

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Rita Lança Malveiro

Relatório Final – Motivar para a aprendizagem

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luis Mota

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balas

Orientador: Prof. Doutor(a) Lola Geraldés Xavier

Data da realização da Prova Pública: 07 de julho de 2014

Classificação: 18 valores

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

Augusto Cury

Agradecimentos

Ao longo de todo o meu percurso académico, e principalmente para a realização deste trabalho, necessitei de apoio e auxílio de várias pessoas, às quais agradeço desde já a ajuda prestada em todos os momentos. Quero agradecer em particular:

Às professoras Ana Maria Albuquerque, Fátima Neves, Lola Geraldês Xavier, Maria da Conceição Costa e ao professor Virgílio Rato que me apoiaram e auxiliaram tanto a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como do 2º CEB, por toda a ajuda na realização da prática educativa e por toda a paciência e empenho para que o trabalho fosse constantemente melhorado a nível dos conteúdos e da organização.

À professora Lola Xavier pelas indicações e correções em todo o trabalho, de forma a torná-lo melhor, e pelos conselhos sábios ao longo da sua realização.

À professora Joana Paulino pela disponibilidade e vontade em me ensinar a ser uma boa profissional, com boas estratégias e metodologias no que diz respeito ao 1º CEB.

Às professoras Alexandra Meneses, Isabel Neves, Maria Alice Santos e Rosa Cravo pelo apoio, pelos conselhos e pelas orientações prestadas a nível do 2º CEB.

À minha família por todos os momentos em que me ajudaram e apoiaram, cada um à sua maneira.

À minha mãe por todas as palavras nos momentos certos, por todas as horas a ouvir e a apoiar. Acima de tudo agradeço-lhe por acreditar sempre em mim e por nunca me fazer esquecer do meu valor e das minhas capacidades, sabendo sempre o momento certo para dar um apoio inesperado. Basicamente agradeço-lhe por ter sido sempre o meu pilar.

Ao meu pai, por todo o apoio ao longo do meu percurso académico, bem como todas as suas palavras de força, carinho e conforto que em vários momentos me deram a resistência e vontade para superar os meus objetivos. Agradeço-lhe também pelos sacrifícios feitos, pois sem ele e sem o seu esforço este meu sonho não passaria disso mesmo, um sonho.

Ao meu namorado, Alexandre, acima de tudo pela enorme paciência para todos os meus dramas, as minhas inseguranças e incertezas. Foram as palavras dele que em muitos momentos me fizeram acreditar que era capaz. Agradeço-lhe ainda por ter esperado e suportado alguns anos de ausência e indisponibilidade, acreditando sempre que era por uma causa maior, apoiando-me assim a realizar o meu grande objetivo.

Ao meu colega Carlos Varandas, pela boa disposição que me contagiava dia após dia, pelo apoio em cada momento e acima de tudo pelo companheirismo que nos uniu e nos fez superar juntos cada desafio.

Às sempre fiéis amigas Anaísa Freitas, Ana Briosso, Elisabete Vila Nova e Susana Junqueira por me terem acolhido, e juntas partilharmos experiências que nos melhoraram como pessoas e profissionais. Obrigada pelo apoio, o carinho, nos momentos mais difíceis, e pelo sorriso que me faziam sentir em casa.

Aos professores, que, ao longo do meu percurso académico, contribuíram sempre de forma positiva para uma aprendizagem eficaz.

Aos alunos das turmas onde efetuei os estágios, pelos momentos vividos, pelas aprendizagens que todos me transmitiram e por me terem mostrado o que é ser verdadeiramente professor.

Para finalizar, a todos os meus amigos, que mesmo distantes me apoiaram e me deram sempre uma palavra de encorajamento.

Motivar para a aprendizagem.

Resumo. Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa nos 1º e 2º CEB, pertencente ao Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Tem como principal objetivo a descrição das aprendizagens na formação de professores numa vertente mais prática, assim como uma investigação acerca de um tema do domínio da Língua Portuguesa.

Neste relatório é realizada uma avaliação das ilustrações de manuais de Português, nas duas últimas décadas, para compreender a forma como os mesmos têm evoluído e a forma como influenciam os seus leitores.

Inicialmente, abordo teoricamente a importância da imagem e dos conteúdos na formação dos alunos, recorrendo a perspetivas de vários autores, para, de seguida, analisar e verificar se os manuais escolares em estudo estão de acordo com as necessidades dos seus leitores.

Numa parte posterior do relatório, apresento o meu percurso no estágio em 1º Ciclo, referenciando o contexto de intervenção, a escola e as suas características, bem como a turma e as suas particularidades. A fim de estabelecer uma relação com a investigação que realizei, aprofundei a utilização dos manuais escolares no decorrer das aulas do 1º CEB. Para finalizar a experiência no ensino do 1º Ciclo, refleti acerca da mesma e de que forma esta contribuiu para a minha formação.

Para finalizar o relatório, exponho o período de estágio no 2º Ciclo. Esta parte apresenta-se dividida pelos domínios científicos: Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Português. Em cada um dos domínios apresento uma fundamentação das práticas pedagógicas, assim como uma reflexão acerca das mesmas.

Palavras-chave: Manuais Escolares, Imagem, Língua Portuguesa, Avaliação, Prática Educativa.

Abstract

This report within the course of Educational Practice on the 1st and 2nd Cycle of Basic Education of the Master of Teaching on the 1st and 2nd Cycles of Basic Education has as main objective the description of the learning process in teachers training in a more practical way, as well as an investigation regarding a subject of the Portuguese Language domain.

In this report the illustrations in Portuguese Language textbooks in the last two decades are assessed, to understand how they have evolved and how they influence the readers.

Initially, a theoretical approach of the importance of image and contents in student teaching is done, using the perspective of various authors, analyzing and verifying then, if the textbooks under study are in accordance with their reader's needs.

Later in this report, my learning journey in my internship on the 1st cycle is introduced; mentioning the intervention context, the school and its characteristics, as well as the class and its special features. In order to establish a connection between the research conducted, a deep exploration of the textbook used during 1st CEB classes is done. To complete the experience in 1st cycle teaching, a reflection regarding that same experience and how it contributed to my development is presented.

In the end, the 2nd cycle of the internship is exposed. This part it's divided by scientific areas: Mathematics, Natural Sciences, History and Portugal's Geography and Portuguese Language. In each area the foundation of pedagogical practice is presented, as well as a reflection on them.

Key-Words: Textbooks, Image, Portuguese Language, Assessment, Educational Practice

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA:Imagens – uma utilização educativa ..	7
1. A CRIANÇA E A IMAGEM.....	9
2. APRENDER A LER AS IMAGENS.....	11
3. APRENDER A UTILIZAR AS IMAGENS	13
4. MANUAIS ESCOLARES: ONTEM, HOJE E SEMPRE	15
5. OS MANUAIS: CARACTERIZAÇÃO E OBSERVAÇÕES	17
6. ANÁLISE DE RESULTADOS	25
CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
1.A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CEB.....	33
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	37
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	37
2.1.1. MEIO ENVOLVENTE.....	37
2.1.2. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS	37
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	39
2.2.1. MEIO ENVOLVENTE.....	39
2.2.2. POPULAÇÃO E RECURSOS HUMANOS	39
2.2.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ORGANIZACIONAIS	40
2.2.4. ESTRUTURAS FÍSICAS E RECURSOS MATERIAIS	40
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	41
2.3.1. POPULAÇÃO ESCOLAR, INTERVENIENTES E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS	41
2.3.2. ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA SALA DE AULA.....	42
3. FUNDAMENTAÇÃO DAS MINHAS PRÁTICAS	45
3.1. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS	45
4. AS MINHAS INTERVENÇÕES – EXPERIÊNCIAS CHAVE	49
4.1 – “ OBSERVAR PARA APRENDER ”	49
4.2 – “ APRENDER MOTIVADO ”	53

5. REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO	57
CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	61
1. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2º CEB	63
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DO ESTÁGIO DO 2º CEB	67
2.1. INSTITUIÇÃO.....	67
2.2. TURMAS	68
2.2.1. A turma do 5º ano	68
2.2.1. A turma do 6º ano	69
3. FUNDAMENTAÇÕES E REFLEXÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	71
3.1. MATEMÁTICA	71
3.1.1. FUNDAMENTAÇÕES DAS PRÁTICAS	71
3.1.2. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS	77
3.2. CIÊNCIAS NATURAIS	81
3.2.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS.....	81
3.2.2. REFLEXÃO DAS PRÁTICAS	85
3.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	89
3.3.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS	89
3.3.2. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS	94
3.4. PORTUGUÊS	99
3.4.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS	99
3.4.2. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS.....	123

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASE – Ação Social Escolar

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CD – Compact disc (disco compacto)

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DVD – Digital Vídeo Disco (Disco de Vídeo digital)

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

J.I. – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos manuais escolares analisados.

Quadro 2 – Síntese da análise dos manuais escolares.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Referências bibliográficas dos manuais analisados.

Anexo II – Capas dos manuais analisados.

Anexo III – Exemplos de ilustrações com fotografias nos manuais analisados.

Anexo IV – Exemplo de ilustrações em desadequação com o texto.

Anexo V – Exemplo de ilustrações que cortam a leitura.

Anexo VI – Máquina de contas.

Anexo VII – Geoplano.

Anexo VIII – Materiais construídos no 1º CEB para motivar os alunos.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este documento foi elaborado para a conclusão do mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. O título, “Motivar para a aprendizagem”, pretende colocar o enfoque na importância da motivação para uma aprendizagem com sucesso. Assim, abordar-se-ão as ilustrações transmitidas aos alunos tentando perceber-se a forma como estas motivam os mesmos, tornando-se eficazes a nível pedagógico. Esta análise é feita através da maior ferramenta utilizada pelos alunos, ou seja, o manual escolar.

A escolha do tema da breve investigação levada a cabo resultou da verificação do uso excessivo do manual nas aulas observadas. Desta forma, surgiu a curiosidade de folhear um manual com uma atenção mais precisa. Depois de observados e analisados, verifiquei que os manuais adotados na atualidade têm, como prática abundante, as ilustrações. Muitas destas ilustrações acabam por esconder a importância do texto e da sua leitura. Ao contactar com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico confirmei que em alguns casos a presença das imagens os iludia em relação à veracidade das palavras. Depois de muitas destas abordagens, apercebi-me de que os alunos se interessavam pelas imagens e que estas não só os motivavam, como também os mantinham atentos.

Sendo o manual escolar um dos recursos pedagógicos mais utilizados nas escolas por professores e alunos, e tendo a imagem uma importância relevante nos mesmos, para que estes se tornem mais apelativos e atraentes, realizei uma breve investigação, com o objetivo de compreender se a utilização das imagens em manuais escolares foram desde cedo uma estratégia muito utilizada. Desta forma, analisei manuais escolares desde o ano letivo 1995/1996 até ao ano letivo 2012/2013. Os manuais analisados são de Português, para poder comparar o uso das ilustrações com a importância do texto, e são dos anos de escolaridade nos quais estagiei, para tornar mais exata a análise das reações dos alunos às imagens presentes no seu dia a dia dentro da sala de aula.

O uso do manual escolar remonta à antiguidade, mas é na atualidade que o mesmo está em foco, particularmente na definição de conceitos. Este facto leva-nos a questionar se os professores sentirão necessidade do uso do manual por uma questão

financeira, ou apenas por comodismo. Independentemente do motivo pelo qual os professores optam pelo manual escolar para a aquisição de conteúdos, importa procurar a forma como o mesmo o deve utilizar, ou seja, é necessário compreender qual a correta utilização do manual por parte do professor e de que forma este aproveita as várias componentes do manual.

As ilustrações poderão surgir como complemento das aprendizagens dos alunos, mas para isso deverão ser tratadas e abordadas de uma forma correta. Em determinadas situações, as ilustrações ou imagens são utilizadas em benefício dos alunos e das suas aquisições. Mas, então, que situações serão essas? Em que casos as ilustrações facilitam os alunos na aquisição de conhecimentos?

Ainda mais importante para um professor, deverá ser a forma como as imagens poderão ser utilizadas em função dos alunos. O professor tem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, e cabe-lhe a ele decidir sobre as estratégias e metodologias a adotar em prol das aquisições dos alunos. As imagens poderão ser utilizadas nas mais diversas formas, para alcançar determinados objetivos, contudo, cabe ao professor decidir acerca do que utiliza e como utiliza.

Com a utilização de materiais didáticos, os alunos sentem-se motivados e interessados pelas aprendizagens, pois estão a contactar com algo que é novo, ou, em determinados casos, com algo que vem do exterior do contexto escolar. Como afirma Vítor da Fonseca: “Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, mas também de alguma condição interior própria do organismo” (Fonseca, 2004, p. 168). Isto é, um professor que opte por utilizar materiais com os quais os alunos não estão tão familiarizados acaba por conseguir captar a atenção dos mesmos, pois estes interessam-se com maior facilidade pelo que desconhecem. Contudo, também aquilo que já pertence ao mundo dos alunos capta a sua atenção. Desta forma, um professor pode também utilizar estratégias e materiais conhecidos dos alunos, desde que os mesmos sirvam de motivação e interesse para eles. As imagens, daquilo que é familiar ou desconhecido, são uma excelente estratégia de captar a atenção dos alunos. Por este facto, as ilustrações estão a alcançar muita importância nos manuais escolares. Esta situação leva-nos a colocar determinadas questões: que tipo de imagens são utilizadas nos manuais escolares? De que forma estas imagens estão

colocadas nos manuais escolares? Que utilidade têm as imagens no processo de ensino e aprendizagem? De que forma as imagens se tornam motivadoras para os alunos?

Ao longo da breve investigação realizada, é meu objetivo esclarecer estas questões, bem como compreender a forma como as imagens têm vindo a evoluir, recorrendo a opiniões de vários autores como por exemplo Isabel Calado, Bruno Duborgel, Graça Carvalho, François Gérard e Xavier Roegiers, analisando-as e confrontando-as.

Neste documento, figuram ainda os principais aspetos vivenciados ao longo da prática educativa, particularmente acerca dos momentos importantes que contribuíram para um melhor desempenho. Estes momentos prendem-se com situações de observação de aula, bem como de reflexão. Com estas perspetivas foi possível desenvolver aulas mais consistentes, bem como proceder a melhoramentos constantes.

Este relatório é composto primeiramente pela componente investigativa. Numa segunda abordagem, são desenvolvidos os parâmetros relativos à Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo apresentam-se as questões relacionadas com as atividades realizadas com os alunos. Como forma de síntese, ainda neste capítulo, surge a reflexão pessoal em torno do meu itinerário de formação, de forma a resumir a experiência vivida e os valores aprendidos no período de estágio em 1º Ciclo. Num terceiro capítulo surgem as perspetivas do 2º Ciclo do Ensino Básico, nas diferentes áreas do saber: Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Em cada área, a par do que foi concebido para o 1º Ciclo, apresentam-se as fundamentações das práticas, assim como uma reflexão do processo de iniciação à prática profissional. Termina com as considerações finais, para sistematizar as aprendizagens ao longo de todo o meu percurso de prática educativa.

CAPÍTULO I – COMPONENTE INVESTIGATIVA:

Imagens – uma utilização educativa

1. A CRIANÇA E A IMAGEM

Quando pensamos em imagem, remetemo-nos automaticamente para as imagens que observamos aquando da leitura de um livro, de um manual, ou até de um documento. Mas engane-se quem pensa que as imagens estão presentes somente no que é observável. As imagens existem até na nossa imaginação e estão evidentes em praticamente tudo aquilo que exige de nós uma recordação ou uma memória. Porém, muitas vezes, a nossa memória fixa imagens e liga-as a certos momentos ou situações. Assim sendo, a imagem torna-se um importante objeto de estudo para alunos que muitas vezes ainda não sabem ler, mas ao observarem as ilustrações de um determinado livro conseguem contar a história e depois recontá-la. Como afirma Philippe Malrieu, “as criações da imaginação, por mais originais que sejam, retiram os elementos que as compõem das experiências perceptivas” (Malrieu, 1996, p. 7).

Ao longo do crescimento, a criança tem várias vezes contacto com as imagens. Como refere Bruno Duborgel, “a partir dos dezoito meses, com os primeiros álbuns de imagens, até à adolescência com os romances para jovens, a criança é convidada a alimentar-se do imaginário das imagens plásticas e/ou literárias” (Duborgel, 1992, p. 21). Assim sendo, ao longo de toda a vida, as imagens constituem um importante espelho do mundo táctil. Existe uma ligação entre os objetos e as suas imagens correspondentes, pois a imagem dá a ver o objeto a partir de um ponto de vista privilegiado que o faz surgir na sua materialidade, nos seus elementos constitutivos, na sua consistência, nas suas proporções, na sua configuração (Duborgel, 1992, p. 26).

Podem considerar-se as imagens como uma forma de organizar a criança e a sua perceção do texto. À medida que a criança cresce, a sua compreensão de que uma imagem constitui um trampolim para o texto vai também aumentando, como nos apresenta Bruno Duborgel (1992). Este autor afirma também que “os papéis vão-se gradualmente invertendo "a imagem a dizer menos e o texto a dizer mais"”. Tem todo o sentido que assim seja, pois à medida que a criança cresce a imagem deixa de exercer a sua função introdutória de algo e passa a ter um papel meramente decorativo do texto. A imagem é inicialmente utilizada porque a criança ainda não

sabe ler e também porque irá aprender a ler, seguidamente a estes processos a imagem é abandonada, pois “a criança já ultrapassou o processo de aprendizagem da leitura” (Duborgel, 1992, p. 37).

Com a discriminação feita à imagem e também ao seu sentido, esta passa assim a ter um papel secundário ao longo da vida do ser humano. Apesar de o papel da imagem se tornar menos importante para a criança, na medida em que esta aprende a ler, não deixa, por isso, de existir uma cumplicidade entre a imagem e o texto, pois os conteúdos entre eles vão sempre ao encontro um do outro. Daí que seja impossível excluir uma relação entre o texto e a sua respetiva imagem.

2. APRENDER A LER AS IMAGENS

Não é um facto desconhecido que as palavras se sobrepõem às imagens na maior parte das situações e, desta forma, o ser humano é obrigado a um saber cognitivo superior, contudo, para verificar a imagem é apenas necessário estar exposto à mesma e aprender a aceitá-la.

A imagem é considerada por alguns autores com uma complexidade que nem todas as pessoas conseguem alcançar. Como afirma Isabel Calado (1994), a imagem é “(...) concreta e abstrata, icónica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável” (Calado, 1994, p. 19). Isto significa que pensar que a perceção das imagens é imediata é errado, pois existe uma gramática visual que as crianças necessitam de aprender para se inserirem mais eficazmente no mundo que as rodeia. Como futura professora, considero ser extremamente importante formar os alunos, não apenas na palavra escrita mas também ao nível das imagens, pois como já foi referido anteriormente, a imagem é o primeiro contacto impresso que as crianças têm com o mundo que as rodeia. Desta forma, é de lamentar que ao longo do tempo que passa, as crianças percam toda a forma de analisar o mundo que as rodeia através do contacto visual. Deste modo, os professores e educadores, para transmitirem aos seus alunos a importância visual, devem também aprender a controlá-la, como afirma Isabel Calado “(...) se os docentes querem recorrer às imagens como auxiliar didático, têm de dominar a sua gramaticalidade, senão para *escreverem* imagens, pelo menos para escolherem aquelas que dizem o que eles desejam que seja dito” (Calado, 1994, p. 18).

Hoje em dia verifica-se que os educadores, professores e formadores conhecem a importância das imagens no que diz respeito a auxiliar as aprendizagens pedagógicas, e verifica-se também que, de uma forma correta ou incorreta, os mesmos se esforçam por utilizar as imagens no dia a dia dos seus alunos, quer para motivá-los ou simplesmente para captar a sua atenção. Contudo, é de notar que se continua a verificar uma sobreposição da palavra escrita e oral ao invés de recurso a suporte visual, ou ainda digital (musical ou informático), tornando assim o processo de ensino e aprendizagem pouco diversificado e limitado. É de referir que, com tudo

isto, não quero restringir o mundo das imagens a um mundo isolado, isto porque este deve desenvolver-se em conformidade com o mundo das palavras escritas e lidas, pois este representa a realidade, de forma diferente, mas tenta, entre a escrita e a leitura, completar-se. Segundo Isabel Calado, existem três variáveis a ter em conta na escolha das imagens a serem utilizadas no ensino, sendo elas:

- a) Respeitantes à cor, ao tamanho, à complexidade, ao contraste, se se atender ao nível sintático;
- b) Respeitantes ao valor informativo dos elementos nela presentes, se atendermos ao nível semântico;
- c) Respeitantes a todos os condicionantes culturais e ontogenéticos, se atendermos ao nível pragmático.

3. APRENDER A UTILIZAR AS IMAGENS

Segundo Isabel Calado, as imagens têm doze funções na componente comunicativa, que depois de estudadas e analisadas constituem a forma correta como as imagens devem ser utilizadas e exploradas. Em seguida, abordo as características principais de cada uma das funções atribuídas à imagem (adaptado de Calado, 1994):

I. Função expressiva: transmite o eu da própria imagem, mais até que a informação incluída na mesma;

II. Função persuasiva: é a função utilizada pelos professores, uma vez que tem como objetivos a motivação e o convencimento. Os professores têm como objetivo fazer com que os seus alunos se interessem e motivem;

III. Função poética: as imagens não estão centradas nem no locutor nem no interlocutor. São estas imagens que apelam aos sentimentos e emoções;

IV. Função representativa: tem como objetivo fortalecer as informações mais significativas da mensagem;

V. Função organizadora: estabelece uma relação entre os dados da mensagem transmitida;

VI. Função interpretativa: dá uma maior ênfase à informação, tornando-a mais compreensível e menos complexa;

VII. Função transformadora: está associada a imagens não convencionais, de forma a recodificar a informação;

VIII. Função decorativa: tem como objetivo atrair o aluno, através do enfeite da informação, de forma pertinente ou não;

IX. Função memorizadora: auxilia os alunos e professores na retenção de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem;

X. Função de complemento: verifica-se quando a imagem adiciona aos conhecimentos adquiridos, outros conhecimentos adicionais;

XI. Função dialética: obriga o aluno a criticar a informação que lhe foi transmitida, ou seja, o aluno estimula-se com a imagem e confunde-se, acabando por a conseguir avaliar e criticar;

XII. Função substitutiva: está interligada com as imagens autónomas, ou seja, imagens que não pressupõem a transmissão da mensagem.

Para uma correta utilização das imagens, estas devem contemplar determinadas funções. Particularmente no caso de um professor, na escolha de uma imagem a analisar, esta deve ser persuasiva e decorativa, para que consiga fascinar no aluno o interesse por aquilo que vai ser estudado e examinado. Em determinadas situações, o professor deve utilizar as imagens para fortificar as mensagens transmitidas aos alunos, desta forma, a imagem tem uma função representativa para o aluno. A imagem pode organizar o que foi transmitido, determinando uma relação entre ela própria e a mensagem que deve ser transmitida. Para os alunos, a imagem deve ter essencialmente um papel de memorização, para os ajudar a conservar os conceitos e conteúdos importantes da aprendizagem.

Depois de analisadas e avaliadas as várias funções que a imagem pode ter, é de salientar que o recurso às mesmas no processo de ensino e aprendizagem coadjuva a comunicação e informação que os professores transmitem e os alunos acolhem. A utilização das imagens, no processo educativo, torna-se também muito eficaz na aprendizagem dos vários saberes que devem ser transmitidos às crianças, ou seja, não é diretamente através da imagem que um aluno aprende ou determina a eficácia de um saber, mas, sim, através da mensagem que esta lhe transmite e que o mesmo sabe decifrar.

4. MANUAIS ESCOLARES: ONTEM, HOJE E SEMPRE

Quando se pensa em escola, ensino e alunos, automaticamente se relacionam estes parâmetros de educação com a ferramenta utilizada em grande parte do tempo letivo: o manual escolar. Como afirma Maria Eduarda Santos, é “o auxiliar mais presente na escola, pelo seu estatuto privilegiado e pelo seu poder” (Santos, 2001, p. 128). Este surge para apoiar e auxiliar o professor em várias estratégias de ensino e aprendizagem, como salientam François Gérard e Xavier Roegiers, ao afirmarem que “(...) o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido, e sem dúvida, o mais eficaz” (Gérard e Rogiers, 1998, p. 15). A eficácia dos manuais escolares pode, contudo, ser posta em causa, quando o processo de ensino e aprendizagem fica limitado por este material, não abrindo novas oportunidades a outro tipo de estratégias.

Segundo Hummel, citado por Maria Eduarda Santos, o manual escolar tem a idade da escola, isto é, “A primeira classe escolar foi descoberta na Mesopotâmia e o primeiro manual foi escrito em língua suméria, em escrita cuneiforme e em lâminas de argila” (Santos, 2001, p. 129).

Inicialmente, como afirmam François Gérard e Xavier Roegiers, o manual escolar tinha como principais objetivos conduzir conhecimentos aos alunos, bem como difundir os valores sociais e culturais que os mesmos necessitavam para se formarem como pessoas e cidadãos. No que diz respeito aos dias de hoje, o manual escolar continua com as mesmas funções, contudo, deve também acompanhar as novas necessidades dos alunos, sendo estas: o desenvolvimento de metodologias de trabalho e de aprendizagem e integrar os conhecimentos adquiridos no dia a dia.

De acordo com os mesmos autores, o manual escolar tem como características “(...) preencher diferentes funções associadas à aprendizagem; incidir em diferentes objetos de aprendizagem; propor diferentes tipos de atividades suscetíveis de favorecer essa mesma aprendizagem” (Gérard e Rogiers, 1998, p. 19), isto é, o manual deve ser utilizado como um auxílio para o professor, de forma a ajudá-lo a planificar e elaborar as suas aulas.

O manual é um apoio e um auxiliar, não só para os alunos, mas também para os professores, pois segundo Michael Apple, citado por Maria Eduarda Santos, “O manual não representa apenas um sistema de “transmissão de dados”, é um dos instrumentos fundamentais através dos quais se exerce controlo técnico do ensino” (Santos, 2001, p. 130), ou seja, pode e deve utilizar-se o manual escolar não apenas para transmitir os conteúdos programáticos, mas também para verificar a forma como estes conteúdos são transmitidos.

Para o autor de um manual escolar, o processo de elaboração consiste na transmissão das informações para os seus utilizadores, sendo estes o professor e o aluno. Desta forma, é necessário ter especial atenção ao nível científico, didático, gráfico e ainda contextual para que o manual escolar seja bem elaborado. Assim sendo, e segundo François Gérard e Xavier Roégiers (1998), a elaboração do manual passa por quatro grandes etapas, sendo elas: conceção, edição, avaliação e utilização. A conceção caracteriza-se pela elaboração do manuscrito, a edição passa pela conceção do manual até ao seu fabrico, a avaliação é a experimentação do manual por parte dos seus destinatários e, para finalizar, a utilização do manual escolar é quando o mesmo passa a ser difundido para os seus utilizadores.

Segundo Maryline Cantor e Patricia Shneeberger, citadas por Maria Eduarda Santos, “A realização de um manual escolar é um trabalho complexo que deve responder a um conjunto de exigências de qualidade científica, didática e estética que respeitem constrangimentos conjunturais de tempo e de orçamento” (Santos, 2001, p. 129).

