos, horários de atendimento e planos de ocupação dos tempos escolares dos seus educandos.

2.2.5. Estruturas físicas e recursos materiais

Ao nível da estrutura, o espaço exterior, a escola, dispunha de um amplo espaço, limitado por muros e vedações, que circundavam toda a Escola. Esta era composta por uma zona cimentada, um telheiro, um campo de jogos, um parque infantil e um pequeno átrio coberto, que se revelava demasiado pequeno em dias de chuva ou frio face ao número elevado de alunos.

No que se refere ao espaço interior este encontrava-se dividido em dois elementos; numa parte do edifício estavam as salas de atividades da educação pré-escolar, enquanto no outro, estavam as salas de aulas do 1.º Ciclo.

O edifício em que funcionava o jardim-de-infância, era composto por duas salas de atividades, um gabinete, um salão polivalente, instalações sanitárias e uma arrecadação.

O edifício ao lado destinava-se ao 1.º Ciclo, era organizado em quatro salas, sendo duas no rés-do-chão e duas no primeiro andar. Para além das salas de aula existia ainda um gabinete da coordenação e duas pequenas arrecadações.

Em cada uma das salas existia mobiliário e equipamento adequados e necessários à prática letiva, designadamente um computador, placards nos quais estavam dispostos trabalhos dos alunos e materiais de apoio, bancadas de mármore e água canalizada. Dos materiais dispostos nas salas salientava-se a existência de dois quadros, um de ardósia e um branco.

Em cada sala encontravam-se ainda três armários que dividiam o espaço principal da sala e a zona onde a Professora de Educação Especial trabalhava com os alunos dessa turma. Nesse espaço secundário existia ainda uma prateleira onde estavam guardados alguns materiais.

Os dois edifícios partilhavam o refeitório e a cozinha.

2.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico

2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas

Vinte e um alunos constituíam a turma, doze rapazes e nove raparigas, sendo integrados o 3.º e 4.º anos de escolaridade na mesma turma, dezoito alunos frequentam o 4.º ano e três o 3.º ano. Estes últimos, por falta de vaga na turma de terceiro ano acompanham a turma do 4.º ano.

O nível socioeconómico das famílias era, maioritariamente, médio alto, enquanto o nível académico era médio.

Todos os alunos frequentaram o jardim - de - infância, tendo adquirido, portanto, as competências sociais necessárias para viver em comunidade.

Dos alunos retidos três repetiram o 3.º ano em 2011/2012 e dois o 4.º ano em 2010/2011, carecendo todos estes de acompanhamento individual para garantir um bom nível de aprendizagem.

A aprendizagem da turma era bastante positiva, pois os alunos revelavam de um modo geral interesse, empenho e curiosidade nos conteúdos abordados, assumindo um papel ativo na sua aprendizagem.

Apesar disto, nem todos os alunos atingiram este nível, pelo que havia seis alunos com dificuldades na aprendizagem. Um dos alunos apresentou dificuldades por ter nascido no estrangeiro (Suíça) e apenas ter contactado pela primeira vez com a língua portuguesa havia apenas dois anos, pelo que as suas dificuldades eram, nesta altura, essencialmente de escrita.

Um outro aluno revelou-se bastante distraído, pelo que revelava dificuldades nas várias áreas de aprendizagem, sobretudo em atividades que exigiam alguma concentração.

Além destes, existiam ainda dois alunos que, por falta de apoio e estímulo familiar, revelaram pouco interesse nas atividades escolares, evidenciando um baixo empenho em trabalhos autónomos.

Outro dos alunos apresentou dificuldades causadas pelo seu défice mental, sendo acompanhado pela professora de Educação Especial. Para além deste, houve também outro aluno que usufruiu deste tipo de apoio, também neste caso, as dificuldades foram causadas por défice cognitivo. Dadas as situações destes dois alunos foram necessárias adequações aos currículos de aprendizagem destes, bem como a mobilização em sala de aula de estratégias pedagógicas específicas.

A maioria dos alunos frequentou as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), apesar de estas serem de carácter facultativo.

Na turma a principal intencionalidade educativa era a de que todos os alunos atingissem os objetivos propostos. Para que isto fosse possível, para além da Professora - Cooperante, os alunos foram também acompanhados por um professor de Apoio ao Estudo que desenvolveu um tipo de acompanhamento mais individualizado com os alunos que apresentaram mais dificuldades de aprendizagem. Para além destes dois professores, esta turma contou ainda com uma professora voluntária, que, sempre que possível, apoiou os alunos com mais dificuldades.

2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula

As rotinas em sala de aula estavam bem definidas pelo que todos os alunos sabiam o que tinham a fazer em cada momento. Era de notar a organização e respeito não só pelas regras e pela professora mas também pelos colegas. Cada aluno conhecia e compreendia a estrutura e organização necessária para que todos pudessem aprender. Os alunos revelavam-se pacientes mesmo quando tinham que esperar pela professora para os ajudar ou esclarecer. Além de pacientes tinham o gosto em ajudar-se simultaneamente. Tendo em conta a já referida divisão desta turma em dois anos escolares, existiam dois tempos em que se dividiam as horas de trabalho dentro da sala de aula, existia uma fase de introdução às aprendizagens em que a docente referia qual o trabalho que os alunos deviam desenvolver, e existiam também tempos de trabalho autónomo em que os alunos desenvolviam as propostas da professora de forma independente.

A sala de aula estava organizada com as mesas dos alunos do 4.º ano dispostas em filas, enquanto a disposição das mesas dos alunos de 3.º ano dependia do tipo de acompanhamento que estes tinham nessa aula.

2.3.2.1. Metodologias da Orientadora - Cooperante

a) Recursos didáticos

Nas aulas foram de utilização privilegiada os manuais das várias áreas curriculares, livros de apoio propostos pela Professora, a gramática, os livros de fichas e também fichas de trabalho elaboradas pela Professora.

Também foram utilizados equipamentos audiovisuais e informáticos disponíveis na sala (computador e projetor).

b) Situações de aprendizagem

Os trabalhos foram desenvolvidos sobretudo individualmente e em grande grupo. Foi estimulada a participação individual dos alunos e foram, normalmente, tidos como pontos de partida os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando, assim, as aprendizagens significativas.

Nas tarefas realizadas individualmente, a Professora teve sempre a preocupação de dedicar apoio individual aos alunos, prestando especial atenção àqueles que tinham mais dificuldades.

Tendo em conta que nesta turma estavam reunidos dois anos de escolaridade distintos, a professora optou por organizar as metodologias para que, enquanto esta prestava mais apoio a um dos anos, o outro estava a desenvolver trabalho autónomo.

Na sala de aula foi valorizada essencialmente a comunicação do professor e a comunicação do aluno para o professor, prevalecendo a comunicação do professor.

A avaliação das aprendizagens foi realizada continuamente com os vários trabalhos propostos, mas também através de fichas de avaliação, permitindo o desenvolvimento de uma avaliação formativa contínua e interativa, não só dos resultados mas, também, dos processos.

O processo de avaliação não se esgotou com a participação da Professora, pois também os alunos foram envolvidos por meio de autoavaliação.

c) Regras de funcionamento e rotinas de trabalho

As regras que organizaram o que aconteceu na sala de aula foram debatidas e estipuladas no início do ano por toda a turma com a mediação da Professora, ficando expostas em cartazes bem visíveis na sala de aula. As regras uma vez estipuladas e registadas foram respeitadas, sendo lembradas pela Docente caso algum dos alunos as venha a infringir.

As regras definidas foram aplicadas não só em contexto de sala de aula mas também fora desta no caso de o grupo turma se deslocar a algum outro espaço, numa visita de estudo ou mesmo dentro da Escola para alguma atividade.

d) Gestão do tempo

No que respeita à gestão do tempo a Professora titular preocupou-se sempre em assegurar que eram cumpridos os horários estipulados para cada área, para garantir que eram abordados os conteúdos e atingidos os objetivos.

Tendo em conta que esta turma tinha dois anos de escolaridade, era essencial que todos os alunos fossem pacientes e soubessem que deveriam aguardar no caso de

a Professora titular estar a prestar apoio ao outro ano, sendo que geralmente a Docente propunha sempre a realização de trabalho que podia ser desenvolvido autonomamente no caso de ter necessidade de abordar novos conteúdos com a outra parte da turma ou ajudar alunos com dificuldades.

e) Articulação curricular

Tendo em conta a forma como as várias áreas estavam dispostas nos horários, foi fácil constatar que nem sempre foi possível assegurar a articulação entre os conteúdos das várias áreas curriculares. Apesar disto, considero que a articulação dos conteúdos dentro de cada área específica foi uma das preocupações da Professora, pois tornava-se mais fácil para os alunos apreenderem os conteúdos se compreendessem a forma como estes surgem no encadeamento dos conteúdos trabalhados anteriormente.

3. Fundamentação da ação

Com base nas observações realizadas e na caracterização do contexto de intervenção, proponho, a seguir, um conjunto de linhas orientadoras transversais quer ao conjunto das atividades de planificação, quer às intervenções decorrentes em sala de aula.

a) Atividades lúdicas

Depois das duas primeiras semanas, em que foi possível observar a turma, não só em contexto de sala de aula mas também durante o recreio e nas relações com os colegas, penso que uma boa forma de motivar e envolver os alunos nas atividades e abordagem aos conteúdos, seria fazê-lo com recurso a atividades lúdicas.

A promoção deste tipo de atividades foi até reconhecida pela Organização das Nações Unidas, que na Declaração dos Direitos da Criança, no princípio n.º 7.º defende-se que “A criança terá ampla oportunidade de brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas

empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”(ONU, 1959). Por isso, com base neste direito e nas ideias que construí durante o período de observação, senti-me responsável por tentar tornar o processo de ensino e de aprendizagem o mais agradável possível, recorrendo à ludicidade.

b) Avaliação dos processos

Tendo sempre a preocupação em partir dos conhecimentos prévios dos alunos implicados nos conteúdos a abordar, surgiu, por vezes, a necessidade de repensar e alterar a planificação realizada. Planificação, esta, que, não sendo estática, deve ser adaptada consoante as necessidades dos alunos. As alterações ocorreram ao longo das aulas; como pude comprovar estas podem surgir nas diversas partes da aula, desde a primeira abordagem dos conteúdos até à fase de avaliação dos conhecimentos.

Deste modo, foi necessária uma constante análise da forma como os alunos respondiam às metodologias aplicadas e, em simultâneo, uma avaliação sobre a nossa atuação, permitindo que as atividades seguintes fossem mais direcionadas para as dificuldades que iam surgindo.

Esta avaliação dos processos acaba também por ser uma autoavaliação do próprio trabalho do professor, e está prevista pela lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro¹, que refere no seu artigo 6º o seguinte: “A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolvendo-se em permanência”.

c) Estimular os alunos com mais dificuldades

Tendo em conta que o nível médio de aprendizagem desta turma é bom, existem determinadas áreas em que alguns alunos acabam por ter mais dificuldades, facto que acaba por se verificar mais vezes no caso dos alunos com NEE. Nesse sentido, tive, ao longo das minhas intervenções, especial cuidado em acompanhar, sempre que possível, estes alunos mas também aqueles que mostraram precisar de ser apoiados uma vez que: “É preciso não só determinar o que o aluno não compreende,

¹ Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro aprovada pela Assembleia da República.

mas também tentar descortinar a causa das suas dificuldades para as poder remediar” (OCDE, 1992).

A necessidade deste apoio é justificada pela observação que fui fazendo. Constatei que, regra geral, são sempre os melhores alunos que respondem às questões em grande grupo, não dando muitas vezes espaço para que os alunos com mais dificuldades possam expor as suas dúvidas. Mas este não é o único motivo que leva à não participação destes alunos com dificuldades, também o medo de errar em frente a toda a turma e mesmo quando lhes é dirigida uma questão, acaba por inibir as suas respostas. Assim, considerei ser positivo aquando da realização das atividades ir acompanhando estes alunos de uma forma mais direta e individualizada, não só para garantir que não erram em frente a toda a turma mas, também, para promover a sua autoconfiança.

d) Recursos multimédia

Tendo como ponto de partida a consciência de que vivemos, atualmente, na era digital e que cada vez mais os recursos multimédia são, quando devidamente geridos, um bom apoio na construção do conhecimento, considerei que a utilização deste tipo de recursos não podia deixar de ser incentivado.

Esta necessidade é enfatizada por vários autores, tais como Borràs (2001: 196) que refere: “A educação na sua constante e indispensável tarefa de se atualizar, é chamada a adotar as novas linguagens e desenvolvimentos tecnológicos que acontecem na vida real, de modo que, progressivamente, educação e realidade formam um todo cada vez mais consistente”.

Como tal, e porque a sala onde estagiei dispunha do material necessário, desenvolvi várias abordagens com recurso a este material, que acabaram por provar que são também uma boa forma de motivar os alunos.

Para além da abordagem aos temas com recurso a apresentações em PowerPoint, vídeos, áudios e jogos interativos, propus também aos alunos que eles próprios usassem a internet como um dos meios para recolher e selecionar informação na elaboração de trabalhos de grupo, tendo estas atividades registado

resultados bastante positivos, devido ao empenho, motivação e gosto demonstrado pelos alunos.

e) Articulação curricular

Como forma de mostrar aos alunos que os conteúdos abordados nas várias áreas estão, muitas vezes, interligados, promovendo, assim, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos conhecimentos tentei, sempre que a planificação geral da Professora Cooperante permitia, estabelecer uma ligação entre as várias áreas programáticas. Como tal, aprofundei, por exemplo, com textos de língua portuguesa os assuntos de estudo do meio, apliquei em aulas de expressão plástica conceitos de matemática, e, entre outros exemplos, acabei por desenvolver um projeto no qual foram envolvidos objetivos das várias áreas com a finalidade de preparar uma apresentação final na festa de natal.

f) Elaboração de materiais de consolidação das aprendizagens

Outra das estratégias por mim aplicada, foi a criação de cartazes acerca de temas importantes que abordei com os alunos. Tendo em conta que alguns temas apesar de bem explorados na sala e de serem simples tendem, por vezes, a ser esquecidos, nos conteúdos, especialmente os relativos ao funcionamento da língua, propus aos alunos a criação de cartazes construídos por eles, de modo a facilitar-lhes a memorização. O facto de estes materiais terem sido desenvolvidos por eles garantiu a utilização de uma linguagem acessível facilitando-lhes a compreensão. A afixação no placard da sala, dos cartazes de consolidação, permitiu-lhes também relembrar facilmente, os conteúdos no futuro, para rever o que sabem ou mesmo para dissipar dúvidas que surgiram.

g) Estimular a iniciativa e a criatividade - Construção da história da peça de teatro com a turma

A Professora Cooperante propôs a mim e à minha colega de estágio que preparássemos, com a turma algo para a festa de natal da Escola, e, por reconhecermos as capacidades dos alunos desta turma e considerarmos muito

importante que competências como a criatividade e o espírito de iniciativa são dimensões importantes a desenvolver, propusemos à turma que esta apresentação fosse idealizada por todos.

Com esta atividade pretendemos estimular a criatividade dos alunos, pois tal como afirma Vygotsky “A escola só poderá estimular a criatividade quando acredita que todos têm um potencial criativo (Vygotsky, 1988, cit Silva, L. 2009).

Tendo sempre como base algumas linhas orientadoras previamente delineadas construámos, e ensaiámos com a turma a peça de teatro para a festa.

Esta atividade veio a demonstrar-se bastante enriquecedora não só para os alunos, mas também para nós enquanto futuras professoras, pois ensinou-nos várias estratégias para motivar e envolver todos os alunos, e, em simultâneo, conseguir manter o controlo da turma e atingir os objetivos a que nos propusemos.

h) Autoavaliação da leitura e avaliação das atividades desenvolvidas

Estimular a autoavaliação como capacidade imprescindível para o crescimento foi o meu objetivo, por isso, propus aos alunos uma atividade que os fizesse pensar sobre si e, especialmente sobre a forma como leem. Assim, criei grelhas de autoavaliação da leitura e solicitei aos alunos que as preenchessem após os exercícios de leitura em grande grupo. Nas respostas obtidas pude verificar que, quando confrontados com esta grelha, os alunos conseguem demonstrar um grande sentido auto crítico, levando, nalguns casos, à tentativa de melhoria dos resultados porque “A importância da autoavaliação advém de ser um processo de regulação e que requer a implementação de estratégias que conduzam à melhoria” (Couvaneiro, 2007: 35).

Finalmente, pedi aos alunos que refletissem oralmente sobre as atividades desenvolvidas durante o período de estágio. Todos se mostraram capazes de referir as atividades de que mais tinham gostado e aquelas em que tinham sentido maiores dificuldades, servindo estes dados como um indispensável apoio para a reflexão acerca da minha prática.

4. As minhas intervenções: Experiências-chave

Enquadrados pelos princípios pedagógicos atrás expostos e que sustentaram e guiaram a minha intervenção, passo agora, a relatar e refletir num conjunto de três experiências profissionais autobiográficas, que, pela importância que assumiram no meu crescimento profissional, designo por experiências-chave.

4.1. A primeira abordagem da relação que os alunos estabelecem entre a literatura e as emoções.

4.1.1. Problema

Tendo em conta a temática das emoções abordada num texto, em sala de aula, as respostas e reações dadas pelos alunos vieram a demonstrar que a exploração das emoções é, ao contrário do que se esperava, um tema que estes não estão habituados a trabalhar, tendo sido possível verificar que grande parte dos alunos manifestava dificuldades ao exprimir o que sentiam em relação a acontecimentos narrados num texto que abordava a temática.

4.1.2. Desenvolvimento

Antes de passar à descrição propriamente dita da abordagem do tema “Literatura e emoções” considero interessante citar António Damásio, mais especificamente a sua obra *O erro de Descartes* (1994), citado por Tomaz e Giugliano (1997), em que o autor aponta as emoções como indispensáveis para a nossa vida racional. Damásio lembra que “são as emoções que nos fazem únicos, e é o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros”. Em forma de síntese, pode então dizer-se que são as emoções que nos tornam o indivíduo que somos.

No dia 5 de novembro de 2012, na aula de língua portuguesa do quarto ano foi proposta aos alunos a leitura do texto “A tristeza do rei”, de José Jorge Letria. Experiência esta que já referi no primeiro capítulo deste relatório embora que numa outra vertente de reflexão. Antes de iniciar a leitura silenciosa do texto, foram colocadas aos alunos duas questões, a partir das quais se pretendeu verificar a forma como estes alunos lidavam com as emoções e analisar a forma como as exprimiam.

As questões colocadas antes da leitura foram: “Já algum dia te sentiste triste e só sem saber porquê?” e “O que fizeste para ultrapassar esses sentimentos?”.

Na altura em que os alunos leram as questões pude aperceber-me que estavam com dificuldades em compreender o que lhes era pedido, por isso, decidi explorar em grande grupo as questões e o que se poderia responder, colocando questões mais direcionadas para os alunos que estavam a mostrar ter menos dificuldades em perceber o que era pedido.

