

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

O Português como Língua Estrangeira:  
Uma intervenção em escolas escocesas

Ricardo Marco Pimenta Sampaio

Coimbra, 2017



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ricardo Marco Pimenta Sampaio

**O Português como Língua Estrangeira:**

**Uma intervenção em escolas escocesas**

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

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Maio de 2017



“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”

Nelson Mandela



## Agradecimentos

Esta dissertação resume, em mais de uma centena de páginas, um longo percurso académico que só foi possível concluir com a ajuda de algumas pessoas.

Começo por agradecer ao orientador deste relatório, o professor Doutor Pedro Balau Custódio, que além de supervisionar a minha investigação, facilitou-me o contacto à distância, permitindo-me assim fazer um estágio internacional.

Agradeço também aos restantes professores que me auxiliaram na redação desta tese. São eles: Mestre Virgílio Rato; professora Doutora Fátima Neves; professora Doutora Natália Pires; professora Doutora Ana Albuquerque; e professora Doutora Conceição Costa.

Obrigado também a todos os professores da ESEC, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, dos quais tenho que destacar o coordenador do curso, professor Doutor Luís Mota, por sofrer as constantes lamúrias da nossa turma.

Agradeço, ainda, às colegas de mestrado por terem formado um grupo fantástico.

Muitas pessoas, além das muralhas da escola, contribuíram igualmente para que este trabalho final visse as luzes da impressora. A eles, o meu muito obrigado.

Aos meus pais, acima de todos, que se sacrificaram para que *eu visse Coimbra por um canudo*.

A toda a minha família, a rede deste trapezista.

Aos amigos de infância que tornaram tudo tão fácil.

A Coimbra; aos trovadores do Mondego, aos amores que aqui vivi e a todas as pessoas que aqui conheci e levarei comigo para a vida.

Aos capitães de abril. Afinal foi a democracia e a promoção das medidas de igualdade de oportunidades que me permitiram estudar.

Ao António Variações que me ensinou a viver.

Por fim, mas não menos importante, ao Éder que me ensinou a não desistir, mesmo quando o universo parece estar de costas voltadas para nós, e me explicou o significado de Nirvana.



## **O Português como Língua Estrangeira: uma intervenção em escolas escocesas**

### **Resumo:**

No âmbito do mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, foram realizados dois estágios profissionais: um ano no 1.º ciclo e outro a lecionar em turmas do 2.º CEB.

Este relatório final prevê a reflexão sobre esses mesmos estágios e, ainda, inclui uma linha de trabalho investigativo. Assim, este documento resume-se, essencialmente, a três partes.

Na primeira, referente à investigação, exploram-se os resultados associados a um estágio realizado em algumas escolas escocesas, na periferia de Glasgow. Aqui lecionou-se Português como Língua Estrangeira (PLE), introduzindo o Português nestas escolas. Nesta investigação analisa-se o sistema de ensino escocês, explora-se a documentação existente associada ao PLE, descrevem-se as atividades e discutem-se os resultados.

A segunda parte diz respeito ao 1.º ciclo e aí caracteriza-se o contexto da intervenção, fundamentam-se as opções metodológicas, reflete-se sobre as aulas e ainda se salientam algumas experiências-chave.

A terceira parte refere-se ao estágio em 2.º ciclo. Aí se caracteriza o contexto da intervenção para cada uma das disciplinas (Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais) e se fundamentam as estratégias adotadas e se reflete sobre as aulas.

No final do documento tecem-se, ainda, algumas considerações finais.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira; Sistema de ensino na Escócia; Ensino nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.



## **Portuguese as a Foreign Language: intervention in Scottish schools**

### **Abstract:**

Within the framework of the Master's Degree in 1st and 2nd Cycles of Basic Education, two professional placements were carried out: one year in the 1st cycle and the other in the 2nd CEB classes.

This final report provides for reflection on these same stages and also includes an investigative line of work. So, this document essentially consists of three parts.

In the first one, the results of an internship in some Scottish schools in the outskirts of Glasgow are explored. In these schools, Portuguese as a Foreign Language was taught, introducing Portuguese. In this research the Scottish teaching system is analyzed, the documentation associated to the PLE is explored, the activities are described and the results are discussed.

The second part concerns to the 1st cycle and the context of the intervention is characterized, the methodological options are based, the classes are reflected and some key experiences are also highlighted.

The third part refers to the stage in the 2nd cycle. The context of the intervention for each of the disciplines (Portuguese, Mathematics, History and Geography of Portugal and Natural Sciences) is characterized and the strategies adopted on the classrooms are based.

At the end of the document are also made some final considerations.

**Keywords:** Portuguese Foreign Language; Education system in Scotland; Teaching in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.



## Índice

Abreviaturas .....	X
Tabelas .....	XII
<b>PARTE I - O ENSINO DE PLE EM ESCOLAS ESCOCESAS .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
3.1) Sistema de Ensino Escocês .....	5
3.2) Português como Língua Estrangeira.....	9
3.2.1) Introdução .....	9
3.2.2) Português: Língua Materna e Língua Não Materna.....	9
3.2.3) Política Portuguesa no Ensino de Português no Estrangeiro.....	11
3.2.4) Português Língua Não Materna no Sistema Educativo .....	13
3.2.5) Metodologias e Materiais.....	15
<b>CAPÍTULO IV – APLICAÇÃO DO PROJETO.....</b>	<b>18</b>
4.1) As escolas sob intervenção .....	18
4.2) Acerca das atividades .....	20
4.3) Caracterização geral das turmas.....	21
4.4) A importância do comportamento paralinguístico .....	22
4.5) Produção de documentos auxiliares .....	22
<b>CAPÍTULO V – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>24</b>
5.1) Desenvolvimento das aulas.....	24
5.1.1) Atividade 1 - Os Números e As Cores.....	24
5.1.2) Atividade 2 – A alimentação.....	27
5.1.3) Atividade 3 – Os dias da semana, os meses e as estações do ano .....	30
5.2) Avaliação .....	33
5.3) Resultados.....	34
<b>PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO VI – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>39</b>

CAPÍTULO VII – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	43
7.1) A Escola .....	43
7.2) A Turma .....	46
CAPÍTULO VIII – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	49
8.1) Fundamentação das práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
8.2) Experiências-chave – Reflexões sobre a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	53
8.2.1) Experiência-chave - Gestão do comportamento de uma turma em sala de aula .....	53
8.2.2) Experiência-chave - Visitas de Estudo e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.....	60
PARTE III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	65
CAPÍTULO IX – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	67
9.1) Caracterização da Escola .....	67
9.2) Caracterização das turmas e da organização do trabalho pedagógico.....	67
CAPÍTULO X – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	76
10.1) Matemática .....	76
10.1.1) Fundamentação das Práticas Pedagógicas de Matemática .....	76
10.1.2) Reflexão sobre as práticas.....	84
10.2) Português .....	87
10.2.1) Fundamentação das práticas pedagógicas de Português .....	87
10.2.2) Reflexão sobre as práticas.....	90
10.3) História e Geografia de Portugal.....	92
10.3.1) Fundamentação das práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal .....	92
10.3.2) Reflexão sobre as práticas.....	99
10.4) Ciências Naturais .....	102
10.4.1) Fundamentação das Práticas Pedagógicas de Ciências Naturais.....	102
10.4.2) Reflexão sobre as Práticas .....	106
PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS.....	127

## **Abreviaturas**

ABC – *Antecedent Behaviour Consequence*

ABRP – Abordagem Baseada na Resolução de Problemas

ALA – Ângulo Lado Ângulo

CAPLE – Centro de Avaliação e certificação de Português Língua Estrangeira

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEE – Comunidade Económica Europeia

EB – Escola Básica

EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica

EPE – Ensino do Português no Estrangeiro

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP – História e Geografia de Portugal

L2 – Língua Segunda

LAL – Lado Ângulo Lado

LE – Língua Estrangeira

LLL – Lado Lado Lado

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

MSI – Matemática Sob Investigação, Manual 5.º ano

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PAA – Plano Anual de Atividades

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

QECR – Quadro de Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

SWOT – *Strengths Weaknesses Opportunities and Threats*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Tabelas

Tabela 1 – Sistema de Ensino Escocês

Sistema de Ensino Escocês				
Idades	Ano de ensino	Tipo de escola	Níveis de ensino do <i>Curriculum for Excellence</i>	
4/5 anos	1 (P1)	<i>Primary School</i>	<i>Early level</i>	<i>Broad General Education</i>
5/6 anos	2 (P2)		<i>First level</i>	
6/7 anos	3 (P3)			
7/8 anos	4 (P4)		<i>Second level</i>	
8/9 anos	5 (P5)			
9/10 anos	6 (P6)			
10/11 anos	7 (P7)		<i>Secondary School</i>	
11/12 anos	8 (S1)			
12/13 anos	9 (S2)	<i>Senior phase</i>		
13/14 anos	10 (S3)			
14/15 anos	11 (S4)			
15/16 anos	12 (S5)			
16/17 anos	13 (S6)			

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Programa utilizado no estágio

Anexo 2 – Guião de Estudo

Anexo 3 – Atividade Os números e as cores, ficheiro *Power Point*

Anexo 4 – Atividade Os números e as cores, ficha de trabalho

Anexo 5 – Atividade Os números e as cores, cartões do bingo

Anexo 6 – Atividade Os números e as cores, Sardinhas pintadas

Anexo 7 – Atividade A alimentação, ficha de trabalho

Anexo 8 – Atividade A alimentação, ficheiro *Power Point*

Anexo 9 – Atividade A alimentação, exemplo de ementa

Anexo 10 – Atividade Dias da semana, meses e estações do ano, ficha de trabalho

Anexo 11 – Atividade Dias da semana, meses e estações do ano, relação dos meses com imagens



**PARTE I - O ENSINO DE PLE EM ESCOLAS  
ESCOCESAS**



## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

A presente investigação escrutinará o português como língua estrangeira e o sistema de ensino escocês. Esta temática surge no seguimento de uma oportunidade de estágio em algumas escolas escocesas onde se implementaram diversas atividades relacionadas com a língua e cultura portuguesas.

As escolas em causa seguem o modelo tradicional de ensino escocês, sendo o inglês a língua principal, tendo ainda aulas de francês e/ou espanhol como língua estrangeira. Nenhuma destas escolas, tal como a maior parte das escolas escocesas, tinha contacto com a língua portuguesa. O estágio mencionado, que resultou da cooperação entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e o *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua*, pretendia dar a conhecer a língua portuguesa e a cultura dos países lusófonos a estas escolas, numa fase inicial. O objetivo, a longo prazo, seria ter a língua portuguesa no plano curricular de algumas escolas da Escócia.

A impossibilidade de ter aulas fixas nestas escolas impossibilitou o uso de um programa do português como língua estrangeira previamente redigido. Seria impossível atingir o nível de aprendizagem estabelecido no programa devido à escassez de tempo. Surgiu, então, a necessidade de criar um programa, adaptando as competências a obter consoante a disponibilidade das escolas. Os detalhes do programa serão também explorados nesta investigação.

## **CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

A língua portuguesa não tem tradição no currículo das escolas escocesas. O espanhol, o francês e o alemão são as línguas que surgem destacadas nos currículos de grande parte das escolas deste país. No entanto, verificando o *ranking* das línguas mais faladas em todo o mundo, a língua portuguesa tem vantagem sobre as línguas francesa e alemã.

Reconhecendo a dimensão da língua portuguesa, esta investigação visa sobretudo relatar a experiência da introdução de algumas atividades de Português como língua estrangeira nas escolas referidas, tendo os seguintes objetivos como fio condutor:

1. Compreender o sistema de ensino escocês;
2. Conhecer e relatar as especificidades das escolas que fazem parte deste estudo;
3. Compreender o ensino do Português como Língua Estrangeira recorrendo a revisão de literatura;
4. Criar o programa a ser implementado;
5. Exemplificar algumas atividades realizadas.

## CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 3.1) Sistema de Ensino Escocês

Com o objetivo de perceber melhor o enquadramento deste projeto, abordar-se-á aqui o ensino escocês. Naturalmente, um sistema de ensino de um país, por si só, terá conteúdo suficiente que justifique a elaboração de uma dissertação. Não sendo esse o objetivo desta investigação, o sistema em causa será genericamente apreciado em apenas alguns aspetos muito estreitos.

A Escócia, juntamente com Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, fazem parte de uma organização política que engloba os quatro países, o Reino Unido. Apesar de esta organização prever políticas conjuntas, o sistema de educação difere neste espaço geopolítico. No entanto, as qualificações obtidas em qualquer um destes países são reconhecidas nos restantes.

O ensino escocês segue as normas estabelecidas no *Curriculum for Excellence*, tanto para o ensino pré-escolar, como para o primário e o secundário. Trata-se de uma reforma educacional que estabelece diretrizes sobre o currículo escolar conferindo, no entanto, autonomia às escolas, e permitindo que estas decidam o que ensinar aos alunos.

O seu principal objetivo é, como referem as instruções curriculares, Education Scotland. (s/d.), ([https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence)), “intended to help children and young people gain the knowledge, skills and attributes needed for life in the 21<sup>st</sup> century, including skills for learning, life and work”.

Este documento pretende que os alunos atinjam quatro capacidades, tornando-se: alunos bem-sucedidos; indivíduos confiantes; cidadãos responsáveis; e colaboradores eficazes.

Segundo o mesmo *website*, o *Curriculum for Excellence* não se debruça apenas sobre o que se passa em sala de aula, incluindo assim quatro contextos: áreas

curriculares e disciplinas; aprendizagem interdisciplinar; a vida da escola; oportunidades para realização pessoal.

O currículo aborda as seguintes oito áreas: artes expressivas; saúde e bem-estar; línguas (inglês, gaélico e línguas modernas); matemática; religião e educação moral; ciências; estudos sociais; tecnologias. A Literacia, a numeracia e a saúde e bem-estar são as três áreas consideradas de extrema importância, ficando as escolas responsáveis pela sua exploração.

Neste país encontramos as *Nurseries* (Ensino Pré Escolar), as *Primary Schools* (Escolas Primárias) e as *Secondary Schools* (Escolas Secundárias).

Os anos escolares são divididos da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 (Ensino Primário); S1, S2, S3, S4, S5 e S6 (Ensino Secundário). Apesar desta divisão, a progressão do ensino divide-se em 5 níveis, sendo que os alunos concluem cada um com base nas avaliações feitas pelos professores.

O primeiro nível (*early level*) contém os anos referentes ao Pré-escolar e ao primeiro ano do Ensino Primário.

O segundo (*first level*) engloba três anos (P2, P3 e P4).

O terceiro (*second level*) também contém três anos (P5, P6 e P7).

O quarto nível (*third/fourth level*) é constituído pelos três primeiros anos do ensino secundário (S1, S2 e S3).

O quinto e último nível (*senior phase*) é composto pelos últimos três anos do secundário (S4, S5 e S6). A seguinte tabela permitirá uma melhor leitura destas divisões.

Sistema de Ensino Escocês				
Idades	Ano de ensino	Tipo de escola	Níveis de ensino do <i>Curriculum for Excellence</i>	
4/5 anos	1 (P1)	<i>Primary School</i>	<i>Early level</i>	<i>Broad General Education</i>
5/6 anos	2 (P2)		<i>First level</i>	
6/7 anos	3 (P3)			
7/8 anos	4 (P4)		<i>Second level</i>	
8/9 anos	5 (P5)			
9/10 anos	6 (P6)			

10/11 anos	7 (P7)			
11/12 anos	8 (S1)	<i>Secondary School</i>	<i>Third/fourth level</i>	
12/13 anos	9 (S2)			
13/14 anos	10 (S3)			
14/15 anos	11 (S4)			
15/16 anos	12 (S5)			
16/17 anos	13 (S6)			
			<i>Senior phase</i>	

**Tabela 1 – Sistema de Ensino escocês.**

Ao contrário do que acontece em Portugal, a prestação do serviço educacional do país em causa está ao encargo do poder local que tem o dever de garantir à sua comunidade uma educação escolar adequada e eficiente. São as denominadas “Education Authorities” que estão ao encargo das câmaras municipais. Há 32 instituições deste tipo que asseguram o cumprimento das políticas acordadas a nível nacional, responsabilizando-se ainda pelo financiamento educacional.

A inspeção aos padrões educacionais é controlada por três órgãos: *Care Inspectorate* (vigia os padrões de cuidados no pré-escolar); *Her Majesty’s Inspectorate of Education* (inspeciona a educação pré-escolar, primária e secundária); e *Quality Assurance Agency for Higher Education* (responsável pelo ensino superior).

Cerca de 30 000 alunos frequentam 100 escolas privadas (primárias ou secundárias) – também conhecidas como independentes.

O funcionamento e a manutenção das escolas cabe aos proprietários e para que estas sejam reconhecidas, têm que estar inscritas no *Scottish Government’s Registrar of Independent Schools*. São, no entanto, sujeitas às mesmas inspeções. Aqui encontramos também escolas religiosas. Há, por exemplo, escolas católicas, onde os alunos têm catequese e celebram a primeira comunhão. Na escola pública, apesar de assumidamente laica, encontram-se ainda algumas marcas do cristianismo protestante, típico da Escócia.

Para se poder ensinar em escolas públicas, quer em pré-escolar, em escolas primárias, secundárias ou até especiais, os professores precisam de ter uma *teaching*

*qualification* de modo a se poderem inscrever no *General Teaching Council for Scotland*. Só assim um professor pode ser contratado pelo poder local.

Esta habilitação apenas pode ser obtida numa instituição do Ensino Superior escocês. Uma qualificação adquirida noutro país do Reino Unido não tem equivalência garantida. Professores profissionalizados noutro país que queiram equivalência ficarão sujeitos a um período probatório.

As aulas começam na terceira semana de agosto e estendem-se até ao meio/fim de junho. Pelo meio, além das férias (decididas pela Câmara Municipal) de Natal e primavera, os alunos têm também alguns dias de folga que lhes permitem ter alguns fins de semana prolongados.

Para os professores, estes dias são destinados a formação profissional. Os regressos às aulas acontecem, normalmente, a meio da semana, proporcionando aos alunos um retorno ao trabalho mais suave.

As crianças que celebram o seu quinto aniversário entre março e agosto, entram na escola com 5 anos nesse mesmo agosto. As que celebram o seu aniversário entre setembro e fevereiro, iniciam o seu percurso escolar com 4 anos no agosto anterior ao seu aniversário. No entanto, nalgumas ocasiões, a entrada destas crianças na escola pode ser adiada para setembro seguinte.

A legislação associada à educação escocesa pode ser encontrada no *site* <http://www.legislation.gov.uk/title/education> de onde destaco duas medidas: 1) “United Nations Convention on the Rights of the Child”, que se refere a uma declaração internacional dos direitos das crianças, e está em vigor na lei do Reino Unido desde 1992; 2) “The Equality Act 2010” que obriga as escolas e as autoridades educativas o dever de não discriminar os alunos independentemente da sua orientação sexual, etnia ou quaisquer limitações físicas.

## 3.2) Português como Língua Estrangeira

### 3.2.1) Introdução

Estima-se que, no mundo inteiro, as pessoas comuniquem utilizando entre seis a sete mil línguas. A língua portuguesa é uma das mais utilizadas, ficando apenas atrás do mandarim (848 milhões), do espanhol (414 milhões) e do inglês (335 milhões), segundo dados do observatório da língua portuguesa. Isto significa que a língua portuguesa é mais utilizada do que outras línguas europeias, que normalmente se ensinam preferencialmente nas escolas deste continente, como o alemão, o francês e o italiano. Segundo a mesma fonte, que contabiliza os falantes de português estudando o número de habitantes, o número de emigrantes desse país e até as suas taxas de alfabetização, há cerca de 261 milhões de utilizadores da língua portuguesa subdivididos da seguinte maneira: Brasil (206 657 000); Moçambique (19 485 000); Angola (16 930 000); Portugal (15 476 000); Guiné Bissau (1 409 000); Cabo Verde (1 012 000); Timor Leste (372 000); São Tomé e Príncipe (195 000). Na recolha destes valores apenas se considerou Portugal e Brasil como países com 100% de falantes de português.

### 3.2.2) Português: Língua Materna e Língua Não Materna

A dissertação explorará o Português como Língua Estrangeira (PLE) e, como tal, importa definir PLE comparando-o com conceitos semelhantes como Língua Materna (LM), Língua Não Materna (LNM), Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

Começaremos, antes de mais, por definir “língua”. Marques (1990, pp. 31-32) divide a língua em três componentes, “língua como conhecimento, língua como comportamento e língua como arte” relacionando-se, respetivamente, segundo o mesmo autor, com as áreas da psicologia, da sociologia e da literatura. Para o caso interessará sobretudo a última.

A LM é habitualmente a primeira língua a ser aprendida. Segundo Castaño (2009, p.5) é com esta língua que se estabelece “maior proximidade que a institui como língua dos afetos e de afeto” proporcionando “um sentimento de pertença em

relação à língua”. As crianças podem estabelecer esta proximidade com mais do que uma língua, podendo ter mais do que uma LM. Este género de língua é também importante para a aprendizagem de uma nova língua, uma vez que é ela que vai estruturar a aprendizagem de novas línguas. Assim, a LM tanto pode facilitar como inibir a aprendizagem de uma LE ou L2, consoante a proximidade destas com a primeira. Segundo Leiria (1997, p.60), “a aprendizagem de cognatos, estruturas gramaticais e certas codificações de distinções semânticas serão facilitadas” caso a língua materna e a língua a adquirir se assemelhem.

A LNM é o conjunto das línguas que se possam vir a adquirir, mas com as quais a pessoa não nutra o sentimento de pertença, podendo-se dividir em L2 (nalguns documentos encontramos também a sigla LS) e LE.

Os métodos de ensino da L2 e da LE são semelhantes numa fase inicial, passando a ser diferenciadas numa fase posterior. Segundo Carvalho (2010, pp 5-6), a primeira separa-se da segunda pois “o grau de domínio e “autoridade” sobre a variação do sistema nada tem de comparável com os que se aceitam para uma língua estrangeira” sugerindo ainda que “poderemos dizer que em relação a uma língua estrangeira, existe apenas uma aprendizagem, enquanto no que se refere a uma L2, existe apropriação”. Assim, a L2 refere-se maioritariamente a uma língua com uma determinada função num certo espaço geográfico, sendo geralmente a língua oficial, ou uma das línguas oficiais desse território. Já a LE diz respeito a uma língua que não assuma especial estatuto, não constando nas línguas oficiais, recorrendo-se geralmente ao ensino formal, normalmente gerido por professores falantes não nativos.

Na sequência do que tem vindo a ser discutido, o projeto relacionado com esta investigação aborda, assim, o Português como Língua Estrangeira. Carvalho (2010, p.3) menciona a escassez de documentos que auxiliem o Ensino/Aprendizagem do PLE afirmando que “são necessários mais estudos que contribuam para a elaboração de programas, manuais e demais materiais apropriados ao público e aos contextos; para a formação de professores; e para a reflexão sobre a evolução das metodologias no ensino das línguas”.

No decorrer da aplicação do projeto, e tendo em conta aquilo que já aqui foi mencionado, respeitaram-se os conhecimentos que os alunos já detinham da sua LM

e de outras LE, especialmente o espanhol. Castaño (2009, p.11) define assim a aprendizagem de uma língua nova:

“(...) aprender uma nova língua significa a aprendizagem de um novo código, com o qual não existe uma relação afetiva prévia, sustentada num anterior adquirido e aprendido, mais ou menos familiar ao sujeito. Não sendo, por isso, fácil o confronto da LM e da língua em aquisição, nele reside, contudo, a possibilidade de o sujeito acolher formas de pensar diferentes: de, no entender de Steiner, “vivermos uma vida diferente””.

### 3.2.3) Política Portuguesa no Ensino de Português no Estrangeiro

Portugal tem desde os anos 30 do século XX uma política de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE). No entanto, apenas se verificava em algumas universidades de outros países e destinava-se a alunos estrangeiros. Com a implementação do regime democrático em Portugal e a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) o EPE viu duas novas vertentes serem-lhe associadas: “o ensino como língua de escolarização a alunos com uma língua materna diferente ou não, em países de língua oficial portuguesa, e o ensino a filhos de emigrantes portugueses em países onde o português não é língua oficial” (Pinto, 2015, p.1).

A constituição de 1976, após Portugal reconhecer a independência às suas colónias, assegurava então que “Portugal mantém laços privilegiados de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa” (artigo 7.º, parágrafo 4), assegurando o ensino do Português nas antigas colónias (excetuando Brasil). Seis anos depois, a primeira revisão constitucional determina que “Incumbe ao Estado assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (artigo 74.º, alínea i). Em 1989, na segunda revisão constitucional, o Estado assume também como sua tarefa fundamental “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa” (artigo 9.º, alínea f).

A 28 de setembro de 1977 é lançada em Diário da República a Lei n.º 74/1977 que no 1.º artigo assegura que

“o Estado Português promoverá a proteção dos direitos educacionais dos cidadãos portugueses e seus descendentes que vivam e trabalhem no estrangeiro, nomeadamente o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar obrigatória, de acordo com os órgãos de soberania dos países de imigração”.

O Camões, Instituto da Cooperação e da Língua é, desde 2012, “o organismo responsável pela execução da política portuguesa de ensino na língua no estrangeiro” (Pinto, 2015, p.1). O Instituto com o nome do poeta português está atualmente sob a alçada do Ministério dos Negócios Estrangeiros, mas já esteve sob a tutela do Ministério da Educação e a Secretaria de Estado da Cultura. As suas modalidades de ensino podem ser, por exemplo,

“o ensino como língua materna e/ou língua segunda numa escola moçambicana; o ensino como língua materna e/ou língua de herança numa associação francesa de emigrantes portugueses; o ensino como língua estrangeira e/ou língua de herança numa escola oficial venezuelana; ou o ensino como língua estrangeira a estudantes adultos numa universidade japonesa” (Pinto, 2015, p.2).

A adesão à CEE teve também influência na evolução da política portuguesa perante o EPE sobretudo na criação de programas de ensino das línguas estrangeiras (inglês, francês, alemão, espanhol, PLNLM nos ensinos básico e secundário e PLE no ensino superior) que seguiram as normas do QEER.

Em 1999 foi criado o Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE). Segundo a sua página *web*, esta instituição é “uma Unidade orgânica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, dotada de autonomia científica e desenvolvendo a sua atividade nos domínios da avaliação e da certificação da proficiência em PLE, da formação e da investigação relevantes para aqueles domínios”. Este instrumento, apesar de ter sido criado antes do QEER, respeita hoje as normas por si estabelecidas. (Vd. <http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/1>)

### 3.2.4) Português Língua Não Materna no Sistema Educativo

No sítio do Ministério da Educação, encontramos o PLNM nas disciplinas do Ensino Básico, no setor Currículo. Na área da disciplina disponibilizam-se as seguintes ligações:

- Documento curricular de referência (Orientações Programáticas de PLNM – Ensino Secundário);
- Informações (Princípios orientadores de funcionamento do PLNM); Perguntas frequentes; Documentos de apoio (Testes de diagnóstico; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Portefólio Europeu de Línguas para os variados níveis; Grelha de auto avaliação e descritores do Portefólio Europeu de Línguas; Documento orientador do PLNM no currículo nacional; Perfis linguísticos);
- Recursos (Guia de acolhimento; LX-CEFR (para análise quantitativa de diversas métricas linguísticas); Portal das Escolas – Recursos Educativos Digitais de PLNM; Português para falantes de outras línguas (materiais destinados a aprendentes adultos);
- Legislação;
- Estudos e Projetos (Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do PLNM no Sistema Educativo português);
- Cursos de PLNM à distância da Ciberescola;
- PLNM Informação Geral.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, pode-se consultar o arquivo de exames e provas do Ministério da Educação, disponível em [www.bi.iave.pt](http://www.bi.iave.pt). Aqui podemos ver os enunciados e os critérios de avaliação de várias provas finais do Ensino Básico de PLNM e também exames finais do Ensino Secundário.

Outro instrumento de grande importância é o “Ensino Português no Estrangeiro - Programa nível A1” produzido em 2012 pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Para a realização do programa referente a este projeto partiu-se deste documento, mas a instituição em causa produziu documentos para mais níveis (A1, A2, B1, B2 e C1). Estes programas “estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE) e, como este, têm como base

o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR)” (Ensino Português no Estrangeiro - nível A1, 2012: p.4). O programa alerta ainda que, ensinando o Português como Língua Estrangeira, “devem ser privilegiadas abordagens interculturais que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro e, simultaneamente, de si próprio” (Ensino Português no Estrangeiro, 2012, p.5).

Para o Ensino do PLE foi concebido um documento a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), designado Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE), anteriormente mencionado, coordenado por Maria José Grosso e publicado pelo Ministério da Educação, em 2011. Este documento foi elaborado seguindo três princípios: Inclusão e sustentabilidade; Transparência, abertura, coerência; Autonomia do ensino e da aprendizagem. As suas finalidades são:

“Contribuir para a integração com sucesso do público alvo do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) nos sistemas educativos em que estão inseridos, independentemente do seu momento de entrada; desenvolver competências gerais em língua portuguesa; contribuir para a promoção da cidadania democrática; Dotar a rede de EPE de um instrumento que permita a todos os seus utilizadores descrever e refletir sobre a sua prática pedagógica e educativa, apresentar opções e tomar decisões conscientes, coerentes e consequentes; desenvolver a identidade plurilingue e pluricultural dos públicos do EPE, nomeadamente através do intercâmbio e da exploração das tecnologias de informação e comunicação; contribuir para uma mudança de paradigma da prática pedagógica e para um perfil de ensinante mais reflexivo” (Grosso, 2011, p.9).

Oliveira (2011), na sua dissertação de Mestrado, citando Castaño (2009), critica o facto de este documento se debruçar “sobre a utilização (quase) exclusiva do texto literário proficiente, pressupondo, portanto, uma preparação nos níveis do utilizador elementar e independente. Até atingirem um nível de proficiência avançado, os alunos lidam apenas com os já referidos textos “autênticos””. A autora entende que o QuaREPE se baseie no QEQR, criticando no entanto “não o facto de

se apoiar de forma substancial noutra documento oficial, mas o facto de não emendar aquilo” que considera ser “uma lacuna, nomeadamente a questão de se relegar o texto literário para os níveis de proficiência mais avançados” (Oliveira, 2011, p.10).

### 3.2.5) Metodologias e Materiais

As metodologias adotadas tiveram em conta os objetivos principais deste estágio: a promoção da língua portuguesa e da cultura dos países lusófonos. Tentou-se usar a língua como instrumento intercultural, procurando, no entanto, nunca sobrepôr a cultura portuguesa às dos alunos. Para Puren (1988, p.255) as metodologias definem-se como “o conjunto de procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática sobre o quê, como e quando ensinar. Os procedimentos ligam-se aos recursos materiais selecionados para pôr em prática a teoria”.