5. OS MANUAIS: CARACTERIZAÇÃO E OBSERVAÇÕES

Como referido anteriormente, tanto o texto como as imagens utilizadas nos manuais escolares podem, voluntária ou involuntariamente, influenciar as perceções dos alunos acerca do seu quotidiano e do que os mesmos pensam acerca do que observam. Desta forma, o objetivo primordial neste trabalho é analisar e avaliar uma multiplicidade de manuais escolares, de diversos anos e diversas editoras.

Relativamente à investigação realizada, o enquadramento teórico anteriormente apresentado explicitou e determinou os objetivos da mesma. Desta forma, pode salientar-se que uma referência a ter em conta ao longo de toda a investigação foi o facto de que as ilustrações dos manuais escolares se encontram em plena sintonia com os textos, e, desta forma, estes traduzem para o leitor vários conteúdos, sendo eles atitudes, valores e ideias da personalidade do autor. Particularmente, no que diz respeito às imagens e ilustrações de um manual escolar, estas podem ter variados significados, dependendo do seu leitor e também da personalidade do mesmo.

Hoje em dia, o manual escolar é visto pelos pais, professores e alunos como uma importante ferramenta, com imensas funções, contudo esta mesma pode consistir como um exemplo negativo para o aluno, dependendo da sua elaboração (por parte das editoras) e da sua utilização (por parte dos professores). Em todos os casos, a elaboração e utilização de um manual escolar deve ser sempre consciente e coerente, de forma a desenvolver no aluno um ajuste à sua realidade e ao seu quotidiano.

Na sequência da investigação realizada, decidi analisar e avaliar as diversas imagens que um manual escolar contém, bem como a sua evolução ao longo do tempo. Segundo François Gérard e Xavier Roegiers, “(...) o autor deve antecipar as ilustrações que serão necessárias. A elaboração das ilustrações deverá realizar-se mediante uma colaboração estreita entre o autor e o ilustrador” (Gérard e Roegiers, 1998, p. 41). É necessário que o ilustrador nunca deixe de parte os conteúdos pedagógicos a tratar, bem como os seus objetivos.

Para avaliar os diversos manuais escolares é necessário criar inicialmente algumas questões, para que em forma de conclusão surjam as respostas às mesmas. Assim, segundo François Gérard e Xavier Roegiers, existem três decisões que poderão ser tomadas no final de uma avaliação a um manual, sendo essas a decisão da aprovação do manual, a seleção do manual mais conveniente e, por fim, a proposta de melhoramentos ao manual. Seguidamente é necessário estabelecer os vários critérios de avaliação, de acordo com o objeto em estudo, ou seja, se se está a estudar e avaliar os conteúdos programáticos, a estrutura, entre outros critérios. Para finalizar, é necessário recolher os dados e anotar as conclusões obtidas, contudo, “(...) os agentes deste processo de avaliação não têm o poder de decisão. O trabalho que deles se espera consiste, à partida, em fornecer aos decisores, de maneira clara e precisa, os elementos necessários para fundamentar a sua decisão” (Gérard e Roegiers, 1998, p. 262).

O universo desta investigação é constituído por doze manuais escolares de diferentes anos de escolaridade e da mesma editora, da disciplina de Português. Os manuais analisados e avaliados são respeitantes aos anos em que pratiquei o meu estágio, ou seja, primeiro ano do 1º CEB e quinto e sextos anos do 2º CEB. A comparação surge com manuais dos anos letivos de 1995/1996 a 2012/2013, com um intervalo de tempo entre eles de 5 anos, para que desta forma a investigação aborde um período de tempo mais extenso, como mostra o quadro seguinte¹:

¹ Para consulta da referência bibliográfica completa ver anexo I.

Nome do Manual	Editora	Ano letivo	Ano de escolaridade
1. <i>Bambi</i>	Porto Editora	1995/1996	1º ano
2. <i>Retintim</i>	Porto Editora	2000/2001	1º ano
3. <i>Caminhos</i>	Porto Editora	2005/2006	1º ano
4. <i>Alfa</i>	Porto Editora	2012/2013	1º ano
5. <i>Gira Gira</i>	Porto Editora	1995/1996	5º ano
6. <i>Um mar de palavras</i>	Porto Editora	2000/2001	5º ano
7. <i>Passa palavra</i>	Porto Editora	2005/2006	5º ano
8. <i>Dito e Feito</i>	Porto Editora	2012/2013	5º ano
9. <i>Voz ativa</i>	Porto Editora	1995/1996	6º ano
10. <i>Na companhia das Letras</i>	Porto Editora	1999/2000	6º ano
11. <i>Com todas as letras</i>	Porto Editora	2005/2006	6º ano
12. <i>Dito e Feito</i>	Porto Editora	2012/2013	6º ano

Quadro nº 1 – Identificação dos manuais escolares analisados

Para efetuar esta avaliação foram adaptadas as questões sugeridas por Gérard e Roegiers em *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*.

Para que não se torne repetitivo sempre que quiser referir um dos manuais escolares estudados passarei a designá-lo pelo número de ordem que o antecede, na descrição anteriormente efetuada, no quadro 1.

Após ter sido definido o conjunto de manuais escolares que constituem os objetos de pesquisa e avaliação, passo a apresentar a grelha/síntese que resume a análise levada a cabo nos manuais escolares, nomeadamente a nível do conteúdo da capa, das ilustrações presentes ao longo de todo o manual, do tipo de imagens presentes nos mesmos e ainda a pertinência da utilização das imagens.

Manuais avaliados												
Questões a avaliar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I. A ilustração da capa faz sobressair a natureza do conteúdo?²	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM
II. A capa é atraente?	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
III. O título é simultaneamente legível e visível?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
IV. O nível dos destinatários figura na capa?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
V. O nome dos autores figura na capa?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

² Para consulta das ilustrações das capas dos manuais analisados ver anexo II.

VI. A paginação está assinalada nas margens, ou no meio?	MEIO	MEIO	INF ³	INF	INF	MEIO	INF	INF	MEIO	INF	SUP ⁴	INF
VII. A paginação é legível?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
VIII. Os alunos podem compreender facilmente a paginação?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
IX. O manual tem mais do que uma cor?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
X. A escolha das cores é pertinente (respeito pelas convenções)?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
XI. As convenções utilizadas são respeitadas do principio ao fim do manual?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
XII. O manual inclui ilustrações?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

³ Canto inferior.

⁴ Canto superior.

XIII. Se sim, de que tipo? ⁵ a) desenhos; b) fotografias; c) esquemas; d) gráficos; e) mapas.	a)	a)	a)	a) b)	a) b)	a) b)	a)	a) b)	a) b)	a) b)	a)	a) b)
XIV. As ilustrações são acompanhadas de uma legenda?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
XV. As ilustrações são acompanhadas de título?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
XVI. A escolha das cores das ilustrações é adequada?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
XVII. O lugar das ilustrações no texto é pertinente?	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
XVIII. Há adequação entre os textos e as respetivas ilustrações?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO ⁶	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

⁵ Ver anexo III

⁶ Ver anexo IV.

XIX. As ilustrações estabelecem contraste suficiente?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
XX. As cores utilizadas estão em equilíbrio?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
XXI. Há ilustrações em número suficiente?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
XXII. A ilustração utilizada explicita a informação que se quer transmitir?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
XXIII. As ilustrações estão dispostas de forma a não cortarem a leitura?	SIM	NÃO ⁷	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO

Quadro nº 2 – Síntese da análise dos manuais escolares.

⁷ Ver anexo V.

6. ANÁLISE DE RESULTADOS

A partir da análise sintetizada no quadro anterior (nº 2), podemos retirar algumas conclusões sobre a forma como são apresentadas as ilustrações em manuais escolares, desde a capa ao seu interior.

Segundo Anabela Correia e Maria Ramos, “Os materiais pedagógicos, designadamente os manuais escolares, são agentes poderosíssimos no processo de socialização e de formação da identidade de crianças e jovens” (Correia e Ramos, 2002, p. 5), isto é, aquilo com que os alunos contactam e vivenciam influencia as suas atitudes e também a forma como os mesmos encaram o quotidiano, induzindo assim a personalidade de cada um.

No processo de elaboração de um manual escolar, o primeiro grande pilar para a execução do mesmo é o autor. Analisando este parâmetro, verifica-se que todos os exemplares analisados resultaram de um trabalho de equipa. Segundo, François Gérard e Xavier Roegiers, o trabalho de equipa suporta determinadas vantagens, o que o torna, cada vez mais constante. Contudo, este trabalho comporta dois grandes obstáculos que devem ser ultrapassados para não colocar em risco a veracidade do manual. Estes obstáculos passam pela discordância entre autores no que diz respeito à forma e ao conteúdo do manual, como afirmam Gérard e Roegiers (1998, p. 23): “(...) quando vários autores repartem entre si os conteúdos–matéria, há o perigo real de porem a tónica nesses mesmos conteúdos em detrimento dos aspetos metodológicos e pedagógicos”. O outro obstáculo, que deve ser ultrapassado em função da competência do manual, é a qualidade das relações humanas, como expõem os autores, ao afirmar que “Quando as equipas se constituem espontaneamente, essa qualidade está muitas vezes presente; mas quando estas se constituem “administrativamente”, apenas para realizarem um ou vários manuais, é muito mais difícil obtê-la”.

Para além dos autores, na capa devem também constar os destinatários bem como os conteúdos tratados. No que diz respeito às capas dos doze manuais analisados, pode concluir-se que, na maioria, estas são atraentes e as ilustrações apresentam os conteúdos abordados. No meu ponto de vista, apenas algumas capas,

não se tornavam agradáveis, tendo em conta que eram elaboradas para crianças e que desta forma deveriam apelar à cor e à alegria, para que os alunos se motivassem através do que é visual. Relativamente às ilustrações presentes nas capas, estas, em grande parte dos casos, apresentam o conteúdo a ser tratado, ou seja, no manual de Português figuram imagens ou símbolos relativos a esta área científica, quer sejam imagens de letras ou imagens dos conteúdos programáticos abordados. Contudo, é de referir que em outras situações, quando as capas não ilustram os conteúdos abordados, também não ilustram outros conteúdos, ou seja, num manual de Português, na capa não figuram aspetos relativos à Matemática.

Abordando as informações dos manuais, estas em todos eles se tornam legíveis e perceptíveis para as idades em questão, quer a nível dos destinatários bem como dos autores e da paginação. Isto quer dizer que era impensável para alunos do 1º ano do 1º CEB que a paginação estivesse, por exemplo, em numeração romana. Desta forma, todos os manuais analisados correspondem às necessidades e capacidades do público-alvo.

Quando, na análise dos manuais, refiro o termo convenções, refiro-me à forma como o manual ilustra os determinados temas tratados e abordados, ou seja, se respeita a multiculturalidade existente na sociedade atual e se respeita os padrões definidos tanto para o género feminino como para o género masculino. Por verificar que eram raros os manuais que abrangiam as suas convenções a todas as raças e etnias, optei por definir as convenções apenas em função da cor e forma do objeto tratado.

Outro aspeto importante, no que diz respeito às convenções adotadas por cada manual, é relativamente às representações masculinas e femininas, porque apesar de na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estarem consignadas as igualdades de oportunidades entre os géneros, a escola continua a transmitir e fortalecer padrões de comportamento distintos para rapazes e raparigas, como afirmam Anabela Correia e Maria Ramos, em *Representações de Género em Manuais Escolares* (2002, p. 12).

Após a análise dos manuais, verifica-se que em grande parte dos textos ou das questões colocadas, a mãe é sempre quem cuida da casa e dos filhos e o pai é quem está a trabalhar e fora de casa.

No que diz respeito às ilustrações, estas têm vindo gradualmente a tornar-se mais evidentes nos manuais escolares, para torná-lo mais atrativo, como refere Graça Carvalho, “A importância atribuída atualmente à imagem é patente nos manuais escolares, sob pretexto de se tornarem mais apelativos e eficazes” (Carvalho, 2011, p. 58). Esta necessidade de conseguir chegar aos alunos através do que é motivante e cativante pode colocar em risco a credibilidade do manual escolar no que diz respeito à qualidade pedagógica do mesmo.

Contrariamente ao que Bruno Duborgel afirmou, as imagens, no decorrer das décadas, têm vindo a adquirir uma relevância bastante significativa em todo o processo de ensino e aprendizagem. Estas constituem um complemento ao texto, em função das perceções dos alunos. Citando Graça Carvalho, “Passou-se a um tipo de apresentação em que a mensagem do texto principal só se completa com mensagens anexas, quer textuais, quer icónicas, em forma de mosaico” (Carvalho, 2011, p. 61).

Após a análise dos manuais estudados, verifica-se uma grande presença de ilustrações ao longo de todos os documentos, contudo, é de salientar que nos livros dos primeiros anos de escolaridade, não se encontra uma única página sem qualquer tipo de ilustrações. Estas ilustrações são em grande maioria desenhos bastante coloridos. Já nos anos de escolaridade posteriores, é de notar que já existe uma preocupação por parte da editora de colocar imagens relativas ao quotidiano, sendo estas fotografias de situações reais.

Os manuais escolares pretendem chegar às aprendizagens de todos os alunos, todavia nem sempre assim acontece, pois determinadas crianças aprendem melhor com a informação escrita, ao invés de outras que aprendem com tudo o que é visual. Seguindo esta metodologia, os manuais escolares analisados conseguem aproximar-se dos alunos, uma vez que são constituídos em grande parte por informação verbal, sendo esta, em praticamente todos os momentos, completada com informação visual. Com um quotidiano cada vez mais informatizado, os alunos acabam por estar mais familiarizados com tudo o que é digital, desta forma, ao longo dos últimos anos, muitas foram as necessidades das editoras de colocarem mais ilustrações nos manuais escolares. Como afirma Graça Carvalho: “Apesar das inúmeras e controversas opiniões acerca da ilustração nos manuais escolares, o seu volume tem

aumentado nos últimos anos, representando atualmente cerca de 50% do livro” (Carvalho, 2001, p. 62).

Embora para os alunos seja mais simples a compreensão de determinado conteúdo através da informação icónica, não basta, contudo, observar a imagem. É necessário saber interpretá-la, ou seja, saber lê-la. No entanto, é de salientar que na maioria dos manuais analisados, as ilustrações transmitiam as informações relativas ao texto. Nos casos em que esta situação não se verifica, os alunos podem dispersar-se da real intenção do texto.

No que diz respeito ao lugar ocupado pelas ilustrações em relação ao texto, de uma forma geral estas estão dispostas de forma a não cortarem a leitura. Contudo, existem alguns casos em que, na grande maioria das páginas, as ilustrações acabam por ter um papel principal em relação ao texto. Esta situação acaba por traduzir-se na distração e sucessiva falta de atenção por parte dos alunos, no que está a ser trabalhado e estudado.

Uma vez que as ilustrações vêm na sua generalidade complementar os textos ou as informações textuais presentes nos manuais escolares, os professores devem saber tirar proveito das mesmas. Segundo Isabel Calado, para uma correta utilização e exploração das imagens, existem doze funções que as mesmas devem considerar. O professor, deve, em cada situação, ponderar a forma como analisa a imagem, e quais as vantagens que poderá tirar da mesma.

Depois de realizada a pesquisa e retiradas as conclusões, os dados analisados permitem afirmar que, ao longo dos tempos, as ilustrações estão a tomar posse de grande parte das páginas dos manuais escolares. Esta situação vem contrariar todos os estudos que referem que, ao longo do crescimento da criança, esta deve ter menos contacto com a imagem, e familiarizar-se com a informação verbal. As ilustrações têm um papel fulcral na aquisição de conteúdos por parte dos alunos, porém, em alguns casos tornam-se barreiras aquando da aprendizagem de determinados conteúdos programáticos, relacionados com a leitura e escrita.

Ao realizar a breve pesquisa acerca da importância da imagem para as crianças, contactei com vários autores que defendem a utilização das mesmas. Estes autores afirmavam que as imagens eram grandes pilares no decorrer das aprendizagens dos alunos, particularmente nos primeiros anos das crianças. Estas

perspetivas iniciais têm cerca de duas décadas, e foram estudadas quando a utilização dos materiais interativos ainda nem era pensada. Com a evolução na educação, e com o aluno a ser cada vez mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, os autores mais recentes afirmam que não existem estudos que comprovem a veracidade do uso das ilustrações nas aprendizagens dos alunos. Ou seja, pensa-se que as imagens, contrariamente aos primeiros autores, por vezes dificultam o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que constituem uma distração para o aluno. As perspetivas mais recentes vão ao encontro de uma utilização moderada das imagens, tendo em consideração a fase etária dos alunos, bem como o seu nível de aprendizagem.

Com a análise realizada, e em função dos autores estudados, é agora possível responder às questões colocadas aquando da introdução. Relativamente às imagens utilizadas nos manuais escolares, estas são em grande parte ilustrações gráficas, particularmente nos manuais dos graus mais baixos. Contudo, à medida que os alunos vão crescendo, vai existindo uma preocupação por incluir nos manuais escolares fotografias do quotidiano dos alunos, como forma de os fazer compreender o que os rodeia. Esta situação não deveria aparecer apenas a partir do 6º ano de escolaridade. Deveria surgir para os alunos mais novos, para os poder incluir na sociedade atual, através da realidade que os rodeia. No que diz respeito à forma como as imagens estão colocadas nos manuais escolares, estas surgem várias vezes de forma a cortar o texto, ou seja, aparecem no meio do texto e acabam por distrair os alunos da função da leitura. As imagens surgem também antes dos textos. Esta estratégia é adotada para que o professor introduza o texto através da sua ilustração, com um breve diálogo com os alunos, para que estes manifestem a sua opinião do que pensam que irá ser lido. As imagens podem tornar-se úteis no processo de ensino e aprendizagem, desde que o professor ou os alunos sejam capazes de extrair da mesma o que é essencial. Através das imagens é possível interpretar determinadas mensagens que o texto nos quer dizer. Também através das imagens, os alunos interessam-se pelo que vai ser estudado, como verificámos com determinados autores. Os alunos motivam-se e interessam-se mais por aquilo que é visual e observável.

Debruçando-me sobre as várias perspetivas, não é possível afirmar se o uso das ilustrações é benéfico ou não, contudo, penso que com moderação e a utilização

correta, nos devidos momentos, a imagem tem uma vertente muito educacional, servindo assim para a aquisição dos conteúdos de uma forma estratégica, através da motivação e interesse dos alunos.

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

1.A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CEB

Para o desenvolvimento profissional em 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva formativa, foram mobilizados quatro elementos importantes no que diz respeito à iniciação da Prática Profissional, sendo estes a observação, a planificação, a intervenção e, por fim, a reflexão, interligados entre si. No seu conjunto, estes pilares estruturantes da formação permitiram a preparação para a prática, mas também a ajuda na planificação e intervenção e, ainda, serviram como forma de reflexão sobre o que deve e como deve ou não ser mobilizado.

Nas duas primeiras semanas da Prática Educativa, realizou-se o processo de observação. Nestas, analisou-se não só a turma, mas também a forma como a orientadora cooperante atuava e, também, todo o meio envolvente à escola/turma. É neste período de tempo, que se podem estabelecer algumas metodologias a serem utilizadas, de modo a que se possam fundamentar e estruturar as futuras intervenções práticas, como afirma Albano Estrela ao dizer que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128). Isto é, como observadora, pude verificar o comportamento dos alunos, quais os alunos que gostavam de participar, mas por timidez não o faziam, pude verificar também qual a posição da professora perante determinadas situações e, desta forma, refletir sobre como agir aquando da intervenção.

Na minha opinião, a observação foi uma ferramenta essencial que me preparou para o “terreno”, como refiro adiante nas minhas experiências-chave. Serviu também para perceber a forma como se deve agir perante a turma, pois à partida observei alguém com experiência e, acima de tudo, com conhecimentos acerca da turma superiores aos meus. Citando Albano Estrela, “em todos os sistemas de formação de professores, (...) a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p. 56).

Pode questionar-se o porquê de observar e qual a importância da observação. Desta forma, segundo Maria Joaquina Damas & Jean-Marie Ketele, 1985, existem

cinco funções atribuídas à ação de observar, sendo estas a função descritiva, formativa, avaliativa, heurística e de verificação. No caso da observação na formação de professores, esta torna-se extremamente relevante no que diz respeito a ser descritiva, uma vez que, aquando da mesma, se descrevem fenómenos ou situações. É formativa, pois está a observar-se para se formar futuros professores, e por fim, a observação aquando da Prática Educativa na formação de professores é acima de tudo avaliativa, pois através da mesma procede-se a uma avaliação para determinar a ação, ou seja, referindo Miguel Zabalza, a observação ajuda o futuro professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organiza-la e interpreta-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre teoria e prática” (Zabalza, 2001, p. 58).

No que diz respeito à planificação, esta foi, em grande parte, elaborada com o auxílio do supervisor, na Escola Superior de Educação (ESEC). Nestas aulas em que a planificação foi uma das principais preocupações, existiu sempre uma grande importância em analisar as práticas em grande grupo, de forma a existir discussão, bem como em planificar para a semana seguinte. Como eixo estruturante e transversal das planificações realizadas, coloquei a aprendizagem numa perspetiva integrada, pois como refere Alcino Vilar, a conceção de ensino mais moderna “encara o ensino como uma atividade interativa promotora de estilos pessoais e individualizados de aprendizagens e em que o professor é o responsável pela criação de condições otimizadas para essas aprendizagens” (Vilar, 2000, p. 24).

Com o auxílio do supervisor, bem como com a discussão no seio da turma, compreendi que a planificação é um método de ajuste, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, foi com a análise de diversas situações ocorridas nas diferentes práticas da turma em estágio que, ajustadas à turma de 1.º CEB, me permitiram construir as minhas planificações. Estas alterações passaram pelas diferentes abordagens pedagógicas, adequação dos materiais e regulações individuais da turma.

Por muito que a planificação seja uma ferramenta indispensável para o professor, não existe, na minha opinião, nada mais importante que a postura e forma como o

mesmo leciona as suas aulas. Como afirma Medina, citado por Alcino Vilar, o processo de ensinar é “mostrar a totalidade da nossa pessoa e oferecer aos alunos um estilo de trabalho que lhes propicie a aprendizagem” (Vilar, 2000, p. 24). Portanto, a intervenção acompanhada da reflexão surge como um método essencial para formar futuros professores.

Assim, após as duas semanas de observação, seguiram-se onze semanas de intervenção e ação na sala de aula. A intervenção foi inicialmente partilhada pelos dois estagiários. Posteriormente, cada elemento lecionava meio-dia e numa fase final, cada estagiário ficava responsável por planificar e atuar durante um dia completo de atividades letivas. Neste tempo de intervenção, é importante que o aluno estagiário saia da sua prática com a noção de como se gere e se atua dentro de uma sala de aula, com os mais diferenciados tipos de alunos. No meu caso específico, a observação/intervenção aconteceu numa turma de 1.º ano, o que desenvolveu ainda mais a capacidade de introdução de regras, uma vez que se tratavam de crianças a frequentar pela primeira vez o 1.º CEB. Relativamente às temáticas abordadas ao longo do período de intervenção, estas foram diversificadas e abrangeram todas as unidades curriculares.

Ao nível do Português lectionei os fonemas P, D, C, R e N, construindo uma árvore de palavras com cada fonema. Com esta metodologia, os alunos familiarizavam-se com determinadas palavras escritas com o fonema aprendido. Desenvolvi com os alunos a “Hora do conto”, de forma a incentivá-los para a leitura. Consolidei os ditongos, criando um cartaz em que os alunos eram os próprios construtores do seu saber, pois eram eles que juntavam as vogais, compreendendo que juntas, se tornavam num ditongo. À medida que iam sendo lecionados e abordados os vários fonemas, fui praticando com os alunos a leitura e escrita de palavras, e posteriormente de frases.

No que diz respeito à Matemática, ensinei temáticas como a subtração, a reta graduada, o geoplano, a resolução de problemas com relações numéricas e a dezena. Em cada um dos temas abordados optei por utilizar uma estratégia diversificada para manter os alunos motivados e interessados. Abordei, como forma de revisão, a adição, as contagens e a ordem crescente e decrescente, optando sempre por, primeiramente compreender os conteúdos dominados pelos alunos, para

posteriormente tirar alguma dúvida ainda existente, e finalizar consolidando todos os conteúdos lecionados.

Em relação ao Estudo do Meio, abordei os conceitos e conteúdos relativos às partes do corpo, às boas maneiras, à prevenção rodoviária, ao dia de Reis e à Árvore Genealógica e relações de parentesco. No Estudo do Meio, optei por tornar a participação dos alunos com a peça fundamental na aquisição dos conhecimentos, aproveitando em cada temática a partilha dos saberes de todos entre si.

A professora orientadora cooperante sugeriu que era importante trabalhar todas as expressões, desta forma, relativamente à Expressão Plástica, trabalhei com os alunos as ilustrações das histórias da “Hora do Conto”, a construção de uma caixa utilizando apenas materiais recicláveis e a realização de uma receita de salame. Na Expressão Musical cantaram-se músicas relacionadas com determinadas temáticas abordadas. Ao nível da Expressão Motora, realizaram-se atividades ao ar livre para desenvolver o deslocamento e o equilíbrio.

Por fim, mas não menos importante, muito pelo contrário, surge o elemento de reflexão. Este é um parâmetro bastante importante nos tempos que se sucedem à intervenção, pois permitiu alargar quadros de referência e de intervenção e, por isso, enriqueceu o meu crescimento profissional, mas também pessoal, como afirma Albano Estrela ao referir a reflexão como “um “feedback” que se pretende orientado para aspetos específicos e neutros do ponto de vista afetivo” (Estrela, 1994, p. 56).

Estas reflexões ocorreram quer na escola do 1.º CEB, dinamizadas pela orientadora cooperante, quer nas aulas decorridas na ESEC, onde todos os estagiários dialogavam sobre as experiências, dúvidas e problemas que estavam a encontrar, para que desta forma se arranjassem soluções e se partilhassem as práticas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

A Prática Profissional iniciou-se com as duas semanas de observação. Estas tiveram como principal objetivo a recolha de um conjunto diverso de importantes informações para a fundamentação da ação educativa. Seguidamente apresento a caracterização do agrupamento, da escola e da turma, que, no seu conjunto, valida as opções educativas e didáticas que tomei.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

2.1.1. MEIO ENVOLVENTE

A Escolas onde decorreu o meu estágio insere-se num agrupamento vertical de escolas de Coimbra. Este agrupamento é composto por seis escolas do 1.º ciclo e dois Jardins de Infância (J.I.). No meio envolvente das escolas do agrupamento situam-se os mais variados serviços, desde hospitais, centros de saúde, faculdades, bem como biblioteca e ainda serviços bancários.

2.1.2. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

No agrupamento, são diversos os instrumentos de organização escolar, sendo estes o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e também o Regulamento Interno.

O Projeto Educativo do Agrupamento em questão tem a duração de quatro anos (2009-2013), e tem como prioridades fundamentais “Organizar para o sucesso”, “Formar para a Cidadania” e “Envolver e corresponsabilizar”.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

2.2.1. MEIO ENVOLVENTE

A escola onde concretizei a prática profissional está situada numa zona residencial de Coimbra.

No espaço geográfico envolvente à escola, situa-se um J.I., uma EB 2/3 e uma Escola Secundária, bem assim como o Hospital da Universidade de Coimbra, o Hospital Pediátrico e a Maternidade Bissaya Barreto. No que diz respeito ao nível desportivo, o meio envolvente conta com o complexo de Piscinas e Clube Desportivo.