Após esta exploração, pensei que todos tivessem compreendido. No entanto, vários alunos continuaram a argumentar com expressões como: “Eu não sei fazer isto!” ou até “ Nós nunca respondemos a perguntas destas!”. Postas estas afirmações percebi que este não era, de todo, um tema ao qual os alunos estivessem habituados a pensar e, muito menos, a escrever.

Tendo em conta que, regra geral, esta turma não costumava ter problemas em responder a questionários, o problema que se colocava nesta altura era o medo de errar, pois por este ser um tema que não tinham por hábito abordar, fazia com que se sentissem pouco motivados para responder.

Decidi, então, como anteriormente referido, tentar explicar-lhes que para este tipo de questões não existem respostas certas ou erradas, e que pretendia apenas que referissem o que sentiam em relação ao que era perguntado, tendo esclarecido que cada um tem uma forma diferente de encarar determinada emoção. Referida a palavra emoção, surgiu uma nova questão, “Mas o que são emoções afinal?”, para responder a esta pergunta optei por questionar o grupo turma sobre exemplos de emoções que pudessem referir, para a partir daí tentarmos em conjunto, encontrar o conceito. Muito timidamente, os alunos que, regra geral, são sempre dos mais participativos foram referindo “tristeza, alegria, saudade e amor”, até que alguém acaba por concluir que emoções são algo que se sente, sendo, por isso, sentimentos.

Depois desta exploração, voltei então a propor que individualmente respondessem às questões, mas na fase de elaboração das respostas houve alguns alunos que me chamavam ao lugar para perguntar se podiam responder como tinham escrito.

Após todos os alunos terem terminado as suas respostas às questões, a aula prosseguiu normalmente, conforme o que estava planificado.

No final do dia, ao analisar as respostas de uma forma geral, pude aperceber-me de que alguns alunos tinham muita dificuldade em falar sobre o que sentiam. Noutra altura, em conversa com a Professora Cooperante tive a confirmação que estes não tinham por hábito conversar ou trabalhar temas relacionados com as emoções.

Esta informação veio contrariar o que esperava desta turma, tendo em conta que normalmente estes deveriam ter abordado as emoções desde a Educação Pré-escolar, dado que todos os alunos frequentaram este nível de ensino.

A ideia de que os alunos estariam habituados a abordar esta temática, das emoções desde tenra idade, surgiu no decorrer do estudo das orientações curriculares para a educação Pré-escolar. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é referido nas funções da escrita: “Sendo uma das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas.” (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* p.65²). Posto isto, seria esperado que desde muito novos os alunos estivessem acostumados a exprimir-se em relação às suas emoções e sentimentos.

Quer os alunos tenham ou não abordado a partilha de sentimentos e emoções e a sua expressão na educação Pré-escolar, no programa de português do 1.º Ciclo, ao nível da Expressão oral para os 3.º e 4.º anos, faz parte dos descritores de desempenho “Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intencionalidades específicas: expressar sentimentos e emoções”. Tendo em conta as respostas obtidas nos questionários dos alunos, pode concluir-se que esta abordagem programada não havia, ainda sido abordada.

² Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

<http://www.google.pt/#q=orienta%C3%A7%C3%B5es+curriculares+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+pr%C3%A9-escolar> (consultado em fevereiro de 2013).

4.1.3. Conhecimento adquirido

Com esta experiência, aprendi que antes da implementação de uma atividade, especialmente com uma turma acerca da qual não temos um suficiente conhecimento, não é exequível avançar com propostas didáticas, sem antes fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema a tratar. Esta conclusão é suportada pela Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968) e pelas teorias defendidas por Piaget (1973) e Vygotsky (1988) que dão grande ênfase aos conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas dos alunos.

Porque “Os primeiros saberes com os quais o aluno se depara são essencialmente os seus conhecimentos” (Jonnaert, 2002:63) e também porque “o saber não é transmissível passivamente, mas construído pelo sujeito que aprende.” (Jonnaert, 2002:63), é necessário compreender o que os alunos já sabem e fazer com que, partindo daí, o professor possa estruturar situações de aprendizagem que tenham em conta os seus conhecimentos prévios, concepções e crenças.

Pude ainda concluir que abordar uma emoção negativa, como é o caso da tristeza, não foi, nesta situação, a melhor opção, porque, normalmente torna-se mais fácil refletir e exprimir-nos em relação a algo que nos dá prazer ou nos faz sentir bem.

Em conclusão, com esta primeira tentativa de abordagem ao tema das emoções, pude retirar conclusões que por certo terei em conta no futuro profissional ao planificar e abordar conteúdos, não só relacionados com as emoções, mas conteúdos das várias áreas curriculares, assentes no conhecimento diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e requeridos para as aprendizagens a realizar. Relativamente à planificação das aulas pude perceber claramente a importância estratégica das operações cognitivas associadas aos processos de planificação referidas por Roldão (2010) e que se estabelecem na seguinte ordem: 1- analisar a relação do objetivo/conteúdo com a situação dos alunos, as dificuldades e potencialidades, interesses e características contextuais; 2- Integrar cada unidade curricular na que a antecedeu e na sequência futura; 3 - Colocação de hipóteses, que

corresponde a inventariar modos possíveis de organizar as estratégias e comparar eventuais potencialidades; 4- selecionar as opções pedagógicas e didáticas que face ao contexto e à integração analisada oferecem maiores possibilidades de aprendizagens efetivas; 5- organizar a forma como a estratégia mais geral selecionada se desenvolverá nos seus diferentes passos (espaço, tempo, intervenientes, recursos etc); 6- Decidir o modo de gestão de todo o processo de desenvolvimento colocado em prática, mediante uma constante observação e análise do que vai ocorrendo.

4.2. A Segunda abordagem da relação que os alunos estabelecem entre a literatura e as emoções.

4.2.1. Problema

Após a primeira abordagem, em que pude compreender que estes alunos não estavam habituados a tratar as emoções, foi necessário repensar a forma de idealizar as atividades e o modo como foram abordadas. Como tal, com base nas conclusões retiradas da primeira abordagem, e tendo em conta a ajuda da professora-cooperante que referiu que nesta turma os alunos tinham gosto pela leitura, decidi partir para outro tipo de abordagem.

Nesta segunda tentativa, decidi partir de um questionário de diagnóstico, acerca das leituras pessoais de cada um, sem impor uma emoção específica, nem uma tipologia textual com a qual os alunos poderiam não se identificar. Partindo, assim, das experiências pessoais dos alunos e de textos que estes conheciam e apreciavam, o que considerei ser mais motivador do que um texto forçado por mim com o qual poderiam não se identificar.

4.2.2. Desenvolvimento

Nesta segunda abordagem ao problema que surgiu na exploração das emoções, decidi não partir de um texto que fosse escolhido por mim, mas antes explorar as experiências de leitura que os alunos já tinham, permitindo assim que pensassem em emoções partindo da literatura da sua preferência e não de algo que

lhes era imposto. Com esta estratégia, pretendia que este processo de abordagem das emoções fosse facilitado, permitindo-me obter respostas mais genuínas e conclusivas, porque, afinal, todos nos sentimos mais motivados para nos exprimir se o tema puder ser escolhido por nós, e não imposto.

Desta forma, apliquei aos alunos um questionário com sete perguntas relativas às suas experiências de leitura mais significativas.

Alguns exemplos de perguntas eram: “Qual foi o livro que até hoje mais gostaste de ler? Porquê?”, “O que sentiste ao ler esse livro?” e “Qual o tipo de livros de que mais gostas?”. Este tipo de perguntas permitia abordar a relação literatura – emoções mas de uma forma mais indireta e por isso mais fácil para os alunos, tendo em conta a experiência anterior e as operações cognitivas associadas ao processo de planificação e descritas na experiência-chave anterior.

Nas respostas a este questionário, surgiram, tal como na primeira abordagem, alunos que questionavam se podiam mesmo responder livremente. Este tipo de questionamento constante e dificuldade em expressar as opiniões e sentimentos veio revelar que estes, e provavelmente muitos outros alunos, são nas nossas escolas como que “formatados” para saberem responder com correção a questões, por exemplo, de interpretação, ficando muitas vezes esquecido o que está relacionado com a construção do indivíduo pessoa.

Mais tarde, ao analisar as respostas pude verificar uma evolução em relação à primeira abordagem. Ainda que alguns alunos mantivessem a dificuldade em exprimirem o que sentiam em relação à leitura, ou se sentissem pouco à vontade para o fazerem, pude concluir que, na sua maioria, a turma demonstrou, com as suas respostas, que a escolha e o facto de apreciar ou não um livro está diretamente relacionado com as emoções que esse livro desperta neles durante a leitura.

4.2.3. Conhecimento adquirido

Com esta segunda experiência, pude aprender que é muito importante que um professor tenha sempre a preocupação de partir do que é significativo para os alunos, não só nos primeiros anos do 1.º CEB mas também ao longo de toda a escolaridade. Se o professor tiver sempre esta preocupação, por certo, conseguirá

envolver os alunos de uma forma diferente e obter deles respostas mais conclusivas. Embora saiba que esta metodologia não é possível ser aplicada diariamente, tenho a consciência da importância que tem e tentei no restante tempo de estágio e tentarei no futuro aplicá-la o máximo de vezes que for possível.

Por outro lado, as dificuldades observadas nos alunos, em darem respostas sem terem por base um texto do qual retirem informação, fizeram-me refletir acerca do tipo de ensino praticado nas escolas dos nossos dias, que desenvolvem um processo que se assemelha a um tipo de programação em que é dado um texto e os alunos devem, a partir dali, retirar toda a informação para as questões que posteriormente lhes são colocadas. Tendo em conta isto, e com a noção de que cada vez mais nos devemos tornar cidadão ativos e responsáveis, deve ser a partir do 1.º Ciclo que devemos desenvolver nos alunos o espírito crítico relativamente a um tema, ou a uma ideia defendida por alguém com a qual podem não concordar.

Esta experiência permitiu-me não só refletir sobre a minha prática, mas também sobre o tipo de profissional e de cidadã que pretendo vir a ser no futuro, porque apesar de saber que existe grande pressão sobre os professores para o cumprimento dos programas, tenho a noção de que devemos dar espaço e oportunidade aos alunos para serem pessoas antes de serem alunos, de forma a que possam atualmente e no futuro exercerem uma cidadania plena.

5. Reflexão em torno do meu itinerário de formação

Analisando a formação que havia tido anteriormente e a que nesse semestre tive oportunidade de desenvolver, considero que a Iniciação à Prática Profissional, tanto nas aulas teóricas como na mobilização prática de ensino, veio permitir-me colocar em prática alguma da teoria anteriormente adquirida e, compreender, de forma significativa, a pertinência e atualidade de teorias e ideias pedagógicas que até esta altura tinham um reduzido impacto profissional.

Para além do que já referi, considero importante o facto de ter desenvolvido um modo diferente de refletir acerca das situações com que me deparo, tendo-me tornado, na prática, mais capaz de alterar planos anteriormente delineados e moldá-los à turma e às suas características.

Além da reflexão esta formação desenvolveu em mim um diferente nível crítico não só em relação ao que observo mas, também, em relação ao que faço e às opções pedagógicas que tomo.

Em suma, esta formação académica acabou por me fazer crescer não só como futura profissional, mas também, enquanto pessoa, desenvolvendo em mim capacidades que hoje compreendo que anteriormente não tinha, tal como a capacidade de estar atenta às dificuldades dos outros, de encontrar rapidamente soluções para imprevistos e de acreditar que todos conseguem aprender desde que devidamente motivados para isso.

**CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA
PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

1. Apresentação do Agrupamento e da Escola onde realizei estágio

Observação e Caracterização do Contexto de Intervenção³

Com uma duração de três semanas, o tempo de observação permitiu fazer uma análise, não só das turmas com as quais mais tarde se passaria à implementação da prática educativa propriamente dita, mas também do agrupamento e da escola que vieram posteriormente a ser os contextos da minha intervenção.

1.1. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas onde estagiei situava-se, na margem direita do rio Mondego, na cidade de Coimbra, localiza-se nas freguesias de S. António dos Olivais e S. Paulo de Frades. A mudança de escola isolada para agrupamento de escolas deu-se no ano de 2003, através do despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, que cria o Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas em questão agregava um Jardim de Infância, três escolas de 1º Ciclo e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, sede do Agrupamento.

A Escola Sede, bem como a duas Escolas Básicas, um Centro Escolar e um Jardim de Infância situavam-se na mesma freguesia. Havia apenas uma escola que pertencia a outra freguesia.

A população escolar deste Agrupamento constituía-se na sua maioria por alunos residentes na sua área de influência, no entanto, dado que alguns dos estabelecimentos de ensino deste Agrupamento se situavam numa zona em que se concentravam numerosos serviços e comércio, alguns dos alunos deslocavam-se diariamente de zonas limítrofes. Este Agrupamento servia uma população maioritariamente urbana existindo, ainda assim, uma minoria rural.

³ Informações obtidas na página da Internet do Agrupamento: http://www.escolaeugeniodecastro.pt/agrupamento_caracterizacao.html (consultado em março de 2013).

Devido ao facto de a sua construção ter mais de trinta anos as instalações das escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos não estavam, algumas delas, adaptadas à sua utilização por pessoas com mobilidade limitada. Estas instalações manifestavam sinais evidentes de falta de manutenção, comprometendo, deste modo, a segurança de pessoas e bens. Esta situação estava, em alguns casos, a ser solucionada com a construção de um centro escolar, com as valências de Jardim de Infância e 1º Ciclo na zona da Solum, e para além deste também o edifício da Escola Básica do Tovim estava em obras de remodelação.

A par dos cursos de formação curricular, o Agrupamento promovia ainda projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito das atividades de apoio ao currículo formal, bem como o acesso a recursos tecnológicos e documentais complementares ao estudo nas salas de aulas. Esta oferta era dinamizada pelos serviços das Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos, pelas Salas de Estudo, pelos Clubes, Ateliês, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, Projetos e Parcerias.

Este Agrupamento tinha, aproximadamente, 1091 Discentes, 148 Docentes e 53 elementos do Pessoal Não Docente.

O Agrupamento de Escolas desenvolvia ainda parcerias com:

- Centro Integrado de apoio familiar de Coimbra (CEIFAC)
- Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC)/Quinta da Conraria
- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM)
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUC)
- Escola Superior de Educação (ESEC)
- Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola (CASPAE)
- Centro de Saúde de Celas
- Biblioteca Municipal
- Casa Municipal da Cultura
- Rede de Bibliotecas de Coimbra (RBC)
- Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE)
- Escola Superior de Enfermagem

- Instituto Europeu para o Estudo dos Fatores de Risco em Crianças e Adolescentes (IREFREA).

Nos Princípios deste Agrupamento podiam destacar-se o respeito pela legalidade e competência dos órgãos de administração, a igualdade no tratamento dos elementos da comunidade educativa, a integração académica de alunos de culturas e línguas diferentes; justiça e imparcialidade dos órgãos de administração e gestão, transparência nos atos administrativos e na avaliação dos alunos, prevalência dos interesses legítimos dos alunos, respeito pela participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo, integração social de todos os alunos, implementação da educação sexual e avaliação participada e regulada.

Eram referidos no Projeto Educativo de Agrupamento os pontos fracos deste, dos quais destaco a formação de docentes e pessoal não docente, a otimização das relações na comunidade educativa, a preservação/melhoria de instalações, equipamentos e espaços, a promoção da cultura do saber, a articulação do trabalho desenvolvido entre os parceiros, a monitorização global dos apoios implementados e a articulação do trabalho desenvolvido entre os ciclos de estudo.

Ainda no mesmo documento eram apontados os pontos fortes tais como a resposta da Educação Especial, o bom relacionamento entre alunos e docentes, o desenvolvimento de estratégias de autoformação, a boa gestão dos recursos humanos, o trabalho cooperativo entre docentes e a utilização da avaliação dos alunos por parte dos docentes para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

No triénio (2010-2013) o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas intitulou-se “Cidadania Comvida”, centrando-se “numa linha prioritária da ação dedicada à Cidadania”. Pretendia incentivar-se a “mudança nas atitudes e comportamentos, a responsabilização individual face às questões cívicas e a promoção do conhecimento”. Este projeto foi dividido em três subtemas anuais para os três anos letivos em que se desenvolve, sendo o primeiro “Arte de bem conviver”, o segundo “O nosso espaço: envolvência e criação e o subtema daquele ano letivo “Trilhos do saber”.

1.2. Caraterização da Escola

A escola em que realizei o estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico era constituída por um pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos exteriores, seis blocos, cinco dos quais destinados à prática letiva e o outro destinado aos serviços administrativos, neste bloco funciona igualmente uma das duas bibliotecas do Agrupamento.

Esta Escola tinha um total de sete turmas de alunos que frequentam o quinto ano e oito que frequentam o ano, perfazendo um total de quinze turma do 2º Ciclo do Ensino Básico. Para além destas, existiam ainda mais catorze turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, estando este número dividido em cinco turmas no sétimo e oitavo anos e sendo as restantes quatro turmas relativas a alunos que frequentam o nono ano de escolaridade.

O número de alunos por anos de escolaridade dividia-se da seguinte forma:

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Número de alunos	170	169	95	100	85	619

Tabela 1- Número de alunos por ano de escolaridade

Quanto à docência, a Escola contava com um total de cerca de noventa e seis Professores divididos pelas diversas áreas, sendo que nem todos desempenhavam função letiva por ocuparem outros cargos na escola, nomeadamente o de bibliotecário, direção, e membros da coordenação escolar.

No que se refere ao pessoal não docente existia uma coordenadora técnica, cerca de nove assistentes técnicos, vinte assistentes operacionais e uma tarefaira.

2. Turmas em que realizei a Prática Educativa do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Na prática educativa em 2.º Ciclo com quatro turmas diferentes, das quais duas era do 5.º ano e as outras duas do 6.º ano. Na turma do 5.º B lecionei matemática; no 5.º F lecionei Ciências Naturais; na turma do 6.º E lecionei as aulas de História e Geografia de Portugal; no 6.º H foram lecionadas as aulas de Português. Dada a importância do conhecimento das turmas em que realizei o estágio de 2.º Ciclo passo, em seguida, a apresentá-las⁴.

2.1.A turma do 5.º B

A turma em que realizei estágio de matemática era composta por 30 alunos, sendo 20 rapazes e 10 raparias, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Desta turma 25 alunos frequentaram o 2º Jardim Escola de João de Deus, 2 o 1º Jardim Escola de João de Deus, 2 a Escola Básica de Almalaguês e 1 a Escola Básica do Luso.

Não existiam registos de retenções. Um dos alunos teve apoio a Língua Portuguesa no 1º Ciclo e outro foi seguido no Centro de Desenvolvimento Pediátrico tendo-lhe sido diagnosticado défice de atenção, estando na altura a ser medicado para o efeito.

Existiam 12 alunos inscritos na disciplina de Educação Moral Religiosa Católica.