Segundo o QECR (2001, p.199),

“a abordagem da metodologia de aprendizagem e de ensino tem que ser abrangente a apresentar todas as opções de um modo explícito e transparente, evitando o dogmatismo e a parcialidade. Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social.”

Assim, as metodologias de trabalho adotadas pretendiam oferecer aos alunos diversas situações relevantes, levando-os a construir uma aprendizagem com significado, relacionando a língua portuguesa com a cultura dos países lusófonos.

Para alcançar estas situações relevantes foram utilizadas frequentemente as novas tecnologias, nomeadamente a projeção de imagens, a reprodução de vídeos/música e a exploração de ficheiros *Power Point*, entre outros. Sousa (2009, p.26) defende que

“a inclusão das tecnologias de informação e comunicação nas aulas revela uma abertura a um potencial de aprendizagem, onde são mais as vantagens que as desvantagens. Das muitas vantagens destacam-se

as possibilidades de interações comunicativas, sociais e culturais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que são atrativos inesgotáveis e despoletam a comunicação espontânea ou dirigida. A comunicação é um dos pilares da aprendizagem, logo a utilização de recursos que a promovam, é um conjunto forte para a inclusão ativa e participativa na escola e no mundo”.

As novas tecnologias oferecem inúmeros recursos úteis para a sala de aula, sendo um deles o acesso à internet e tudo o que daí advém. Um instrumento que pode ser utilizado em sala de aula é o *blog*. Pode ser utilizado pesquisando em *blogues* alguma informação mas também pode ser útil para relatar uma experiência, nomeadamente uma investigação. Em contexto de PLE uma turma poderia, por exemplo, ter um *blog* e publicar os resultados de uma investigação sobre os países de língua portuguesa (geografia, tradições, curiosidades, etc.). Este instrumento não foi utilizado na aplicação deste projeto pois a ausência de um calendário que previsse o contacto regular com a mesma turma tornou impossível a criação de um projeto de investigação.

Outros instrumentos úteis para o ensino das línguas são o *youtube* e o *google*. O primeiro é frequentemente utilizado para encontrar vídeos, enquanto o segundo, além de vídeos e imagens, é útil para encontrar informação. Neste estágio utilizou-se frequentemente o *youtube* para a difusão de vídeos alusivos à cultura portuguesa (fado e música contemporânea) sendo que os alunos também o utilizaram para pesquisarem mais sobre Portugal, nomeadamente outras músicas e a onda surfada por Garrett McNamara na praia da Nazaré, a maior do mundo na altura. O outro motor de busca foi útil para encontrar informação acerca dos países lusófonos num pequeno trabalho de investigação e para explorar o mapa de Portugal.

Botelho e Rodrigues (2009, p.69) recomendam “a necessidade e reforço de investigação (ação), que cruze níveis de referência para o ensino das línguas com as imensas potencialidades que as TIC apresentam”.

Além das novas tecnologias há materiais tradicionais que ainda podem ser bastante úteis na sala de aula. É o caso do manual. Infelizmente, para PLE não há muita oferta de livros. Estes apenas começaram a ser desenvolvidos de forma consistente a partir dos anos 80 o que se justifica com a pouca procura. Além disso,

os professores de PLE têm-se queixado de falta de materiais para os níveis mais avançados e da desatualização dos mesmos. José de Melo (2009, pp. 72-73) justifica estes problemas afirmando que “as tiragens não são suficientemente elevadas (...) de modo a permitir que os seus autores possam viver exclusivamente dos direitos de edição”. Assim, muitos autores dedicam-se a estas obras nos seus tempos livres, o que culmina num atraso da atualização das obras. Neste estágio não foi possível utilizar qualquer manual pois seria inconcebível para os alunos comprar um, não tendo a disciplina estabelecida no seu currículo. No entanto, na preparação das aulas, algumas tarefas foram preparadas recorrendo a manuais de PLE. Para colmatar a ausência de um manual, foi desenvolvido um “guião de estudo” onde se poderiam explorar os temas a trabalhar (cores, números, etc.).

## **CAPÍTULO IV – APLICAÇÃO DO PROJETO**

Aqui serão referidos todos os pormenores associados à implementação do projeto. Serão abordadas as escolas e as turmas sob intervenção, o programa do projeto, o guião utilizado nas aulas, alguns exemplos de atividades e, por fim, a discussão dos resultados.

### **4.1) As escolas sob intervenção**

As atividades foram colocadas em prática com regularidade em duas escolas secundárias: Eastwood High School e Woodfarm High School. Além destas duas escolas, onde foi possível colocar em prática atividades de português uma vez por semana, três escolas primárias tiveram também algumas atividades, embora esporádicas. Deste modo, apenas se caracterizarão as escolas secundárias, onde as intervenções foram regulares.

As escolas referidas pertencem ao East Renfrewshire Council, localizando-se na periferia de Glasgow. Estão assim isoladas da zona comercial, mas a poucos minutos de distância da urbanização, ou seja da cultura e do conhecimento, como salas de espetáculo e museus.

Como ambas as escolas pertencem ao mesmo concelho, estas têm o mesmo calendário de funcionamento. Assim, o calendário escolar divide-se em três períodos: começaram a 15 de agosto de 2016 e terminarão a 27 de junho de 2017. Pelo meio têm dois períodos de férias referentes à época do Natal e da Páscoa tendo também, ainda, alguns fins de semana prolongados.

O horário destas escolas é o mesmo, dividindo-se em sete períodos de 50 minutos: P1 (08h45 – 09h35); P2 (09h35 – 10h25); P3 (10h40 – 11h30); P4 (11h30 – 12h20); P5 (13h05 – 13h55); P6 (13h55 – 14h45); P7 (14h45 – 15h35). Às quartas e sextas feiras a escola encerra às 14h45.

A Eastwood High School, cujas novas instalações foram inauguradas em agosto de 2013, tem das melhores condições em todo o Reino Unido. O novo edifício foi construído com o objetivo de proporcionar aos alunos o desenvolvimento social e

académico, estando preparado para a prática de diversas atividades extra curriculares. A escola tem capacidade para 1220 alunos tendo para já 1010.

A Woodfarm High School, por sua vez, viu as suas instalações serem renovadas em 2006. A escola tem capacidade para 933 alunos e de momento abarca 874, sendo estes auxiliados por um *staff* adulto (professores e não professores) que, no total, conta com 120 pessoas.

Ambos os edifícios subdividem-se em 4 andares, tendo: Diversas salas de aula espaçosas preparadas com quadro interativo e projetor, quadro de caneta, armários de armazenamento, mesas e cadeiras (destinado a disciplinas como Inglês, Matemática, Línguas Estrangeiras, ...); Salas preparadas para disciplinas específicas, como Ciências, Música, Teatro e Arte; Salas de professores equipadas com a mais recente tecnologia de aprendizagem; salas de suporte a alunos com necessidades especiais; Uma biblioteca; Um átrio onde os alunos podem relaxar e fazer as suas refeições; Um ginásio; Um estúdio de dança, Uma piscina; Um campo de jogos no exterior com relva sintética; Instalações adaptadas a pessoas com mobilidade reduzida.

Ambas as escolas têm diversas atividades extra curriculares, sendo que os alunos têm que estar inscritos pelo menos numa por semana. As atividades de ambas escolas promovem a atividade física, o desenvolvimento da tecnologia/ciência e o respeito dos direitos humanos. A Eastwood High School tem os seguintes clubes na sua estrutura: Cricket; Futebol; Voleibol; Bollywood (cinema indiano); Atletismo; Clube do teclado (TIC); Direitos humanos; Netball (semelhante ao basketball); Jazz; Comité de caridade; Clube LGBT; Clube de Craft; Fitness; Basquetebol; Esgrima; Futsal; Rugby; Natação; Espanhol; Ciência; Comité Ecológico; Escrita criativa; Coro Pop da escola; Clube de cinema estrangeiro; clube da guitarra; Estudos Modernos; Cabeleireiro; Ténis; Trampolim; Badminton; Ping Pong; Hóquei; Ginástica; Clube de Arte; Engenheiros da Lego; Teatro; Japonês; Codificação de computadores; Judo; Livros épicos; Alemão e Jornalismo. A Woodfarm High School, por sua vez, tem os seguintes clubes: Amnistia internacional; Clube da Arte; Preparação auditória; Badminton; Basquetebol; Danças indianas; Clube do Livro; Xadrez; Coro; Banda Concerto; Clube de debate; Teatro; Clube da feira comercial; Futebol, Hóquei; Judo; Netball; Maratonas; Squash; Ping Pong; Ténis e Voleibol.

Relativamente aos valores fundamentais, as escolas assumem-se como respeitadoras dos direitos das crianças baseando-se nos parâmetros estabelecidos pela UNICEF. Uma escola deste género, segundo as páginas web das escolas, não se limita a ensinar sobre os direitos das crianças. Estes direitos são modelados com a comunidade escolar tendo em conta as relações alunos/alunos, adultos/adultos e alunos/adultos.

A Woodfarm High School, por exemplo, enumera os seguintes pontos como fundamentais: Fornecer um quadro coerente de valores que melhore a liderança e o carácter da escola; Desenvolver o conhecimento do *staff* e dos alunos sobre os Direitos da Criança, com base nos artigos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, e como isto pode afectar as suas vidas e as dos outros; Unificar uma série de iniciativas educacionais como Desenvolvimento Sustentável, Educação Internacional e Cidadania; Ajudar os alunos a desenvolverem um sentido mais forte da necessidade de agir em prol da justiça global. Esta escola tem cartazes distribuídos por toda a escola com os artigos referidos e respetivas ilustrações para que a comunidade escolar esteja em contacto frequente com os direitos da criança.

A Eastwood High School, por sua vez, promoveu uma campanha que consistia na recolha de materiais escolares e enviá-los para crianças carenciadas, no Malawi. A ajuda a este país não fica por aqui uma vez que a escola tem enviado alguns alunos para conhecerem a realidade local e trabalharem no sentido de melhorarem as condições dos jovens alunos do Malawi.

#### 4.2) Acerca das atividades

As atividades, como já foi referido, foram implementadas em diversas turmas de escolas primárias e secundárias. Trabalhou-se, então, com alunos cujas idades variavam entre os 6 e os 16 anos.

Não havendo horário estabelecido destinado às aulas de Português, a aplicação das atividades dependia da disponibilidade das turmas. Consequentemente, não foi possível fazer com que todos os alunos tivessem acesso às mesmas aprendizagens. Assim, houve turmas que trabalharam sete sessões (todas de 50 minutos) e outras que apenas usufruíram de uma.

Os alunos não tinham que deter qualquer manual de apoio. Todo o material a utilizar nas sessões (fichas de trabalho e outros materiais específicos) era disponibilizado no início de cada sessão.

#### 4.3) Caracterização geral das turmas

Tendo em conta as reticências já referidas, relativamente à disponibilidade das turmas em terem Português Língua Estrangeira de forma regular, teve que se reduzir o tempo de contacto com cada uma, elevando, no entanto, o número de turmas a trabalhar.

Nas três escolas primárias trabalhou-se com 9 turmas diferentes, sendo que apenas tiveram contacto com o PLE numa sessão. As idades dos alunos, em 8 turmas, rondavam os 6/7 anos, e, na restante, eram de 8/9 anos. Todas as turmas tinham entre 25 a 30 alunos.

Numa das escolas secundárias (Eastwood) trabalhou-se com 15 turmas enquanto na outra (Woodfarm), foram 7 as turmas que contribuíram para a implementação do projeto. Os alunos tinham entre 11 e 16 anos. As turmas tinham entre 25 e 30 alunos, excetuando uma que apenas tinha nove. Tratava-se de uma turma que tinha a disciplina “Languages for Life and Work”, uma disciplina mais virada para a componente prática.

As turmas eram homogéneas em relação à idade, mas apresentavam níveis de heterogeneidade, nomeadamente na proveniência socioeconómica e na nacionalidade. Apesar de, na maioria, serem escoceses, grande parte dos alunos eram descendentes de outros países, sobretudo a Índia, que apresenta uma forte presença na Escócia.

Relativamente ao nível comportamental das turmas, é difícil agrupar as 31 turmas numa definição. Assim, salienta-se apenas que o respeito pelas normas era mais notório em turmas com idades mais avançadas, mas os índices de participação e curiosidade eram maiores em turmas de idades inferiores (especialmente alunos das escolas básicas).

Nenhuma das turmas tinha tido alguma vez contacto com a língua portuguesa pelo que foram todas inseridas num plano de introdução à língua, uma espécie de preparação para o nível A1.

#### 4.4) A importância do comportamento paralinguístico

Sendo o Inglês a língua oficial da Escócia, todas as aulas de PLE foram lecionadas nessa língua. Sendo utilizador da língua inglesa, mas não falante “nativo” encontrei nos comportamentos paralinguísticos, como a linguagem corporal e o uso de sons orais, um auxiliar precioso. Segundo o QECR (2001, p.19) “a comunicação envolve todo o ser humano”. Mais adiante no documento o QECR afirma que

“esteja o utilizador da língua consciente ou não desta compensação – de estar a andar no arame ou a usar uma linguagem à experiência -, o *feedback* em termos de expressões *facis*, gestos e a sequência da conversa dão-lhe a oportunidade de controlar o resultado da comunicação” (2001, p.99).

#### 4.5) Produção de documentos auxiliares

Para a aplicação deste projeto houve a necessidade de adaptar um programa (Anexo 1) de estudo às circunstâncias do estágio. Como não havia nenhum horário definindo o acompanhamento regular das turmas, não havia condições para cumprir um programa tão extenso. Assim, partiu-se do “Ensino Português no Estrangeiro – Programa Nível A1” elaborado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, adaptando os objetivos às particularidades desta mobilidade.

O programa começa por introduzir o contexto do projeto, definindo como principal objetivo suscitar curiosidade nos alunos relativamente à língua portuguesa e à cultura dos países lusófonos. O documento não assume o nível A1 como meta a atingir. Tal seria impossível, fruto da irregularidade das aulas. Pretende-se, antes, que os alunos se sintam cativados pela língua e pela cultura, conseguindo alguns progressos na aprendizagem, ficando numa espécie de nível preparatório para o A1.

Os temas pensados para este projeto foram: Identificação e dados pessoais; Números; Breves fórmulas sociais; Cores; Dias da semana, meses e estações do ano;

Alimentação; Nacionalidades; Relações familiares e habitação; Compra e venda de objetos; Desporto e tempos livres; Saúde e corpo; Meios de transporte; Material escolar; Vestuário; Animais. Uma vez que apenas se conseguiu o máximo de 5 aulas (50 minutos cada) com algumas turmas, apenas se lecionaram os sete primeiros temas.

Na impossibilidade de adotar um manual nestas aulas, surgiu a necessidade de criar um documento onde os alunos se pudessem apoiar. Este documento, ao qual se deu o nome de Guião de Estudo (anexo 2), tem diversa informação acerca da caracterização geográfica de Portugal, dos países lusófonos, um pouco sobre a cultura portuguesa, vocabulário associado aos temas a trabalhar e, ainda, um pequeno *quiz*, onde os alunos eram confrontados com perguntas referentes à língua portuguesa, aos países lusófonos, à cultura portuguesa e até à geografia portuguesa.

## CAPÍTULO V – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Neste espaço serão descritas algumas das atividades implementadas no estágio que proporcionou a redação desta investigação. As atividades aqui apresentadas foram preparadas de uma forma genérica, sendo o discurso e a abordagem às tarefas adaptados consoante o perfil das turmas (nível etário, nível de aprendizagem, línguas conhecidas, etc.)

Para cada uma das atividades será enunciado o seu enquadramento curricular, o desenvolvimento das aulas, a avaliação e algumas considerações finais. Já aqui foram mencionados os temas previstos no programa, tendo-se referido também que nem todos foram escrutinados em sala de aula. Mediante as circunstâncias do estágio, as atividades tiveram que ser preparadas de forma isolada. Houve turmas que tiveram contacto com diversas atividades, mas com algumas turmas apenas se pôde explorar uma atividade. Assim, foi impossível implementar o programa de forma continuada.

Todas as turmas partiram de uma “atividade inicial” que explorava a língua portuguesa (número de falantes, países falantes, similaridades com o inglês, etc.) e a cultura portuguesa (personalidades marcantes, tradições, situação geográfica, etc.). Uma vez apresentada a língua partia-se para as próximas atividades, mediante disponibilidade das turmas.

Sendo desajustada a descrição de todas as atividades planificadas, encontrar-se-ão aqui as descrições de três atividades diferentes: os números e as cores; a alimentação; dias da semana, meses e estações do ano.

### 5.1) Desenvolvimento das aulas

#### 5.1.1) Atividade 1 - Os Números e As Cores

**Temas abordados:** Os números; As cores.

**Objetivos:** Saber os números até 100; Saber as 12 principais cores (amarelo, vermelho, azul, laranja, verde, rosa, branco, cinzento, preto, violeta, roxo e castanho).

### **Competências gerais:**

Compreensão, produção e interação oral:

- Comunicar de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação.
- Conhecimento da língua:
- Usar regras de ortografia e alguns sinais de pontuação;
- Descobrir o significado de palavras novas através do contexto e da intercompreensão linguística.
- Usar conectores elementares, enumerativos, aditivos e causais na ligação de palavras e frases.

### **Competências linguísticas e comunicativas**

Compreensão, produção e interação oral:

- Comunicar/interagir de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação;

Leitura:

- Ler em voz alta com:
  - Articulação clara;
  - Entoação apropriada.

Escrita:

- Construir um autodicionário:
  - Vocabulário aprendido na aula;
  - Vocabulário científico ou técnico, em interação com as matérias curriculares.

### **Encadeamento da aula:**

“Os números e as cores” foi a segunda atividade para a maior parte das turmas envolvidas, pelo que a aula começou com uma revisão da atividade de iniciação à língua.

Posteriormente, introduziram-se os números com recurso a um ficheiro *Power Point* (anexo 3). Aqui era projetada uma tabela que permitia compreender os números de zero até cem.

Naturalmente os alunos já sabiam os números, pelo que a prioridade era permitir que estes soubessem dizê-los e escrevê-los em português. Tanto para a oralidade como para a escrita foram aproveitados os conhecimentos que os alunos detinham de outras línguas. Por exemplo, foi explorada a semelhança do zero português com o zero inglês (zero) e outros números com a língua espanhola (onze/once, doze/doce, etc.).

Foi também explorada a diferença de género dos números. Os alunos compreenderam que números como um/uma, dois/duas, vinte e dois/vinte e duas tinham uma maneira masculina e outra feminina consoante o género daquilo a que se referiam.

Apesar de estar previsto os alunos conhecerem os números apenas até 100, explorou-se também o 101 para que os alunos compreendessem a diferença entre “cem” e “cento”. Ficaram, assim, capazes de dizer os números em português até 199.

Para que os alunos desenvolvam as suas competências orais, o professor deve, inicialmente, dar o exemplo, lendo os números para que a turma repita. Para desenvolver as competências de escrita, foi distribuída pela turma uma ficha de trabalho (anexo 4), e os alunos teriam que a completar, escrevendo os números corretamente, recorrendo à tabela projetada.

Compreendidos os números, restava consolidá-los. Para isso jogou-se o “bingo”, jogo que contém os números de 1 até 90. Foram distribuídos cartões de jogo (anexo 5) pela turma (um por aluno). Posteriormente, foram explicadas as regras aos alunos. O locutor vai retirando pequenas pedras de um saco. Cada pedra contém um número e o locutor deve, primeiramente, ler esse número em português e, depois, ler os algarismos desse mesmo número (ex: se o número for o 70, o locutor deve ler: setenta, sete, zero). Esta metodologia de leitura vai permitir que os alunos memorizem mais facilmente os números de zero a nove. Cada cartão possui três linhas horizontais e o primeiro a conseguir preencher uma deve dizer “linha”, sendo o vencedor do jogo. Para preencher a linha, o aluno deve ouvir os números que o locutor vai dizendo, marcando com uma cruz aqueles que se encontram no seu cartão.

Nas aulas há diversas situações que podem variar o nível de dificuldade. O professor deve avaliar as condições da turma, decidindo as variáveis. Nas minhas

aulas comecei sempre por ser o locutor e deixar a tabela dos números projetada (ficheiro *power point*) para que os alunos tivessem um recurso de leitura. Caso a turma estivesse a desempenhar a tarefa facilmente, pedia a um aluno que fosse o locutor (ficando eu a marcar os números do seu cartão) e não projetava a tabela dos números.

Quando um aluno dissesse “linha”, este tinha que dizer os seus números, em português, para confirmar com as pedras retiradas pelo locutor.

Posteriormente lecionavam-se as cores. Na ficha de trabalho já referida, os alunos tinham um esquema com as cores em português. Por cima de cada cor, estava um pequeno retângulo que teria que ser pintado com a cor correta.

Em grande grupo, discutiam-se as relações das cores, aproveitando os conhecimentos que as turmas destas escolas detinham relativamente a outras línguas. Trabalhava-se assim, a intercompreensão linguística. No entanto, este conhecimento de outras línguas podia também atrapalhar, nomeadamente na cor roxo, pois em espanhol uma palavra semelhante significa vermelho (rojo).

Seguidamente, as tradições e a cultura portuguesa voltavam à baila. Eram projetados diversos exemplos de sardinhas de Santo António pintadas. Os alunos foram desafiados a fazerem a sua própria sardinha, dando relevo, se possível, àquilo que já tinham aprendido da cultura portuguesa. Os resultados foram encantadores (anexo 6). Para finalizar este exercício, os alunos teriam que responder à pergunta “Que cores utilizaste na tua sardinha?” partindo da expressão modelo “Eu usei as cores \_\_\_\_, \_\_\_\_ e \_\_\_\_.”

### 5.1.2) Atividade 2 – A alimentação

**Tema abordado:** A alimentação.

**Objetivos:** Conhecer diversos alimentos do quotidiano; Conhecer a alimentação tradicional portuguesa; Saber as refeições do dia; Ser capaz de pedir uma refeição num restaurante.

**Competências gerais:**

Compreensão, interação e produção oral:

- Identificar a finalidade de perguntas, pedidos e instruções;

- Comunicar de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação;
- Trocar informações muito simples. Fazer perguntas e dar respostas sobre assuntos previsíveis e de necessidade imediata; fazer pedidos; dar opiniões; justificar atitudes.

Leitura:

- Identificar o tema e o assunto de textos escritos simples.

Conhecimento da língua:

- Usar um repertório muito elementar de palavras e expressões aprendidas sobre dados pessoais, necessidades de natureza concreta e situações comuns do quotidiano.
- Descobrir o significado de palavras novas através do contexto e da intercompreensão linguística.

**Competências linguísticas e comunicativas:**

Compreensão, produção e interação oral:

- Distinguir, em trocas verbais (conversas) e intervenções referentes a temas conhecidos do domínio do quotidiano pessoal, familiar e escolar, enunciadas de forma clara e muito pausadas e contanto que as situações sejam previsíveis:
  - Informação / pedido de informação;
  - Instruções / pedido de instruções;
  - Pedidos e ordens.
- Comunicar / interagir de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação;
- Estabelecer contactos sociais e educativos:
  - Saudar / reagir a saudação / despedir-se;
  - Desculpar-se.
- Dar e pedir instruções (assuntos concretos e previsíveis ou de necessidade imediata);
- Pedir:
  - Alguma coisa.

Leitura:

- Compreender / interpretar textos com reduzido grau de informatividade (simples / curtos).

Escrita:

- Construir um autodicionário:
  - Vocabulário aprendido na aula;
  - Vocabulário científico ou técnico, em interação com as matérias curriculares.

### **Encadeamento da aula:**

Na atividade referente à alimentação distribuiu-se uma ficha de trabalho (anexo 7) onde os alunos eram inicialmente desafiados a pensar nas suas conceções acerca da alimentação portuguesa. Após responderem, iniciava-se um debate com estas ideias prévias dos alunos. Estes referiram que em Portugal comem, provavelmente, muito peixe pois é banhado pelo Oceano Atlântico, tomam o café de maneira diferente, privilegiando a vertente social e jantam mais tarde, entre outras coisas.

De seguida explorou-se um mapa gastronómico, através de uma projeção de um ficheiro *Power Point* (anexo 8), exemplificando a tradicional alimentação portuguesa, mediante as regiões. Depois abordaram-se os alimentos do quotidiano, também partindo da projeção do ficheiro acima mencionado. Inicialmente, mostrava-se o nome dos alimentos, esperando que os alunos conseguissem decifrá-los, recorrendo à intercompreensão linguística. Só depois se mostravam as imagens. Estes alimentos do quotidiano eram registados pelos alunos numa folha.

Seguia-se o próximo exercício da ficha de trabalho, um exercício de audição. Na ficha constava uma lista de compras com 24 alimentos e seria reproduzida uma faixa onde alguém selecionaria alguns desses alimentos. Os alunos tinham que marcar com uma cruz os alimentos que faziam parte da lista. A lista era reproduzida duas vezes. Antes da reprodução os alimentos eram todos analisados, sendo que os alunos escreviam as suas traduções na própria ficha.

Partia-se, então, para o terceiro exercício, onde se correspondiam as refeições em português com as mesmas em língua inglesa.

Posteriormente, a turma divide-se em grupos de 4 elementos. A cada grupo é entregue um envelope que contém pequenos pedaços de papel com os nomes das refeições e alguns alimentos. Os alunos foram desafiados a selecionar alguns alimentos e ordená-los, construindo um exemplo de uma ementa, colando os pedaços de papel numa folha A4 (anexo 9). Finalmente, as opções dos alunos são discutidas em grande grupo.

Depois exploraram-se algumas expressões que se podem utilizar num restaurante/café. Inicialmente, os alunos foram desafiados a corresponder expressões em inglês às expressões em português guiando-se pelas palavras semelhantes e pelos alimentos que já conheciam. Foram depois escrutinadas as estruturas base das frases para que os alunos soubessem como utilizá-las.

Por fim, era lido um texto de um diálogo entre um cliente e um empregado. Os alunos tinham que descobrir a qual correspondiam determinadas falas. Depois, havendo tempo, pedia-se ainda a alguns alunos que lessem o texto de forma a melhorar a oralidade. No fim da ficha de trabalho havia ainda uma sopa de letras, mas servia apenas de recurso. Apenas foi resolvida por alunos que acabavam algumas tarefas antes dos seus colegas. Antes da aula acabar, os alunos ouviram ainda a música “Amanhã faço dieta” de Herman José, visualizando um registo que continha legendas em português, podendo destacar assim diverso vocabulário que tenham aprendido na aula.

### 5.1.3) Atividade 3 – Os dias da semana, os meses e as estações do ano

**Tema abordado:** Os dias da semana; os meses do ano; as estações do ano.

**Objetivos:** Saber os dias da semana; Utilizar expressões relacionadas com os dias da semana; Saber os meses do ano; Utilizar expressões relacionadas com os meses do ano; Saber as estações do ano; Utilizar expressões relacionadas com as estações do ano.

**Competências gerais:**

Compreensão, produção e interação oral:

- Comunicar de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação;

- Trocar informações muito simples: fazer perguntas e dar respostas sobre assuntos previsíveis e de necessidade imediata.

Conhecimento da língua;

- Usar um repertório muito elementar de palavras e expressões aprendidas sobre dados pessoais, necessidades da natureza concreta e situações comuns do quotidiano;
- Descobrir o significado de palavras novas através do contexto e da intercompreensão linguística.

### **Competências linguísticas e comunicativas:**

Compreensão, produção e interação oral:

- Comunicar / interagir de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação;
- Estabelecer contactos sociais e educativos:
  - Saudar / reagir a saudação / despedir-se;

Leitura:

- Ler em voz alta com:
  - Articulação clara;
  - Entoação apropriada.

Escrita:

- Construir um autodicionário:
  - Vocabulário aprendido na aula;
  - Vocabulário científico ou técnico, em interação com as matérias curriculares.

### **Encadeamento da aula:**

A atividade começou com a música “Ora vejam lá” do Conjunto António Mafra. Os alunos observaram um vídeo que continha a letra da música, sendo depois desafiados a destacar os dias da semana, tal como o vocabulário associado ao tema (fim de semana, semana, etc.).

Uma vez decifrados os dias, pediu-se aos alunos que escrevessem os dias semana na ficha de trabalho (anexo 10), desenvolvendo assim a escrita. Depois

exploraram-se diversas expressões associadas aos dias da semana. Os alunos tinham que corresponder expressões em português com as suas traduções em inglês, baseando-se no vocabulário já aprendido. As estruturas destas frases seriam depois analisadas para que, no futuro, os alunos fossem capazes de as manipular.

Seguiram-se os meses do ano. Aqui, as turmas trabalhariam em grupos de quatro, sendo entregue a cada grupo um envelope. Esse envelope continha pequenos pedaços de papel com os nomes dos meses em português e com os nomes dos meses em inglês. Continha também doze imagens, cada uma representativa de cada mês do ano, com festividades/tradições típicas de Portugal. Os alunos, em grupo, teriam que corresponder os nomes dos meses com as imagens (anexo 11).

Posteriormente, as respostas dos grupos eram divulgadas e justificadas pelos próprios. Todos os grupos foram capazes de estabelecer a correspondência entre os nomes dos meses em português e os nomes dos meses em inglês. No entanto, tiveram algumas dificuldades em corresponder as imagens aos meses, pois desconheciam grande parte das tradições portuguesas. Algumas eram facilmente identificáveis (como a árvore de natal em dezembro e a páscoa em abril). Outras confundiam os alunos pois têm datas diferentes na Escócia (dia do pai em março, dia da mãe em maio e regresso às aulas em setembro). O carnaval de fevereiro, não sendo celebrado naquele país, era desconhecido para grande parte dos alunos. Os que conheciam, associavam a palavra apenas ao Brasil. Outras tradições eram completamente desconhecidas, como as vindimas e o magusto de São Martinho.

De seguida, pedia-se aos alunos que escrevessem na ficha de trabalho os nomes dos meses, ordenando-os. Depois voltavam-se a trabalhar expressões úteis, desta vez relacionadas com os meses. Os alunos, mais uma vez, tinham que corresponder as expressões em português às expressões em inglês, fazendo uso do vocabulário já aprendido.

Já perto do fim da aula, trabalhavam-se ainda os nomes das estações do ano. Eram projetadas imagens alusivas a cada estação e o nome das mesmas em português. Os alunos tinham que as relacionar, o que foi fácil para grande parte deles, uma vez que já sabiam os nomes das estações em espanhol (primavera, verão, outono, inverno). Para finalizar, a turma, sob orientação do professor, tinha que

resolver um exercício, completando com os nomes das estações os espaços em branco, em frases que as definiam.

