

O Público do Público

Etiene Suely Ramos Gomes Machado

Relatório

**de Estágio de Mestrado em Ensino do Português e das Línguas
Clássicas no 3º Ciclo e Ensino Secundário**

Março, 2012

Relatório para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Relatório realizado sob orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Dedicatória Pessoal

Dedico este relatório à minha família, em especial, a minha mãe Iolanda Ramos dos Santos e minha avó Joana Eustáquia Ramos pelo exemplo de força, coragem e determinação que sempre me inspiraram.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às minhas orientadoras, Professora Maria da Conceição Vicente Carvalho, da Escola Secundária de Camilo Castelo Branco, e Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pela sabedoria, experiência e sensibilidade transmitidas, o que contribui para um estágio enriquecedor e profícuo, quer em termos científicos como humanos.

Gostaria, também, de agradecer a todos os que, na Escola Secundária de Camilo Castelo Branco, contribuíram para a minha formação como futura docente.

Uma palavra de agradecimento à minha orientadora do relatório, Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pelo acompanhamento e orientação ao longo do estágio e durante a redacção deste relatório, imprescindíveis na concretização do mesmo. Ainda na FCSH, agradeço aos Coordenadores da Prática do Ensino Supervisionado, Professora Doutora Maria Graciete Gomes da Silva e Professor Doutor Manuel dos Santos Rodrigues, pela disponibilidade demonstrada ao longo do estágio.

Agradeço aos colegas da Faculdade, Sara Costa, Lisete Silva, David Rodrigues, entre outros, pelo apoio demonstrado ao longo deste mestrado. Um agradecimento especial à minha colega de estágio, Patrícia Barradas, pelo companheirismo inestimável.

Por último, agradeço a toda a minha família e amigos pelo suporte e por me incentivarem a ser quem sou.

RESUMO

ABSTRACT

O PÚBLICO DO PÚBLICO

THE PUBLIC OF PUBLIC

ETIENE SUELY RAMOS GOMES MACHADO

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas, observação, reflexão.

KEYWORDS: Expectation, observation, reflection.

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) na Escola Secundária Camilo Castelo Branco e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, ao longo do ano lectivo de 2010/2011. O relato e respectiva reflexão crítica centram-se na observação de aulas e na prática lectiva referente ao sétimo, nono e decimo ano em Português e ao Latim nível I e II. O tema abordado – O Público do Público – constitui um ponto de partida para esse relato e reflexão.

This report refers to my MA in Teaching as a teacher of Portuguese and Latin at the Secondary School of Camilo Castelo Branco and Faculty of Social Sciences and Humanities of the Universidade Nova de Lisboa in the school year 2010/2011. Its aims are both to give a report of my activity as a trainee teacher and to reflect upon it, as far as classroom observation and teaching practice are concerned. I taught Portuguese to the seventh, ninth and tenth forms and Latin to level I and II. My choice of topic – The Public of Public – serves as a starting point for that report and critical reflection about my traineeship.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento Institucional.....	2
I.1. Primeiras impressões do ESCCB.....	2
I.2. ESCCB.....	2
I.3. O espaço físico.....	3
I.4. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	4
Capítulo II: As Expectativas do “público” do Público	5
II.1. Conceito de Expectativas.....	5
II.2. Formação de Impressões.....	8
II.3. Consequências das expectativas	10
II.4. Confirmação e negação das expectativas.....	10
II.1 As expectativas dos Professores	11
Capítulo III: Estágio em Português	12
III.1. Caracterização da turma do 9º A.....	12
III.2. Caracterização da turma do 10º E	13
III.3. Caracterização da turma do 7º A.....	14
III.4. Planificação das unidades didáticas.....	14
III.5. Reuniões Assistidas.....	15
III.6. Estudo Acompanhado	16
III.7. Prática Didático-Pedagógica do 9º Ano	17
III.7.1. Aulas observadas	17
III.7.2. Metodologia de trabalho	18
III.7.3. Unidade Didáctica: Os textos da <i>media</i>	19
III.7.4. Unidade Didáctica: História da Língua Portuguesa.....	20
III.7.5. Unidade Didáctica: <i>Os Lusíadas</i> de Luís Vaz de Camões.....	23
III.7.6. Materiais	27

III.7.7.	Avaliação e reflexão dos resultados.....	27
III.7.8.	Actividades	28
III.8.	Prática Didático-Pedagógica do 10º Ano	31
III.8.1.	Aulas observadas	31
III.8.2.	Metodologia de trabalho	32
III.8.3.	Unidade Didáctica: Camões Lírico.....	32
III.8.4.	Materiais	34
III.8.5.	Avaliação e reflexão dos resultados.....	34
III.8.6.	Actividades	34
III.9.	Prática Didático-Pedagógica do 7º Ano	35
III.9.1.	Metodologia de trabalho	35
III.9.2.	Actividades	35
Capítulo IV:	Estágio em Latim.....	36
IV.1.	Caracterização da turma	36
IV.2.	Reuniões de Orientação.....	37
IV.3.	Aulas Observadas: Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro.....	38
IV.4.	Aulas Observadas: Patrícia Barradas, Sara Costa e Cátia Ramalhinho	39
IV.5.	Prática Didático-Pedagógica do Latim.....	40
IV.5.1.	Metodologia de trabalho	40
IV.5.2.	Unidades Didácticas leccionadas	41
IV.5.3.	Reuniões Assistidas	42
IV.5.4.	Materiais	42
IV.5.5.	Avaliação e reflexão dos resultados.....	43
IV.5.6.	Actividades	43
Capítulo V:	O Inquérito sobre as expectativas do Público do Público.....	44
V.1.	Análise dos questionários	45
V.1.1.	Análise dos questionários aplicados na turma do 9º A.....	45

V.1.2.	Análise dos questionários aplicados na turma do 10º E	45
V.1.3.	Análise dos questionários aplicados na turma do 7º A.....	46
V.1.4.	Análise dos questionários aplicados na turma de Latim II.....	46
V.1.5.	Análise dos questionários aplicados aos professores da ESCCB	47
Capítulo VI: Considerações finais sobre as expectativas do Público do Público.....		49
Capítulo VII: Conclusão.....		53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS		54
Anexos		
Anexo 1.....		i
Anexo 2.....		iii
Anexo 3.....		v
Anexo 4.....		vi
Anexo 5.....		viii
Anexo 6.....		xi
Anexo 7.....		
Anexo 8.....		xvi
Anexo 9.....		xvii
Anexo 10.....		xviii
Anexo 11.....		xix
Anexo 12.....		xxi
Anexo 13.....		xxiii
Anexo 14.....		xxvi
Anexo 15.....		xxviii
Anexo 16.....		xxix
Anexo 17.....		xxx
Anexo 18.....		xxxi

Anexo 19.....	xxxii
Anexo 20.....	xxxiii
Anexo 21.....	xxxv
Anexo 22.....	xxxvi
Anexo 13.....	xxxvii
Anexo 24.....	xxxviii
Anexo 25.....	xl
Anexo 26.....	xliii
Anexo 27.....	xliv
Anexo 28.....	xlv
Anexo 29.....	xlvi
Anexo 30.....	xlvii
Anexo 31.....	l
Anexo 32.....	lii
Anexo 33.....	liv
Anexo 34.....	lv

Introdução

O aluno é a razão primeira e última de se ser professor!

Maria do Carmo Vieira da Silva

O presente relatório tem como objectivo principal reflectir sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada¹ e abordar criticamente o tema *O Público do Público* e a sua integração na minha PES. Primeiramente, faço uma caracterização das Escolas onde estaguei – Escola Secundária de Camilo Castelo Branco² e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas³.

Seguidamente, faço uma análise e reflexão crítica da PES numa perspectiva global, onde descrevo a minha experiência didáctica e pedagógica nas duas disciplinas (Português e Latim), tendo em conta a metodologia utilizada, as observações, a relação pedagógica, as planificações, os materiais e as actividades desenvolvidas no estágio.

Finalmente, introduzirei o tema *O Público do Público* que procurei incluir, com o objectivo de retirar conclusões acerca da sua exequibilidade no contexto escolar. Procurei, igualmente, através de um inquérito por mim formulado, inquirir a posição dos alunos em relação às suas expectativas no seu percurso escolar e aos professores sobre o papel das expectativas no percurso académico do educando. A análise destas, aliada à investigação, permitir-me-ão chegar a algumas conclusões.

¹ Utilizarei doravante a sigla PES quando me referir a Prática de Ensino Supervisionada.

² Utilizarei doravante a sigla ESCCB quando me referir a esta escola.

³ Utilizarei doravante a sigla FCSH quando me referir a esta escola.

Capítulo I: Enquadramento Institucional

I.1. Primeiras impressões do ESCCB

Os professores aprendem a sua profissão em contexto profissional.

Rui Canário

Foi numa reunião na FCSH, que decorreu no mês de Julho de 2009, com os futuros estagiários e com os professores responsáveis, que ficou definido que faria a minha PES de Português na ESCCB. Relativamente ao Latim nada estava determinado, porque a Faculdade ainda envidava esforços para encontrar um estabelecimento cooperante. De resto, já sabíamos que a situação era preocupante, pois podíamos não fazer a PES de Latim.

Tinha uma ideia de como era a ESCCB, porque a minha colega de estágio, Patrícia Barradas, tinha-a frequentado como aluna, sendo um dos motivos da sua preferência para a realização do estágio. Ademais, fica no perímetro da minha zona de residência, daí tornar-se numa escolha evidente. Passada a ansiedade sobre o local onde iria realizar a PES, surgiu a curiosidade de conhecer a orientadora Conceição Carvalho. Conhecer-la aquietou o meu espírito, pois constatei que era amável e possuidora de imensos conhecimentos, que seriam essenciais ao meu percurso como futura docente e isso proporcionou-me alívio e segurança.

O início de Setembro foi vivido com intensa expectativa e inquietação dado que tudo era novo para mim. Fui apresentada como professora, mas na verdade não me sentia como tal, uma vez que a minha interiorização de mestrandia não se dissipara. No entanto, naquele momento tinha de ser “professora”, de encarnar o papel e foi com empenho e dedicação que assumi essa nova função. Esta era uma etapa que tinha de ser experienciada, na qual todo o conhecimento teórico adquirido na faculdade seria colocado em prática. Assim, encetei esta caminhada com a convicção de que seria um ano de experiência gratificante e enriquecedor.

I.2. ESCCB

O estágio de Português realizou-se na ESCCB sob a orientação da Professora Conceição Vicente Carvalho. Embora possuísse determinadas informações sobre a Escola, fornecidas pela colega de estágio, Patrícia Barradas, manifestei alguma ansiedade, uma vez que era uma realidade completamente nova para mim. Não possuía

uma concepção prática do que era uma escola portuguesa em termos organizacionais e funcionais, pois até ao ingresso na faculdade, a minha formação académica efectuou-se em Cabo Verde, portanto tudo aduzia a novidade.

A ESCCB foi inaugurada em 1985 e está sediada em Carnaxide, freguesia do Concelho de Oeiras. O escritor português do século XIX, Camilo Castelo Branco, foi escolhido para patrono da escola, pois residiu na freguesia. Uma percentagem significativa dos encarregados de educação dos alunos possui formação superior e isso reflecte-se na população escolar que a frequenta. Consequentemente, nos últimos anos acolheu uma heterogeneidade de públicos, devido à proliferação de diversos bairros sociais na freguesia. Deste modo, a inclusão e heterogeneidade são dois conceitos com muita significação para a ESCCB e tem sido encarada como uma excelente oportunidade de troca de vivências e experiências humanas e culturais entre os seus formandos.

I.3. O espaço físico

O ano lectivo 2010/2011, na ESCCB, ficou marcado pelas obras de remodelação. Fora, portanto, um ano de mudanças. Relativamente à estrutura dos espaços, a escola era constituída por sete edifícios: A, B, C, D, E, Pavilhão Gimnodesportivo e Polivalente.

No edifício principal (Pavilhão A), funcionam diversas estruturas a saber: os serviços administrativos, sala de Professores, sala de Directores de Turma, sala de Formação, Centro de Cultura/Biblioteca, gabinete da Directora, o Arquivo, a sala de Apoio, gabinete do Corpo Directivo, Clube de Matemática, o Posto Médico e o SASE. Não posso deixar de salientar o papel do Centro de Cultura e Biblioteca na ESCCB. A Biblioteca contém um vasto acervo constituído por cerca de 9000 mil livros e revistas que estão à disposição da comunidade escolar. O Centro de Cultura é um espaço multimédia contíguo à biblioteca e a sala de audiovisuais, disponibiliza computadores com acesso à internet, publicações periódicas e DVD's (filmes e documentários). Funciona sob as orientações do projecto da Rede de Bibliotecas Escolares, organiza e participa em acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio comunitária como as actividades do Plano Anual de Actividades (P.A.A.) e do Plano Curricular de Turma (P.C.T.).

No primeiro período, nos Pavilhões B e D funcionaram salas do curso de Design, Cerâmica e Artes, inteiramente equipadas para a realização destas actividades, salas de aula e a sala de estágio. No segundo período, com o início das obras, estes espaços foram demolidos e as turmas existentes neste pavilhão foram transferidas para um conjunto de monoblocos montados para o efeito. Estes estavam muito bem equipados, o que facilitou este processo de mudança. A sala de estágio passou a ser partilhada com o Clube de Francês no Pavilhão E.

O Pavilhão C é constituído pelas salas de aula, pelo Laboratório de Biologia e por gabinetes de apoio de diferentes áreas: o Gabinete de Ciências Naturais, Geografia e Biologia.

No Pavilhão E estão concentrados, para além das salas de aula, o Centro Novas Oportunidades (C.N.O.), os Laboratórios de Física e Química e os respectivos Gabinetes e o Gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.).

No Pavilhão denominado de Polivalente encontra-se o refeitório, o bar, a reprografia / papelaria, a Associação de Estudantes, a Rádio Escolar, o Gabinete dos Funcionários e um pequeno palco onde decorrem exposições e apresentações.

Apesar de inaugurada em 1985, só em 1992 foi inaugurado o Gimnodesportivo, um espaço dedicado à prática desportiva e muito bem equipado. Algumas celebrações como o aniversário da ESCCB e os Quadros Valores e Excelência⁴ foram realizadas neste espaço. Ao lado do Gimnodesportivo existem os campos de jogos exteriores, equipados de relva sintética que convidam à prática do desporto ao ar livre, pois a escola encontra-se circundada por uma extensa área arborizada.

I.4. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas⁵ é uma unidade orgânica da Universidade Nova de Lisboa, munida de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, que assume como missão proporcionar um serviço público para a qualificação dos cidadãos nos domínios das ciências sociais e humanas. Para a realização desta missão a Faculdade assume diversos objectivos como a excelência no ensino e na investigação, a criação, divulgação e apoio à cultura humanista, tendo em

⁴ É uma iniciativa anual da ESCCB com o objectivo de promover e homenagear os alunos que se destacam pelo desempenho escolar e pelo comportamento exemplar.