No que respeita aos Encarregados de Educação, estes eram, na maioria, as mães (25 mães e 5 pais), com idades compreendidas entre os 37 e os 59 anos. Apenas setes dos pais não tinham habilitação académica superior, contudo nenhum destes tinha menos que o nono ano de escolaridade. A maioria dos Encarregados de Educação trabalhava, estando apenas 4 desempregados.

Os alunos residiam maioritariamente em Coimbra, sendo que além destes 2 residiam em Anaguéis, 1 em Alqueves, 1 em Condeixa, 1 em Taveiro e 1 em Ceira.

Oito dos alunos da turma tinham por hábito estudar sozinhos e os restantes eram apoiados em casa especialmente pelas mães.

Apenas 2 dos alunos desta turma não estavam inscritos em atividades extraescolares.

⁴ Fonte: Planos Curriculares de Turma gentilmente cedidos pelos Professores cooperantes.

Quanto ao estudo, 9 dos alunos declararam que só gostavam de estudar às vezes, 1 não gostava de estudar e os restantes 20 gostavam sempre.

Entre as preferências disciplinares destacavam-se Educação Física, História e Geografia de Portugal, Matemática, Educação Visual e Educação Tecnológica.

As principais dificuldades detetadas ao nível da turma relacionavam-se com o saber estar na sala de aula, dificuldades de respeito pelos restantes membros da comunidade educativa, dificuldades de organização, incumprimento dos trabalhos de casa, ritmos de trabalho bastante diversificados, alguns alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, entre outras.

Foram referidas como estratégias de ação para esta turma o reforço positivo do desempenho dos alunos, reforço de estratégias para colmatar dificuldades, atribuição de diplomas de mérito, contactos regulares entre a Diretora de Turma e os Encarregados de Educação e fichas de observação de aula, entre outras.

2.2.A turma do 5.º F

A turma em que realizei o estágio de Ciências Naturais era composta por trinta alunos, sendo quinze raparigas e quinze rapazes.

Oito dos alunos eram provenientes de uma Escola Básica, vinte de outra Escola Básica, um aluno de uma outra terceira Escola básica e outro aluno de uma Escola Básica diferente.

Apenas seis alunos estavam inscritos na disciplina de Educação Moral Religiosa Católica. Existia um aluno com registo de retenção.

Dezassete dos alunos residiam no Centro Urbano de Coimbra, e os restantes residiam, em média, a cerca de 11 quilómetros de distância da escola.

Este grupo apresentava-se bastante heterogéneo ao nível das capacidades, sendo de registar dois casos de alunos que revelavam dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos Encarregados de Educação, verificava-se que vinte e um possuíam o ensino superior, dois com o ensino superior incompleto, doze com o 12º ano de escolaridade, duas mães com o 9º ano, um com o 8º ano, oito com o 6º ano e um outro com o ensino profissional nível IV. As profissões desempenhadas pelos Encarregados de Educação eram bastante variadas, havendo desde professores a

empregados de mesa, empresários da construção civil, pedreiros, gestores, entre outros, encontrando-se dois em situação de desemprego. As idades dos pais variavam entre os 37 e os 58 anos de idade.

Relativamente às expectativas relativas aos estudos, dois dos alunos perspectivavam estudar só até ao 12º ano de escolaridade, enquanto os restantes pretendiam ingressar no Ensino Superior.

Entre as disciplinas preferidas da maioria dos alunos estavam o Português e a História e Geografia de Portugal.

A maioria dos alunos frequentava atividades extraescolares. As principais dificuldades diagnosticadas relacionavam-se com a atenção, autonomia, hábitos de trabalho, organização e participação na aula, entre outras.

Foram referidas, como estratégias de ação a desenvolver com esta turma, a marcação de faltas de material e de trabalhos de casa, a redistribuição na sala, com vista a melhorar o funcionamento das aulas, o uso, pelos professores, das cadernetas escolares, caso se justifique, a valorização dos hábitos de trabalho e o controlo do caderno diário, entre outras.

2.3.A turma do 6.º E

Esta turma era composta por 20 alunos, dos quais treze eram rapazes e sete raparigas, com idades que variavam entre os 10 e os 13 anos, o que a tornava pouco homogénea.

Dos 20 alunos apenas onze alunos residiam na cidade de Coimbra, os restantes viviam nos arredores da cidade.

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, a maior parte frequentou até ao segundo ciclo, outros completaram o ensino secundário e alguns têm formação do Ensino Superior. O nível socioeconómico era médio, registando-se uma grande diversidade quanto à situação profissional dos pais / encarregados de educação.

Do grupo turma, apenas dois alunos não frequentaram a Educação Pré-Escolar.

A disciplina que a maioria dos alunos prefere era Ciências da Natureza, seguindo-se a Educação Física e, curiosamente, a disciplina menos apreciada era a de Educação Musical.

A Língua Portuguesa e a Matemática foram as áreas em que os alunos revelaram mais dificuldades no ano letivo anterior. Naquele ano, estas duas disciplinas continuaram a ser as que os alunos afirmavam ter maior dificuldade, logo seguidas da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Nesta turma existia um aluno com Necessidades Educativas Especiais (Dislexia), devido à qual tinha adaptações na avaliação. Existiam ainda dois alunos com dificuldades visuais, um com dificuldades auditivas e um outro com dificuldades de linguagem.

As principais dificuldades detetadas pelos docentes nos alunos desta turma estavam relacionadas com concentração, falta de hábitos de trabalho, falta de pré-requisitos, diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades de organização do material escolar, baixa autoestima, pouca organização na participação, comportamentos desajustados e pouca autonomia.

Como estratégias de ação eram referidas várias tais como: incentivar e valorizar os hábitos de trabalho, solicitar um maior envolvimento, proporcionar aulas de apoio educativo e diferenciar métodos de ensino, entre outras.

2.4.A turma do 6.º H

A turma em que realizei o estágio de Português era constituída por 21 alunos, sendo onze raparigas e dez rapazes. Todos os alunos tinham entre 10 e 11 anos de idade.

Esta era uma turma do ensino articulado de educação musical, tendo, por esta razão, a turma sido constituída de acordo com a opção curricular dos alunos.

O currículo desta turma era adaptado e regulamentado pela portaria nº 691/2009. Estas adaptações significam que por estes alunos não frequentarem as disciplinas de Educação Tecnológica nem de Educação Musical e não tinham também a área curricular de Formação Cívica. Em contrapartida, frequentavam as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, na Escola, além da disciplina de Instrumento que era lecionada no Conservatório Regional de Coimbra e na Escola de Música S. Teotónio.

Não existiam nesta turma registo de retenções. Os alunos eram provenientes de diversas escolas de 1º Ciclo. Esta turma tinha uma aluna com necessidades educativas especiais e um outro aluno que foi referenciado e cujo processo se encontrava em avaliação técnico-pedagógica.

Os alunos, na sua maioria, residiam no concelho de Coimbra e tinham facilidade na deslocação para a Escola, usando os transportes públicos, deslocando-se a pé, ou sendo transportados pelos pais em veículos particulares. O tempo máximo referido pelos alunos de deslocação para a escola era de vinte minutos. A maioria dos alunos fazia parte de pequenos agregados, tendo apenas um irmão.

As principais dificuldades detetadas na turma relacionavam-se com a heterogeneidade do grupo, pois estes apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem. Para além disso, tinham também alguma dificuldade de cumprimento das regras da sala de aula, o que fazia com que ocorressem várias vezes intervenções desordenadas e pouco oportunas por parte de alguns. Outro dos problemas prendia-se com a dificuldade de atenção e com a conflitualidade entre alguns, o que acabava por gerar um ambiente tenso na turma.

As ações/estratégias propostas para o trabalho com esta turma estavam muito relacionadas com a definição de regras, o disciplinar das intervenções, fomentar a capacidade de escuta e o desenvolvimento de atividades que propiciassem o treino da concentração e do silêncio, entre outras.

Esta turma tinha algumas atividades específicas desenvolvidas em várias disciplinas, tais como a sessão de leitura a realizar por pais no âmbito do Português.

3. As práticas educativas

3.1. Matemática

3.1.1. Fundamentação das práticas educativas

A prática educativa de matemática envolveu lecionar uma sequência de ensino de seis aulas de noventa minutos cada, durante duas semanas seguidas, numa turma de trinta alunos do 5º ano do Ensino Básico de uma escola pública do distrito de Coimbra.

Nestas aulas foi abordado o domínio da Geometria, mais especificamente o tópico “áreas”. Os objetivos específicos da experiência de ensino foram: utilizar as unidades de medida do sistema métrico, converter diferentes unidades de área (1ª aula); aprofundar o conceito de área, calcular medidas de área de uma figura utilizando diferentes unidades de medida de área, fomentar o pensamento visual-espacial, compreender o conceito de equivalência de figuras planas e distinguir figuras equivalentes de figuras congruentes (2ª aula); relacionar a fórmula da área do triângulo com a da área do retângulo, resolver problemas que envolvam áreas do quadrado, do retângulo e do triângulo (3ª aula); calcular a área de figuras planas simples, decomponíveis em retângulos e em triângulos ou por meio de estimativas, resolver problemas que envolvam áreas do triângulo e do retângulo, bem como a decomposição e composição de outras figuras planas (4ª aula); continuar a lição anterior; (5ª aula); determinar a fórmula para calcular a área do círculo com base na fórmula da área do retângulo e da fórmula do perímetro do círculo, resolver problemas que envolvam o cálculo de áreas do triângulo e do círculo, bem como a decomposição e composição em outras figuras planas (6ª aula).

Para lecionar estas aulas tive de aprofundar conhecimento científico, recorrendo a documentos científicos, tais como: “Elementary Geometry for teachers” (Parker & Baldrige, 2008); “Visualização espacial: algumas atividades” (Matos & Gordo, 1993); Conceptual understanding of spatial measurement (Curry, *et al*, 2006); Explorar novos conhecimentos: a relação entre perímetro e área (Ma, 1999).

Foram ainda consultados regularmente: o Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) (Ponte *et al*, 2007), o manual e o caderno de atividades adotado pela turma “Matemática sob investigação 5” (Conceição, *et al*, 2012). Também foram consultados documentos curriculares como: *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico*. (Nunes. *et al*. 2010), *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (Associação de Professores de Matemática, 2008) e a Planificação Anual da Disciplina elaborada pelo Agrupamento.

O PMEB (2007: 39) sugere como objetivos específicos para o tópico “áreas”:

compreender a noção de equivalência de figuras planas e distinguir figuras equivalentes de figuras congruentes; relacionar a fórmula da área do triângulo com a do retângulo; calcular a área de figuras planas simples, decomponíveis em retângulos e em triângulos ou por meio de estimativas; determinar valores aproximados da área de um círculo desenhado em papel quadriculado; resolver problemas que envolvam áreas do triângulo e do círculo, bem como a decomposição e composição de outras figuras planas.

O PMEB sugere ainda que se fomentem as capacidades transversais: resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática. Neste documento é feita ainda a descrição de cada uma das referidas capacidades. Acerca da resolução de problemas está escrito que esta “deve ser trabalhada em todos os temas matemáticos, conferindo coerência à aprendizagem matemática. O seu desenvolvimento é favorecido com uma experiência continuada de resolução de problemas de tipo e contextos variados” (p.45). Quanto ao raciocínio matemático o PMEB aponta que para desenvolverem esta capacidade “os alunos devem ter experiências que lhes proporcionem oportunidades de acompanhar raciocínios matemáticos e de elaborar e justificar os seus raciocínios” (p.46). Em relação à comunicação matemática é referido que os alunos “têm que adquirir e usar a terminologia e simbologia apropriadas, através de um envolvimento em situações de comunicação oral e escrita e em interações de diferentes tipos” (p.46). Tendo em conta estas sugestões foram propostas, nesta prática, várias tarefas com a finalidade de desenvolver aquelas capacidades transversais. Considero relevante destacar a aula 6 e a aula 2 onde estas foram trabalhadas em simultâneo. Nessa aula 6, partindo da fórmula do cálculo do perímetro de um círculo, os alunos através do questionamento feito pela professora

conseguiram inferir a fórmula do cálculo da área do círculo. A cada aluno foi dada a representação de um círculo em papel. Em seguida os alunos foram convidados a dobrar o círculo em 16 setores circulares iguais e, posteriormente, cada aluno recortou os setores. Depois, os setores recortados foram alinhados por cada aluno em cima da sua mesa formando uma figura cuja forma era próxima da forma de um retângulo (figura 1). A professora também construiu simultaneamente uma figura semelhante e colou-a no quadro para os alunos a verem. Através de uma discussão em grande grupo foi concluído que o comprimento do retângulo obtido correspondia a metade do valor do perímetro do círculo ($\pi \times r$), sendo posteriormente inferida a fórmula da área do círculo ($A_c = \pi \times r^2$). Esta tarefa envolveu a resolução de um problema, que foi resolvido com recurso ao raciocínio matemático apoiado pela discussão em grande grupo mediada pela professora e explicitando a comunicação gerada na turma.

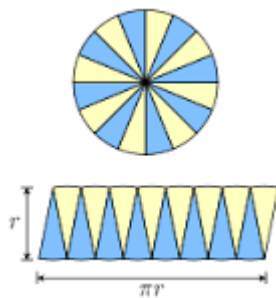


Figura 1: Forma retangular equivalente ao círculo dado⁵

Também Nunes (2010) defende a metodologia de discussão de tarefas em grande grupo. Este expõe uma aula em que “ enquanto os alunos resolviam a pares a tarefa, a professora foi questionando os alunos sobre como estavam a pensar e foi com este conhecimento que moderou a discussão da tarefa em grande grupo.” ... “ Os alunos são constantemente confrontados com problemas para resolverem, sendo pedido que comuniquem os seus raciocínios”.

⁵ Imagem obtida em <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81rea>.

Na segunda aula da sequência, propus ainda aos alunos que tentassem descobrir a fórmula para calcular a área do triângulo tendo como ponto de partida as fórmulas que já conheciam: da área do quadrado e da área do retângulo. Os alunos facilmente inferiram a fórmula pretendida, apoiados pela mediação da professora.


Para a abordagem do domínio da Geometria, o PMEB (2007: 37) aponta ainda a seguinte indicação metodológica: “é fundamental o recurso a instrumentos de medida e de desenho, bem como a utilização de materiais manipuláveis”. Nas aulas desta prática foram usados diversos materiais manipuláveis como: a representação em papel de um círculo (aula 6), diversas figuras geométricas, Pentaminós e o Tangran (Puzzle Chinês). Os dois últimos manipulativos foram utilizados para: calcular medidas de área de figuras planas utilizando medidas não *standard* como unidades de medida (por exemplo: triângulo, quadrado e paralelogramo), e identificar figuras congruentes e equivalentes. O Programa (2007:36) também propõe a exploração de medição de áreas utilizando diversas unidades e como já foi referido esta sugestão foi tida em conta. Além disso o Programa (2007:37) aponta ainda que “todos estes instrumentos e materiais são um apoio importante para a aprendizagem em Geometria, em particular na exploração, análise, e resolução de problemas de natureza geométrica”.

Durante as aulas em que os alunos trabalharam a medida de áreas houve sempre a preocupação que estes percebessem os cinco princípios na abordagem à medição defendidos Curry et al (2006) que são: a necessidade do uso de unidades congruentes, a importância de usar unidades de medida apropriadas, a necessidade de usar a mesma unidade de medida quando se comparam objetos (transitividade), a relação inversa entre o tamanho da unidade e o número de unidades necessárias e a estrutura da repetição de unidades. Por exemplo, estes princípios estiveram presentes na realização da tarefa5.

Tarefa 5

Observa a figura que representa as peças do Tangram numeradas de 1 a 7.

- 1 Considera as sete peças do Tangram. Classifica os polígonos que o compõem.
- 2 Existem peças congruentes? Quais?
- 3 Quantas peças 5 são necessárias para construir a peça 2?
- 4 Indica a medida da área do quadrado maior tomando como unidade de medida:
 - a) a área da peça 3.
 - b) a área da peça 4.
- 5 Tomando como unidade de medida a área da peça 7, indica a medida da área das peças 1, 3 e 4.
- 6 Qual a área das peças 4 e 6, tomando como unidade de área a peça 5? Que observas?
- 7 Constrói algumas das figuras desta página usando todas as peças do Tangram. O que têm em comum as figuras obtidas?
- 8 As figuras obtidas em 7 são congruentes?
- 9 Sabendo que **figuras com a mesma medida de área são figuras equivalentes**, podemos concluir que:
 - a) se duas figuras são congruentes então são equivalentes?
 - b) se duas figuras são equivalentes então são congruentes?



4. Figura 1: tarefa 5: “Congruência e equivalência de figuras”

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, o PMEB (2007:11) aponta que é através desta que “o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos na disciplina e, em particular diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho”. O mesmo documento defende ainda que a avaliação deve: ser congruente com o programa; constituir uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem; usar uma diversidade de formas e instrumentos de avaliação; ter predominantemente um propósito formativo; decorrer num clima de confiança em que os erros e as dificuldades dos alunos são encarados por todos de forma natural; ser transparente para os alunos e para as suas famílias. A avaliação serve ainda, segundo Ponte (2007), para informar o professor acerca dos progressos dos alunos e ajudá-lo a determinar atividades a realizar com toda a turma e individualmente. O professor, segundo o Programa (2007) deve envolver os alunos no processo de avaliação, auxiliando-os na análise do trabalho que realizam e a tomar decisões para melhorarem a sua aprendizagem.

Ainda acerca da avaliação Pinto & Santos (2006) fazem uma distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Estes referem que a avaliação formativa se realiza “depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa” (p.25). Os mesmos autores apontam ainda que

entre o momento da avaliação formativa e da avaliação sumativa os alunos “realizam atividades de remediação ou aprofundamento, de acordo com os resultados obtidos através da avaliação formativa (p.25).

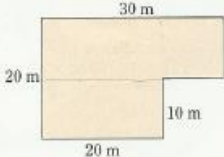
Partindo das acima referidas citações indicações do Programa referentes à avaliação e da definição de Pinto & Santos, a avaliação formativa dos alunos, nesta prática, foi feita em todas as aulas por observação direta, centrada nas suas participações e produções escritas, trabalhos de casa e utilização correta dos conceitos e da linguagem matemática. Esta avaliação formativa, permitia aperceber-me das dificuldades e falhas dos alunos para as tentar colmatar na aula seguinte. Enquanto em todas as aulas fiz avaliação formativa, tive um momento de avaliação sumativa na aula 6, quando foi aplicado aos alunos um teste de avaliação diagnóstico. O conceito geral de avaliação é também apresentado por Pinto & Santos (2006:17), que apontam que: “A avaliação é assim entendida como a medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo que o aluno consegue fazer.”