## 5.2) Avaliação

A avaliação é extremamente importante no processo de ensino/aprendizagem pois “permite medir e aferir da qualidade do ensino prestado e das aprendizagens efetivamente interiorizadas” (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, 2012, p.8). Torna-se, assim, fulcral a planificação da avaliação pois é ela que vai permitir ao professor ter uma noção sobre o desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente sobre o impacto das suas atividades. A avaliação serve também para que os alunos saibam em que ponto estão no que ao alcance das competências previstas diz respeito.

O Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, sugere-nos, no seu programa, “Ensino Português no Estrangeiro – Programa nível A1” a utilização de três tipos de avaliação: diagnóstica, sumativa e formativa.

A primeira ocorre no início do processo e pretende apurar, sobretudo, os conhecimentos prévios dos alunos, identificando dificuldades específicas, ajustando posteriormente o ensino. Como nenhum aluno sob a implementação deste projeto tinha tido contacto com qualquer tipo de atividade associada à língua portuguesa, não houve necessidade de realizar este teste.

Segundo o QECR (2001, p.255), a avaliação sumativa “resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Não constitui necessariamente uma avaliação de proficiência. Na verdade, muita da avaliação sumativa é uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida”. Não estando estas aulas inseridas num plano curricular que permitisse regularidade das intervenções com as turmas, descartou-se a hipótese de atribuir uma nota classificativa aos alunos. Assim, nunca se realizou qualquer tipo de instrumento de avaliação que pretendesse classificar o desempenho dos alunos, por se pensar ser desapropriado.

O QECR (2001, pp. 254.255) define ainda avaliação formativa como

“um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve refletir-se no planeamento das aulas feitas pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes. A avaliação formativa é frequentemente utilizada num sentido lato, de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas”.

Foi este o tipo de avaliação utilizado nas aulas em causa. O objetivo era, também, conhecer o desenvolvimento dos alunos, permitindo que estes soubessem as competências que estavam a alcançar, mas sobretudo compreender a resposta que as turmas davam às atividades, alterando-as posteriormente, se necessário.

Como instrumentos de avaliação utilizaram-se: a observação direta, verificando o envolvimento dos alunos; análise do diálogo com os alunos, tentando compreender a resposta das turmas; correção das fichas de trabalho utilizadas; análise dos trabalhos de grupo desenvolvidos em sala de aula, tal como a dinâmica de grupo.

### 5.3) Resultados

Tratando-se de um projeto novo, torna-se importante discutir aqui a resposta que os alunos e as escolas deram à implementação do projeto em causa, debatendo dificuldades e os resultados alcançados.

Como dificuldade destaco o extenso de número de turmas e a conseqüente falta de conhecimento das características das mesmas. As atividades tiveram que ser planeadas uniformemente para todas as turmas, sofrendo à posteriori ligeiras adaptações, consoante as sugestões dos professores titulares das turmas.

Sendo o inglês a língua materna na Escócia, as aulas tiveram que ser lecionadas nessa língua. Foi um desafio interessante, pois apesar de as aulas de inglês ao longo do meu percurso escolar terem-me proporcionado diversos conhecimentos, não estava preparado para dar uso exclusivo à língua, sem nenhum apoio. O sotaque carregado das gentes do norte da Grã Bretanha condicionou também uma adaptação mais fácil. Apesar disso, a generalidade dos alunos compreendeu a situação, esforçando-se ao máximo para termos a melhor comunicação possível. Naturalmente,

com o decorrer do estágio, fui-me sentindo mais à vontade ao lecionar aulas de PLE em língua inglesa.

O maior entrave ao sucesso deste projeto foi a ausência de um horário previamente estabelecido que permitisse um contacto regular com um número determinado de turmas. Não estando previstas aulas de Português como Língua Estrangeira no currículo das escolas em causa, talvez fosse mais vantajoso para o projeto que estas aulas se desenrolassem após as atividades letivas, como atividade extra curricular. As intervenções eram agendadas previamente, mas as turmas apenas eram selecionadas no próprio dia, dependendo da sua disponibilidade. Aquando da planificação das atividades, era impossível saber as características da turma tal como os conhecimentos adquiridos. Consequentemente, as atividades tiveram que ser planificadas de forma isolada, não havendo conexão com as aulas anteriores.

Estas circunstâncias tornaram também impossível o requerimento de material obrigatório na sala de aula, nomeadamente o manual de PLE e o caderno diário. Assim, todo o material a utilizar nas atividades teve que ser produzido previamente. Além disso, de umas aulas para as outras, poucos alunos mantinham os materiais fornecidos.

Apesar das diversas dificuldades encontradas, considero a resposta dos alunos e das escolas positiva. As atividades de PLE sobrepuseram-se sempre a outras aulas de línguas (espanhol e francês). Grande parte das turmas dedicava tempo das suas aulas à língua portuguesa, independentemente de estarem a condicionar o tempo das disciplinas que seriam sujeitas a exame. Os alunos, não estando sujeitos a classificação final, mostraram respeito pela língua e pela cultura, mostrando-se muito curiosos acerca do português.



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



## **CAPÍTULO VI – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo clarifica-se o processo formativo que diz respeito à prática supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente as dimensões formativas e dentro destas as atividades desenvolvidas regularmente em cada uma.

A organização das atividades de prática educativa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico durou 25 semanas e dividiu-se em quatro dimensões de formação: observação, planificação, intervenção e reflexão.

A primeira dimensão, a observação, teve a duração de 3 semanas (2 dias de estágio por semana) e serviu para observar a turma e o modo de intervir da orientadora cooperante. Segundo Albano Estrela (1984, p. 26) “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.”. Assim, foi possível caracterizar a turma, de modo a escolher o modelo de intervenção mais adequado e ter uma melhor perceção das estratégias que resultariam melhor. Fiquei com a noção dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos, das suas necessidades especiais e dos recursos e estratégias que melhor cativavam a turma. Este período também serviu para conhecer a professora orientadora cooperante e o seu modelo de intervenção tal como as estruturas e modo de funcionamento da Escola e do Agrupamento. O tempo de observação foi essencial para uma eficaz intervenção.

A segunda dimensão formativa, a planificação, decorreu maioritariamente nas aulas de apoio da unidade curricular de Prática Educativa em 1.º CEB, decorreu nas restantes 21 semanas (sendo efetuada na semana anterior à da intervenção), e foi, constantemente, apoiada pelo professor supervisor nas aulas de Seminário. As planificações foram elaboradas em grupo (de estágio) sob orientação da professora orientadora cooperante. Isto significa que a professora titular da turma fornecia-nos os conteúdos a trabalhar, sugerindo alguns materiais, analisando posteriormente as nossas propostas e estratégias de intervenção, corrigindo-as, em caso de necessidade.

Todas as planificações respeitaram as planificações mensais da escola pelo que seguimos os objetivos inscritos nas metas curriculares e delineados previamente pelos professores da escola.

Segue-se a intervenção, como momento complementar da planificação que durou 21 semanas (inicialmente 2 dias por semana, posteriormente 3 dias por semana). Nesta etapa, eu e a minha colega de estágio começámos por intervir juntos, separando-nos gradualmente até lecionarmos, individualmente, dois dias seguidos. Começámos por trabalhar juntos com o objetivo de ganhar confiança e segurança, partindo depois para a intervenção individual de modo a construirmos a nossa identidade profissional.

A intervenção debruçou-se sobre todas as áreas do saber inerentes ao primeiro ciclo, dando sempre especial atenção à interdisciplinaridade e à transversalidade que devem ser estruturantes das práticas pedagógicas neste nível de ensino. Palmade (1979, p. 18) define interdisciplinaridade como a “integração interna e concetual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o fim de dar uma visão unitária de um setor do saber”. Assim, trabalhámos conteúdos de português, matemática, estudo do meio e expressões (físico-motora, musical, dramática e plástica) articulando constantemente com o apoio ao estudo, a educação para a cidadania e as TIC.

Em Português, trabalhámos os quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática). Como o grupo de estágio deu especial importância à leitura foram trabalhados diversos textos e obras ao longo das semanas de intervenção. Para melhoria da escrita abordaram-se diversos conteúdos como o ditado, as pseudopalavras, o postal, o resumo e vários tipos de texto (narrativo, informativo, poético, dramático e banda desenhada). Na gramática explorou-se a ordem alfabética, a divisão silábica, o género, o número, os antónimos, os sinónimos, os nomes, os verbos, os adjetivos e os determinantes artigos.

Na área da Matemática abordaram-se igualmente todos os domínios (Organização e tratamento de dados, Geometria e Medida, Números e Operações). Relativamente ao primeiro domínio foi trabalhada a interseção de conjuntos, os diagramas de Venn e Carrol e a recolha de dados. Na Geometria e Medida foram abordados vários conceitos sendo eles o geoplano, o tangram, os polígonos, os

polígonos, as medidas de comprimento, massa e capacidade, a área, o volume, o perímetro e ainda as horas. No domínio números e operações foram trabalhados os números até mil, as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10 (e conceitos associados) e ainda as quatro operações (subtração, adição, multiplicação e divisão) relacionando com a reta numérica.

Em Estudo do Meio foram lecionados todos os blocos abordando diversos temas como a higiene alimentar, a segurança, a proteção do ambiente, as profissões, as instituições, os animais, os aspetos físicos do meio local, os itinerários, os meios de comunicação, os materiais e ainda datas comemorativas (Natal, Páscoa, dia da mãe, dia do pai, 25 de abril, entre outras). Como o grupo de estágio entende as atividades práticas como método cativante para os alunos, foram realizadas várias experiências (fazendo um livro de experiências) articulando com muitos dos conceitos trabalhados nesta área.

A área das expressões foi articulada quase sempre com as restantes disciplinas, embora, por vezes, tenha sido abordada pela valorização da arte em si mesma, não tendo assim que ser articulada com outra área. Assim, no âmbito das diversas expressões, os alunos fizeram jogos coletivos, cantaram e dançaram interiorizando diversas técnicas. Aprenderam técnicas de plástica como a dobragem, a pintura e a colagem, e ainda realizaram um teatro de sombras, onde foi possível articular todas as expressões com o Português.

Utilizando a expressão plástica, mas no âmbito do projeto em que a escola estava inserida, educação financeira, os alunos produziram, individualmente, uma nota com o objetivo de participar num concurso nacional. A escola participava também num outro projeto, “Eco-escolas”, um projeto ecológico, pelo que as nossas intervenções também tiveram em conta os seus princípios.

Foi no seguimento deste projeto, “Eco-escolas” que a diretora da escola lançou o desafio a todos os estagiários da instituição para realizarem algumas experiências com todos os alunos, tendo como tema referência o tema “A luz”. Como tinha desenvolvido algum conhecimento científico nesta área na unidade curricular de Didática do Estudo do Meio, dinamizei com os alunos algumas experiências que correram bem.

Outro projeto que levámos a cabo foi uma formação em manipulação de quadros interativos, na qual partilhámos ideias com professores de todo o agrupamento. Este projeto foi desenvolvido juntamente com restantes estagiários, sob orientação do Professor Doutor Fernando Martins e sob coordenação do Mestre Virgílio Rato.

Para finalizar, destaco a importância da reflexão como instrumento de avaliação e decisão (manutenção/alteração) de estratégias.

Esta reflexão pode ser dividida em três momentos.

O primeiro diz respeito à reflexão mediada pela professora orientadora cooperante, tanto após as aulas de observação como após as aulas de intervenção. Assim, conseguimos compreender o modo de trabalho da turma, as especificidades de todos os alunos, as estratégias da professora cooperante e sobretudo os pontos que poderíamos melhorar. O segundo momento diz respeito à reflexão mediada pelo professor supervisor (com a presença da professora orientadora cooperante) onde discutíamos minuciosamente os pormenores da aula tendo em conta diversos parâmetros de avaliação. Estas reflexões aconteceram sempre após as aulas supervisionadas (três ao longo do ano letivo) e serviram para aprimorar as técnicas de ensino e o meu perfil profissional. O terceiro e último momento, mas não menos importante, diz respeito à reflexão na unidade curricular de Prática Educativa, onde discutíamos com os restantes colegas as nossas estratégias.

Toda esta organização das atividades permitiu-me compreender melhor as funções de um professor. Aprimorei as minhas capacidades para a docência, tendo assim encontrado o meu perfil profissional.

## **CAPÍTULO VII – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A observação do contexto educativo é decisiva para uma adequada intervenção pedagógica. Neste capítulo, caracteriza-se o contexto de intervenção - a escola e a turma. A caracterização deste, resultou do período de observação, e tornou inteligível a necessária articulação entre as características da turma, os recursos disponíveis e as linhas gerais de orientação pedagógica que estiveram subjacentes à planificação e à intervenção.

### **7.1) A Escola**

O Centro Escolar onde estagiei em 1.º CEB, tem inscritos 340 alunos sendo 295 do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 45 do pré-escolar. No 1.º Ciclo totalizam-se 12 turmas, três de cada ano, desde o 1.º ano ao 4.º ano.

O estabelecimento escolar está inserido no meio urbano de Coimbra onde se encontram diversos serviços, instituições e estabelecimentos de comércio. Deste meio faz parte a classe média/alta da cidade pelo que o nível socioeconómico da zona envolvente à escola é elevado. Este meio envolvente oferece diversas atividades (culturais, desportivas, associativas, entre outras), o que torna a escola privilegiada sob o ponto de vista da localização geográfica.

O nível socioeconómico e cultural da maior parte das famílias dos alunos da escola é no geral elevado, uma vez que a maior parte dos pais dos alunos inscritos na escola apresentam grau académico como Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento.

As relações organizacionais na escola e entre a escola e a comunidade externa, nomeadamente os encarregados de educação, consubstanciam um clima relacional saudável, que facilita o envolvimento de todos em projetos e o seu desenvolvimento, nos quais também nos envolvemos enquanto grupo de estágio.

Segundo o Projeto Educativo, os principais valores a desenvolver são a ética e responsabilidade social, o espírito democrático, o envolvimento comunitário, a multiculturalidade, a inovação, a eficiência, a eficácia, a inclusão, a solidariedade e a atitude ecológica ambiental. Enquanto grupo de estágio, desenvolvemos todos os

valores, mas debruçámo-nos especialmente no último, a atitude ecológica ambiental, pois a Escola está integrada no Projeto Eco Escolas.

Percebe-se, no entanto, que os professores trabalham de forma individualizada e centrados no seu ano escolar. Nesta escola, por exemplo, as planificações ou atividades programadas são elaboradas em grupos de professores por anos de escolaridade, não havendo uma ligação com os professores dos restantes anos da escola.

O clima relacional entre professores e entre alunos/professores é muito bom, sendo das mesmas turmas ou não. Relativamente aos pais, estes são bastante exigentes, pois querem controlar todo o processo escolar dos seus filhos, muitas vezes de forma exagerada, exigindo ao professor tarefas a que ele não deveria estar sujeito, gerando-se, por vezes, relações interpessoais com alguns professores mais difíceis.

Os alunos, de modo geral, têm uma relação boa entre si, gerando ocasionalmente conflitos, porventura próprios da sua idade e normais no dia a dia de uma criança do primeiro ciclo. As regras da escola em relação ao uso dos espaços de recreio (por exemplo, uma turma só pode estar no campo de futebol um dia da semana, atribuído previamente) contribuem também para que o clima entre os alunos das diversas turmas seja de respeito. Na turma onde estivemos inseridos, os alunos tiveram uma boa relação, respeitando-se uns aos outros.

A escola tem um *site* oficial que todos podem consultar. Tanto os pais como qualquer outra pessoa têm acesso à planificação anual e mensal correspondente a cada ano escolar. Para além disso, cada professor(a) disponibiliza o seu contacto, eletrónico ou telefónico, para alguma emergência (apenas aos pais). Durante as semanas, os professores disponibilizam aos encarregados um horário de atendimento no qual são transmitidas informações e discutidos assuntos escolares relativos aos educandos.

Quanto às formas de articulação entre os agentes educativos no interior da escola, salientamos as constantes reuniões nos tempos de intervalo para discutir assuntos relativos a projetos de escola, visitas de estudo, datas comemorativas, entre outros.

Relativamente à qualidade do edifício e dos recursos pedagógicos da escola, esta é de construção recente e, como tal, apresenta recursos que colmatam todo o tipo de condicionamentos de mobilidade. Também está preparada para qualquer tipo de emergência, havendo plano de evacuação e sistema de alarmes. Está equipada com material recente e de grande qualidade, quer no espaço interior, quer no espaço exterior.

O espaço exterior contém um campo polidesportivo, um parque infantil, uma zona com algumas mesas e bancos de madeira, uma pequena horta, uma casa de madeira destinada a arrumos e ainda um amplo espaço ao ar livre. Todos estes espaços são descobertos havendo apenas uma pequena zona no exterior com cobertura. Assim, quando chove, os alunos da escola ficam congestionados não conseguindo o espaço que necessitam para libertarem as suas energias.

Como espaço interior, a escola tem um edifício dividido em 2 andares (rés do chão e 1.º andar). Nele existem 12 salas de aula, 1 sala de professores, 1 biblioteca escolar (integrada na rede de bibliotecas escolares, fornecendo assim inúmeros recursos aos alunos), uma reprografia, um salão polivalente (onde são realizadas as refeições), casas de banho para alunos e professores e ainda salas destinadas a arrumos.

Todas as salas de aula estão equipadas com quadro interativo e computador com acesso à internet. Também contêm bibliotecas de turma, construídas pelos pais dos alunos de cada turma, que fornecem alguns livros. As salas estão ainda apetrechadas de diversos materiais didáticos como o Geogebra e o Tangram, entre outros.

Em síntese, conjugando o elevado nível socioeconómico e cultural de proveniência dos alunos da turma, o forte interesse e participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, com o número elevado de recursos didáticos e materiais de qualidade e ainda, um clima relacional favorável, decorre um conjunto de consequências que importa levar em consideração na intervenção: i) Uma sólida preparação científica das aulas lecionadas, de modo a não colocar em causa a boa reputação profissional dos professores estagiários, evitando deste modo os consequentes problemas no controlo das turmas em sala de aula; ii) A possibilidade de utilizar os recursos da escola, em particular o quadro interativo

presente em todas as salas de aula, de forma eficaz ativa e motivante para os alunos;

iii) A possibilidade, na turma onde estagiei, de usar o quadro interativo num registo pedagógico mais académico, sem que esse facto prejudique as aprendizagens de uma esmagadora maioria dos alunos, dados os seus elevados níveis de saberes culturais e até de abstração, articulados com uma proveniência sócio cultural elevada; iv) O bom clima relacional existente na escola associado aos objetivos de educação transversais e inscritos no projeto educativo do agrupamento e concretizados na escola através da participação desta num leque alargado de projetos, facilita igualmente a integração dos alunos estagiários nos objetivos e vivências relacionais da escola com a comunidade.

## 7.2) A Turma

A turma era inicialmente composta por 26 alunos (9 rapazes e 17 raparigas) passando depois a ter apenas 25 alunos (8 rapazes e 17 raparigas). A maioria dos alunos frequentou o nível Pré- Escolar, variando a sua frequência, entre 1 a 3 anos.

O nível sociocultural apresentado pelos alunos situava-se no médio-alto, visto que a maioria dos pais da turma apresentava como grau académico pelo menos a licenciatura. Apenas uma minoria de pais apresentava habilitações literárias compreendidas entre o 6.º e o 12.º ano.

Com base na caracterização que consta no Projeto Educativo de Turma, na observação direta que foi realizada à turma, verifiquei que a professora apresentava grelhas onde objetivava as dificuldades/problemas detetados a resolver. Posteriormente, para resolver as problemáticas encontradas na turma, elaborou as Finalidades do Plano, as Estratégias de Ensino/Aprendizagem a implementar e os Critérios de Atuação na sala de Aula.

A turma apresentava uma média global de aprendizagem nível bom, sendo muito bom nas Expressões e no Estudo do Meio e Bom a Português e a Matemática. Os comportamentos eram adequados, havendo cumprimento de regras e bom ambiente entre colegas.

Nenhuma das crianças apresentou qualquer deficiência ou qualquer tipo de dificuldade motora ou cognitiva. Há a registar uma aluna que apresentava dificuldades de compreensão, de raciocínio e de memória, que foi encaminhada para o SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) e já foi avaliada. Foi elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) no ano anterior e foi renovado este ano, tendo sido apoiada pela professora da turma de forma individualizada, pela professora do Apoio Educativo duas vezes por semana, e por nós, estagiários, também semanalmente. As estratégias e metodologias já implementadas melhoraram a sua auto estima, motivação e persistência nas tarefas. Os resultados académicos também melhoraram. A referida aluna também apresentava comportamentos de bastante irrequietude e períodos bastante curtos de atenção/concentração, que tem vindo a melhorar. Um outro aluno apresentava comportamentos de irrequietude constante, alguma impulsividade e défice de atenção/concentração. Ao referido aluno foram implementadas estratégias em sala de aula e em casa com apoio da família, para diminuir os seus comportamentos impulsivos e aumentar os tempos de atenção/concentração. A ajuda especializada foi requerida, por estas estratégias não serem suficientes para atenuar a problemática. Foi avaliado pela Psicóloga do SPO cujo acesso ao diagnóstico não foi possível. Paralelamente, o aluno foi encaminhado para as consultas do Hospital Pediátrico e, segundo a mãe, o Neuropediatra diagnosticou-lhe hiperatividade e défice de atenção pelo que já se encontra medicado. Outro dos alunos apresenta erros típicos da dislexia (omissões, inversões, substituições, adições). Revelou dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita. Para o aluno foi pedida uma avaliação psicológica que ainda não foi concluída pelo SPO do agrupamento.

Fundamentado na análise SWOT (pontos fracos e fortes) a trabalhar na turma, são traçados no projeto educativo de turma diversas prioridades educativas conducentes à maximização das potencialidades dos alunos e seu sucesso educativo, das quais se destacam as seguintes: (a) promover as técnicas de estudo; (b) desenvolver os hábitos e métodos de trabalho; (c) desenvolver a capacidade de compreensão; (d) desenvolver a capacidade de aplicação de conhecimentos; (e) desenvolver o sentido de responsabilidade; (f) desenvolver a autonomia; (g) melhorar o seu relacionamento com os colegas e professores; (h) demonstrar respeito pelos

outros; (i) desenvolver a consciência cívica e moral – saber agir; (j) desenvolver os valores de Cidadania Proativa; (k) desenvolver o espírito de tolerância e de solidariedade.

A turma esteve ainda envolvida nas propostas planificadas no Plano Anual de Atividades (PAA), nas dinâmicas promovidas pela Biblioteca e noutros projetos de forma a promoverem o sucesso educativo dos alunos. Estas atividades e estes projetos foram congruentes com as prioridades educativas traçadas no Projeto Educativo do Agrupamento acima referidas.

Para uma operacionalização mais eficaz das soluções propostas, foi elaborado um Projeto de Leitura “O Livro e a Criança”, que motiva e promove a leitura e a escrita e que poderá estar integrado no Plano Nacional de Leitura e no cumprimento das metas em relação à iniciação à Educação Literária, sendo as histórias escolhidas de acordo com as metas Curriculares (leituras obrigatórias).

O projeto das profissões “Pais na Escola” foi desenvolvido para um maior envolvimento dos pais na escola, o estabelecimento de laços afetivos mais fortes e a troca de experiências.

Na Oferta Complementar - Área de Educação para a Cidadania – encontra-se o projeto Educação Financeira que desenvolve os valores da Cidadania em diferentes dimensões: social, ambiental, económica, entre outras.

A turma esteve também inserida no Programa “Eco - Escolas” no sentido da formação de cidadãos conscientes e responsáveis, com participação ativa no equilíbrio do nosso Planeta. Neste Programa, foi atribuída à Escola a Bandeira Verde (dois anos consecutivos). O grupo de estágio participou ativamente em todos os projetos referidos, traduzindo-se alguns deles em atividades desenvolvidas quer fora quer dentro da sala de aula (desenvolvimento integrado de aspetos curriculares do programa em articulação com os projetos).

## **CAPÍTULO VIII – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo explicita-se a organização e gestão das principais dimensões formativas associadas ao estágio supervisionado, fundamenta-se a intervenção e são ainda, apresentadas e refletidas, as principais experiências profissionais, designadas por experiências-chave.

### **8.1) Fundamentação das práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

*“Caminante, son tus huellas  
el camino, y nada mas;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino,  
y al volver la vista atras  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino,  
Sino estelas en la mar.”*

António Machado, Canto XXIX  
Dos Provérbios e Canções  
dos Campos de Castela, 1917.

De modo a que a planificação e gestão em sala de aula das atividades fossem realizadas de forma adequada às características da turma, o período inicial de observação revelou-se decisivo. Fiquei, assim, a conhecer melhor as necessidades educativas dos alunos e também as metodologias adotadas pela professora da turma. Desse modo, a observação e a consequente caracterização da turma permitiram-me elencar de forma fundamentada um conjunto de princípios de ação pedagógica que a seguir explicito e que foram estruturantes e transversais quer relativamente às planificações quer em relação às minhas intervenções na turma.

Atualmente, existem diversas possibilidades pedagógicas cabendo ao professor optar pela mais adequada. Para uma ajustada escolha, foi tido em conta a caracterização do contexto de intervenção, sendo dada especial importância às especificidades da turma. Como tal, a seleção da opção pedagógica baseou-se na

observação que fora feita nas semanas iniciais e serviu de referência em todas as planificações e intervenções efetuadas.

Na observação acima referida foi possível compreender o modo de intervenção da professora orientadora cooperante tal como as reações dos alunos. Ficou assim perceptível que a turma estava habituada a lidar com um modelo de ensino construtivista, pois a autonomia e a construção do conhecimento eram características que a professora titular da turma procurava implementar na sala de aula. Tendo em conta as características da turma, do meio envolvente e a orientação da professora orientadora cooperante julguei que o modelo mais adequado seria o construtivista. Optei por este modelo pois, como já foi referido, os alunos apresentavam uma média global de aprendizagem (nível) bom e as prioridades do Projeto Educativo previam desenvolver a autonomia dos alunos bem como a sua compreensão, linhas de pensamento comuns ao referido modelo de ensino.

O construtivismo, baseado nos trabalhos de Jean Piaget e Lev Vygotsky tem vindo a ganhar forma desde os anos 60. Segundo Fosnot (1996) a aprendizagem a partir desta perspetiva é entendida como um processo auto regulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, discurso colaborativo e reflexão. A postura gnosiológica de Piaget e de Vygotsky, sustentada como refere Fosnot (1996,) numa “função adaptativa” dos indivíduos e naturalmente das suas competências cognitivas nos processos de compreensão e de aquisição de conhecimento, desencadeou ao nível pedagógico uma conceção de aprendizagem-ensino baseada precisamente numa conceção de atividade mental e de desenvolvimento cognitivo em ordem à resolução adaptativa do aluno às situações e obstáculos à aprendizagem. A esta aceção global dos processos de aprendizagem-ensino, designados no campo pedagógico por construtivismo, que basicamente colocam o aluno e a sua cognição atual em confronto com atividades que desequilibram e desafiam a sua organização cognitiva, corresponde-lhe um conjunto de diretrizes da ação que tomei em consideração na minha ação pedagógica e que foi o seguinte:

- i) Consideração pelos conhecimentos e representações prévias dos alunos;
- ii) A natureza ativa do conhecimento e o uso de mediadores concretos;

- iii) Promover um grau adequado de dificuldade nas tarefas de aprendizagem, valorizando a tentativa erro;
- iv) Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- v) Utilizar as TIC como auxílio da aprendizagem;
- vi) Desenvolver nos alunos a capacidade de auto e hetero avaliação.

Encontrei, no entanto, algumas limitações na prática desta metodologia. Como se trata de um modelo que privilegia a autonomia, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e mais imaturos acabavam por desistir das tarefas, esperando pelas respostas. Na implementação deste modelo, e sobretudo nestes casos, é necessário haver para além de um acompanhamento instrucional e individualizado, a mediação social dos outros colegas, assumindo-se a aprendizagem como resultado da mediação social a perspetiva pedagógica mais adequada à turma. Deste modo, às diretrizes elencadas atrás (construtivistas) para ação pedagógica é necessário acrescentar-lhe mais duas:

- vii) Incentivar o trabalho cooperado a partir da formação de grupos adequados;
- viii) Promover a comunicação e o debate.

Tendo em conta as características da turma, coloquei a ênfase da aprendizagem na interação social de modo a desenvolver as seguintes competências nos alunos: (a) Promover a autonomia e a cooperação e a ajuda mútua na turma através de trabalhos de grupo; (b) Desenvolver nos alunos a capacidade de auto e hetero avaliação; (c) Desenvolver nos alunos capacidades de comunicação; (d) Desenvolver a criatividade e a imaginação; (e) Desenvolver capacidades no âmbito das TIC como auxílio à aprendizagem.

Deste modo, segui a linha de pensamento de Coll et al (2001, p.86) que afirmam que

”aquilo que é objeto de aprendizagem por parte do aluno são os conhecimentos de natureza cultural, cujo ensino terá de ser objeto de planificação e ajuda da parte do professor e da professora, e é neste duplo aspeto que se pode falar da atividade mental do aluno como sendo uma atividade social e culturalmente mediada”.

No âmbito de uma pedagogia que considera a aprendizagem social como o centro das aprendizagens, deu-se especial atenção à mediação social como instrumento de ensino. Estudos defendidos por Ryan, Weed e Short (1986) citado em Raposo, Bidarra e Festas (1998, p. 173) “mostram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam zonas de desenvolvimento potencial muito semelhantes, em extensão, às das crianças com uma escolaridade normal e substancialmente maiores do que as crianças com atrasos mentais”. Sendo as características do cérebro idênticas justificam-se as dificuldades de aprendizagem com diferentes interações sociais. Perante esta situação surge o treino de auto instrução e os métodos baseados no diálogo (ensino recíproco e ensino de tutores entre pares) como estratégias de intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem, estratégias essas que foram utilizadas no decorrer do meu estágio.

O treino de auto instrução “pretende atuar ao nível executivo do funcionamento cognitivo através do diálogo interno (a criança pode regular o seu comportamento)” (Raposo, Bidarra & Festas, 1998, p. 174) e incide-se sobretudo:

“1) na definição do problema («O que é que eu tenho que fazer?»); 2) na focalização da atenção e respostas de orientação («Cuidado... devo olhar para um problema de cada vez»); 3) auto reforço («Bom, estou a fazer isto bem»); 4) auto avaliação e correção dos erros («Está bem... se tenho algo errado posso voltar atrás»)” (Meichenbaum, 1977, p.32 citado em Raposo et al., 1998, p.175)

Os métodos baseados no diálogo “possibilitam a assistência necessária para que o aluno passe de uma fase, em que é capaz de fazer algo com a ajuda do outro, para uma fase em que se torna capaz de fazer sozinho” (Raposo et al, 1998, p.178). No ensino recíproco, “o professor inicia um diálogo com os alunos numa situação de reciprocidade, em que todos os elementos do grupo participam assumindo, cada um deles, sequencialmente o papel de *leader* no ensino das tarefas” sendo que “através do diálogo e da interação, o aluno é obrigado a responder, dando (...) oportunidade ao professor para o corrigir e orientar” (Raposo et al., 1998, p.178). O ensino de tutores entre pares “trata-se de uma aprendizagem marcada pela interação social, pelo diálogo e pela cooperação entre alunos” sendo que “os papéis desempenhados pelos elementos do grupo podem variar, indo de um cenário em que todos partilham

a competência até um outro em que um dos elementos se assume como professor ou monitor” (Raposo et al., 1998, p.179).