⁵ Estes dados foram consultados no site da FCSH e são referentes ao ano lectivo 2010/2011.

vista a interdisciplinaridade e a inovação, de modo a proporcionar um conjunto de serviços à comunidade nessas áreas.

A FCSH possui treze departamentos que abarcam a generalidade das áreas científicas das Ciências Sociais e Humanas: Antropologia, Filosofia, Ciências da Comunicação, Geografia e Planeamento Regional, Ciências Musicais, Ciências da Educação, História da Arte, História, Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, Linguística, Estudos Portugueses, Sociologia e Estudos Políticos. Coloca à disposição da comunidade licenciaturas, mestrados, doutoramentos, pós-graduações, Escola de Verão, Cursos Livres, projectos de investigação, colóquios, conferências e seminários. Assume como prioritárias, segundo palavras do seu Director Professor Doutor João Sâáguas, *a ligação entre ensino e investigação; a preocupação constante com a internacionalização; o esforço continuado com vista à inserção dos estudantes na vida activa.*

O corpo docente é formado maioritariamente por docentes de carreira, sendo o número de doutorados superiores a 80%. Coopera em diversos projectos de investigação científica internacional, possui distintas produções científicas neste âmbito e defende que o ensino e a investigação são actividades geminadas, portanto, oferece diversas bolsas de investigação para projectos e actividades de investigação.

Uma das preocupações da FCSH, conforme o seu Director, é a sua internacionalização, pois defende que esta é imprescindível para que alcance os níveis de qualidade no ensino e na investigação, dado que o intercâmbio de conhecimentos entre as comunidades de ensino e de investigação, os professores, os alunos e investigadores é cada vez mais relevante. A inserção dos alunos no mercado de trabalho é outra preocupação da FCSH, desta forma possui diversas parcerias com empresas, autarquias e outras instituições públicas e privadas, de modo a proporcionar aos seus alunos estágios curriculares e profissionais.

Capítulo II: As Expectativas do “público” do Público

II.1. Conceito de Expectativas

*Que as expectativas negativas nunca contribuam para fazer
alguém, muito menos uma criança, desesperar.*

J. B. Oliveira

Queiroz (1995) sustenta que, ao longo dos tempos, a escola foi sofrendo diversas mutações, adotando uma perspectiva diacrônica o que permite identificar três períodos distintos: o período da *escola das certezas*, momento forte da instituição que adota como referência o designado *Estado educador*; o período da *escola das promessas*, que surge em meados do século XX, coexiste com a construção do *Estado-providência*; e, finalmente, a *escola das incertezas* que aparece no último quartel de século XX, condizendo com o desgaste do *Estado-providência* e o conseqüente aparecimento do denominado *Estado regulador* (Canário, 2005: 84).

Canário (2005: 85) considera que é com o processo de democratização e massificação da escola que acontece o momento de viragem que marca *o irreversível rompimento do equilíbrio que caracterizava a escola das certezas e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola*. Pondera, ainda, que essa *perda de coerência é externa*, porque historicamente a escola foi criada *em consonância com um mundo que deixou de existir* e é *similarmente interna* porque *o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada*. Segundo um estudo levado a cabo pelo mesmo autor, o discurso dos professores sobre os problemas da educação, na sua maioria, giram em torno dos alunos *a partir de uma visão negativa e desvalorizada dos novos públicos escolares*. Consideram, igualmente, que essa heterogeneidade e a conseqüente inadequação social impostas pela socialização escolar são obstáculos ao modelo de trabalho pedagógico que pensam incrementar. *A crescente diversidade interna dos públicos escolares é claramente identificada como a razão principal do que se considera como disfuncionamentos da instituição escolar* (Canário, 2005: 124).

Assim, o estudo do estabelecimento de ensino e dos fenómenos académicos deixaram de ser examinados como *restritos à sala de aula e à relação dual professor-aluno* (Canário, 2005: 54). Esta nova perspectiva decorre da reflexão do estabelecimento de ensino como *uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente (ibidem)*. Deste modo, não é possível delimitar as suas fronteiras porque estas são flexíveis e *flutuantes*, o que transmite *a noção de fronteira organizacional*, que, conforme Friedberg (1992), *tem conseqüências importantes do ponto de vista metodológico (ibidem)*.

O texto da Lei de Bases do Sistema Educativo⁶ realça a importância de se garantir aos cidadãos a igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação foi sendo progressivamente atendida através de diferentes medidas que tentam colaborar para que haja uma igualdade de acesso à escola, que assim se foi transformando no que se denomina por *escola de massas*. Segundo a lei já referida, o ensino é homogéneo, na medida em que não estabelece vias distintas que possam fomentar ou criar discriminações. Portanto, a base do Ensino Público deverá observar o princípio democrático e contribuir para a democratização da sociedade, não só numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, mas também impulsionando a realização pessoal dos cidadãos, preparando-os para uma intervenção profícua e responsável no progresso e desenvolvimento dessa mesma sociedade⁷. Segundo Barroso (1995), a organização escolar, como consequência, consente que um docente ensine muitos alunos como se fossem um só, portanto *está na origem da indiferença da escola às diferenças dos alunos* (Canário, 2005: 77).

A escolha da temática *O Público do Público* surge com a convicção de que um professor que conhece os seus alunos, que reconhece a diversidade das expectativas que esse público deposita no seu processo académico e sucesso escolar, poderá recorrer a estratégias de motivação no ensino-aprendizagem para os levar a alcançar os seus objectivos.

Em 1964, Vroom na sua teoria de três dimensões admite a evidência de que as diferenças individuais geram, igualmente, distintas formas de enfrentar as situações, ou seja, é um método que orienta opções de comportamento diferentes. Segundo esta teoria, subsistem três factores que impulsionam nos indivíduos a motivação para produzir: 1) as expectativas, ou seja, a força do desejo de alcançar os objectivos; 2) a percepção do indivíduo, da relação entre a sua produtividade, os seus objectivos; 3) a capacidade de o indivíduo influir o seu nível de produtividade, à medida que acredita poder influenciá-lo, atingindo, assim, as suas expectativas baseadas em recompensas (Chiavenato, 2009). Partindo desse pressuposto, a motivação que um indivíduo deposita numa empreitada e o seu empenho em concretizá-la poderão influenciá-lo a compreender que as suas acções poderão modificar o seu nível de desempenho.

⁶ Lei N° 46/1986 de 14 de Outubro, alterada pela Lei N° 115/1997, de 19 de Setembro.

⁷ <http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%201CicloEB.pdf>, acedido em 10/12/2010.

Portanto, existe uma percepção subjectiva da relação acção/resultado nas expectativas e os indivíduos só se dedicam a uma determinada acção se concluírem que serão bem sucedidos. Logo, esperanças elevadas implicam produtividade, numa expectativa final de obter benefícios, que podem ser económicos, sociais, promocionais, académicos ou aceitação pelos pares (Sanhá, 2006).

Com o intuito de tornar compreensível o seu sentido na contextualização do problema é preciso explicar o conceito de expectativa, que Silva (2008) baseando em Rotter (1954) define *como o grau em que o sujeito considera que um determinado reforço se segue a um determinado comportamento, executado numa determinada situação* (Silva, 2008: 119).

No Houaiss⁸ (2009), o termo “expectativa” é definido como sendo *situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento*. Ou seja, ela surge como uma previsão de um desejo futuro. Essa previsão que os discentes têm a respeito do futuro merecem reflexão, dado que elas podem influenciar a conduta dos alunos perante a escola e mais directamente o seu desempenho escolar.

Para Oliveira (1992: 35) e partindo da relação professor/aluno na perspectiva do professor, o vocábulo “expectativa” *pode revestir pelo menos três significados: simples crenças, percepção ou esperança vaga do professor sobre a realização ou o comportamento do aluno mas sem o influenciar*. Partindo das definições acima propostas por Rotter (1954), Oliveira (1992) e Houaiss (2009), constata-se que as expectativas estão vinculadas aos interesses de forma lógica, influenciando-os e sendo influenciadas por eles.

As expectativas podem ser *probabilísticas*⁹, *normativas*¹⁰ ou *ideais*¹¹ (Silva, 2008: 120).

II.2. Formação de Impressões

Moscovici (1976), considerado um dos principais autores da teoria das representações sociais, define-a como um conjunto de ocorrências de conhecimento particular que possui a função de elaborar comportamentos e permitir a comunicação

⁸ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

⁹ Àquilo que poderá acontecer.

¹⁰ Àquilo que deverá acontecer.

¹¹ Àquilo que deveria, se gostaria e desejaria que acontecesse.

entre indivíduos. Segundo Caetano (2006 :90), outro elemento relevante, no estudo das representações sociais, é a formação de impressão, que significa *organizar a informação disponível acerca de uma pessoa de modo a podermos integrá-la numa categoria significativa para nós*. Por outro lado Fischer (2001:129) define formar impressões *como o processo que consiste em caracterizar uma dada pessoa organizando num todo coerente as diversas características que lhe dizem respeito*. Uma componente fundamental neste processo é a categoria avaliativa, onde a avaliação é do modo efectivo gosto/não gosto e bom/mau. Partindo destes pressupostos perfazemos uma avaliação (positiva ou negativa) e sem informações adicionais sentimo-nos capazes de formar inferências sobre inteligência, sucesso profissional, integridade ou ambição. Essa primeira impressão permite ao indivíduo predizer o comportamento da pessoa, assim como catalogar o outro (Caetano, 2006).

Uma vez que as representações sociais influenciam os comportamentos dos indivíduos, convém investigar até que ponto as motivações e as expectativas dos educandos condicionam o seu desempenho escolar e se colaboram para o seu sucesso ou insucesso, ou se não o condicionam, na concepção dos educandos e dos docentes. É igualmente relevante, na medida em que nos possibilita admitir que as representações que os alunos possuem acerca do seu percurso académico são condicionadas pela comunidade escolar e social onde estão inseridos e que as suas práticas em relação à educação são, por sua vez, influenciadas por essas representações. Numa sociedade em que o grau académico, sinónimo de padrões elevados de desenvolvimento, assume enorme importância, as representações sociais da educação são essenciais, na medida em que estas se repercutem nos resultados a nível escolar dos cidadãos. De igual modo, o valor que cada discente imputa à educação está profundamente ligado à importância que este confere aos conhecimentos e às competências adquiridos nas instituições de ensino.

Para Ramos (2004), as representações sociais que possuímos sobre determinado assunto, neste caso particular a educação, influenciam o nosso comportamento em relação ao mesmo. Efectivamente, a presença da motivação é essencial para se iniciar uma determinada actividade tendo em vista a concretização de um objectivo, conseqüentemente, o empenho e a dedicação, provirão do grau de motivação de cada indivíduo. Ou seja, num mesmo grupo subsistem subgrupos que possuem representações distintas de um objecto idêntico.

II.3. Consequências das expectativas

As expectativas detêm consequências importantes sobre os sistemas cognitivos, comportamental, afectivo e fisiológico do indivíduo. No nível cognitivo, desencadeia efeitos nos processos de *atenção e codificação, interpretação, atribuição, pensamento contra-efectivo (alternativo) e memorização*. Nos processos afectivos, as consequências revelam-se a nível de *atitudes, ansiedade e depressão e humor*. Ainda, a nível comportamental assinalam-se efeitos como o *comportamento consistente com o conteúdo das expectativas, teste de hipótese e profecias auto-realizadoras* (Silva, 2008: 123).

A nível comportamental assinalam-se consequências importantes nos indivíduos: primeiramente procedem em conformidade com as suas expectativas, o que poderá prognosticar os seus procedimentos futuros, a partir do conhecimento antecipado das expectativas (comportamento consistente com o conteúdo das expectativas); de igual modo, propositadamente, tentam confirmar a autenticidade das suas expectativas (teste de hipóteses) e finalmente as expectativas dos indivíduos tornam possível a compreensão ou dedução da sua conduta a partir dessas expectativas (Silva, 2008).

II.4. Confirmação e negação das expectativas

O percurso académico é um ciclo importante na vida de um aluno e como tal é rodeado de expectativas, que ao longo desta caminhada se fazem presentes, neste processo essas expectativas vão-se alterando, influenciadas pela escola e podem ser factores determinantes no seu sucesso, mas identicamente poderão contribuir para a frustração, desinteresse e conseqüente abandono da escola, acarretando prejuízos ao aluno, instituição e sociedade.

As consequências das expectativas advêm tanto com a sua confirmação como com a sua negação. Os efeitos da sua confirmação parecem ser diferentes nas expectativas efectivas e relativas. Nas efectivas – *100% de certeza* – os efeitos são nulos ou insignificantes; nas expectativas subjectivas – *menos de 100% de certeza* – a confirmação impele sentimentos positivos, pois *torna a realidade previsível* e fortalece a convicção das expectativas, modificando *as subjectivas em efectivas ou, pelo menos, em menos subjectivas* (Silva, 2008: 122). No que concerne as consequências da negação pode: converter as expectativas explícitas – *conscientes* – em expectativas implícitas – *não conscientes* –; produzir sentimentos negativos pois a realidade apresenta-se

imprevisível; inflamar a incoerência, dado que os sujeitos *se comprometem* com as suas expectativas; originar reacções favoráveis ou desfavoráveis – *valência violatórias* – dependendo da avaliação dos indivíduos sobre o comportamento *desconfirmatório das expectativas*¹²; diminuir a convicção das expectativas se não são *revistas ou abandonadas* e torna-as mais atingíveis (Silva, 2008: 123). A autora assegura que as expectativas surgem *de uma experiência pessoal directa* e assumem *um especial relevo nas relações intergrupais e, concretamente, nas relações estabelecidas entre professores e alunos em contexto escolar e, sobretudo, na sala de aula, em situação pedagógica propriamente dita* (Silva 2008:124).

II.1 As expectativas dos Professores

Segundo um estudo levado a cabo por Rosenthal e Jacobson (1968) as expectativas de um professor, sobre o rendimento escolar de um educando, podem cumprir-se, independentemente da capacidade deste aluno, – efeito Pigmalião. Toda a acção do educador acaba por cingir-se a essa percepção falaciosa e com o tempo torna-se efectiva (Oliveira, 1992).

Brewer e Crano (1994) citados por Silva (2008: 120), consideram que as *expectativas do professor, acerca do potencial académico do seu aluno, são acompanhadas por uma mudança nos afectos, uma vez que quanto mais favoráveis forem as suas expectativas mais positivo será também o modo como vê o aluno e o empenho que empreende no trabalho com ele*. Quando são negativas estas espelham-se, igualmente, nos afectos que o docente transmite ao educando. Ao constatar as expectativas do professor, o aluno procede de acordo com as mesmas e acaba por reforçar o que o professor prognosticava dele. *Cria-se assim, um ciclo em que, partindo de algo suposto pelo professor, o aluno acabará por confirmá-lo* (Silva, 2008: 126).