Sendo esta uma zona residencial bastante movimentada, podem ainda encontrar-se espaços de lazer e cultura, como é o caso da Casa Municipal da Cultura, o Instituto Português da Juventude, o Jardim da Sereia e ainda o Teatro Gil Vicente. Instituições que de alguma forma se constituem numa mais valia para a escola no quadro da sua ação educativa.

2.2.2. POPULAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Na instituição o número total de alunos é de 249, para o ano letivo de 2012/2013, estando estes divididos por um total de 11 turmas, com 3 turmas de 1.º, 2.º e 4.º ano e apenas 2 turmas de 3.º ano.

A constituição da população escolar insere-se particularmente em alunos residentes na área de influência da instituição, contudo, devido à localização da escola verifica-se a frequência de muitos alunos residentes fora do espaço geográfico envolvente à escola, devido à proximidade do local de trabalho dos encarregados de educação.

Grande parte das famílias dos alunos que frequentam a instituição insere-se num nível socioeconómico médio-alto, e os pais e encarregados de educação dos alunos são em grande maioria portadores de um grau académico ao nível do ensino superior.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, na escola existem 11 Professores titulares de turma, 1 Coordenador do departamento, sem turma, 1

Coordenador do Estabelecimento, 2 Professores do Ensino Especial, 5 Assistentes Operacionais e 1 Assistente Técnica.

2.2.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ORGANIZACIONAIS

A instituição prima por uma relação Escola–Comunidade, incidindo particularmente nas presenças assíduas da comunidade em todas as festas e arraiais organizados pela escola, ex.: Festa de Natal, Carnaval, Arraial de fim de ano, etc.,

2.2.4. ESTRUTURAS FÍSICAS E RECURSOS MATERIAIS

A escola sofreu nos últimos anos vastas obras, e hoje encontra-se como um monobloco, com 2 andares, 11 salas de aulas, 1 sala para professores, biblioteca, sala de coordenadora, 2 salas para Expressão Plástica, 1 sala de atendimento e 1 sala de Ciências Experimentais. Tem um grande espaço exterior, coberto e descoberto e ainda um campo desportivo.

Para as aulas de expressão física e motora, a escola conta ainda com equipamentos desportivos, tais como bolas, arcos, mesas de ping-pong, pinos, cordas, colchões, entre outros. Todos estes equipamentos estão em bom estado de conservação e segundo as normas de segurança.

No que diz respeito aos equipamentos tecnológicos e informáticos, cada sala possui um computador com acesso à internet, um quadro interativo e existem também projetores, retroprojetores, leitores de CDs e DVDs.

A Biblioteca da escola, pertence à Rede de Bibliotecas Nacional, é um espaço amplo e está equipado com material adequado. Esta conta também com computadores e livros diversos.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

2.3.1. POPULAÇÃO ESCOLAR, INTERVENIENTES E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

A turma onde realizei o meu estágio é do 1.º ano de escolaridade. Esta era constituída, no ano letivo 2012/2013 por vinte e seis alunos, em que doze eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Todos os alunos tinham seis anos de idade e apenas um não frequentou o J.I. Não existiam retenções nesta turma.

Relativamente ao nível sociocultural e económico do agregado familiar dos alunos, estes provinham de um nível médio–alto, uma vez que praticamente metade dos pais e encarregados de educação dos alunos tinham como habilitações literárias o ensino superior (48%) e apenas 2% dos mesmos tinham apenas o 1.º CEB. Os restantes 50% possuíam o ensino secundário como habilitação literária.

Em termos da empregabilidade, 30% dos pais, eram trabalhadores na área da saúde, sendo a maior parte Enfermeiros ou Auxiliares de ação médica. Apenas 5,8% dos pais estavam desempregados. Foi atribuído ASE a 6 alunos, em que 1 tinha escalão A e 5 escalão B.

Não se verificou nenhum aluno referenciado com problemas de aprendizagem, mas ao fim de 2 meses de aulas, três alunos começaram a evidenciar alguns problemas de concentração, dificultando a aprendizagem e a realização de tarefas.

Em relação a necessidades educativas especiais (NEE), também não existiam alunos referenciados. No entanto, é importante salientar que existiam 5 alunos com dificuldades visuais e 1 aluno com dificuldades auditivas. Relativamente a doenças, 2 alunos tinham asma e 1 sofria de insuficiência renal, requerendo este uma atenção especial dos professores e estagiários para a necessidade de ingerir água e da ida frequente à casa de banho.

A professora cooperante regia-se por algumas linhas orientadoras, no que toca ao comportamento e problemas dos alunos. Após terem sido detetadas, pela professora, algumas dificuldades de aprendizagem em 3 alunos, estes foram colocados na fila da frente para que a docente os pudesse ajudar mais facilmente.

No que diz respeito aos alunos com problemas de visão, a professora teve o cuidado de os colocar sentados nas filas da frente. Em relação ao comportamento dos

alunos, a professora cuidou de os intercalar, para que os alunos com bom comportamento se sentassem ao lado dos que mais perturbavam a aula. É de salientar ainda que a professora, à medida que sentia a necessidade de fazer alterações, no espaço de sala de aula e nos lugares dos alunos, fazia-as sem qualquer hesitação, sendo que demorou a encontrar a disposição e os lugares ideais.

2.3.2. ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA SALA DE AULA

O modelo pedagógico em utilização na turma onde estagiei era centrado nos alunos, privilegiando os processos de participação, uma vez que a organização do espaço psicopedagógico se configurava para que todos os alunos participassem.

Na sala existia o quadro interativo onde os alunos participavam várias vezes na realização de tarefas, os quadros de cortiça estavam divididos por áreas do saber. Na sala existiam também dois armários em que um deles servia para guardar material de apoio às aprendizagens, exemplo: material multibásico, barras de *Cuisenaire*, instrumentos musicais, resmas de folhas, entre outros. O outro armário servia para guardar os dossiers com os trabalhos dos alunos e os livros que não eram levados para casa. Existia ainda uma bancada com lavatório para apoio a atividades de expressão plástica.

Para a organização das aulas, a docente cooperante realizava uma planificação semanal das atividades letivas, elaborada em conjunto com os outros dois professores de 1.º ano.

Os Recursos didáticos eram muitas vezes trazidos, construídos e facultados pela docente. O Quadro Interativo era um suporte com bastante ênfase nas aulas observadas, pois a professora cooperante privilegiava o contacto com as novas tecnologias. O equipamento audiovisual era também favorecido pela professora, recorrendo a apresentações, animações e músicas para lecionar as suas aulas. Os alunos apoiavam-se na construção de alguns recursos didáticos chegando a ter, já nos armários da sala, uma caixa com vários materiais.

Os manuais eram um recurso preferido, em detrimento das fichas de trabalho realizadas pela docente, devido à atual conjuntura económica em que o país vive.

Como modalidades de trabalho, a docente preferia o trabalho individual, sendo que, para situações de comunicação oral, utilizava o trabalho coletivo. Relativamente à comunicação e estímulo, valorizava a comunicação dela própria para os alunos, bem como dos alunos para a mesma, por sua vez, no que diz respeito à comunicação dos alunos entre si, evidenciava-se uma falta destes momentos. A professora incentivava à participação dos alunos nas tarefas de expressão oral, interligando sempre, como consolidação, a expressão gráfica.

Eram mobilizados vários tipos de avaliação: através das fichas de trabalho, correção do livro e fichas de avaliação mensal. A docente num primeiro momento corrigia em grande grupo e depois individualmente. Eram registados numa grelha todos os parâmetros de avaliação, desde o comportamento ao trabalho realizado.

A turma apresentava-se um pouco irrequieta e com bastante motivação não só para aprender mas também para conversar inoportunamente, assim sendo a professora cooperante optou pelo método que achou ser mais útil. Este método consistia numa escala gradativa de cores, sendo que o azul representava 0 faltas e a cor preta indicava 7 faltas. Estas faltas provinham do não cumprimento das regras anteriormente estabelecidas, sendo algumas dessas relativas às entradas e saídas, ao dedo no ar para falar, à postura dentro da sala de aula e, ainda, ao facto de ser necessária uma autorização para os alunos se levantarem do seu próprio lugar.

A distribuição dos manuais, bem como a sua recolha era feita pelos próprios alunos, à chamada da professora (por nome, ou número), de forma a desenvolver a autonomia e responsabilidade nos mesmos.

No que diz respeito à planificação, a orientadora cooperante era bastante flexível, quer nos tempos atribuídos a cada atividade, como às matérias lecionadas e ainda na distribuição diária das temáticas.

Sobre as temáticas a abordar, a orientadora seguia sempre uma continuidade, e sempre que possível fazia a sua interligação, nunca esquecendo as expressões, e se possível interligando-as também às outras áreas do saber, com principal foco no Estudo do Meio. Nesta turma não existiam professores de áreas específicas coadjuvadas nem professores de apoio.

Na escola existiam 5 atividades de enriquecimento curricular (AEC): Atividade Física Desportiva, Apoio ao Estudo, Inglês, Música e Expressões. As AEC's

desenvolviam-se das 15:55 às 17:30 com intervalo de 5 minutos. Eram desenvolvidas por professores específicos da área, exceto o apoio escolar em que eram os docentes da escola os responsáveis. Todas as AEC's ocorriam duas vezes por semana e todos os alunos da turma as frequentavam. Relativamente à ligação da professora titular da turma com os professores responsáveis pelas AEC'S, esta era muito estreita, ou seja, não existia um vínculo entre eles, tornando-se o trabalho de cada um autónomo, à exceção de datas específicas em que os trabalhos se interligavam de forma a existir uma coesão entre ambos.

3. FUNDAMENTAÇÃO DAS MINHAS PRÁTICAS

A intervenção em sala de aula é aqui fundamentada, de modo a que, seja percebida a articulação entre as características do contexto, atrás referido, e as opções pedagógicas e metodológicas transversais ao planificado e à intervenção.

3.1. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS

A turma da minha prática profissional era constituída por 26 alunos, cada um com as suas próprias características, tornando assim o processo de ensino e aprendizagem muito complexo e trabalhoso. As principais dificuldades com as quais lidei na sala de aula foram: o facto de a turma ser numerosa e, também, os alunos ainda não terem bem estipuladas as regras a cumprir na sala de aula.

Esta era também uma turma que estava a desenvolver o processo da leitura e de escrita, e para um estagiário, foi uma experiência importante, na medida em requereu um conjunto alargado de competências profissionais.

No primeiro impacto com os alunos, isto é, durante as duas primeiras semanas de observação, apercebi-me de várias características de alguns alunos, tanto positivas como negativas, e fiquei a conhecer também as metodologias utilizadas pela orientadora cooperante. Desta forma, notei que seriam necessárias algumas alterações ao nível da participação e comportamento dos alunos que a orientadora, por estar centrada noutros problemas, deixava escapar. Assim, uma das modificações realizadas por mim, foi passar a estimular os alunos mais sossegados e menos participativos, pedindo-lhes a sua participação. Outro caso, é o de um aluno que revelava alguns problemas de concentração e, desta forma, dificultava não só o seu trabalho e o trabalho do professor mas, também, o dos seus colegas. Assim, e aproveitando o facto de o meu colega estagiário estar a observar as minhas aulas, coloquei esse mesmo aluno a seu lado, de forma a sentir-se mais acompanhado e motivado para aprender.

O facto de a orientadora cooperante já trabalhar imenso com as novas tecnologias, permitiu-me evoluir também neste mesmo campo, quer a nível da

utilização pedagógica do quadro interativo quer de programas tecnológicos. Os alunos já dominavam esta área, e desta forma foi uma mais-valia aproveitar este facto, que foi transversal às minhas intervenções, até porque se poupou bastante nas impressões e elaboração de materiais.

Apesar de os alunos manusearem muito bem o quadro interativo, e de o mesmo conter variadas ferramentas, senti necessidade de construir alguns materiais de manuseamento, pois os alunos eram bastante irrequietos, e motivados, mas a utilização do quadro interativo tornava-os, por vezes, bastante conversadores, pela motivação acrescida a que conduzia. Para colmatar esta situação, apercebi-me de que quando manuseavam determinado material, como o material multibásico, os alunos acalmavam e seguiam as regras definidas pela orientadora. Por conseguinte, as minhas práticas em sala de aula também se pautaram pelo uso de materiais de manipulação, não só porque o uso do material concreto permite aos alunos uma melhor aquisição dos conceitos, como também porque, a sua manipulação, facilita a gestão do grupo turma em sala de aula.

Construí então com os alunos os mais diversos materiais de manuseamento, como foi o caso de uma máquina das contas⁸, pulseiras de contagens, um geoplano⁹, entre outros. Antes de começar as construções com os alunos, ou de lhes entregar o material, certificava-me que os alunos tinham compreendido as regras estabelecidas e que as cumpriam. Neste aspeto, surgiu-me então outra metodologia, como se tratavam de alunos sem regras básicas na sala de aula, senti necessidade de cumprir à risca o que tinha estabelecido, isto é, passei a utilizar de forma sistemática e inflexível as regras estabelecidas para os alunos, que passaram pela inibição de os mesmos realizarem atividades, por executarem outros exercícios ao invés dos colegas que estavam a realizar uma atividade mais lúdica. Com esta metodologia os alunos perceberam que tinham que cumprir as regras se quisessem realizar atividades diferentes.

Este processo iniciou-se durante a observação e teve sempre como fim melhorar alguns aspetos que na minha opinião iriam estimular e interessar mais os alunos. Contudo, as mudanças estratégicas não foram muitas, uma vez que a orientadora

⁸ Ver anexo VI

⁹ Ver anexo VII

cooperante foi bastante ativa e procurou sempre para os alunos as melhores metodologias.

4. AS MINHAS INTERVENÇÕES – EXPERIÊNCIAS CHAVE

Durante a minha prática letiva houve situações dentro da sala de aula que, por se revelarem inesperadas me levaram a refletir e, por isso, me ajudaram a tomar uma consciência mais clara do quanto foram significativas e perdurarão no meu futuro profissional. A seguir explico duas das mais significativas experiências ocorridas durante o estágio.

4.1 – “ OBSERVAR PARA APRENDER ”

O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.

(Estrela, 1994: 26)

Nas onze semanas de estágio frequentadas, várias foram as aulas com grande interesse e significado. No entanto, um dos momentos que mais me marcou foi ter entrado pela sala de aula, não como aluna, não como professora, mas como observadora, tornando assim o processo de observação a minha primeira experiência-chave. Este foi um momento raro para mim, pois estou habituada a frequentar as aulas como aluna e a tentar reter a informação necessária para o meu futuro, não estou nunca preocupada com a forma como o professor se comporta, como fala, como se dirige aos alunos ou até como os chama à atenção.

Foi neste aspeto que a observação teve imensa importância para as minhas posteriores intervenções, uma vez que nunca tinha estado perante uma turma. Verificar a forma como a professora cooperante agia foi uma mais-valia, pois na minha opinião a observação é uma atividade reflexiva e sistemática que tem como finalidade obter um conhecimento o mais credível possível da realidade que se observa.

Na formação de professores, a observação tem sido uma estratégia privilegiada, uma vez que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

A observação foi realizada não só para a professora cooperante, mas também para os alunos, uma vez que quando se está de fora do contexto ensino e aprendizagem é mais fácil verificar certos comportamentos e reações. A título de exemplo, quando estava no processo de observação deparei-me com uma aluna, que colocava sempre o dedo no ar para comunicar, mas como era a melhor aluna da turma, e por sua vez a mais calada, a professora raramente verificava que a aluna queria participar na aula. Desta forma, quando passei a intervir, uma das primeiras alunas para quem eu olhava, para verificar se tinha o dedo no ar, era essa mesma menina. Como referem Manuel Ferreira & Milice Santos, a observação é “um meio de mediatizar o real que se pode inscrever num contínuo que vai de uma observação espontânea a uma observação mais estruturada e sistemática. Através da observação o professor pode reduzir o risco de interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 66).

A importância da observação prende-se ainda com o facto de esta possibilitar a caracterização da situação educativa que o professor terá de encarar em cada circunstância, e a análise das suas interações, que poderão influenciar a escolha de estratégias pedagógicas. Como afirmam Maria Joaquina Damas & Jean-Marie Ketele, ao distinguir dois tipos de observação, a observação incide sobre facto, “quando orienta a sua atenção para características da situação, sobre comportamentos, ou sobre interações com pessoas” e a observação incide sobre representações “quando visa recolher opiniões, maneiras de perceber as coisas ou os comportamentos, ou de lhes atribuir um significado” (Damas & Ketel, 1985, p. 31).

Na minha opinião, a observação é indispensável na formação de professores, e tem como principais objetivos o facto de se ficar a conhecer mais sobre o contexto físico onde se exerce a atividade educativa; conhecer melhor o meio sociocultural dos alunos; conhecer melhor os relacionamentos dos alunos entre si na sala de aula e recreios; testar a eficácia pedagógica de determinado processo de ensino e aprendizagem, e por fim, mas não menos importante, conhecer as expetativas,

representações e ações dos alunos e professores durante um determinado período de tempo.

A observação encarada como um elemento regulador da tomada de decisões é um dos aspetos essenciais e críticos da formação de professores, que deve ser trinado em sala de aula pelos alunos estagiários. Uma vez que aquando desta formação a componente prática é quase inexistente, e por vezes dicotómica em relação ao conhecimento teórico. Como o afirma Carlos García, “a separação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico não pode manter-se por mais tempo” (García, 1999, p. 99), pois a teoria que aprendemos ao longo de toda a nossa formação, muitas vezes difere quando é colocada em prática. Como afirma Calderhead, citado por Carlos García, “os professores em formação têm um conhecimento inicial acerca do ensino, na medida em que tiveram experiências com crianças, ou ainda devido às milhares de horas em que foram estudantes. Este conhecimento pode influenciar os alunos em práticas, proporcionando-lhes imagens, modelos e práticas que podem não ser os mais adequados a um ensino que procura fomentar a compreensão dos alunos” (García, 1999, p. 99).

Tudo o que o futuro professor determina depende, direta ou indiretamente, da observação efetuada e do modo como a interpreta. Por esta razão, o professor tende a manter os comportamentos que dão bons resultados, a alterar as situações mais problemáticas e a procurar soluções para as questões difíceis, como afirma Ferro, citado por Eusébio Machado e outros, o professor “necessita estar apto para interpretar a situação no contexto e ter disponível um conjunto de ações possíveis previamente treinadas para intervir, consistente e reiteradamente” (Machado *et al*, 2011, p. 95).

4.2 – “ APRENDER MOTIVADO ”

Um dos aspetos em que incidiu a minha observação foi na utilização de materiais didáticos entre os quais o manual escolar. Como refere José Pacheco, “o manual é considerado um instrumento didático – juntamente com os livros de consulta, quadros, mapas, tabelas, gráficos, exemplares e modelos, instrumentos de observação, medida e traçado, material audiovisual, máquinas, aparelhos e ferramentas, e ainda outro material de trabalho ou demonstração” (Pacheco, 2001, p. 203).

Os manuais escolares, segundo Rui Castro e outros, “desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando, significativamente, as práticas pedagógicas. (...) é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado, por uns, como uma ‘bíblia’, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade (...) os manuais escolares continuam a ser *best-sellers* imprescindíveis situando-se nos topos mais vendidos em Portugal, ainda que não escapem a polémicas, acusações e críticas” (Castro *et al.*, 1999, p.142-143). De acordo com a breve investigação, anteriormente realizada, o manual escolar e os seus constituintes devem ter uma utilização regrada. Desta forma, ao longo da minha prática na turma do 1º CEB, optei por utilizar as ilustrações do manual como forma de complemento no processo de ensino e aprendizagem. Para além da utilização das ilustrações presentes no manual escolar, optei por inserir imagens na introdução de novos conceitos e conteúdos, dando à imagem uma função interpretativa, decorativa e ainda memorizadora, pois desta forma, os alunos compreendiam a informação transmitida de uma forma mais motivadora.

Contudo, é de salientar que ao longo da minha prática optei também pela utilização de outros materiais didáticos, pois o manual apesar de ser o instrumento de aprendizagem mais difundido, não deve ser singular no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, pois, citando Rui Vieira e Celina Vieira, “(...) estas estratégias podem ser usadas de forma integrada. (...) o professor pode expor simplesmente falando ou usando como auxiliares alguns recursos materiais como o

quadro, o manual escolar, as transparências, os dispositivos e os filmes, enquanto os alunos nos ouvem e eventualmente tomam notas” (Vieira & Vieira, 2005, p.20).

Procurei, à semelhança das práticas da orientadora cooperante, estabelecer uma utilização racional dos manuais escolares, recorrendo aos mesmos como mais uma fonte, entre outras, de materiais pedagógicos. Desta forma, durante todo o tempo de estágio foram construídos os mais diversos materiais didáticos¹⁰, para enriquecer as atividades e motivar os alunos, mas também os professores. Como afirmam Evellyn Silva, Estela Giordani e Camila Menotti “Compreende-se que quando o professor se apropria, desenvolve e adapta o material didático e o utiliza adaptando-o ao contexto dos alunos a aula resulta mais produtiva para o professor e para o aluno” (Silva, Giordani & Menotti, s/d, p.1). Depois de tudo o que aprendi com a construção e implementação de materiais em sala de aula, considero que este processo contribuiu em muito para a forma como vejo hoje a preparação das aulas e o seu desenvolvimento.

Na minha opinião, durante o processo da prática pedagógica, a existência e o recurso a diversos materiais didáticos é uma mais-valia, quando utilizados de forma adequada a determinados conteúdos, tornando o trabalho dos professores mais rico e dinâmico. Assim sendo, o tipo de utilização do material, depende, não só das suas características, mas também das escolhas pedagógicas do professor e da margem de gestão curricular que necessariamente possui.

No entanto, sabemos que os manuais escolares são hoje o material quase exclusivo de muitos professores e “são raros aqueles que se atrevem a viver o quotidiano sem o recurso quase sequencial ao manual escolar; ele funciona como um suporte securizante, mas também, como um constituinte, na maior parte das vezes, pouco flexível das partes pedagógicas.” (Tormenta, 1996, p. 9).

As aulas de hoje em dia são bastante centradas no manual escolar, deixando assim de parte tudo aquilo que interessa ao aluno, as suas preferências e os seus interesses. Um aluno sente-se muito mais motivado para aprender no contacto direto com determinados conteúdos, ao invés de serem apenas mostrados no papel, ou através de esquemas. Sendo a utilização do manual escolar um recurso

¹⁰ Ver anexo VIII

frequentemente utilizado pelos professores, alguns dos quais fazendo dele um uso quase exclusivo, é importante que eles revelem qualidade.

A utilização de diferentes materiais didáticos torna-se indispensável no processo de ensino e aprendizagem, contudo, os manuais escolares têm uma importância específica no processo educativo. Citando José Pacheco “o manual é, por assim dizer, um material curricular de interpretação dos programas, elaborado em conformidade com os objetivos, conteúdos e orientações de uma determinada disciplina traçados a um nível da prescrição curricular” (Pacheco, 2001, p. 200).

Em todo o caso o manual escolar deve ser considerado um instrumento relevante, ainda que não exclusivo, no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo as competências expressas nos programas/metodologias curriculares. Desta forma, os docentes não só podem como devem apoiar o processo de ensino e aprendizagem com outros recursos didáticos, nomeadamente, utilizando as tecnologias de comunicação, materiais reutilizados, construção dos próprios materiais com os alunos, entre outras tantas ideias que podem surgir.

Os recursos didáticos anteriormente referidos são de aquisição facultativa por parte dos alunos, e vêm sempre como elementos adicionais ao manual, mas depende do professor conseguir diminuir a frequência da utilização do manual, em prol de materiais muitas vezes de fácil construção.

5. REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO

A Prática Profissional construiu em mim uma forma de ensinar que, no meu ponto de vista, ainda não estava bem consolidada, isto porque ao longo de todo o meu percurso académico, toda a minha formação foi bastante centrada na teoria, deixando muitas vezes de lado a parte prática do processo de ensino e aprendizagem. É muito diferente a forma como enquanto alunos pensamos o que é ser professor, e, depois, quando estamos perante uma turma como professor. Este estágio ajudou-me não só a sentir-me mais preparada para o terreno, como também me deu certeza de que é, na sala de aula, a lecionar, que me sinto bem, pois durante toda a minha formação inicial nos baseamos na teoria, e muitas vezes quando chegamos à prática as situações colocam-nos novos problemas e desafios.

Apenas com esta prática me apercebi das dificuldades que um professor tem de saber superar, bem como que cada professor deve ter a sua própria metodologia e forma de ensinar. Podemos, sim, aprender com os outros, mas devemos sempre ter um carácter pessoal em cada aula que lecionamos.

Ser professor, na minha opinião, não é apenas debitar matéria e avaliar alunos. Um professor é um ser com uma habilidade especial para ensinar, e no mesmo processo, aprender e ajudar. Todo o decorrer do estágio foi muito importante para o meu desenvolvimento, não só enquanto pessoa, mas também como futura profissional.

Aprendi não só com a professora cooperante, mas também com os alunos, a saber estar numa sala de aula como professora, a saber impor o respeito pelas regras da sala de aula e, acima de tudo, aprendi como deixar o processo de ensino e aprendizagem decorrer dentro dos parâmetros planeados.

Quando cheguei à prática pedagógica para intervir pela primeira vez, os tempos da planificação não foram respeitados, bem como os passos. Hoje, e passadas as semanas, sinto-me preparada para entrar no terreno. O mais importante que retiro de todo este processo é o facto de olhar para uma planificação e conseguir perceber se é exequível e em que tempo o é. Outro parâmetro importante a retirar das

aprendizagens feitas com o estágio é o facto de conseguir manter os alunos em silêncio, bem como fazê-los respeitar as regras por mim estabelecidas.

Na minha opinião, mais importante que lecionar toda a matéria ou apresentar materiais muito perfeitos, é saber estar dentro da sala de aula, saber lidar com os alunos, saber cumprir uma planificação mesmo quando existem situações inesperadas que necessitam ser contornadas e conseguir manter o respeito mútuo entre aluno e professor. No que diz respeito a tudo isto sinto-me completamente apta.

Uma outra situação que a professora cooperante desenvolveu nos seus estagiários foi serem capazes de tudo. Prova disso foi o facto de passarmos por todas as expressões e de lecionarmos conteúdos completamente novos.

Relativamente às escolhas pedagógicas e didáticas feitas por mim, tanto a nível da aprendizagem da leitura e escrita, como também nas outras áreas do saber, foram encontradas e adaptadas com o auxílio tanto da orientadora cooperante, mas também do supervisor. Estas escolhas permitiram-me verificar que através da autonomia, os alunos aprendem mais e melhor, pois sentem-se responsáveis por si mesmos e, também, surge uma competição saudável entre os mesmos, que facilita e aumenta o trabalho dentro da sala de aula.

No decorrer da Prática Profissional, não existiram apenas momentos perfeitos, vivi também alguns momentos de dificuldades, momentos esses que me fizeram crescer e aprender como lidar com eles e superá-los. Uma dessas dificuldades foi gerir as participações no decorrer da aula. Não poderia pedir sempre aos mesmos alunos que participassem, mas eram sempre os mesmos a colocarem o dedo no ar. Outro obstáculo prendia-se com os alunos com mais dificuldades, pois sentia que tinha que lhes conceder mais apoio, e, por vezes, os outros alunos ficavam mais esquecidos. Tive que aprender a gerir a forma como dar apoio a todos os alunos da sala de aula. Por fim, a última dificuldade que posso também salientar, foram os diferentes ritmos dos alunos. Nas primeiras intervenções existiam sempre alunos que acabavam muito cedo, e, por outro lado, os outros que chegavam a levar o mesmo trabalho para terminar em casa. Esta situação teve de ser colmatada, com o uso de várias estratégias para os alunos que terminavam mais cedo, como é o caso de trabalho extra ou atividades lúdicas para desenvolver as expressões, de forma a interligá-las com as outras áreas do saber.