Em todo o caso a turma (25 alunos) apresenta-se, pela sua extensão, como uma limitação à implementação de uma perspectiva de aprendizagem assente na mediação social. As atitudes da turma a trabalhar em grupo também me fizeram pensar nos benefícios do modelo referido, até porque a preparação das aulas requer mais empenho. No entanto, no final do ano letivo, comparando o aproveitamento e a autonomia da turma do início do ano com o aproveitamento e a autonomia do fim do ano, concluo que o método deu, de facto, frutos e que de outra maneira não seria possível tal desenvolvimento.

## 8.2) Experiências-chave – Reflexões sobre a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante o exercício da prática educativa em 1.º CEB foram vários os momentos e as experiências relevantes pelos quais passei. As experiências chave a seguir desenvolvidas e refletidas (*gestão do comportamento em sala de aula e visitas de estudo e o seu impacto na aprendizagem*) constituem duas dessas experiências, porventura as mais significativas, pelo seu especial contributo para o meu futuro desempenho profissional.

### 8.2.1) Experiência-chave - Gestão do comportamento de uma turma em sala de aula

*“Muitas das regras da sala de aula não são nunca comunicadas aos alunos, embora se espere que eles sejam capazes de as cumprir.”*  
João Lopes e Robert Rutherford (1994)

Uma das maiores dificuldades que tenho enfrentado nos estágios que realizei é o controlo do comportamento da turma. Tendo isso em conta, decidi realizar uma das experiências chave sobre esse tema.

Nos estágios que realizei durante a licenciatura enfrentei algumas dificuldades no controlo do comportamento dos alunos. Embora justificasse as dificuldades com o escasso contacto com a turma, dado que os estágios duravam pouco tempo (uma ou duas semanas), nunca encontrei a confiança necessária para regular o comportamento dos alunos. No estágio em 1.º CEB associado ao mestrado aprimorei as técnicas necessárias à regulação do comportamento da turma. No entanto, no início do estágio encontrei algumas dificuldades.

Fui, então, prestando especial atenção às metodologias da professora orientadora cooperante (no período de observação de aulas) e discutindo-as no período de reflexão. Assim, retirei várias ilações que enumerarei de seguida.

A professora orientadora cooperante utiliza várias estratégias de controlo de comportamento da turma. Uma delas, consiste em registar no quadro os nomes dos alunos que vão manifestando problemas ao longo do dia. O registo é feito no momento exato em que o aluno manifesta o comportamento incorreto. No final do dia, todos os dias, é preenchida uma ficha onde os alunos registam o comportamento diário (à qual os pais têm acesso diariamente). A ficha divide-se em cinco categorias sendo elas a pontualidade, a realização dos trabalhos de casa, o cumprimento das regras na sala de aula, o empenho no trabalho e o respeito pelos colegas (incluindo o intervalo). O facto de os pais saberem diariamente do comportamento dos alunos, ajuda a que estes controlem as suas atitudes quando o nome destes é registado. Comparo ainda esta metodologia, mais individualizada, com uma outra de natureza mais geral, que aprendi na licenciatura. Dava pelo nome de “intervalómetro” e retirava tempo de intervalo sempre que a turma manifestasse mau comportamento. Assim, os alunos falavam uns com os outros e geriam o seu comportamento de uma forma generalizada. Penso que não há uma maneira certa e outra errada de lidar com o comportamento da turma. Na minha opinião, ambas são válidas e aproveitarei ambas para o meu futuro, utilizando a mais adequada a cada turma (ou até uma mistura das duas).

Outra estratégia que a professora orientadora cooperante utiliza é a disposição da sala. As mesas são dispostas em forma de “U” com uma “ilha” no meio de três mesas. Nas pontas, junto ao quadro, ficam os alunos com mais dificuldades de concentração, tendo ao lado colegas mais calmos. No meio ficam os alunos que

apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, tendo como companheiros de mesa alunos com melhores capacidades de aprendizagem e de cooperativismo. Todos os alunos são sujeitos a mudanças periódicas pois a professora acredita que se ficarem sempre no mesmo lugar vão gerar uma maior confiança com os colegas para conversarem. Sendo assim, no final de cada período, a disposição dos alunos é alterada. No entanto, os alunos também mudam de lugar sempre que manifestem problemas comportamentais, a qualquer altura do ano. Há também o cuidado de não colocar alunos com maiores dificuldades comportamentais próximos de outros alunos com maiores dificuldades comportamentais.

A música também é utilizada pela professora orientadora cooperante como meio de regulação do comportamento da turma. Assim, todos os dias, de manhã, é reproduzida uma música com o objetivo de acalmar os alunos. Considero esta estratégia importante, sobretudo após o fim de semana, em que os alunos chegam à escola com mais energia e novidades. Noutras situações, esta metodologia também pode ser aplicada, nomeadamente em dias chuvosos. Com mau tempo, os alunos da escola ficam restringidos a um curto espaço de recreio pelo que não têm o espaço suficiente para descomprimirem. Sendo assim, voltam às aulas mais agitados que o normal. Também aqui se pode utilizar a música como meio de relaxamento. Nestas situações, os alunos sentam-se no seu lugar e deitam a cabeça sobre a mesa, com os olhos fechados a ouvirem a música (de preferência música clássica, calma). Após alguns minutos o retorno à aula será mais fácil. Nestas situações extraordinárias também se podem fechar as cortinas (nomeadamente em dias de trovoadas) para que os alunos se concentrem na aula.

Realço ainda o registo como estratégia da professora orientadora cooperante para acalmar os alunos. Era algo que desconhecia completamente antes do estágio. Quando fazemos aulas mais interativas, privilegiando o diálogo, os alunos ficam mais agitados e começam a falar cada vez mais alto. Como estratégia para controlar melhor estes impulsos, a professora sugeriu-nos a articulação do diálogo com o registo. Assim, os alunos concentram-se e fazem menos barulho.

Por fim, saliento o papel da motivação e da confiança dos alunos como fator estabilizador da sala de aula. Assim, na preparação das aulas, tentei elaborar estratégias que cativassem os alunos para os temas a abordar. Por exemplo, nas

atividades que envolviam leitura e interpretação de um texto foram desenvolvidas atividades de pré-leitura para que os alunos se enquadrassem e se motivassem com o assunto. A boa relação dos alunos com as novas tecnologias foi também explorada, aproveitando os equipamentos que a sala dispunha. Tendo isto em conta, foram desenvolvidas várias atividades que previam a manipulação de diversas funcionalidades do quadro interativo (às quais estão associados o uso do computador e da internet). Os conhecimentos prévios dos alunos foram também tidos em conta para que estes não se sentissem frustrados com tarefas de demasiado elevado (ou baixo) nível de dificuldade. O apoio individual, embora prestado a todos os alunos da turma, incidiu-se sobretudo nos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem para que estes se sentissem confiantes e assim acompanhassem mais facilmente o ritmo da turma.

Apesar de considerar que as metodologias utilizadas pela professora cooperante contribuíram para a melhoria da minha capacidade de gestão de uma aula, achei necessário recorrer a fundamentação teórica.

Lopes (2003, p.151) salienta a importância do estabelecimento de regras afirmando que “uma sala de aula, enquanto local densamente povoado, dificilmente sobreviverá sem um conjunto de regras e procedimentos, explícitos e implícitos, que governem as relações entre os indivíduos”. A implementação de regras e a sua explicação são de tal maneira importantes que influenciam a eficácia dos professores. Doyle (1986), citado em (Lopes, 2003, p.154), no seguimento da afirmação anterior, baseado em diversos trabalhos, assegura que “os professores mais eficazes se diferenciam claramente dos restantes professores no estabelecimento de regras e procedimentos”.

As crianças com problemas de comportamento apresentam como característica marcante, segundo Kauffman (1986), citado em Lopes & Rutherford (1994, p.155), a confusão.

“Confusão sobre quem são, sobre o que se espera delas, onde pertencem no meio social que é a escola e sobre como poderão obter a gratificação que muitas outras parecem alcançar tão facilmente. Esta confusão é evidente nas suas desvalorizadas identidades pessoais, que os tornam membros indesejáveis das suas classes e pesos para as suas

famílias. A confusão destas crianças é ainda tipicamente agravada pelos educadores e professores, os quais, intencionalmente ou não, “brincam” com as suas emoções, fornecendo feedbacks ambíguos e tomando atitudes inconscientes face aos seus comportamentos. Finalmente, os comportamentos destas crianças “marcam-nas” como indivíduos que perderam o rumo e que têm de ser ajudados na procura de um caminho, um significado e uma satisfação nas relações interpessoais.”

Apesar das causas do mau comportamento poderem ser múltiplas e conexas entre si, o controlo comportamental do comportamento parece, nesta faixa etária, surtir efeitos positivos importantes na melhoria do comportamento dos alunos em sala de aula.

Assim, no âmbito de um quadro de intervenção comportamental, a primeira coisa a fazer perante problemas de comportamento em sala de aula é identificar o aluno perturbador segundo Rutherford e Lopes (1994, p.13). De acordo com estes autores “os comportamentos perturbadores são comportamentos aprendidos, do mesmo modo que os comportamentos não perturbadores”

Por norma, os professores conhecem os alunos perturbadores. No entanto, a consciência do facto não é suficiente. Por esse motivo, é necessário quantificar e registar os comportamentos destes alunos, para que os professores consigam ter uma intervenção ajustada. Rutherford e Lopes (1994, p.28) consideram esta metodologia de fulcral importância pois “Se não fizermos uma pré-contagem, então não podemos provar que a nossa intervenção alterou seja o que for”.

Segundo Rutherford e Lopes (1994, pp.35-46), existem seis técnicas de registo, sendo que a técnica a utilizar deverá ser determinada pelo comportamento em causa, pela pessoa encarregada de fazer a contagem e pelo momento em que esta é feita. As técnicas são as seguintes: a) registo de produtos dos alunos (Os produtos constituem os resultados finais do comportamento de um aluno. Não carece de instrumentos especiais. Limita-se a assinalar resultados, como por exemplo o número de aviões atirados ao ar.); b) registo contínuo (Registo utilizado em situações específicas em que, durante um curto período de tempo, se tenta fazer por escrito uma narrativa contínua do comportamento do aluno); c) registo de frequência

(Implica a marcação discriminada ou contagem do número de vezes que o comportamento em questão ocorre. Utiliza-se sobretudo para comportamentos cujo ciclo é bem definido e relativamente curto e cuja cadência torna possível o registo); d) registo de duração (Tem por objetivo a avaliação da duração de um comportamento ou conjunto de comportamentos); e) registo por intervalos de tempo (Este método permite medir a ocorrência ou não ocorrência de comportamentos em certos intervalos de tempo específicos); f) registo por amostras periódicas (A ocorrência ou não ocorrência do comportamento-alvo é assinalada no final de um determinado período. O observador limita-se a olhar para o aluno no fim de cada intervalo).

A partir destes registos podemos iniciar uma intervenção no comportamento dos alunos. É importante a existência de uma linha de base pois permite ao professor circunscrever o problema quer na sua vertente qualitativa, quer na sua vertente quantitativa.

Assim, chega-se agora à parte da modificação do comportamento. Aprendi, na obra de Rutherford e Lopes (1994) o Modelo ABC e outras estratégias de mudança.

O primeiro, o Modelo ABC (antecedent, behavior, consequent – antecedentes, comportamento, consequências), permite-nos perceber os acontecimentos que ocorrem imediatamente antes do comportamento indesejado (Por exemplo, quando o professor diz “Vamos fazer uma ficha” gera-se um comportamento perturbador no seio da turma) e manipular as consequências após o comportamento indesejado (desde recompensas a punições). Assim, segundo Rutherford e Lopes (1994, p.62) “A modificação do comportamento pode ser alcançada através da alteração do ambiente em qualquer dos momentos fundamentais que o modelo comporta: momentos iniciais (antecedentes), momentos finais (consequências), ou ainda nos dois momentos ao mesmo tempo”.

Em segundo, existem outras estratégias de mudança de comportamentos, Rutherford e Lopes (1994, pp.63-108) sugerem-nos seis exemplos: (a) Reforço social (Ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste aumente); (b) Gestão de contingências (Uma técnica concebida para

reforçar sistematicamente os comportamentos “agradáveis” ou “prováveis” que são contingentes a outros comportamentos menos agradáveis e reforçadores); (c) Contratos comportamentais (Acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando as responsabilidades dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização. É uma derivação da gestão de contingências mas é mais formal e implica um acordo escrito); (d) Sistema de créditos (Consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos, imediatamente após a realização do comportamento positivo. Os créditos (cartões, bilhetes, clips, estrelinhas, selos, notas inventadas, etc.) são uma espécie de pontuação que se vai acumulando, sendo mais tarde trocados pelo reforço de apoio); (e) Ensino positivo (É menos uma técnica e mais uma atitude geral do professor perante os alunos, perante o acto de ensinar e perante si próprio, com vastas consequências ao nível dos resultados comportamentais e académicos. (...) deve ser encarado como um *antecedente* dos comportamentos dos alunos e, por isso, como um dos elementos fundamentais de determinação do nível de organização de uma sala de aula, dos níveis de aprendizagem dos alunos e dos seus padrões comportamentais); (f) Autogestão (Deixar os alunos envolverem-se na gestão do seu próprio comportamento pode pois constituir uma forte motivação para o processo de modificação de comportamento da aula uma vez que os alunos, como qualquer outra pessoa, gostam de se pronunciar sobre aquilo que lhes diz diretamente respeito. (...) um dos objetivos basilares da educação é que os alunos desenvolvam competências de autogestão. (Rutherford e Lopes, 1994)

Esmiuçadas as estratégias de mudança, concluo esta fundamentação teórica com os passos de um programa de modificação de comportamentos indesejados em sala de aula. Rutherford e Lopes (1994) dividem o programa da seguinte maneira: (a) Constatação do problema. Identificação do aluno ou alunos-problema. Circunscrição do número e tipo de problemas a observar; (b) Redefinição do problema em termos de comportamentos observáveis; (c) Decisões sobre o registo dos comportamentos: “quem”, “o quê”, “onde”, “quando” e “como” irão os comportamentos ser observados e registados; (d) Elaboração de estratégias de resolução do problema a partir dos dados da observação; (e) Implementação das estratégias de intervenção; (f)

Avaliação da eficácia das estratégias utilizadas. Decisão quanto ao prosseguimento ou interrupção do programa utilizado.

Todas estas estratégias contribuíram para que eu conseguisse controlar melhor o comportamento da turma. Utilizo-as a todas, mediante as circunstâncias. Penso que estas estratégias em articulação com o conhecimento e a confiança da turma me permitiram evoluir nesta matéria (sendo que ainda tenho, claro, um caminho a percorrer). Apesar de considerar que a presença da professora orientadora cooperante na sala foi fundamental para a regulação do comportamento da turma, penso que caso eu fosse o professor titular da turma (e sem assistência constante) me sentiria mais à vontade para gerir o comportamento dos alunos.

### 8.2.2) Experiência-chave - Visitas de Estudo e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

*“Hear and forget, see and remember, do and understand”*  
Shilson (1988)

Na sequência do estágio em 1.º ciclo foi-nos proposto acompanhar a turma numa visita de estudo à barragem da Aguieira e à fábrica de engarrafamento de água das Caldas de Penacova. Como seria a primeira vez que iria acompanhar uma turma (na condição de tutor) numa visita de estudo, fiquei bastante ansioso pois não sabia o que me esperava. Como tal, decidi realizar uma experiência-chave sobre essa mesma temática.

A professora orientadora cooperante sugeriu que explorássemos (eu e a minha colega de estágio) algum material, de forma a preparar os alunos para a visita de estudo. Eram eles um desdobrável informativo e uma apresentação sobre alguns conceitos alusivos à visita, bem como as recomendações e regras de comportamento.

Relativamente ao primeiro material, o desdobrável (que foi-nos fornecido pela professora), salienta-se a estrutura que contém o guião da visita, as regras de comportamento, recomendações, a localização da barragem e da fábrica, bem como algumas imagens e algum enquadramento teórico, através do qual os alunos ficam mais familiarizados com os objetos em estudo. Contém ainda uma parte destinada ao

tempo pós visita, onde os alunos avaliam a visita de estudo e ilustram o que mais lhes agradou. Explorámos o desdobrável na véspera da visita, pelo que os alunos, no dia da mesma, estavam inteirados do que tinham que levar, das atitudes que deviam tomar e ainda de algum conhecimento científico que lhes permitiria absorver com maior facilidade as aprendizagens resultantes da visita de estudo.

Relativamente ao segundo material, a apresentação em ficheiro *Power Point*, saliente-se que esta foi feita simultaneamente à exploração do desdobrável. Uma vez que o conteúdo de ambos era similar, aproveitámos para explorá-los ao mesmo tempo. Apesar deste segundo material conter o mesmo que o desdobrável, debruçámo-nos sobretudo nas questões ligadas à gestão do comportamento dos alunos, pois estes ficam excitadíssimos nas visitas de estudo. Após diálogo com a professora orientadora cooperante, alertámos a turma para vários pontos: (a) Andar sempre junto do grupo; (b) ouvir as explicações com atenção; (c) cumprir as regras estabelecidas; (d) respeitar o espaço de recreio definido pelos adultos. Além destes pontos, a professora titular da turma alertou-nos para o comportamento dos alunos durante a viagem. Assim, a turma viajou toda apenas de um lado do autocarro. Estando mais dispersos, a gestão do comportamento da turma seria facilitada, sendo que os alunos eram supervisionados por três professores: um na parte de trás do autocarro, outro no meio e outro no início. Para a visita de estudo, os alunos levaram material de registo para fazerem os apontamentos que achassem pertinentes, sabendo de antemão que estes seriam úteis posteriormente para a realização de um trabalho sobre a visita de estudo. A visita teve um guia que fornecia informações aos alunos e estes podiam colocar as questões que bem entendessem.

Estas visitas de estudo surgem no seguimento da metodologia das atividades práticas, sendo a definição, para Hodson (citado por Almeida, 1998, p.43), a seguinte: “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude ativa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência direta, pode ser designada por atividade prática”.

Assim, incorporamos as visitas de estudo no quadro das atividades práticas. Importa, assim, definir visita de estudo. Para Krepel (1981, citado por Almeida, 1998, p.51) “Uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os

objetos de estudo nos seus locais funcionais”. Para Brehm (1969, citado em Almeida, 1998, p.51) “Esta viagem organizada pela escola não tem obrigatoriamente de se realizar a um local distante, pois pode visitar-se o meio envolvente à escola”.

Alguns pais, alunos e até professores têm tendência a confundir o conceito de visita de estudo com o passeio de passeio/excursão. Para Almeida (1998, p.52), o professor tem de ser o primeiro a ter clarificada a distinção dos conceitos pois “quando tal distinção não é clara para um professor, é natural que tenha reflexos na própria atitude dos alunos no decorrer destas atividades”.

Os professores ficam, por vezes, receosos na realização de atividades fora da sala de aula, querendo, no entanto, geralmente que as aulas se estendam para lá do espaço tradicional. Assim Conrad (1988, citado por Almeida, 1998, pp 53-54) diz-nos que

“(…) fazíamos melhor se despendêssemos menos tempo com livros e mais tempo ao ar livre, menos tempo nas nossas aulas e mais tempo fora delas com coisas que são reais, não imagens, relacionando-nos e convivendo com as plantas, os ribeiros e os animais como iguais, como fazendo parte das mesmas dimensões do ser. Precisamos de ser livres para sonhar, imaginar e criar, para criar o nosso próprio conhecimento e descobrir a nossa própria sabedoria e forjar a nossa própria verdade, não porque nada possa ser aprendido dos livros ou da televisão, mas porque demasiadas coisas podem ser aprendidas a partir deles: as verdades reducionistas dos outros servem para nos definir e controlar e até para nos diminuir.”

Ainda sobre as visitas de estudo, Keown (1984, citado em Almeida, 1998, p.54) diz-nos que “podemos ter modelos, aquários e outros objetos e aparelhos para ensinar o mundo natural, mas nada é equivalente a um percurso num ambiente natural onde se procuram vestígios da atividade dos animais”. Na mesma linha surge a ideia de Baillet, Clavel e Maglione (1989, citado em Almeida, 1998, p.54) que nos dizem que “nada pode substituir a saída por mais sofisticado que seja o material usado nas aulas; as reconstituições são sempre diferentes do meio natural”. Estes mesmos autores referem ainda que “a mudança de espaço tem influência na comunicação” melhorando também a relação do professor com a turma.

Mouro (1987, citado em Almeida, 1998, p.55) salienta ainda a motivação que uma visita de estudo incute nos alunos: “A perspetiva de um dia diferente fora da escola motiva e excita os alunos a tal ponto que a sua adesão é total. Será sempre um dia diferente e que jamais sairá da memória dos seus participantes”.

Um estudo de Falk (1983, citado em Almeida, 1998, p.59) prova-nos que “As aprendizagens cognitivas em locais fora da escola são perenes, ou seja, são recordadas por um período longo sendo ainda lembradas do ponto de vista afetivo”.

As visitas de estudo enfrentam, no entanto, alguns obstáculos que limitam a realização e a eficácia das mesmas sendo classificadas por Almeida (1998, p. 64) como institucionais, pessoais ou decorrentes das características dos alunos.

Relativamente à primeira, Mason (1980, citado em Almeida, 1998, p.64) diz-nos que “O professor é confrontado cada vez mais com um maior número de exigências, raramente negociadas, o que o impede de ter o tempo necessário para planificar este tipo de atividades”. Almeida (1998, p. 64) também menciona as turmas demasiado grandes, os atritos entre o professor organizador e os restantes, as restrições dos órgãos de gestão e as dificuldades económicas como obstáculos institucionais.

No que ao segundo tipo de limitações diz respeito, as pessoais, Almeida (1998, p. 65) refere a exigência de alguma destreza física aos alunos, a capacidade de correr riscos com os mesmos e a falta de confiança científica por parte do professor como obstáculos.

Em relação ao terceiro e último tipo de limitações, Berlyne (1960, citado em Almeida, 1998, p.67) afirma que “Um ambiente desconhecido tende a estimular a produção de respostas conflituosas e a gerar comportamentos não verbais que afetam a compreensão da tarefa, mas que esta interferência decresce com o tempo passado no local”.

Podemos também encarar como limitação a excitação que o “espaço novidade” provoca nos alunos. Para Orion (1989, citado em Almeida, 1998, p.69) o combate à excitação provocada pelo “espaço novidade” baseia-se em três grandes dimensões: (a) Informação acerca da área a visitar; (b) Conhecimento prévio; (c) Experiências em visitas de estudo anteriores. Segundo este autor, para uma diminuição do “efeito novidade” é necessário um conhecimento científico sobre a

temática em estudo, informação sobre o local a visitar e é necessário que os alunos tenham experiência em visitas de estudo (faz com que os alunos adequem as suas atitudes).

Concluindo, a visita de estudo correu bem, não houve qualquer incidente. Penso que isso se deveu a toda a preparação que fora feita. Tanto a nível de comportamento como a nível científico, a turma saiu beneficiada. Para uma melhor preparação do meu futuro profissional, penso que faltou realizar toda a parte burocrática associada à planificação de uma visita de estudo e os contactos estabelecidos entre a Escola, a instituição a visitar e os encarregados de educação. Como futuro professor, esta experiência enriqueceu-me pois entendo agora a visita de estudo como parte fundamental do currículo, tanto para consolidar os conhecimentos das crianças, como para cativá-las para o interesse na disciplina, ou na escola. Deve, no entanto, ser sempre precedida de uma preparação minuciosa, de modo a reduzir ao máximo as limitações inerentes a uma visita de estudo.

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



## **CAPÍTULO IX – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo, será explorado o contexto educativo do estágio em 2.º ciclo do Ensino Básico, realizado no ano letivo 2015/2016, nomeadamente a caracterização da escola e das turmas participantes nesta prática letiva.

### **9.1) Caracterização da Escola**

A Escola Básica Eugénio de Castro pertence ao Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro e fica situada na malha urbana de Coimbra, estando numa zona central da cidade onde são acentuados os setores comercial e educacional.

Trata-se de uma escola grande, apresentando como estruturas físicas seis blocos com 57 salas, diversas casas de banho preparadas para pessoas com mobilidade reduzida, um pavilhão gimnodesportivo, um polivalente e ainda um campo de jogos exterior.

No polivalente encontram-se os serviços administrativos, o arquivo, os gabinetes da direção, uma sala de diretores de turma, uma sala de primeiros socorros, a biblioteca, o bar, o refeitório, dois armazéns de produtos de limpeza, um laboratório de informática, a papelaria/reprografia e duas salas de música.

O campo de jogos exterior permite a prática das modalidades: futebol de salão, ténis, basquetebol e andebol.

### **9.2) Caracterização das turmas e da organização do trabalho pedagógico**

No decorrer deste estágio trabalhou-se com quatro turmas. As disciplinas de Ciências Naturais e Português foram trabalhadas na mesma turma, a disciplina de História e Geografia de Portugal foi trabalhada numa outra turma e para a disciplina de Matemática foi lecionada uma sequência de ensino numa turma e as restantes três numa outra turma.

## Turma de Português e Ciências Naturais

A turma é composta por 30 alunos, 12 raparigas e 18 rapazes. As idades variam entre os 9 e os 11 anos. Dos 30 alunos, 22 têm 10 anos, 7 têm 9 anos e apenas 1 tem 11 anos pelo que se trata de uma turma homogénea.

Da turma, 23 alunos residem em Coimbra, enquanto os restantes 7 vivem fora da cidade, ou seja, a maioria vive em meio urbano. A maioria da turma (25 alunos) vive com ambos dos pais mas 5 deles residem apenas com a mãe.

A idade da maioria dos pais (46) encontra-se na faixa etária entre os 40 e os 50 anos. Sete dos pais têm menos que quarenta anos de idade e apenas 4 têm mais de 50 anos. O seu grau de escolaridade varia entre o 4.º ano e o doutoramento. A maioria (34) possui o grau académico licenciatura, 9 dos pais têm o 12.º ano, 4 o mestrado, 3 o 9.º ano, 2 o 4.º ano e outros 2 doutoramento. Apesar da diversidade de habilitações, o nível de escolaridade dos pais pode ser classificado como médio/alto. As profissões dos pais (e respetiva frequência) distribuem-se da seguinte maneira: Professor/a (15); Médico/a (5); Engenheiro/a (4); Consultor/a (4); Empresário/a (3); Funcionário/a Público/a (3); Diretor/a comercial (3); Jurista (2); Enfermeiro/a (2); Motorista (1); Pintor/a de Construção Civil (1); Arquiteto/a (1); Inspetor/a Polícia Judiciária (1); Eletricista (1); Audiologista (1); Técnico/a de mecânica (1); Militar (1); Assistente operacional (1); Gestor/a (1); Farmacêutico/a (1); Técnico/a de contabilidade (1); Assistente social (1); Comerciante (1); Jornalista (1); Bancário/a (1); Designer (1); Desempregado/a (1). O enorme número de profissões permite-nos verificar uma grande diversidade quanto à situação profissional dos pais dos alunos da turma.

Em relação aos alunos, 8 não têm qualquer irmão, 15 têm um irmão, 5 têm dois irmãos e 2 têm 3 irmãos.

Os alunos são maioritariamente representados pela mãe. 28 dos alunos têm como encarregado de educação a mãe e apenas 2 têm o pai como encarregado de educação.

Todos os 30 alunos da turma frequentaram o ensino pré escolar. Destes, 20 concluíram o 1.º ciclo numa escola privada enquanto que 10 o concluíram numa

escola pública. Importa também referir que um aluno apresenta uma retenção no 1.º ciclo (2.º ano).

De acordo com o diretor de turma, a Educação Física e a Matemática são as disciplinas que reúnem maior preferência. Curiosamente, a Matemática é também tida como a disciplina que suscita nos alunos maiores dificuldades (segundo os mesmos), seguido do Inglês.

Quando questionados sobre o que mais apreciam na escola, segundo o diretor de turma, os alunos mencionaram as salas espaçosas, o convívio com os amigos, o ginásio e o espaço do recreio. Em relação a melhorias, os alunos apontaram a qualidade das refeições e as casas de banho. Relativamente aos professores, os alunos indicaram a simpatia, a competência, a amizade, a exigência e a paciência como qualidades mais apreciadas. Em sentido inverso, apontaram como características menos apreciadas o mau humor, a injustiça e a falta de paciência. Em relação às aulas, os alunos mencionam apreciar mais as que utilizam recursos audiovisuais, as que utilizam trabalhos em grupo, as que exigem registo de apontamentos e, curiosamente, aulas do género expositivo.

Na ocupação dos tempos livres, a prática de atividades desportivas e ver televisão surge no topo de preferências dos alunos, logo seguida pela leitura. Alguns alunos mencionaram ainda outras atividades como ouvir música, ir à catequese ou ir às explicações de matemática.

No que diz respeito à alimentação, todos os alunos tomam o pequeno almoço em casa. Em relação ao almoço, 7 alunos optam pela escola, 13 pela própria casa e os restantes 10 não têm uma opção definitiva podendo almoçar em casa ou na escola.

Relativamente a aspetos clínicos, 4 alunos apresentam dificuldades visuais e outros 4 alunos apresentam alergias.

### Turma de História e Geografia de Portugal

A turma era inicialmente composta por 29 alunos. Entretanto, um aluno mudou de escola pelo que, atualmente, a turma é constituída por 28 alunos, sendo 12 rapazes e 16 raparigas. Dos 28 alunos, 19 têm 11 anos, 8 têm 10 anos e apenas 1 tem 12 anos. 25 alunos desta turma frequentaram o 5.º ano na Escola Básica Eugénio de

Castro enquanto que 2 provêm do Colégio S. Teotónio e uma aluna provêm de uma escola em Cabinda, Angola. Nenhum dos alunos apresenta retenção anterior e apenas um aluno está inscrito na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Relativamente a casos clínicos, 2 alunos apresentam alergias, outro predisposição para enxaquecas e um último que apresenta perturbações auditivas.

A maior parte dos encarregados de educação desta turma são as mães dos alunos (17). Dez dos encarregados são pais e há ainda uma aluna que tem a tia como encarregada de educação.

A idade dos pais dos alunos varia entre os 35 e os 55 anos de idade, sendo que a maioria se situa na casa dos 40 anos. A idade das mães também se situa maioritariamente na casa dos 40 anos, sendo que as idades variam entre os 39 e 53 anos.