Estudos levados a cabo por Bourdieu e Passeron (1970) anunciam que a classe social do aluno detém uma enorme relevância na profecia do sucesso escolar do educando. Conforme Deutsch (1963) e Wilson (1963), os docentes exteriorizam expectativas mais baixas em relação aos alunos de classe social baixa e sobrestimam as aptidões dos alunos de classe social média e alta, enaltecendo desta forma os estudantes que possuem classe social próxima da sua (Silva, 2008).

¹² Teoria da violação das expectativas.

Jussim, Eccles e Madon (1996), nos seus estudos evidenciaram que a etnia dos estudantes parece possuir importância nas expectativas dos professores, pois as consequências destas são bastante mais fortes entre alunos de grupos estigmatizados. As consequências das expectativas que incidem nos processos afectivos acarretam problemas, essencialmente se as impressões arquitectadas pelos professores dão origem a *tratamento diferenciador*, proveniente das suas expectativas positivas ou negativas. A formação de expectativas falaciosas, na sala de aula, está intimamente ligada aos *estereótipos e preconceitos conscientes ou inconscientes dos professores, não sendo raros os alunos, em relação aos quais os docentes têm expectativas baixas, coincidirem com os que [...] são oriundos de determinados grupos sociais e étnicos* (Silva 2008: 127).

Para Oliveira (1992:143) *embora as expectativas interpessoais não sejam panaceia para todos os males escolares e educativos, podem constituir um adjutório válido para o sucesso, se os educadores souberem alimentar expectativas positivas, sem se alienarem da realidade*. À escola, e aos professores em particular, cabe preparar os discentes, de modo a que desenvolvam um conjunto de competências e habilidades, que os capacitem para os desafios futuros. Essa preparação, associação de informações e transformações constantes são acompanhadas de expectativas, que influenciam na formação da identidade do aluno. Parece essencial que os docentes tenham consciência da importância das expectativas positivas dos seus educandos, não só para sua motivação, como também para as implicações que estas terão nas necessidades fundamentais dos mesmos. Logo, será útil estimular os alunos a não deixarem que as expectativas negativas minem o seu desempenho e sucesso académico.

Para Winitzky (1995) citada por Silva (2008: 131), *na sala de aula, o desafio consiste, obviamente, em desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e para realçar expectativas positivas nos alunos*.

Capítulo III: Estágio em Português

III.1. Caracterização da turma do 9º A

A turma é constituída por vinte e cinco alunos, sendo quinze meninas e dez rapazes com idades compreendidas entre treze anos e quinze anos. O grupo tem sido acompanhado desde o 8º ano pela orientadora, que é directora da turma desde então, no

entanto temos três alunos repetentes que ingressaram este ano na turma. A maioria dos educandos estão juntos desde o sétimo ano, logo conhecem-se muito bem. O desempenho destes alunos era, no geral, bom e a turma é vocacionada para a área das ciências (as suas pretensões profissionais assim o revelam). Apesar disso, não se verifica oposição ou desinteresse pela disciplina de Português, pelo contrário, mostram-se cientes da importância do seu domínio na cooperação do desenvolvimento de competências nas outras disciplinas. No início do ano lectivo, fiquei com a percepção que a turma vivia em harmonia, mas ao longo da PES percebi que esta aparente harmonia escondia uma competitividade feroz. A turma encontrava-se dividida em grupos: tínhamos alunos com capacidades muito boas e que as queriam evidenciar; um outro grupo com alunos com menos capacidades, mas que se integraram muito bem e foram aceites pelos colegas; por fim, os que não foram aceites. Esta competitividade é benéfica, porque todos querem ser bons, por outro lado dificulta o papel do professor que tem de utilizar uma enorme perspicácia e bom senso para administrar conflitos.

O comportamento global da turma era bom, sendo de realçar uma melhoria a este nível em relação ao ano transacto, que foi notada ao longo do ano lectivo, revelando uma maior serenidade e maturidade. Não significa isto, que não se assinalasse alguma agitação por parte de alguns elementos. Portanto, por vezes, sentiam-se duas turmas distintas na mesma, isto é, um grupo de alunos com grande maturidade e interesse e outros mais dispersos e irrequietos. A heterogeneidade do grupo turma também se verificava a nível de actividades e gostos, que ia desde a literatura, à equitação, música, tiro com arco, surf e desenho.

III.2. Caracterização da turma do 10º E

O grupo de trabalho era composto por vinte e três alunos, dos quais apenas dois elementos eram femininos, com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos. É de assinalar que cinco alunos registavam retenção no ano transacto. Alguns tinham sido alunos da orientadora em anos anteriores, portanto, já conheciam a metodologia do trabalho que seria implementada. Existia pouco clima de colaboração e espírito de entajuda entre os elementos do grupo, o que demonstra a pouca harmonia entre os seus elementos. É de realçar algumas potencialidades existentes na turma, que se reflectiam no empenho e desempenho destes alunos, mas a maioria evidenciava moderado interesse pelos estudos, o que explica a circunstância de apenas um reduzido número ambicionar prosseguir os estudos universitários. Três alunos desistiram a meio

do segundo período, no entanto, um retomou os estudos. A turma era participativa, embora houvesse alguns elementos tímidos, possuíam bom comportamento e o aproveitamento era médio. De mencionar que os seus interesses eram a internet, a prática de desportos e os videojogos.

III.3. Caracterização da turma do 7º A

A turma era constituída por vinte e três alunos, catorze alunas e nove alunos, com idades compreendidas entre os onze anos e os quinze anos, o que contribuiu imenso para a heterogeneidade do grupo. Esta diversidade contribuiu para o clima de pouca harmonia presente no grupo de trabalho. Em média, estudavam uma hora na companhia das mães, no entanto alguns não o faziam diariamente. Em relação às disciplinas favoritas, os alunos mostravam maior gosto pelas disciplinas relacionadas com as ciências exactas como a Matemática, o Inglês e as Ciências Naturais. É de referir que apenas um aluno tinha como disciplina favorita o Português. Ocupavam os tempos livres de formas variadas, que iam desde a leitura, a navegar na internet, ouvir música, ver televisão e à prática desportiva. Alguns elementos eram tímidos e possuíam baixa auto-estima, o que prejudicava os seus desempenhos, havia um pequeno conjunto bastante perturbador, e outro de alunos interessados e esforçados. Um dos alunos requeria mais atenção, por ser hiperactivo e beneficiava de apoios educativos especiais.

III.4. Planificação das unidades didácticas

O trabalho de planificação das aulas foi relevante durante a PES, na medida em que orientou a minha acção em vários aspectos. Ao longo do ano lectivo, foram realizados vários tipos de planificações: curto, médio e longo prazo. As planificações a longo prazo tiveram como base de trabalho as Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação. De referir que a dita planificação fora realizada pelos professores do grupo, que leccionavam o mesmo ano curricular. O objectivo principal era explicar as competências que se pretendia que os alunos adquirissem, estabelecer o tempo dado a cada unidade ou tema a abordar e ainda escolher os textos literários a estudar. Neste sentido, o meu papel foi de observar todo o processo criativo.

As planificações a médio prazo foram efectuadas de uma forma mais detalhada, tendo em conta as diferentes sequências, tipologias de texto, e a especificidade da turma a que eram dirigidas. Eram definidos os conteúdos programáticos, que seriam

abordados, o tempo disponibilizado em cada um, as competências específicas que seriam desenvolvidas, as actividades, a avaliação e os materiais a utilizar.

Ao longo da minha prática lectiva elaborei inúmeras planificações de curto prazo (cf. Anexo 1), das aulas desenvolvidas. A elaboração destas planificações permitiu-me apreender a importância da selecção das actividades, da escolha das estratégias e de toda uma preparação que o professor deverá realizar antes das aulas. Com efeito, senti que a minha capacidade de elaborar e gerir as aulas se foi aprimorando gradualmente. Possuía alguns modelos criados durante o mestrado nas aulas de Didácticas, que adaptei em função dos métodos de trabalho do nosso núcleo de estágio e ao grupo turma. Mostrou-se, igualmente, um excelente processo para exercitar a gestão do tempo e constituiu um bom instrumento para o alinhamento da minha prática pedagógica, uma vez que procurei explicitar os objectivos que pretendia atingir, as competências a desenvolver nos alunos, através da selecção de determinadas actividades em detrimento de outras. Revelou-se um método de organização mental que me permitiu estabelecer a sequência e a hierarquia dos conteúdos que julgava mais adequadas ao perfil da turma, assim como verificar a evolução do trabalho desenvolvido. Por último, foi um suporte importante no desenrolar das aulas, pois podia sempre consultá-la caso tivesse dúvidas em relação à sequência das mesmas e desse modo não perder a ordem e a eficácia didáctica das actividades escolhidas. Estou ciente que estas vantagens não impedem a espontaneidade da acção do docente na sala de aula, porque qualquer ocorrência inesperada pode conduzir ao fracasso de uma planificação meticulosamente elaborada. É evidente que a experiência, a observação e a permanente reflexão permitem ao professor adquirir um conhecimento implícito, que fundamenta as suas escolhas e lhe faculta observar a eficácia da sua metodologia. Enquanto aprendiz reconheço a necessidade e a proficiência da planificação como forma de adquirir hábitos de trabalho e de reflectir sobre as opções didácticas e sua importância no aperfeiçoar das minhas aulas.

III.5. Reuniões Assistidas

Parece-me pertinente aludir que, durante o ano lectivo, fui me apercebendo das diversas tarefas desempenhadas pelo professor na escola. Tomei parte em diversas actividades, a saber, participação nas reuniões de análise do Novo Programa do Ensino Básico, reuniões de grupo, Conselhos de Turma, acompanhei os trabalhos inerentes ao cargo de Direcção de Turma e participei em visitas de estudo. Usufruí igualmente da

oportunidade de assistir a outras Reuniões do Departamento, que me elucidaram sobre os assuntos relacionados com a prática lectiva e com a escola. Assisti às reuniões intercalares da turma que me foi destinada e aos Conselhos de Turma. Nessas reuniões tive a oportunidade de conhecer todos os professores da turmas e saber a sua opinião sobre as mesmas, o que me possibilitou uma visão global sobre o perfil dos alunos. Estes encontros revelaram-se muito positivos, por permitirem estabelecer contacto com os outros docentes, conhecer as suas opiniões e considerações sobre as temáticas educacionais actuais, as suas preocupações e debater aspectos relevantes sobre os alunos.

O Director de Turma é o vínculo entre o Conselho de Turma e os Encarregados de Educação e compete-lhe estabelecer a articulação entre os professores da turma e os alunos. É responsável pela promoção da comunicação e formas de trabalho cooperativo entre estes agentes; pela coordenação da cooperação com os docentes da turma tendo em atenção a especificidade de cada aluno; articulação das actividades da turma com os encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação e apresentar à direcção um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. Neste sentido, o meu papel foi o de secretariar as reuniões de avaliação e reuniões intercalares, bem como apoiar as tarefas inerentes ao cargo. Estas sessões foram muito importantes para a minha integração na comunidade educativa e, através dos esclarecimentos prestados pela orientadora, apreendi mais alguns elementos de funcionamento da escola. O papel do professor passa cada vez mais por questões de carácter burocrático, portanto essas sessões serviram para revelar outra faceta da actividade de docente.

III.6. Estudo Acompanhado

Destinava-se especialmente a auxiliar os alunos a melhorar e a transpor as dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no ensino Básico. Foram ministradas em blocos de 90 minutos, em regime de parceria. Possibilitava fazer um trabalho mais individualizado com os educandos e superar algumas das suas dificuldades. Este modelo de aulas foi relevante, por permitir estabelecer um contacto mais personalizado com os discentes e aperceber-me da proficiência deste método de trabalho.

III.7. Prática Didático-Pedagógica do 9º Ano

III.7.1. Aulas observadas

A orientadora optou por fazer a minha inserção na turma do 9º A no primeiro dia de aulas, apresentando-me como professora que iria leccionar conjuntamente a turma. No ano transacto, os alunos tinham trabalhado com a professora e com um estagiário nos mesmos moldes, portanto estavam habituados a este método de trabalho. Este processo proporcionou-me uma outra perspectiva de observação, porque simultaneamente tinha uma participação activa nas aulas, fazia observação e estabelecia um contacto progressivo com os alunos. Este método facilitou a abordagem aos alunos, porque a turma foi-me conhecendo e aquando do processo de interacção não houve estranheza, pois já estava integrada. Logo, a relação pedagógica com os alunos foi-se desenvolvendo de forma gradual.

Ao longo das aulas pude observar que a orientadora tentou diversificar as estratégias pedagógicas e os procedimentos adoptados com a finalidade de facilitar as aprendizagens dos estudantes. Em primeiro lugar, recorria a palavras e imagens simples para exemplificar aspectos mais complexos da matéria, apesar de empregar uma linguagem elaborada e culta, quando os alunos evidenciavam dificuldades em compreender um vocábulo mais erudito servia-se de produções mais básicas e dessa forma conseguia que interiorizassem os conteúdos. Efectivamente, requer um grande esforço, na medida em que é difícil adequar a linguagem ao nível do público, mas conseguia fazê-lo com naturalidade. Por outro lado, procurava outorgar a iniciativa da aprendizagem aos alunos, partindo do conhecimento que evidenciavam para transmitir um assunto e desse modo envolvê-los no seu processo de aprendizagem. Valorizar o papel dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem pareceu-me uma excelente estratégia, na medida em que se aproveitam os conhecimentos que possuem. Trata-se claramente de uma metodologia que visa desenvolver as competências dos alunos, através da valorização das suas vivências e experiências, o que se compagina com as indicações pedagógicas dos novos programas. Canário (2005:160), conjectura que *os alunos tem de ser capazes de integrar e relacionar a sua experiencia escolar com todas as suas experiencias de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido*. A orientadora interpelava todos os alunos, com especial atenção naqueles que mostravam mais dificuldades ou que revelavam maior inactividade durante as aulas. Constatei, igualmente, que durante a realização das tarefas, circulava pela sala, com o objectivo de

auxiliar individualmente cada um deles, esclarecendo dúvidas e ajudando-os na resolução das tarefas pedidas. Durante estas aulas não usei grelha de observação, fazia somente anotações dos aspectos que achava importante. Percebi, igualmente, que o comportamento, a pontualidade, o ritmo de trabalho dos discentes, não só tendem a regular a prática do docente, como também são aspectos a ter em consideração na planificação e preparação das aulas.