Durante esta prática propus ao longo das aulas a realização de diversos tipos de tarefas. Para descrever as tarefas propostas vou utilizar a nomenclatura de Ponte (2005): problemas, tarefas de exploração, tarefas de investigação e exercícios. Na sua distinção Ponte aponta que os problemas apresentam um apreciável grau de dificuldade, não podendo ser nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis mas antes desafiantes porque são tarefas das quais os alunos ainda não conhecem o processo de resolução. As tarefas de exploração promovem o envolvimento dos alunos num contexto da vida real e exigem que estes participem ativamente. As tarefas de investigação são semelhantes às referidas tarefas de exploração, contudo estas segundas deverão ter um nível de dificuldade superior. E finalmente, os exercícios, são normalmente aplicados após a exploração dos conteúdos e são um meio de consolidação dos conhecimentos. Nesta prática os alunos lidaram com exercícios, problemas e tarefas de exploração, por exemplo, a tarefa já descrita da aula 6 é um exemplo de uma tarefa de exploração. A tarefa 5 também anteriormente apresentada é um exemplo de um exercício.

Na quarta aula propus uma tarefa de exploração (tarefa 7), em que os alunos tinham que calcular a área de uma figura por decomposição, sendo que este conceito e conteúdo ainda não tinham sido trabalhados.

Tarefa 7

A Ana e o João pretendem dividir um pomar em duas partes: uma para plantarem pereiras e outra para plantarem macieiras.



- 1 Copia a figura e decompõe esse terreno de modo a que:
 - 1.1. as pereiras fiquem a ocupar uma zona retangular de área menor do que as macieiras.
 - 1.2. as pereiras e as macieiras fiquem a ocupar zonas quadradas.
- 2 Determina a medida da área do pomar acima representada.

Figura 2: tarefa 7: “Decomposição de uma figura”

Ao longo da prática, procurei que as aulas tivessem todas uma estrutura semelhante. Assim, no início de cada aula era feita a correção dos trabalhos de casa, no sentido de detetar dúvidas dos alunos ou conceitos que precisassem de clarificação. Nas aulas em que eram abordados novos conceitos, partia-se dos conhecimentos prévios dos alunos para a exploração desses conteúdos. E nas aulas em que se fazia consolidação dos conhecimentos, eram propostas tarefas em que os alunos individualmente teriam de aplicar o que tinham aprendido, sendo as resoluções posteriormente analisadas em grande grupo.

Em todas as aulas procurou ter-se em atenção as tarefas em que o aluno tem um papel ativo na procura e construção das suas aprendizagens. Para aplicar este tipo de metodologia, é necessário que o professor saiba como gerir as ideias referidas pelos alunos, por isso, foram tidas em conta as ideias de Ball citado por Ma (1999) que sugerem que “quando confrontados com uma nova ideia proposta por um aluno, os professores podem responder de três formas diferentes: 1. Dissuadir o aluno de seguir ideias não incluídas no programa da disciplina; 2. Responsabilizar-se por

avaliar a verdade da asserção do aluno; 3. Envolver o aluno na exploração da verdade da sua asserção”. Estas sugestões foram tidas em conta ao longo de todas as aulas porque nestas houve um foco especial na participação dos alunos.

3.2. Reflexão sobre as práticas

A prática de matemática foi constituída por três fases, a fase de observação de aulas, implementação de aulas e reflexão. A primeira fase de observação envolveu aulas da professora titular da turma de estágio e aulas de uma estagiária com quem partilhava a turma de estágio. A observação das aulas da professora titular foi uma mais valia pois através dela pude: conhecer melhor a turma e as suas rotinas de trabalho, reconhecer as estratégias didáticas da professora, em que o manual era o recurso mais utilizado, e perceber as interações entre os alunos e a professora. Para a observação das aulas da outra estagiária foram-me sugeridos três critérios para notar essas aulas: “O que os alunos aprenderam?”, “Quais os pontos críticos da aula?” e “O que faria de forma diferente se fosse eu a professora?”. Estes momentos de reflexão foram importantes pois foram uma forma de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos na aula e refletir sobre as estratégias de ensino implementadas.

Na segunda fase desta prática, para a implementação das aulas da sequência de ensino, foi necessária a construção de esboços das planificações de cada aula. Estes foram sofrendo diversos melhoramentos, de acordo com sugestões dadas pela professora titular da turma e da professora orientadora da ESEC e das reflexões provenientes do grupo de estágio que se reunia sempre após a implementação de cada aula. Estas, permitiram refletir os pontos fortes e fracos, ajudando-me a compreender as dificuldades dos alunos e a refletir a melhor forma de as melhorar para, na aula seguinte, as minhas estratégias de ensino serem eficazes no combate dessas fragilidades.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos pareciam estar relacionadas com a heterogeneidade do grupo turma. Enquanto alguns alunos já tinham compreendido os conteúdos e estavam prontos para aplicar os conhecimentos, outros precisavam de voltar a abordar os assuntos de forma mais clara e lenta. Apesar destas diferenças

esta era uma turma bastante motivada e participativa o que acabou por tornar as aulas mais interessantes.

Se pudesse voltar a lecionar estas aulas, faria algumas alterações no sentido de as melhorar. Por exemplo, prepararia folhas de trabalho para aplicação de conhecimentos para dar à turma, contemplando com uma, os alunos mais rápidos e dando outra folha de trabalho mais simples aos alunos com mais dificuldades. Das aulas que lecionei, manteria a forma de discutir as tarefas em grande grupo e também o recurso a materiais manipuláveis que considere terem tido um resultado positivo. Além disso, continuaria também a preocupar-me em examinar com pormenor os temas que teria de lecionar. E procuraria, ainda, aprofundar o aspeto pedagógico desse conteúdo através de colaboração e discussão dos temas com docentes mais experientes e da leitura da investigação nesses domínios.

Durante o estágio, senti dificuldades relacionadas com a correta utilização da linguagem matemática e com a dimensão do grupo turma como já foi referido. No que se refere às metodologias escolhidas, penso terem sido acertadas para esta turma e para os tópicos a desenvolver. Um outro aspeto que fez com que esta experiência de prática fosse rotulada de positiva foi a preparação prévia que fiz dos temas, especialmente nas aulas de Prática Educativa de Matemática. Estas aulas de Prática Educativa de Matemática foram importantes não só para me deixarem mais confortável para a abordagem aos temas, mas também porque eram momentos de partilha de todos os colegas que me permitiram refletir e retirar algumas ideias que me serviram de inspiração para a minha prática.

Esta prática fez-me perceber que iniciei o meu desenvolvimento profissional como professora de matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de terem sido poucas aulas que lecionei, considero-as uma mais-valia para a minha formação, pois mostraram-me novos horizontes possíveis para as aulas de matemática.

4. Ciências

4.1. Fundamentação pedagógico-didática

A minha experiência de prática educativa em Ciência Naturais decorreu num total de quatro aulas consecutivas, sendo duas de 90 minutos e outras duas de 45 minutos.

Ao longo das aulas que planifiquei e lecionei de Ciências Naturais, abordei o tema da classificação dos seres vivos, numa turma de 30 alunos do 5º ano do Ensino Básico, anteriormente descrita. Esta classificação taxionómica foi tratada do reino à espécie e foi feita com recurso a chaves dicotómicas. Além do tema da classificação, foi ainda tratada a importância da água nos seres vivos e na natureza, tendo, este estudo, sido complementado com a análise do ciclo da água, permitindo assim, que a abordagem se tornasse mais completa.

Nestas aulas tive os seguintes objetivos específicos:

definir e aplicar uma classificação prática para a divisão de diferentes objetos; reconhecer a necessidade do uso de critérios nos sistemas de classificação; conhecer os 5 reinos e distinguir seres vivos que a eles pertencem; indicar 7 categorias para agrupar os seres vivos (taxionómicas: reinos, filos, classes, ordens, famílias, géneros e espécies); apresentar uma definição de espécie: a menor categoria, com seres vivos muito parecidos que se podem reproduzir entre si; compreender a importância da classificação biológica como modo de organizar e sistematizar a diversidade dos seres vivos. Pretendeu-se também: compreender a importância da classificação biológica como modo de organizar e sistematizar a diversidade dos seres vivos; reconhecer a necessidade do uso de critérios nos sistemas de classificação; conhecer os cinco reinos dos seres vivos; compreender a forma de utilização de chaves dicotómicas. Para além disso, foram igualmente objetivos: conhecer os cinco reinos dos seres vivos; utilizar chaves dicotómicas; compreender a importância da classificação biológica como modo de organizar e sistematizar a diversidade dos seres vivos; reconhecer a necessidade do uso de critérios nos sistemas de classificação; compreender a presença e a importância da água na Natureza.

Finalmente, visou-se compreender a importância da água para os seres vivos; conhecer o ciclo da água e as suas fases.

Para dar cumprimentos a estes objetivos, recorri a metodologias propostas por diversos autores relacionados com as Ciências Naturais, as quais passo, em seguida, a apresentar.

a) Desenvolver o espírito crítico e de observação

Na implementação das aulas de Ciências Naturais, tive como objetivo principal despertar nesta turma de 5º ano o gosto pelo conhecimento e pela pesquisa. Assim, por exemplo na primeira aula, o assunto da comemoração do Dia do Planeta Terra; visou “promover um protesto contra a poluição da Terra”. A promoção deste dia foi feita através da Internet, tendo esta, nesse ano, sido da responsabilidade da Google (<http://www.youtube.com/watch?v=nsK37Kh04PY>), que com uma extensa e interativa animação, tentou promover a sensibilização para a preservação do nosso Planeta.

Com esta iniciativa, tentei que as aulas pudessem ter uma relação direta com o mundo real e também com a atualidade promovendo, nos alunos, o gosto pelo saber e a vontade de ter um papel participativo. Este tipo de contacto com a Ciência ligada ao quotidiano é fundamental e proporciona aos alunos a possibilidade de:

Despertar a curiosidade acerca do mundo natural à sua volta e criar um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência; Adquirir uma compreensão geral e alargada das ideias importantes e das estruturas explicativas da Ciência, bem como dos procedimentos da investigação científica, de modo a sentir confiança na abordagem de questões científicas e tecnológicas; Questionar o comportamento humano perante o mundo, bem como o impacto da Ciência e da tecnologia no nosso ambiente e na nossa cultura em geral. (DEB, 2001: 129)

Levei ainda para a sala de aula, sempre que possível, materiais relacionados com os assuntos que eram abordados, para os alunos explorarem. Por exemplo, na abordagem dos seres vivos, levei um Algário, e ainda vários exemplares da flora e fauna (cerca de 25 exemplares) (anexo 7), para que os alunos pudessem estar em

contacto direto com seres vivos de que falávamos durante as aulas. Tal como defende Sequeira (1990: 6):

(...) o papel do professor não é principalmente transmitir processos e produtos da grande aventura científica, discutir com os alunos tópicos científicos ou realizar demonstrações para os alunos. Pelo contrário, deve estabelecer e manter um ambiente em que os alunos possam interrogar-se; fornecer tópicos e materiais para explorar; fazer perguntas que obriguem os alunos a refletir; resistir a dar as respostas aos alunos e em vez disso dar-lhes apenas pistas.

Com esta atividade pretendi, não só que todos os alunos soubessem concretamente do que estávamos a falar, mas também despertar o seu interesse nas aulas de Ciências Naturais (Martins *et al.*, 2007). Desta forma, permitiu-se, com estas aulas, que os alunos organizassem o seu pensamento e também o seu mundo, tal como sugerem Leitão e outros (1994) ao afirmarem que:

(...) se é verdade que cada ciência é especificamente diferente de uma outra no plano epistemológico, é também verdade que o objetivo do ensino elementar não é o de dotar os alunos com a capacidade de manejar esta ou aquela ciência, mas sim fornecer-lhes os meios, as oportunidades para criarem a aptidão para pensar, para construir cadeias de conceitos através dos quais possam organizar o mundo e os seus saberes.

Deste modo, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico e de observação, e que as suas experiências não se limitassem apenas às imagens dos manuais ou às descrições da professora estagiária, mas que eles próprios pudessem observar os seres vivos em questão e construir as suas próprias ideias e definições.

b) Resolução de problemas e expressão individual

Para iniciar as aulas, tentei que a abordagem aos conteúdos fosse, por mim, colocada aos alunos de uma forma indireta, ou seja, a partir de uma simples conversa, solicitei a ajuda dos alunos para a resolução de um problema do seu

quotidiano. Assim, no início da primeira aula, foram apresentados aos alunos diversos materiais que utilizamos no dia-a-dia, tais como, roupas, calçado, livros e canetas, entre outros, e foi-lhes pedido que organizassem, em grupos, esses materiais e que, no final, explicassem a razão dessa organização e os critérios que usaram. Os critérios surgiram e debateram-se e esta atividade serviu como ponto de partida para a abordagem da classificação dos seres vivos.

Esta metodologia da resolução de problemas é apontada por Portugal (2008) que defende “(...) a resolução de problemas e a expressão individual como a melhor maneira de estimular a atividade mental”. Tendo em conta esta afirmação, desde início foi pedido aos alunos que pensassem por si nos conteúdos e que expressassem as suas opiniões. Pode, por isso, dizer-se que se criou, nestas aulas de Ciências, um encadeamento lógico e de conteúdos o que possibilitou a articulação dos temas. Com esta prática, permitiu-se que os alunos compreendessem, efetivamente, a importância e a aplicabilidade do que era discutido em aula. Verificou-se também o crescimento de conceitos como o de classificar no início e no fim das três primeiras aulas. Como Albuquerque (2001) refere, pode-se verificar seis dimensões no crescimento de conceitos: identificação (contornos indefinidos de novos conceitos), maturação, operacionalização, desenvolvimento, formalização e tempo.

c) Comunicação em sala de aula

Nas referidas situações de resolução de problemas, bem como noutras, recorri ao trabalho de grupo e à partilha de ideias e opiniões. Este tipo de didática é apresentado por Mialaret (2001) que afirma que “(...) a comunicação entre os parceiros em presença é um dos aspetos importantes de qualquer situação educativa, quer se trate da comunicação entre o professor – um aluno, o professor – vários alunos, ou entre os próprios alunos entre si”. Deste modo, os momentos de comunicação, sempre com respeito pelas regras de sala de aula, foi uma das estratégias que desenvolvi e que veio a revelar-se adequada para as situações em que se aplicou. Um exemplo dessas situações é a já descrita tarefa com os materiais do quotidiano para classificar, em que era proposto, numa fase inicial, a comunicação entre os alunos enquanto

discutiam as razões das suas classificações. Razões essas, que posteriormente o grupo teve que apresentar aos restantes colegas de turma e à professora estagiária.

Esta promoção da comunicação, não somente direcionada do professor para os alunos mas também dos próprios alunos entre si e para o professor, acabou por ser aplicada em diversos momentos da aula, tais como: no início da exploração do tema, na resolução de problemas ou simplesmente na partilha de situações vivenciadas por todos os participantes nesta aula. Assim, se promoveu um ambiente muito positivo e rico, não só do ponto de vista académico mas também pessoal.

d) A importância da motivação

Um outro aspeto a que dei muita importância, em todas as aulas, foi a motivação dos alunos para a abordagem aos temas. Perspetiva defendida por Borrás (2001) que afirma que “(...) deve considerar-se a importância da motivação como elemento básico que proporciona a compreensão da aprendizagem individual e coletiva(...)”.

Foi nesta motivação que investi, no início e também no decorrer de cada uma das aulas, numas com atividades lúdicas, tais como as já anteriormente referidas, e noutras através de uma conversa introdutória com os alunos. Esta estratégia, permitiu-me orientar a turma de uma forma eficaz, pois estando os alunos motivados para o que se passaria em seguida, tornava-se mais fácil manter todos interessados e participativos nas propostas que eram colocadas.

e) A avaliação

Um dos pontos fulcrais do processo de ensino e de aprendizagem está, sem dúvida, relacionado com a avaliação, não só do docente em relação às suas aulas e estratégias mas também em relação aos alunos e à sua evolução. Este é um ponto de vista defendido por Borrás (2001) que refere que “ (...) a avaliação deve ser contínua, esta característica pressupõe a observação sistemática do processo de aprendizagem, diariamente, em cada atividade”. Tendo em conta esta afirmação, e também a minha experiência enquanto aluna, a avaliação contínua, ao longo das aulas, foi um aspeto que também valorizei. Neste sentido, criei grelhas de observação

(anexo 8) que entregava à colega de estágio ao início de cada aula, para que, no final desta, pudesse ter uma melhor perceção da situação pontual de cada aluno e da sua evolução.

Esta avaliação feita aos alunos, por observação direta, não tinha como única finalidade avaliar individualmente cada aluno, mas também, e principalmente, a eficácia dos métodos a que recorri, a forma como comuniquei e motivei os alunos. Ou seja, com estas grelhas pretendi também avaliar a minha prática para que, durante a reflexão e preparação da aula seguinte, fosse mais fácil perceber o que poderia ser melhorado.

Numa perspetiva construtivista Fernandes (2004) aponta que “A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar”. Com base no referido autor, a avaliação, além de permitir ao professor repensar as suas práticas, fornece-lhe ainda meios para o fazer compreender estratégias mais indicadas para os alunos que tem.

O mesmo autor refere ainda que “A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula”. Deste modo, verifica-se a importância da ponderação na avaliação, pois não devemos centrar-nos apenas nos alunos em si, mas em todo o contexto e processos envolvidos nesta mesma avaliação.

f) O uso do Manual como recurso

Tendo em conta que a preparação e implementação das minhas aulas de Ciências decorreram após um período de observação da Professora Cooperante, decidi que seria importante adotar algumas das suas estratégias, que, na minha opinião, eram eficazes. Uma delas foi a utilização do Manual adotado pela escola. Deste modo, em algumas das aulas, optei por propor a utilização do manual, entre outras razões, por ser hábito e/ou rotina da turma, mas também por considerar que este era uma boa forma de sistematizar a informação e destacar a mais importante. Dadas as

potencialidades do manual escolar, defendidas também por Santo (2006) ao sublinhar que:

Na era da globalização, em que o acesso ao saber passa inevitavelmente pela escola, a atualização desta ferramenta pedagógica implicou novas funções para o manual escolar através do qual se tenta fomentar a autonomia pedagógica do aluno incentivando o «aprender a aprender» ao longo da vida.

A utilização do manual favorecia, não só o trabalho de sala de aula, mas também o estudo autónomo dos alunos, como ainda permitindo, em simultâneo, que seja facilitada a participação e envolvimento dos pais e Encarregados de Educação nas aprendizagens dos alunos.

g) Registo dos sumários

Com esta experiência, passei a olhar o registo do sumário de uma forma diferente: não só, para que os alunos assentem o que foi abordado na aula, mas também como auxílio à revisão de conteúdos. Esta revisão, era feita no início de cada aula em que questionava os alunos sobre o que havia sido feito, não se limitando, esta parte da aula, apenas ao registo do sumário mas também ao estabelecimento de relações com aulas anteriores. Este momento foi também propício para me aperceber de possíveis dúvidas que tivessem persistido, para que se pudesse retomar o tema de um modo mais claro.

4.2. Reflexão sobre as práticas

A implementação das aulas de Ciências Naturais decorreu, pois, durante duas semanas, num total de quatro aulas.

Um aspeto que considero que foi relevante, na preparação desta intervenção, foi a prévia oportunidade de observar aulas lecionadas pela Professora Cooperante, o que me permitiu não só conhecer um pouco melhor a turma, mas também refletir sobre as metodologias que aplicaria nas minhas aulas.