A grande maioria dos pais dos alunos desta turma possui um grau de habilitação académica superior. Apenas 3 alunos não têm pelo menos um dos pais com licenciatura, mestrado ou doutoramento. Somente 4 dos pais destes alunos não trabalham. Os que trabalham executam cargos maioritariamente de acordo com as suas habilitações académicas.

Os alunos residem maioritariamente em Coimbra. Dos que não residem, um mora em Cernache (quando está com o pai), outro em Almalaguês, outro em Marco dos Pereiros e outro no Cabouco.

Dezanove dos alunos têm o seu agregado familiar composto por pai, mãe e um ou mais irmãos. Seis vivem com a mãe e o pai. Dois moram com um dos pais e irmãos. Outros dois moram com apenas um dos pais, mas sem irmãos. E há ainda outra aluna que mora com a tia e três primos. Um destes alunos mora metade da semana com o pai e metade da semana com a mãe.

Dois alunos beneficiam de apoio do SASE, tendo-lhes sido atribuído o escalão B.

Os alunos desta turma são maioritariamente apoiados no estudo pelos pais embora manifestem preferência pelo estudo autónomo. Todos os alunos da turma têm computador em casa com acesso à internet.

Apenas 5 dos alunos da turma não têm atividades fora da escola.

A turma manifesta preferência nas disciplinas de Educação Física, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais. Dizem ter mais dificuldades nas disciplinas de Português, Matemática, Educação Visual e Educação Tecnológica.

### Turma de Matemática (1.ª Sequência de Ensino)

A turma é constituída por 30 alunos, sendo 18 rapazes e 12 raparigas. As idades, no início do ano, eram compreendidas entre os nove e os dez anos. Nenhum dos alunos apresenta retenção em anos anteriores, o que realça a sua qualidade. Todos os alunos frequentaram o pré-escolar. Relativamente ao 1.º Ciclo, 17 dos alunos da turma já eram colegas na EB Solum Sul, 10 frequentaram o João de Deus, e os outros 3 alunos dividiram-se pelas escolas EB1 da Aveleira, EB de Coselhas e EB de Santa Cruz.

A maioria dos alunos vive na cidade de Coimbra, sendo que apenas 6 vivem nos arredores da cidade. Todos eles são de nacionalidade portuguesa. A maior parte vive com os pais e irmãos, sendo que a maior parte dos agregados familiares é composto por 3 e 4 elementos. Em todos os agregados há elementos a trabalhar sendo que mais de metade dos pais e mães possuem uma condição profissional estável.

As habilitações dos pais podem ser registadas da seguinte maneira: doutoramento (2); mestrado (1); licenciatura (17); 12.º ano (1); 9.º ano (1); 6.º ano (2). Seis dos pais não responderam. As suas profissões são as seguintes: engenheiro (1); engenheiro civil (2); engenheiro eletrotécnico (1); engenheiro informático (1); engenheiro mecânico (2); polícia da GNR (1); comandante da GNR (1); polícia (1); motorista do IDT – ARS (1); professor (3); farmacêutico (1); empresário (2); vice-presidente (1); administrador hospitalar (1); perito de seguros (1); pedreiro (1); protésico (1); guitarrista (1); Responsável pelo departamento financeiro e recursos humanos (1); auxiliar de ação médica (1); bioquímico (1); taxista (1); consultor financeiro (1). Dois dos pais não responderam.

As habilitações das mães podem ser registadas da seguinte maneira: doutoramento (2); mestrado (3); licenciatura (18); 9.º ano (1); 6.º ano (1). Cinco das mães não responderam. As suas profissões são as seguintes: doméstica (1); diretora

financeira (1); engenheira geógrafa (1); magistrada do Ministério Público (1); técnica de serviço social (1); médica (1); engenheira civil (1); engenheira (1); decoradora (1); empregada de limpeza; Galp energia (1); farmacêutica (1); arquiteta (2); informática (1); jurista (3); investigadora (1); assistente social (2); enfermeira/psicóloga (1); empresária (1); taxista (1); professora (5). Uma das mães não respondeu.

Mais de metade dos pais estão na faixa etária entre os 40 e os 50 anos de idade.

A maior parte dos alunos possui um irmão, sendo que 4 dos alunos não têm qualquer irmão.

Relativamente aos encarregados de educação, 24 são mães e 6 pais.

Mais de metade dos alunos deita-se por volta da meia noite. A maior parte levanta-se entre as 7h00 e as 7h30. Todos os alunos tomam o pequeno almoço em casa. Mais de metade dos alunos almoçam em casa nalguns dias, e na escola noutros dias.

A maior parte dos alunos menciona o desporto e a televisão como principais ocupações dos tempos livres, seguindo-se a leitura e a música. 22 alunos têm atividades fora da escola.

Relativamente a problemas de saúde, 6 alunos referem problemas visuais e 4 alergias (sol, picadas de inseto, relva e kiwi).

Como disciplinas favoritas, a turma refere as Ciências Naturais, a Matemática e a História e Geografia de Portugal. Matemática e História e Geografia de Portugal surgem também nas disciplinas que os alunos menos gostam, acompanhadas pela disciplina de Português.

As metodologias que os alunos mais apreciam são o trabalho de grupo, as aulas que utilizam meios audiovisuais, seguindo-se as aulas expositivas.

As qualidades mais apreciadas nos professores são a simpatia, a exigência e uma boa capacidade de explicação. Como qualidades menos apreciadas surgem a rispidez, a antipatia e a injustiça.

Mais de metade dos alunos da turma estudam sozinhos, e grande parte no quarto. Quase todos estudam em casa. Dezassete dos alunos estudam diariamente e 10 dizem estudar às vezes.

Todos os alunos têm acesso a computador com Internet.

Relativamente às expectativas para o futuro, 22 dos alunos dizem querer frequentar o ensino superior, 1 pretende obter o 12.º ano e os restantes 7 não responderam.

Três alunos beneficiam de S.A.S.E. (2 com escalão A e 1 com escalão B).

Sete alunos estão inscritos em EMRC.

Um aluno apresenta Necessidades Educativas Especiais e tem acompanhamento pela Educação Especial.

Um aluno tem apoio do SPO.

### Turma de Matemática (2.ª, 3ª e 4ª Sequências de Ensino)

A turma é constituída por 30 alunos sendo 17 rapazes e 13 raparigas. Uma das alunas é subsidiada com escalão B. Da turma, onze alunos estão inscritos em EMRC. A turma pode ser considerada homogénea no que à idade e ao género dizem respeito, pois todos os alunos se situam entre os 9 e 10 anos de idade.

A maioria dos pais tem mais de 40 anos de idade, sendo que um aluno é órfão de pai. Em relação ao número de irmãos dos alunos, 10 não têm qualquer irmão, 11 têm um irmão, 4 têm dois irmãos e apenas 1 tem mais do que dois irmãos. Aqui, um aluno refere também ter 4 meios irmãos.

O cargo de encarregado de educação é maioritariamente representado pela mãe, (22) em detrimento do pai (8).

As habilitações dos pais podem ser registadas da seguinte maneira: doutoramento (2); mestrado (3); licenciatura (10); bacharelato (1); secundário (10); 3.º ciclo (2). As suas profissões são as seguintes: professor (4); técnico (3); comercial (2); diretor executivo (1); diretor técnico (1); engenheiro (2); médico (2); cozinheiro (1); bancário (1); investigador (1); zelador (1); bioquímico (1); jornalista (1); sócio gerente (1); empresário (1). Dois pais encontram-se desempregados.

As habilitações das mães podem ser registadas da seguinte maneira: doutoramento (1); mestrado (6); licenciatura (19); bacharelato (1); secundário (2); 3.º ciclo (2). As suas profissões são as seguintes: professora (5); médica (4); farmacêutica (3); engenheira (3); assistente social (1); assistente técnica (1);

advogada (1); oficial de justiça (1); enfermeira (1); caixeira (1); administrativa (1); bioquímica (1); delegada de informação médica (1); diretora técnica (1); juíza (1); bancária (1). Três mães encontram-se desempregadas.

A maior parte dos alunos reside em Coimbra, sendo que dois vivem em Casal do Lobo e um em Condeixa.

Vinte alunos dizem ter a ajuda de um ou dos dois pais no estudo, enquanto que dez dizem estudar sozinhos. A maior parte deles estuda no quarto, seguido da sala. Praticamente todos os alunos estudam diariamente, sendo apenas 7 os que dizem estudar às vezes. Relativamente ao gosto pelo estudo, 15 respondem afirmativamente, 1 negativamente e os restantes dizem que apenas encontram o prazer nalgumas ocasiões.

Em relação às disciplinas preferidas, a maior parte dos alunos (18) refere a Matemática seguida de Educação Física, Português, História e Geografia de Portugal. Ao invés, como menos preferidas, surge destacada a disciplina de Português, seguida de Educação Visual e Matemática.

Apenas um aluno não tem acesso a computador com internet. Três alunos usufruíram de apoio pedagógico no 1.º ciclo. No entanto, nenhum aluno apresentou qualquer retenção até ao momento.

Relativamente aos seus hábitos, os alunos dormem em média entre 9 e 10 horas. Todos os alunos tomam o pequeno almoço em casa. O almoço costuma ser realizado em casa para 9 alunos, na escola para 3, na casa ou na escola para 11 alunos, na escola ou em casa de familiares para 2, apenas em casa de familiares para 2 e em vários locais para 3.

No que aos problemas de saúde diz respeito, 8 referem problemas de visão, 7 referem alergias, 2 referem asma e um refere rinite/otite/atopia.

Praticamente todos os alunos frequentaram o pré-escolar, sendo apenas um aluno a exceção. Relativamente ao 1.º ciclo 13 alunos frequentaram o João de Deus, 11 alunos frequentaram a EB Tovim, 5 alunos frequentaram a EB Solum Sul e 1 aluno frequentou a EB Bissaya Barreto.

Apenas 4 alunos referem não ter atividades fora da escola. Dos que assumem ter, 20 dizem praticar desporto, 9 estão inseridos na música, 3 andam na catequese, 9

frequentam cursos de inglês, 6 frequentam aulas de dança, 1 anda nos escuteiros e por último 1 aluno frequenta consultas de psicologia.

Nos tempos livres, os alunos mostram preferência pela televisão, pela leitura, pelo desporto e pela música.

Vinte e sete alunos pretendem frequentar o ensino superior. Os restantes três não responderam a esta questão.

Os alunos manifestam o trabalho de grupo, as aulas com utilização de recursos audiovisuais e as aulas expositivas como estratégias de ensino favoritas. Mencionam o convívio, os amigos, o recreio, a comida e o cartão do aluno como aquilo que mais apreciam na escola. Em sentido inverso, mencionam as casas de banho, as salas de aula, os espaços verdes e o tempo de espera na fila da cantina como aspetos a melhorar na escola. Como qualidades preferidas nos professores, os alunos referem a simpatia, o saber ensinar, a paciência e a calma. Como características menos apreciáveis, os alunos mencionam a rigidez, a indiferença e o aumento do volume da voz.

## **CAPÍTULO X – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Ao longo deste capítulo são feitas as fundamentações e as reflexões das disciplinas de Matemática, Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

### **10.1) Matemática**

#### **10.1.1) Fundamentação das Práticas Pedagógicas de Matemática**

A prática letiva foi implementada em duas turmas de 30 alunos cada do 5.º ano do Ensino Básico de uma escola pública da cidade de Coimbra. Assim, foram implementadas quatro sequências de ensino (três aulas de 90 minutos cada), sendo a primeira sequência lecionada numa turma e as restantes três sequências noutra turma, com características distintas da primeira. Além da leção daquelas aulas, fez também parte da prática letiva, a conceção de uma aula a ser implementada pela professora titular da turma de estágio que envolveu o incorporar do manual como recurso pedagógico e o seu uso pelos alunos, segundo o método de Rezat (2009).

Os conteúdos abordados na primeira sequência de ensino pertenciam ao domínio “Geometria e Medida” e as aulas tiveram como objetivos: relembrar os conceitos de ângulo interno, ângulo externo e ângulo adjacente a um lado do polígono, e reconhecer que “a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual à amplitude de um ângulo raso” (1.ª aula); reconhecer que num triângulo retângulo ou obtusângulo dois dos ângulos internos são agudos, designar por “hipotenusa” de um triângulo retângulo o lado oposto ao ângulo reto e por “catetos” os lados a ele adjacentes, reconhecer que “um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes”, reconhecer que “num triângulo a soma de três ângulos externos com vértices distintos é igual a um ângulo giro”, utilizar corretamente os termos “triângulo retângulo”, “triângulo obtusângulo” e “triângulo acutângulo” (2.ª aula); construir triângulos dados os comprimentos dos lados, reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e

utilizar corretamente, neste contexto, a expressão “critério LLL de igualdade de triângulos”, construir triângulos dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão “critério LAL de igualdade de triângulos”, construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão “critério ALA de igualdade de triângulos”, e classificar os triângulos quanto aos lados utilizando as amplitudes dos respetivos ângulos internos (3.ª aula).

Os conteúdos abordados na segunda sequência de ensino pertenciam ao domínio “Números e Operações” e os objetivos específicos foram: reconhecer, “dadas duas frações, que multiplicando ambos os termos de cada uma pelo denominador da outra obtêm-se duas frações com o mesmo denominador que lhes são respetivamente equivalentes” (1.ª aula); reconhecer que “ $a/b + c/d = ((a \times d) + (c \times b)) / (b \times d)$ ”; reconhecer que “ $a/b - c/d = ((a \times d) - (c \times b)) / (b \times d)$ ” (2.ª aula); representar números racionais não negativos como numerais mistos; “adicionar e subtrair dois números racionais não negativos expressos como numerais mistos, começando respetivamente por adicionar ou subtrair as partes inteiras e as frações próprias associadas, com eventual transporte de uma unidade” (3.ª aula).

Os conteúdos abordados na terceira semana pertenciam ao domínio “Organização e Tratamento de Dados” e os objetivos específicos das aulas foram: consolidar os conteúdos: números pares e ímpares, múltiplos e divisores, diagramas de Venn e Carrol, pictograma; frequência absoluta, moda, amplitude e extremos (mínimo e máximo) e variáveis qualitativas e variáveis quantitativas (1.ª aula); identificar, dado um plano munido de um referencial cartesiano, a “abcissa” (respetivamente “ordenada”) de um ponto P do plano como o número representado pela interseção com o eixo das abcissas (respetivamente ordenadas) da reta paralela ao eixo das ordenadas (respetivamente abcissas) que passa por P e designar a abcissa e a ordenada por “coordenadas” de P, construir, num plano munido de um referencial cartesiano ortogonal, o “gráfico cartesiano” referente a dois conjuntos de números

tais que a todo o elemento do primeiro está associado um único elemento do segundo, representando nesse plano os pontos cujas abcissas são iguais aos valores do primeiro conjunto e as ordenadas respetivamente iguais aos valores associados às abcissas no segundo conjunto (2.<sup>a</sup> aula); construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que “a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e soma das frequências relativas é igual a 1”, identificar um “referencial cartesiano” como um par de retas numéricas não coincidentes que se intersectam nas respetivas origens, das quais uma é fixada como “eixo das abcissas” e a outra como “eixo das ordenadas” (“os eixos coordenados”), designar o referencial cartesiano como “ortogonal” quando os eixos são perpendiculares e por “monométrico” quando a unidade de comprimento é a mesma para ambos os eixos (3.<sup>a</sup> aula).

Os conteúdos abordados na quarta sequência de ensino pertenciam aos domínios “Organização e Tratamento de Dados” e “Geometria e Medida”. Os objetivos específicos foram: construir gráficos cartesianos (1.<sup>a</sup> aula); construir, fixada unidade de comprimento e dados dois números naturais  $a$  e  $b$ , um quadrado unitário decomposto em  $a \times b$  retângulos de lados consecutivos de medidas  $\frac{1}{a}$  e  $\frac{1}{b}$  e reconhecer que a “área de cada um é igual a  $\frac{1}{a} \times \frac{1}{b}$  unidades quadradas”, reconhecer, “fixada uma unidade de comprimento e dados dois números racionais positivos  $q$  e  $r$ , que a área de um retângulo de lados consecutivos de medida  $q$  e  $r$  é igual a  $q \times r$  unidades quadradas”, exprimir em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um retângulo em unidades quadradas, dadas as medidas de comprimento de dois lados consecutivos em determinada unidade, no caso em que são ambas racionais, exprimir em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um quadrado em unidades quadradas, dada a medida de comprimento  $c$  dos respetivos lados em determinada unidade (supondo  $c$  racional), designando essa medida por “ $c$  ao quadrado” e representando-a por “ $c^2$ ” (2.<sup>a</sup> aula); desenvolver a visualização espacial, identificar a “distância de um ponto  $P$  a uma reta  $r$  como distância de  $P$  ao pé da perpendicular traçada de  $P$  para  $r$  e reconhecer que é inferior à distância de  $P$  a qualquer outro ponto de  $r$ ”, reconhecer que são iguais os segmentos

de reta que unem duas retas paralelas e lhes são perpendiculares e designar o comprimento desses segmentos por “distância entre as retas paralelas” (3.ª aula).

O conhecimento matemático para ensinar os conteúdos mencionados foi aprimorado através do examinar minucioso dos seguintes documentos: “Guide Mathématique de Base – por l'école primaire, Géométrie, Grandeurs, Problèmes” (Roegiers, X., 1989); “Efficacy beliefs and ability to solve volume measurement tasks in different representations” (Sophocleous, P. & Gagatsis, A., 2009); “Relating graph semiotic complexity to graph comprehension in statistical graphs produced by prospective teacher's” (Arteaga, P. & Batanero, C., 2011); e “The utilization of mathematics textbooks as instruments for learning” (Rezat, 2009).

Foram também usados diversos documentos curriculares, nomeadamente o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar et al., 2013), o Caderno de Apoio às Metas Curriculares do Ensino Básico do 2.º ciclo de Matemática (Bivar et al., 2012) e o Manual de Matemática adotado pelo agrupamento de escolas: MSI – Matemática sob Investigação 5.º ano (Conceição et al., 2013). Foram também analisadas diversas brochuras do Ministério da Educação nomeadamente: “Álgebra no Ensino Básico” (Ponte, Branco & Matos, 2009), “Organização e Tratamento de Dados” (Martins & Ponte, 2010) e “Geometria e Medida no Ensino Básico (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011). Aqueles documentos permitiram-me consolidar o conhecimento científico e explorar diversos tipos de tarefas.

Relativamente às metodologias de ensino, o PMEB (2013) sugere que a “matemática deve ser estruturada em patamares de crescente complexidade” sendo necessárias “revisões frequentes de passos anteriores com vista à sua consolidação” (Bivar et al., 2013, p.28). Para a aula cujo objetivo era compreender como os alunos usam o manual, foram escolhidas duas tarefas com grau de dificuldade diferente, sendo a segunda tarefa de dificuldade maior.

**Questão 1:**

Na turma da Mónica registaram-se os pesos de todos os alunos conforme se pode verificar na seguinte tabela:

Alunos (Kg)		
35	30	45
39	40	34
52	42	32
34	34	50
32	31	

a) Representa os dados através de um diagrama de caule e folhas.

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

b) Calcula o peso médio dos alunos da turma da Mónica.

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

d) Qual é o peso que está na moda?

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

**Fig. 1 - Atividade sobre o uso dos manuais, questão 1**

**Questão 2:**

O Pedro estuda numa escola do 1.º Ciclo. Fez um inquérito para saber quantos alunos tinha cada turma e construiu a seguinte tabela:

Ano/turma	1	2	3	4
A	23	25	27	25
B	24	19	28	22
C	28	22	28	24
D	20	32	28	30

a) Quantos alunos há em média no 1.º ano?

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

b) Quantas turmas a escola tem?

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

c) Constrói o diagrama de Caule e Folhas que representa o número de alunos da escola.

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

d) Quantos alunos há em média em cada ano?

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

e) Em média quantos alunos tem cada turma da escola?

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

f) Qual é a moda do número de alunos por turma

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

g) Qual é a moda do número de alunos por turma?

Eu usei esta parte que sublinhei a lápis no manual, porque \_\_\_\_\_

**Fig. 2 – Atividade sobre o uso dos manuais, questão 2**

O PMEB, em relação ao uso da calculadora, acautela para a sua utilização pouco criteriosa em fases precoces, podendo comprometer nos alunos “a aquisição de procedimentos, o treino do cálculo mental e, conseqüentemente, a eficácia do próprio processo de aprendizagem” (Bivar et al., 2013, pp. 28-29). Assim, em anos não tão avançados, o PMEB não recomenda a sua utilização. Nesta prática os alunos não utilizavam regularmente a calculadora. Apenas o fizeram em situações pontuais pois a resolução das tarefas exigiam um elevado número de cálculos e a utilização de valores aproximados. O seu uso só foi permitido numa tarefa referente ao domínio “Organização e Tratamento de Dados” onde era exigida a adição e subtração de números com muitos algarismos. Como o objetivo dessa tarefa era a construção e interpretação da tabela de frequências absolutas focou-se mais nos procedimentos atrás mencionados do que nos cálculos que podiam dali advir.

2. A tabela seguinte mostra a evolução do número de alunos matriculados no Ensino Básico, desde o ano letivo 2002/2003 até ao ano letivo de 2007/2008.

	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
1.º Ciclo	508 472	506 121	504 412	495 628	500 823	496 420
2.º Ciclo	274 169	274 123	267 742	256 252	255 766	257 722
3.º Ciclo	391 771	386 033	380 903	393 354	398 592	389 401
Totais	1 174 412					

- Completa a tabela no teu caderno.
- Como interpretas o facto de no 2.º Ciclo haver menos alunos, em todos os anos letivos apresentados na tabela, que nos restantes ciclos?
- Quantos alunos a mais se matricularam no 1.º Ciclo em relação ao 3.º Ciclo, no ano de 2002/03?
- E no 2.º Ciclo, quantos alunos a mais houve matriculados em 2007/08, em relação ao ano anterior?
- Relativamente ao 2.º Ciclo, houve sempre um decréscimo dos alunos matriculados desde 2002/03 a 2007/08? Justifica.
- No 3.º Ciclo, qual foi o ano letivo em que houve mais alunos matriculados?
- Formula duas novas questões tendo em conta os dados fornecidos.

Fig. 3 – Tarefa OTD relativa a tabelas de frequências absolutas.

O PMEB, no domínio da Geometria e Medida, recomenda também a “utilização de instrumentos de desenho e de medida (...) sendo desejável que adquiram destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos” (Bivar et al., 2013, p. 14). Ao longo desta prática, diversas tarefas foram escolhidas e adaptadas aos alunos permitindo a manipulação de instrumentos de desenho e de medida, nomeadamente régua, compasso, esquadro e transferidor. Essas tarefas envolveram a construção de figuras geométricas, a medição de ângulos (primeira sequência de ensino), a medição de áreas e a representação em papel do  $m^2$ ,  $dm^2$  e  $cm^2$  (quarta sequência de ensino).

O PMEB (2013) afirma ainda que “o sistema educativo deve adotar como referencial de avaliação as Metas Curriculares” (Bivar et al., 2013, p. 29) partindo das regras de avaliação do desempenho dos alunos definidas no Despacho Normativo n.º 24-A/2012. Segundo o PMEB, a avaliação deve ser “diversificada e frequente” e deve “permitir efetuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma” (Bivar et al., 2013, p.29). Assim, a avaliação das aprendizagens dos

alunos nesta prática teve sempre em conta os descritores que as Metas Curriculares definiram como metas a alcançar pelos mesmos. A avaliação foi essencialmente formativa, dando especial atenção ao feedback oral. Em todas as tarefas desenvolvidas na sala de aula, incluindo a correção dos trabalhos de casa, deu-se ênfase ao diálogo para perceber em que ponto de aprendizagem cada aluno e a turma se encontravam e para que os alunos percebessem também a sua evolução. Por exemplo, na segunda aula da terceira sequência de ensino, aquando da construção de gráficos cartesianos, utilizou-se frequentemente o diálogo para compreender o ponto em que os alunos se encontravam pois nessa aula foram introduzidos diversos conceitos matemáticos, como por exemplo: coordenada do ponto, abcissa de um ponto, ordenada de um ponto, par ordenado, eixo das ordenadas, eixo das abcissas, etc.

Para as aulas a lecionar era também necessário escolher tarefas desafiadoras e estimulantes para os alunos e desenhar o modo de as trabalhar. Stein & Smith (2009, p.22) referem que “as tarefas usadas em sala de aula constituem a base para a aprendizagem dos alunos”. Os autores dividem ainda as tarefas em três fases: tarefas como aparecem nos materiais curriculares; tarefas como apresentadas pelo professor; tarefas como realizadas pelos alunos. Estas fases dão importância à seleção e modo de trabalhar as tarefas pois estas não são interpretadas da mesma maneira por todas as pessoas. Vou usar a nomenclatura de Ponte (2005) para classificar as tarefas: exercícios, problemas, explorações e investigações. Segundo este autor, os exercícios são essencialmente utilizados para consolidação das aprendizagens estando os alunos já familiarizados com o processo de resolução. Os problemas têm a particularidade de ter um processo de resolução desconhecido pelos alunos. As explorações não têm um enunciado explícito, os alunos não conhecem os processos de resolução sendo o grau de desafio reduzido. As investigações são semelhantes às explorações com a particularidade de terem um grau de desafio maior. Utilizei os exercícios frequentemente, como forma de consolidar os conhecimentos dos alunos, e também como trabalhos de casa. Recorri também aos problemas e às explorações para trabalhar novos conteúdos. Utilizei problemas, por exemplo, para introduzir as propriedades da adição em números racionais, recriando uma história alusiva ao

conhecido conto “A lebre e a tartaruga” (fábulas de Esopo) formulando enunciados explícitos cujos processos de resolução eram ainda desconhecidos pelos alunos.

### Tarefa “A lebre e a tartaruga”

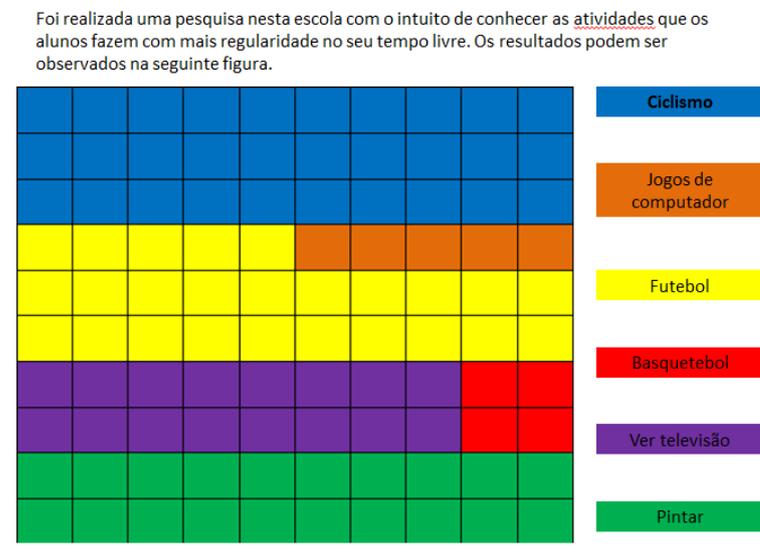
- ▶ A lebre e a tartaruga decidiram fazer uma corrida de longa distância que durará vários dias. A tartaruga percorreu  $\frac{3}{8}$  do percurso no primeiro dia e  $\frac{1}{2}$  do percurso no segundo dia. A lebre, por sua vez, percorreu  $\frac{1}{2}$  do percurso no primeiro dia e  $\frac{3}{8}$  no segundo dia. Quem percorreu maior parte do percurso?

Fig. 3 – Enunciado de um problema.

As tarefas matemáticas consideradas como explorações foram utilizadas, por exemplo, na seguinte situação: “Foi levado para a sala de aula um quadrado com área de  $1m^2$  representado em papel cenário e pedido aos alunos que representassem em papel  $1cm^2$  e  $1dm^2$  e que estabelecessem por escrito relações entre essas unidades de medida de área”.

As aulas implementadas nesta prática, apesar de serem todas diferentes, seguiram duas estruturas padrão. Assim, as aulas começavam com a revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior seguindo-se a correção dos trabalhos de casa, em grande grupo, onde alguns alunos resolviam as tarefas no quadro, escolhidos tendo em conta a folha de registos que garantia o equilíbrio de idas ao quadro entre todos os alunos. Aqui as dúvidas dos alunos eram expostas e esclarecidas havendo então consolidação dos conhecimentos adquiridos. Depois seguia-se uma tarefa que introduzia um novo tema, podendo ser um problema ou uma exploração. Por exemplo, na segunda sequência didática foi explorada a adição e subtração de números racionais a partir de uma representação de um quadrado decimal que apresentava os passatempos favoritos dos alunos de uma determinada escola (Fig. 4). A partir daqui foi possível explorar as frações irredutíveis, a adição e a subtração de frações com o mesmo denominador, inferir as respetivas regras e desenhar o raciocínio lógico, sendo os alunos a construir o seu próprio conhecimento, decifrando

os procedimentos. Depois desta tarefa, normalmente, seguiam-se outro tipo de tarefas com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos.



### Questões

- 1) Representa as atividades escolhidas pelos alunos sob a forma de fração irredutível.
- 2) Que parte dos alunos opta pelo futebol ou pelo basquetebol no seu tempo livre?
- 3) Que parte dos alunos opta pelos jogos de computador ou pela pintura no seu tempo livre?
- 4) Que parte dos alunos não opta por ver televisão no seu tempo livre?
- 5) Que parte dos alunos não opta pelo ciclismo nem pela pintura no seu tempo livre?

Fig. 4 – tarefa “Os passatempos dos alunos de uma determinada escola”.

### 10.1.2) Reflexão sobre as práticas

A prática letiva envolveu três aspetos: a observação de aulas (das professoras orientadoras titulares das turmas e de uma estagiária que partilhava as turmas de estágio), a lecionação das sequências de ensino e a reflexão.

A observação de aulas das professoras titulares da turma serviu essencialmente para conhecer: as características das turmas, identificando as suas principais dificuldades matemáticas; as especificidades de cada aluno,

nomeadamente o seu nível de execução matemática; os recursos disponíveis na sala de aula; e as metodologias e rotinas adotadas por aquelas professoras. Foi também possível identificar o manual de matemática como instrumento de regular utilização em ambas as turmas. As rotinas, tais como a redação do sumário referente a cada aula no início da aula seguinte e a correção dos trabalhos de casa no início de cada aula, foram respeitadas nesta prática para que os alunos não ficassem penalizados com a constante alteração de professor. Ambas as turmas eram, dentro do possível, homogêneas (relativamente à condição económico/social e à idade), com elevadas competências matemáticas. Apesar de as turmas serem parecidas nas interações aluno/aluno e professor/aluno, uma delas apresentava mais problemas de comportamento, embora não fossem graves. Deste período fez ainda parte a observação da aula concebida pelo grupo de estágio (e implementada pela professora titular da turma) sobre o uso do manual pelo aluno, como já foi referido.