Em suma, penso que todo o processo que realizei foi bastante positivo bem como as atividades que planeei, motivaram os alunos para uma aprendizagem consolidada e eficaz. Desta forma, a minha prática pedagógica na turma A, ficará marcada não só para os alunos pelas várias experiências, mas também para mim, com tudo o que aprendi com eles para o meu futuro profissional, pois eles foram os meus primeiros alunos e os meus melhores professores.

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

1. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2º CEB

Para iniciar a prática educativa no âmbito do 2º CEB foi necessária uma preparação e organização das atividades envolvidas no estágio. Esta preparação consistiu em quatro componentes essenciais, sendo elas a observação, a planificação, a intervenção e para, finalizar, a reflexão.

No que diz respeito à observação, esta teve uma duração de três semanas no local de estágio, sendo de 26 de fevereiro a 15 de abril, em Coimbra. A observação consistiu em acompanhar as turmas onde decorreria a intervenção. Foi também importante observar e analisar as metodologias adotadas pelos professores cooperantes, como afirma Albano Estrela e outros “(...) a «observação» é uma atividade de primordial importância para o professor, quer no domínio da decisão, quer no da regulação e avaliação do processo ensino e aprendizagem” (Estrela *et al*, 1991, p. 90 e 91). No que diz respeito aos alunos, citando Albano Estrela e outros “Para decidir onde começar e como progredir, relativamente a cada aluno ou grupo de alunos, o professor precisa de determinar as características de cada aluno no domínio da aprendizagem e da personalidade.” (Estrela *et al*, 1991, p. 90 e 91). Isto significa que a observação na turma onde se realizaria a intervenção tornou-se uma mais-valia para aferir determinados comportamentos e atitudes dos alunos, que poderiam influenciar o decorrer da intervenção

Abordando a componente da planificação, esta decorreu aquando das aulas de Prática Educativa, lecionadas na ESEC, ao longo de catorze semanas. Estas aulas tinham como principais objetivos partilhar as experiências em contextos educativos diversificados e referenciados, com o acompanhamento de professores experientes e capazes de auxiliar os estagiários nas suas dúvidas, em cada realidade local, isto é, a cada comunidade educativa. Este apoio contribuiu para me auxiliar na fundamentação dos saberes construídos e competências desenvolvidas ao longo da nossa formação inicial. No decorrer destas aulas a planificação foi uma importante ferramenta de trabalho, uma vez que esta tem como função definir e ajustar o processo de ensino e aprendizagem, como referem Dominique Morissette & Maurice

Gingras, “ (...) a preparação dum plano de ensino consiste, antes de mais, em definir expectativas (...), em prever como se irá verificar a realização dessas expectativas, (...) e em escolher os meios para atingir esses mesmos objetivos” (Morissete & Gingras, 1994, p. 96).

Para determinar com eficácia as abordagens na intervenção em 2º CEB, tendo em conta as características próprias de cada turma, é necessária uma escolha pedagógica e didática adequada à mesma. Desta forma, é necessário um cuidado exaustivo na escolha das atividades bem como na elaboração da planificação. Como refere Lucie Ribeiro, existem doze passos para a elaboração de uma planificação, e alguns desses prendem-se com “ (...) o levantamento de opiniões sobre as «necessidades» de aprendizagem dos alunos.”, bem como “a seleção de métodos, meios e materiais” (Ribeiro, 1997, p. 25 a 27).

A componente de intervenção ocorreu durante oito semanas. Teve como principais objetivos desenvolver nos alunos estagiários todas as competências que um futuro professor deve conhecer e ter, sendo elas o contacto direto com os alunos, a capacidade de agir perante a turma em todas as atividades pertencentes à docência e saber gerir o tempo letivo de uma aula. Esta intervenção decorreu numa turma de 5º ano e numa de 6º ano de escolaridade, numa instituição situada em Coimbra. Teve início a 02 de abril e terminou a 24 de maio de 2013.

A intervenção dividiu-se por áreas científicas, sendo que o período de lecionação em cada uma delas foi de duas semanas. Aquando da intervenção de um estagiário, o outro observava a prática do colega para posteriormente refletir acerca da mesma, com a finalidade de crescimento pessoal e profissional para ambos os estagiários. A minha intervenção iniciou-se com a Matemática, seguindo-se as Ciências Naturais, depois a História e Geografia de Portugal e para finalizar o Português. Contudo, devido a motivos da instituição, a intervenção em algumas aulas nas duas últimas áreas do saber acabaram por se sobrepor.

Ao longo de todo o processo de estágio, a grande finalidade foi aprender conhecimentos para o futuro, quer a nível de atitudes pessoais, quer a nível da avaliação. No 2º Ciclo, designadamente no 5º ano de escolaridade, os alunos passaram de um ciclo de monodocência (um professor) para um ensino em que o plano de estudos está organizado por áreas curriculares, vinculando a cada disciplina

um professor diferente, facto que determina a coexistência de estilos diversificados de ensino, bem como de atuações pedagógicas diferentes. Esta nova realidade implica, nomeadamente, que os alunos desenvolvam competências para que possam entender o que é pretendido pelos diferentes professores, que organizem os seus materiais de forma variada e que desenvolvam novas técnicas de estudo. Desta forma, foi importante a realização de um estágio tanto numa turma de 5º como de 6º ano, de forma a preparar-me melhor para ambos os níveis, uma vez que as atitudes, os comportamentos e a predisposição dos alunos diferem de ano para ano e de turma para turma.

Para finalizar, a componente que mais influenciou as minhas decisões foi a reflexão. Isto porque, ao refletir após cada aula, quer com as professoras cooperantes, quer nas aulas de prática educativa, apercebi-me do que poderia alterar nas minhas metodologias e desta forma consegui ir crescendo a nível profissional. As reflexões surgiram após cada aula, em conjunto com a professora cooperante e o meu colega de estágio, desta forma existiam várias observações e melhorias a serem anotadas. Aquando da presença do supervisor nas aulas lecionadas, o mesmo estava presente também no momento reflexivo. Após a experiência de estágio é extremamente importante referir o quanto a Prática Educativa, lecionada na ESEC, se tornou essencial para a identificação de problemas que surgiam no dia a dia e para refletir acerca das metodologias utilizadas e dos melhoramentos que se podiam efetuar. As reflexões realizadas em conjunto visaram o melhoramento das práticas dos estagiários bem como o esclarecimento de algumas metodologias utilizadas.

Seguidamente exponho a fundamentação das minhas práticas educativas, e posteriormente apresento a reflexão acerca das mesmas. Estas encontram-se divididas por áreas científicas, conforme a ordem das intervenções.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DO ESTÁGIO DO 2º CEB

2.1. INSTITUIÇÃO

A instituição onde efetuei o meu estágio está localizada em Coimbra e trata-se de um estabelecimento de ensino particular e cooperativo de cariz católico. Os ideais e as políticas praticadas neste estabelecimento advêm da conceção concebida pela congregação a que pertence: formar homens livres, capazes de discernir os melhores caminhos que conduzem o ser humano a Deus e à Verdade.

A pedagogia da instituição baseia-se em três vetores, sendo eles o vetor Escola, o vetor Católico e o vetor Cultural. Primeiramente, no que diz respeito ao vetor Escola, este visa uma educação para a excelência do saber em todas os domínios. No que diz respeito ao vetor Católico, este visa o estudo, aprofundamento e reflexão da Fé Católica, e por fim, o vetor Cultural que visa aprofundar um tema cultural, escolhido anualmente.

Desta forma, a instituição é caracterizada por uma correspondência entre a importância do saber, com a importância da fé e cultura, para proporcionar aos alunos, em cada nível de ensino, uma formação global e prepará-los nas vertentes Pessoal, Social, Religiosa, Artística, e Cultural.

A instituição em causa conta atualmente com uma população escolar em todos os ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Esta população escolar é principalmente constituída por alunos residentes na área de influência da instituição.

2.2. TURMAS

Ao longo do estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico, intervim em duas turmas distintas. Uma turma do 5º ano e outra do 6º ano. As disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza e Português foram lecionadas na turma de 5º ano, já as aulas de História e Geografia de Portugal ocorreram na turma de 6º ano.

Sendo que cada aluno tem as suas características próprias, bem como cada turma tem os seus próprios métodos de aprendizagem, foi essencial um conhecimento aprofundado das mesmas, para as decisões metodológicas. Desta forma, em seguida, apresento as características mais relevantes de cada turma.

2.2.1. A turma do 5º ano

A turma do 5º ano era constituída por vinte e oito alunos, sendo quinze do sexo feminino e treze do sexo masculino. As idades dos alunos variavam entre dez e onze anos de idade. Nesta turma não existiam alunos retidos e apenas sete frequentavam o colégio pela primeira vez.

De uma forma geral, e de acordo com os resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano letivo, esta era uma turma com níveis de conhecimentos globais bastante bons. É de notar que os alunos possuíam muitos conhecimentos anteriores e também que apreenderam corretamente tudo o que lhes foi transmitido ao longo do 1º Ciclo. Em todas as disciplinas mostraram bastante interesse pelas novas aprendizagens e eram alunos bastante participativos, organizados e responsáveis, não apresentando nenhuma dificuldade em mostrar as suas dúvidas ou questões.

Era uma turma muito participativa e motivada para aprender, sendo, por vezes, bastante complicado conseguir que todos os alunos participassem nas aulas, devido ao tempo letivo das mesmas.

No que diz respeito às aprendizagens, esta era uma turma bastante consistente, ou seja, todos os alunos tinham um ritmo semelhante de aprendizagem dos conteúdos, bem como todos eram portadores de uma enorme motivação para a realização das tarefas e atividades propostas pelo professor.

Nesta turma não existia nenhum aluno referenciado com NEE ou apoio educativo, contudo existia um aluno referenciado como hiperativo. Desta forma, este aluno por vezes perturbava o normal funcionamento das aulas, sendo necessária uma especial atenção com o mesmo.

2.2.1. A turma do 6º ano

A turma de 6º ano era constituída por vinte e três alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e sete do sexo masculino. As idades dos alunos variavam entre onze e doze anos de idade, à exceção de um aluno considerado sobredotado que transitou do 5º ano, em novembro, para esta turma, assim sendo este aluno tinha ainda dez anos de idade. Nesta turma não existiam alunos retidos e apenas um aluno frequentava o colégio pela primeira vez.

Na turma referida existia um aluno referenciado com necessidades educativas especiais, sendo um aluno com dificuldades a nível da leitura e da escrita, ou seja, era um aluno disléxico. Ainda assim, esta turma conseguia ser coerente nas aprendizagens, uma vez que todos os alunos tinham ritmo e motivação idênticos, o que resultava num perfeito aproveitamento do tempo letivo.

A turma de uma forma geral era composta por alunos motivados, interessados, autónomos e responsáveis. Contudo, no que diz respeito à participação oral dos alunos, estes eram um pouco desorganizados, desrespeitando as regras impostas pelo professor.

Os alunos caracterizavam-se ainda por uma enorme determinação em aprender, bem como em participar em todas as atividades e tarefas propostas pelo professor. Através da participação dos alunos era possível verificar um nível de conhecimentos gerais acima do comum, pois os alunos interessavam-se pelos assuntos do quotidiano, interligando-os com os conteúdos lecionados.

3. FUNDAMENTAÇÕES E REFLEXÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

3.1. MATEMÁTICA

3.1.1. FUNDAMENTAÇÕES DAS PRÁTICAS

A prática educativa no âmbito de estágio envolveu a implementação de uma sequência de dez aulas e foi o início do meu desenvolvimento profissional como professora de Matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico. Esta envolveu desenvolver os seguintes conhecimentos do professor: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular da matéria a ensinar, segundo designações de Shulman (1986). O conhecimento do conteúdo refere-se à quantidade e organização do conhecimento existente na mente do professor. Para pensar adequadamente sobre o conhecimento do conteúdo, exige ir para além do conhecimento de factos ou conceitos de um domínio da matemática, exige compreender as estruturas da matéria. O conhecimento do conteúdo pedagógico vai também para além do conhecimento da matéria. Inclui para a maior parte dos tópicos regularmente ensinados, as formas mais úteis de representar ideias, as analogias mais poderosas, exemplos, ilustrações, explicações e demonstrações. Em resumo, inclui as formas de representar e formular a matéria de forma a torná-la compreensível aos outros. O conhecimento curricular está relacionado com a compreensão sobre as alternativas disponíveis para o ensino. O currículo é representado por uma vasta gama de programas construídos em função do ensino de conceitos e conteúdos particulares para um dado nível, por uma variedade de materiais educativos que se adequam aos mesmos programas e um conjunto de características que indicam e restringem o uso dos materiais programáticos em circunstâncias particulares.

As decisões tomadas ao longo da descrição da fundamentação desta prática letiva tiveram em conta os diferentes aspetos do desenvolvimento do conhecimento do professor acima identificados, e que foram fomentados e desenvolvidos.

A matemática lecionada na sequência didática envolveu a Organização e Tratamento de Dados (OTD) para vinte e seis alunos do 5º ano, do 2º Ciclo do Ensino Básico. Foi necessário uma leitura minuciosa dos seguintes documentos, para aprofundar o conhecimento matemático referido: *Análise de dados – textos de apoio para professores do 1º Ciclo* (Martins, et al, 2007), *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (Palhares, 2004), *Organização e tratamento de dados* (Ponte & Martins, 2010) e *Essential Statistics* (Rees, 1995).

O Programa de Matemática do Ensino Básico, PMEB, (Ponte J. P. et al., 2007) foi analisado também com minúcia. Ao examinar o PMEB, identifiquei os objetivos a trabalhar de acordo com a matemática a ensinar: (i) formular questões suscetíveis de tratamento estatístico, identificar os dados a recolher e a forma de os obter; (ii) distinguir dados de natureza qualitativa de dados de natureza quantitativa, discreta ou contínua; (iii) construir e interpretar tabelas de frequências absolutas e relativas, gráficos de barras, de linha e diagramas de caule e folhas; (iv) compreender e determinar a média aritmética de um conjunto de dados e indicar a adequação da sua utilização. Também foi consultada a obra *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (Associação de Professores de Matemática, 2008) no sentido da procura de clarificação dos objetivos anteriormente referidos.

O manual utilizado no Colégio, “*Matemática cinco: 5º ano do Ensino Básico*” (Rosa, Lourdes & Vaz, 2012), foi também analisado ao pormenor. Fundamentalmente procurou-se saber se os conceitos estavam abordados de forma exaustiva, se as estratégias de ensino eram as mais adequadas, se a informação escrita necessitava de ser complementada e se apresentava conceções erróneas, no sentido de que a aprendizagem do aluno não fosse perturbada. Esmeralda Santo afirma que “Independentemente das funções para quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente” (Santo, 2006, p. 107). O manual da turma foi usado regularmente, essencialmente para a consolidação de conhecimentos dos alunos.

O PMEB destaca três capacidades transversais a toda a aprendizagem matemática: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática. A resolução de problemas é quando um aluno é capaz de resolver e

enunciar problemas, analisar as várias estratégias e efeitos de alterações no enunciado do problema. Constitui a atividade primordial na aquisição dos diferentes conceitos, representações e procedimentos. O raciocínio matemático envolve a enunciação e teste de conjecturas, e, posteriormente, a sua demonstração. Por fim, a comunicação matemática engloba as vertentes orais e escrita, abrangendo o progressivo domínio da linguagem matemática. Um aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias e, também, de compreender as ideias que lhe são apresentadas para poder participar construtivamente nas discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos. Em toda a sequência de aulas foi fundamentado o raciocínio matemático através da resolução de situações problemáticas adequadas, bem como a comunicação matemática através do uso da linguagem apropriada. Como afirmam Ponte e outros “(...) o professor deve proporcionar situações frequentes em que os alunos possam resolver problemas, analisar e refletir sobre as suas resoluções” e as resoluções dos colegas. (...) Através da discussão oral na aula, os alunos confrontam as suas estratégias de resolução de problemas e identificam os raciocínios pelos seus colegas” (Ponte *et al*, 2007, p. 9).

O PMEB refere que “A tecnologia assume uma grande importância no tratamento de dados. Foi também de extrema importância averiguar quais os materiais educativos que seriam necessários, para lecionar aqueles conteúdos programáticos. A calculadora e o computador são instrumentos fundamentais no trabalho a realizar neste tema, uma vez que permitem que os alunos se concentrem na escolha e justificação dos métodos a usar, na análise de dados e na interpretação de resultados, libertando-os de cálculos demorados.” (p. 43). Contudo, só foi possível utilizar o *PowerPoint*, como suporte do estagiário, para representar os diferentes conceitos envolvidos e constituir uma fonte de motivação e concentração dos alunos. Foi utilizado para ilustrar os vários tipos de gráficos existentes nas mais diversas situações do quotidiano em que podem ser utilizados, indo ao encontro das seguintes sugestões do PMEB: ”Recolher, organizar, descrever, apresentar e interpretar dados constituem atividades que devem ser colocadas ao serviço da resolução de problemas identificados pelos alunos na sua vida quotidiana.” (p. 42)

No PMEB (p. 12) é sugerido que a avaliação tenha “predominantemente um propósito formativo, identificando o que os alunos não sabem, tendo em vista

melhorar a sua aprendizagem, mas valorizando também aquilo que sabem e são capazes de fazer”. Assim, nas minhas práticas, esteve presente a avaliação formativa, que é uma avaliação que atravessa todo o trabalho do professor, pois “está presente em toda a atividade docente e não apenas nos momentos formais de avaliação como normalmente se faz crer”. A avaliação formativa possibilita diferentes vivências em termos das aprendizagens dos alunos, e é um processo de assistência à aprendizagem, porque se pretende que “envolva todos os alunos no processo e acolhendo as respostas, as remeta sistematicamente para a (re)conceitualização da tarefa através dos vários processos de regulação” (Pinto & Santos, 2006, pp. 121 e 122). Para finalizar a avaliação formativa é ainda considerada pelos mesmos autores como a alavanca para a inovação pedagógica, pois abre caminho para uma prática inclusiva que “significa ser exigente com a aprendizagem de todos os alunos, e reconhecer que esta tem que ser sustentada”.

Para avaliar a forma como os alunos aprendiam conceitos e processos utilizei três procedimentos distintos, todos formativos, reguladores da aprendizagem. Uma das avaliações foi feita através das produções relativas aos trabalhos de casa, com posterior correção individual em que lhes era facultado feedback escrito. Ou seja, procurei encontrar os alunos com maiores dificuldades e tipo de erros, e em seguida eram os mesmos alunos, convidados a dirigirem-se ao quadro, para que em discussão com a turma, os exercícios fossem compreendidos pelos próprios e procedessem à sua autorregulação. Outra avaliação das aprendizagens foi feita através das produções escritas dos alunos relativas a tarefas dadas nas aulas. Com as suas produções, compreendi que os alunos tinham dificuldades em construir gráficos de barras correspondentes às variáveis qualitativas. Por fim, outra forma de avaliar formativamente as suas aprendizagens foi através de uma tarefa em que os próprios alunos colocavam questões uns aos outros, fundamentalmente de interpretação, relacionadas com a matéria, por exemplo, através da visualização de um gráfico ou de uma tabela. A professora estagiária orquestrava a discussão da turma fomentando a comunicação entre alunos e intervinha sempre que estes não conseguiam responder de forma completa ou correta à questão em mãos, a linguagem matemática era imprópria ou o raciocínio matemático era confuso.

Para desenvolver as atividades no contexto de aula, implementei tarefas que se adaptassem à turma e aos conteúdos lecionados. As tarefas servem de suporte para as aprendizagens dos alunos. Existem “Tarefas que pedem aos alunos a execução de um procedimento memorizado, de maneira rotineira (...) e tarefas que exigem que os alunos pensem conceptualmente e que os estimulem a fazer conexões” (Stein & Smith, 2009, p. 22).

A tipologia das tarefas que vai ser usada nesta descrição é: problema, exercício, investigação e exploração, segundo Ponte (2005). Este defende que “a tarefa pode surgir de diversas maneiras: pode ser formulada pelo professor e proposta ao aluno (...) a tarefa pode ser enunciada explicitamente logo no início do trabalho ou ir sendo constituída de modo implícito à medida que este vai decorrendo. (...) Não basta, no entanto, selecionar boas tarefas – é preciso ter atenção ao modo de as propor e de conduzir a sua realização na sala de aula.” (Ponte, 2005, p. 1). Os problemas devem desafiar os alunos nas suas capacidades matemáticas, para que estes experimentem o gosto pela descoberta. Com os problemas, os conteúdos do tema são aprofundados e reforçados. Os exercícios servem para o aluno pôr em prática os conhecimentos já adquiridos e também para consolidação dos mesmos. Quando são os alunos que elaboram as estratégias de resolução de um problema e formulam as questões a resolver, esta tarefa deixa de ser apenas um problema e passa a ser uma tarefa de investigação para o aluno. Nas tarefas de exploração deve existir a preocupação de que os alunos investiguem os conceitos estudados.

A Matemática está presente no quotidiano dos alunos. Assim, numa das aulas, apostei numa tarefa onde os alunos tiveram de encontrar a frequência absoluta e relativa das consoantes presentes num poema, interligando assim outra área do saber, Português, com a Matemática, promovendo a interdisciplinaridade. Desta forma, os alunos compreenderam que com qualquer matéria, a Matemática pode e deve ser utilizada. Pombo (citado em Tomaz e David, 2008, p. 17) afirma que “do ponto de vista escolar, a interdisciplinaridade pode ser tomada numa conceção bem ampla, entendida como qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto (...)”.

Como já foi referido foi lecionada uma sequência de dez aulas sobre Organização e Tratamento de Dados. Na primeira aula foram realizadas revisões

sobre frequência absoluta e pictogramas, de forma a perceber os conhecimentos que os alunos traziam do 1º CEB. Na segunda aula, os alunos aprenderam a interpretar e representar dados em gráficos de barras, bem como a construí-los. Diferenciar dados qualitativos de dados quantitativos foi o objetivo trabalhado na terceira aula. Na quarta e quinta aulas foram feitas revisões da matéria lecionada nas aulas anteriores, com recurso ao manual de matemática e a folhas de tarefas elaboradas pela estagiária. Na sexta aula, os alunos trabalharam de forma um pouco apressada o gráfico de barras duplas e o histograma. Também fizeram a súmula sobre as diferentes formas de representação tabular e gráfica para dados qualitativos e quantitativos que tinham estudado. Na sétima e oitava aulas, foi dado a conhecer aos alunos as características do diagrama caule-e-folhas, aprendendo a organizar os dados de acordo com esse diagrama e a resolver situações problemáticas. Para finalizar a sequência didática, na nona e décima sessões foi introduzido o conceito de média aritmética e os alunos aprenderam a calcular a média, seguindo-se a aplicação em exercícios.

As aulas iniciavam-se sempre com a correção do trabalho de casa feita pelos alunos no quadro, em seguida, a estrutura da aula modificava-se consoante o objetivo a ser trabalhado. Se o objetivo da aula era consolidar conhecimentos dos alunos, estes eram convidados a resolver individualmente tarefas, numa folha de trabalho, e posteriormente a estagiária orquestrava discussões dos alunos, em grande grupo, sobre a resolução das tarefas. Se um novo tópico matemático ia ser abordado, a estagiária apresentava-o em grande grupo e posteriormente convidava os alunos a aplicar o tópico trabalhado.

3.1.2. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS

A Prática Educativa contemplou grandes componentes, sendo estas: a observação de aulas, a implementação de aulas em contexto, e reflexão sobre as aprendizagens e a condução das aulas.

O período de observação da prática letiva envolveu a observação das aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante e a observação das aulas lecionadas pelo colega estagiário que partilhava a mesma turma de estágio. Na observação das aulas da professora orientadora cooperante pude compreender as motivações da turma, as suas possíveis dificuldades, a forma como os alunos reagiam a determinadas situações, como os alunos interagiam entre si e com a professora, a forma como os alunos se comportavam, bem como ao tipo de questões colocadas pelos alunos e o tempo que os mesmos demoravam a realizar as tarefas. As estratégias de ensino utilizadas pela professora, das quais destaco o uso regular do manual para leção e consolidação da matéria, foram outro aspeto observado.

A observação das aulas lecionadas pelo colega de estágio surgiu após eu ter implementado as minhas aulas, e teve uma duração de duas semanas, num total de dez aulas observadas. Foi-me pedido que a observação de uma das aulas seguisse três critérios: os pontos críticos da aula; se fosse um aluno da turma o que tinha aprendido com a aula e se fosse a professora o que mudaria na aula. Esta observação de aula permitiu uma posterior autorreflexão acerca do que os alunos poderiam aprender, e de como o professor deve atuar numa sala de aula. No decorrer das aulas do meu colega de estágio, é de notar que existiu sempre uma preocupação do mesmo por explicar aos alunos as dúvidas que lhes iam surgindo. Foi também uma mais-valia a construção e utilização de materiais manipuláveis nas aulas, de forma a desenvolver os conhecimentos dos alunos, e também mantê-los motivados e interessados a aprender: construção de um tangran, construção de um metro quadrado e construção de um dominó para trabalhar as conversões das diferentes unidades de medida de área. Se fosse eu a professora a lecionar, seguiria um percurso semelhante, mas optava por interligar os conteúdos já abordados com a nova matéria, aproveitava os erros que alunos cometiam, para abordar mais uma vez o conceito e fazer com que os alunos consolidassem as aprendizagens.

A minha sequência de aulas foi implementada ao longo de duas semanas. Existiu um longo processo antes da implementação da sequência que envolveu, primeiro a construção de um esboço da planificação da sequência das aulas, posteriores análises pelas professora orientadora cooperante e pela professora supervisora, e respetivos melhoramentos. Todas as planificações de aulas, exceto a primeira, foram sujeitas ainda a reflexões pós-aulas e sofreram aperfeiçoamentos.

Para a primeira aula estipulei determinadas tarefas, tendo-me, ao implementá-las, deparado com falta de tempo para a realização total da planificação pensada, dado que as aulas eram diárias, com uma duração de quarenta e cinco minutos. Com este acontecimento compreendi a importância da gestão do tempo e, ao longo das restantes aulas, tive como preocupação dar menos tarefas e conteúdos, de forma a conseguir cumprir integralmente os objetivos propostos.

Nas primeiras aulas apercebi-me também de que os alunos não se recordavam dos conceitos que tinham sido abordados nas aulas anteriores. Por exemplo, depois de ter explorado a natureza dos dados e a forma como os mesmos eram representados, os alunos não distinguiam a representação gráfica para dados qualitativos e dados quantitativos. Para ultrapassar esta dificuldade, senti necessidade, de diariamente, rever os conteúdos abordados nas aulas anteriores e estabelecer interligações entre as matérias lecionadas, pois, desta forma, os alunos consolidavam os conhecimentos e compreendiam que todos os assuntos estão interligados.

Como evidência das aprendizagens dos alunos, relativamente aos assuntos tratados nesta prática, só poderei indicar que todos os alunos obtiveram nota positiva, aquando da realização de um teste sumativo com toda a sequência didática por mim lecionada, mas aplicado pela professora da turma. Contudo, a avaliação formativa, que esteve presente no decorrer desta prática, resumiu-se a feedbacks escritos e orais, dados pela estagiária às produções ou comunicações dos alunos, tentando eliminar ou colmatar as conceções erróneas que os alunos exibiam.