III.7.2. Metodologia de trabalho

No decorrer do ano lectivo fui fazendo a minha prática lectiva de forma gradativa. No início fui fazendo correcções de exercícios, leccionando momentos de aula, posteriormente, dei blocos de quarenta e cinco minutos para me sentir mais à vontade, até ao momento de fazer as aulas de regência. Quanto à organização do estágio, a orientadora explicou no início os pormenores relativos ao trabalho a desenvolver, ao longo do ano e à sua avaliação. Relativamente a alguns aspectos mais concretos, como a elaboração do meu horário e a definição do número de aulas que iria leccionar e observar, tudo foi definido através de consenso nas reuniões. Transmitiu-me, igualmente, algumas ideias sobre actividades a desenvolver ao longo do ano e tivemos reuniões de orientação semanalmente. Do mesmo modo, sempre se mostrou flexível e aberta ao diálogo no que diz respeito à escolha dos métodos de organização das actividades lectivas, quer em termos da gestão das aulas assistidas e leccionadas, quer em termos da definição de projectos a desenvolver fora da sala de aula. Neste sentido, na primeira reunião, começámos por analisar em conjunto as planificações e os programas dos anos que me tinham sido atribuídos. Procedemos depois à selecção das unidades que eu iria leccionar nos dois primeiros períodos e deu-me a oportunidade de escolher as sequências que gostava ou em que me sentia mais à vontade.

Em relação à metodologia a seguir nas aulas por mim leccionadas, tive a liberdade de escolher as actividades, com a condição de respeitar o tempo disponível para o efeito e de abordar todos os conteúdos previstos nas unidades. A dinâmica das técnicas pedagógicas e a definição das actividades com base em competências concretas deviam igualmente ser tidas em conta no momento da planificação dessas aulas. Ainda neste domínio, deu-me a liberdade de conceber os materiais que achasse necessário, as quais antecipadamente lhe apresentava e, quando haviam dúvidas sobre o sucesso de alguma tarefa/actividade ou metodologia, debatíamos o assunto analisando em antevisão

os aspectos positivos e negativos; no entanto, ficava a meu critério a opção de respeitar ou não a conclusão da reflexão.

Quanto à fixação do número de aulas que eu devia observar e leccionar, não ficou previamente definido porque ia fazendo uma intervenção gradativa na turma. Em contrapartida, teve desde o início a preocupação de me explicar claramente os critérios pelos quais iria ser avaliada ao longo do ano lectivo.

III.7.3. Unidade Didáctica: Os textos da *media*

As primeiras aulas ministradas por mim foram seis blocos de quarenta e cinco minutos sobre o texto dos *medias*: a reportagem, a notícia, o documentário, a crónica, a crítica e uma aula de revisão destes temas.

Estas lições tiveram momentos bastantes expositivos, pois o tempo disponível limitou e influenciou a elaboração das actividades. Com efeito, tentei diversificá-las e dinamizar metodologias que permitissem defini-las com base em competências que tencionava que os alunos trabalhassem. A orientadora facultou-me, ainda, um bloco complementar de noventa minutos para a visualização do documentário *Além de Nós* de Anabela Saint-Maurice. Nestas aulas, preferi seguir a mesma metodologia, pois verifiquei que a turma tinha sido receptiva à primeira aula. Nas observações, notei que a disposição dos alunos nas aulas de segunda-feira (8:15) era diferente da aula de quarta-feira (11:50). Fruto desta avaliação (como na segunda-feira estavam sempre tranquilos e sossegados), escolhi estas aulas para as actividades de trabalho em pequenos grupos ou pares. O objectivo era envolvê-los nas tarefas que exigiam troca de ideias, ou seja, aulas mais dinâmicas. À quarta-feira, os alunos estavam agitados, logo as actividades requeriam maior reflexão, tal como leitura silenciosa, resolução de exercícios individuais ou assistir a um documentário. Aos poucos, pude perceber que essas estratégias são aspectos que fazem a diferença. Nestas aulas tive de debater muito sobre a diferença entre a notícia e a reportagem e, conseqüentemente, entre a reportagem e o documentário. Sabiam defini-los, porém não conseguiam distingui-los. Na aula de revisão, pedi que levassem jornais, revistas e a partir destes desenvolvemos uma actividade que consistia em identificarem uma notícia, uma crónica, uma crítica e uma reportagem, sendo essencial a fundamentação. Entre as actividades realizadas, destaco a visualização do documentário, a resolução de uma ficha de trabalho sobre o mesmo e esta actividade. Construíram ainda um jornal com as notícias dos acontecimentos do dia

da inauguração da escola que foi distribuído no dia do aniversário da ESCCB. Este trabalho foi realizado, maioritariamente, em Estudo Acompanhado.

III.7.4. Unidade Didáctica: História da Língua Portuguesa

Ficou acordado com a orientadora que no primeiro período ia fazer algumas aulas de regências, portanto, daria cinco blocos de 90 minutos da unidade *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, e iniciaria o estudo dos Processos Fonéticos.

Optei por dividir os blocos em duas partes, sendo uma de quarenta e cinco minutos dedicada ao estudo da peça e os restantes ao estudo dos processos fonéticos. No manual, *Vozes em Língua Portuguesa*, os processos fonéticos aparecem completamente descontextualizados, como se fossem apenas uma questão linguística, onde todos os outros aspectos são descurados, portanto a orientadora e eu decidimos apresentar uma breve História da Língua Portuguesa. Pensámos que seria importante os educandos compreenderem a evolução do Português em todos os aspectos, desde a origem, os acontecimentos históricos e as influências que sofreu até aos nossos dias. Era essencial pensar a língua como um organismo vivo que sofre diversas mutações ao longo dos tempos.

Antes de dar início ao estudo da peça, os alunos tiveram de fazer um trabalho de investigação e para que não houvesse muito do mesmo, foram propostas várias opções de trabalho. A saber: as origens do teatro antigo, o nascimento do teatro português, a biografia de Gil Vicente e a contextualização histórica da peça. Os trabalhos foram entregues e apresentados.

No decorrer do estudo do texto literário, quando anunciei que íamos abordar a História da Língua Portuguesa e os Processos Fonéticos, os educandos perceberam a lógica, pois estavam na presença de uma peça com uma linguagem que sabiam ser diferente. A minha apreensão inicial, de que achariam a linguagem da peça “complicada”, o que poderia trazer consequências a nível da compreensão textual, não aconteceu. Posto que não revelaram nenhum incómodo em relação a este aspecto, um dos objectivos estabelecidos foi alcançado. Outro propósito era confrontá-los com um discurso substancialmente diferente daquele a que estavam habituados, de modo a fazê-los reflectir: nas diferenças, nos processos implicados nestas construções e finalmente até que ponto esta linguagem criava “ruído” ou mesmo incompreensão da obra em estudo. A peça em questão, apesar da distância temporal, possui temáticas

extremamente pertinentes e actuais; em segundo lugar, a linguagem do texto permitia-me introduzir de forma consistente e lógica os conteúdos linguísticos que pretendia explorar nas aulas. Decidi, também, apresentar a peça como um todo, fazendo referências culturais e apelando sempre à importância das representações, com o intuito de levar os alunos a perceberem que o *Auto da Barca do Inferno*, apesar de ser anacrónico na forma, é sincrónico no conteúdo e, claramente, mais do que uma simples crítica social.

No início da unidade apresentei um *power-point* à turma com os elementos mais importantes do estudo da História da Língua Portuguesa. Abordámos alguns factos históricos que contribuíram para a formação da Língua Portuguesa. Seguidamente, vimos os conceitos de estudo diacrónico e sincrónico da língua, a mudança linguística, os tipos de mudança e os factores da mesma. Estudámos famílias de línguas, as línguas indo-europeias, os ramos de famílias de línguas, as línguas românicas (o Latim Vulgar e o Latim Clássico), cujos exemplos os alunos deveriam identificar no decurso dos textos analisados em aula. Por exemplo, quando estudámos o episódio do Corregedor e do Procurador lembraram-se dos tipos de Latim que já tínhamos abordado anteriormente. Vimos os empréstimos ao Português, nomeadamente do Galaico-Português; do Renascimento, com a valorização da cultura greco-romana e os das línguas modernas. No terceiro bloco de quarenta e cinco minutos, concluí a apresentação do *power-point*, sobre o aparecimento dos primeiros documentos em Português e a variação histórica do Português: arcaico, clássico e contemporâneo, por último a geografia actual da língua portuguesa e dos crioulos de base portuguesa.

Os processos fonéticos foram estudados no contexto da análise da obra, a partir do texto isolava-se uma palavra e construía-se a sua evolução. A sistematização dos conhecimentos que iam sendo adquiridos era muito importante, porque este conteúdo exigia memorização e daí as fichas de trabalho revelarem a sua eficácia. Primeiro, os alunos tendem a esquecer rapidamente o que assimilam e, por vezes, revelam alguma dificuldade em estabelecer relações entre os vários conteúdos abordados. Constantemente, tive de delinear estratégias que permitissem a revisão sistemática destes conteúdos. Estas aulas foram, essencialmente, práticas. Isto porque apoiei-me grandemente nos exercícios, introduzia e explicava os conceitos que iam sendo abordados, pedia-lhes que os explicassem pelas próprias palavras e que descobrissem nos textos exemplos similares. Considero muito mais útil compreenderem um conceito

do que apenas memorizá-lo. Parto da premissa que se entendem um conceito conseguem-no explicar e identificar. Nas duas últimas aulas, optei por rever os conteúdos das lições anteriores, através de uma ficha que distribuí com a sistematização dos processos fonéticos (cf. Anexo 2) e uma ficha de trabalho (cf. Anexo 3). Evidenciaram algumas dificuldades na resolução da ficha de trabalho; no entanto, não revelaram as mesmas dificuldades na aplicação dos conceitos que eu tinha explicado nas últimas aulas. De forma a contornar esta situação, fui revendo a matéria dada à medida que ia procedendo à correcção da ficha, o que se revelou bastante eficaz.

Era imprescindível perceberem que o estudo dos processos fonéticos não era uma matéria à parte, mas sim um complemento que os ajudava na compreensão e na análise do próprio texto. Apercebi-me que os alunos consideram o conhecimento explícito da língua¹³ e a literatura temáticas desmembradas, quando na verdade são complementares, pois não existe texto sem a gramática e a gramática ajuda-nos a compreender o texto.

Os alunos, apesar de estarem atentos à aula, não faziam apontamentos. Face a esta situação e como sei que nem todos tiram bons apontamentos e há ritmos de trabalho diferentes, acabei por fornecer-lhes fotocópias. Embora tivesse consciência de que esta estratégia, talvez, não fosse a mais frutífera em termos pedagógicos, dado que o facto de serem os próprios alunos a tomarem notas, faz com que assimilem mais facilmente os conteúdos, isto é, a aprendizagem é mais efectiva e duradoura quando têm um contacto directo com a informação; apesar de saber que é importante que tenham liberdade para procurar e investigar de forma a construírem os seus próprios suportes de estudo. Portanto, o meio-termo e o bom senso, que de resto devem ser duas das qualidades mais importantes de um professor, devem prevalecer. Um bloco de quarenta e cinco minutos ficou para o Estudo Acompanhado, porque não tive tempo de concluir a última aula da planificação. Mas, penso que o professor deve estar preparado para essas eventualidades e se for necessário alterar a planificação é preferível fazê-lo do que arriscar numa estratégia que não se adequa à turma ou que não resulte com o seu público, não obtendo assim os resultados desejados. Aquando da ida ao teatro para assistir à peça *Auto da Barca do Inferno*, com encenação do António Feio, os alunos fizeram uma reportagem sobre a visita.

¹³ Utilizarei doravante a sigla CEL quando me referir ao conhecimento explícito da língua.

III.7.5. Unidade Didáctica: *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões

Comecei pela leitura cuidadosa da obra e alguns textos de análise crítica, entre os quais artigos *on-line*, para aumentar os meus conhecimentos sobre esta. Destaco a inestimável colaboração da orientadora, que me facultou um conjunto de materiais como livros, fichas e apontamentos.

Começámos por abordar a origem da epopeia, sua estrutura (interna e externa) e as epopeias antigas: *Ilíada*, *Odisseia* e *Eneida*. Posteriormente, foi apresentada a mitologia greco-romana. Estudaram-se os conceitos de Renascimento, Humanismo e Classicismo. Neste contexto foram referidas as epopeias do Renascimento, a que se seguiu a leitura de poemas sobre Luís de Camões. Terminadas estas aulas começámos o estudo dos episódios de *Os Lusíadas*. Sendo uma epopeia cheia de referências mitológicas e históricas, com um vocabulário erudito e estruturas frásicas não linear, compete ao professor torná-lo atractivo e acessível. Conhecidas, previamente, as suas fontes os alunos poderão corresponder de forma satisfatória à leitura/compreensão do texto. Não possuindo estas referências, não só a análise da obra pode ser colocada em causa como também poderá conduzir ao desinteresse.

No primeiro dia, comecei por explicar como seriam desenvolvidas as actividades futuras. Depois de escrito o sumário iniciámos o estudo do género épico: génese, principais elementos, fontes e estrutura (cf. Anexo 4). Nessa sequência, estudámos as epopeias antigas: *Ilíada*, *Odisseia* e *Eneida*, como forma de mostrar aos alunos de modo mais concreto e apelativo alguns aspectos das epopeias clássicas. Proporcionava-lhes, ainda, contacto com três clássicos da literatura mundial, assim como perceberem a génese d'*Os Lusíadas* e alargarem os seus horizontes de leitura, visto, alguns lerem bastante e estarem ávidos por conhecer novos mundos literários. Muitos tinham conhecimentos sobre a *Ilíada* e a *Odisseia*, através de filmes, e aproveitei-os para a exposição da matéria. Foi uma troca de experiências interessante e serviu similarmente para falar sobre a parceria entre a leitura e o cinema. Isto desencadeou uma acesa discussão sobre os livros e os filmes *Twilight (Crepúsculo)*, *New Moon (Lua Nova)*, *Eclipse (Eclipse)* e *Breaking Dawn (Amanhecer)* da Stephenie Meyer e do *Harry Potter* de J. K. Rowling. Neste sentido, tentei aproveitar e dinamizar as intervenções dos alunos, criando a partir daí novas ideias e métodos de aprendizagem e é uma forma de se sentirem valorizados através do reforço positivo. Aproveitei esta aula para trabalhar a leitura expressiva, pois segundo nos diz Cândido Oliveira Martins José no seu artigo

Elogio do Livro e da Leitura, citando António Marina, “*A riqueza léxica, a argumentação, a explicação, a expressão dos próprios sentimentos, a compreensão dos alheios, a liberdade de pensamento, adquirem-se pela leitura*”. Utilizei fotocópias da Enciclopédia do Estudante ¹⁴ que contém o resumo e algumas passagens das obras “*Odisseia*” e “*Eneida*” nesta actividade. No início, abordámos algumas técnicas de leitura como a projecção da voz, salientando a importância de “mastigar” as palavras, ou seja ler as sílabas todas, a importância do saber respirar durante a leitura e a dicção. Com esta actividade pude constatar as disparidades existentes entre os educandos, ao nível da leitura e da expressão oral. Por outro lado, pedi que a leitura seguisse a ordem dos lugares, evitando dessa forma um corte na sequência, o que poderia causar problemas mais significativos ao nível da compreensão do mesmo. No fim, em conjunto procedeu-se à análise global das obras, comentando algumas partes, esclarecendo dúvidas de vocabulário, algumas referências e alguns termos menos claros dos mesmos. Para concluir, distribuí uma ficha com o resumo da *Odisseia* e da *Eneida* e um quadro cronológico da Antiguidade, com as obras mais significativas da literatura mundial no período histórico.