Chegada ao final da prática de estágio, e ao refletir acerca das aulas que planifiquei e o modo como implementei essas planificações, penso que estas decorreram com uma evolução positiva.

No que se refere aos pontos fortes da minha intervenção, penso que consegui criar uma boa relação com a turma, o que fez com que o clima das aulas fosse positivo. Esta boa relação ajudou-me também a conseguir controlar eficazmente o grupo, e a motivá-lo para a participação e envolvimento, não só nas atividades propostas mas também nas discussões promovidas.

Considero que fiz uma boa diversificação dos meios utilizados, variando entre recursos interativos, atividades lúdicas, trabalhos propostos pelo manual e observações e manipulação de materiais concretos, o que fez com que se mantivesse um bom ritmo de trabalho, por não repetir demasiado nenhuma das estratégias propostas.

Um aspeto que foi desafiante, em relação a esta turma, relaciona-se com a dimensão desta, uma vez que nunca tinha tido experiência com um grupo tão numeroso. Este facto acabou por dificultar o controlo das participações porque nem sempre era fácil promover a intervenção de todos os alunos de forma igual.

Outros dos aspetos que alteraria, se pudesse voltar a implementar as aulas, relaciona-se com a forma aleatória como foram constituídos os grupos de trabalho ao longo das aulas, o que não aconteceria se tivesse um maior conhecimento de cada aluno. Uma alteração da constituição dos grupos poderia fazer com que os trabalhos fossem mais produtivos para todos os alunos e permitindo que todos tivessem um tempo igual de participação.

A resolução de problemas e a baseada na ABRP/Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas/Problem Based Learning (Vasconcelos e Almeida, 2012; Portugal, 2008), inserida na Inquiry-Based Education (Science or Mathematics, *e.g.*), muito importante em educação, necessitam de uma possível aplicação com maior duração, pelo que não a pude implementar. Quanto à gestão de tempo, mais particularmente em aulas de 45 min, deparei-me com alguma dificuldade sobre o número de atividades a inserir, em que pude perceber que a minha proposta era demasiado ambiciosa.

Considero que a forma como o trabalho se desenvolveu permitiu aos alunos compreenderem o tema abordado, bem como registar o que era importante para poderem estudar.

De um modo geral, penso ter cumprido o plano que me foi proposto e ter atingido os objetivos definidos. Ao longo das duas semanas, sinto que tive uma progressão que foi motivada não só pelas minhas reflexões individuais mas também com recurso às observações feitas pela Professora Cooperante, pela Professora Orientadora e pela colega de estágio. A reflexão pessoal foi ainda apoiada pelas grelhas de observação que eram preenchidas em cada uma das aulas e que me permitiam refletir sobre pontos a melhorar e aperceber-me de quem eram os alunos com quem devia ter mais atenção na aula seguinte. Além das grelhas e da minha reflexão pessoal pude contar ainda com o apoio da colega de estágio e da Professora Cooperante que ao longo de todo o processo se revelaram valiosas ajudas, fazendo no final de cada aula críticas e sugestões que me ajudaram a melhorar.

A preparação das aulas foi facilitada pelas experiências de partilha das aulas de Prática Educativa de Ciências Naturais. Estas permitiram-me, ao ouvir os relatos dos colegas e as referências da Professora Orientadora, ter uma melhor perspetiva do que acontece na prática de sala de aula e também reunir ideias diferentes e desafiantes para implementar nas minhas aulas.

Em suma, esta foi uma experiência bastante enriquecedora da qual tirei lições que certamente irei recordar, no futuro. Ao chegar ao final destas duas semanas sentia-me motivada para continuar a trabalhar com esta turma e aprofundar ainda mais os meus conhecimentos, pois tenho consciência de que, em tão pouco tempo, é difícil ter uma perceção correta acerca do resultado que as minhas aulas tiveram realmente nos resultados dos alunos, pelo que seria muito vantajoso se pudesse ter continuado esta prática.

5. História e Geografia de Portugal

5.1. Fundamentação pedagógico-didática da prática

Na prática letiva de História e Geografia de Portugal, a sequência didática distribuiu-se por quatro aulas, sendo duas de quarenta e cinco minutos e as outras duas de noventa minutos. Abordámos o tema da instabilidade governativa da Primeira República, passando para o Golpe Militar de 28 de Maio, o que conduziu ao Estado Novo. Relativamente ao Estado Novo, foram abordados tópicos relativos às obras públicas realizadas na época e foi tratado o subtema das restrições às liberdades e conseqüente oposição ao regime.

As aulas que lecionei tinham como objetivos gerais: reconhecer acontecimentos que produziram mudanças significativas em Portugal, sensibilizando-se para os conceitos de interação/ causalidade; distinguir características concretas de sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos; reconhecer a participação de indivíduos ou grupos em acontecimentos importantes ocorridos neste período; compreender relações entre o passado e o presente; manifestar espírito crítico, a partir da análise de indivíduos ou grupos; e reconhecer valores éticos patentes em ações individuais ou coletivas. Estes objetivos eram sugeridos pelo Programa de História e Geografia para a abordagem dos temas que tratei.

Antes da minha prática letiva, tive a oportunidade de observar aulas da professora cooperante. Este período foi importante para conhecer as características da turma onde ia lecionar e para me ajudar a planificar as atividades que viria a implementar. O processo de observação é uma mais-valia na formação de professores e como afirma Albano Estrela “a observação deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1986: 29).

Assim, e como já referi, a observação das aulas da professora cooperante ajudaram-me a refletir sobre o tipo de trabalho a desenvolver, procurando dar continuidade às suas metodologias. Um outro aspeto que a observação das aulas me

facultou foi obter um mais completo conhecimento da turma onde desenvolvi a minha prática letiva e facilitou a elaboração das planificações das aulas, na medida em que a planificação se torna mais fácil quando conhecemos os gostos e interesses dos alunos, bem como algumas das suas reações às propostas de atividades. Por outro lado,

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. (Day 2001: 20, cit. por Franco 2012: 5)

As observações permitiram-me, ainda, melhorar o meu espírito crítico em relação àquilo que observava, não sendo uma mera espectadora mas refletindo o que experienciava como forma de construir o meu próprio conhecimento, até porque é essencial “desenvolver consciências críticas e prontas para intervir no quotidiano, apoiadas sempre numa unidade dialética que elas próprias, as mentes críticas, estabelecem com o meio.” (Lopes e Pereira, 2007: 65, cit. por Franco, 2012: 32)

Na fase seguinte, a da planificação, recorri às aprendizagens da observação, mas também ao que havia aprendido nas aulas teóricas, procurando planificar as atividades combinando as estratégias que mais se adequavam aos temas e à turma em questão.

O processo de planificação é entendido como “ (...) os 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 ” (Clark & Peterson, 1989 citado por Barroso, 2013:10). A importância da planificação das aulas é indiscutível, pois esta entende-se como a preparação e planeamento das atividades e de objetivos da aula a lecionar, ou, como refere Zabalza, a planificação entende-se 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 ” (Miguel Zabalza 1992: 48 citado por Barroso 2013: 11).

Quando passei à fase da lecionação, reconheci ser importante fazer a ligação com o que os alunos já tinham aprendido, por isso, comecei as aulas com uma breve contextualização dos temas que a turma tinha abordado. Por outro lado, considerei importante partir dos conhecimentos prévios dos alunos porque, como refere Duarte (2013: 7) “A disciplina de História é complexa e exige que os alunos “desconstruam” os conhecimentos e que se confrontem com diferentes perspetivas face a um mesmo acontecimento e a partir daí construam os seus próprios conhecimentos”.

Tive também especial preocupação em desenvolver as aulas de modo a envolver todos os alunos, mesmo os que revelavam menos aptidão para a disciplina, uma vez que esta estratégia, visando a participação e o interesse de todos, permite “a sistematização do conhecimento e é essencial para uma posterior mudança de mentalidades e de hábitos” (Duarte, 2013: 3).

Em diversas oportunidades, questionava os alunos pedindo-lhes que refletissem como seria viver na época que estávamos a abordar, pretendendo, com esta metodologia, levar os alunos a entenderem as diferenças entre o passado e o presente e a consciencializarem-se das mudanças operadas ao longo do tempo.

Foram, ainda, usadas metodologias e recursos materiais, procurando, sempre, valorizar os conhecimentos e o envolvimento dos alunos, desenvolvendo, em simultâneo, o espírito crítico e investigativo dos alunos, como é preconizado no programa de História e Geografia de Portugal (1991) que defende que a história deve: “desenvolver o espírito crítico; sensibilizar para os problemas sociais; desenvolver atitudes e hábitos democráticos ou desenvolver a capacidade de elaborar conhecimentos.” Com esta prática promotora do papel ativo dos alunos, pretendia-se que os alunos transpusessem o papel de meros ouvintes dos factos relatados, para se tornarem capazes de pensar e exprimir-se acerca do que viam e escutavam. Tentei, ainda, a partir de algumas questões, que os alunos se colocassem no papel de determinadas personagens relevantes da História, para que, desta forma, pudessem refletir sobre as suas ações. Com o recurso a esta metodologia pretendia-se que os alunos não só compreendessem os temas abordados, como fossem construindo aprendizagens significativas e, como tal, não fossem facilmente esquecidas após a exploração feita nas aulas.

Além dos materiais já referidos, utilizei, ao longo das aulas, materiais diversificados, tais como vídeos, livros, imagens, documentos da época porque:

para que uma aprendizagem seja significativa devem estar presentes duas condições: o material de aprendizagem deve possuir um significado em si mesmo, ou seja, as partes que o compõem devem ter uma lógica de relação; o material deve ser potencialmente significativo para o aluno, isto é, na sua estrutura de conhecimento, ideias (organizadores prévios) com as quais pode ser relacionado o novo conhecimento. (Félix e Roldão, 1996).

Tendo em conta esta afirmação, os materiais não eram explorados nas aulas de forma descontextualizada, mas surgiam de acordo com um fio lógico e com significado para os alunos, o que acabou por tornar as aulas mais estimulantes e promotoras de aprendizagens significativas, porque os alunos mostravam prazer em poder ver e manusear os materiais que lhes eram facultados. Também, com a preocupação de diversificar os métodos utilizados na exploração dos conteúdos, considerei interessante conseguir apresentar o relato de alguém que tinha vivenciado as revoltas estudantis, que foram abordadas numa das aulas. Neste caso, o referido relato foi da própria professora cooperante, o que possibilitou aos alunos terem a perceção da proximidade histórica do assunto em questão.

Além dos materiais que os alunos podiam manipular, privilegiei, também, o uso das TIC na sala de aula, para projeção de vídeos e materiais da época, o que promoveu e facilitou o entendimento dos acontecimentos, tal como afirma Trindade (2011, citado por Duarte 2013: 7), a utilização das TIC na sala de aula permite, “criar novas perspetivas de entendimento do passado. Ao mesmo tempo cria-se uma nova visão da disciplina, assim como um possível aumento do aproveitamento dos alunos”.

Na planificação e preparação das aulas, preocupei-me em organizar atividades que levassem os alunos a perceberem que estávamos a tratar temas e acontecimentos que pertenceram à realidade do nosso país e que a atualidade resulta destes fenómenos do passado, tal como Félix e Roldão afirmam “o ensino da História facilitará a integração do aluno na sua sociedade e conduzi-lo-á à descoberta de uma

identidade comum, que não é nem única, nem irrepetível, nem a melhor, mas simplesmente a sua” (Félix e Roldão, 1996). Um exemplo concreto deste tipo de atividade, foi o estabelecimento de uma comparação entre as medidas levadas a cabo por Salazar e as da atualidade com o objetivo de diminuir o défice financeiro do País.

Para além da compreensão da sequência histórica, as aulas permitiram, ainda, compreender como se foi construindo e evoluindo o nosso país. Neste sentido, considerei especialmente interessante a exploração do tema “Ensino durante o Estado Novo” percebendo-se que, na época, acresciam “à orientação ideológica do ensino da História, vários artifícios e artimanhas para “moldar o espírito das crianças” (Figueiredo, 2006: 29). Este foi um ponto relevante de motivação para os alunos e que permitiu a reflexão sobre a Escola que têm na atualidade, em comparação com a Escola do Estado Novo.

No final das aulas, o sumário era sempre escrito em conjunto com os alunos, privilegiando a sua participação. Este momento da aula, além do seu caráter obrigatório a que os alunos estavam habituados nas práticas da Professora Cooperante, tinha, em primeira linha, a finalidade de sintetizar os temas tratados na aula, como forma de resumo para facilitar a compreensão e aprendizagem. Finalmente, e porque considero que o processo de ensino e de aprendizagem se deve desenrolar num clima em que não só os materiais mas também as relações são relevantes, esforcei-me por criar uma relação de proximidade com a turma e tentar compreender a forma como os alunos gostavam que as aulas decorressem, bem como com que estratégias de aprendizagem mais se identificavam

os procedimentos referem-se não só às técnicas facilitadoras e organizadoras de processos de aprendizagem, mas também aos mecanismos mentais ou estratégias cognitivas que facilitam a assimilação da informação que é exterior ao sistema cognitivo do sujeito. Os procedimentos englobam uma série de ações específicas de tipo cognitivo, metacognitivo, afetivo e social que ativam aspetos concretos dessa aprendizagem (Félix e Roldão, 1996).

Desde o início, sabia que era uma turma difícil de cativar e motivar, pelo que considerei que o estabelecimento de uma relação mais próxima poderia facilitar a

aprendizagem. Tentei, portanto, ao longo das aulas, aproximar-me dos alunos, demonstrando interesse na sua participação, mesmo que, por vezes, pouco acrescentasse aos temas tratados nas aulas.

Um outro aspeto que considerei ter tido um papel fulcral na minha experiência de Prática Profissional de História e Geografia de Portugal foram os momentos de análise, reflexão e discussão que tive com a Professora cooperante, Professora orientadora e colega de estágio. Estes, aliados à minha reflexão pessoal, permitiram que melhorasse os aspetos menos positivos de cada aula e possibilitaram um balanço final positivo das minhas práticas. A este propósito, Reis afirma que

a análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o *status quo*, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional (Reis, 2011).

Durante as aulas, foi ainda tida em conta a importância da avaliação dos alunos. Neste caso, foi feita uma avaliação por observação direta em que era privilegiada a participação oral dos alunos, mas também a realização e apresentação de trabalhos escritos, além da correção dos trabalhos para casa. No final das aulas, foi-me solicitado pela professora cooperante, que lhe apresentasse algumas questões para o teste final, parte integrante da avaliação final.

A avaliação formativa dos alunos, recorrendo a diversos meios, tais como a observação direta, testes diagnósticos e participação nas diferentes atividades propostas, tem um papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem. Este papel da avaliação formativa é para Pinto e Santos (2006) uma parte complementar do trabalho do professor e das suas interações com os alunos e deve ser usado ao serviço das aprendizagens. Tornando-se, portanto, a avaliação um processo indissociável dos objetivos e recursos das práticas pedagógicas.

A avaliação tem, ainda, de acordo com autores como Leite e Fernandes (2012), a função de controlo, que assegura se as etapas e procedimentos foram cumpridos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pelo que os resultados da avaliação dos

alunos também são, de certo modo, o resultado do trabalho desenvolvido pelos professores.

As metodologias e estratégias que usei nas aulas lecionadas tiveram, sempre, como última finalidade, tornar as aulas estimulantes e atrativas para os alunos e, acima de tudo, estimular o interesse e gosto pela disciplina, fazendo-os compreender que o conhecimento da História e Geografia do nosso país é fundamental para se perceber o Portugal de hoje e, acima de tudo, demonstrar que estudar História/HGP é muito mais do que decorar nomes, factos e datas.

5.2. Reflexão sobre as práticas

A experiência de estágio permitiu-me ir melhorando progressivamente ao longo das duas semanas, para o que contribuíram as sugestões da Professora-Orientadora, da Professora-Cooperante e da minha colega de estágio.

Assim, posso dizer que a primeira impressão que tive da leção das aulas de História e Geografia de Portugal foi diferente do que tinha experienciado até então. Esta diferença prendeu-se com o fato de me ter iniciado com uma aula de apenas 45 minutos, mas, apesar de estar perante uma realidade que desconhecia, consegui cumprir o plano de aula e atingir os objetivos a que me tinha proposto.

Nas aulas seguintes, comecei a sentir-me mais confortável e confiante em relação à turma e, por isso, tornou-se mais fácil encontrar meios de diversificar os materiais e escolher diferentes abordagens com a finalidade de motivar os alunos. Esta evolução em relação à primeira aula, deveu-se também ao facto de, no decorrer da primeira aula, ter sentido da parte dos alunos vontade de aprender e participar nas propostas de atividades que lhes apresentei.

Um dos pontos fracos de algumas das minhas aulas prendeu-se com o fato de abordar alguns dos conteúdos de uma forma pouco profunda, o que poderia levar os alunos a ficarem com dúvidas sobre os temas estudados. Esse foi um dos problemas que fui tentando atenuar no decorrer das aulas, uma vez que tenho consciência que é preferível não cumprir todo o plano e garantir que todos os alunos compreendam bem os assuntos estudados, pelo que se torna relevante uma abordagem rigorosa e aprofundada. Por vezes, os temas não eram abordados com a profundidade exigida

porque estava preocupada com a participação dos alunos, pedindo-lhes que expusessem as suas questões. No entanto, é de referir que, ao longo do período de lecionação, fui percebendo a necessidade de dar atenção a todos os alunos, em particular aos que demonstravam mais dificuldades, mas o rigor científico e o aprofundamento dos conteúdos não podem ser esquecidos em qualquer aula, o que me levou a melhorar estes aspetos ao longo do estágio.

Outro dos pontos fracos, prendeu-se com a gestão do tempo. Na verdade, o fato de abordar alguns dos assuntos de forma mais rápida fazia com que, no final de algumas aulas, me restasse tempo que poderia ter sido aproveitado de outro modo. No entanto, é de referir, que o tempo sobranete era aproveitado para fazer sínteses dos conteúdos abordados e, ao longo das sessões, este aspeto foi suprido.

Quanto aos aspetos positivos, penso que ter refletido e ter aceitado as sugestões que me foram dadas pelas Professoras (Orientadora e Cooperante) contribuiu para evoluir e ir melhorando gradualmente. Outro dos aspetos positivos foi a relação que estabeleci com a turma. Pretendi sempre que os alunos me vissem como alguém próximo deles, a quem não deveriam ter receio de recorrer em caso de dúvidas e, também, como alguém que se esforçava para que as aulas fossem agradáveis e produtivos momentos de ensino e de aprendizagem.

Por ter consciência das dificuldades que sentia ao nível dos conteúdos da História/HGP, fiz uma preparação cuidada antes de todas as aulas para garantir que não cometia erros científicos. Além da preparação científica, foquei-me, igualmente, na procura de materiais que considere apelativos para que as aulas fossem mais dinâmicas e permitissem uma maior participação dos alunos. Tive, ainda, o cuidado de desenvolver atividades com caráter lúdico o que estimulou o envolvimento dos alunos e facilitou a compreensão e o conhecimento dos acontecimentos históricos.