Neste processo de estágio, o elemento reflexão foi crucial no crescimento do desenvolvimento profissional, pois esteve presente em todos os momentos, fundamentalmente antes, durante e após a implementação da sequência de aulas, de forma individualizada, com o grupo de estágio ou no seminário de prática educativa.

Em suma, e refletindo sobre esta prática, parece poder dizer-se que nela foi iniciado e fomentado o desenvolvimento profissional do professor de matemática, nos diferentes aspetos que Shulman identificou: conhecimento do conteúdo, conhecimento do conteúdo pedagógico e conhecimento curricular.

3.2. CIÊNCIAS NATURAIS

3.2.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS

O processo de ensino e aprendizagem pode ser influenciado pelas teorias do construtivismo. Esta influência traduz-se no momento em que o professor deixa de ter o papel principal na sala de aula. Neste momento o professor deixou de ser o único agente ativo no processo de transmissão de saberes, como afirmam Isabel Martins e outros “(...) a importância da implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar será vista como um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo” (Martins, *et al*, 2007, p. 25). Então, os alunos passaram de agentes passivos, no processo de ensino e aprendizagem, a agente ativos. Através do próprio trabalho, os alunos adquirem os seus conhecimentos, tornando-se assim essenciais na própria aprendizagem. Desta forma, os papéis inverteram-se, no sentido de que, nesta perspectiva, os professores têm o papel de conduzir o contexto, para que os alunos alcancem e construam as suas próprias aprendizagens. Como afirmam Joel Mintzes e outros “(...) o conhecimento é uma construção idiossincrática e dinâmica dos seres humanos, em que a educação tenta diminuir as diferenças entre pessoas, e que os professores são “intermediários” ou negociantes do significado” (Mintzes *et al*, 1998, p. 60).

Preservando a perspectiva anteriormente referida, organizei as minhas aulas também com materiais que despertassem mais interesse dos próprios alunos.

A unidade temática abordada nas intervenções foi a “A água: importância para os seres vivos”. Neste tema é tratada a importância da água para os seres vivos, as suas propriedades, a forma como a mesma é tratada e utilizada e ainda a poluição. Ao trabalhar esta temática, previ a existência do conhecimento de alguns conceitos que advêm do seu quotidiano. Para isto deve existir uma sistematização dos mesmos, pois Piaget, citado por José Tavares & Isabel Alarcão, refere que “ (...) o papel da escola é integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança e, nessa medida o currículo deve acompanhar o ritmo normal do seu desenvolvimento” (Piaget, citado por Tavares & Alarcão, 1992, p.102).

Utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, as aulas adquirem um rumo próprio porque, desta forma, estes exprimem as suas ideias acerca do tema, podendo aumentar e otimizar a sua perspetiva cultural, como afirma Morris Bigge “(...) um ensino que não faça mais do que apenas conservar uma cultura é adequado para uma cultura estática, mas não para uma cultura dinâmica e em rápido processo de mudança como a nossa” (Bigge, 1971, p. 30).

De forma a conseguir contextualizar a unidade temática no quotidiano dos alunos optei por utilizar *PowerPoint's* com vídeos e imagens de problemas e situações reais, pois, de acordo com a investigação de Saul Jesus “(...) toda a prática pedagógica deve ser racional, isto é, deve ser situacional e contextualizada (...)” (Jesus, 2003, p. 36).

Analisando o nosso quotidiano informatizado, é necessário referir que, em muitos casos, o facto de os alunos estarem dentro de um espaço fechado pode desarticular-se com as prioridades dos mesmos. A utilização de meios audiovisuais e informáticos torna-se então numa solução. Neste sentido, Maria José Balancho & Filomena Coelho, referem que “(...) o professor deve despertar as capacidades dos alunos e desenvolver-lhes as aptidões naturais, para que eles sejam capazes de as utilizar em diferentes contextos” (Balancho & Coelho, 2001, p. 48).

Outra forma de organização curricular, que pode interessar os alunos pela unidade temática e também pela aquisição de conhecimentos, é a realização de atividades experimentais, como afirmam Isabel Martins e outros “(...) é fundamental o envolvimento e a responsabilização do professor na exploração de situações didáticas, na produção e implementação de atividades práticas, laboratoriais e experimentais em sala de aula” (Martins *et al*, 2007, p. 11). Nas aulas em que existe uma relação entre a teoria e a prática, é possível proporcionar situações de investigação que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Numa atividade experimental deve existir discussão e interpretação dos resultados obtidos e, para isso, o professor deve desenvolver um papel de guia aquando da abordagem de conceitos e conteúdos, como referem Demétrio Delizoicov & José Angotti: “(...) o professor atua (...) [sendo] um orientador crítico da aprendizagem” (Delizoicov & Angotti, 1991, p. 22). Contudo, e citando os mesmos autores, “(...) se esta perspetiva de atividade experimental não for contemplada, será inevitável que se resuma à

simples execução de “receitas” e à comprovação da “verdade” daquilo que repousa nos livros didáticos” (Delizoicov & Angotti, 1991, p. 23). Desta forma, é importante salientar que, na realização das atividades experimentais nas aulas, os alunos devem preencher uma grelha de observação. Para finalizar, deve existir uma discussão de resultados em grande grupo, dentro da sala de aula. Esta metodologia desenvolve o interesse dos alunos bem como pode facilitar a aquisição dos conteúdos. Porém, para compreender que tipo de atividade se pretende desenvolver, é necessário um estudo acerca das diferentes propostas científicas. Desta forma, e segundo Maria Santos, existem as atividades práticas, o trabalho laboratorial e ainda o experimental. A atividade prática ou trabalho prático, segundo a autora, citando Miguéns, é aquele que “ (...) é realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamento, para observar fenómenos, na aula ou em atividades de campo” (Santos, 2002, p. 38). Já o trabalho experimental é segundo a mesma, “(...) baseado na experiência, no ato ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática”. Para finalizar, ainda com este investigador, o trabalho laboratorial contempla “(...) os exercícios, as experiências, os experimentos por descoberta guiada, as verificações experimentais e as investigações ou projetos” (Santos, 2002, p. 38).

É necessário referir que, com a entrada no 2º Ciclo, os alunos podem contactar pela primeira vez com as atividades experimentais. Desta forma, a excitação e o entusiasmo dos mesmos pode, por vezes, dificultar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o decorrer da atividade. Para superar esta situação, o professor acaba por se tornar o ator principal, e existe uma transmissão excessiva de informação, como relembram Luís Dourado & Manuel Sequeira: “(...) a sua realização esporádica conduz normalmente a situações em que o professor é o principal protagonista, alertando o aluno para aspetos que é necessário observar” (Dourado & Sequeira, 2004, p. 213). Para colmatar esta situação, é importante que o professor encare a atividade experimental como um período de descoberta e intervenção dos seus próprios alunos, como defendem Luís Dourado & Manuel Sequeira ao dizerem que “(...) a escolha do problema a estudar, a seleção das hipóteses de trabalho, a escolha dos materiais necessários, a escolha e execução do procedimento, a escolha do modo de recolha de dados e sua execução deve ser

efetuada em conjunto pelo professor e pelos alunos” (Dourado & Sequeira, 2004, p. 213).

Um outro problema que pode surgir durante a exploração de uma atividade experimental é a gestão do tempo em função da atividade que se pretende desenvolver. Em muitos casos, os alunos estão a contactar primeiramente com determinados materiais e, desta forma, é necessária uma introdução inicial. A excitação dos alunos, por verificarem o que anteriormente estudaram, perturba o normal funcionamento da aula, o que requer, do professor, uma capacidade de saber gerir e orientar a turma, em função do tempo disponível para a realização da atividade.

Para que os conteúdos e conceitos fiquem mais consolidados pelos alunos e também para que, no momento do estudo, os mesmos vejam esta etapa como uma simples revisão da matéria lecionada, é importante que em todas as aulas exista uma síntese da mesma, sendo facultado aos alunos os elementos importantes para uma melhor compreensão do conteúdo, pois, como refere Antoine Garanderie, ao longo da aula, um professor deve “(...) dar tempo aos alunos para que redigam ou revejam, na sua consciência, os elementos explicativos da noção; e assegurar-se (...) de que os alunos compreenderam a noção, fazendo-lhes perguntas e mandando fazer exercícios” (Garanderie, 1991, p. 46). Por este motivo, decidi que em todas as aulas os alunos seriam responsáveis por elaborar uma pequena síntese dos conceitos abordados, bem como, sempre que possível, resolver determinadas questões propostas pelo manual. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem e a aquisição de conhecimentos torna-se progressiva, em torno do crescimento dos conceitos.

Ao abordar a importância do manual, tendo em conta as metodologias adotadas pela professora e pelo colégio, foi importante a sua utilização. Muitas vezes este facto contribui como ponte para os encarregados de educação verificarem o que os seus educandos estão a lecionar no período escolar. Contudo, devo referir que o manual escolar não deve ser uma prioridade, pois, como afirma José Tormenta, o “(...) professor é um profissional que pode utilizar a sua experiência, as suas competências cognitivas, de formas variadas em todos os âmbitos que determinam a sua prática” (Tormenta, 1996, p. 64). Porém, e segundo a breve investigação

realizada, a disciplina de Ciências Naturais é privilegiada no contacto com o manual escolar, uma vez que o mesmo representa, através das suas imagens, uma realidade que os alunos somente contactam através de fotografia. Isto é, nas Ciências Naturais, as ilustrações dos manuais escolares são uma mais-valia para a representação do que é estudado e aprendido.

A realização de um trabalho de grupo em que esteja presente a vertente de pesquisa, é uma forma de os alunos terem que estabelecer uma situação problema e desenvolvê-la. Este tipo de tarefa facilita as aprendizagens e motiva os alunos, pois, neste trabalho com os colegas, podem exprimir-se e promover uma discussão de opiniões, que os torna cidadãos capazes de viver numa sociedade em mudança, como salientam Luísa Beltrão e Helena Nascimento: “As diferentes experiências pessoais de cada elemento do grupo, os seus saberes e as suas especificidades, enquanto seres humanos, permitem encarar o problema na sua globalidade. Cada grupo adquire sinergias próprias pelo que, ao trabalhar num dado projeto, propõe esquemas de trabalho de acordo com as suas experiências e competências específicas” (Beltrão e Nascimento, 2000, p. 105).

De acordo com as metodologias acima transcritas, as minhas aulas organizaram-se tendo em atenção o desenvolvimento dos conteúdos, a sistematização e, quando possível, a aplicação dos conhecimentos, tendo realizado alguma atividade prática.

3.2.2. REFLEXÃO DAS PRÁTICAS

Após o período de observação das aulas da professora orientadora cooperante, apercebi-me de que as mesmas eram bastante dinâmicas e interessantes, sempre com o auxílio de material didático. Desta forma, a professora conseguia manter os alunos interessados, motivados e participativos. Assim, quando tive de efetuar a elaboração das planificações, tive sempre presente continuar a mesma estrutura de aulas a que os alunos estavam habituados, porque, citando José Henrique Oliveira, “O professor

deve antes de mais pôr-se de acordo com os outros colegas” (Oliveira, 2005, p. 88). Portanto, também esperei manter a curiosidade pelas Ciências Naturais.

No colégio onde fiz o estágio, as Ciências Naturais têm uma determinada prioridade, pelo que as aulas são sempre de 90 minutos, duas vezes por semana. Ao longo do decorrer das aulas lecionadas, apercebi-me de algumas alterações que faria, caso voltasse a lecionar as mesmas aulas.

Principiando por referir algumas das dificuldades sentidas, começo por indicar que o tema “Água” é bastante conhecido pelos alunos, tendo estes bastante informação. Na gestão da leção deste tema, não esperei que os alunos contribuíssem tanto e, assim, nem sempre consegui cumprir a planificação. Contudo, devo afirmar que a planificação deve ser flexível, dando sempre oportunidade ao professor de adequá-la, de acordo com a sua aula, com os seus alunos e até com determinadas situações pontuais. Como afirma Miguel Zabalza, “(...) pode chegar a ser contraproducente uma planificação rígida e que deixe pouca margem para a acomodação às características dos sujeitos” (Zabalza, 2001, p. 55). Porém, reflito e constato que, em determinadas situações, a participação dos alunos se tornou abusiva.

Outro aspeto, que na minha opinião poderia ser melhorado aquando de outra intervenção, seria a utilização de uma folha de registo das observações das atividades práticas. Conhecia a sua importância mas não tive oportunidade de a elaborar devidamente. Optei por colocar no quadro algumas questões para os alunos responderem. Ao recolher e corrigir o registo dos alunos, apercebi-me de uma menor organização dos dados. Contudo, a atividade prática foi um processo de enriquecimento curricular. Desta forma, considero importante a resolução e entrega aos alunos de um guião, em que os mesmos tinham de colocar as respetivas respostas às perguntas elaboradas. Também, como afirma Isabel Martins e outros, “(...) é na sua elaboração (pelo aluno, com o apoio do professor) que se poderão verificar as conceções prévias das crianças, como interpretam a questão-problema, que respostas consideram plausíveis, como é possível saber se uma previsão se confirma ou não” (Martins *et al.*, 2007).

Para finalizar a reflexão sobre as dificuldades durante a intervenção em Ciências Naturais, é importante referir a necessidade do aprofundamento pessoal

acerca dos conteúdos e conceitos específicos abordados. Na elaboração das planificações, e enquanto me preparava para as aulas, elaborei e concretizei um estudo minucioso da unidade temática. Analisei os seus conteúdos, os conceitos mais importantes, que tipo de conhecimentos se deveria abordar com os alunos, entre outros aspetos que considerei bastante relevantes para a minha prática letiva. Como salientam Isabel Martins e outros é necessário que “(...) os professores, tendo consciência das suas próprias carências na área das Ciências, se entusiasmem pelo aprofundamento desse conhecimento e das questões do seu ensino e da sua aprendizagem” (Martins *et al*, 2007, p. 14). Contudo, foi também importante optar por pedir pesquisas aos alunos de questões colocadas em aula, para uma posterior discussão e reflexão em grande grupo. Considero que, com a prática, este tipo de dificuldades se tornarão menos frequentes, pois como afirma António Cachapuz, “(...) o crescimento profissional dos professores não é tarefa fácil, não sendo um processo linear” (Cachapuz, 1997, p. 146).

Importa também salientar que a prática educativa em Ciências Naturais esteve repleta de aspetos positivos. Começando por referir as aprendizagens dos alunos, os resultados de um teste de avaliação final, o conteúdo programático por mim lecionado obteve classificação bastante positiva. Este aspeto também pode demonstrar que os momentos de sintetização beneficiaram os alunos e as suas respetivas aprendizagens. Outro aspeto que penso ser importante referir, foi o ter conseguido manter, nos alunos, o respeito e consideração pelo papel de professor.

Através das minhas aulas, da aplicação das minhas opções, incluindo exemplos concretos do quotidiano, senti, em todas as aulas, que os alunos estavam motivados e interessados na aprendizagem.

Sintetizando assim as minhas aulas de Ciências Naturais, importa referir a evolução, particularmente na gestão do tempo e na aquisição de conceitos, conseguida em duas semanas. As reflexões, tanto com a professora supervisora, como com a professora orientadora cooperante, antes e depois de cada aula, em muito contribuíram para a resolução de determinadas imperfeições, bem como para a preparação para a aula seguinte. No geral, as aulas correram bem, apesar de algumas dificuldades acima transcritas, mas, estando num processo de formação, considero-as úteis para o meu crescimento e aperfeiçoamento enquanto futura professora.

3.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

3.3.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS

A área curricular de História e Geografia de Portugal é um domínio muito importante na formação dos alunos, uma vez que reflete os acontecimentos e momentos que o nosso país foi ultrapassando até se tornar no que é atualmente e contribui para a construção da cidadania das crianças e jovens. É através desta disciplina que se fica a conhecer toda a nossa herança cultural. Como futura professora de História e Geografia de Portugal, considero dever contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e incentivá-los a estudar a história do país, para que os alunos compreendam a importância de se tornarem cidadãos ativos e interventivos na comunidade, como afirmam Isabel Barca, Maria Cristina Bastos & Jorge Carvalho ao referirem que o ensino da História deve “formar para a cidadania, numa sociedade dinâmica, pluralista e complexa e motivar para uma abordagem mais racional e sistemática do real, em competição com múltiplos focos de informação/desinformação” (Barca, Bastos & Carvalho, 1998, p. 4).

Segundo Clemente Fabregat & Maria Fabregat “é a partir dos 11 anos que o ensino da História pode adquirir um caráter mais científico. Devem explicar-se os acontecimentos históricos, as causas dos mesmos, a evolução da sociedade no tempo, embora sem grandes complexidades” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 14).

A minha intervenção, enquanto estagiária, no domínio da História e Geografia de Portugal, foi numa turma de 6º ano com alunos cujas idades se situavam entre os 10 e 12 anos, idade em que todos os pormenores lhes interessam sendo fundamental a preocupação com o modo (metodologia adotada) como lhes são proporcionadas as aprendizagens. Com a entrada no 2º Ciclo, os alunos começam a despertar o interesse pelos acontecimentos e situações, começam a interessar-se por descobrir as verdades de um determinado pormenor de certo acontecimento do passado, como salientam Noémia Félix & Maria do Céu Roldão: “o aluno tem como interesse perceber o *como* e o *porquê* dos acontecimentos e situações (...) O longínquo no espaço e no tempo atrai-o e motiva-o para a aprendizagem, e pelo contrário o próximo, o conhecido aborrece-o” (Félix & Roldão, 1996, p. 39). Desta

forma, cabe ao professor, encontrar estratégias e metodologias que alimentem o interesse e a motivação dos alunos, como afirma Laura Erlauder: “uma das formas de ir ao encontro das necessidades dos alunos é tornar as aulas interessantes e o conteúdo e as competências a serem ensinadas significativos” (Erlauder, 2005, p. 76).

Tendo como objetivo fundamental sustentar o interesse dos alunos, bem como prepará-los para os problemas da sociedade atual, tentei adaptar as minhas aulas em função do desenvolvimento dos alunos da turma e das suas motivações. Durante o período de observação das aulas da professora orientadora cooperante, analisei e verifiquei determinados comportamentos da turma, assim como durante as aulas lecionadas pelo meu colega. Tive oportunidade de ir conhecendo as principais motivações da turma, assim como a forma de interação dos alunos uns com os outros e com a professora e professor estagiário. Esta observação permitiu-me identificar alguns comportamentos da turma, o que foi benéfico para o momento da leção uma vez que, de certa forma, sabia como proceder em determinadas situações, em particular com um outro aluno mais “difícil”.

Antes da leção propriamente dita, desenvolvi todo um processo de pesquisa para aprofundamento de conceitos, tarefa fundamental para qualquer professor. Em seguida, selecionei as metodologias a adotar em cada aula, para reforçar os conteúdos já estudados pelos alunos, bem como para os incentivar a fazerem as próprias pesquisas construindo, assim, o próprio saber.

Os conteúdos previstos para lecionar nas minhas aulas eram “Portugal no Passado: O 25 de abril e a construção da democracia” e “Portugal hoje: A população portuguesa no limiar do século XXI”. Apesar de serem dois assuntos distintos e com algum distanciamento no tempo, os alunos têm bem presente os acontecimentos e marcos importantes da Revolução de abril de 1974. Através dos meios de comunicação e do diálogo com os pais e encarregados de educação vão tendo informação sobre temas mais atuais da sociedade portuguesa.

No que diz respeito ao tema inicial, o programa de História e Geografia de Portugal define como conceitos básicos: democracia, descolonização, direito de voto, poder central, Governo, Assembleia da República, Região Autónoma, Poder Local, Autarquia, Câmara Municipal e Junta de Freguesia (Ministério da Educação, 1991).

Sendo conceitos não totalmente desconhecidos, para os clarificar e aprofundar procurei uma abordagem rigorosa e cientificamente correta, mas, realizada de modo cativante e motivador.

Relativamente ao tema “Portugal hoje: A população portuguesa no limiar do século XXI” as noções essenciais que estudámos, na aula que lhe foi destinada, foram população absoluta, natalidade, mortalidade e crescimento natural (Ministério da Educação, 1991), as quais foram igualmente abordadas de forma dinâmica.

Não só em História e Geografia de Portugal, mas em todas as áreas curriculares, deve existir uma coerência no que diz respeito à aprendizagem de conceitos e conteúdos. Particularmente na área curricular de História, é importante que os alunos compreendam que a História nos transporta para uma sucessão de acontecimentos e momentos que se interligam de modo coerente dando sentido a um todo que é o passado dos povos, a este propósito refere Maria da Conceição Rodrigues que “a coerência procurada em qualquer ramo das ciências consiste em verificar que é possível estabelecer uma relação sistemática entre a descrição apresentada sob forma de uma sucessão de conceitos (...) e a interpretação apresentada” (Rodrigues, 1980, p. 19). Nesta perspetiva, é extremamente importante que os alunos compreendam de que forma os temas, por mais distantes que possam parecer, se tornam complementares entre si. Na elaboração das planificações e preparação das minhas aulas esta foi uma preocupação constante, além de procurar sempre interligar conceitos e conteúdos e “trazer” os temas “mais longínquos” para os nossos dias e para a sociedade em que os alunos vivem.

Para atingir estas finalidades importa referir a importância da utilização de recursos como, por exemplo, os documentos históricos e historiográficos fundamentais para a construção do pensamento histórico dos alunos. Como referem Clemente Fabregat & Maria Fabregat, “o professor deve adaptar-se à capacidade mental do jovem, promovendo e reavivando um instinto natural do mesmo (...) o aluno pode captar melhor a ideia do tempo histórico se observar diretamente as alterações sensíveis na forma de viver” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 12). Partindo deste princípio, analisei com os alunos os mais diversos documentos o que lhes despertou o interesse e a curiosidade pelos temas em estudo.

É função dos professores contribuírem para a formação das crianças, despertando nelas o interesse pelos problemas e preocupações do seu país, ajudando, assim, os seus alunos a tornarem-se futuros cidadãos, conhecedores dos seus direitos e deveres e atentos às constantes transformações sociais do seu país e do mundo. Neste sentido, Alberto Branco refere que “a mudança no ensino resulta da evolução dos objetivos em função das modificações nas mentalidades, das exigências sociais, e do estado dos conhecimentos. (...) A mudança resulta, também, de novas preocupações do corpo docente, nomeadamente a preocupação com a ligação constante e estreita com o mundo exterior, com a prática, com os problemas concretos e com os conflitos que se debate a sociedade no presente” (Branco, 2002, p. 99). Desta forma, e seguindo esta perspetiva, além de me preocupar com a ligação entre conteúdos e conceitos, importa salientar que tive (e tenho) uma particular preocupação em incluir, nas aulas, problemáticas da sociedade atual, fazendo o respetivo confronto com a situação do país em determinada época.

Com a observação das aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante, várias foram as aulas em que ao invés de uma história explicativa, a mesma optava por uma história narrativa, ou seja, a docente falava dos factos históricos como se de um texto narrativo se tratasse. Desta forma, não só motivava os alunos como também despertava a curiosidade por factos precedentes, porque, para os alunos, a aprendizagem de determinados conhecimentos deve integrar o seu imaginário. Como afirma Augusto Monteiro “a vertente narrativa pode ser um caminho para chegar a uma história mais “racional”, mais complexa, mais explicativa, mais conceptual” (Monteiro, 1997, p. 15). Com base nas minhas observações, e na perspetiva apresentada, tornou-se um objetivo pessoal lecionar *de forma narrada* para facilitar as aprendizagens dos alunos. É habitual verificar-se, em contexto de sala de aula, a escolha dos professores por uma leção à base das explicações e de exemplos, como afirma Augusto Monteiro: “a dimensão explicativa, a busca da racionalidade tornam-se predominantes. Em contrapartida, valorizam-se, cada vez menos, as dimensões narrativa e descritiva” (Monteiro, 1997, p. 15). Se esta dimensão explicativa for convertida num diálogo com os alunos, em que os mesmos sentem que pertencem ao que está a ser *recontado*, será certamente muito benéfico não só para os alunos mas também para os professores.

Para Maria do Céu Pereira “no que diz respeito ao contexto educativo, o aluno era considerado como um recipiente passivo, cuja atividade era, bem ou mal, armazenar o conhecimento escolar fornecido pelos professores” (Pereira, 2003, p. 33). Entretanto, os tempos mudaram, alterou-se esta forma de pensar e de ver o aluno e as atuais orientações metodológicas conferem ao aluno um papel ativo, de forma a alcançar autonomia pessoal na construção dos seus conhecimentos. A aplicação deste paradigma no ensino da História dá mais significado às aprendizagens e permite o desenvolvimento de competências como é referido por Alberto Branco “o ensino da História está ligado à pesquisa, à descoberta e à afirmação nacional. As práticas a realizar pelo professor/historiador procuram fornecer progressivamente ao aluno as competências e capacidades, com vista à consciencialização das possibilidades destes métodos” (Branco, 2002, p. 89).

Ainda neste contexto, ganha particular relevo a implementação de estratégias com o recurso às novas tecnologias, na medida em que as “crianças e jovens já não olham para a escola e para os manuais como a única janela para um mundo mais vasto” (Barca, Bastos & Carvalho, 1998, p. 4). Assim, a utilização do projetor multimédia para apresentar informação através de *PowerPoints* foi uma estratégia recorrente, visto que não só motiva os alunos, como facilita o momento de partilha de conhecimentos na medida em que todos (professor e alunos) estão a visualizar o mesmo. Como afirma João Pedro Ponte “estas tecnologias possibilitam o desenvolvimento de novas formas de interação” (Ponte, 2002, p. 2). O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) está atualmente a adquirir uma importância particular nos processos de ensino e aprendizagem e cabe aos professores saberem tirar partido de tudo o que as mesmas podem oferecer articulando-as com outros recursos didáticos “os professores precisam de ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos” (Ponte, 2002, p. 4).

Se na sociedade atual, e no quotidiano dos alunos, os meios audiovisuais estão em maioria, é natural que se sintam mais confortáveis nas suas aprendizagens através do que lhes é familiar. Desta forma, a utilização de estratégias com recursos informáticos motivam os alunos nas suas aprendizagens, mantendo-os interessados e participativos nas abordagens dos conteúdos estudados. Como afirma Laura

Erlauder: “Se conseguirmos fazer um aluno sentir-se bem sucedido na aprendizagem e satisfeito (...) ele sentir-se-á motivado para continuar a lutar para o conseguir. Parte do processo que é fazer os alunos sentirem-se bem sucedidos consiste em ir ao encontro das suas necessidades pessoais de aprendizagem” (Erlauder, 2005, p. 76).

Em forma de conclusão, as aulas planificadas e lecionadas de História e Geografia de Portugal tentaram promover sempre a motivação, o interesse e a participação dos alunos, para, desta forma, contribuir para que os alunos se tornem pilares essenciais numa sociedade em progressiva mudança, influenciando no seu aperfeiçoamento e melhoramento.

3.3.2. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS

Ao longo das aulas de História e Geografia de Portugal algumas foram as minhas preocupações no que diz respeito à forma como deveria intervir junto dos alunos. Os vários temas e conceitos do Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico estabelecem e privilegiam a relação entre si. De acordo com este pressuposto, tentei sempre criar, ao longo das minhas aulas, uma ligação coerente entre temas, conteúdos e conceitos de modo a torná-los inteligíveis para os alunos. Contudo, esta tarefa foi dificultada pelo facto de as quatro aulas que lecionei terem sido separadas por grandes intervalos de tempo, devido a situações pontuais que sucederam na Instituição.