Na segunda aula, comecei por fazer a revisão da aula anterior. Penso que é uma metodologia indispensável, na medida em que permite ao docente assinalar eventuais dificuldades dos alunos e verificar o grau de aquisição de conhecimentos destes. Facultei mais alguns minutos, de forma a certificar o que foi apreendido. Tenho a consciência de que existe a pressão do tempo, dos programas, dos exames nacionais e dos conteúdos e que, por vezes, acabam por determinar as práticas do professor. Sei, igualmente, que o docente deve ser capaz de estimular os educandos. É provável que a estratégia pedagógica ideal não exista, mas tentei ajustar de forma mais equilibrada possível os conteúdos, as actividades e os descritores de desempenho ao tempo disponível levando, ainda, em consideração as especificidades dos alunos. Devo acrescentar que procurei considerar o ritmo da turma e dentro deste as diferentes “velocidades” existentes. Porém, a evolução da gestão do tempo e do ritmo das aulas foi progressiva.

Quando apresentei o *power-point* sobre a mitologia “greco-latina” na segunda aula foi curioso perceber que os alunos tinham bastantes conhecimentos sobre o tema e

¹⁴ Enciclopédia do estudante (2005). *Literatura Universal*. Santillana Educação

sentir como aderiram e se entusiasmaram com a aula. Isso deveu-se, na minha opinião, a certas curiosidades sobre o tema em estudo, de que se destaca a analogia entre o nome cereal e a deusa Ceres, a relação entre o rapto da Próserpina e as estações do ano, o romance da Psique e Cúpido, entre outros. No fim foi entregue uma ficha com o conteúdo apresentado no *power-point* (cf. Anexo 5).

Iniciámos a aula sobre o Renascimento proferindo sobre o que sabiam sobre o tema. Apresentei um *power-point* sobre a arte focando, essencialmente, os aspectos mitológicos presentes no tema em estudo, em que predominavam a arte renascentista. Distribuí aos alunos uma ficha de exercícios lacunar (cf. Anexo 6) que tinham de completar ao mesmo tempo que visionavam o *power-point*. No fundo, este exercício tinha como objectivo mantê-los atentos. Parti de um documento específico para a exploração de aspectos culturais mais vastos. A partir daí pude fazer a contextualização histórica. Eles próprios fizeram a identificação e puderam constatar as características mais proeminentes desse período. Insisti neste ponto, tendo em conta a ideia de que é preciso despertar nos discentes a necessidade da descoberta e da interligação de ideias, colocando-os no centro do processo ensino - aprendizagem. Sempre que surgia o nome de um autor ou de uma obra, que tivesse algum interesse, achei conveniente explicá-lo. Logicamente, o tempo é limitado e não podemos focalizar e contextualizar todos os pormenores, porém em alguns momentos recorri a esta estratégia para que compreendessem e interiorizassem os conhecimentos. Seguidamente, procedi à exposição oral de alguns dos aspectos mais importantes sobre o Renascimento (no campo artístico, literário e filosófico), apoiando-me nos esquemas que distribuí, visto ter constatado que quando lhes dou fichas informativas, antes de falar sobre um assunto, eles dispersam-se e não tiram apontamentos, pois sabem que já os têm. Expliquei, ainda, os conceitos de Renascimento, Classicismo e Humanismo interligando-os (cf. Anexo 7). No entanto, o mais importante era que percebessem as características da sociedade teocêntrica (Idade Média) e as características da sociedade antropocêntrica (Renascimento), no que concerne ao pensamento humano, dado que durante o Renascimento houve uma grande transformação do mundo, e esta transformação influenciou o homem, a forma como ele vê o mundo, a vida e a si próprio.

Na quarta aula, começámos por abordar a biografia de Camões, ou seja o pouco que sabemos da sua vida. Levei para a aula uma pequena ficha com alguns poemas de outros poetas sobre Camões com o objectivo de perceberem que Camões é um poeta

sobre o qual os escritores continuam a escrever. Terminada a actividade, falámos sobre as fontes da épica camoniana (cf. Anexo 8). Seguidamente, abordámos a estrutura (interna e externa) desta (cf. Anexo 9). Obviamente que designações descontextualizadas, sem uma aplicação prática e sistemática, não seriam, provavelmente, assimiladas pelos alunos. No entanto, estas temáticas iam sendo retomadas sempre que a análise dos textos justificasse. Por outro lado, pude constatar que conhecimentos possuíam neste domínio e ir familiarizando-os com todas estas fontes e referências.

No campo literário renascentista, abordámos as epopeias e falámos sobre as principais características da épica salientando as obras *A Franciada*, *Orlando Enamorado*, *Orlando Furioso*, *Jerusalém Libertada* e *Os Lusíadas* e resolvemos uma ficha de trabalho (cf. Anexo 10). Era essencial que os alunos compreendessem as influências clássicas presentes nestas obras, o que era o principal objectivo da aula. No fim distribuí um quadro cronológico referente ao período em estudo e informação sobre os conceitos: Renascimento, Classicismo e Humanismo.

Para o estudo da proposição de *Os Lusíadas*, levei a Proposição e a Invocação da “*Odisseia*” de Homero¹⁵ para fazermos uma leitura e análise comparativa. A Invocação e a Dedicatória não fazem parte do Programa do 9º Ano de Língua Portuguesa. No entanto, eu e a minha Orientadora decidimos abordá-los. Nesta temática, abordei o tema do mito e do herói nas epopeias *Ilíada*, *Odisseia* e *Eneida* e comparámos os seus heróis, já caracterizados na aula anterior, com o herói que nos é apresentado na Proposição de *Os Lusíadas*, a que se seguiu a elaboração de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 11).

Na Sexta aula desta unidade didáctica começámos por fazer a leitura expressiva da Proposição e a resolução da ficha de leitura da mesma. Terminada a actividade, fomos para a Biblioteca da escola, onde os alunos fizeram uma pesquisa sobre o mito do herói e na sequência resolveram uma ficha de trabalho (cf. Anexo 12). No Estudo Acompanhado procedeu-se a um debate/troca de ideias sobre o herói e o ídolo. Esta ideia surgiu-me ao constatar que a nossa sociedade produz cada vez mais ídolos, enquanto os heróis são apagados. O debate sobre o tema serviu para trabalhar a compreensão e expressão oral. No fim desta aula, expliquei aos alunos que teriam de fazer um trabalho para o dia da poesia e que consistiria na leitura dialogada (jograis) do

¹⁵ HOMERO (2003). *Odisseia*. Trad. Frederico Lourenço. Lisboa: Cotovia

poema “*Luís, o poeta que salva o poema a nado*”, de Almada Negreiros. Os restantes alunos teriam a responsabilidade de recolherem poemas, pensamentos, frases e epítáfios de outros poetas sobre Camões e *Os Lusíadas*, que seriam reunidos numa antologia para ser exposta no dia do livro. O objectivo era que percebessem que Camões não foi esquecido pelos escritores e que continua presente no universo literário. É importante que tenham consciência dessa historicidade literária. De registar que a participação da turma nestas aulas foi positiva e revelaram uma cultura superior à espectável.

III.7.6. Materiais

Ao longo das aulas, todo o material elaborado ou adaptado foi criado por mim, com base no *Manual Vozes em Língua Portuguesa do 9º Ano*, na *Gramática Prática de Português* entre outras obras, sempre com a supervisão da orientadora. Ficou igualmente a meu cargo criar um dos testes do 1º (cf. Anexo 13) e 2º períodos e colaborar na realização dos outros. Criei igualmente a matriz destes testes (cf. Anexo 14), a cotação, assim como um gráfico (cf. Anexo 15) com o resultado alcançado pelos formandos. Elaborei diversas fichas informativas para complementar o manual escolar, visto considerarmos que os exercícios e os textos contidos nele eram básicos, monótonos e muitas vezes não estimulavam o desenvolvimento intelectual dos educandos. Assim, recorri a diversos livros auxiliares, apresentados na bibliografia para a criação destas fichas. Os *power-points* foram assaz importante, pois proporcionavam-me uma certa segurança e apoio. Para trabalhar as diferentes competências, utilizei distintos materiais, de modo a que as aulas fossem diversificadas e criativas.

III.7.7. Avaliação e reflexão dos resultados

Relativamente às aulas penso que foram alcançados resultados positivos. A turma era calma e colaborativa o que facilitou, obviamente, o meu trabalho. Neste sentido, não tive problemas na gestão da turma e acabei por cumprir as actividades previstas. Inicialmente, as minhas aulas foram muito teóricas, empreguei um vocabulário que não era acessível a todos e não tive atenção à reacção dos alunos nas aulas, ou seja preocupei-me em transmitir os conteúdos que queria trabalhar e descurei, a pedagogia. Pequei, sobretudo, na elaboração das fichas de trabalho. As questões incluídas não eram muito complicadas, mas os formandos manifestaram algumas dificuldades na resolução dos exercícios e demoraram mais tempo do que o previsto,

devido à extensão das mesmas. Consequentemente, tive de reelaborar e ajustar as planificações; no entanto, com o decorrer das aulas as falhas foram sendo colmatadas.

De forma geral, tentei preparar os alunos para aprendizagens cada vez mais complexas e aproveitei as potencialidades que evidenciaram. Procurei estimulá-los no sentido de lhes proporcionar uma perspectiva mais ampla do mundo e dos saberes, como estavam habituados a este método de trabalho mostraram-se receptivos. Reconheço que fui exigente, mas levei em consideração os seus interesses pessoais e as suas capacidades cognitivas, pois considero que é fundamental o professor compreender e conhecer o público que lecciona, dado que pode aproveitar as suas experiências e conhecimentos na planificação das aulas e dessa forma ir de encontro aos seus focos de interesse. Canário (2005: 70) ressalta que *a aprendizagem ocorre em todos os contextos, o que significa que a maior parte dos contextos educativos não são contextos escolares*, o que significa que as aprendizagens que os formandos possuem podem ser aproveitados e desenvolvidos no contexto educativo. Cada vez mais, o discurso pedagógico salienta a importância da motivação dos alunos e o professor pode recorrer a esta estratégia para motivá-los e captar o seu interesse nas aulas. A boa relação que consegui estabelecer com os alunos foi, sem dúvida, o que contribuiu para que essa experiência fosse preciosa e estimulante.

III.7.8. Actividades

A realização de actividades fora da sala de aula é relevante, pois ajuda a divulgar junto da comunidade educativa os trabalhos que os alunos vão desenvolvendo ao longo do ano lectivo no âmbito da disciplina. Desde o início do ano, dialoguei com a minha orientadora e ela mostrou-se muito receptiva, quer à minha participação nas actividades realizadas na escola, quer incentivando-me a propor actividades que gostasse de implementar. Para a concretização dessas iniciativas, pude contar com o valioso apoio da minha orientadora, da minha colega Patrícia Barradas e com o dinamismo envolvido nestas actividades que muitas vezes abrangeram a participação das várias turmas. Os alunos trabalharam em conjunto na realização das mesmas, o que possibilitou a troca de experiências e o desenvolvimento de espírito de entreajuda, pois a *aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo* (Canário 2005: 49). Neste sentido, ao longo do ano lectivo o núcleo de estágio organizou e participou em diversas actividades.

Visita de Estudo ao Teatro

No seguimento do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, no dia 23 de Novembro a turma do 9º A assistiu à representação da peça, com encenação de António Feio no Auditório do Colégio São João de Brito. Os alunos gostaram imenso da peça, quer pelo seu carácter interactivo, que foi introduzida pela música e pelo diálogo com o público, quer pela componente audiovisual. Interessante, foi testemunhar a reacção deles pelo facto de na encenação assistirmos a morte das personagens, enquanto no texto escrito esta informação não consta. O objectivo desta visita de estudo foi incutir nos alunos a ideia de que o texto dramático não é a mesma coisa que a representação teatral da peça. Ou seja, na passagem do texto dramático para a apresentação, outros elementos como a encenação, o cenário, a caracterização das personagens, estão envolvidos.

Aniversário da ESCCB

Os 25 anos da ESCCB foram comemorados no dia 4 de Dezembro de 2010 no ginnodesportivo com animada festa (cf. Anexo 16). Para esta comemoração, cada director da turma tinha como missão desenvolver uma actividade/exposição que no dia poderia ser vista pela escola toda, pois cada turma tinha o seu espaço. Expusemos na nossa montra um quadro elaborado pelos alunos do 9º A, de que constavam todos os acontecimentos importantes registados ao longo dos 25 anos da existência da ESCCB. Assim, cada aluno teve a responsabilidade de investigar um ano. Terminado este trabalho montaram um painel. Foi também exposta a primeira página do Diário de Notícias do dia 4 de Dezembro de 1985. Tendo em vista o tema do meu relatório de estágio, concebi um cartaz com o título “ A escola no futuro”, “ Educação: que futuro?” e “Futuro: o que eu gostava que acontecesse”, que expus, onde os alunos poderiam escrever e deixar registada a sua opinião. O objectivo era possuir em feedback sobre o tema e perceber se fazia sentido para eles o assunto.

Semana da Leitura e dia do Livro

A leitura é imprescindível no saber, por isso surgem iniciativas que visam sensibilizar a população e os mais jovens, em especial, para a importância da mesma, enquanto meio de comunicação e informação que influência não só a nossa identidade individual e colectiva, como a nossa percepção do mundo. Neste sentido, núcleo de estágio promoveu a celebração do dia do Livro e a Semana da Leitura, nos dias 26 a 29 de Abril no espaço do Centro de Cultura/Biblioteca, através de um conjunto de

actividades que tinham como objectivo primordial promover a leitura e chamar a atenção para a sua importância no desenvolvimento de diversas competências. Desta forma, através de actividades lúdicas e não só, tentámos desenvolver um ambiente de aprendizagem em que o livro e a leitura fossem os elementos essenciais (cf. Anexo 17).

Assinalámos o centenário da morte de Fialho de Almeida e promovemos a “Revolta dos Livros”, que consistia na saturação por não serem lidos.

As actividades terminaram com a palestra da Professora Doutora Maria do Rosário Monteiro, “Do Livro ao filme”. Foi uma troca de experiências interessante que serviu para sublinhar a importância da leitura, mas igualmente para falar sobre essa relação entre literatura e cinema.

Seguiu-se um pequeno debate que teve como ponto de partida o tema da palestra e um trabalho realizado pelos alunos sobre o assunto em questão. Faço um balanço positivo destas actividades, pois funcionaram bem e a conjugação de actividades lúdicas funcionaram eficazmente. Esse equilíbrio permitiu que o dinamismo e a animação estivessem presentes ao longo deste dia.