A observação das aulas da colega de estágio foi feita tendo em conta três critérios que me foram sugeridos: 1) pontos críticos da aula; 2) como daria a aula caso fosse o professor; 3) aprendizagens efetivas dos alunos nessas aulas. Por exemplo, na primeira sequência didática lecionada pela estagiária, onde os triângulos e os paralelogramos foram classificados, talvez se possam apontar como pontos críticos a linguagem matemática (algumas incoerências nas relações estabelecidas entre quadrados, losangos e retângulos) e a escassez de exercícios de consolidação. Caso tivesse sido eu a lecionar a aula, teria, inicialmente, proporcionado aos alunos várias figuras geométricas e pedia-lhes que estabelecessem relações entre elas, levando-os a explorar os conceitos pretendidos (polígonos, não polígonos, triângulos, quadriláteros, etc.). Teria também reservado algum tempo no final da aula para que os alunos resolvessem exercícios de modo a consolidarem as aprendizagens. A observação das aulas da estagiária, quando seguidas às minhas intervenções, serviram-me também para refletir sobre as aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos que eu lecionei. Por exemplo, numa aula em que a estagiária continuou a abordagem aos gráficos cartesianos, que tinham sido introduzidos por mim, foi possível verificar que os alunos não detinham as definições, associadas ao tema, clarificadas (p.e: eixo das coordenadas, eixo das abcissas, referencial cartesiano ortogonal/monométrico, etc.).

O segundo aspeto da prática letiva, envolveu a lecionação de aulas, a qual começava com a elaboração das respetivas planificações. Uma vez decididos os conteúdos a trabalhar, iniciavam-se aquelas planificações, que seriam posteriormente melhoradas consoante as sugestões, quer da professora titular da turma, quer da professora supervisora da ESEC. Estas planificações semanais foram sofrendo alterações, após cada aula implementada, uma vez que no fim de cada aula o grupo de estágio, constituído pelos dois estagiários e pelas duas professoras orientadoras já referidas, se reunia para refletir fundamentalmente sobre as estratégias utilizadas e as dificuldades de aprendizagem que os alunos evidenciaram, obrigando, por vezes, a efetuar alterações às planificações que se seguiam.

A reflexão da prática esteve intrinsecamente conectada com a intervenção estando presente antes, durante e após as aulas. Refletiu-se sobre as minhas intervenções, as intervenções da colega de estágio e ainda sobre a aula lecionada pela professora titular da turma que envolveu o incorporar do manual como recurso pedagógico e o seu uso pelos alunos, seguindo o método de Rezat (2009).

A reflexão após as aulas, juntamente com o grupo de estágio, que forneceu feedback partindo de outro ponto de vista, contribuiu para a melhoria das minhas intervenções em sala de aula. Apesar de as planificações terem sido elaboradas em colaboração, há sempre algo que não corre como previsto, já que são aulas dinâmicas. Com a ajuda de professores que tinham observado as aulas, houve mais facilidade em descobrir a razão dessas mudanças pois o professor não tem perceção de tudo o que se passa na sua aula.

A conceção da aula onde o uso do manual pelos alunos foi analisado, baseou-se no modelo teórico de Rezat (2009), assente no Modelo Fundamental do Tetraedro. Este debruça-se sobre as interações entre professor, aluno, Matemática e manual desenvolvidas numa aula de Matemática. Pelo que observei desta aula, pode dizer-se que os alunos, na sua maioria, apenas utilizam o manual quando solicitados, uma vez que a professora titular teve que sugerir aos alunos que procurassem tarefas semelhantes às da atividade dada no manual. Apesar da pouca autonomia, os alunos apresentaram uma metodologia eficaz de pesquisa; além de terem conseguido encontrar os conteúdos associados às tarefas, um aluno sugeriu a outro um método de pesquisa facilitador: “procura o tema no índice, é mais fácil”.

As dificuldades dos alunos, ao longo das aulas desta prática, foram variadas. Por exemplo, numa aula referente ao cálculo de áreas, os alunos evidenciaram alguns problemas em distinguir as medidas conforme a grandeza a ser trabalhada (por exemplo, consideraram o  $m^2$  como a unidade de medida de comprimento). As reflexões constantes sobre as intervenções, quer minhas, quer da colega de estágio, ou mesmo da professora titular da turma, possibilitaram a identificação de lacunas da aprendizagem da turma e a sua retificação. Tendo em conta os resultados das avaliações das aprendizagens realizadas, posso afirmar que a maioria dos alunos conseguiu atingir as aprendizagens matemáticas desejadas.

Este estágio foi a iniciação do meu desenvolvimento profissional como professor de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico, havendo, naturalmente, ainda muito a melhorar. Apesar de não ter havido erros científicos, penso que o conhecimento científico deve ser aprofundado pois dá mais segurança ao professor. A linguagem matemática foi também algumas vezes desadequada não tendo sido tão rigorosa como o desejado. Quando tiver a oportunidade de lecionar matemática terei em atenção estes dois aspetos, recorrendo à literatura existente, fundamentalmente àquela relacionada com o conhecimento pedagógico de Matemática para ensinar.

## 10.2) Português

### 10.2.1) Fundamentação das práticas pedagógicas de Português

Todas as áreas são importantes para o desenvolvimento académico dos alunos, mas o Português assume especial destaque devido à sua transversalidade pois é indispensável para uma boa interpretação de outras áreas como a Matemática, a História ou as Ciências. Esta particularidade é fundamentada por Reis et al. (2009, p.12) que assume que “o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos”. Assim, um professor de Português assume uma responsabilidade acrescida pois os alunos dependem de uma boa capacidade de interpretação para a aquisição de novos conhecimentos.

Este texto, que pretende justificar as minhas opções metodológicas em todos os distintos momentos do estágio, fundamentará cada um deles. Assim, o estágio

pode ser subdividido em quatro momentos: observação, planificação, intervenção e reflexão.

O período de observação foi crucial para compreender as estratégias e as rotinas do professor orientador cooperante, as regras e os recursos da sala de aula, assim como as especificidades dos alunos. Damas (1985, p.20) assume que a observação deve ter um propósito sendo organizada com o objetivo de recolher a informação pretendida. Assim, afirma que

“a observação é um processo fundamental que não tem fim em si mesma, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízo), a investigação descritiva, a experimentação (...)”.

O segundo momento diz respeito à planificação que só terá início findo o período de observação e conseqüentemente o conhecimento das especificidades da turma. Segundo Gama et al. (S.d) cit em Alvarenga (2011, p.23) a planificação “é uma atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar recursos/materiais auxiliares.”

Como a turma em que intervimos era do 5.º ano e os alunos vinham de escolas diferentes, no período de observação tentei compreender em que ponto estavam os alunos e quais eram os seus conhecimentos prévios, sabendo que provinham de escolas diferentes. Apesar de terem ritmos diferentes, a turma era relativamente homogénea, pelo que a noção dos conhecimentos prévios era alcançada através da manipulação dos documentos curriculares. A planificação partiu sempre das indicações destes documentos, nomeadamente o Programa de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares do Ensino Básico. Segundo Buescu et al. (2015, p. 3) “os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem”. Segundo os mesmos autores, estes documentos estão redigidos para que o ensino do Português “conduza a uma sólida aprendizagem” devendo assim “proporcionar a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização (sempre

adequada ao nível de ensino), a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno, contribuindo para uma maior eficácia do ensino do Português em Portugal”. As planificações das aulas tiveram também em conta os materiais disponíveis no Manual de Português adotado pela escola em que estagiei pois era norma da escola/turma e estava de acordo com os mais recentes documentos curriculares. Apesar disso, utilizei também materiais que não vinham no Manual mas eram referidos pelo Programa de Português e outros que não vinham no Manual nem estavam referenciados no Programa. Adotei estes materiais pois julguei que ao trabalhá-los os alunos atingiriam mais facilmente as metas propostas.

Este momento, a planificação, é de tamanha importância, de tal modo que Alvarenga (2011, p.30) a define como “um pilar decisivo para a eficácia e sucesso do processo ensino/aprendizagem”.

O terceiro momento refere-se à intervenção. Aqui, foi aconselhado pelo professor orientador cooperante abranger os quatro domínios do Programa de Português, Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, em cada aula lecionada. Assim, embora as planificações das aulas incidissem em determinados domínios, tentou-se abordar todos os domínios em todas as aulas.

O quarto e último momento é a reflexão. As aulas eram apreciadas juntamente com o professor orientador cooperante, a colega de estágio e a professora de prática educativa. Este momento, realizado após todas as aulas, permitiu ter noção das principais lacunas da intervenção e planificação, corrigindo o necessário nas planificações e intervenções seguintes. A reflexão é, assim, de enorme importância para uma boa gestão do ensino. Schon (S.d.) cit em Júnior (2010, p.581) refere a necessidade de reflexão para uma evolução:

“se admitimos que o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.”

Um dos problemas que os professores enfrentam na leção das suas aulas são os problemas comportamentais que as turmas apresentam. Encontrei, nesta

turma, algumas contrariedades, embora não fossem especialmente graves. Mas, os problemas de indisciplina podem condicionar e até arruinar o normal funcionamento de uma aula. Como dizem Rutherford & Lopes (1993, p. 8) “ensinar num ambiente de confusão ou indisciplina é muito difícil, quiçá impossível”. Para combater estas contrariedades, optei pela implementação do ensino positivo, definido pelos mesmo autores como “uma atitude geral do professor perante os alunos, perante o ato de ensinar e perante si próprio”. Este tipo de ensino “configura-se como uma forma extremamente eficaz, segura e duradoura de elevar o rendimento académico dos alunos e de desenvolver uma prevenção primária face à possível emergência de comportamentos perturbadores” (idem).

### 10.2.2) Reflexão sobre as práticas

Desde a primeira vez que contactei com o sistema de ensino que tenho intrínseca a vontade de dar aulas. No entanto, apesar de a profissão me fascinar desde o início dos meus tempos de discípulo, sentia-me receoso quanto à minha capacidade de possibilitar o crescimento nos alunos. Refletindo sobre a prática do ensino do Português, considero que esta tenha sido vantajosa para o meu futuro profissional, pois dissipou as minhas dúvidas, confirmou o carácter prazeroso do ensino e permitiu-me aprimorar e colocar em práticas as técnicas aprendidas em seminários. Neste espaço pretendo refletir sobre o impacto da prática no meu desenvolvimento profissional.

Realço, inicialmente, a importância do período destinado à observação pois permitiu conhecer as características da turma, o modo de atuação do professor orientador cooperante e os recursos da sala de aula. Assim, foi possível planificar as aulas tendo em conta as especificidades dos alunos, da sala e as rotinas da turma fazendo-se, portanto, um esforço para que os alunos não se ressentissem da constante alteração de docente.

A planificação das aulas serviu para estabelecer os objetivos a alcançar pelos alunos, a avaliação tendo em conta os mesmos objetivos, os conteúdos a abordar, as estratégias a adotar e os recursos a utilizar. A redação deste documento tinha o propósito primordial de preparar as aulas, servindo inclusivamente como guião

(sendo, no entanto, manipulável consoante as imprevistas intervenções e necessidades dos alunos), mas serviu também para me dar confiança e segurança no meu trabalho. O empenho e a dedicação à preparação de uma aula tiveram sempre impacto na intervenção tendo as aulas sido melhor geridas aquando do maior dispêndio de tempo e energia na preparação das mesmas. Na elaboração das planificações, selecionei os recursos e as abordagens aos conteúdos. Seguidamente, refletirei sobre o impacto dos mesmos.

As TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) são um dos fatores preponderantes no desenvolvimento dos alunos, estando inclusive a sua manipulação prevista nos documentos curriculares. No entanto, perante algumas condicionantes da sala de aula, apenas se conseguiu utilizar projeções de documentos (imagens, vídeos, textos, etc.).

Na lecionação pode-se optar por trabalhar em grande grupo (turma), com grupos (de determinados elementos, incluindo pares), ou individualmente. A turma estava essencialmente habituada a trabalhar em grande grupo (sobretudo na aquisição de conhecimentos e leitura) e individualmente (sobretudo na produção de trabalhos). Apesar de o professor orientador cooperante não o aconselhar (devido ao elevado número de alunos) optei por experimentar na turma o trabalho em pares, até porque está previsto nos documentos curriculares o desenvolvimento das competências sociais. O critério para a seleção dos pares foi a proximidade na sala de aula. Esse critério não foi a melhor opção pois alguns alunos mostraram dificuldades em trabalhar com o colega da mesa do lado. Na aula em questão a turma manifestou comportamentos menos adequados. Aqui senti dificuldades na gestão do seu comportamento. Na aula seguinte, após uma conversa reflexiva com os alunos no início da aula sobre o seu comportamento da aula anterior, estes reconheceram as suas atitudes impróprias e comprometeram-se (e cumpriram) a alterar esses comportamentos nas seguintes aulas. Apesar do mau comportamento, os alunos desenvolveram trabalhos inovadores e criativos. A maioria dos pares manifestou, inclusivamente, boas capacidades de comunicação.

Uma opção metodológica que segui neste estágio foi a realização de atividades de pré-leitura. Segundo Amor (1993, p.100), com esta opção estamos a “facultar uma visão imediata e abrangente da obra, uma avaliação rápida do seu

conteúdo, nível de complexidade e interesse”. Ao implementar as atividades de pré-leitura os alunos mostraram-se interessados e curiosos para a leitura do texto a ser trabalhado.

Reconhecendo a sua importância e indo ao encontro dos conselhos do professor orientador cooperante, foi dada especial atenção à produção escrita. Assim, os alunos teriam de produzir texto em todas as aulas, por muito pouco que fosse. Gomes et al. (1991, p.43) reconhecem a importância da produção escrita definindo como o seu objetivo “torná-los [aos alunos] capazes de organizarem as ideias e de as exprimirem de forma clara, espontânea e criativa, em sequência lógica e com frases estruturalmente corretas”.

No que diz respeito à avaliação, recorreu-se à sumativa para que fosse possível compreender o alcance dos alunos consoante os objetivos previamente delineados. Segundo Gomes et al. (1991, p.92), este tipo de avaliação “preocupa-se em proporcionar ao professor dados que lhe permitam determinar o nível atingido por cada aluno e classificar esse nível”. Esta avaliação serviu também como reflexão sobre as aulas uma vez que se trata de um instrumento capaz de medir o sucesso das estratégias escolhidas.

Para finalizar, saliento a importância do grupo de trabalho (professor orientador cooperante, colega de estágio e professora de Prática Educativa) que tornou possível o meu desenvolvimento profissional através de reflexões sobre as minhas intervenções e sugestões de melhoria. Assim, foi possível trabalhar os conteúdos necessários com maior aproveitamento por parte dos alunos, naquela que é uma disciplina que incute uma responsabilidade redobrada nos professores, pelo seu caráter transversal.

### 10.3) História e Geografia de Portugal

#### 10.3.1) Fundamentação das práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal

A identidade é reconhecida como preponderante para a formação da criança. A disciplina de História e Geografia de Portugal assume, assim, um importante papel no currículo nacional do 2.º ciclo do Ensino Básico, na medida em que proporciona

ao aluno a perceção do mundo em que vive, a noção de espaço e de tempo. Através desta disciplina os alunos têm contacto com diferentes culturas, contemporâneas ou referentes aos nossos antepassados. Aprendem, deste modo, também, a respeitar a multiculturalidade.

Maria do Céu Roldão (2002, p.6) defende a presença da disciplina História e Geografia de Portugal no currículo nacional pois

“permite aos indivíduos e às sociedades situar-se e conhecer-se, situando e conhecendo outros, contribui para o rigor e clareza da inteligibilidade do mundo, em todas as suas dimensões, constitui um instrumento indispensável de cultura e uma metodologia única de análise reflexiva sobre o real e o devir”.

O percurso da prática letiva iniciou-se com um período destinado à observação, onde foi possível compreender as metodologias de ensino e as rotinas que a professora orientadora cooperante implementava na sala de aula, tal como as especificidades dos alunos, até porque “a observação deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1984, p.29). Este período foi crucial e refletiu-se na elaboração das planificações das aulas. Zabalza (1994, p.5) vai ao encontro desta ideia afirmando que “planificar é ter a noção da realidade através da avaliação das condições existentes e da motivação dos alunos; dos manuais; do tempo; dos condicionalismos ambientais”.

As planificações das aulas lecionadas tiveram em linha de conta uma perspetiva construtivista, relativamente à aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem mais facilmente se tivermos em conta os seus conhecimentos prévios e permitir que, a partir desses conhecimentos, os alunos construam o seu próprio conhecimento, questionando-se constantemente, alcançando os objetivos propostos. Para Proença (1989, p. 93) “a disciplina terá de ser, para o aluno, um meio para a compreensão do mundo em que vive, fornecendo-lhe uma perspetiva crítica da realidade que o cerca”.

Nas minhas aulas abordei a modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX, as medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça, o aumento da população e o êxodo rural verificado na segunda

metade do século XIX, a instauração da Ditadura Militar e o Estado Novo. Para todos estes conteúdos tive que efetuar investigação para aprofundamento do conhecimento científico. Apesar de ter tido apoio em diversas unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, procurei preparar-me melhor, até porque um dos meus principais receios, ao lecionar esta disciplina, era não conseguir responder a alguma questão imprevista de qualquer aluno. Esse aprofundamento serviu para ajudar a elaborar as planificações das aulas e dar-me maior segurança para a sua implementação. Para o aprofundamento dos conhecimentos científicos, relativos à minha prática letiva, foram efetuadas pesquisas em várias obras de referência.

Sendo importante ter em linha de conta os conhecimentos prévios dos alunos, quer na planificação, quer no desenvolvimento das aulas, deu-se especial destaque aos conhecimentos que os alunos possuíam, sobretudo nos conteúdos referentes ao Estado Novo, visto que todos os alunos, de modo geral, tinham tido contacto com familiares ou conhecidos que presenciaram o regime ditatorial e lhes contaram histórias sobre as particularidades do regime. A articulação das concepções prévias dos alunos com novos conhecimentos contribuem para uma aprendizagem mais profícua. Barca & Gago (2001, p.241) dão força a esta teoria afirmando que “os conceitos históricos são construídos por analogia com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia”. Seguindo esta linha de pensamento, e, sabendo que os alunos tinham menos contacto com os temas relacionados com a segunda metade do século XIX, tentou-se articular as experiências das crianças com os conteúdos a abordar. Assim, procurou-se relacionar a exploração dos acontecimentos da segunda metade do século XIX com a realidade contemporânea. Por exemplo, ao explorar as medidas tomadas pelos liberais na segunda metade do século XIX, nomeadamente a abolição da pena de morte e da escravatura, partiu-se da situação atual a nível nacional e global.

Outro fator crucial na organização das planificações é a utilização dos documentos curriculares, ou seja, o Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico (1991) e as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico (2012). Nestes documentos definem-se os objetivos que os alunos devem alcançar mediante os conteúdos. Após a análise destes documentos,

definiram-se as estratégias de ensino, as quais são da responsabilidade e escolha do professor, mediante “o contexto da aprendizagem e as características dos alunos” (Félix & Roldão, 1996, p.38).

É também na planificação de uma aula que se decidem os recursos a utilizar e os processos de avaliação. Para Zabalza (1994, p. 48) a planificação define-se com um processo onde encontramos:

“um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio concetual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

O Manual de História e Geografia de Portugal foi utilizado, sobretudo, como guião, permitindo que os alunos fizessem, também, trabalho de pesquisa para obterem as respostas acerca dos novos conteúdos. Procurou-se, assim, desenvolver a autonomia dos alunos. Para o Ministério da Educação o manual é um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem (...) de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico” (Decreto-Lei, n.º 47/2006). Por essa razão, procurou-se explorar todos os documentos que o manual fornecia sobre os temas em estudo, até porque era o principal instrumento de estudo dos alunos.

No entanto, defendendo o princípio da importância da diversidade de recursos, utilizei também, frequentemente, as novas tecnologias, como, por exemplo, o computador e o projetor para a projeção de diversos documentos (imagens, vídeos, poemas, músicas, textos, esquemas, ...). D’Ambrósio (1996, p.80) defende a utilização das novas tecnologias no ensino para que a escola possa acompanhar a evolução. Segundo este autor:

“Estamos entrando na era do que se costuma chamar a “sociedade do conhecimento”. A escola não se justifica pela apresentação de

conhecimento obsoleto e ultrapassado e muitas vezes morto, sobretudo, ao se falar em ciências e tecnologia. Será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. Isso será impossível de se atingir sem a ampla utilização de tecnologia na educação. Informática e comunicações dominarão a tecnologia educativa do futuro.”

Utilizei também documentos históricos que retratassem a época em estudo. Proença (1992, p.289) justifica a necessidade da exploração deste meio:

“O documento fornece-nos provas do passado e, de acordo com a sua especificidade, sugere, explica ou demonstra aspetos dos fenómenos históricos estudados. Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno, desde que corretamente explorado pelo professor.”

Em todas as minhas aulas dei especial atenção ao diálogo. Utilizei-o para explorar os documentos com os alunos, permitindo que eles construíssem o seu conhecimento através da colocação de questões e opiniões. Utilizei-o, também, para verificar os conhecimentos dos alunos e poder refletir, a seguir à aula, sobre o alcance das estratégias por mim escolhidas para, assim, poder colmatar lacunas que pudessem ter ficado nos alunos. Proença (1989, p.285) fala destas características do diálogo acrescentando-lhe a afetividade entre o professor e o aluno. Segundo esta autora,

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

Utilizando o diálogo em sala de aula, o professor deve ter em atenção o vocabulário histórico. Borrás (2001, p.414) menciona a importância deste vocabulário histórico:

“o desenvolvimento de um vocabulário histórico, cada vez mais amplo, é verdadeiramente fundamental. Em última instância, uma palavra implica um conceito e o uso dessa palavra indica a compreensão do conceito. A aquisição de um amplo vocabulário histórico implica conseqüentemente a aquisição de conceitos sobre a história. A referida aquisição deve desenvolver-se gradualmente”.

Para ter a noção do desenvolvimento dos alunos e do alcance das minhas estratégias, foi necessário recorrer à avaliação. A avaliação é definida por Tyler (1973, p.105) como o “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados”. Utilizei, maioritariamente, a avaliação formativa, mas também a avaliação sumativa.

No que à avaliação sumativa diz respeito, o grupo de estágio (em conjunto com a professora orientadora cooperante) realizou uma ficha de avaliação, tendo sido assegurado que todas as respostas às questões poderiam ser encontradas no manual (uma vez que se trata do principal instrumento de estudo dos alunos). A ficha de avaliação foi realizada tendo em conta os objetivos das metas curriculares.

Apesar da realização da ficha escrita, a avaliação foi essencialmente formativa através da observação das intervenções e atitudes dos alunos, do questionamento, da correção dos trabalhos da casa e, até, através de um jogo realizado por duas vezes, onde se pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos.

“Utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objetivos de aprendizagem, tão só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia da mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno”. (Pacheco, 1998, p.116)

Utilizei frequentemente os trabalhos de casa por diversos motivos. Com esta estratégia conseguia fazer com que os alunos revissem os conteúdos abordados e se preparassem para as fichas de avaliação. Assim, foi possível não só avaliar os conhecimentos dos alunos, como verificar o resultado das minhas estratégias de

ensino. No entanto, tive em atenção a quantidade de trabalhos de casa que os alunos tinham que realizar, pois acredito que trabalhos de casa em demasia podem ser prejudiciais para os alunos. Meirieu (1998, p.11) sustenta esta ideia afirmando que

“não é bom que os alunos, muitas vezes desde o quarto ano, sejam obrigados a abandonar atividades desportivas ou culturais para consagrar os seus tempos livres ao trabalho escolar; não é sensato que no limiar de uma civilização em que teremos de aprender a ocupar inteligentemente os nossos tempos livres ou os nossos períodos de descanso, os adolescentes sejam culpabilizados por olharem para outra coisa que não a escola”.

O facto de julgar os trabalhos de casa (quando excessivos) prejudiciais para os alunos, não invalida o reconhecimento da necessidade da sua existência. Meirieu (1998, p.14) fundamenta esta ideia dizendo que

“os trabalhos de casa são sempre necessários (...) é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal”.

O jogo, estratégia que também utilizei, consistia num *quiz*. Neste jogo os alunos tinham que responder acertadamente a questões conquistando pontos. Optei por este tipo de atividade porque “os jogos educativos podem e devem ser um auxiliar precioso dos educadores, professores e animadores para desenvolver competências, integrando-os dessa forma no processo educativo” (Lamas, 2010, p.11). Este recurso tinha dois objetivos essenciais: fomentar, nos alunos, um maior interesse pelos conteúdos de HGP e avaliar os seus conhecimentos.

Além da intervenção em sala de aula, foi também realizada uma visita de estudo. Segundo Fernandes (1982, p. 89)

“A visita de estudo tem múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas: de entre elas destacam-se as que decorrem da relação de proximidade entre professores e alunos. Num outro registo, num outro contexto de trabalho, o clima interpessoal melhora. E, muitas vezes, mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que proporcionam”.

Esta abordagem lúdica ao quotidiano do fim do século XIX e início do século XX, motivou os alunos e permitiu uma maior compreensão dos conceitos estudados.

Concluindo, julgo que o professor deve experimentar as mais diversas estratégias para que os alunos se sintam estimulados e interessados pela disciplina, construindo mais facilmente o seu conhecimento. Deve procurar-se estabelecer uma relação afetiva para que os alunos não encontrem no professor um obstáculo ao conhecimento. Pelo contrário, deve contribuir para que os alunos desenvolvam as suas competências. Neves & Ferreira (2003, p.15) enumeram as seguintes competências, como primordiais, a desenvolver nos alunos:

“desenvolvimento do espírito crítico, atitudes de tolerância e respeito pelos outros; a compreensão de que eles próprios são parte de um país, de uma comunidade e de um mundo com uma herança e história próprias; construção da identidade pessoal; (...) valorização de diferentes saberes e cultura; o gosto pela memória coletiva e a consciência da identidade nacional”.

### 10.3.2) Reflexão sobre as práticas

Após o período referente ao estágio, importa refletir sobre os aspetos positivos e negativos, tentando compreender as suas razões e, deste modo, perceber o meu desenvolvimento profissional.

A disciplina de História e Geografia de Portugal assume especial importância no currículo pois desenvolve nos alunos o espírito crítico e a consciência da sua identidade.

O estágio começou com um período inicial destinado à observação, no qual foi possível compreender as especificidades da turma e as metodologias da professora orientadora cooperante. A observação foi essencial para a iniciação à prática letiva pois, segundo Reis (2011, p. 12), este período “permite aceder, entre outros aspetos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos”. Este período permitiu-me conhecer melhor as características

da turma, o que foi crucial para a planificação das aulas. Além disso, permitiu-me observar aulas de uma professora com experiência.

Após o período de observação, estavam reunidas as condições para começar a planificar aulas, uma vez que já conhecia as características da turma e as suas rotinas. A planificação das aulas deu-me mais segurança para a sua implementação. Como a preparação das aulas foi minuciosa, o receio da má gestão do tempo foi ultrapassado. Apesar de surgirem sempre imprevisibilidades numa aula julgo que, quanto melhor estiver a aula preparada, mais facilmente conseguimos contornar essa situação. Esta preparação das aulas teve também em atenção a componente científica. Apesar de os conteúdos terem sido trabalhados durante todas as unidades curriculares da Licenciatura e do Mestrado, efetuei pesquisas referentes aos conteúdos que ia abordar em sala de aula, sentindo-me, desse modo, mais confiante para qualquer questão inesperada. No entanto, uma aula não se trata de transmissão de conhecimentos, pelo que a planificação é útil para definir as estratégias, tendo em conta as características da turma, para que os alunos atinjam os objetivos definidos. Roldão (1987, p.45) diz que “é necessário admitir que ensinar com rigor científico não significa, simplesmente, transpor a ciência para a aprendizagem, mas requer adequação dos conteúdos de ensino às necessidades e possibilidades dos alunos e aos objetivos da educação”.

As estratégias e os recursos que escolhi tinham como objetivo motivar os alunos e proporcionar-lhes diversificadas experiências para que as aprendizagens fossem significativas. Ao longo do estágio, utilizei o manual como guião da aula, permitindo essencialmente que os alunos fizessem trabalho de investigação a partir deste. Usei também frequentemente *Power Point*. Este género de material permitiu-me projetar imagens, reproduzir vídeos e músicas, explorar textos, poemas e esquemas e ainda para a realização de um *quiz*. Congruentemente, devido ao seu carácter lúdico, cativou os alunos para a disciplina. Marques (1983, p.23) defende que “a análise de documentos constitui o método básico da aprendizagem da História e simultaneamente uma excelente motivação”. Todos os documentos usados em contexto de sala de aula atraíram os alunos para os conteúdos, motivando-os e permitindo aprendizagens significativas.

Ao longo deste estágio, além das tarefas habituais à lecionação de uma aula, eu e a minha colega realizámos também uma ficha de avaliação e uma visita de estudo. Estas tarefas contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que saio do estágio com experiência em diversas funções inerentes à atividade do professor. A elaboração de uma ficha de avaliação permitiu-me compreender a diversidade de componentes que a devem constituir (como mapas, análise de imagens, perguntas de opinião) e a sua adequação às especificidades da turma. A planificação de uma visita de estudo e a sua implementação permitiu-me conhecer os procedimentos que um professor deverá ter, desde as autorizações necessárias ao relatório da visita. Além disso, promoveu uma relação de maior afetividade entre mim e a turma. Desenvolveu também o meu sentido de responsabilidade, uma vez que tinha que controlar o comportamento e as atitudes dos alunos, conjuntamente com mais três professoras, nos locais a visitar e nas deslocações necessárias.

Destaco também a importância que um professor deve dar à atualidade. Nas minhas aulas tentei articular os conteúdos a abordar com acontecimentos do quotidiano dos alunos. Assim, sempre que achei oportuno, referi reportagens ou notícias que tinham sido reproduzidas na televisão há pouco tempo para enquadrar o tema da aula. Penso também que o professor, sobretudo o de História e Geografia de Portugal, deve estar sempre atento ao que o rodeia, registando ou guardando possíveis materiais que possam ser utilizados em sala de aula.

Concluindo, realço a importância das reuniões constantes com a professora orientadora cooperante, com a colega de estágio e com a professora de Prática Educativa para a reflexão sobre as intervenções, fornecendo um ponto de vista diferente do meu. A referência aos aspetos negativos e positivos das aulas permitiu-me moldar a minha performance, desenvolvendo a minha postura em sala de aula e levando-me a ter o maior cuidado com a sua preparação. Saliento uma evolução desde o início do estágio, reconhecendo, no entanto, que há ainda um longo caminho a percorrer. Um professor deve, na minha opinião, estar atento à modernização, disponibilizando-se para a constante aprendizagem que é a atividade do ensino.