Outro aspeto que também se tornou numa dificuldade a ser ultrapassada foi o contato com a turma. Ao invés da turma de 5º ano, em que lecionei as aulas das outras três áreas curriculares, na turma de 6º ano apenas conheci nas aulas de História e Geografia de Portugal, desta forma, e tendo esta disciplina apenas duas aulas por semana, uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, o tempo para observar comportamentos, criar relações interpessoais e compreender determinadas características dos alunos foi bastante escasso. Sendo esta uma turma de 6º ano, as suas especificidades são diferentes da turma de 5º. Numa turma de 5º ano mais facilmente se consegue motivar os alunos com uma atividade que fuja da rotina à

qual os alunos estão habituados, por sua vez, no 6º ano, os alunos tornam-se mais exigentes e também mais difíceis de controlar no que diz respeito ao comportamento, pois já estão ambientados ao ensino de pluridocência. Além disto, particularmente nesta turma, os professores eram os mesmos desde o 5º ano, permitindo aos alunos sentirem-se mais confortáveis no contacto com os docentes. É, também, mais frequente ver os alunos do 6º ano a seguir todos os exemplos dos colegas, não conseguindo distinguir o que está certo do que está errado. Desta forma, quando determinado aluno perturbava a aula, surgia imediatamente um outro aluno a seguir-lhe o exemplo, o que perturbava o ambiente educativo e, por vezes, prolongava o normal funcionamento da atividade letiva.

Apesar de em alguns momentos o comportamento não ser o mais adequado, no geral, esta turma era bastante participativa e ativa no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o que facilitou o trabalho da professora estagiária, como afirma Parreiral “Aos professores, para além de outras funções, pela sua ação, cabe despertar, promover e incentivar nos alunos a necessidade e a vontade de se envolverem em práticas de cultura cívica, num quadro de participação formal e informal “. O interesse e a participação dos alunos permitiram-me utilizar as estratégias adequadas às aprendizagens. Durante a minha intervenção, o recurso ao manual adotado pela instituição foi bastante seletivo, ou seja, a sua utilização foi meramente casual para informar os alunos dos conteúdos e conceitos abordados, uma vez que “o professor tem de encontrar outros caminhos que não os de mero transmissor de saberes e de disciplinador de comportamentos, que são os que são inerentes à conceção da maior parte dos manuais escolares” (Tormenta, 1996, p. 58). Para além da transmissão de conceitos e conteúdos, o manual foi também utilizado para apresentar aos alunos curiosidades acerca da matéria estudada, através das suas ilustrações. Para completar as ilustrações presentes no manual escolar, utilizei imagens representativas de determinado local ou situação, pois segundo vários autores referenciados na breve investigação, as imagens devem constituir um elemento significativo nas aprendizagens dos alunos.

Com o decorrer das aulas, foram feitas alterações nas planificações sempre que consideradas pertinentes como, por exemplo, a planificação de uma aula de 45 minutos letivos em que procedi a uma síntese dos conteúdos abordados antes de

entrar em novo tema. No meu ponto de vista, esta aula teve para os alunos uma importância fundamental na sistematização dos conceitos, enquanto que, para mim, foi essencial porque me permitiu ter o feedback do meu próprio trabalho.

Quando, inicialmente, verifiquei que as minhas aulas incidiam sobre duas unidades temáticas distintas, devo referir que me suscitou algum receio, isto porque iria passar de uma unidade de um passado recente para uma unidade em que os alunos são intervenientes ativos. Contudo, devo salientar que, no decorrer das aulas, esta preocupação foi desaparecendo. Ao entrar na unidade final, verifiquei que os conhecimentos dos alunos não poderiam ser obstáculo ao desenrolar das minhas aulas, mas muito pelo contrário, pois tornar os alunos ativos é sempre uma mais-valia para o professor e partir dos seus conhecimentos prévios e das suas vivências torna-se fulcral para o sucesso das atividades propostas.

Na minha experiência como aluna sempre tive consciência de que as aulas expositivas me desinteressavam e desmotivavam, desta forma, enquanto professora estagiária, optei por planificar as minhas aulas com o propósito de despertar o interesse e a motivação dos alunos e torná-los ativos no próprio processo de ensino e de aprendizagem.

De uma forma geral, e avaliando o meu percurso durante a intervenção em História e Geografia de Portugal, julgo poder garantir que decorreu dentro dos parâmetros a que me propus, pois consegui manter uma boa relação com os alunos, para além de ter conseguido fazê-los participar na construção das próprias aprendizagens. Outro aspeto positivo a salientar foi a diversidade de documentos que foram explorados, nas diferentes aulas, por mim própria e pelos alunos.

Uma vez que a prática em História e Geografia de Portugal aconteceu depois da lecionação de outras disciplinas, nas quais senti dificuldade em cumprir a planificação em função do tempo letivo, considero que a gestão do tempo foi perfeita, uma vez que em todas as aulas cumpri a planificação a que me propus, sem o fazer de uma forma incorreta ou que prejudicasse as aprendizagens dos alunos.

Para perceber a forma como as aulas decorriam e se as metodologias adotadas eram as mais adequadas para os alunos, os momentos de reflexão com a professora supervisora e professora orientadora cooperante tornaram-se fundamentais.

Em suma, considero extremamente importante salientar que as aulas de História e Geografia de Portugal superaram as minhas expectativas e receios. Estas aulas, apesar de poucas, tornaram-se bastante úteis para a minha formação, enquanto futura professora, na medida em que, com estas aulas, aprendi a forma como um professor se deve comportar em determinadas situações. Na disciplina de História e Geografia de Portugal consegui preparar as planificações com muita antecedência, o que permitiu refletir sobre elas e alterar um ou outro aspeto. Importa, por isso, salientar a relevância que as planificações têm na formação de futuros professores, surgindo como guiões para docentes para quem a prática não é ainda familiar.

As quatro aulas de História, apesar de o tempo e duração serem reduzidos, desvaneceram os vários receios que tinha acerca da lecionação desta área curricular, uma vez que se trata de uma área vasta e complexa, mas que, ao ser estudada e contextualizada da forma correta, ganha um novo estatuto.

3.4. PORTUGUÊS

3.4.1. FUNDAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS

Sendo o Português a última disciplina que lecionei, existiu uma ambiguidade de características que tornaram a intervenção mais direta e precisa. O tema que abordei nas aulas de Português foi o texto poético, mais especificamente os poemas presentes na obra de Jorge Sousa Braga, *Herbário*, uma vez que a instituição onde fiz estágio definiu esta obra para análise no 3º Período. Aquando das minhas aulas apenas analisei os poemas, uma vez que o meu colega de grupo incidiu nas várias características do texto poético.

No que diz respeito à gramática, ao longo de toda a minha intervenção, foram feitas revisões gerais, pois os alunos já tinham adquirido todos os conteúdos previstos para o 5º ano, ao longo do ano letivo.

Para planificar as minhas aulas e enquadrá-las com o Programa, utilizei as Metas Curriculares de Português, homologadas em agosto de 2012. Estas seguem determinados princípios, sendo eles: definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. Com a utilização das Metas Curriculares existe uma maior clareza nos conteúdos a lecionar bem como um fácil entendimento acerca da continuidade entre ciclos de estudos diferentes.

As metas estão organizadas de uma forma simples e concisa para o professor, ou seja, definem, para cada ano de escolaridade, os domínios (oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática), os objetivos e respetivos descritores de desempenho a serem desenvolvidos pelos alunos. Desta forma, importa salientar que, no decorrer de uma aula, um professor deve ser capaz de desenvolver nos seus alunos um pouco de todos os domínios, como afirma António José Osório & Maria del Pilar Puga, “a aula de língua portuguesa deverá, assim, constituir um espaço em que privilegie a interseção dos vários planos” (Osório & Puga, 2007, v.2, p. 50).

Nas minhas planificações tentei sempre que existisse a progressão de todos os domínios, contudo, nas aulas de 45 minutos, esta tarefa tornou-se mais complexa e difícil.

Para compreender o que é necessário desenvolver em cada domínio foi necessário um aprofundamento dos mesmos. Desta forma, no que diz respeito à oralidade, esta contempla a expressão e comunicação do oral. Segundo o Programa de Português do ensino básico, a comunicação oral é extremamente importante dentro da sala de aula, na resolução de exercícios e na partilha dos resultados. Porém, e como afirma Maria Emília Amor, a oralidade dentro da sala de aula é um “(...) suporte de parte considerável dos atos comunicativos, o oral não tem sido objeto de tratamento diferenciado nem sequer é praticado nas suas modalidades mais ricas (...)” (Amor, 2001, p. 62). Isto significa que, no decorrer de uma aula, existem várias formas de desenvolver a oralidade dos alunos, não devendo nunca um professor prender-se apenas às competências anteriormente adquiridas pelos alunos. Ainda citando Maria Emília Amor, a oralidade tem “distintos objetivos de aprendizagem, sendo: i) interação – ouvir para recolher informação e para interagir; ii) expressão – usar a palavra em termos pessoais; desbloquear e adequar a expressão; iii) apropriação, em situação, de técnicas específicas de formalização do discurso” (Amor, 2001, p. 69).

Debruçando-me agora sobre a leitura e a escrita, as Metas Curriculares afirmam que estes dois domínios surgem agregados nos dois primeiros ciclos de ensino, uma vez que “No 1.º Ciclo, (...) a Leitura e a Escrita constituem a novidade – anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e até de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas suas consequências em todas as áreas disciplinares” (Buescu *et al.*, 2012, p. 5). Por sua vez, o Programa de Português do Ensino Básico, de 2009, separa estes dois domínios, afirmando-se que relativamente à leitura os alunos devem contactar com atividades que despertem nos mesmos o gosto pela leitura e por obras literárias. Assim, com alguma pena minha, não pude alargar o campo literário dos alunos, uma vez que tive que cumprir a planificação da instituição. Contudo, através da leitura dos poemas presentes na obra estudada foi possível para os alunos compreenderem que a leitura é, segundo Maria de Lourdes Alarcão, “um processo interativo”, ou

seja, um processo em que “(...) o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos – sinais que o texto lhe oferece (...)” (Alarcão, 2001, p. 19).

Para trabalhar o domínio da leitura, no decorrer das minhas aulas os alunos leram os poemas trabalhados, bem como responderam a questões de interpretação. Praticou-se a leitura silenciosa e em voz alta.

No que respeita à escrita, o Programa de Português refere que “ao longo do 2º ciclo é essencial que os alunos se constituam como produtores de texto com crescente autonomia. (...) Sob orientação do professor, os alunos, individualmente ou em grupo, definem critérios de elaboração de texto escritos”, assim, para desenvolver o domínio da escrita, concretizei com os alunos a realização de produções escritas quer a nível individual, quer a nível de grupo. Não foi possível planificar este tipo de atividade em todas as aulas, uma vez que o tempo das mesmas assim não o permitiu.

Para desenvolver nos alunos a criatividade, bem como a competência de escrita, realizei atividades com as quais os alunos não estão tão familiarizados. Assim, fizeram-se atividades de escrita criativa a partir de um determinado contexto, pois o aluno deve compreender o porquê de escrever e de criar textos, como afirma Luísa Álvares Pereira ao referir que “a necessidade de que a aprendizagem da construção de textos seja feita de tal modo que permita ao aluno compreender o que significa o ato de escrever” (Pereira, 2008, p. 41).

Nas Metas Curriculares foi criado um domínio designado Educação Literária. Este domínio agrupa vários descritores de desempenho que no Programa anterior se encontravam dispersos em diferentes domínios. Este domínio tem, então, como objetivo desenvolver “por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua (...) por outro, a Educação Literária (...) para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu *et al.*, 2012, pp. 5-6).

Para finalizar esta reflexão acerca dos vários domínios do Português, importa salientar que o Conhecimento Explícito da Língua, como era anteriormente tratado no Programa de Português do Ensino Básico, passou a designar-se Gramática nas Metas Curriculares. Neste domínio espera-se que “o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas

situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu *et al.*, 2009, p. 6). O ensino da Gramática não deve, de forma alguma, ser feito de uma forma independente, isto porque este domínio deve estar inerente à aquisição dos conteúdos nos restantes domínios. Como afirmam Carlos Reis e José Victor Adragão “é obrigação ineludível do professor de Português promover que os seus alunos dominem perfeitamente a gramática, de uma forma implícita. Isto é, que falem e escrevam de modo escorreito e ágil” (Reis & Adragão, 1992, p. 64).

No âmbito da Gramática, como já referi anteriormente, fiz revisões de uma forma geral, pois os alunos foram avaliados com uma Ficha de Gramática em que todos os conteúdos seriam abordados. Esta metodologia não é das mais adequadas uma vez que os alunos estão a praticar a gramática através de exercícios singulares, e não com um determinado contexto, como refere Maria Emília Amor, ao afirmar que “(...) aprender uma língua é saber utilizá-la em para um contexto específico, quanto mais rica e diversificada for a gama de situações e contextos experienciados (...) mais alargada e especializada, do ponto de vista estratégico, se torna a sua competência de falante” (Amor, 2001, p. 22). Esta situação pode levar a que os alunos memorizem os conteúdos de gramática e não os saibam utilizar no seu quotidiano.

Para rever os conteúdos abordados na Gramática, optei sempre por interligá-los com o poema lido anteriormente, isto porque se os alunos trabalharem sem um contexto ou uma orientação irão sentir mais dificuldades e o conteúdo final poderá não ser o esperado pelo professor.

Ao longo de toda a minha prática educativa, muitos foram os momentos em que desejei propor aos alunos a realização de um trabalho de grupo, contudo, pelos mais diversos motivos, tornou-se sempre uma tarefa impossível de realizar nas outras disciplinas. No Português, consegui, porém, ter a oportunidade e o momento.

Os trabalhos de grupo são de extrema importância e relevância para os alunos, pois citando Maria Helena Pato, “O trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (Pato, 2010, p. 9). Este tipo de metodologia auxilia os alunos na comunicação e relação com os outros. Como afirma Lisete Barbosa: “ numa época em que grande parte do tempo de crianças e jovens é passado diante de um ecrã –

televisão ou computadores – talvez a grande vantagem da escola esteja justamente nas interações e no convívio” (Barbosa, 1995, p. 7). Na formação dos grupos é importante que o mesmo seja coeso e funcional, e, de acordo com Maria Helena Pato, um grupo com mais de 5 elementos tem tendência para dividir-se e prejudicar o trabalho. Em função do trabalho desenvolvido, a melhor metodologia prendeu-se com o trabalho a pares, pois, desta forma, seria mais fácil a apresentação posterior dos trabalhos realizados pelos alunos. Relativamente à forma como estruturei os grupos, foi de acordo com a disposição de lugares dentro da sala de aula. Segundo Maria Helena Pato (2010), cabe ao professor verificar a melhor estratégia diante de cada turma e suas respectivas características.

Das várias obras poéticas que constam no Programa, como já referi, a escola optou pela análise e reflexão do *Herbário*. Desta forma, os alunos adquiriram a obra completa. Tendo em conta esta situação, na minha intervenção o uso do manual serviu apenas como auxílio no que diz respeito à Gramática, bem como de revisão de alguns conteúdos, pois como afirma José Rafael Tormenta, “o tipo de utilização do manual está, sobremaneira, dependente das suas características e também das escolhas pedagógicas do professor” (Tormenta, 1996, p. 9).

Para tornar as aulas mais motivantes e interessantes optei por usar metodologias diversificadas, desde diapositivos em *PowerPoints*, a meios audiovisuais, pois desta forma a abordagem ao conteúdo era iniciada de uma forma diferente e cativava os alunos para a participação e empenho dentro da sala de aula. Como refere Saul Jesus ao apresentar a “Teoria da Auto-Eficácia de Bandura”, “Para que o aluno desenvolva uma maior expectativa de eficácia pessoal podem ser implementadas diversas estratégias (...)” (Jesus, 2003, p. 38). É importante para os alunos que eles próprios se identifiquem com as atividades desenvolvidas, pois desta forma despertam interesse por aprender e desenvolver as suas competências. Neste sentido, Lucília Salgado refere que “os estudantes com uma conceção dinâmica de inteligência procuram situações que lhes permitam aprender, que lhes propiciem a oportunidade de desenvolver a sua competência inicial” (Salgado, 2011, p. 60).

Para finalizar, o período em que lecionei Português conteve dez aulas, em que oito foram de 45 minutos letivos e duas de 90 minutos letivos. Ao longo de oito aulas a estratégia metodológica passou pela leitura, análise e discussão de poemas

presentes na obra estudada, seguindo-se uma revisão acerca de um conteúdo da gramática. Nas duas últimas aulas procedeu-se à realização de uma ficha de revisões de gramática, bem como à sua posterior correção. Sempre que possível tentei criar nas aulas uma determinada sequência, começando esta com a leitura e interpretação dos textos poéticos, seguindo-se uma abordagem a um determinado conteúdo da gramática e finalizando com uma produção escrita, por mais pequena que esta fosse.

3.4.2. REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS

As aulas de Português foram bastante importantes no meu processo de aprendizagem. A unidade programática com a qual tive de trabalhar não foi fácil, pois a Poesia não é de apreensão simples nem do agrado de todos os alunos. Talvez por falta de abordagem ao longo do percurso académico é complicado, por vezes, compreender o sentido de determinado poema, pois a Poesia é a “ arte de evocar e sugerir as sensações, as emoções, as ideias, através de um emprego particular de língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens” (Jean, s/d, p. 16). Contudo, ao ter de lecionar esta unidade temática optei por me preparar de uma forma mais cuidadosa e centrada nos conteúdos que os alunos tinham que aprender, porque, segundo Fernandes, citado por Fátima Braga “o conhecimento do professor resulta, por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino)” (Braga, 2001, p. 60).

Ao longo das minhas aulas de Português algumas foram as dificuldades que tive de ultrapassar, bem como determinadas situações que não me satisfizeram. Começando por referir a disposição das aulas nos horários dos alunos, sendo estas diariamente com uma duração de 45 minutos. É necessário algum tempo para os alunos iniciarem o processo de trabalho, particularmente em alunos do 5º ano. Desta forma, as aulas acabam por se tornar pequenas e difíceis de planificar.

Ao nível do trabalho ao longo das aulas e respetivas planificações, existiram algumas dificuldades que, durante as dez aulas, consegui ultrapassar. A primeira grande dificuldade com que me deparei foi relativa à organização das planificações

com antecedência, pois através de um conjunto de situações, entre elas o facto de estar a intervir em duas disciplinas ao mesmo tempo e também de as aulas de Português serem diariamente, foi-me praticamente impossível realizar planificações com muita antecedência. Segundo Júlio Pires, a planificação é tradicionalmente “entendida como um momento anterior ao processo, determinando-o, mas não sendo determinada por ele nem pelos seus resultados” (Pires, 2003, p. 6).

Uma vantagem, aquando da realização das planificações sem tanta antecedência, prende-se com o facto de ser possível adequá-las de acordo com o processo de ensino e aprendizagem decorrente nas aulas, bem como dúvidas e dificuldades dos alunos. Como refere Miguel Zabalza, “uma das suas tarefas importantes (planificação) se centra em clarificar o quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o ensino (...) e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo” (Zabalza, 2001, p. 51).

No decorrer das aulas algumas foram as dúvidas dos alunos. Ao fazer uma revisão geral verificava-se a existência de hesitações gerais, particularmente no âmbito da gramática. Desta forma, tive de alterar o que inicialmente tinha pensado e assim modificar também as planificações, para ir ao encontro das dúvidas dos alunos e esclarecê-las. Esta foi uma dificuldade que me amadureceu enquanto futura professora, pois a conceção de ideias que planejam aulas e alunos perfeitos é totalmente errada, e neste sentido é função de um professor saber adaptar-se às diferentes realidades vividas. Como referem Filomena Morais & Teresa Medeiros, a atitude de um professor deve ser “de flexibilidade cognitiva, de (des)construir para construir, encetando uma reorganização de conceitos, na tentativa de (re)configurá-los com a realidade preconizada pelos atuais pressupostos do Sistema Educativo” (Morais & Medeiros, 2007, p. 18).

Como afirma Isabel Alarcão, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2005, p. 41), ou seja, um professor deve refletir acerca das suas práticas e, desta forma, modificar e alterar o que na sua perspetiva deve sofrer alteração. Este tipo de atitude num professor demonstra inteligência e flexibilidade perante uma sociedade em constante alteração. Ainda citando Isabel Alarcão, “a

reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática” (Alarcão, 2005, p. 46). Desta forma, considero que em todo o meu processo de aprendizagem na prática educativa foram extremamente importantes os vários momentos de reflexão com as orientadoras cooperantes. Contudo, quando tal não aconteceu, os processos de melhoria tornaram-se mais difíceis de compreender e resolver, pois a orientação de um professor com experiência é sempre uma mais-valia no processo de formação de professores.

Como já anteriormente referi, tive sempre em consideração as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico aquando da realização das planificações, bem como a motivação dos alunos. Desta forma, é importante salientar o quanto a utilização de meios audiovisuais nas aulas de Português envolveram e interessaram os alunos nas mesmas. Como evidencia Chagas, citado por António José Osório & Maria del Pilar Puga, “as tecnologias da informação e comunicação permitem uma reinterpretação e readaptação dos professores e das crianças, ao nível das aprendizagens, da reorganização da escola, da concretização de tarefas escolares, das práticas pedagógicas, etc.” (Osório & Puga, 2007, v. 1, p. 34).

Uma outra forma de motivar os alunos e fazê-los interessarem-se pelos conteúdos e conceitos é com o trabalho de equipa, pois desta forma estão a aprender utilizando os saberes dos colegas. No trabalho de grupo que propus aos alunos, considero que foi uma experiência bem conseguida, uma vez que tanto os alunos como eu própria cumprimos os objetivos que estavam propostos. Não existiram conversas e situações paralelas ao normal funcionamento da aula, contudo, é normal que ao estarem em grupo com os colegas, os alunos fiquem excitados e empolgados para conversar e fugir dos trabalhos que foram pedidos. Porém, ao observar a turma a trabalhar em grupo por vários momentos apercebi-me de que seria uma mais-valia para os alunos, mas também uma experiência para mim, enquanto futura professora.

Sendo o Português a nossa língua materna, esta área disciplinar ganha uma importância relativamente às outras. Desta forma, ao longo da minha intervenção, alguns foram os cuidados que tive ao nível da linguagem dentro e fora da aula, bem como a organização da mesma. Assim, e voltando a citar o que previamente referi, segundo António José Osório & Maria del Pilar Puga, “a aula de língua portuguesa deverá, assim, constituir um espaço em que privilegie a interseção dos vários planos”

(Osório & Puga, 2007, v. 2, p. 50), e em alguns momentos da minha prática educativa, esta interseção não foi possível de ser realizada devido a motivos anteriormente explicitados. Porém, ao longo das duas semanas de intervenção, os alunos contactaram com cada domínio por variadas vezes.

Em suma, posso afirmar que as aulas de Português contribuíram para a minha formação enquanto futura professora de uma forma bastante positiva, em que consigo refletir a forma como o processo de ensino e aprendizagem deve seguir. Considerando o facto de que o Português foi a última área disciplinar que lecionei, todas as aprendizagens anteriores favoreceram esta última intervenção. Em Português pude proceder a determinadas modificações que aprendi ao longo de todo o estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o meu percurso de formação resulta no presente relatório, no qual estão inseridas as reflexões das aprendizagens adquiridas ao longo das práticas profissionais vivenciadas. Ao longo do ano letivo, realizei estágio ao nível do 1º Ciclo, bem como em quatro unidades curriculares do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Com o início da prática educativa surgiram inúmeros receios, tanto ao nível do controlo da turma, bem como das estratégias utilizadas para gerar boas aprendizagens. Este processo, apesar dos meus medos e receios, revelou-se bastante prazeroso e satisfatório, na medida que com ele fui crescendo e amadurecendo as minhas escolhas enquanto futura professora. Todo o percurso percorrido, as aprendizagens adquiridas e as críticas admitidas mostraram-se úteis e fulcrais nas tomadas de decisões.

Particularmente nas práticas profissionais, a observação e a reflexão foram importantes parâmetros na minha construção profissional, mas também como grandes auxiliares no processo de formação para a implementação das aulas. Com a observação compreendi a utilização de determinadas estratégias, bem como a forma de interagir com os alunos. A reflexão beneficiou necessariamente no trabalho posterior à lecionação, uma vez que as metodologias e estratégias eram reformuladas em função dos comentários dos professores orientadores e supervisores.

Enquanto estive a observar os professores orientadores cooperantes, muitos foram os momentos em que os mesmos pediam algum auxílio no normal decorrer da aula. Desta forma, aproveitei todos estes momentos para começar a construir uma relação com os alunos, de forma a facilitar a minha posterior atuação. Na prática educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a relação com os alunos acabou por não se solidificar muito, uma vez que ia apenas dois dias por semana ao local de estágio, e também porque os momentos de lecionação foram em grande maioria divididos com o meu colega. Já no 2º Ciclo, a relação de afetividade com os alunos desenvolveu-se de uma forma natural, porque três das quatro unidades curriculares foram lecionadas na mesma turma, tornando assim os momentos de implementação diários. As relações que estabeleci, tanto a nível do 1º, como do 2º Ciclo, facilitaram

determinadas escolhas, e também me auxiliaram na implementação das aulas, deixando-me mais despreocupada com a forma como deveria agir com os alunos.

Como futura professora sei que o longo caminho da docência ainda só vai no início, e que existem ainda muitas arestas para limar e muitos aspetos a melhorar. As exigências são várias, e as preocupações também, particularmente para um estagiário, que ainda não tem definido padrões nem regras. Contudo, senti que no 2º Ciclo o grau de exigência foi maior, uma vez que eram quatro unidades curriculares para observar, planificar e refletir.

Ao longo do decorrer da prática educativa, alguns foram os desafios a serem ultrapassados, como a gestão do tempo dentro da sala de aula e a articulação de conteúdos. Tendo sido a minha prática de 1º Ciclo num 1º ano de escolaridade, ao nível dos conteúdos pouco pude trabalhar, uma vez que este é o ano primordial na aquisição de conhecimentos, regras e conteúdos. Contudo, aprendi muito no que diz respeito à gestão do tempo letivo, pois inicialmente as temáticas ficavam por terminar, e à medida que o tempo foi passando este desafio foi completamente dominado. Já a prática no 2º Ciclo foi essencial para conseguir perceber de que forma se podem interligar os conceitos e conteúdos abordados anteriormente.

Ao contactar de perto com as realidades educacionais e com as motivações dos alunos, compreendi que os alunos aprendem melhor com o que é diferente. Desta forma, compreendi que os alunos sentiam necessidade de estratégias e tarefas que fugissem das suas rotinas, como afirma Trivelato “a utilização dos recursos didáticos pedagógicos diferentes dos utilizados pela maioria dos professores, deixam os alunos mais interessados em aprender” (Trivelato, 2006, p. 2). Com esta problemática, e notando que um material bastante utilizado pelos professores é o manual escolar, surgiu a necessidade de verificar se o manual escolar contempla os aspetos necessários que motivem os alunos. Ao analisar os manuais verifiquei que os mesmos têm diversas ilustrações, muitas vezes em número exagerado. Contribuindo por um lado para a motivação dos alunos, mas por outro para a distração dos mesmos.