Em suma, posso referir que este processo modificou a minha forma de encarar o ensino da História e Geografia de Portugal, atrevo-me até a referir que esta experiência me tornou mais interessada e menos reticente no que respeita à lecionação dos temas desta disciplina. Senti, também, que mesmo os alunos que, no início se revelavam menos interessados, na segunda semana, pediam para participar,

faziam as pesquisas propostas e empenhavam-se na realização dos exercícios e intervinham nos diversos debates que promovia nas diferentes aulas.

O percurso feito durante a lecionação das aulas de HGP permitiu-me crescer a nível profissional, mas também a nível pessoal, tendo, com estas práticas, reconhecido a grande importância da reflexão das minhas ações, bem como da necessidade da constante preparação científica, o que contribuiu para me tornar uma pessoa e uma profissional mais segura e confiante.

6. Português

6.1. Fundamentação pedagógico-didática

As atividades pensadas e planificadas basearam-se nas características da turma em questão, não só ao nível geral do grupo turma, mas também tendo em conta as necessidades e particularidades de cada um dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Para além da ponderação relativa ao que conhecia da turma, baseei, ainda a minha prática em alguns autores no que se refere à educação.

Nas aulas destinadas à prática educativa do Português foi abordado o texto poético e o texto não literário, mais especificamente a entrevista. No que respeita à gramática foi tratada a palavra complexa, formada por derivação e por composição, bem como algumas conjunções, nomeadamente a conjunção causal, final, temporal, condicional e completiva.

A abordagem dos conteúdos foi estruturada com base em pontos através dos quais se pretendiam facilitar as aprendizagens.

a) Texto como ponto de partida

Para a introdução de cada temática, foi tida a preocupação desta ser feita com base num texto. A criação deste contexto como ponto de partida tornou-se importante porque permite ao aluno perceber que os conteúdos a abordar têm uma aplicação prática no dia-a-dia. Neste caso, os alunos puderam compreender que os temas a estudar surgiam em diversos textos e, para além disso, são também parte do quotidiano.

Um aspeto de igual importância que ajudou na escolha do texto como ponto de partida é também referido por Nóbrega (2014: 100), que afirma que “na leitura silenciosa, a comunicação acontece entre o indivíduo e o texto que este lê”. Assim, pretendia-se que, antes de uma exploração textual em grande grupo, cada aluno, com a sua leitura silenciosa individual, desenvolvesse uma relação com o texto e uma apreciação própria daquilo que leu. O que enriqueceu a abordagem ao texto mas também o desenvolvimento do aluno enquanto leitor pois “a defesa da leitura silenciosa (Nóbrega, 2014: 158).

Ao longo das aulas tentei ir variando os processos de leitura a que recorri, propus a leitura em voz alta e em grande grupo do poema “ Ser Poeta”, de Florbela Espanca, que foi projetado para facilitar a participação de todos. Ainda neste mesmo contexto de leitura em voz alta, foi lido um excerto de “A Poesia”, de Alice Vieira, pela professora estagiária.

Além da leitura em voz alta, e porque nesta turma havia alguns alunos com dificuldades de leitura que precisavam de mais tempo para ler e compreender os textos, foi também em diversas ocasiões proposta a leitura silenciosa de alguns textos. Deste modo, foram lidos em silêncio o texto poético “Uma história de dividir”, de Manuel António Pina, que era proposto pelo manual, e a entrevista “O meu lobo que uivava nas aulas de filosofia”.

b) Abordagem Ativa pela Descoberta

A importância da observação do fenómeno que se pretende abordar antes que o aluno passe para a experimentação é apontada por autores como Lola Xavier (2012) que refere esta como a fase inicial do processo de abordagem ativa de descoberta que me proponho aplicar na implementação destas aulas.

Após a introdução dos conteúdos pelo texto, tentou-se que os alunos compreendessem e construíssem os conhecimentos por si próprios, propondo tarefas que os motivassem a manipular exemplos para chegarem a conclusões. Esta metodologia assenta em princípios defendidos por João Costa *et al.* (2010:24) que sustentam que “cabará ao docente desenvolver estratégias que tornem os conteúdos gramaticais interessantes”, devendo este “privilegiar metodologias de estudo que

permitam a observação dos dados e a experimentação”. Neste caso concreto recorri à abordagem ativa pela descoberta, partindo da apresentação de algumas conjunções como “porque, mas e nem”, e da discussão e criação de uma definição provisória com os alunos, para a exploração destas num texto. Esta exploração foi implementada em grupos de dois alunos, em que cada grupo recebia um texto e em conjunto deveria identificar as palavras que consideravam ser conjunções para posteriormente apresentarem ao grupo turma. Com este tipo de atividade, pretendia que os alunos se envolvessem no processo de aprendizagem, tendo um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, o que acabaria por motivá-los a ser mais participativos e interessados.

Após a experimentação, discussão e formulação de regras, surgia a necessidade de treinar/ aplicar as regras que anteriormente haviam sido formuladas, uma vez que “a consolidação dos conhecimentos gramaticais passa por muita repetição em novas situações de treino, para o desenvolvimento de automatismos na análise” (Xavier, 2012:473).

Como forma de promover um reinvestimento do conhecimento construído, com recurso a atividades diversificadas, foi ainda proposta a redação de textos nos quais foi dada continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido.

c) A ludicidade

Por considerar que também a ludicidade tem um papel preponderante no processo de ensino e de aprendizagem, propus o desenvolvimento de atividades com recurso a esta metodologia que promoveu o gosto dos alunos pelo estudo da Língua Portuguesa. A promoção deste tipo de atividades foi até reconhecida pela Organização das Nações Unidas, que na Declaração dos Direitos da Criança, no Princípio 7.º, defende que “A criança terá ampla oportunidade de brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959).

Considerei como atividades promotoras da ludicidade nas aulas de Português, aquelas em que os alunos se podiam expressar livremente e recorrer à sua criatividade para planificar e apresentar à turma as suas interpretações, neste caso

específico de um poema. Em atividades deste tipo, compreende-se que os alunos podem organizar livremente a forma da sua apresentação, o que acaba, para estes, por ter um papel lúdico. A proposta do Professor deixa de ser algo que os limita com a finalidade de alcançar os objetivos propostos para a aula. Em vez disso, é dado aos alunos tempo e espaço para que possam ser eles próprios e ampliem livremente as suas formas de expressão. No caso das atividades descritas que foram desenvolvidas em sala de aula, considero ter atingido os objetivos a que me propunha e, em simultâneo, ter permitido aos alunos que se divertissem enquanto aprendiam. Tornando este processo menos aborrecido para os alunos e para o Professor que acaba por ter aulas mais interessantes de partilha de experiências e conhecimentos.

Além deste tipo de exploração, procurei também, sempre que possível, introduzir os temas com recurso a pequenos pontos de partida com os quais os alunos se identificassem. Como, por exemplo, a leitura de um excerto de uma entrevista ao conhecido cantor Boss AC, como motivação para a exploração da entrevista. Neste caso, por se tratar de um texto em que o entrevistado era conhecido e apreciado pelos alunos, permitiu também que nesta abordagem estivesse presente o fator ludicidade, o que aguçou a curiosidade e vontade de participação dos alunos.

d) As Tecnologias de Informação e Comunicação

Luís Borràs (2001:56) refere que atualmente a aprendizagem é desenvolvida, “Adotando as novas linguagens e pondo as novas tecnologias ao serviço da educação”. Esta realidade da utilização das tecnologias é apresentada pelo autor como um desafio aos professores do século XXI, uma vez que, citando o relatório da UNESCO de 1996, este refere ainda que “A humanização das TIC, o seu desenvolvimento com garantias de equidade dependem, em primeira instância, da educação. Por todas estas razões, os professores são convidados a liderar este processo de transformação social em vez de se submeterem passivamente aos seus efeitos e consequências.” Com base no autor pode compreender-se a necessidade da utilização destes meios tendo em conta que cada vez mais estes se tornam poderosas fontes de apoio à educação.

De um modo concreto, nas aulas aplicadas a utilização das TIC concretizou-se com o uso destes meios para a projeção de vídeos e de músicas para a iniciação mas também para a abordagem dos temas propostos. No caso concreto da música, esta foi ouvida para iniciar a abordagem ao texto poético. A música usada foi “Ser Poeta”, interpretada por Luís Represas. Como suporte de apoio foi também projetado o texto “Ser Poeta”, de Florbela Espanca, que é o texto da música cantada por Luís Represas.

Na abordagem ao texto não literário, a entrevista, foi projetado um excerto de uma entrevista do cantor Boss AC.

e) A promoção de um papel ativo por parte dos alunos

Na idealização das aulas que lecionei, tive especial preocupação na promoção do papel ativo dos alunos na construção dos conhecimentos, pois, tal como referido por Borràs (2001:66), citando o conceito do que é ensinar segundo Contreras (1990), “Ensinar é provocar dinâmicas e situações em que possa acontecer um processo de aprendizagem por parte do aluno”. A intenção destas aulas foi, de facto, promover atividades que guiassem os alunos na investigação, não lhes fornecendo toda a informação de que necessitam para aprender, mas antes promovendo a curiosidade e capacidade de reflexão através de dinâmicas que os direcionassem.

Na promoção do referido papel ativo dos alunos foram propostas atividades como a produção de diversos textos. Assim, estes foram motivados a criar, por exemplo um texto poético em que deveriam colocar-se no papel de uma personagem referida na poesia estudada e desenvolver livremente um texto poético de resposta a uma outra personagem. Ainda na direção da produção de textos, foi também sugerido aos alunos que criassem perguntas para uma entrevista imaginária. A criação desta entrevista imaginária surgiu como seguimento do já anteriormente referido texto, “O meu lobo que uivava nas aulas de filosofia”. Nesta entrevista os alunos deveria dar seguimento ao texto já explorado. Com esta proposta pretendia-se que os alunos pudessem colocar questões que lhes tivessem surgido ao lerem o texto, mas também compreender e aplicar na prática as diversas fases da entrevista trabalhadas nas aulas.

Não menos importante, considero a abordagem aos temas a desenvolver com ponto de partida nos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, antes de explorar, de

modo direcionado às metas a atingir, foram primeiramente questionados os alunos em relação aos seus conhecimentos, partindo então das ideias e conceitos destes para a abordagem formal dos conteúdos. Neste caso específico na abordagem à formação de palavras, a derivação era um tema que os alunos já haviam abordado anteriormente, e partir daquilo que os alunos sabiam e referiram foi uma ajuda na motivação dos alunos. Tornou a dinâmica da aula muito mais interessante para passar à abordagem da formação de palavras por prefixação, sufixação e parassíntese.

6.2. Reflexão sobre as práticas

Tendo terminado esta etapa de estágio e de reflexão posso referir que este decorreu de uma forma positiva, embora a turma com que tenhamos ficado não fosse das mais fáceis para uma fase inicial em que ainda estamos a aprender e a fazer as primeiras explorações práticas do que havíamos anteriormente aprendido apenas na teoria. Este facto tornou este processo desafiador em todos os sentidos, o que veio dar-me um treino extra para lidar com situações inesperadas e também com turmas com as quais o desenvolvimento dos conteúdos se apresenta mais dificultado. O facto de ter estagiado com esta turma deu-me, além das dificuldades, uma preparação e compreensão extra para a realidade que enquanto professores temos que enfrentar. Permitiu, igualmente uma grande capacidade de improvisação. Nem sempre a estratégia que numa turma funcionam bem pode ser aplicada a outra turma, pois cada grupo tem os indivíduos diferentes com personalidades e realidades distintas.

As duas semanas que tive para poder implementar as minhas aulas foram, na minha opinião, um período demasiado curto. Tendo em conta que durante este tempo ainda estamos a moldar-nos à turma e ao ritmo de trabalho dos alunos. Mas de outra forma não seria possível, portanto também este aspeto menos positivo veio tornar-me mais ambiciosa, na medida em que tinha que aprender e experimentar ao máximo num curto espaço de tempo.

Fui tentando colmatar, ao longo do tempo de estágio, algumas das minhas falhas com a ajuda das valiosas indicações/sugestões da Professora orientadora bem como da Professora supervisora. Estas falhas estavam relacionadas com a formulação de algumas das questões que coloquei aos alunos. Nesta formulação não era

suficientemente claro aquilo que pretendia perguntar o que acabava por gerar respostas que não eram as desejadas. Outro aspeto que não correu como pretendido nas aulas iniciais foi a organização dos registos no quadro. Neste aspeto procurava utilizar ao máximo o quadro para registar o que considerava importante para os alunos adquirirem do que estava a ser tratado. Não fazer este registo de forma suficientemente organizada acabava por gerar-se dúvidas, o que não ocorreria se tivesse tido outro cuidado na organização do quadro.

Tenho, no entanto, a noção de que muitas mais melhorias terei que fazer no futuro para que me possa tornar uma boa profissional. Refiro-me a ser mais flexível a possíveis alterações que possam surgir no contexto em que a aula decorre ou seguir as participações dos alunos para atingir objetivos ou temas que estejam programados para outra fase da aula.

Um outro aspeto que considerei fundamental e importante foi uma estruturada e aprofundada preparação dos temas. Não só na disciplina de Português, como também em outras, existem sempre temas com os quais nos identificamos mais, o que os torna mais fáceis de abordar e desenvolver. Durante o estágio tive que abordar temas nos quais não me senti suficientemente segura, o que fez com que a sua exploração se tornasse mais difícil para mim. Ainda em relação à questão da abordagem de temas que menos me cativam, é, na minha opinião, necessária uma preparação extra para que a abordagem destes possa despertar nos alunos o seu interesse.

Considero ainda de salientar a oportunidade que foi estagiar em pares, neste caso, por me identificar com a colega de estágio, foram favorecidas as trocas de conhecimentos e opiniões ocorriam constantemente. Estas conversas informais acabaram também por servir como forma de reflexão das práticas e de idealização de formas de melhoria destas.

No que se refere à planificação das aulas, encarei ainda desafios na escolha das estratégias. Esta provou-se dificultada com o facto de a turma em que realizei o estágio ser um grupo bastante heterogéneo em que os alunos para além de serem todos muito diferentes tinham também interesses e perspetivas bastante variadas.

Em suma, considero que esta experiência me proporcionou um grande crescimento, não só a nível profissional, mas também pessoal e me ensinou que por mais que avancemos teremos sempre um longo caminho a percorrer. Mas é essa mesma dificuldade e necessidade de melhoria constante que torna a profissão especial e desafiante e que faz com que tente sempre melhorar as técnicas a aplicar.

Esta experiência ensinou-me ainda a ter uma outra forma de aceitar e encarar observações negativas em relação às minhas escolhas.

Enquanto estagiário, mas também enquanto professor, em diversas etapas das nossas vidas profissionais, é necessária a capacidade de trabalho em equipa, aptidão esta que considero também ter sido melhorada com este estágio.

CONCLUSÃO

Conclusão e Considerações finais

Chegada ao final deste percurso de Prática Educativa, bem como do processo de retrospção crítica e reflexiva relativo ao trabalho desenvolvido, termina uma fase fundamental da minha formação. Esta é apenas a formação inicial e a finalização deste ciclo é o início de um novo ciclo em que terei de continuar a fundamentar e refletir as minhas prática para poder continuar a aprender. Com este percurso obtive resultados muito importantes para a minha formação.

O trabalho que desenvolvi durante o estágio, bem como na fase de preparação deste, tornou-se numa fase de aprendizagem e mudanças que certamente afetarão o meu futuro profissional enquanto professora.

Os resultados obtidos no estudo da investigação proporcionaram-me uma nova forma de olhar as práticas educativas tanto ao nível do 1.º como do 2.º Ciclo. A partir das conclusões a que cheguei, sei que não me pretendo tornar mais uma dos tantos professores que centram as suas ações apenas em conhecimentos científicos, desvalorizando o papel das emoções e do desenvolvimento emocional dos alunos. Apesar de ter consciência das dificuldades, que poderei ter de enfrentar para levar a cabo esta ideologia, acredito que a mudança que queremos ver no mundo tem de partir de cada um de nós.

Além da investigação, durante o estágio tive a oportunidade de vivenciar a realidade das escolas portuguesas a partir do ponto de vista dos professores. A facto de me ter sido permitido observar as aulas dos professores cooperantes e com estes refletir acerca das suas práticas e da turma veio também fornecer-me valiosos conhecimentos dos quais precisei na fase posterior em que tive de planificar as aulas que lecionei.

No estágio com a turma de 1.º Ciclo tive a oportunidade de estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, dado que durante todo o tempo de estágio naquela escola pude centrar a minha atenção apenas naquela turma. No segundo ciclo, apesar de considerar ter também conseguido estabelecer uma boa relação com os alunos, esta foi mais distante, tendo sido condicionada não só pelo tempo em que me pude dedicar a cada uma das quatro turmas, mas também à idade dos alunos, que

por serem mais velhos acabam por não se ligar tanto ao professor, talvez também por terem vários professores para as várias disciplinas.

Apesar de, tal como referi, ter tido menos tempo para cada turma durante o estágio nas turmas de 2.º Ciclo, senti que durante este período pude ser mais autónoma na forma como planificava e lecionava as minhas aulas. Talvez este facto se deva a uma alteração no meu comportamento após as aprendizagens que pude fazer na experiência com a turma de 1.º Ciclo.

Considero também importante refletir sobre as fragilidades de que me pude aperceber ao refletir sobre as aulas que lecionei. Tive oportunidade de comprovar que ter uma boa planificação com recurso a metodologias que se haviam mostrado adequadas não é o suficiente para colmatar pequenas falhas tais como a gestão do tempo, ou a perceção correta das dificuldades dos alunos.

Refletindo novamente sobre o percurso do estágio e pensando comparativamente as duas experiências em 1.º e 2.º ciclo, considero ter sentido mais dificuldades ao nível das aulas lecionadas nas turmas de 2.º Ciclo.

Chegada à fase de reflexão das práticas tenho, mais uma vez, que reconhecer o papel fundamental não só das planificações mas acima de tudo das reflexões. A partir das reflexões pessoais ou partilhadas com os professores orientadores, professores cooperantes e colega de estágio, pude ir melhorando gradualmente as minhas práticas.

Em suma, depois de terminada esta fase de formação que me permitiu repensar e melhorar a minha prática profissional constato que ocorreu uma evolução no meu desenvolvimento, não só ao nível profissional mas também pessoal, pois considero que não pode ocorrer uma alteração no plano profissional sem que esta opere também no plano pessoal. Apesar da referida evolução notada, tenho consciência de que são ainda necessários muitos anos de práticas, leituras, investigações e reflexões, além das formações contemplares na minha vida profissional para continuar a minha fase de desenvolvimento profissional e pessoal.