## 10.4) Ciências Naturais

### 10.4.1) Fundamentação das Práticas Pedagógicas de Ciências Naturais

A disciplina de Ciências Naturais é de extrema importância para o desenvolvimento cívico dos alunos. O professor desta disciplina assume particular responsabilidade pois é através da aprendizagem dos seus conteúdos que os alunos vão compreender melhor o mundo que os rodeia. Santos (2001, p.17) defende que a disciplina deve “promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interação com a realidade natural”. Assim, o professor deve, por exemplo, partir do quotidiano das crianças para que estas construam o seu conhecimento com significado, compreendendo assim o seu meio envolvente.

A prática letiva na disciplina de Ciências Naturais subdividiu-se em três momentos, a observação, a intervenção e a reflexão. O período de observação consistiu na observação e análise das aulas lecionadas pela professora orientadora cooperante e das aulas lecionadas pela colega de estágio.

As aulas que lecionei debruçaram-se sobre a importância da água para os seres vivos, a qualidade do ar, a poluição atmosférica, as formas de corpo e revestimento dos animais, o comportamento dos animais na época da reprodução e os animais vivíparos, ovíparos e ovovivíparos. Para todos estes temas, apesar de os ter trabalhado em várias Unidades Curriculares da Licenciatura e o do Mestrado, efetuei alguma pesquisa científica em livros e enciclopédias para aprimorar o meu conhecimento científico. Este fator permitiu-me lecionar as aulas com mais segurança. Algumas das obras foram as seguintes: *Didacta, Enciclopédia Ilustrada – Ciências Naturais* da direção de Fernando Carvalho Rodrigues; *Dicionário Escolar da Natureza* de David Burnie; e *Enciclopédia audiovisual-educativa – Ciências naturais* da direção de Carlos Gispert.

Tendo os conteúdos a abordar e o conhecimento científico a eles relacionado desenvolvido, iniciava-se a planificação das aulas. Um professor de Ciências Naturais não se deve apenas focar no conhecimento científico, tendo necessariamente que dar atenção ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos. Pereira (1992, p.27) afirma que

“as disciplinas de ciências contribuem igualmente para o desenvolvimento de atitudes e valores que determinam comportamentos do indivíduo. Na educação básica, procura-se que o indivíduo adquira atitudes, como curiosidade, a exigência de fundamentação, a necessidade de prova para o julgamento, a persistência, entre outras; pretende-se que, no desenvolvimento do seu processo de socialização, o indivíduo valorize a cooperação e a consideração do ponto de vista dos outros, por exemplo”.

Tendo em conta esta linha de pensamento, optei por construir as minhas planificações seguindo uma perspetiva construtivista, assumindo o aluno como centro da aprendizagem construindo o seu conhecimento. Yagger (1991, p. 107) refere que

“o professor construtivista deve usar o pensamento, os conhecimentos e experiências dos alunos para orientar as aulas, (...) encoraja os alunos a trocar ideias entre si e fomentar o trabalho de grupo, (...) fomenta a comunicação de resultados por parte dos alunos”.

É também na planificação que se decidem as estratégias, as atividades e os recursos a utilizar nas aulas. As estratégias e atividades escolhidas enumerarei e justificarei mais à frente. Como recursos, utilizei frequentemente o manual de Ciências Naturais e as novas tecnologias disponíveis na sala de aula (nomeadamente computador para projetar documentos, em ficheiro *Power Point*). Apesar de não me ter cingido ao manual, os alunos usaram-no bastante pois é o seu principal instrumento de estudo. Além disso, resolver todas as tarefas propostas pelo manual era uma metodologia da professora titular da turma. As novas tecnologias conseguiram cativar os alunos para os conteúdos a abordar e proporcionar diferentes formas de exploração. Este material permitiu explorar imagens, esquemas, textos (legislação, testemunhos, etc.), vídeos e outro tipo de documentos. Por exemplo, numa aula sobre a escassez da água, foi reproduzido um vídeo que abordava a viagem, de um jovem dinamarquês, do seu país até à Tanzânia para chamar a atenção para os problemas das comunidades locais relacionados com a falta de água. Nessa mesma aula, através da projeção de imagens, foram também explorados os objetivos para o desenvolvimento sustentável.

A avaliação foi essencialmente formativa, tendo a sumativa ficado sobretudo a cargo da professora titular da turma, embora fosse possível retirar ilações sobre as minhas intervenções. Para a avaliação teve-se, sobretudo, em conta a observação das atitudes e intervenções dos alunos, os seus registos em sala de aula (fichas de trabalho e relatórios de atividades laboratoriais) e os trabalhos de casa.

Delizoicoy & Angotti (1991, p.22) referem que “na aprendizagem de Ciências Naturais, as atividades experimentais devem ser garantidas de maneira a evitar que a relação teoria-prática seja transformada numa dicotomia”. Para todos os conteúdos tentei utilizar materiais do quotidiano com os quais os alunos se sentissem familiarizados. Apesar das metodologias de ensino e de aprendizagem serem focadas na prática, apenas foi possível desenvolver uma atividade laboratorial ao longo deste estágio. A atividade estava relacionada com o tratamento da água e foram exploradas a decantação e a filtração. Tendo em conta o elevado número de alunos e a escassez de material a atividade não se podia realizar em grupos. Teve que ser explorada em grande grupo, tendo sido, no entanto, os alunos a realizar todos os procedimentos.

Para orientar a atividade e avaliar os alunos foi elaborado um guião que após preenchido pelos alunos, se tornaria também num relatório. Aqui os alunos registariam as suas observações, os materiais, as hipóteses, os procedimentos e as conclusões. A avaliação da atividade teve por base Galvão et al. (2006, p. 64) que sugerem aspetos como “a conceção do procedimento experimental, o manuseamento de material laboratorial, a curiosidade, o interesse revelado e o relatório elaborado”.

Por fim, saliento ainda as componentes da motivação, da comunicação e da afetividade que este género de atividades representa. Sá & Carvalho (1997, p.53) vão ao encontro desta afirmação referindo que

“a experimentação é centelha que desencadeia a comunicação na sala de aula, é catalisador do fluxo de afetos e emoções, é o fuel que alimenta o envolvimento pessoal na aprendizagem, é caldo de cultura propício à efervescência intelectual, é fonte de prazer e alegria para as crianças na aprendizagem”.

Considero que estas atividades representam excelentes oportunidades na aprendizagem dos alunos, sendo assim os conteúdos mais facilmente trabalhados (estes, pelos motivos que referi acima).

Outra estratégia que tentei implementar nas minhas intervenções foi a Abordagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). Creio ser uma metodologia importante pois fomenta a interação dos alunos, desenvolve a sua autonomia e promove o pensamento crítico nos alunos. Para Lambros (2004, p. 76) “a ABRP baseia-se no princípio de usar problemas do quotidiano como um ponto de partida para a aprendizagem, trabalhando os alunos em pequenos grupos de modo a alcançarem os seus objetivos”. Não tendo sido possível construir este método em volta de uma questão levantada pela turma, foram explorados documentos que referiam situações problemáticas. Através do questionamento e pesquisa (nomeadamente no manual, uma vez que é o instrumento a que os alunos têm acesso mais facilmente dentro da sala de aula) os alunos foram satisfazendo as suas dúvidas construindo o seu conhecimento, indo assim ao encontro da perspectiva construtivista. Além disso, esta abordagem cativa também os alunos para a exploração dos conteúdos devido ao seu carácter inovador. Nesta metodologia, o professor assume o papel de mediador, assegurando-se que os alunos alcançam os objetivos propostos.

O diálogo foi outra estratégia que utilizei frequentemente. Usei-o para explorar diversos conteúdos, partindo de documentos que disponibilizava aos alunos (maioritariamente documentos projetados na tela, mas também materiais do quotidiano dos alunos como rótulos de garrafas de água) dando voz aos alunos permitindo que estes construíssem o seu conhecimento. Também aqui o professor deve ter o papel de mediador colocando as questões necessárias para orientar os alunos no caminho pretendido. Esta estratégia pode ser agradável para os alunos pois, segundo Balancho & Coelho (1996, p. 28) os alunos podem ficar mais motivados com a aula “se lhes for dada a oportunidade de procurarem, de discutirem com os colegas, de intervirem no seu próprio processo educativo”. Monereo e colegas (2007, p.33) referem ainda a relação do diálogo com a construção do conhecimento partindo dos conhecimentos prévios dos alunos afirmando que

“esta forma de aprender através da tomada consciente de decisões facilita a aprendizagem significativa, pois faz com que os alunos e alunas sejam levados a estabelecer relações significativas entre o que já sabem (os seus próprios conhecimentos) e a nova informação (os objetivos e as características da tarefa a realizar)”.

Em termos de estratégias comportamentais optei por utilizar essencialmente o ensino positivo, dando ênfase aos pontos positivos de todos os alunos para que o clima fosse mais harmonioso. Rutherford & Lopes (1993, p.96) consideram que o “ensino positivo configura-se como uma forma extremamente eficaz, segura e duradoura de elevar o rendimento académico dos alunos e de desenvolver uma prevenção primária face à possível emergência de comportamentos perturbadores”.

Concluo, salientando a necessidade que o professor tem de promover, nos alunos, o espírito crítico e investigativo, pois a Ciência está em constante alteração. A promoção destas atitudes e capacidades permitirá, aos alunos, compreenderem a evolução e acompanhá-la.

#### 10.4.2) Reflexão sobre as Práticas

O estágio referente à disciplina de Ciências Naturais, tal como nas restantes disciplinas, subdividiu-se em três momentos, a observação das aulas da professora orientadora cooperante e das aulas da colega de estágio, a intervenção e a reflexão.

O período de observação das aulas da professora orientadora cooperante foi de enorme importância pois permitiu-me conhecer as características da turma, as especificidades de cada aluno e as metodologias da professora titular. Assim, foi possível planificar as aulas, tendo em conta as necessidades da turma e de cada aluno, as condições físicas da sala de aula bem como os seus recursos e ainda as metodologias e rotinas da professora da turma. Considero este aspeto importante pois os alunos devem sair beneficiados pelo facto de terem vários professores e nunca prejudicados por estes estarem constantemente em alteração de metodologias e rotinas.

A planificação é o ponto de partida do segundo momento anteriormente referido, a intervenção. Após recolher informação acerca da turma, da professora titular e da sala de aula iniciou-se a construção da planificação das aulas, escolhendo atividades, recursos e estratégias adequadas. Para a preparação das aulas desenvolvi os meus conhecimentos científicos com o objetivo de combater o receio de não conseguir responder a alguma questão inesperada, por parte dos alunos, sentindo-me, assim, mais seguro. No entanto, saliento a importância de reconhecer que este

conhecimento, apesar de essencial, não poder ser encarado como único. Assim, o professor não deve planear a aula pensando apenas na transmissão de conhecimentos. Deve, sim, desenhar estratégias que permitam, aos alunos, construir o seu conhecimento, tendo em conta os seus conhecimentos prévios. Tentei fazer isso, ao longo das minhas intervenções, recorrendo a materiais e documentos congruentes com o quotidiano das crianças.

A lecionação das aulas seguiu sempre o planificado, mas não restritamente, isto porque um professor deve ser capaz de lidar com a planificação com alguma flexibilidade. Por exemplo, numa aula em que se trabalhou a biodiversidade animal tinham sido preparados diversos materiais que requisitavam o uso do projetor. Perante a avaria do material referido teve que se adaptar a planificação recorrendo ao manual. A gestão do tempo era um dos meus receios aquando do início deste estágio, o que foi colmatado, também, com uma preparação mais pormenorizada, mas, sobretudo, com alguma experiência que fui adquirindo. As intervenções imprevistas dos alunos nunca foram ignoradas em prol do rigoroso cumprimento da planificação da aula. O objetivo primordial foi sempre o dos alunos alcançarem os objetivos delineados. Caso não fosse possível alcançá-los a todos, na mesma aula, as aulas seguintes seriam revistas, para que as dúvidas dos alunos fossem dissipadas e os objetivos alcançados.

Como referi anteriormente, nas minhas intervenções decidi seguir grande parte das rotinas implementadas pela professora orientadora cooperante. Uma das rotinas diz respeito ao sumário. Este era usualmente redigido apenas no início da aula seguinte, aproveitando para fazer revisões da aula anterior. Esta estratégia permitiu acalmar os alunos ao entrar em sala de aula, enquadrá-los no comportamento desejado e nos conteúdos e, ainda, consolidar os conhecimentos aprendidos na aula anterior.

Nas aulas, circulava frequentemente pela sala de aula o que me permitia verificar os trabalhos produzidos pelos alunos e assegurar a atenção de todos. Além de fornecer elementos para posterior avaliação, esta estratégia permitiu-me também controlar o comportamento da turma.

O diálogo foi outra estratégia que utilizei ao longo das quatro sequências didáticas. Foi meu objetivo promover, na turma, uma interação entre os alunos para

que estes, mutuamente, se ajudassem para alcançar os objetivos delineados. Com esta metodologia de ensino e de aprendizagem, os alunos sentem-se mais à vontade para partilhar as suas ideias e as suas dúvidas, tendo estas sido trabalhadas para colmatar eventuais conceções alternativas que os alunos pudessem ter. Também o diálogo desenvolve a capacidade de comunicação dos alunos preparando-os, assim, para a interação com a sociedade.

As atividades laboratoriais são de extrema importância para a lecionação das Ciências Naturais. Utilizei-as tanto quanto pude, embora não da maneira que desejava. As condicionantes (escassez de materiais e elevado número de alunos) impediram a formação de grupos, conforme gosto de trabalhar nesta situação. Assim, os alunos não puderam realizar os diversos procedimentos e retirar as respetivas ilações. Esta metodologia foi explorada em grande grupo, tendo os procedimentos sido realizados pelos alunos e as conclusões retiradas pelos mesmos. Penso, no entanto, que o facto de ter sido em grande grupo retirou a atenção a alguns alunos, que teriam mais entusiasmo caso realizassem todos os procedimentos e, conseqüentemente, a construção do conhecimento teria mais significado.

Concluindo, saliento a importância das reflexões após as intervenções com a professora orientadora cooperante e com a professora supervisora. As sugestões foram respeitadas contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento profissional. Quando um professor está a lecionar não consegue ter a perceção de tudo o que se passa na aula, pelo que um *feedback* proveniente de alguém que tem “um outro ponto de vista” e “uma outra experiência” apoia a melhoria da minha performance. Outro mecanismo capaz de me informar acerca do desenvolvimento dos alunos foi a avaliação. Através dos testes de avaliação e correção dos trabalhos produzidos pelos alunos foi possível compreender a evolução da turma.

## **PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Ao longo deste percurso tive a oportunidade de estagiar em diversas situações. Comecei por trabalhar com uma turma do 1.º CEB, depois com cinco do 2.º CEB e, por fim, com diversas turmas estrangeiras desenvolvendo atividades de PLE. Todas elas contribuíram para o desenvolvimento da minha formação profissional.

O estágio na Escócia, além de me proporcionar conhecimentos relativos à disciplina que lecionei, PLE, permitiu-me também ter contacto com uma cultura de ensino diferente da portuguesa.

Chegando às escolas, deparamo-nos com uma diferença que salta à vista de qualquer um: o uniforme. Os alunos escoceses usam-no alegando que o vestuário comum disfarça possíveis diferenças económicas/sociais, promovendo assim a igualdade de oportunidades. No entanto, a sua utilização pode também ser entendida como condicionante do respeito pela diferença e até pela personalidade dos alunos. Na minha opinião, não há uma situação correta e outra errada. Ambas são válidas, e para a (in)utilização de um uniforme deve-se ter em conta as tradições das escolas e dos países, mas sobretudo a vontade dos alunos.

O calendário escolar também é diferente neste país. Na Escócia, as aulas começam, aproximadamente, com um mês de antecedência em relação a Portugal. Penso que seria inconcebível fazê-lo em Portugal devido às altas temperaturas que tornam agosto o mês das férias, tradicionalmente. No entanto, julgo que os três meses que os alunos passam longe da escola, não estando sujeitos a qualquer atividade curricular, talvez possam promover o ócio nos jovens portugueses.

Os horários escolares também diferem dos portugueses. Os alunos escoceses têm tempos letivos de 50 minutos, mudando de disciplina ao fim de cada tempo. Em Portugal, no 2.º ciclo, os tempos são de 90 minutos, podendo os alunos alternar entre disciplinas ao fim de 45 minutos.

Da experiência que tenho nos estágios em 2.º CEB, os tempos de 45 minutos tornavam difícil a introdução de conteúdos. Os professores, normalmente, utilizavam estas aulas para correções dos trabalhos de casa e apenas alguma introdução de conceitos, devido à falta de tempo. Como as atividades foram todas preparadas para 50 minutos, estas estavam de acordo com o tempo. Algumas vezes não foi possível finalizá-las, mas devido a imprevisibilidades típicas das aulas. Mais uma vez, não

tenho uma posição definida quanto ao melhor tempo para as aulas. Julgo que os tempos de 90 minutos permitem atividades mais elaboradas, sobretudo quando prevêem trabalhos de grupo, enquanto as de 50 minutos também podem ser positivas na medida em que os alunos estarão mais concentrados.

Em suma, a oportunidade de estágio em escolas escocesas, apesar das dificuldades já referidas na implementação das atividades, foi muito enriquecedora pois permitiu-me conhecer outro sistema de ensino, estratégias diferentes adotadas pelos professores e escolas com outra realidade educativa.

Penso que desenvolvi também a minha capacidade de adaptação às diversas situações, uma vez que lecionei PLE, uma disciplina para a qual não tinha tido formação específica.

Ainda antes desta mobilidade, estagiei em 1.º e 2.º CEB.

São duas realidades diferentes. Passando do 1.º para o 2.º ciclo estranhei algumas situações. Por exemplo, a proximidade com os alunos acontece mais facilmente em turmas do 1.º ciclo, não só pelas idades, mas também pelo tempo de contacto que é muito maior. O tempo de convívio com as turmas teve também algum impacto nas planificações das aulas. No primeiro ciclo, a gestão do tempo era facilitada pois havia mais tempo de manobra. Se não finalizasse as atividades pensadas para o tempo da manhã, podia sempre aproveitar um pouco do tempo da tarde.

No segundo ciclo, a gestão do tempo tinha que ser mais criteriosa, pois o contacto com as turmas limitava-se a 90 minutos. Mas todas estas situações apenas eram estranhas no início. Como diria Fernando Pessoa, “primeiro estranha-se, depois entranha-se”. Atualmente não tenho um ciclo de estudos predileto, pelo que teria prazer em lecionar em qualquer um deles.

Quando iniciei o meu percurso neste mestrado tinha já algumas ferramentas, adquiridas na licenciatura.

Tinha, no entanto, muito a melhorar. Aprendi ao longo destes anos a gerir melhor o comportamento das turmas, a planificar melhor as aulas e a avaliar melhor o impacto das minhas metodologias. Tenho, no entanto, muito a melhorar. O período de formação não acabou e continuará sempre ao longo da minha prática. Esse é, de facto, um desafio que se coloca permanentemente na atividade docente.

Termino este relatório final, salientado a felicidade que sinto ao lecionar. Nas palavras de Fernando Pessoa, “Grande é a poesia, a bondade e as danças... Mas o melhor do mundo são as crianças”.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo – concepções e eficácia na aprendizagem*.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem – Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias* (6.ª ed.). Porto: Texto Editora.
- Arteaga, P. & Batanero, C. (2011). Relating graph semiotic complexity to graph comprehension in statistical graphs produced by prospective teachers. *Proceeding of CERME 7*.
- Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. R. & Contreras, J. M. (2013). Prospective primary school teachers errors in building statistical graphs. *CERME8*, 1-12.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. C. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special?. *Journal of teacher education*, 59 (5), pp. 389-407.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Caderno de Apoio 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. O educador, A formação. Volume 1.* Setúbal: Marina Editores.
- Botelho, F. & Rodrigues, M. R. (2009). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna, Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português língua não materna (65-69).* (s.l)
- Breda, A. Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos).* Lisboa, Ministério da Educação: DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).
- Burnie, D. (1994). *Dicionário Escolar da Natureza.* Londres: Fiona Robertson.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. (2012). *Ensino Português no Estrangeiro – nível A1.* (s.l.)
- CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira. (s.d.). *Natureza e Missão.* Consultado em 28 de abril de 2017. Disponível em <http://caple.lettras.ulisboa.pt/pages/view/1>
- Carvalho, Joana (2010). *Ensino-Aprendizagem do PLE em modalidade híbrida.* In Revista Educação e Animação, Fevereiro de 2011.
- Castaño, Joana Filipe Abreu (2009). *O Literário no Ensino a Distância de Português Língua Estrangeira: um Post.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: FCSH/UNL.

- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2015). “*Matemática sob investigação – 5.º ano*”. Lisboa: Areal Editors.
- Concelho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- D’Ambrósio, U. (1996). *Educação matemática*. Da teoria à prática. Campinas, pp. 17-28
- Delizoicoy, D. & Angotti, J. A. (1991). *Metodologia do ensino das ciências (2.ª ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Didacta – Enciclopédia temática ilustrada de Ciências Naturais* (1995). Lisboa: Prepress.
- Education Scotland. (s.d.). *What is Curriculum for Excellence*. Consultado em 3 de maio de 2017. Disponível em [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence)
- Enciclopédia Audiovisual-educativa de Ciências Naturais* (Vol. I e II) (s.d.). Lisboa: Oceano Grupo Editorial.

- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas de ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, O. (1982). Visitas de Estudo, in Revista *O professor*, 36.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – teorias, perspectivas e educação*.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em Ciências – Sugestões para professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: ASA Editores.
- Gomes, A., Cavadas, F., Leitão, I., Casteleiro, J, Martins, M., Ribeiro, M., Ferreira, M. & Grilo, M. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa vol.1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grosso, M. J. (org.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento orientador* (documento digital).
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), pp. 580-586.
- Lamas, S. O. (2010). *Livro dos Jogos Educativos* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Legis Editora.
- Lambros, A. (2004). *Problem-Based Learning in middle and high school classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Leiria, Isabel (1997). *Professores de Português para o ano 2000*. In Palavras, nº12 / Outono de 1997, Associação de Professores de Português, pp 77-84.
- Lopes, A. J. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola – Novas práticas de ensino*. Lisboa: Liros Horizonte
- Marques, R. (1990). *Didática das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. E. G., Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mello, J. (2009). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna: Edição de Materiais de ensino de PLE, dificuldades e objetivos (71-73)*. (s.l)
- Ministério da Educação (1991a). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico – Ciências da Natureza*. Volume I. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação (1991b). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Volume I. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Monereo, C., Castelló, NI., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: ASA Editores.

- Neves, M. & Ferreira, A. (2003). *Dos objetivos curriculares da formação de professores: o papel da História*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Observatório da Língua Portuguesa (2015). *As 10 línguas mais faladas no mundo*. Consultado em 3 de abril de 2017. Disponível em <https://observalinguaportuguesa.org/as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>
- Oliveira, C. S. (2011). *Ensinar a Literatura em contexto de Português Língua Estrangeira a alunos universitários italianos*. (Dissertação de Mestrado não editada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto editora, pp. 111-132.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridade e ideologias*. Madrid: Narcea.
- Pereira, M. (Coord.) (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, p. (2015). *Política Portuguesa de Ensino de Português no Estrangeiro*. In SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. (s.l.)
- 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., Branco, N. & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

- Proença, M. C. (1989). *Ensinar/apredner História. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1992). *Didática da história – Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Raposo, N. V., Festas, M. I. F. & Bidarra, M. G. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. ... Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rezat, S. (2009). The Utilization of mathematics textbooks as instrument for learning. *Proceeding of CERME 6*.
- Rogiers, X. (1989). *Guide Mathématique de Base – por l'école primaire, Géométrie, Grandeurs, Problèmes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2002). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora

Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Sá, J. & Carvalho, G. S. (1997). *Ensino Experimental das Ciências – definir uma estratégia para o 1.º Ciclo*. Braga: Editora Correio do Minho.

Santos, M. E. V. M. (2001). *A cidadania na “voz” dos manuais escolares: O que temos? O que queremos?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sophocleous, P. & Gagatsis, A., (2009). Efficacy beliefs and ability to solve volume measurement tasks in different representations. *Proceeding of CERME 6*.

Sousa, A. M. (2009). *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna: Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher?*.(26-30) (s.l)

Stein, M. K. & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como padrão para reflexão – Da investigação à prática. *Educação matemática*, 105, 22-28.

The National Archives. (s.d). *Legislation*. Consultado em 5 de maio de 2017. Disponível em <http://www.legislation.gov.uk/title/education>

Tyler, R. (1973). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *Science Teacher*, 58 (6), 52-57.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

**Legislação consultada:**

Constituição da República Portuguesa – VII revisão constitucional (2005).  
Consultado em 20 de abril de 2017. Disponível em  
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.asp>  
[x](#)

Decreto-Lei n.º 74/1977, de 28 de setembro

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto



## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Programa

### **Programa de trabalho**

### **Português como língua estrangeira**

### **Aplicação do projeto em escolas escocesas**

#### **Introdução**

Serve o presente programa para definir as metas a alcançar por parte dos alunos no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. O programa refere-se a um projeto que será introduzido em escolas primárias e secundárias na zona de East Renfrewshire, em Glasgow, Escócia, na sequência de um estágio curricular do autor do documento.

O estágio terá igualmente contribuição na redação da dissertação de mestrado do aluno em causa.

A elaboração deste programa partiu das orientações do Programa de Português (professores) – nível A1 – Ensino Português no Estrangeiro elaborado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. As competências gerais, linguísticas e comunicativas são as mesmas, mas alguns temas tiveram que ser suprimidos devido à falta de tempo de contacto com as turmas.

O programa terá como principal objetivo suscitar curiosidade nos alunos relativamente à língua portuguesa e à cultura dos países lusófonos.

#### **Temas:**

1. Identificação e dados pessoais.
  - a. Identificar-se a si e ao outro.
2. Números.
  - a. Saber os números até 100.
3. Breves fórmulas sociais.
  - a. Cumprimentar/Despedir-se de alguém.
  - b. Apresentar-se a si e a outro.
  - c. Agradecer.

4. Relações familiares e habitação.
  - a. Descrever a família.
  - b. Descrever a casa
5. Compra e Venda de objetos.
  - a. Fazer um pedido.
  - b. Aceitar/rejeitar.
  - c. Perguntar o preço.
  - d. Pagar.
6. Desporto e tempos livres.
  - a. Falar de gostos e preferências.
  - b. Fazer convites.
  - c. Aceitar/recusar convites.
7. Saúde e corpo.
  - a. Saber as partes do corpo.
  - b. Falar sobre o corpo.
  - c. Falar sobre estado físico.
  - d. Saber ir ao hospital.
  - e. Compreender instruções simples no médico.
8. Meios de transporte.
  - a. Conhecer diversos meios de transporte.
  - b. Ser capaz de utilizar transportes públicos.
9. Cores.
  - a. Saber as cores.
10. Material escolar.
  - a. Saber os nomes de diversos instrumentos escolares.
  - b. Saber pedir material ao colega.
11. Dias da semana, meses e estações do ano.
  - a. Saber os dias da semana.
  - b. Saber os meses do ano.
  - c. Saber as estações do ano.
  - d. Ser capaz de perguntar e afirmar a altura do ano (dia, mês, estação).

12. Alimentação.

- a. Conhecer diversos alimentos do quotidiano.
- b. Conhecer a alimentação tradicional portuguesa.
- c. Saber as refeições do dia.
- d. Ser capaz de pedir uma refeição num restaurante.

13. Vestuário.

- a. Conhecer as peças de roupa.
- b. Ser capaz de pedir roupa específica numa loja.

14. Animais.

- a. Conhecer os animais.

15. Nacionalidades.

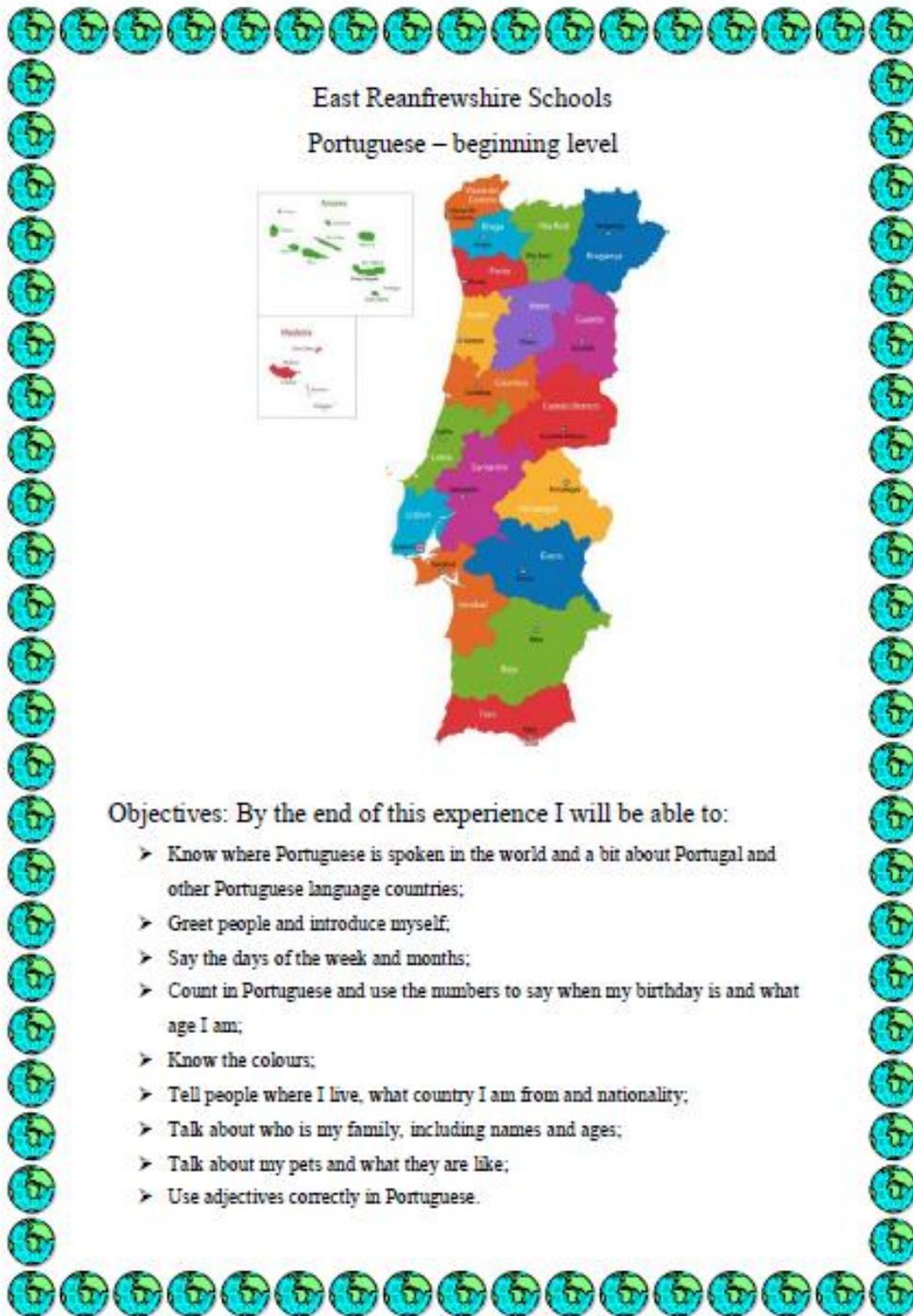
- a. Conhecer as nacionalidades.