Procurei, inicialmente, compreender de que forma a imagem pode e deve ser utilizada em função do aluno. Seguidamente optei por procurar a forma como o manual escolar era e é utilizado pelos professores. Ao investigar e analisar os

manuais, compreendi que as ilustrações sempre foram utilizadas pelas editoras, contudo, atualmente estão a tomar posse de grande parte das páginas dos mesmos. Este facto não beneficia nem alunos, nem professores, pois pode ser motivo de desconcentração e desinteresse pela matéria que realmente importa. Contudo, as imagens podem ter um papel importante na aquisição de conteúdos, pois quando utilizadas com regras e princípios são benéficas no processo de ensino e aprendizagem.

Existem vários autores com opiniões contraditórias sobre a importância da imagem na educação. Por um lado, determinados autores afirmam que não existem vantagens para as aprendizagens, e que, pelo contrário, as imagens prejudicam as mesmas. Contudo, há autores que defendem a utilização das ilustrações, em prol do conteúdo estudado e aprendido. Certo é que a presença das ilustrações está a crescer, e que, por vezes, está disposta de forma a concentrar todo o interesse do aluno na mesma. Porém, importa salientar que a investigação foi elaborada com manuais de Português. Este facto torna-se relevante uma vez que em muitos casos a ilustração confunde os alunos que estão a iniciar o processo de leitura ou, para alunos de um grau mais elevado, acaba por dificultar a mesma, uma vez que as imagens estão colocadas de forma incorreta.

As ilustrações podem e devem surgir nos manuais escolares, particularmente quando exemplificam determinada tarefa, como é o caso da Matemática, ou determinado acontecimento, como é o caso da História e Geografia de Portugal ou das Ciências Naturais, pois deste modo estão a enriquecer as aprendizagens e aquisições dos alunos. Porém, as imagens nos manuais escolares não devem tornar-se exageradas nem exaustivas.

Relativamente ao manual escolar, o professor não deve prender-se exclusivamente ao uso do mesmo. O manual deve funcionar como guia para o docente e para o aluno, uma vez que é o único material que acompanha o discente dentro e fora do contexto escolar. Os professores devem primar pela diferença e pela qualidade, expondo aos alunos materiais diversificados e inovadores, que apelem à sua atenção e concentração. É importante que os professores compreendam que o manual é interessante e necessário, mas que a sua utilização deve ser regrada e pontual. Mas muitas vezes os mesmos sofrem alterações a nível da componente

estética, porém os conteúdos programáticos estagnam. Da minha observação nas instituições do 1º e 2º CEB, pude verificar que os professores dos vários domínios usam com frequência os manuais escolares. Durante a minha prática educativa em sala de aula optei por alterar esta situação, decidindo utilizar o manual escolar apenas para revisão dos conteúdos, ou para a realização de exercícios.

No futuro, considero importante, como futura professora, existir uma preocupação de diversificar as aulas, com novas experiências de aprendizagem, que alcancem a atenção e motivação dos alunos, facilitando assim a aquisição de conhecimentos.

A prática educativa permitiu consciencializar-me de que cada aluno tem as suas próprias características, não existindo um método invencível no que respeita às aprendizagens dos mesmos. Para o professor conseguir alcançar um ensino eficaz deve ser persistente e inovador, conseguindo colmatar as dúvidas dos alunos. A prática educativa foi a preparação, no presente, para construir um futuro, porque para ser um bom professor não basta a predisposição. É necessária também uma boa preparação, formação e transmissão de conhecimentos.

A educação não tem regras nem modelos que devem ser cegamente seguidos. Está em constante mudança e alteração, exigindo do professor uma capacidade de adequação e inovação face às exigências impostas. Ser professor não é uma profissão que se possa dizer simples, pois exige que quem a escolhe nunca esteja satisfeito consigo mesmo, e nunca sinta que o que fez é suficiente. Isto é, um professor nunca pode estagnar nem ficar satisfeito com o que faz, tem de estar sempre pronto a melhorar e acreditar que o benefício não se conquista no início, mas sim no fim. Este meu pequeno percurso pelo longo caminho que será a docência, fez-me compreender e vivenciar inúmeras experiências que serão as bases da minha progressão como futura docente. Com esta experiência, cresci não só a nível profissional, mas também pessoal. Amadureci no contacto com profissionais experientes, que me ensinaram e mostraram que, por mais nublado que possa parecer, o caminho que desejei seguir é no fundo o mais belo que se pode percorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora;
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora;
- Amor, M. E. (2001). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora;
- Balancho, A. J. S & Coelho, F. M. (2001). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora;
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). “Content knowledge for teaching: what makes it special?” *Journal of Teacher Education*;
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos: ideias para professores e formadores*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento;
- Barbosa, L. M. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior João de Deus;
- Barca, I., Bastos, M. C. & Carvalho, J. B. (1998). *Formar opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a guerra mundial*. Lisboa: Associação de Professores de História;
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença;
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária;
- Blanco, L. J. & Mellado, V. (1999). Novos desafios na formação dos professores de matemática. *Revista da Educação, volume VIII*, p.17;
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto;
- Branco, A. M. V. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da História: Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Buescu, H. Morais, J. Rocha, M. R. Magalhães. (2012). *Metas curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º, 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação;

- Cachapuz, A. F. (1997). *Pensar analogias/metáforas: da necessidade epistemológica à mudança no ensino das ciências*. Braga: Universidade do Minho Departamento de metodologias de educação;
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora;
- Carvalho, G. (2011). “As imagens nos manuais escolares: representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica.” *Da investigação às práticas*. http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n2/59_79_v.pdf. Consultado em 15 fevereiro, 2014;
- Castro, R.V. et al. (1999). “Manuais escolares - estatuto, funções, história.” *Atas do Encontro Internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho;
- Correia, A. F. & Ramos, M. A. A. D. (2002). *Representações de género em manuais escolares*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros;
- Damas, M. J. & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Delizoicov, D. & Angotti, J. A. (1991). *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez Editora;
- Dourado, L. G. P. & Sequeira, M. (2004). *A Gestão Flexível do Currículo e o ensino das Ciências Físicas e Naturais: implicações para a formação de professores*. Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho;
- Drew, W. F., Olds, A. R. & Olds, Jr. H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos: Atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições;
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Erlauder, L. (2005). *Práticas pedagógicas com o cérebro*. Porto: Edições Asa;
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A. & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências – Projeto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica;
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA;
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento;
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editores;
- Garanderie, A. (1991). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa;
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora;
- Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora;
- Jean, G. (s/d). *Na escola da poesia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos;
- Jesus, S. N. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa;
- Leite, L. (Org.). (2004). *Metodologias do ensino das Ciências: evolução e tendências nos últimos 25 anos*. Universidade do Minho;
- Machado, E. A., Alves, M. P. & Gonçalves, F. R. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores;
- Malrieu, P. (1996). *A construção do imaginário*. Lisboa. Instituto Piaget;
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2007). *Educação em Ciências e ensino experimental – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação;

- Ministério da Educação. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Mintzes, J. J., Wandersee, J.H. & Novak, J.D. (2000). *Ensinando ciência para a construção.- uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições;
- Monteiro, A. J. (1997). *Imaginação e criatividade no ensino da História: O texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História;
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema*. Açores: Nova Gráfica;
- Morissete, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes – planificar, intervir, avaliar*. Porto: Asa Edições;
- Oliveira, J. H. B. (2005). *Psicologia da educação: ensino – professor*. Porto: Legis Editora;
- Osório, A. J. & Puga, M. P. V. (s/d). *As tecnologias de informação e comunicação na escola*. Universidade do Minho. V.1;
- Osório, A. J. & Puga, M. P. V. (s/d). *As tecnologias de informação e comunicação na escola*. Universidade do Minho. V.2;
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora;
- Parreiral, S. M. R. C. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedrajournal*, 77 – 91. http://www.exedrajournal.com/docs/N5/07A-Parreiral_Cidadania.pdf. Consultado em 19 junho, 2013;
- Pato, M. H. (2010). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora;
- Patraglia, I. C. (1993). *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. Brasil: Pioneira;
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora;
- Pereira, M. C. M. E. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho;

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Pires, J. (2003). Concepções e modelos de planificação pedagógica. *Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*, 17, 5 – 22;
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM;
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora;
- Rodrigues, M. C. M. (1980). *Consequências pedagógicas da Informática no ensino da História*. Lisboa: Assembleia Distrital de Portalegre;
- Salgado, L., Candeias, A., Mata, L., Coimbra, S., Teberosky, A., Ribera, N., et al. (2011). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a qualificação;
- Santo, E.M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*. 8, p. 103-115;
- Santos, E., Valente, O., Matos, J. F., Gonçalves, A., Rendas, A., et al. (1997). *Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Santos, M. E. V. M. (2001). *A cidadania na voz dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, February, p. 4 – 14;

- Silva, E., Giordani, E. & Menotti, C. (s/d). *As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem*. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_file_s/qMP2rpp.pdf. Consultado em 07 de dezembro, 2013;
- Stein, M. & Smith, M. (2009) Tarefas matemáticas como quadro para reflexão. *Educação Matemática*, novembro/dezembro;
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina;
- Tomaz, V. S & David, M. M. M. S. (2008). “Interdisciplinaridade e aprendizagem Matemática em sala de aula.” *Autêntica*;
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Trivelato, S. (2006). “Práticas docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação.” *Odisséia Boaventura*;
- Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Vilar, A. M. (2000). *O Professor planificador*. Porto: Edições ASA;
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo I

1. *Bambi*, 1º ano:

Autores: Ana Pinto e Maria Aurélia Carneiro;

Ilustração: Aurélio Mesquita;

Editora: Porto Editora;

2. *Retintim*, 1º ano:

Autores: Arlindo Miranda e C. Figueiredo Lopes;

Ilustração: Onofre Varela;

Editora: Porto Editora;

3. *Caminhos*, 1º ano:

Autores: Conceição Dinis e Luís Ferreira;

Ilustração: Susana Maria Maciel;

Editora: Porto Editora;

4. *Alfa*, 1º ano:

Autores: Eva Lima, Nuno Barrigão, Nuno Pedroso e Susana Santos;

Ilustração: Adão Silva, Adília Costa, Zaira Costa e Zé Nova;

Editora: Porto Editora;

5. *Gira Gira* – 5º Ano

Autores: Antero Monteiro, Jorge Ferreira e Nídia Freitas;

Ilustração: João Carlos Freitas;

Editora: Porto Editora;

6. *Um mar de palavras* – 5º Ano

Autores: Maria José Costa e Maria Emília Traça;

Ilustração: Helena Nogueira, Teresa Lima, Pedro Nogueira e Manuel Faria;

Editora: Porto Editora;

7. *Passa Palavra, 5 ano:*

Autores: Maria José Costa e Maria Emília Traça;

Ilustração: Fátima Afonso, José Feitor, Nuno Neves e Sandra Abafa;

Editora: Porto Editora;

8. *Dito e Feito – 5º Ano:*

Autores: Pedro Silva, Adriana Simões, Elsa Cardoso, Rita Mendes e Sónia Costa;

Ilustração: Alexandre Algarvio, Gabriela Sotto Mayor e Raquel Pinheiro;

Editora: Porto Editora;

9. *Voz Ativa – 6º Ano*

Autores: Antero Monteiro, Jorge Ferreira e Nídia Freitas;

Ilustração: Humberto de Carvalho;

Editora: Porto Editora;

10. *Na companhia das letras – 6º Ano:*

Autores: Maria José Costa e Maria Emília Traça;

Ilustração: Pedro Nogueira;

Editora: Porto Editora;

11. *Com todas as letras – 6º Ano*

Autores: Fernanda Costa e Luísa Mendonça.

Ilustração: Cristina Ferreira, João Caetano, Pedro Nogueira e Sílvia Castro.

Editora: Porto Editora;

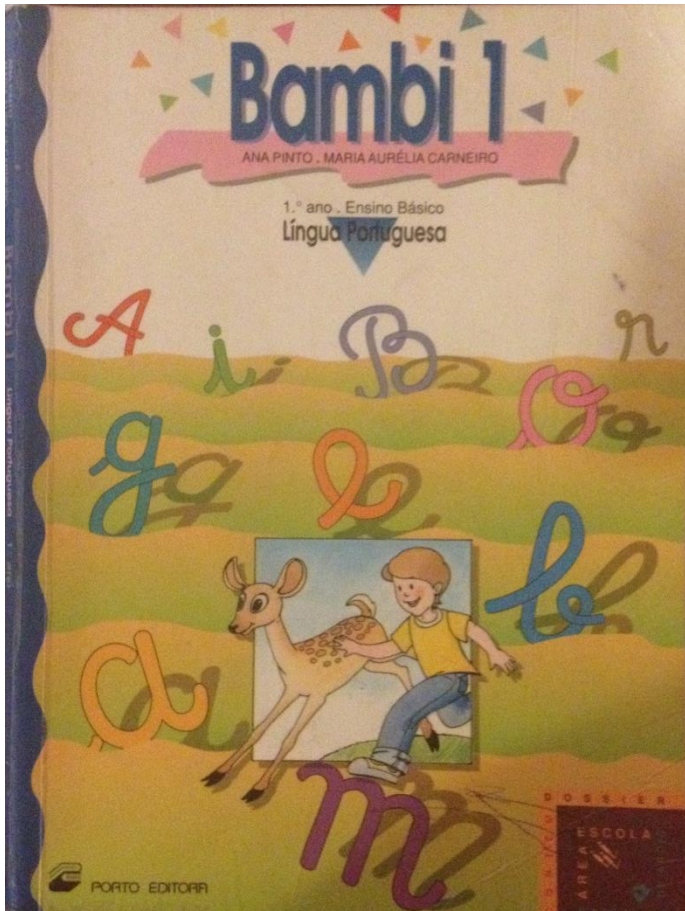
12. *Dito e Feito – 6º Ano:*

Autores: Pedro Silva, Adriana Simões, Elsa Cardoso, Rita Mendes e Sónia Costa;

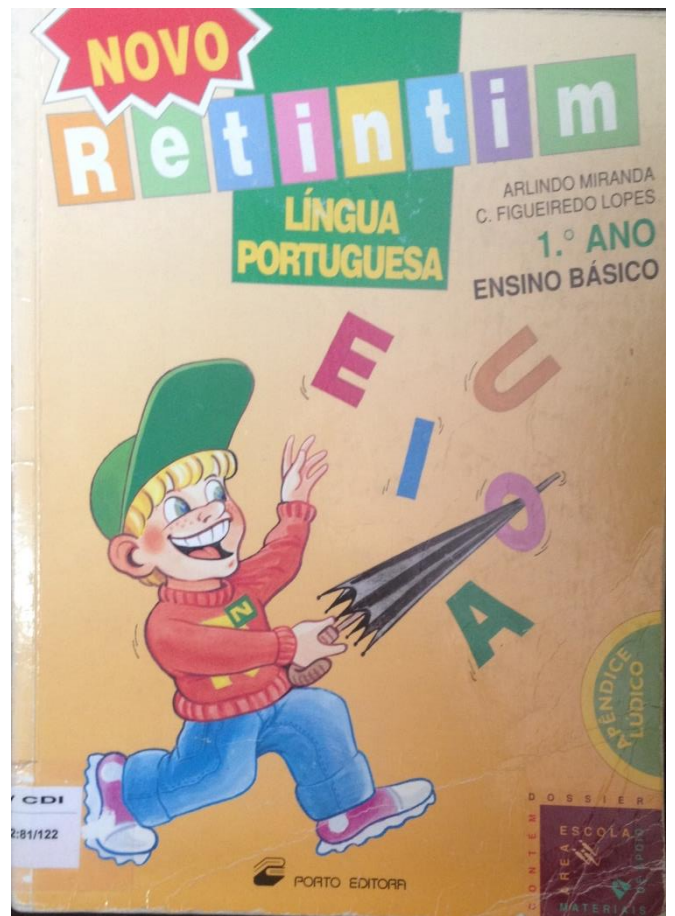
Ilustração: Alexandre Algarvio, Gabriela Sotto Mayor e Raquel Pinheiro;

Editora: Porto Editora;