Bibliografia:

- Albuquerque, A.M. (2001); “Da Literacia à Ousadia: Desafio na Viragem do Milénio”, in M.F.Patrício (org.) *Escolas, Aprendizagem e Criatividade*, pp39-52. Porto: Porto Editora.
- Associação de Professores de matemática. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: DGIDC.
 - Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71580/9/72157.2.pdf> (consultado em Janeiro de 2017).
 - Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico- O educando, O centro educativo*. Lisboa: Marina Editores.
 - Botelho, R. (2015). *A criança, o reconhecimento e a regulação das emoções através da literatura infantil*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12299/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Renata%20Botelho.pdf> (consultado em Janeiro de 2017).
 - Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
 - Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares De Português - Ensino Básico-1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=161#i> (consultado em março de 2013).
 - Costa, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGIDC.
 - Costa, F., Mendonça, L. (2012). *Diálogos - Língua Portuguesa 6º ano*. Porto: Porto Editora.
 - Couvaneiro, C. S., Reis, M. A. D. (2007). *Avaliar Refletir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Curry, M., Mitchelmore, M. & Outhred, L. (2006). Development of Children's Understanding of Length, Area, and Volume Measurement Principles. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehlíková (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 377-384). Vol.2. Prague: PME.
- Ma, L. (1999) "Explorar novos conhecimentos: a relação entre perímetro e área". NJ: Lawrence Erlbaum.
- DEB (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Ministério da Educação, Lisboa.
- Duarte, A., (2013). *A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História*. Lisboa: Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10334/1/ulfpie046335_tm.pdf (consultado em Dezembro de 2016).
- Estrela, A. (1986). Teoria e prática de observação de classes. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2004). A Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editora in http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf (consultado em agosto de 2013).
- Félix, N., Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico*. Lisboa: ME: Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo M., (2006). *O 25 de Abril na Literatura para Crianças e Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2008) *CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Universidade do Minho. *Currículo sem Fronteiras*(v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008): http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf (consultado em Janeiro de 2017).
- Franco, A. (2012). *Modelos e Práticas de Desenvolvimento dos Professores- Análise de um Percurso*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13663/1/Relat%C3%B3rio%20Reflexivo%20Alda%20Franco.pdf> (consultado em Janeiro de 2017).

- Jonnaert, P., Borghet, C. V. (2002). Criar condições para aprender: O socioconstrutivismo na formação do professor. (pp 18- 36). Porto Alegre: Artmed editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Avaliação das aprendizagens dos alunos -Novos contextos, novas práticas. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Leitão, M., Pires, I. V., Palhais, F., Gallino, M. J. (1994). *Um Itinerário Pedagógico-Ensinar é Investigar (Vol. II – Eu e os outros)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marchão, A. (2012) *Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2540/1/O%20lugar%20do%20livro%20nos%20modelos%20curriculares%20para%20a%20inf%C3%A2ncia.pdf> (consultado em Janeiro de 2017).
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro F. (2007); Explorando... Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores. Lisboa: D.G. de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mialaret, G. (2001) in *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). Organização curricular e programas. Volume I e II. Ensino Básico. 2º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação-DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo* (4ª edição). Lisboa: ME-DEB.
- Ministério da Educação-DGES (2009). Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: ME-DGES.
- Nóbrega, S. (2014). Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27035/1/Leitura%20e%20tratamento%20do%20texto%20liter%C3%A1rio.pdf> (consultado em Dezembro de 2016).

- Nunes, C. et al. (Grupo de Trabalho de Investigação da Associação de Professores de Matemática) (2010). *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico*. APM: Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (1999). *O Mundo da Criança*. (pp.230-470). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pinto J. e Santos L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta. <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/298482.PDF> (consultado em Janeiro de 2017).
- Pinto, M. (2009). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Ensino Experimental das Ciências – um estudo de casos*. Lisboa: Universidade de Lisboa: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3672/1/ulfc055879_tm_Maria_Dulce_Pinto.pdf (consultado em Janeiro de 2017).
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão Curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*, pp. 11-34. Lisboa: APM.
- Ponte, J. et al (2007) *Programa de Matemática do Ensino Básico*. ME: DGICD.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância in Isabel Alarcão (coord.) Relatório do Estudo “A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*. Lisboa: CNE.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Reis, C., Dias A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGES.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santo, E. (2006). *Os manuais escolares, a construção e a autonomia do aluno*. Revista Lusófona de Educação n° 8 in

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a07.pdf> (consultado em agosto de 2013).

- Sequeira, M. (1990). Contributos e limitações da teoria de Piaget para a Educação em Ciências. *Revista Portuguesa para a Educação*. Minho: Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/460/1/1990,3\(2\),21-35\(ManuelSequeira\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/460/1/1990,3(2),21-35(ManuelSequeira).pdf) (consultado em Janeiro de 2017).
- Silva, L. (2009). Promover a criatividade e o conhecimento da cultura local nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tomaz e Giugliano (1997) A razão das emoções, um ensaio sobre “O erro de Descartes” <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a13v02n2.pdf>, consultado em Novembro de 2016.
- Vasconcelos, Clara e Almeida, António (2012); *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: proposta de trabalho para C. Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Ed..
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, Número Temático: Português: Investigação e Ensino, pp. 468- 477. <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf> (consultado em março de 2013).

Anexos

Anexo 1)

Respostas da primeira intervenção (Texto *A tristeza do rei* de José Jorge Letria - manual – página 66)

Perguntas:

Já algum dia te sentiste triste e só sem saber porquê?

O que fizeste para ultrapassar esses sentimentos?

Respostas dos alunos:

J. P.: Não. Nada.

D.C.: Quando estava em casa. Fui ter com o meu irmão.

C.: Sim. Ir para a rua.

J.: Chateei-me com o meu melhor amigo e fiquei sozinho. Pedi desculpa e fomos brincar aos peões.

D. P.: Eu um dia fiquei sozinho em casa, as luzes foram-se abaixo e os meus pais não atendiam o telefone. O que fiz para ultrapassar os meus sentimentos foi ir ter com um amigo.

A.: Sim, no infantário atirei uma peça de Lego ao meu melhor amigo. Pedi-lhe desculpa.

L.: Sim, já, porque eu cheguei a esta escola e não tinha amigos. E o que eu fiz foi arranjar colegas, e senti-me melhor.

M.: Sim, quando me perdi no Continente. Mantive a calma e fui à procura da minha mãe.

D. N.: Sim, já senti tristeza quando gozaram comigo. O que fiz foi brincar com outros colegas.

P. D.: Sim, já me senti triste sem saber porquê em minha casa. Para ultrapassar esses sentimentos fui jogar computador com o meu irmão.

M.: Sim, já me senti triste sem saber porquê em casa da minha avó. Para ultrapassar esses sentimentos fui ver televisão.

B. R.: Sim, já me senti só e triste sem saber porquê. Para ultrapassar esses sentimentos não lhe liguei.

M. B.: Sim, porque um dia as minhas amigas não queriam brincar comigo. Eu fui para o campo de futebol onde todos queriam brincar comigo.

N.: Sim, em casa chateei-me com o meu irmão. Comecei a falar com ele.

L.: Sim, chateei-me com o meu pai. Para ultrapassar esses sentimentos fomos ao cinema.

M. P.: Sim, quando me chateei com a Luísa. O que fiz para ultrapassar esses sentimentos foi brincar com a Sofia.

S.: Sim, quando me chateio com a minha mãe. Para ultrapassar esses sentimentos tentei ficar feliz e alegre.

M. L.: Sim, um dia já me senti triste sem saber porquê. Para ultrapassar esses sentimentos fui perguntar à minha prima se queria brincar comigo.

Anexo 2)

Responde atentamente às questões seguintes:

1. Qual foi o livro que até hoje mais gostaste de ler? Porquê?

- 1.1.O que sentiste ao ler esse livro?

2. Qual o tipo de livros de que mais gostas? Porquê?

3. Já algum dia leste uma história que te deixou triste? Porque é que te sentiste assim?

4. Já algum dia leste uma história que te deixou alegre? Porque é que te sentiste assim?

5. Nas tuas leituras qual foi a personagem com que, até hoje, mais te identificaste? Porquê?

6. Já alguma vez leste uma história que te causou medo ou desconforto? Porquê?

7. Gostas mais de histórias com final feliz ou triste? Porquê?

Anexo 3)

Respostas às perguntas do questionário (anexo 2)

Respostas questionário - Pergunta 1: Qual foi o livro que até hoje mais gostaste de ler? Porquê?

M.- O livro que até hoje mais gostei de ler foi “Os cinco e o circo” porque tem tesouros, piratas, ladrões, circo, caravanas, entradas secretas e os cinco presos num túnel subterrâneo e fazem uma aventura.

N. – O livro que eu mais gostei até hoje foi “O mundo fantástico de Tom Gates” porque tem algumas piadas e alegra-me.

D. P. – O livro que mais gostei de ler até hoje foi o livro “Anedotas”, porque tinha muitas piadas.

M. – O livro que eu até hoje mais gostei de ler foi “Um diário de um banana” porque tem muitas piadas.

D. N. – O livro que eu até agora gostei mais foi o “Asterix e Obélix”. Porque tem aventura e guerra.

J. P. – Até hoje o livro que eu mais gostei é “O mundo fantástico de Tom Gates” porque é muito divertido.

L. – O livro do Sporting. Porque eu gosto do Sporting.

M. P.- A coleção que eu mais gosto de ler é “ As gémeas”, porque é um colégio de alunas “endiabradas”.

S.– O livro que até hoje mais gostei foi “O Fulvinho” porque é um livro com piada e é divertido.

M. L. – O livro que gostei mais de ler até hoje foi o “Diário de um banana” porque tem piadas e é divertido.

P. D. – O livro que eu mais gostei até hoje foi um livro dos “Cinco” porque era de aventura.

M. B. – Até hoje o livro que mais gostei de ler foi o “Vampiro Valenti” porque é um livro com romance, terror e aventuras.

L. – Até hoje o livro que mais gostei de ler foi o das “Gémeas” porque me deixou feliz.

B. R. – Não me lembro bem do nome, mas acho que o livro que eu mais gostei de ler falava de contos de antigamente, com reis e rainhas e os animais falavam com as pessoas, e havia anões. Porque eu gosto deste tipo de histórias, mas a história é, ao mesmo tempo, esquisita.

C. – A coleção que eu mais gostei foi “O diário de um banana” porque este livro fala de comédia.

J. P. – O livro de que mais gostei foi o “Shrek”, o terceiro, adorei ler.

D. C. – Foi o “Alibi” porque é fixe.

Respostas questionário – Pergunta 1.1. : O que sentiste ao ler esse livro?

M.- Ao ler esse livro senti felicidade e tristeza ao mesmo tempo.

N. – O que eu senti ao ler este livro foi alegria e felicidade.

D. P. – Ao ler este livro senti alegria e felicidade.

M.- Eu quando o li senti-me alegre e com muita vontade de ler

D. N. – O que eu senti ao ler esse livro foi ter alguma tristeza porque alguns soldados de que eu gostava morreram.

J. P.- Senti-me muito alegre porque esse livro é muito engraçado.

L.- Eu senti futebol.

M. P.- Senti alegria ao ler esse livro.

S.- Senti-me alegre e bem-disposta.

M. L. – Ao ler este livro senti-me alegre.

P. D. – Eu senti alegria nesse livro porque as personagens conseguiram resolver o mistério.

M. B. – Ao ler este livro senti-me muito feliz.

L. – O que senti ao ler esse livro foi que ele me deixou alegre e feliz.

B. R. – Ao ler esse livro senti-me bem , mais ou menos triste e ao mesmo tempo apaixonada pela história.

C. – Eu senti-me alegre a ler esse livro

J.P. – Eu ao ler esse livro senti-me no paraíso dos sonhos e da fantasia.

D. C. – Senti felicidade.

Respostas questionário - Pergunta 2: Qual o tipo de livros de que mais gostas? Porquê?

M.- O tipo de livros que mais gosto de ler é dos “Cinco” porque vivem sempre aventuras.

N. – O tipo de livros que eu mais gosto é o de humor infantil, porque têm piada.

D. P.– O tipo de livros de que mais gosto é de piadas porque me farto de rir.

M. – O tipo de livros que mais gosto é de piadas porque dentro deles há muita alegria e porque me deixam alegre

D. N.– O tipo de livro que mais gosto é o do Asterix e Obelix porque tem aventura e muita guerra.

J. P. – É de comédia porque me faz sentir alegria.

L.– Poesia, porque gosto de rimas.

M. P.- O tipo de livros que eu mais gosto são os de aventuras, porque são divertidos.

S. – O tipo de livros que eu mais gosto é banda desenhada coma ventura porque fico alegre e bem-disposta.

M. L. – O tipo de livros que eu mais gosto são diários porque pessoas como eu falam acerca do seu dia-a-dia.

P. D. – O tipo de livros que eu mais gosto é de aventura porque têm mistérios para descobrir.

M. B. –O tipo de livros que eu mais gosto é um livro de aventuras e suspense.

L. – O tipo de livros de que mais gosto é de diversão porque me faz rir.

B. R. – O tipo de livros que eu mais gosto é de ficção científica com um pouco de romance e suspense.

C. – O tipo de livros que eu mais gosto foi cómico, porque me faz rir.

J. P. – Os livros que eu mais gosto são de história e do estilo do “Shrek” e policiais.

D. C. – De piadas, porque é fixe.

Respostas questionário - Pergunta 3: Já algum dia leste uma história que te deixou triste? Porque é que te sentiste assim?

M.- Não eu nunca li nenhuma história que me deixou triste.

N. – Não, nunca li nenhum livro que me deixasse triste.

D. P.– Não, não li.

M. – Sim, já li uma história que me deixou triste. Eu senti-me assim porque era sobre a morte.

D. N. –Não, porque não tenho muito medo e gosto quando alguns homens morrem porque não gosto deles.

J. P.– Sim, porque uma personagem morreu.

L. –Não porque as histórias que eu lia não eram com medo.

M. P.- Sim, porque falava de águas poluídas.

S. – Não, eu nunca li uma história que me deixou triste, por isso, não sei como é que me senti.

M. L. –Não, nunca li nenhuma história que me deixou triste.

P. D.– Sim, já li uma história que me deixou triste porque uma personagem morreu.

M. B. – Não, nunca li nenhum livro que me deixasse triste.

L. – Sim , porque tinha águas poluídas, etc.

B. R. – Sim, já li uma história que me deixou triste. Eu senti-me assim porque a história também é triste.

C.– Não.

J. P. – Eu li um livro sobre uma menina que morria com uma doença grave e até chorei.

D. C. –Nunca li nenhuma.

Respostas questionário - Pergunta 4: Já algum dia leste uma história que te deixou alegre? Porque é que te sentiste assim?

M.- Sim, eu já li uma história que me deixou alegre, porque os “Cinco” apanharam os ladrões.

N. – Sim, já li. Eu senti-me assim porque eles faziam-me rir.

D. P. – Sim, muitas vezes já li histórias que me deixassem alegre. Eu senti-me assim porque tinha piadas e um final feliz.

M. – Sim, já li uma história que me deixou alegre. Eu senti-me assim porque o livro era de piadas.

D. N. – Sim, porque não tem muita tristeza.

J. P. – Sim, porque tinha muitas anedotas.

L. – Sim, porque gosto mais de livros felizes.

M. P. – Sim, porque a história acabou com um final feliz.

S. – Sim, um dia li um livro e senti-me bem e alegre.

M. L. – Sim, li várias histórias que me deixaram alegre pois falavam de pessoas e situações divertidas.

P.D. – Sim, já li uma história que me deixou alegre porque tinha muitas piadas.

M.B. – Sim, já li uma história que me deixou alegre, porque acabou num final feliz.

L. – Sim, porque era um livro que me deixava feliz e divertida.

B. R. – Sim, já li uma história que me deixou alegre. Eu senti-me assim porque a história me fazia rir.

C. – Sim, já. Porque tinha algumas piadas.

J. P. – Sim, o do “Tintim” porque é de comédias.

D. C. – Sim, porque tinha piada.

Respostas questionário - Pergunta 5: Nas tuas leituras qual foi a personagem com que, até hoje, mais te identificaste? Porquê?

M. – Nas minhas leituras a personagem com que mais me identifico é o Tim porque é feroz e forte.

N. – A personagem com que, até hoje, mais se identifica comigo é o Tom Gates porque ele gosta de BD e de desenhar.

D. P. – Foi o “Jovem Futebolista” porque me ensina a jogar melhor futebol.

M. – A personagem com que mais me identifiquei até hoje foi o Rodrick. Porque ele é muito engraçado.

D. N. – A personagem que eu até hoje mais gostei foi o “Asterix”.

J. P. – É o Tom Gates, porque nós ambos andamos no 4º ano, gostamos de rock e outras coisas.

L. – Cristiano Ronaldo, porque no livro que eu li eu gostei.

M. P. - A personagem com que eu mais me identifiquei foi a “Margarida” porque ela é mãe.

S. – A personagem era a “Bruxa Mimi”, porque ela é curiosa e bem-disposta.

M. L. – A personagem com que mais me identifiquei foi o “Gregory” do “Diário de um banana”, porque ele é divertido e passa por situações caricatas.

P. D. – A personagem com que eu mais me identifiquei foi uma personagem dos “Cinco” porque era do meu estilo.

M. B. – Nas minhas leituras a personagem que se identifica mais comigo é a “Dentinho” porque é atrevida, aventureira e querida como eu.

L. – Nas minhas leituras a personagem com que mais me identifiquei foi a “Isabel” porque no meu livro fala sobre ela.

B. R. – Nas minhas leituras a personagem com que mais me identifiquei até hoje foi uma rapariga de “Narnia”, era uma rapariga esperta, com um grande poder e falava muito com os animais e os animais falavam muito com ela.

C. – Não, mas já li um livro em que a personagem não tem nada a ver comigo.

J. P. – É o “Tintim”, porque é um espião que resolve crimes e mistérios.

D. C. – Foi o cavaleiro.

Respostas questionário - Pergunta 6: Já alguma vez leste uma história que te causou medo ou desconforto? Porquê?

M.- Não, eu nunca li uma história que me causasse medo ou desconforto.

N.- Não, nunca.

D. P. – Não, nunca li nenhuma história que me causasse medo.

M. – Não, nunca li uma história que me causou medo. Porque a minha mãe não me comprou.

D. N. – Sim, porque morreu a personagem que eu gostei, porque levou um tiro na cabeça.

J. P. – Não.

L. – Não, porque as histórias que eu leio são felizes.

M. P. - Eu nunca li nenhum livro que me causasse medo ou desconforto, porque a minha mãe não me comprou.

S. – Não, nunca li.

M. L. – Não, nenhuma história que li me causou medo ou desconforto.

P. D. – Sim, já li uma história que me deixou desconfortável porque me meteu algum medo.

M. B. – Não, nunca li uma história que me deixou triste.

L. – Sim, já li. Porque no meu livro de Língua Portuguesa houve um texto que me causou desconforto.

B. R. – Não, nunca li nenhuma história que me causou medo ou desconforto.

C. – Não.

J. P. – Eu já li uma história de bruxas e depois não conseguia dormir a pensar na bruxa das três cabeças.

D. C. – Nunca li nenhuma.

Respostas questionário - Pergunta 7: Gostas mais de histórias com final feliz ou triste? Porquê?