Visita de estudo ao Centro de dia São Romão

A Escola Secundária Camilo Castelo Branco e o Centro Social e Paroquial de São Romão possuem uma parceria que dura há dois anos. É neste sentido, que as turmas do 9º A e 7º A realizaram uma visita no dia 11 de Março, para que as duas gerações pudessem interagir num clima de convívio e harmonia (cf. Anexo 18). Assim, os idosos que fazem parte deste centro social puderam contar com uma tarde de actividades lúdicas, onde houve jogos, músicas, recitais e truques de magia. A visita revelou-se uma grande surpresa, foi interessante ter a oportunidade de presenciar estas duas gerações a partilharem experiências, o que com certeza foi gratificante para ambas as partes.

Visita de estudo a Coimbra

A Visita de Estudo à cidade de Coimbra estava incluída no Plano Curricular de Turma (PCT) e realizou-se no dia 11 de Maio de 2011 (cf. Anexo 19). Esta actividade, inserida no estudo de *Os Lusíadas* teve como intuito levar os alunos a locais emblemáticos da cidade que acolheu a primeira universidade portuguesa, e, também, transportá-los a sítios presentes nesta obra, de forma a vivenciarem um dia em que a literatura não era lida, mas sentida e vista através dos locais visitados. Seguiu-se a visita aos locais históricos e culturais: o Mosteiro de Alcobaça, onde foram sepultados D. Inês

e Castro e o rei D. Pedro; a Universidade de Coimbra, a Quinta das Lágrimas, a Fonte dos Amores, local que presenciou os amores de D. Pedro e D. Inês e a Fonte das Lágrimas.

III.8. Prática Didático-Pedagógica do 10º Ano

III.8.1. Aulas observadas

A observação das aulas da minha orientadora na turma do 10º E deu-se em modelo diferente da adoptada na turma do 9º A. Esta foi uma boa oportunidade, não só para ir estabelecendo uma relação pedagógica com os alunos, como também para conhecer a metodologia adoptada pela orientadora nesta turma.

Em primeiro lugar, tive um papel menos activo, ou seja, fiz a observação “tradicional”. No entanto, não utilizei nenhuma grelha de observação, tirei apenas notas dos conteúdos que considerei mais significativos.

No início do ano lectivo a orientadora revelou enorme preocupação em conhecer melhor os alunos, procurando saber se possuíam hábitos de estudo e de leitura, a postura face à escola ou se possuíam acompanhamento efectivo dos encarregados de educação. Igualmente, reconhecia que era importante conhecer o *background* que os estudantes possuíam sobre os conteúdos, com intento de compreender quais as dificuldades e que conhecimentos possuíam quando introduzia um novo conceito, de modo a definir as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Saliento a sua movimentação eficaz pela turma, tendo referido que esta estratégia pedagógica permite ao educador estabelecer um contacto mais próximo e individualizado com os alunos, um melhor controlo do seu comportamento e que esta proximidade pode contribuir para o sucesso educativo destes. Planifiquei algumas aulas observadas, de modo a confrontá-la com a planificação da orientadora e da Patrícia Barradas. Nesta tarefa tentei compreender a ligação entre o tempo e as estratégias, quais os materiais utilizados e determinar o papel de cada um dos elementos (professor e aluno) nas actividades desenvolvidas. Foi uma actividade curiosa e ajudou-me a suplantar algumas lacunas. Estas estratégias pedagógicas tiveram um impacto significativo no seio da turma, pois alguns dos alunos melhoraram substancialmente o seu desempenho, graças ao cuidado da orientadora de estimular, sobretudo, aqueles que evidenciavam maiores dificuldades de aprendizagem.

III.8.2. Metodologia de trabalho

Na primeira intervenção dei quatro blocos de 90 minutos sobre *Camões Lírico*. No segundo período dei um bloco de 90 minutos sobre os textos dos *medias*. Neste conteúdo programático escolhi a Televisão com incidência na Publicidade.

III.8.3. Unidade Didáctica: Camões Lírico

Começámos a aula sobre o Camões lírico visualizando um *power-point*, onde caracterizámos o quadro *O Nascimento de Vénus* de Sandro Boticelli.

Como já tinham estudado o tema na disciplina de História, cheguei à conclusão que possuíam algumas bases sobre a época que íamos abordar. Aproveitei os comentários e observações para estabelecer uma relação entre as duas disciplinas, com o intuito de perceberem que as várias áreas do conhecimento não são estanques, mas interligadas. É fundamental a articulação de conteúdos, pois transmite uma perspectiva mais completa, concreta e ampla dos saberes aos alunos.

Depois, expliquei, sinteticamente, os conceitos de Renascimento, Classicismo e Humanismo interligando-os. Abordámos o Renascimento como movimento cultural, o Humanismo como a filosofia que defende a experiência como fonte de conhecimento e o estudo científico do mundo e o Classicismo como a estética literária. Apresentei os traços marcantes da lírica Camoniana. Chamei-os atenção para o facto da poesia quinhentista ter como presença constante a Natureza, que é uma testemunha que alegoriza as vivências, os sentimentos e o quotidiano do homem. Portanto, era vista como a criação máxima de Deus, o elemento mais próximo da perfeição, ou seja o ideal de Perfeição procurado pela estética Clássica. Falámos, igualmente, sobre a Beatriz de Petrarca e a Laura de Dante e das influências do Petrarquismo na lírica Camoniana.

Aproveitei as três primeiras aulas para trabalhar a leitura expressiva e algumas técnicas para concretizá-lo. A leitura dos poemas possibilitou-me evidenciar as dificuldades que alguns alunos tinham nesse aspecto, pois a ideia que detêm é que o mais importante na leitura é a fluência. Então, tive de chamar atenção para alguns aspectos igualmente importantes: compreender o significado e a intencionalidade dos textos escritos, escolher as estratégias que melhor se adequam ao objectivo da leitura, diferenciar tipos/géneros dos textos e identificar a qualidade estética da língua.

Tentei organizar as actividades de leitura em três fases: 1) fazíamos uma pré-leitura, onde chamava a atenção para a activação dos conhecimentos sobre os poemas e para alguns sentidos que provinham daí; 2) a construção dos significados advinha com a leitura e 3) fazíamos uma pós-leitura onde organizávamos as informações e os saberes adquiridos. Para a obtenção dos resultados esperados era essencial que os educandos desenvolvessem as estratégias de leitura, neste sentido estudámos os três tipos de leitura: a **global** que é uma leitura geral do texto para identificar o seu interesse e cativar o sentido integral, a **leitura selectiva** onde o objectivo é a investigação de informações precisas sobre o texto e a **leitura analítica e crítica** onde é feita a análise detalhada do texto. Terminada a leitura dos poemas vimos, brevemente, a biografia de Camões e as noções básicas de versificação. Analisámos a estrutura externa, interna e a linguagem poética dos poemas. Posteriormente, passávamos a divisão dos poemas e analisávamos o seu sentido global. Nestas aulas analisámos os poemas *Ondados fios de ouro reluzente*, *O céu, a terra, o vento sossegado...*, *Enquanto quis Fortuna que tivesse*, *Alegres campos, verdes arvoredos* e *Os bons vi sempre passar*. Na correcção de exercícios de análise dos poemas, os formandos evidenciaram algumas lacunas, principalmente, a nível do sentido. Resolvi facultá-los alguns passos essenciais ao comentário de um texto: analisar o que o sujeito poético quer transmitir e como o faz, verificar as conotações e os sentidos implícitos e as ideias explícitas.

No segundo período, dei um bloco de 90 minutos sobre os textos dos *medias*. Escolhi a Televisão com incidência na Publicidade. Como motivação, decidi iniciar a aula visualizando um anúncio publicitário. Seguidamente, fiz uma breve introdução sobre a Televisão e a Publicidade. Ao estudarmos o tema vimos as partes constituintes: a estrutura, os elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, a banda sonora e outros elementos), os vários suportes e códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro), as estratégias de argumentação, persuasão e manipulação e por último aprendemos os tipos de publicidade (comercial, institucional). No seguimento, os educandos resolveram uma ficha de trabalho (cf. Anexo 20), que foi corrigido em conjunto e distribuí uma ficha informativa sobre a aula. Para terminar vimos um anúncio institucional da Greenpeace e os educandos tinham de escrever o texto do anúncio, pois este não possuía um código linguístico.

III.8.4. Materiais

Sendo uma turma do Curso Profissional de Informática, os formandos não possuem manual, portanto só têm acesso aos materiais facultados pelos professores. Logo, criei algumas fichas informativas com o objectivo de possuírem um suporte registado com o conteúdo da matéria leccionada. Na preparação das aulas recorri principalmente ao manual do Professor *Português Dez* e adaptei alguns dos exercícios contidos nele para a elaboração das fichas de trabalho. Para trabalhar o CEL usei, basicamente, a *Gramática Prática de Português*. Recorri, ainda, a fichas de trabalho (exercícios), a músicas, a vídeos e ao *power-point* para as aulas.

III.8.5. Avaliação e reflexão dos resultados

Ao longo do percurso fui ganhando confiança no meu desempenho e penso que consegui atingir os meus objectivos, isto é que os alunos adquirissem mais conhecimentos, mas que também aderissem às aulas. Neste percurso, além da preocupação de transmitir os conteúdos, tentei envolvê-los no processo de aprendizagem, esforçando-me no sentido de os motivar. Este método foi produtivo para os alunos que evidenciavam desmotivação.

III.8.6. Actividades

Visita de estudo – Porto Lisboa (Torre V.T.S.)

Foi com grande entusiasmo que a turma do 10 ° E aceitou a ideia de terem a oportunidade de conhecer como funciona o controlo marítimo do rio Tejo. No dia 25 de Setembro, visitámos a Torre V.T.S (cf. Anexo 21). Após a palestra sobre o funcionamento das instalações e a importância do rio Tejo para a cidade de Lisboa e Portugal, a turma teve uma pequena visita guiada pelas instalações, que se revelou bastante interessante e produtiva, pois todos estavam curiosos acerca do funcionamento e operacionalidade da Torre V.T.S. No entanto, o melhor da visita foi o pequeno passeio de barco no rio Tejo que a turma teve a oportunidade de vivenciar. O entusiasmo revelado pelos alunos durante o passeio e no fim da visita foi gratificante. No fim desta pequena e entusiasmante aventura, os alunos tiveram de fazer uma produção escrita para avaliação.

Visita de estudo a Constança e Tomar

No âmbito do estudo de Camões Lírico realizou-se uma visita de estudo a Constança e Tomar (cf. Anexo 22). Neste sentido, o núcleo de estágio organizou uma visita de estudo inserida na unidade de Língua Portuguesa do 10º ano que se realizou no dia 6 de Dezembro. Durante a visita distribuiu-se um guião para que os alunos pudessem ficar com o roteiro da visita. Primeiramente, fomos à Constança visitar o Jardim Horto Camões onde a responsável pelo jardim falou sobre algumas plantas existentes no jardim e que se encontram referenciadas n'Os *Lusíadas* e no Camões Lírico. No local visitámos a suposta casa onde Camões viveu. Posteriormente ao almoço rumámos para Tomar onde visitamos o Convento de Cristo. Aí os educandos puderam assistir a uma representação da cerimónia do armamento de Cavaleiros. Devo dizer que fiz um balanço positivo desta visita, pois os alunos puderam ser transportados nesta visita ao século XV.

III.9. Prática Didático-Pedagógica do 7º Ano

III.9.1. Metodologia de trabalho

A minha prática na turma do 7º ano resumiu-se, basicamente, em participar nas actividades e assistir algumas aulas da minha colega Patrícia Barradas e da orientadora.

III.9.2. Actividades

Quadros valores e excelência

Com o objectivo de promover e laurear os alunos que se destacam pelo desempenho escolar e pelas suas características humanas, os quadros valores e excelência é uma iniciativa anual na ESCCB (cf. Anexo 23). Nesta cerimónia comemorada no polivalente da escola, no dia 3 de Dezembro de 2011, os alunos do 9º A e 7º A deram um pequeno contributo. Assim, apresentaram uma peça de teatro que tinha como tema a importância do meio familiar na vida dos alunos e dos pais em particular. Foi apresentada um *power-point* com as imagens da actividade da escrita intergeracional numa parceria entre a ESCCB e o Centro Social e Paroquial de São Romão, desenvolvido no ano passado. Foi num ambiente de festa e comemoração que estas actividades decorreram. Salienta-se ainda a oportunidade da escola e da sua comunidade puderem estar juntos celebrando o sucesso dos seus. Pois, ambos fazem parte desse sucesso e esta parceria deve estar presente ao longo do ano lectivo.

Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL) é uma iniciativa institucional dos ministérios de Educação, Cultura e Assuntos Parlamentares, lançado em Junho de 2006, constituindo uma resposta à preocupação pelos níveis de literacia da população portuguesa em geral, e especialmente dos jovens em idade escolar, expressivamente inferiores à média europeia. Sendo assim, adoptou como objectivos principais o lançamento de iniciativas para assegurar o domínio da leitura, tendo como público-alvo o conjunto de cidadãos, ainda que as crianças em contexto escolar e familiar sejam os alvos principais, permitindo assim o desenvolvimento precoce de hábitos e competências de leitura. O segundo objectivo consiste em dar a conhecer todas as informações que permitam compreender o quadro evolutivo da leitura em Portugal, identificando os problemas, as soluções e todas as iniciativas e programas levados a cabo. É neste sentido, que todos os meses na biblioteca da ESCCB têm lugar as actividades do PNL, configurando-se como uma excelente oportunidade de incentivo a leitura. Logo, ao longo do ano lectivo participámos em diversas actividades neste âmbito, principalmente com a turma de 7º A, que sempre se revelou muito interessada e empenhada nas actividades propostas. Estas actividades consistiam em ler revistas, jornais, contos e a partir da leitura decorria a escrita ou exposição oral para os colegas do essencial apreendido na leitura.

Capítulo IV: Estágio em Latim

IV.1. Caracterização da turma

A minha Prática de Ensino Supervisionado de Latim decorreu na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro. Não tendo a Faculdade encontrado estabelecimentos cooperantes para colocação dos estagiários, esta foi a solução encontrada para que a nossa formação não ficasse incompleta e comprometida. Acompanhei a turma de Latim I no primeiro semestre e a turma de Latim II no segundo semestre, em cooperação com as colegas Patrícia Barradas, Sara Costa e Cátia Ramalhinho.

A Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos possui como disciplinas obrigatórias o Latim I e II e opcionais o Latim III e IV. À excepção de um educando, do

curso de Ciências Políticas que fez a cadeira como opção livre, os restantes educandos da turma que acompanhei (Latim I e II) faziam parte do primeiro ano desta licenciatura.