### **Conclusão**

Pretende-se que os alunos, após a implementação do projeto, alcancem o nível A1, segundo o quadro europeu comum de referência para as línguas. Assim, pretende-se que os alunos se tornem utilizadores elementares da língua, sendo capazes de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Deverão saber apresentar-se e apresentar outros sendo capazes de fazerem perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vivem, as pessoas que conhecem e as coisas que têm.

A implementação do projeto tem também como objetivo ter um impacto considerável de modo a que a língua seja futuramente introduzida no sistema de ensino escocês.

## Anexo 2 – Guião de estudo



East Reanfrewshire Schools  
Portuguese – beginning level



Objectives: By the end of this experience I will be able to:

- Know where Portuguese is spoken in the world and a bit about Portugal and other Portuguese language countries;
- Greet people and introduce myself;
- Say the days of the week and months;
- Count in Portuguese and use the numbers to say when my birthday is and what age I am;
- Know the colours;
- Tell people where I live, what country I am from and nationality;
- Talk about who is my family, including names and ages;
- Talk about my pets and what they are like;
- Use adjectives correctly in Portuguese.

A little help

Portuguese is the 5<sup>th</sup> most spoken language in the world after mandarin, english, spanish and hindu. About 290 million people speak Portuguese in the world.

Some things about Portugal

A música



O desporto



A comida



Os destinos



### Os países lusófonos



The Portuguese language is spoken in several countries. Brazil has the biggest percentage of Portuguese language speakers, more than 80%. Beyond this countries, the Portuguese language is spoked in other regions, such as Macau and Goa.

### The Portuguese language quiz

- 1) Portugal capital L \_ \_ \_ \_ \_
- 2) Portuguese speaking country B \_ \_ \_ \_ \_
- 3) Town in north of Portugal P \_ \_ \_ \_ \_
- 4) Best Portuguese football player \_ \_ \_ \_ \_ D \_
- 5) Ocean next to Portugal A \_ \_ \_ \_ \_
- 6) Portuguese speaking country A \_ G \_ \_ \_
- 7) Typical Portuguese music F \_ \_ \_ \_
- 8) Country next to Portugal S \_ \_ \_ \_
- 9) Portuguese island M \_ \_ \_ \_ \_
- 10) Portuguese alcoholic drink P \_ \_ \_ \_ WINE
- 11) Official Portuguese coin E \_ \_ \_ \_
- 12) Famous beaches region A \_ \_ \_ \_ E



**Greeting people in Portuguese and Introductions**

Hello	<i>Olá</i>	How are you?	<i>Como estás?</i>
Good morning	<i>Bom dia</i>	Great	<i>Otimo</i>
Good afternoon	<i>Boa tarde</i>	(very) well	<i>(muito) bem</i>
Good night	<i>Boa noite</i>	Fine	<i>Bem</i>
Goodbye	<i>Adeus</i>	Bad	<i>Mai</i>
See you later	<i>Até logo</i>	Awful	<i>Horrível</i>

**Os números**

Um	1	Onze	11	Trinta	30
Dois	2	Doze	12	Quarenta	40
Três	3	Treze	13	Cinquenta	50
Quatro	4	Catorze	14	Sessenta	60
Cinco	5	Quinze	15	Setenta	70
Seis	6	Dezasseis	16	Oitenta	80
Sete	7	Dezassete	17	Noventa	90
Oito	8	Dezoito	18	Cem	100
Nove	9	Dezanove	19	Cento e um	101
dez	10	vinte	20	Duzentos	200

**Os dias da semana e os meses dos ano**

Monday	<i>segunda feira</i>	January	<i>janeiro</i>	July	<i>júlio</i>
Tuesday	<i>terça feira</i>	February	<i>fevereiro</i>	August	<i>agosto</i>
Wednesday	<i>quarta feira</i>	March	<i>março</i>	September	<i>setembro</i>
Thursday	<i>quinta feira</i>	April	<i>abril</i>	October	<i>outubro</i>
Friday	<i>sexta feira</i>	May	<i>maio</i>	November	<i>novembro</i>
Saturday	<i>sábado</i>	June	<i>junho</i>	December	<i>dezembro</i>
Sunday	<i>domingo</i>				

Os membros da família

Mother	<i>Mãe</i>	Godfather	<i>Padrinho</i>
Father	<i>Pai</i>	Godmother	<i>Madrinha</i>
Brother	<i>Irmão</i>	Stepfather	<i>Padrasto</i>
Sister	<i>Irmã</i>	Stepmother	<i>Madrasta</i>
Uncle	<i>Tio</i>	Son	<i>Filho</i>
Aunt	<i>Tia</i>	Daughter	<i>Filha</i>
Grandfather	<i>Avô</i>	Wife	<i>Esposa</i>
Grandmother	<i>Avó</i>	Husband	<i>Marido</i>



*La cage dorée*, french movie about an emigrant portuguese family

As cores

Red	<i>Vermelho</i>
Green	<i>Verde</i>
Blue	<i>Azul</i>
Yellow	<i>Amarelo</i>
Orange	<i>Laranja</i>
Purple	<i>Roxo</i>
White	<i>Branco</i>
Grey	<i>Cinzentos</i>
Black	<i>Preto</i>
Brown	<i>Castanho</i>
Pink	<i>Rosa</i>
Violet	<i>Violeta</i>



Os animais de estimação

Dog	<i>Cão / Cadela</i>
Cat	<i>Gato / Gata</i>
Pig	<i>Porco / Porca</i>
Cock / Chicken	<i>Galo / Galinha</i>
Rabbit	<i>Coelho / Coelha</i>
Horse / Mare	<i>Cavalo / Égua</i>
Rat	<i>Rato / Rata</i>
Turtle	<i>Tartaruga</i>
Bird	<i>Pássaro</i>
Fish	<i>Peixe</i>
Snake	<i>Cobra</i>
Frog	<i>Sapo / Rã</i>
Monkey	<i>Macaco</i>



As profissões

Fireman	<i>Bombeiro (a)</i>	Carpenter	<i>Carpinteiro (a)</i>
Teacher	<i>Professor (a)</i>	Merchant	<i>Comerciante</i>
Police officer	<i>Polícia</i>	Gardener	<i>Jardineiro (a)</i>
Singer	<i>Cantor (a)</i>	Mechanic	<i>Mecânico (a)</i>
Actor (actress)	<i>Ator (atriz)</i>	Doctor	<i>Médico (a)</i>
Soccer player	<i>Futebolista</i>	Lawyer	<i>Advogado (a)</i>
Secretary	<i>Secretário (a)</i>	Driver	<i>Motorista</i>

As nacionalidades e os países

Portugal	<i>Portugal</i>	Portuguese	<i>português</i>
Scotland	<i>Escócia</i>	Scottish	<i>escocês</i>
Spain	<i>Espanha</i>	Spanish	<i>espanhol</i>
Italy	<i>Itália</i>	Italian	<i>italiano</i>
France	<i>França</i>	French	<i>francês</i>
Brazil	<i>Brasil</i>	Brazilian	<i>brasileiro</i>
England	<i>Inglaterra</i>	English	<i>inglês</i>
Angola	<i>Angola</i>	Angolan	<i>angolano</i>
China	<i>China</i>	Chinese	<i>chinês</i>

### Anexo 3 – Atividade “Os números e cores”, *Power Point*

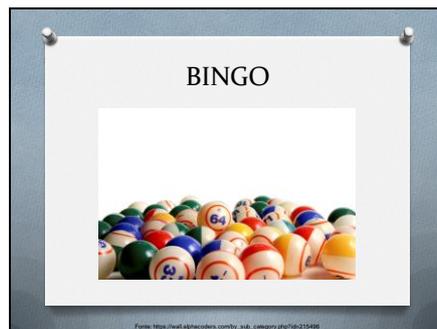
Diapositivo

1

0	Zero				
1	Um/uma	11	Onze	21	Vinte e um/a
2	Dois/duas	12	Doze	30	Trinta
3	Três	13	Treze	40	Quarenta
4	Quatro	14	Catorze	50	Cinquenta
5	Cinco	15	Quinze	60	Sessenta
6	Seis	16	Dezasseis	70	Setenta
7	Sete	17	Dezassete	80	Oitenta
8	Oito	18	Dezoito	90	Noventa
9	Nove	19	Dezanove	100	Cem
10	Dez	20	Vinte	101	Cento e um/a

Diapositivo

2



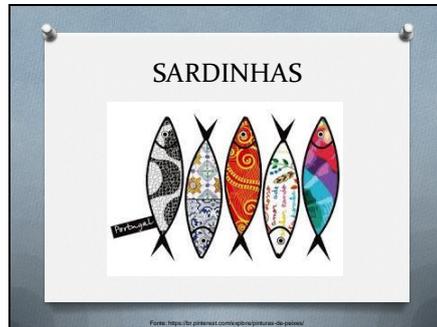
Diapositivo

3

	Vermelho		Branco
	Azul		Cinzento
	Verde		Preto
	Amarelo		Castanho
	Laranja		Rosa
	Roxo		Violeta

Diapositivo

4



Anexo 4 – Atividade “Os números e as cores”, ficha de trabalho

EAST RENFREWSHIRE COUNCIL	
Nome: _____	Data: __/__/____

1. Os números

1		11		21	
2		12		30	
3		13		40	
4		14		50	
5		15		60	
6		16		70	
7		17		80	
8		18		90	
9		19		100	
10		20		101	

2. As cores

a. Pinta as cores.

Vermelho	Verde	Azul

Amarelo	Laranja	Roxo

Branco	Cinzentos	Preto

Castanho	Rosa	Violeta

b. Pinta a tua sardinha.

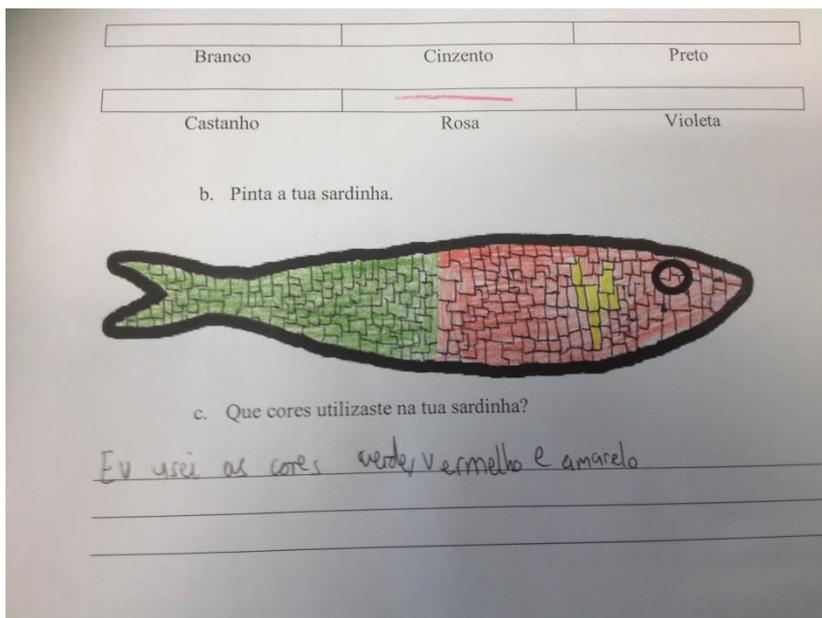


c. Que cores utilizaste na tua sardinha?

Anexo 5 – Atividade “Os números e as cores”, exemplo de cartão do bingo



Anexo 6 – Atividade “Os números e as cores”, exemplos de sardinhas pintadas



White Branco	Grey Cinzento	Black Preto
Brown Castanho	Pink Rosa	Violet Violeta

b. Pinta a tua sardinha.



c. Que cores utilizaste na tua sardinha?

Eu usei as cores vermelho, amarelo, laranja  
& Rosa

Yellow Amarelo	Orange Laranja	Purple Roxo
White Branco	Gray Cinzento	Black Preto
Brown Castanho	Pink Rosa	Violet Violeta

b. Pinta a tua sardinha.



c. Que cores utilizaste na tua sardinha?

E

Anexo 7 – Atividade “A alimentação”, ficha de trabalho

EAST RENFREWSHIRE COUNCIL	
Nome: _____	Data: __/__/____

1. Alimentação.

a. What do you think about the Portuguese alimentation?

---



---



---



---



---

b. Listen the shopping list and point out the food bought.

Farinha		Pão		Manteiga
Bananas		Feijão		Cenouras
Açúcar		Laranjas		Peixe
Morango		Carne		Arroz
Ovos		Água		Leite
Pêssegos		Maçãs		Chocolate
Peras		Fiambre		Compota
Tomates		Queijo		Iogurtes

c. As refeições (the meals).

Lanche da manhã	.		Lunch
Jantar	.	.	Breakfast
Lanche da tarde	.	.	Morning snack
Almoço	.	.	Afternoon snack
Ceia	.	.	Dinner
Pequeno almoço	.	.	Supper

2. Sentences that you can use to order food.

Traz-me o menu, por favor?	.	.	Check, please.
Quero peixe com batatas, por favor.	.	.	Do you have chicken?
A conta, por favor.	.	.	Can you bring me the menu, please?
Tem frango?	.	.	I want fish with potatoes.

3. Read the talk between a servant and a client and find who they are.

- X – Bom dia!  
 Y – Bom dia, em que posso ser útil?  
 X – Pode trazer-me o menu, por favor?  
 Y – Concerteza, aqui está.  
 X – Quanto custa o frango assado com arroz e salada?  
 Y – São 8€.  
 X – Então vou querer isso, por favor.  
 Y – E para beber?  
 X – Pode ser uma garrafa de água.  
 Y – Muito bem, é para já.  
 X – Obrigado.

4. Find the typical Portuguese food in the next letter soup.

P	L	H	J	R	E	A	C	D	E	R	R
W	Q	A	Q	W	R	T	F	U	T	U	T
A	Z	B	A	C	A	L	H	A	U	J	A
D	I	U	P	O	L	E	M	L	N	A	E
F	E	R	G	O	R	I	N	H	A	L	A
P	R	E	S	U	N	T	O	E	C	A	O
M	A	L	I	P	O	Ã	P	I	N	A	M
P	Q	U	E	I	J	O	E	R	A	S	X
T	Y	I	P	O	R	A	E	A	C	U	M
S	A	R	D	I	N	H	A	S	M	A	S
N	I	M	P	O	L	I	R	I	C	A	F
F	O	I	S	E	M	V	E	C	D	I	U





Diapositivo  
7



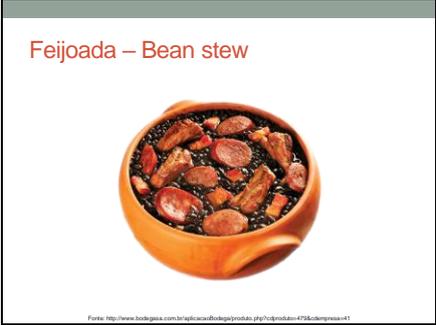
Diapositivo  
8



Diapositivo  
9



Diapositivo  
10



Diapositivo  
11



Diapositivo  
12



Diapositivo  
13



Diapositivo  
14



Diapositivo  
15



Diapositivo  
16



Diapositivo  
17



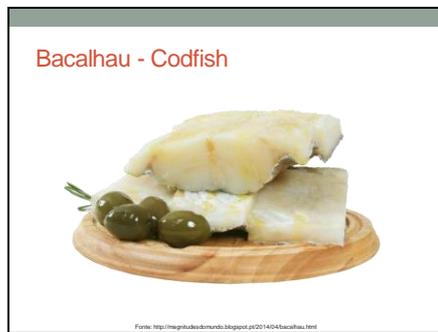
Diapositivo  
18



Diapositivo  
19



Diapositivo  
20



Diapositivo  
21



Diapositivo  
22



Diapositivo  
23



Diapositivo  
24



Diapositivo  
25



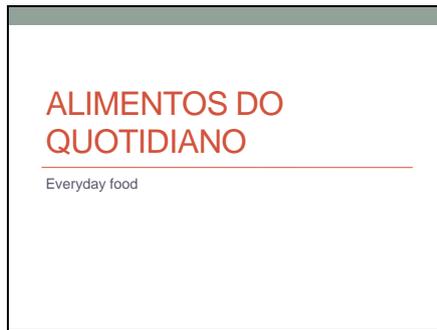
Diapositivo  
26



Diapositivo  
27



Diapositivo  
28



Diapositivo  
29



Diapositivo  
30

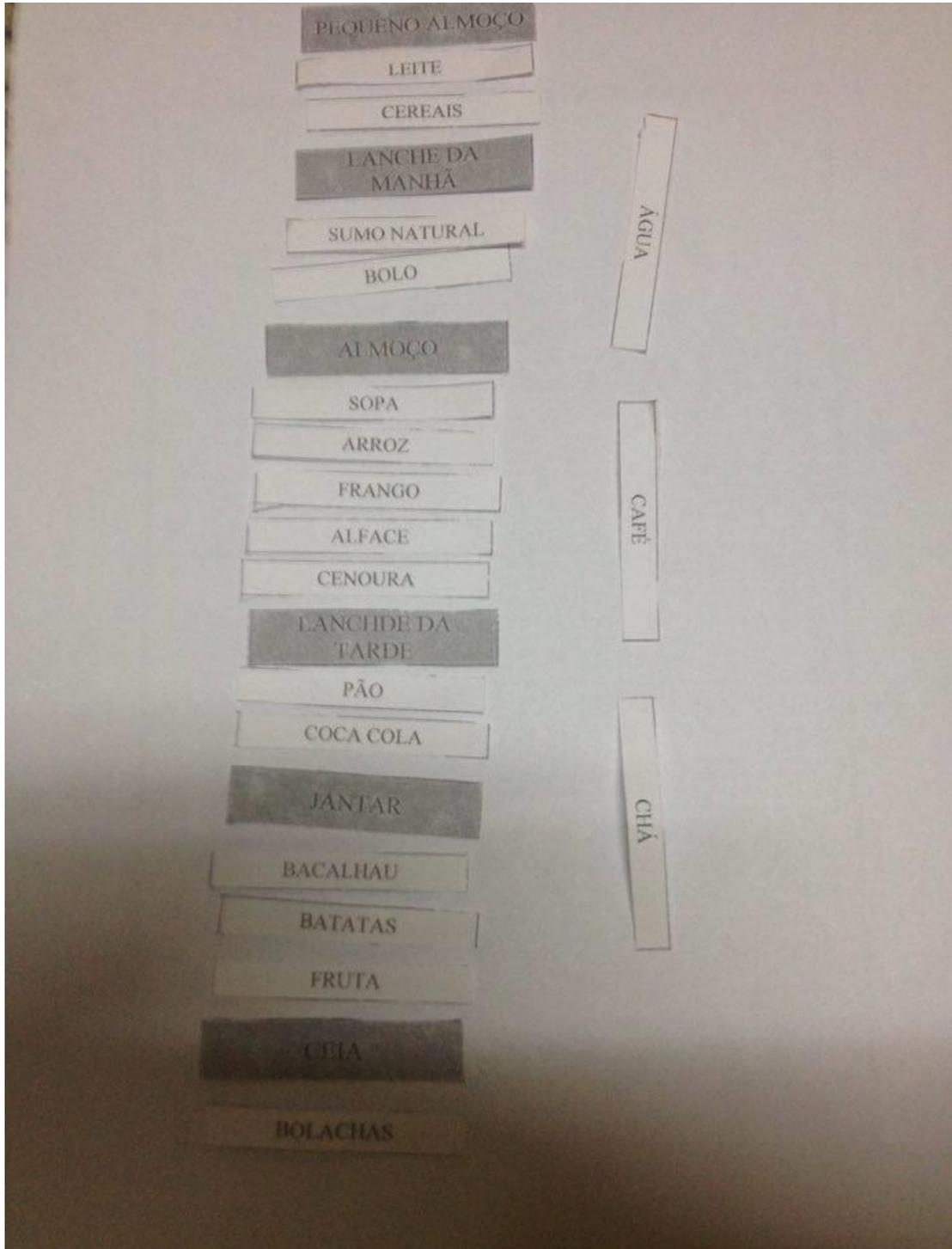




Diapositivo  
34

Alimentos - Food	
- Leitão assado	- Água
- Roasted suckling pig	- Water
- Leite	- Sumo natural
- Milk	- Natural juice
- Sopa	- Café
- Soup	- Coffee
- Chá	- Fruta
- Tea	- Fruit
- Bolo	- Bolachas
- Cake	- Cookies
- Bacalhau	- Vinho
- Codfish	- Wine
- Cereias	- Pão
- Cereals	- Bread

Anexo 9 – Atividade “A alimentação”, exemplo de ementa



Anexo 10 – Atividade “Dias da semana, meses e estações do ano”, ficha de trabalho

EAST RENFREWSHIRE COUNCIL	
Nome: _____	Data: __/__/____

1.1) Preenche a tabela com os dias da semana

Sunday	
Monday	
Tuesday	
Wednesday	
Thursday	
Friday	
Saturday	

1.2) Relaciona as seguintes expressões.

Que dia é hoje?	.	.	What are you doing this weekend?
Em que dia vais embora?	.	.	I'm leaving on Saturday.
O que vais fazer este fim de semana?	.	.	What Day is Today?
Hoje é domingo.	.	.	This weekend I'm going to the river.
Vou embora no sábado.	.	.	Today is Sunday.
Este fim de semana vou ao rio.	.	.	What day are you leaving?

2.1) Escreve, por ordem, os meses do ano.

1)	7)
2)	8)
3)	9)
4)	10)
5)	11)
6)	12)

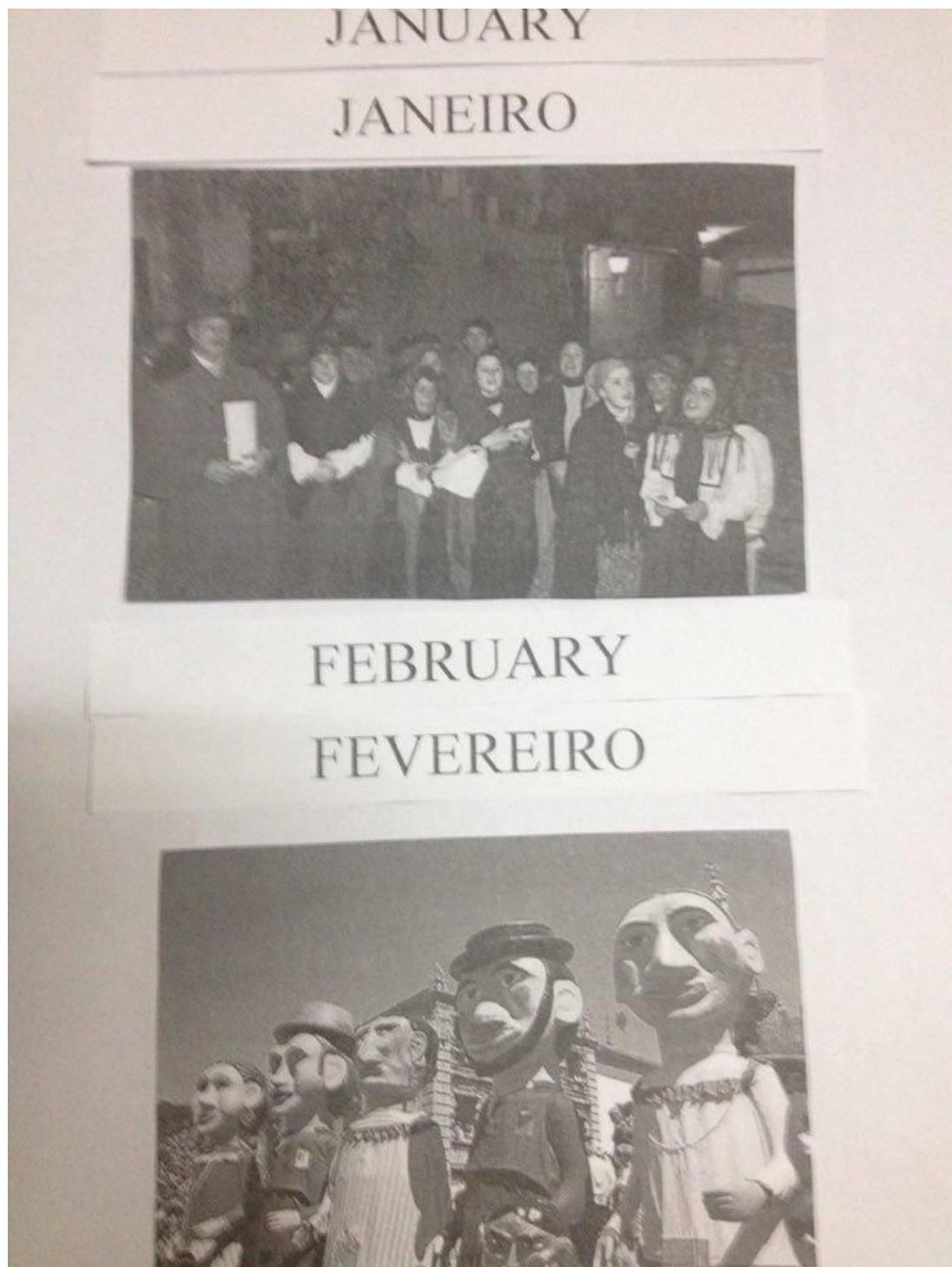
2.2) Relaciona as seguintes expressões.

Em que dia nasceste?	.	.	I was born on May 25.
Nasci em 25 de maio.	.	.	The season ends in June.
Quando acaba a época?	.	.	I'm leaving in two months.
A época acaba em junho.	.	.	What day were you born?
Vou embora daqui a dois meses.	.	.	When does the season end?

3. Preenche as frases com as estações do ano.

- 3.1) No \_\_\_\_\_ as pessoas vão à praia.
- 3.2) No \_\_\_\_\_ as temperaturas são muito baixas.
- 3.3) No \_\_\_\_\_ as folhas caem das árvores.
- 3.4) Na \_\_\_\_\_ as flores começam a nascer.

Anexo 11 – Atividade “Dias da semana, meses e estações do ano”,  
relação dos meses com as imagens



MARCH

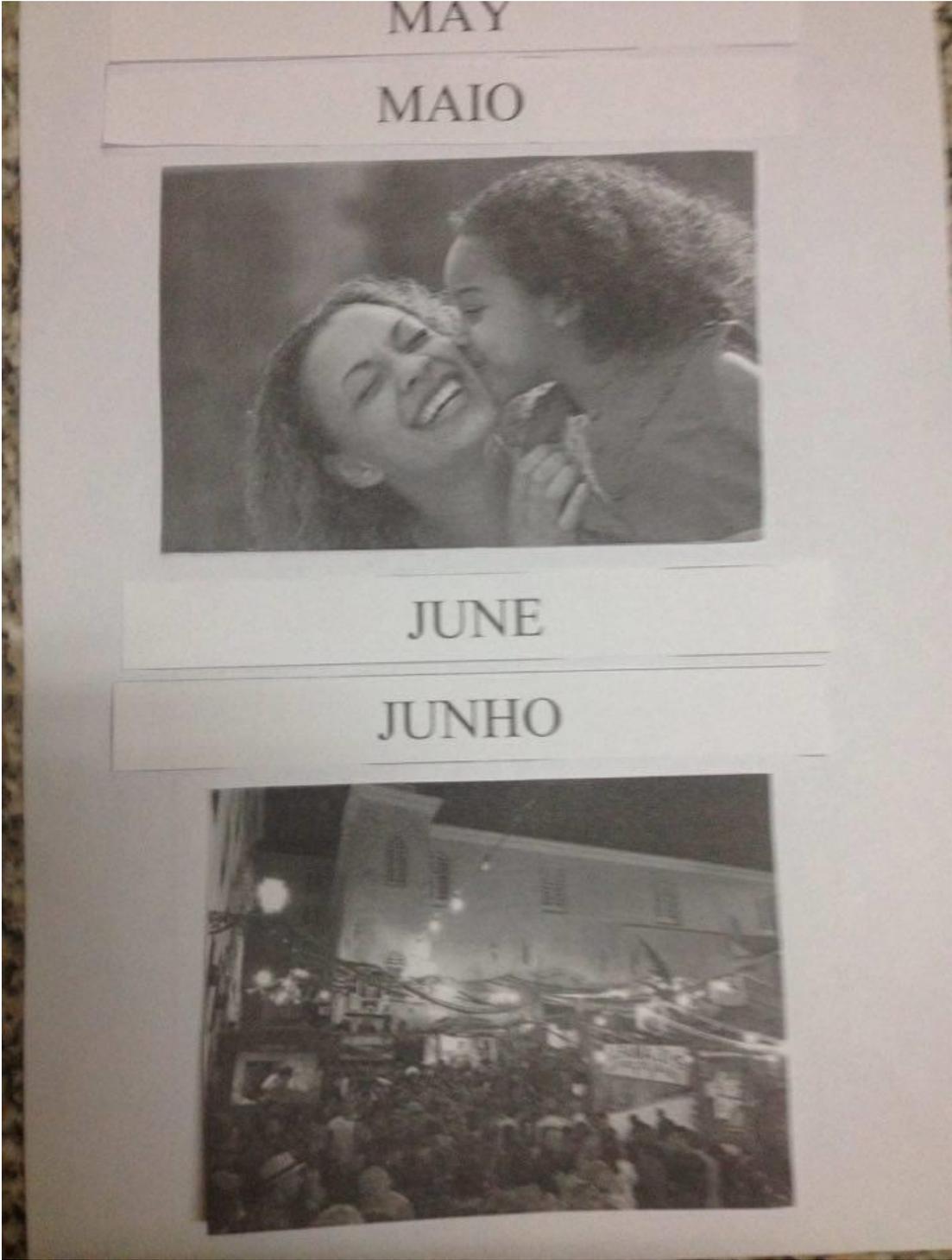
MARÇO



APRIL

ABRIL





JULY

JULHO



AUGUST

AGOSTO