M.- Eu gosto mais de história com final feliz porque me sinto bem.

N. – Eu gosto de histórias com finais felizes e tristes, porque nos felizes tudo acaba bem e nos tristes alguém bom morre e o herói vinga-se.

D. P. – Feliz. Porque a tristeza não deve fazer parte da nossa vida.

M. – Gosto mais de histórias com final feliz, porque nos faz sentir felizes.

D. N. – Com triste. Porque algumas tribos morreram todas no final.

J. P. – Gosto mais com final feliz, porque só li de final feliz e porque me traz mais conforto.

- L.** – Final feliz, porque gosto que as pessoas fiquem felizes.
- M. P.**- Gosto mais de histórias com um final feliz, porque é bom quando tudo termina bem.
- S.** – Com final feliz, porque não gosto que acabe mal.
- M. L.** – Gosto de ambos, porque tanto a alegria como a tristeza fazem parte das nossas vidas.
- P. D.** – Eu gosto de histórias com final feliz porque me deixam alegre.
- M. B.** – Gosto mais de histórias com final feliz, porque as personagens boas ficam felizes e as más ficam tristes.
- L.** – Eu gosto mais de histórias com final feliz porque me faz alegria.
- B. R.** – Eu gosto mais de histórias com final feliz mas só, por exemplo, quando são guerras, porque eu sou sempre os bons e gosto que os bons ganhem.
- C.** – Eu gosto de histórias com um final feliz porque na história que eu li havia piadas no final.
- J. P.** – Eu gosto de histórias com finais em que as personagens fiquem felizes e apaixonadas e vivam felizes para sempre.
- D. C.** – Feliz, porque é melhor.

Anexo 4)

Questionário acerca do texto “O beijo da Palavrinha”

Responde atentamente às questões seguintes:

1. O que gostaste mais nesta história? Porquê?

2. O que sentiste ao ler e ouvir esta história? Porquê?

3. O que achas que aconteceu à Maria Poeirinha? Porquê?

4. Qual é a emoção que, na tua opinião, está presente neste texto? Porquê?

Anexo 5)

Respostas aos questionário (anexo 4)

Respostas à pergunta 1 – O que gostaste mais nesta história? Porquê?

D. P.- O que eu gostei mais nesta história foi que a menina morreu, porque eu não gosto de coisas boas.

L.- O que eu mais gostei foi do Zeca Zonzo, porque o Zeca queria ajudar a sua irmã.

B. – Nesta história o que eu mais gosto é quando o Maria Poeirinha está a tentar decifrar a palavra mar, porque essa parte tem um pouco de suspense, tristeza e amizade, e eu gosto disso.

M. B.- O que eu mais gostei nesta história foi que o irmão de Maria Poeirinha tentou que a irmã conseguisse viver. Eu gostei desta parte da história porque mostra o amor que os dois irmãos tinham um com o outro.

M. L. – O que gostei mais nesta história foi quando o Zeca Zonzo ajudou a sua irmã, porque achei bonito.

S.- O que mais gostei na história foi quando a menina estava decifrar a palavra mar, porque é expressivo como o autor disse.

D. N. – O que gostei mais foi que ela morreu porque gosto de finais tristes.

M.- O que eu mais gostei nesta história foi quando o Zonzo cuidou da irmã, porque ele não era por ser zonzo que fez a justiça para ficar com a ela.

N.- O que eu gostei mais foi a Maria se ter afogado porque ela já estava a beira da morte.

L. - O que mais gostei nesta história foi o Zeca Zonzo ir escrever a palavra mar por extenso, porque a Maria Poeirinha já não se lembrava.

P. D.- O que mais gostei nesta história foi a menina ter morrido, porque eu gosto de coisas tristes.

M. - O que eu mais gostei nesta história foi o Zeca Zonzo, porque curou a irmã.

M. P.- O que eu mais gostei nesta história foi o princípio, porque não é tão triste como o fim.

J. P. – Não gostei, porque afogou-se no mar.

J. P. – A parte que eu mais gostei foi quando o Zeca Zonzo escreveu a palavra mar, porque toda a gente pensava que ele ia desenhar o oceano.

A.- O que gostei mais nesta história foi quando a Maria Poeirinha morreu, porque gosto de finais tristes.

C. - O que eu gostei mais nesta história foi a menina ficar doente porque ela não percebia as letras.

Respostas à pergunta 2 – O que sentiste ao ler e ouvir esta história? Porquê?

D. P.- O que eu senti ao ler e ouvir esta história foi alegria porque não me importo com ela.

L.- Eu senti alguma tristeza, porque a Maria Poeirinha morreu.

B. – Ao ler e ouvir esta história eu senti tristeza, porque a Maria Poeirinha fica muito doente e morre.

M. B. - Eu senti ao ler esta história tristeza porque no final a Maria Poeirinha morreu e a sua família ficou muito infeliz.

M. L. – O que senti ao ler e ouvir esta história foi tristeza, porque a Maria Poeirinha morreu.

S. - Eu senti-me triste, porque a história é triste.

D. N. – Senti tristeza, porque a menina Poeirinha morreu.

M. - Eu ao ler e ouvir esta história senti tristeza. Eu senti isto porque ela adoeceu gravemente.

N. - O que eu senti ao ler esta história foi alegria porque a Maria Poeirinha morreu.

L. - O que senti ao ler e ouvir esta história foi felicidade, porque o Zeca Zonzo ensinou a Maria Poeirinha a escrever “mar”

P. D. - O que eu senti ao ler e ouvir esta história foi felicidade, porque o Zeca Zonzo teve pena da irmã, para além da sua palermice.

M. - O que senti ao ler e ouvir esta história foi tristeza porque Poeirinha ficou doente.

M. P. - Senti ao ler e ouvir esta história tristeza, porque é muito triste as pessoas morrerem.

J. P. – Espanto, porque tem muito espanto.

J. P. – Ao ler e ouvir senti tristeza porque a menina morreu.

A.- O que senti ao ler e ouvir esta história foi tristeza, porque a Maria Poeirinha adoeceu.

C. - Eu senti tristeza porque a Maria Poeirinha ficou doente.

Respostas à pergunta 3 - O que achas que aconteceu à Maria Poeirinha? Porquê?

D. P.- O que acho que aconteceu à Maria Poeirinha foi que ela morreu porque se afogou na palavrinha que era o mar.

L. - Eu acho que a Maria Poeirinha morreu, porque no texto diz: “Que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha.”

B. – Eu acho que a Maria Poeirinha morreu, porque no final da história parece que a ave da palavra mar aparece e leva o espírito dela.

M. B.-Eu acho que a Maria Poeirinha ficou bem, porque conseguiu descansar sem tristeza à sua volta.

M. L. – Acho que a Maria Poeirinha não morreu porque o Tio Jaime Litorânio a levou a ver o mar.

S.- Eu acho que ela morreu, porque me parece que ela morreu.

D. N. – O que eu acho é que ela morreu.

M.- Eu acho que a Maria Poeirinha conseguiu livrar-se da doença.

N.- Eu acho que ela morreu, porque diz no texto que se afogou.

L.- Acho que a Maria Poeirinha morreu, porque no texto dizia que se afogou.

P.D.- Eu acho que a Maria Poeirinha morreu.

M. - O que eu acho que aconteceu à Maria Poeirinha foi que sobreviveu porque viu o mar

M. P.- Eu acho que a Maria Poeirinha morreu, porque o mano diz que foi beijada pelo mar e afogou-se numa palavrinha.

J. P. – Acho que morreu.

J. P. –Eu acho que Maria Poeirinha morreu, porque no texto diz desde aquele desastre passaram muitos anos.

A.- O que eu acho que aconteceu à Maria Poeirinha foi que ela morreu.

C. - Acho que a Maria Poeirinha morreu, porque ela estava muito doente.

Respostas à pergunta 4- Qual é a emoção que, na tua opinião, está presente neste texto? Porquê?

D. P.- Na minha opinião, a emoção que está presente no texto é felicidade porque ela morreu.

L.- Na minha opinião a emoção é tristeza, porque ela morreu.

B. – Na minha opinião as emoções que estão presentes neste texto são a tristeza e a amizade, porque no texto a menina morre e o irmão tenta que ela não morra.

M. B.- Na minha opinião, a emoção que está presente no texto é a tristeza, porque o Zeca Zonzo não conseguiu fazer a irmã sobreviver.

M. L. – A emoção que, na minha opinião está presente no texto é tristeza porque Maria Poeirinha adoeceu e morreu.

S.- As emoções que estão presentes são a tristeza e a alegria, porque é triste e tem alegria porque a menina fica feliz.

D. N. – A emoção que, na minha opinião, está presente neste texto é tristeza, porque a Poeirinha afogou-se numa palavrinha.

M.- As emoções que, na minha opinião, estão presentes no texto são a alegria, a tristeza, a felicidade e a infelicidade.

N.- A emoção que, na minha opinião, está presente é a felicidade, porque eu gosto de finais trágicos.

L.- A emoção que está presente neste texto é a tristeza, porque a Maria Poeirinha afogou-se.

P. D.- Eu acho que a tristeza é a emoção que está presente nesta história porque a Maria Poeirinha morreu.

M. - Na minha opinião, a emoção que está presente neste texto é a tristeza, porque Poeirinha ficou doente.

M. P.- Na minha opinião, a emoção que está presente neste texto é a tristeza, porque a Maria Poeirinha morreu.

J. P. – Tristeza porque a Maria morreu.

J. P. – As emoções que, na minha opinião, estão presentes neste texto são tristeza e infelicidade porque a Maria morreu.

A.- A emoção que, na minha opinião, está presente neste texto é tristeza, porque não gosto do texto.

C. - A emoção é tristeza, porque a Maria Poerinha ficou muito doente.

Anexo 6)

Respostas dos alunos do 6.º ano ao questionário (anexo2)

Respostas ao questionário-pergunta 1: Qual foi o livro que até hoje mais gostaste de ler? Porquê?

A. T.- “As gémeas”. Porque elas têm muitas aventuras e é interessante.

Go. - O livro que eu mais gostei até hoje foi o “Mistério no Pavilhão de Portugal”.

Ga.- O livro que até hoje mais gostei de ler foi a “Odisseia de Homero” porque conta as viagens de Ulisses e porque achei o livro muito interessante.

F. - Foi “O Príncipezinho”, porque é uma história muito engraçada, para todas as idades e porque sinto que vai estar sempre comigo.

Ra.- O livro que gostei mais de ler até hoje foi “O diário de uma totó”, porque eu gosto de aventura e diários.

Sem nome- Eu não gostei propriamente de um livro, gostei da coleção dos “Setes irmãos”, porque me identifico com eles.

Fi.- O livro que gostei mais de ler foi “Uma aventura no comboio” porque quando lia um capítulo tive sempre curiosidade em saber o resto.

C.- O livro que eu mais gostei foi o “P.S. I Love You”, porque gosto de livros de romance.

Respostas ao questionário-pergunta 1.1. : O que sentiste ao ler esse livro?

A. T.- Entusiasmo.

Go. - Ao ler o livro senti a necessidade de ler porque tinha muita ação.

Ga.- O que senti ao ler esse livro foi um sentimento de alegria, porque achei muito bom haver livros destes.

F. - Senti alegria, tristeza...

R. - Senti emoções e aventura. Aprendi que a amizade é tão preciosa como o amor.

Sem nome- Senti que os meus problemas são parecidos com os deles.

F.- Ao ler este livro senti diversão.

C. - Senti um pouco de tristeza e ao mesmo tempo um pouco emocionada.

Respostas ao questionário-pergunta 2: Qual o tipo de livros de que mais gostas?

Porquê?

A. T.- Romance e aventura. Romance porque gosto de histórias de amor. E aventura porque sinto entusiasmo.

Go.- Os livros que eu gosto mais de ler são os livros de aventura.

Ga.- O tipo de livros que mais gosto são os de aventuras porque gosto muito de aventura.

F.- Gosto de livros descritivos, porque demonstram bem uma coisa.

R.- O tipo de livros que gosto mais são diários, porque eu adoro ver como é o dia-a-dia das personagens.

Sem nome- Gosto de livros de comédia infantil, porque me faz desviar da vida real.

Fi.- Gosto de livros de aventura porque tenho sempre vontade de saber mais sobre a história.

C.- Gosto de romance e de livros de ação.

Respostas ao questionário-pergunta 3: Já algum dia leste uma história que te deixou triste? Porque é que te sentiste assim?

A.T.- Sim, “A melodia do adeus” de Nicholas Sparks. Porque é uma história muito bonita e é de romance.

Go.- Não.

Ga. - Sim, “O rapaz do pijama às riscas” porque o Bruno um menino de 8 anos e o seu amigo Samuel morreram.

F.- Sem resposta

R.- Sim, já li. Senti-me assim porque estive a ler “A rapariga dos fósforos” e no final, ao ver a avó num fósforo acabou por morrer de frio.

Sem nome- Acho que não.

Fi.- Não.

C. - Já, e senti-me triste quando há mortes ou assim.

Respostas ao questionário-pergunta 4: Já algum dia leste uma história que te deixou alegre? Porque é que te sentiste assim?

- A. T.** - Sim, “O livro da selva”, porque se metem em muitas aventuras e a história original é completamente diferente da história que hoje em dia contam.
- Go.**- Sim. Porque a história termina com um final feliz, em que tudo se resolve.
- Ga.**- Sim, um “Diário de um banana” por exemplo, porque um rapaz chamado Greg faz muitas piadas.
- F.**- Porque acaba bem e eu gosto de finais felizes.
- R.**- Sim, já li. Senti-me assim porque li “O barco de chocolate” e eu adoro chocolate.
- Sem nome**- Já, já li muitos livros que me deixaram alegre e cada um por sua razão.
- F.**- Sim, porque no final da história corre tudo bem.
- C.** - Sim várias. Quando são histórias engraçadas e com finais felizes.

Respostas ao questionário-pergunta 5: Nas tuas leituras qual foi a personagem com que, até hoje, mais te identificaste? Porquê?

- A. T.**- O Donald, porque é muito divertido e maluco como eu.
- Go.**- Das leituras que li a personagem com que mais me identifiquei foi o menino do livro “A estrela” porque era teimoso e sonhador como eu.
- Ga.**- Com o Tintim porque o seu pensamento é muito parecido, pelo menos nas histórias dele.
- F.**- Com o Tintim, porque é inteligente, é corajoso e bondoso.
- R.** - Nikki, uma rapariga que apareceu na obra “O diário de uma totó”, a única diferença é que não tenho uma paixão secreta.
- Sem nome**- Na coleção dos “7 irmãos”, o Miguel, porque é muito parecido comigo e tem uma vida semelhante à minha.
- Fi.**- Sem resposta.
- C.** - Sem resposta.

Respostas ao questionário-pergunta 6: Já alguma vez leste uma história que te causou medo ou desconforto? Porquê?

A.T.- Sim, da coleção “Arrepios”, porque muitas vezes as histórias no livro contadas são de muito terror e sangue.

Go. - Não.

Ga.- Sim, o “Pipas de marra” porque quando o li ainda era pequena e tratava-se de uma pessoa que era pobre e foi roubada e nessa altura ladrões metiam-me medo.

F. - Sem resposta.

R.- Não, nunca. Porque todas as histórias que li ou são tristes ou são felizes.

Sem nome- Já, mas só por o fim ser demasiado sangrento.

Fi.- Não.

C. - Sim, quando tem a ver com espíritos e coisas que tem a ver com mortes.

Respostas ao questionário-pergunta 7: Gostas mais de histórias com final feliz ou triste? Porquê?

A.T.-Triste, porque gosto sempre de me sentir comovida e a pensar bem na vida real.

Go.- Gosto mais de histórias com final feliz porque acaba sempre tudo bem.

Ga.- Gosto mais de histórias com finais felizes, porque não gosto que as coisas acabem mal.

F.- Gosto das duas, porque na vida real as histórias podem acabar bem ou mal, e com um livro nós aprendemos por isso gosto dos dois.

R.- Gosto mais de histórias com finais felizes porque toda a gente gosta de ser feliz.

Sem nome- Gosto mais de histórias com final triste, porque com final feliz é um bocado “lamechas”.

Fi.- Gosto das duas, mas depende da história.

C.- Gosto mais de histórias com finais felizes.

Anexo 7)

Fotos de alguns dos materiais utilizados na atividade lúdica e na exploração dos seres vivos da aula 1 de Ciências Naturais



Foto 1- Alimentos com bolores em desenvolvimento

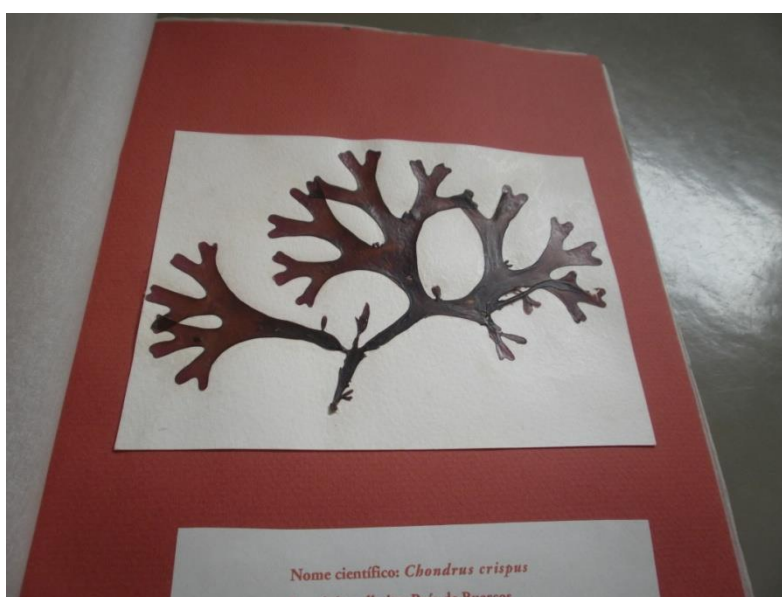


Foto 2- Página do Algário apresentado à turma



Foto 3-Plantas



Foto 4-Formigas



Foto 5-Caracóis



Foto 6-Escaravelho

Compreende a importância da água para os seres vivos.	Conhece o ciclo da água e as suas fases.	Apresenta adequadamente as suas opiniões/ ideias	Avaliação de aula (comportamento e participação)	Realiza os TPC

Aula 1

Grelha de observação direta

N.º	Aluno	Comportamento	Participação	Respeito pelas regras	Empenho nas atividades	Avaliação de aula
1		MB	N			
2		MB				
3		B				
4						
5		MB	MB		MB	
6		MB	B			
7						
8						
9						
10						
11						
12		S	N	S	S	
13		B				
14						
15		S		S	S	
16						
17						
18						
19						
20		MB	N	MB		
21				B		
22						
23						
24		B			MB	
25						
26		S	MB		MB	
27		MB	S		MB	
28					MB	
29						
30		S	S		S	

Legenda:

N- Não observado/aplicável

I-Insuficiente

S- Suficiente

B-Bom

MB- Muito bom

Rita