A turma de Latim I era constituída por trinta e três alunos, dos quais trinta iam a aula regularmente, no entanto, em média a assistência rondava os vinte e cinco alunos. Tínhamos uma turma heterogénea, constituída por alguns alunos que mostravam interesse e eram muito aplicados, a par de outros, menos envolvidos, o que se reflectiu nos fracos resultados alcançados. É de realçar, certos problemas de comportamento que alguns evidenciavam, de resto, impróprios para alunos deste nível. Nas minhas observações e nas conversas informais com a orientadora e colegas de estágio sobre o assunto, cheguei à conclusão que este comportamento advinha da pouca maturidade da turma, constituída maioritariamente por alunos do primeiro ano. A orientadora conseguia contornar a situação com humor.

A turma de Latim II era constituída por vinte e quatro alunos, com uma assistência a rondar os vinte alunos. Era formada quase exclusivamente pelos alunos da turma de Latim I, devido a continuidade da disciplina. Portanto, conhecíamos-os bem e fizemos um trabalho de continuação e consolidação no segundo semestre. Neste semestre, sentiu-se um certo amadurecimento dos formandos, o que facilitou o trabalho e conseqüente aproveitamento.

IV.2. Reuniões de Orientação

A primeira reunião da P.E.S de Latim contou com a presença da orientadora e do coordenador de estágio Professor Doutor Manuel dos Santos Rodrigues. Serviu, essencialmente, para esclarecimento sobre questões formais, como a fixação do calendário, número de aulas a serem leccionadas, observadas e a definição do trabalho a desenvolver nesse semestre (a indicação dos conteúdos temáticos a leccionar, sugestão de actividades a colocar em prática e os critérios de avaliação). Pudemos, também, partilhar as nossas impressões e expectativas acerca deste modelo de estágio, dos alunos e da turma.

Nas reuniões subsequentes tivemos a oportunidade de reflectir sobre o trabalho desenvolvido por todas, mas usufruíamos, também, de momentos em que reflectíamos sobre a nossa prática: escolha das unidades didácticas a leccionar pelas estagiárias, análise e reflexões das aulas regidas, a avaliação, análise e reestruturação dos materiais

elaborados para as aulas de regências, indicação de estratégias a adoptar nas aulas adjacentes como a gestão do tempo, discussão sobre as estratégias a adoptar face ao comportamento dos alunos, análise dos resultados dos testes e a adopção de estratégias que visassem o melhoramento do resultado dos mesmos e a reflexão final do trabalho desenvolvido. Estas reuniões tiveram um profundo impacto na minha P.E.S, pois foi momentos cruciais de reflexão e partilha de experiências.

IV.3. Aulas Observadas: Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro

O programa de Latim I e II, da responsabilidade da Professora orientadora, propõe-se principalmente ensinar a Língua, ou seja os conteúdos culturais, que abordaríamos caso o modelo de estágio acontecesse em moldes normais, não é contemplado. No entanto, sempre que fosse pertinente e houvesse alguma referência cultural, a orientadora, facultava algumas informações de cariz cultural e histórica contribuindo para o enriquecimento das aulas. O principal objectivo da cadeira era que os educandos compreendam e desenvolvam a competência linguística, de modo a possibilitar a leitura e compreensão de textos latinos com graus de complexidade progressivos. Almejava, ainda, auxiliar no aperfeiçoamento da expressão da língua materna, dado que o Português provém do Latim, através da comparação das estruturas morfo-sintácticas e lexicais das duas línguas.

As aulas da orientadora revelaram-se momentos de grande aprendizagem, em que através da prática de outrem reflectia sobre a minha prática. A reflexão advinda no final das mesmas auxiliou-me, grandemente, a compreender as opções metodológicas tomadas, as estratégias adoptadas para a aquisição de diferentes competências e a avaliação dos resultados. Relato aqui os aspectos observados que considereei mais pertinentes. Primeiramente, constatei que teve sempre a preocupação de comunicar aos alunos a planificação das aulas dos semestres. Informou-os sobre as obras que iam ser estudadas, os conteúdos que iam ser abordados, marcou os testes e trabalhos logo nas primeiras aulas e apresentou os critérios de avaliação. Facultou aos alunos, no início do ano lectivo, um plano das aulas, com um pequeno resumo dos conteúdos que seriam abordados em cada lição. Esse suporte servia, essencialmente, para os formandos possuírem uma noção dos conteúdos abordados em cada aula. No entanto, ao longo das aulas iam sendo feitos ajustes, sempre comunicados aos alunos.

Os conteúdos leccionados eram explicadas, com uma sistematização posterior através de fichas de trabalho, que eram distribuídas em todas as aulas. O método utilizado pela professora era tradicional, no entanto, ao longo dos dois semestres recorreu a alguns métodos mais inovadores.

A leitura foi uma das competências bastante estimuladas nas suas aulas, principalmente, com os alunos de Latim II, pois tinha verificado lacunas nessa competência. Sempre que era possível colocava-os a ler e chamava a atenção para a pronúncia, para a pausa, a entoação e o ritmo, aspectos imprescindíveis a boa leitura. Outra opção metodológica adoptada pela orientadora, que constituiu uma mais valia foi trabalhar, o mais possível, com textos de autores latinos, em detrimento de textos adaptados. Obviamente, esta opção nem sempre foi plausível, principalmente, para os alunos do Latim I, devido ao grau de dificuldade apresentado por estes textos, de forma que este método foi mais recorrente para os alunos de Latim II.

Outro ponto focado, pela orientadora fora a importância dos tipos de avaliação, especialmente a avaliação contínua, que considera de extrema importância. Pois, através desta conhecemos o real trabalho desenvolvido pelos discentes e a evolução do seu percurso de aprendizagem. Assim, recolhia todas as informações (T.P.Cs, fichas, assiduidade e intervenções) e documentava-as, aula após aula, para que a avaliação tivesse o maior rigor e equidade possível.

Não poderia deixar de referir o humor refinado e invulgar da orientadora, que transformava as suas aulas, em pequenos momentos de prazer. A orientadora mostrou-se, permanentemente, preocupada com a aprendizagem dos seus alunos, não só os estimulava, como também procurava constantemente as opções metodológicas que permitissem aos formandos tirar o maior proveito das suas aulas.

IV.4. Aulas Observadas: Patrícia Barradas, Sara Costa e Cátia Ramalinho

Assisti à maioria das aulas ministradas pelas colegas Patrícia Barradas (espontaneidade e alegria), Sara Costa (concentração e planificação) e Cátia Ramalinho (rigor científico). Estas assistências serviam para transmitir confiança às colegas, mas também eram momentos essenciais para a troca de experiências. Sem dúvida, permitiram-me enriquecer bastante a minha PES, pois ouve uma maior partilha de métodos de trabalho, de estruturação das aulas e da relação com os alunos. Nessas

aulas, todas tentaram inovar recorrendo às novas tecnologias, de modo a proporcionar uma experiência de ensino mais diversificado. Esta metodologia provinha das recomendações do Professor Doutor Manuel Rodrigues (nosso Professor da cadeira de Mestrado Didáctica das Línguas Clássicas e coordenador do Estágio de Latim), que alertava-nos, sempre, para a importância da escolha de metodologias inovadoras para o ensino do Latim (ensino da gramática, leitura e vocabulário). Por ser uma língua que exige muito trabalho do aprendente, as aulas deveriam ser inovadoras e atractivas, sob pena de se tornarem aborrecidas, o que poderia desmotivá-los e reflectir-se no seu desempenho. Porém, surgiram dúvidas e algumas colegas confessaram ter dificuldades (sentida por todas) em passar da teoria à prática. Na verdade, as aulas foram equilibradas, porque socorreram-se não só dos instrumentos tradicionais de ensino (quadro, fichas e caderno diário), mas igualmente das novas tecnologias (projectão de imagens e *power-points*) e actividades com cariz mais lúdico. Penso, que esta combinação de metodologias facilitou a aprendizagem, desencadeou situações estimulantes e motivadoras, que se reflectiram nos resultados alcançadas pelos alunos. Acredito, que estas aulas foram extremamente importantes, pois serviram como reflexão da prática pedagógica das colegas, mas igualmente da minha prática espelhada na delas.

IV.5. Prática Didático-Pedagógica do Latim

IV.5.1. Metodologia de trabalho

Os nossos trabalhos iniciaram-se com uma reunião com a Orientadora (Inês Ornellas e Castro) que apresentou-nos o plano com as aulas a serem dadas, as respectivas matérias, o calendário escolar e tivemos a oportunidade de escolher os conteúdos que tencionávamos leccionar. Nesta reunião chamou-nos atenção para a importância do cumprimento dos prazos, do rigor científico e da planificação e preparação das aulas, como elementos essenciais para o sucesso da nossa PES. Optou por apresentar-nos como professoras que iriam leccionar conjuntamente a turma.

No que concerne as actividades lectivas, primeiramente, fui assistindo a algumas aulas da orientadora, que se revelaram momentos de grande aprendizagem, pois permitiram-me ir conhecendo a turma e reconhecer o seu método de trabalho, sobre outro olhar, pois, já tinha sido sua aluna na disciplina de Latim III.

No segundo semestre, orientadora sugeriu que durante as aulas nos sentássemos no meio dos alunos, de forma a podermos auxiliá-los (explicar dúvidas, ajudar nos

exercícios, acalmá-los...). Obviamente, este contacto permitia manter um laço mais próximo com os discentes, mas o objectivo principal era tornar a nossa prática mais activa. Este método já tinha sido utilizado no semestre anterior e a sua continuação justificava-se pelos resultados positivos aferidos, portanto, fazia sentido reforçá-lo. Propiciou-me uma observação mais activa na aula e fui estabelecendo uma proximidade gradual com os alunos. O que, igualmente, auxiliou no estabelecimento da relação pedagógica e facilitou o processo de interacção, aquando das aulas de regência.

Por ser um dos elementos essenciais do processo didáctico, a orientadora decidiu envolver-nos no processo de avaliação da turma. Explicou-nos o método de avaliação que adoptava e que consistia em atribuir 60% do valor da nota final ao teste e 40% à assistência, trabalhos de casa e participações nas aulas. Justificou que por ser uma cadeira com uma componente prática elevada, este método de avaliação, acabava por ser eficiente e permitia-nos, também, possuir uma concepção melhor do trabalho que cada aluno desenvolvia, porque impunha-nos um acompanhamento mais próximo do trabalho executado pelos mesmos e permitia maior equidade na avaliação.

IV.5.2. Unidades Didácticas leccionadas

Na primeira experiência da minha prática, optei pela Matriz Indo-europeia do Latim. O objectivo era que os formandos tivessem conhecimento da raiz do Latim e consequentemente do Português, ou seja resolvi transportá-los numa viagem até às raízes da língua latina. Uma das dificuldades foi encontrar bibliografia, que apoiasse o conhecimento que detinha sobre o tema e encontrar actividades que pudesse colocar em prática. Esta aula tinha, essencialmente, uma componente cultural e portanto foi uma aula expositiva. Assim, visualizámos o *powerpoint* sobre o tema e no final distribuí fichas informativas, de forma a possuírem um suporte escrito do conteúdo abordado.

Na minha segunda intervenção, preparei uma aula de sistematização de conhecimentos com exercícios de morfologia aplicada: o tema, a desinência e o caso; fenómenos fonéticos ocorrentes nos nomes e temas em consoante. Recorri, uma vez mais, ao *powerpoint* para a exposição dos conteúdos e para a resolução dos exercícios, que foram a base da aula. Primeiramente, fiz uma breve exposição sobre os conteúdos, inquirindo os discentes sobre os conhecimentos que possuíam sobre os mesmos e para uma sistematização efectiva resolvemos uma ficha de exercícios no quadro.

A terceira aula leccionada focou a formação do superlativo de inferioridade e de superioridade nos adjectivos regulares. Tive algumas dificuldades em trabalhar com textos, porque como não possuíamos um manual para seguir, não tínhamos indicações dos textos que podíamos escolher para trabalhar determinados conteúdos e a minha inexperiência em saber quais escolher para trabalhar os conteúdos a que me propunha, portanto confesso que escolhi a saída mais fácil, recorrendo neste caso a frases. Outro aspecto que influenciou a escolha desta metodologia foi, igualmente, o facto de abordar apenas os conteúdos gramaticais nas aulas leccionadas. Sendo uma aula de introdução da matéria era importante uma exposição clara dos conteúdos, o principal era a primeira parte da aula. Na segunda parte, resolvemos exercícios através de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 24), com o objectivo de averiguar a compreensão da matéria. No fim distribuí uma ficha informativa com o conteúdo visualizado no *powerpoint* (cf. Anexo 25). Tive, ainda, oportunidade de dar um bloco com as minhas colegas de estágio, em substituição da orientadora. Nesta aula, corrigimos uma ficha de exercícios, que os estudantes tinham levado para casa e cada uma das estagiárias tinha a responsabilidade de corrigir um grupo dos exercícios. Foi, basicamente, uma aula em que a nossa autoridade foi testada, mas conseguimos inculcar respeito.

IV.5.3. Reuniões Assistidas

Uma das lacunas deste modelo de estágio foi o facto de não estarmos, minimamente, inseridos naquela realidade escolar, portanto o estágio consistiu na leccionação de aulas e reuniões que tínhamos semanalmente com a orientadora. Consequentemente, não tivemos a oportunidade de assistir a nenhuma reunião, e de certa forma não fazia sentido, já que supostamente aquela não era a realidade escolar onde vamos estar inseridos.

IV.5.4. Materiais

A criação dos materiais didácticos para as aulas de Latim foi um desafio. Assim, nas minhas aulas, tive dificuldades em criar materiais que fossem apelativos e menos tradicionais. Neste sentido, o repto consistia em aliar ao rigor científico uma ligeira descontração lúdica, com vista a tornar os conteúdos que são trabalhosos mais atractivos, de forma a torná-los eficientes em termos da compreensão dos conteúdos e desta forma trabalhar as competências que almejava. Logo, encontrar um equilíbrio entre estes dois elementos foi um aspecto que procurei alcançar em todas as aulas,

através da diversificação das actividades, com o intuito de colmatar essa dificuldade. Essa lacuna condicionou, sem dúvida, a qualidade dos materiais, mas pude contar com as sugestões das colegas e da orientadora. Assim, decidi criar alguns materiais e outros foram adaptados. Recorri à internet e alguns livros da bibliografia específica de Latim, usei o *power-point* e elaborei fichas de trabalho e informativas, de forma a permitir que os alunos tivessem acesso a um suporte escrito com os conteúdos estudados. Os materiais produzidos eram enviados antecipadamente para a orientadora que os corrigia, apresentava sugestões e dava um parecer geral sobre os mesmos. Eram revistos, reenviados à orientadora que posteriormente voltava a enviar-nos e fornecia-nos o parecer final. Ao longo das aulas, decidimos partilhar os materiais com as colegas de estágio, enviando-os antecipadamente de forma a terem acesso ao material a ser usado durante as aulas. Ponderámos que seria importante as estagiárias terem acesso aos materiais antecipadamente, de forma a estarmos melhor preparadas para auxiliar os educandos.