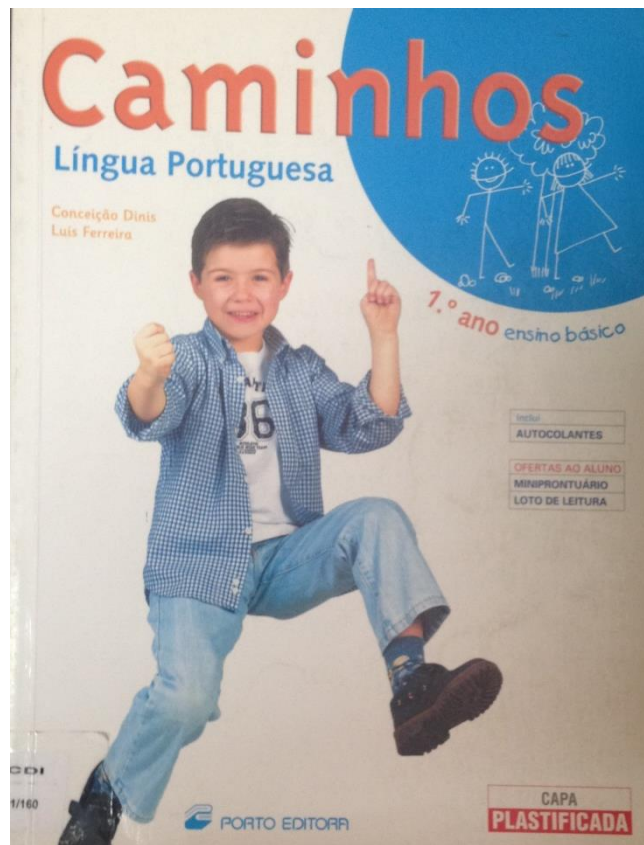
Anexo II



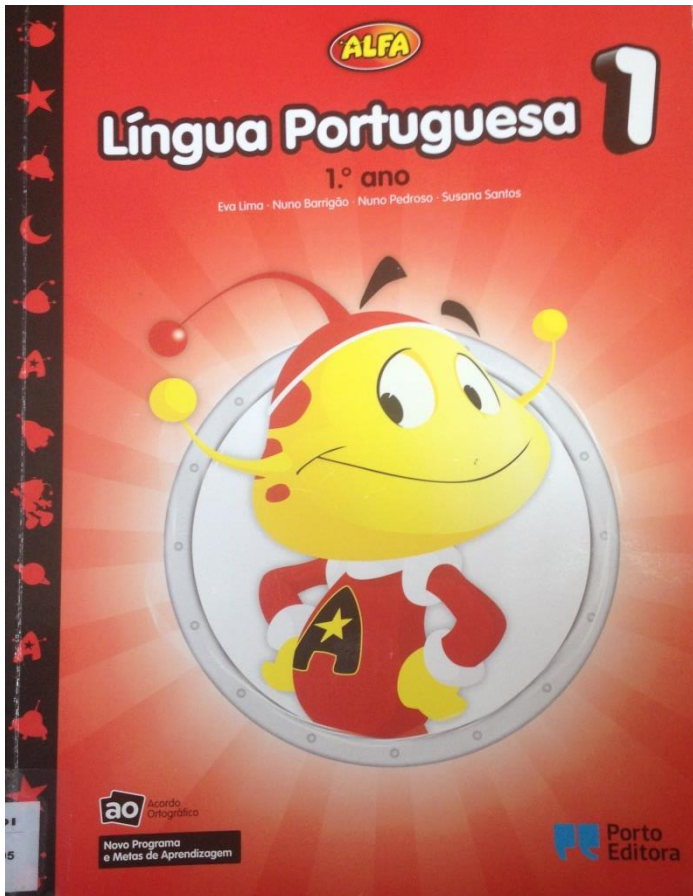
Capa do manual 1



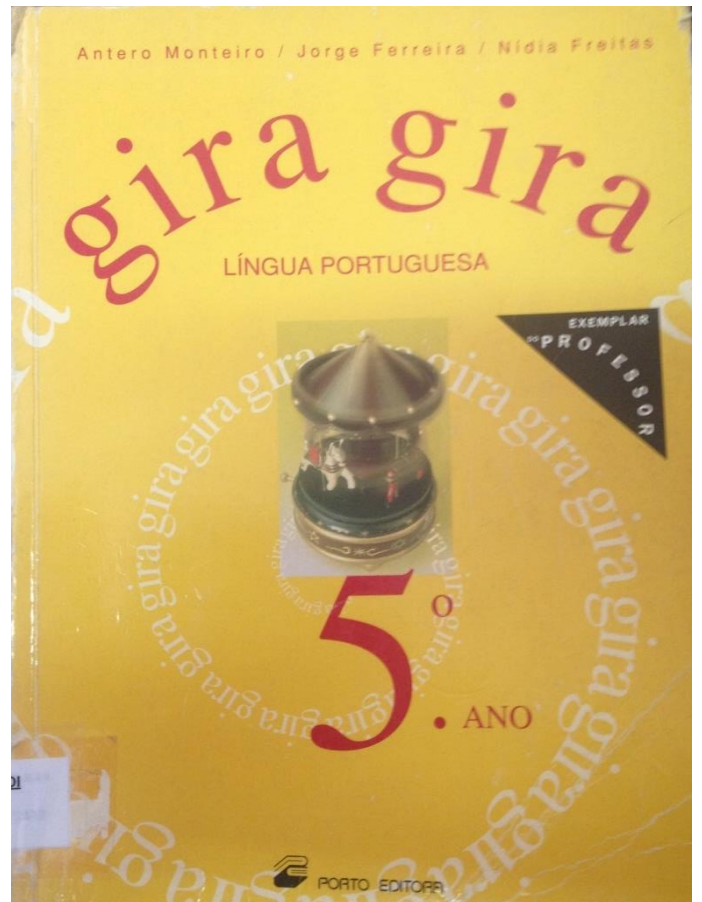
Capa do manual 2



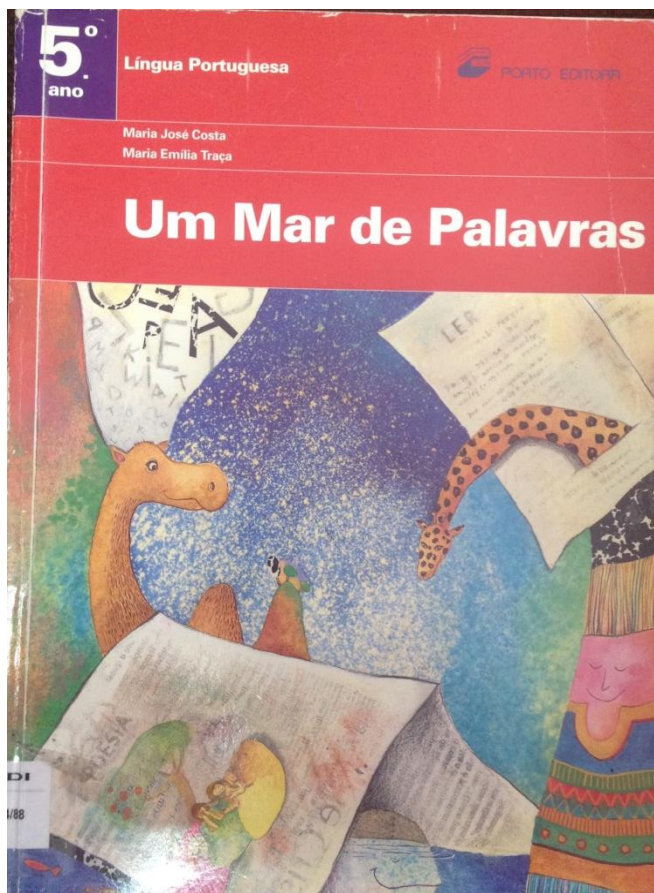
Capa do manual 3



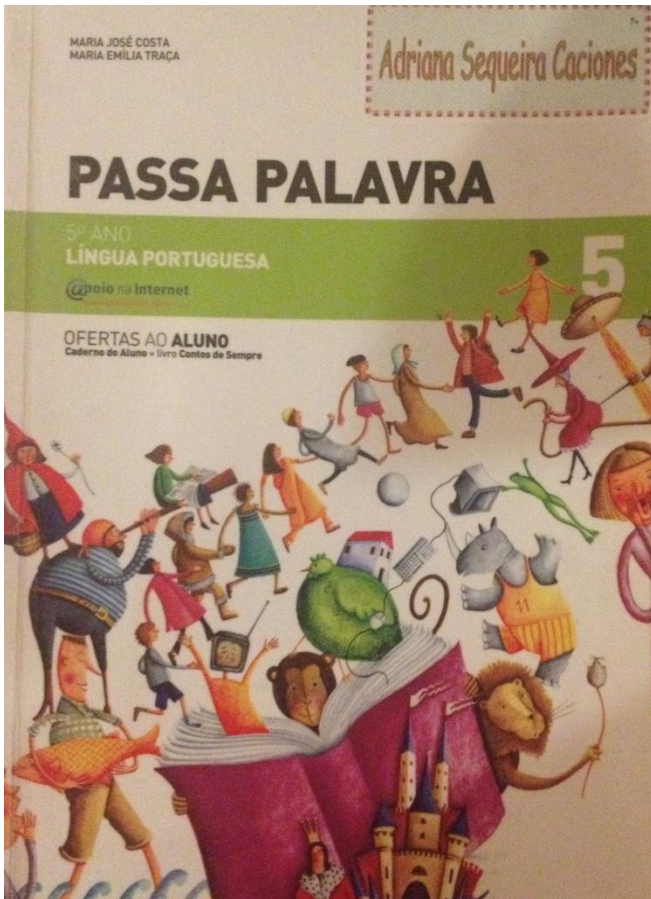
Capa do manual 4



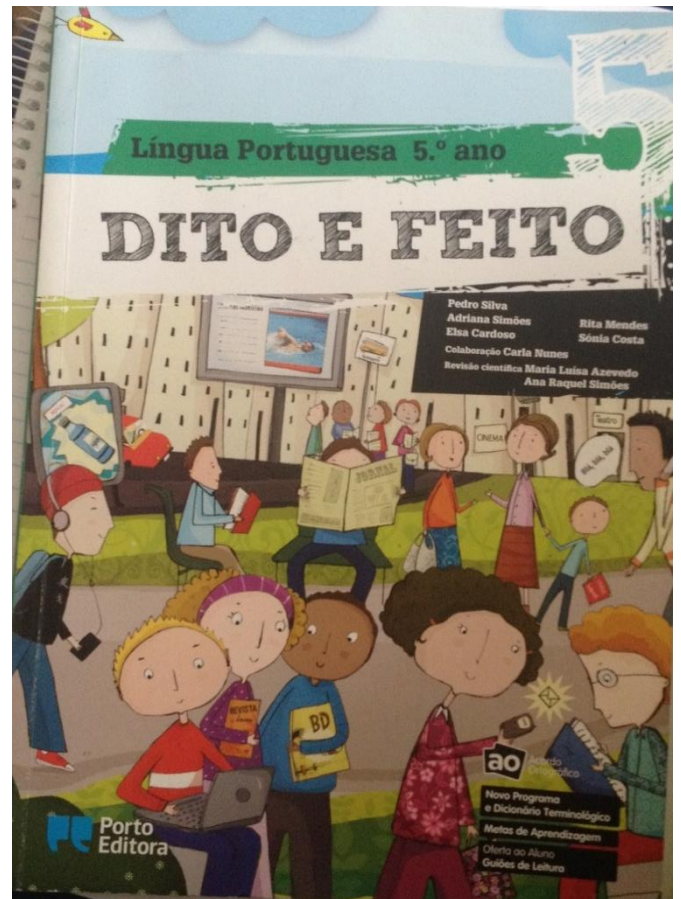
Capa do manual 5



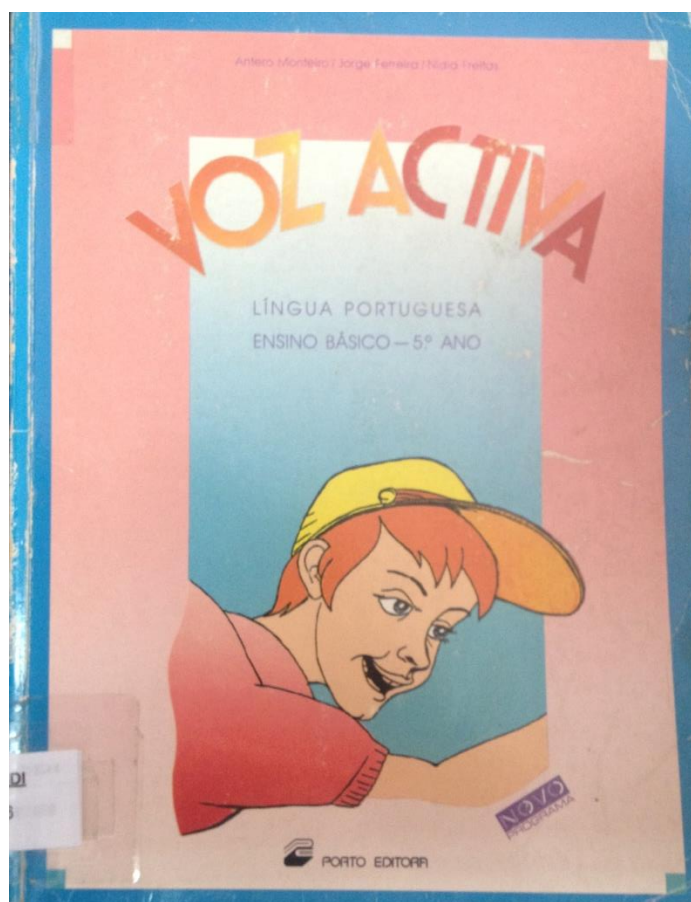
Capa do manual 6



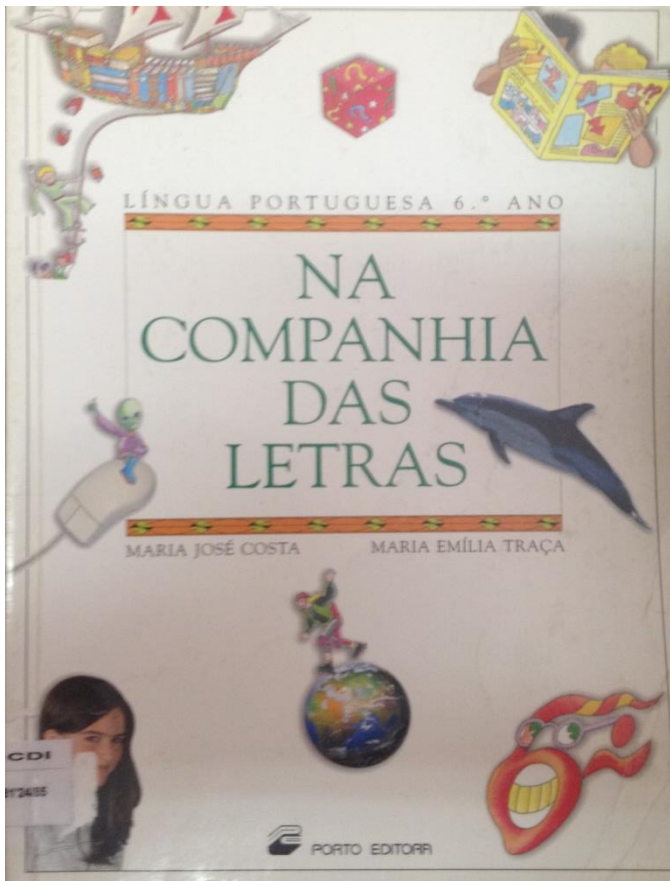
Capa do manual 7



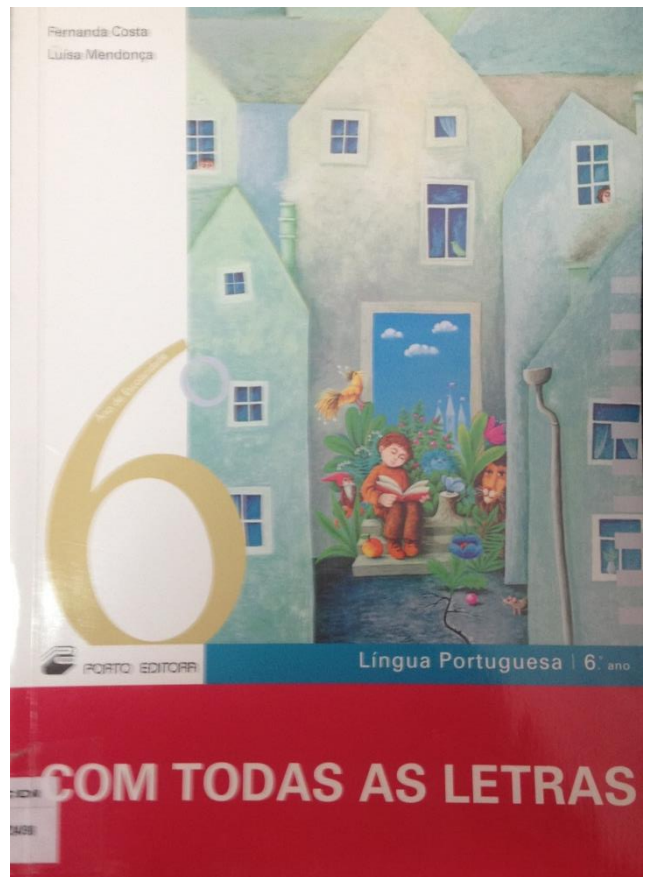
Capa do manual 8



Capa do manual 9



Capa do manual 10



Capa do manual 11



Capa do manual

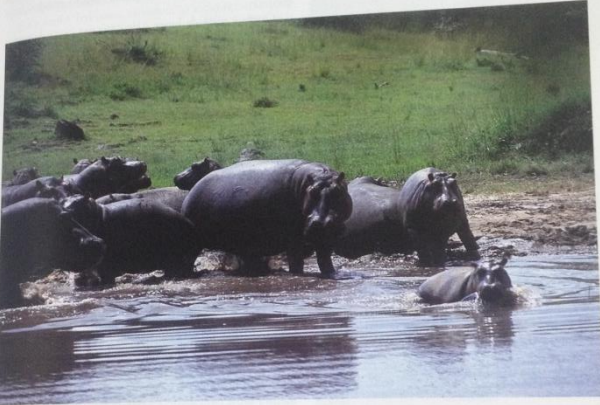
12

Anexo III

3. Fazer o retrato psicológico das personagens (117)

2.1. Compara o lebrão com a hiena e diz o que os distingue.

2.2. Faz o retrato psicológico do baobab.



Quora / Galois

Tocar impressões (18)

No final do conto, o narrador compara o coração do baobab ao do homem, ambos cheios de riquezas e tão fechados, tão recostos...

Há ainda outra comparação que podemos fazer – o homem, perante a natureza, comporta-se como a hiena. Ávida das riquezas que ela nos oferece, dilacera-a, fere-a de morte...

Qual destas comparações te parece ser a grande lição que esta história nos dá? Troca impressões sobre elas com os teus colegas e, no final, escolham a melhor.

147

Meu lobo é Fiel... 10. 20. 30. 40. 50. 60. 70. 80. 90. 100.

– Sou a sua netinha Capuchinho Vermelho. Trago-lhe um bolo e um botãozinho de manteiga que manda a minha mãe.

O lobo disse, com voz muito meiga:

– Pega na aldraba e levanta o fecho.

Ao vê-la entrar, o lobo disse-lhe, escondendo-se debaixo do coberto:

– Põe o bolo e o botãozinho de manteiga em cima da arca e vem deitar-te ao pé de mim.

O Capuchinho Vermelho tirou a capa e ia meter-se na cama, quando olhou muito admirada para a avó e perguntou:

– Avó, porque tem uns braços tão grandes?

– É para te abraçar melhor, minha neta!

– Avó, porque tem umas pernas tão grandes?

– É para correr melhor, minha neta!

– Avó, porque tem as orelhas tão grandes?

– É para te ouvir melhor, minha neta!

– Avó, porque tem uns olhos tão grandes?

– É para te ver melhor, minha neta!

– Avó, porque tem uns dentes tão grandes?

– É para te comer.


E, dizendo estas palavras, o lobo mau saltou da cama para comer o Capuchinho Vermelho. Mas a menina gritou, gritou tanto, que os lenhadores que andavam na floresta vieram a correr para lhe acudir. E deram uma tarteia tão grande no lobo que ele fugiu a ganir, cheio de medo e nódoas negras.

Depois, os lenhadores abstram o armário, dentro do qual a avó, coitada, tinha desmaiado com o susto. Bastou, porém, molharem-lhe a testa com uma pingüinha de água fresca para ela abrir os olhos e ficar boa.

O Capuchinho Vermelho abraçou-se à avó e prometeu que nunca mais queria conversar com o lobo.

E ambas comeram o resto do bolo. O resto, sim, porque a avó tinha já cortado umas fatias para oferecer aos lenhadores que as tinham livrado daquele perigo.

Perrault, in *Os Mitores Contos de Perrault*, tradução de Maria Isabel M. Soares, Ed. Verbo, s.d.



125

Visita a Santarém

O carro parou com uma travagem brusca. A tia Estelânia pareceu aliviada, desligou a ignição e, virando-se para eles, anunciou:

– Ora vamos lá a admirar o panorama mais lindo do mundo!

Movendo-se com uma lentidão ágil, saiu do carro.

– Venham por aqui! Por aqui!

Seguiram-na sem replicar. O Fraial acomodou panhavas, abandonando o rabo. E o Caracol, ao colo da Luísa, parecia muito satisfeita também. Em grupo, avançaram até ao muro em frente. E ali ficaram, alguns segundos em pasmado silêncio. De facto, a vista era deslumbrante!

Estavam num ponto alto, de onde podiam abarcar a vasta planície ribatejana e o Tejo, estendendo-se numa faixa muito larga, larga e brilhante, a correr devagar, preguiçoso, magnífico.

Não era para admirar que aquele sítio se chamasse Partas do Sol, porque dava a impressão que, se alguém se atirasse dali abaixo, em vez de cair, talvez pudesse voar... direito ao Sol!

– Uhl! Que sítio bacanal!

– Sensacional!

– É bonito, não é? — disse a tia Estelânia, desvanecida com a reacção deles.

– Nunca pensei que em Santarém houvesse uma vista assim!


– Eu cá, quando penso em vista bonita, é sempre vista para o mar!

– É esta é vista para o rio!

– Querem saber uma coisa? — perguntou a tia Estelânia, sentando-se no muro. — Vocês serviram-me de pretexto para vir até aqui. Nunca me canso de passar um bocadinho nas Partas do Sol. Há anos e anos que aqui venho, e a surpresa é sempre a mesma!

– Compreendal — disse o Pedro. — Isto é o tipo de paisagem que «não se gasta com o olhar...»

De novo em silêncio, inspiraram aquele ar puro e lavado da campina. Lá em baixo, um cavalo a galope levantava uma nuvem de poeira atrás de si.



Santarém

Tanto a fundação como a origem do nome de Santarém fazem parte de muitas lendas que se contam mas que ainda hoje continuam envolvidas em grande mistério.

A sua posição geográfica, a fertilidade do solo e a amenidade do clima tornaram esta localidade muito disputada pelos bárbaros, pelos romanos e, finalmente, pelos mouros a quem D. Afonso Henriques a conquistou definitivamente em 1147.

Portugal / Divulgações
Regiões VI

LER / INTERPRETAR

- Dos vários elementos do grupo, a tia Estelânia era a única que conhecia já a paisagem que iam admirar. Sublinha no texto:
 - duas expressões que confirmem esta afirmação;
 - uma expressão que demonstre que ela se sentiu orgulhosa com o entusiasmo que os jovens manifestaram.
- «E ali ficaram, alguns segundos em pasmado silêncio. De facto, a vista era deslumbrante!» Para mais expressivamente se descrever a reacção dos jovens ou se caracterizar a paisagem, foram utilizados os adjectivos acima destacados.

69

LER / INTERPRETAR

O enviado da RTP estava visivelmente emocionado quando Rosa Mota se aproximava da meta, já vencedora indiscutível. O texto à direita, transcrito fielmente a partir de uma gravação, mostra:

Serás capaz de explicar como?

OUVIR / LER

Tenta arranjar um vídeo da corrida de Rosa Mota (contacta os teus amigos...).


Localiza esta passagem e ouve atentamente o José Galvão enquanto segue a leitura.

Em seguida, experimenta tu próprio fazer a locução da prova, com a expressividade adequada.

FALAR

Grava parte de um jogo ou de uma corrida.

Apresenta-a na turma, sem som, fazendo tu os comentários de modo a interessar a assistência o mais possível.



AS AVENTURAS DE UMA ROSA

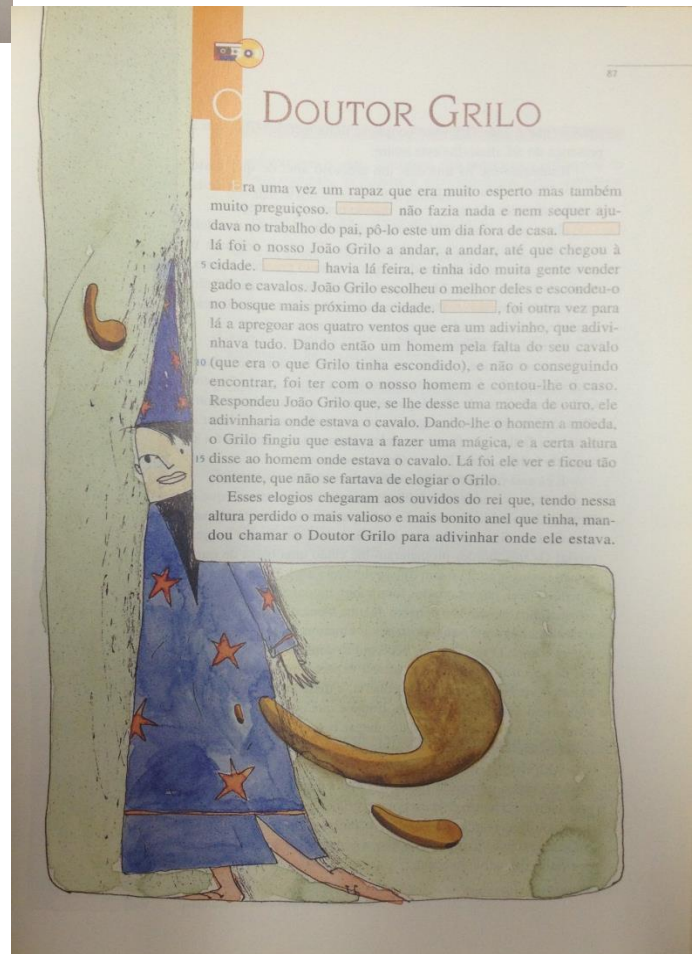
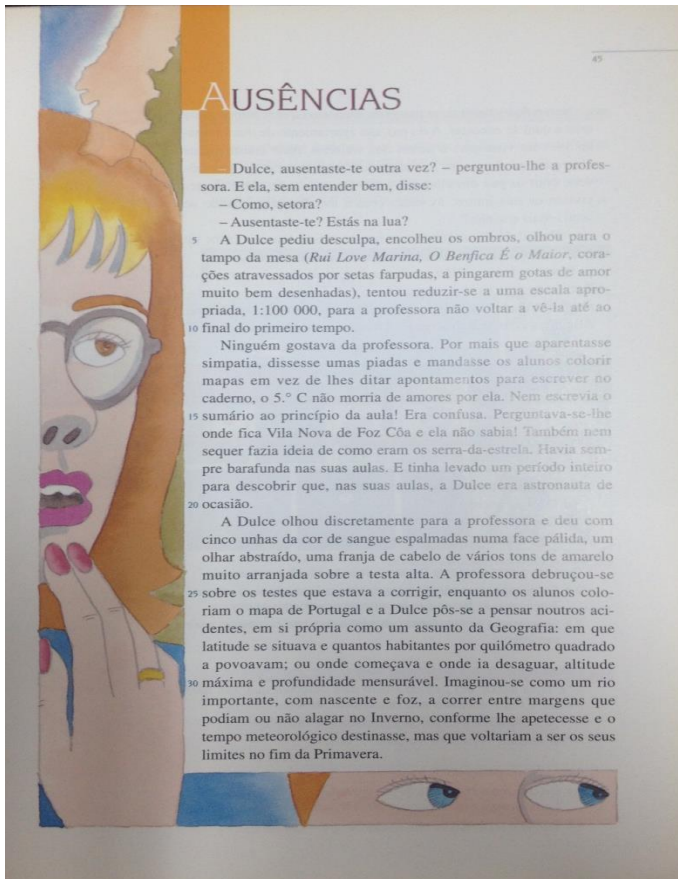
... E aí está: Rosa Mota... na frente. O Pedrosa não sabia a que distância ela estava de Lisa Martin... Pois não, ele não está a ver a Maratona, quem está a ver sou eu e os espectadores aí em casa. Ele está no estádio, está a sofrer como nós. Mas não há crise! Os nossos homens estão aqui todos na posição, como deve ser... Aí está: Rosa Mota! É NOSSA! É NOSSA! É NOSSA! É NOSSA! É NOSSA A MEDALHA! É NOSSA A MEDALHA! É NOSSA A MEDALHA DE OURO! É ROSA MOTA! VAMOS NISTO, ROSA MOTA! É NOSSA A MEDALHA!... Entrada no estádio! Aí está, senhores espectadores, câmara para a Rosa Mota! Aí está ela, no estádio! (incompreensível) A duas horas e vinte e quatro! Que sofrimento, senhores espectadores!... É NOSSA A MEDALHA! Já não digo mais nada!... Por acaso ainda consigo dizer, consigo dizer que estamos em primeiro!... Está na recta oposta à meta... agora entrou outra atleta... vai fazer a curva... são cento e vinte metros de avanço sobre a Lisa Martin... Já vem a rir!... Já vem a rir, senhores espectadores... Cento e vinte metros! Já está! É NOSSA A MEDALHA! Podem abrir as garrafas de champagne! Nós aqui precisamos de um bocadinho de água, temos a boca seca! Mas podem beber por nós. Aí está: duas horas, vinte e cinco, trinta e quatro... Não interessa o tempo, mas a medalha: ROSA MOTA, MEDALHA DE OURO! É MEDALHA DE OURO!...

José Galvão (enviado da RTP), directamente do Estádio Olímpico de Seul - 1988

172

Exemplos de ilustrações com fotografias dos manuais analisados.

Anexo IV



Exemplo de ilustrações em desadequação com o texto.

Anexo V



É o moinho
nh
nh

A MOLEIRINHA

Logo de manhã,
a moleirinha toca o jeriquinho
que leva o milho
para o moinho:
- Sobe, cavalinho,
meu jeriquinho,
sobe o caminho até ao moinho.



E o moinho
já velho, muito velho,
moeu a farinha
para a ninhada
da dona galinha.



o ninho



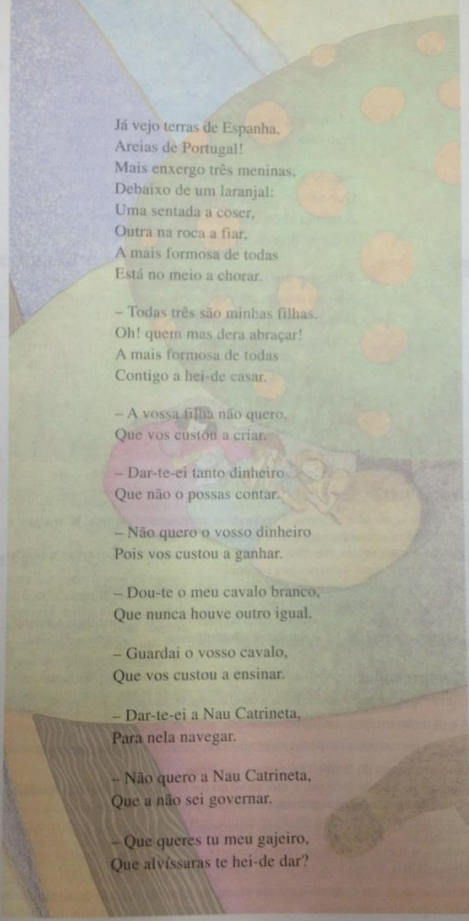
a ninhada



O pinhão que pulou
da pinha.



92



Já vejo terras de Espanha,
Areias de Portugal!
Mais enxergo três meninas,
Debaixo de um laranjal:
Uma sentada a coser,
Outra na roca a fiar,
A mais formosa de todas
Está no meio a chorar.

- Todas três são minhas filhas,
Oh! quem mas dera abraçar!
A mais formosa de todas
Contigo a hei-de casar.

- A vossa filha não quero,
Que vos custou a criar.

- Dar-te-ei tanto dinheiro
Que não o possas contar.

- Não quero o vosso dinheiro
Pois vos custou a ganhar.

- Dou-te o meu cavalo branco,
Que nunca houve outro igual.

- Guardai o vosso cavalo,
Que vos custou a ensinar.

- Dar-te-ei a Nau Catrineta,
Para nela navegar.

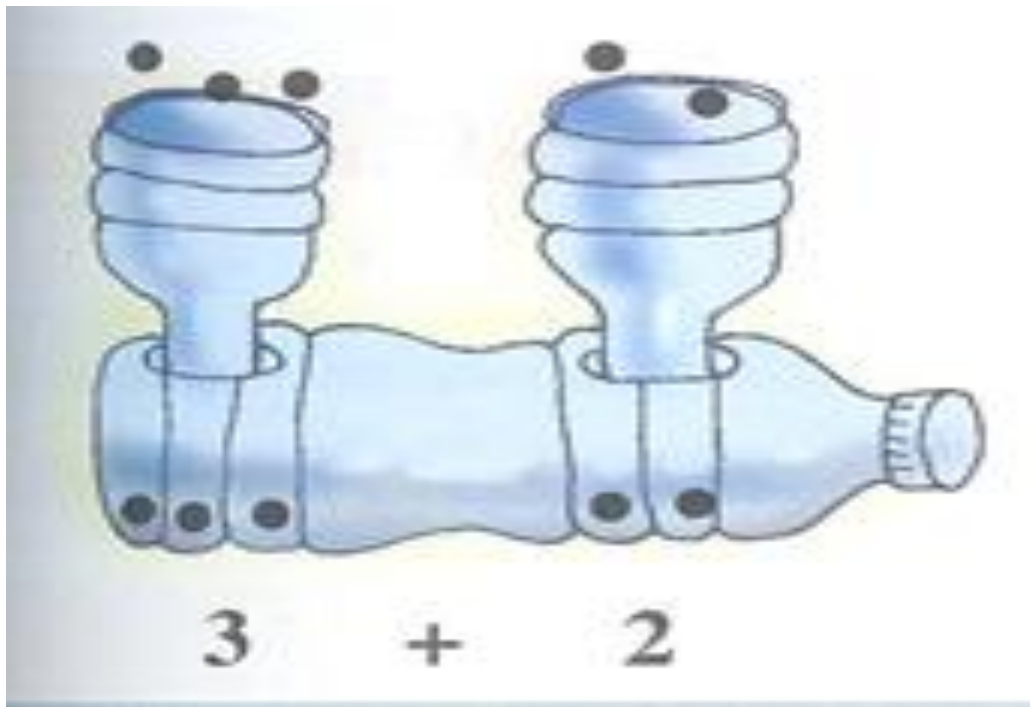
- Não quero a Nau Catrineta,
Que a não sei governar.

- Que queres tu meu gajeiro,
Que alvissaras te hei-de dar?

101

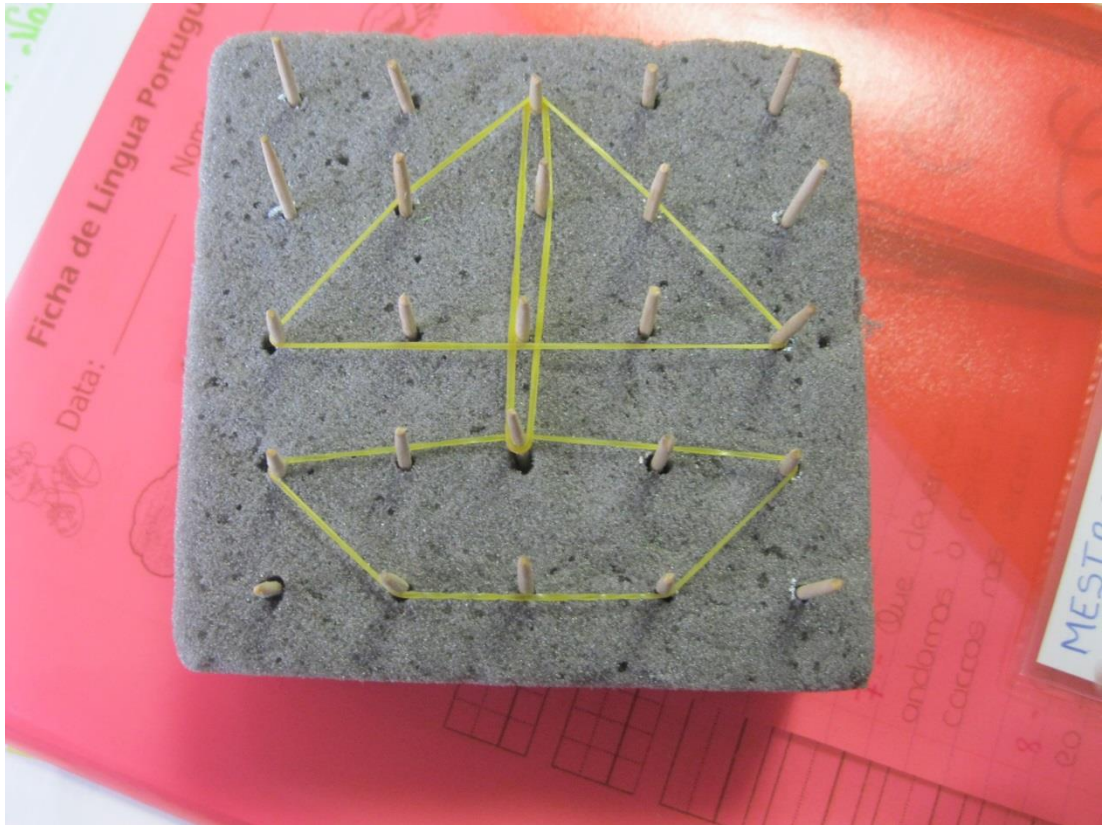
Exemplo de ilustrações que cortam a leitura.

Anexo VI



Máquina de contas

Anexo VII



Geoplano

Anexo VIII





Materiais construídos no 1º CEB para motivar os alunos