IV.5.5. Avaliação e reflexão dos resultados

De modo geral, a minha prática de ensino foi bastante gratificante: o contacto com os alunos, a evolução, as dificuldades, os pequenos fracassos, êxitos e toda a aprendizagem que a experiência me proporcionou. Em termos gerais, e reflectindo sobre a turma com quem trabalhei, posso afirmar que eram agradáveis e acredito que fui bem acolhida e procurei retribuir com esforço e dedicação. Sou sabedora que, todos os objectivos que ambicionara não foram conseguidos na totalidade, mas muito do que delinee foi realizado. Um professor vai-se formando no dia-a-dia, é com os alunos que ele recree-se, transforma-se, aprende e progride e estas aulas contribuíram com mais alguns passos nesta jornada.

IV.5.6. Actividades

Na primeira reunião de apresentação do programa e da planificação das actividades do segundo semestre, a colega de estágio Cátia Ramalinho propôs que criássemos um correio electrónico da turma Latim II e que enviássemos semanalmente um poema (Poema da Semana), aos alunos, em Latim com a respectiva tradução em português. A ideia foi muito bem recebida por todas, inclusive pela orientadora que a incentivou. Desta forma, todas as formandas enviavam semanalmente um poema e ficou estabelecido que escolheríamos os textos, os enviaríamos, antecipadamente, à

orientadora para a mesma verificar a qualidade e grau de dificuldade. Nas aulas falaríamos sobre o texto escolhido, assim como a obra onde estava inserido e o respectivo autor. Apesar de inicialmente a ideia ser de enviar poemas, ao longo do semestre, géneros como fábulas e canções foram igualmente enviadas. O objectivo era estabelecer um contacto mais próximo com os alunos, ter um espaço de troca de informações e ainda dar-lhes a conhecer uma multiplicidade de textos de autores latinos. Como a orientadora tinha adoptado como opção metodológica trabalhar, o mais possível, com textos de autores latinos, em detrimento de textos adaptados, esta actividade reforçaria essa opção. Enviei para os formandos o poema da semana 8 (cf. Anexo 26), uma fábula de Fedro e numa aula posterior falei com os alunos sobre o autor e algumas das suas obras.

O facto de sermos quatro estagiárias a trabalhar com o mesmo grupo dificultou a relação de proximidade com o grupo, portanto o maior desafio foi conseguir criar um laço mais próximo com os alunos. Era fundamental consegui-lo, pois isso ditaria o sucesso da nossa prática pedagógica e penso que o conseguimos.

Capítulo V: O Inquérito sobre as expectativas do Público do Público

Os dados foram recolhidos no primeiro semestre do ano de 2011, por meio de questionários composto de perguntas fechadas e abertas, aplicado a estudantes do 7º A, 9º A, 10º E (cf. Anexo 27) nas turmas a cargo da orientadora em períodos cedidos pela mesma, aos alunos de Latim da FCSH (cf. Anexo 28) e aos professores da ESCCB (cf. Anexo 29).

Os dados colectados foram trabalhados, examinados de forma quantitativa e qualitativa, distribuídos em ocorrências e de forma qualitativa a partir das respostas de cada aluno/professor, relatados e interpretados de modo a possibilitar a consecução do objectivo da investigação. As questões fechadas possibilitam duas opções de resposta e as fundamentações das escolhas dessas respostas constituem as questões abertas. Optámos por incluir respostas abertas no questionário, porque pretendíamos respostas mais personalizadas, de modo que os docentes e os educandos pudessem expor as suas concepções livremente.

Para cada um dos objectos empíricos utilizámos distintos questionários. Obviamente, para cada um dos inquiridos tínhamos objectivos distintos e específicos e

cada questionário foi construído com base nestas especificidades e objectivos. Para os alunos da ESCCB utilizámos o mesmo questionário, aos alunos do Latim foi aplicado um questionário diferente, assim como aos professores. Antes da sua aplicação passámos um questionário piloto, com o objectivo de detectar informações relevantes e a tipologia de respostas que eram dadas, de forma a permitir que a construção dos questionários estruturados não deixasse nenhum aspecto relevante de fora. Permitiu-nos, igualmente, avaliar a sua funcionalidade e examinar detalhadamente os dados, de modo a assinalar erros de coerência e ambiguidades, para o caso de ser necessário reformulá-los.

V.1. Análise dos questionários

V.1.1. Análise dos questionários aplicados na turma do 9º A

A turma do 9º A é constituída por educandos, maioritariamente, pertencentes a classe média alta, com encarregados de educação extremamente envolvidos na sua vida escolar e igualmente exigentes em relação aos resultados alcançados por estes, portanto os formandos possuem expectativas positivas altíssimas em relação ao seu futuro académico e à sua vida futura. O que pode ser corroborado pelas respostas obtidas nas perguntas um, dois, três e quatro do questionário aplicado (cf. Anexo 30). Nas perguntas oito e nove, os formandos tinham de reflectir se consideravam que concretizariam as suas expectativas fundamentando. Mais uma vez, podemos pressupor que o facto de sentirem que se prevêem grandes resultados académicos seus pode influenciá-los nos seus desempenhos. Consequentemente, crerem que são capazes de corresponder a essas expectativas será determinante no empenho dedicado às actividades e desafios encontrados ao longo deste percurso, como podemos depreender nas respostas obtidas nas perguntas cinco, seis e sete. O que é evidente na enorme confiança destes formandos nas suas capacidades, assim como o facto de reconhecerem que conseguem alcançar os seus objectivos com empenho e dedicação. De assinalar que todos os alunos associam o sucesso profissional (bom emprego) como elemento fulcral na sua vida futura e consequentemente na sua felicidade.

V.1.2. Análise dos questionários aplicados na turma do 10º E

A turma do 10º E é constituída por grande disparidade de público. Diferenças socioeconómicas e culturais. Todos os alunos já foram retidos em anos anteriores e alguns registam três retenções no currículo, assim como abandono e retornos ao longo

do percurso académico. Na questão um fica evidente o moderado interesse destes alunos pelos estudos, explicado pelo facto de apenas cinco ambicionarem prosseguir estudos universitários (cf. Anexo 31). Os restantes dezoito esperam apenas terminar o curso, ou seja concluir o 12º ano, e o motivo que a maioria apresenta é o facto de quererem entrar no mercado de trabalho cedo para se sustentarem. Igualmente como os formandos do 9º A, arranjar um *bom emprego* surge como essencial, para poderem ser felizes, como o revelam as respostas das questões dois e três. Nas respostas da quinta e sexta pergunta, as opiniões encontram-se divididas. Na penúltima questão os formandos tinham de reflectir e justificar sobre a capacidade de concretização dos seus objectivos, dezoito afirmam que vão conseguir e a força de vontade será determinante para que isso aconteça. Os restantes deixaram a questão em branco, o que nos leva a conjecturar sobre a pouca confiança que detêm nas suas capacidades.

V.1.3. Análise dos questionários aplicados na turma do 7º A

A turma é heterogénea, como o confirmam as respostas dadas ao questionário aplicado. Na pergunta, um como podemos ver pelas diversas respostas (cf. Anexo 32), um grupo tenciona ingressar na faculdade, outros têm intenção de tirar cursos profissionais e num pequeno grupo nota-se um moderado desinteresse. De mencionar que a maioria quer aprender mais e fazer amigos ou conservar os que têm. Nas perguntas oito e nove, os alunos revelaram-se confiantes em atingir os objectivos, apostando no seu empenho, dedicação e trabalho, para o fazer. Os educandos que consideram que não vão conseguir culpam os colegas, o que evidencia o clima de pouca harmonia vivida na turma. A maioria dos alunos associa o sucesso profissional à felicidade futura.

V.1.4. Análise dos questionários aplicados na turma de Latim II

O que é mais evidente nas respostas obtidas na turma de Latim é o clima de incerteza vivido pelos formandos, o que é atestado pelas respostas das perguntas um, cinco e nove dos inquiridos (cf. Anexo 33). Apesar de todos presumirem finalizar o curso, dez proporem-se a fazer um mestrado, quando finalizarem o curso e três planearem arranjar emprego, os restantes dez formandos, ainda, não sabem o que vão fazer futuramente. Na questão nove era solicitado aos formandos que dissessem se consideravam que iam conseguir efectivar as suas expectativas. O que chama atenção é o facto de oito dos vinte e três alunos afirmarem que não sabiam se iam conseguir.

V.1.5. Análise dos questionários aplicados aos professores da ESCCB

O questionário foi aplicado na ESCCB a vinte e três professores, sete do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro anos e os cinquenta e cinco anos. A média dos anos de serviço é dezoito, sendo que o docente mais novo possui três anos de leccionação e o mais velho trinta anos de experiência.

Na primeira e segunda perguntas os professores teriam de reflectir se a escola pública tem correspondido às expectativas do seu público (cf. Anexo 34). Os quinze que responderam afirmativamente asseguram que a escola pública hoje é inclusiva, evidenciada pela abertura dos diversos percursos alternativos de ensino e que oferece resposta à diversidade de público com que ela é confrontada actualmente. Salientam que os alunos gostam da escola e que esta possui boas condições. Pelo contrário, os que responderam negativamente, justificam-no pelo facto da escola pública estar desacreditada o que explica o facto de os estudantes estarem descontentes. A diversidade do público existente na escola também é apontada, mas por razões contrárias, pois alegam que apesar da abertura de vários percursos alternativos, há cada vez mais insucesso e que não tem conseguido dar resposta ao seu público.

Na terceira e quarta pergunta teriam de reflectir se achavam que os alunos pertencentes a meios socioeconómicos baixos tinham expectativas negativas em relação ao seu sucesso escolar. Cinco professores acham que os alunos com problemas socioeconómicos têm, à partida, expectativas baixas em relação ao seu sucesso escolar e fundamentam que estes alunos têm pouco acompanhamento por parte dos encarregados de educação e por isso muitos acham que não conseguem atingir os seus objectivos. Alegam ainda que a escola e os professores em particular têm um papel predominante, na resolução deste enigma. Os dezoito que objectaram afiançam que alguns dos melhores alunos são destes meios, o que comprova que não compromete em nada, ademais a escola oferece apoio a estes alunos e se estudarem não interessam as expectativas.

Na quinta, sexta, sétima e oitava questões teriam de reflectir sobre as expectativas dos alunos em relação ao desempenho escolar e em relação ao futuro e às influências no seu sucesso escolar ou não. A pergunta número cinco teve vinte respostas afirmativas com justificações idênticas, pois a maioria considera que o aluno é a peça

fundamental do processo, portanto as expectativas influenciam. Salientam, ainda, a importância da motivação no ensino, assim como das expectativas positivas elevadas no processo de ensino-aprendizagem. A questão número sete teve vinte e uma respostas positivas e as justificações são semelhantes às dadas na questão cinco.

Na pergunta nove teriam de expor as suas opiniões, se a escola pública pode influenciar as expectativas dos alunos e como aconteceria. Dezoito professores acham que as expectativas dos alunos podem ser influenciadas pela Escola Pública e acreditam que os professores possuem um papel importante nessa influência; quando se oferecem boas condições os alunos têm expectativas positivas e se as ofertas educativas forem boas os alunos têm igualmente expectativas positivas.

Capítulo VI: Considerações finais sobre as expectativas do Público do Público

Após o término da PES e com relativo distanciamento, considero ser importante dedicar uma pequena parte deste relatório à análise e reflexão crítica, não só da minha prática, mas identicamente de questões mais vastas, pois este ano de estágio mostrou-se mais do que um ano de prática, representou uma etapa de crescimento, de aprendizagens, mas principalmente do início da criação da minha identidade profissional. A escrita do relatório obrigou-me a examinar em retrospectiva o desenrolar da PES e espero que este balanço me auxilie na construção da minha carreira profissional futura.

Questiono-me sobre as opções metodológicas que adoptei, desde a planificação das actividades, à observação das aulas, à construção de materiais e às leituras empreendidas. Os temas abordados e analisados nos seminários que frequentei na Faculdade durante o mestrado revelaram-se indispensáveis no decorrer da PES. Efectivamente, os trabalhos realizados no âmbito dos seminários foram muito pertinentes, na medida em que se centralizaram sobre problemáticas essenciais da pedagogia, com os quais deparei na realidade escolar de forma directa, através do contacto com a escola e com as turmas. Contudo, nem sempre foi fácil fazer a interligação entre os conhecimentos teóricos, práticos e a reflexão na actividade pedagógica. Ao longo deste processo de formação tentei assimilar aprendizagens nas experiências da sala de aula, na criação e recriação da minha prática pedagógica apoderando-me, igualmente, dos recursos, metodologias, teorias e técnicas para reflectir e reproduzir os meus conhecimentos científicos e experiências, incorporando esses saberes nas minhas lições. As orientadores das escolas cooperantes colaboraram para a confluência desses conhecimentos teóricos e práticos.

Saliento, a observação, não só das aulas das orientadoras e das colegas, mas também da sala de aula, dos alunos e suas reacções, das suas provocações, aderência às aulas, comentários e particularidades. A sala de aula é um mundo e temos de estar concentrados para usufruirmos desse manancial de aprendizagens. Foi um ano especialmente exaustivo e emotivo mas que me proporcionou inúmeras aprendizagens. A cooperação das orientadoras, dos alunos, das colegas de estágio, dos auxiliares de acção educativa e dos demais professores foi essencial, pois tornaram essa jornada mais fácil e menos solitária. Assistir às aulas das minhas orientadoras e colegas revelou-se,

igualmente, importante porque a partilha de ideias e de experiências me influenciaram e auxiliaram nesse percurso.

Em relação à minha prática a Latim e a Português, respectivamente, foram vivenciadas de forma diferente. No estágio de Latim senti-me, muitas vezes, descontextualizada daquela realidade escolar, apesar de reconhecer que foi uma solução profícua e proveitosa; contudo estava inserida num contexto muito diferente do que esperava, quando optei por esse mestrado. Esta circunstância, aliada ao facto de sermos quatro estagiárias a acompanhar a mesma turma, não foi fácil de administrar. Por outro lado, considero que o que leccionei foi insuficiente para uma boa formação prática.

Pelo contrário, em Português senti-me completamente integrada na escola, o que possibilitou-me um contacto directo e próximo com a realidade da escola e elucidou-me sobre o papel do professor que engloba muito mais do que a prática.

Durante a PES, as orientadoras chamaram a atenção para a relevância da avaliação, pois muitas vezes os valores conseguidos na nota final pelos formandos não se coadunam com a realidade do trabalho produzido pelos mesmos, na minha opinião. No entanto, tanto em Português como em Latim as percentagens atribuídas aos trabalhos (10% - Trabalhos de Casa e em aula; 10% - Comportamento; 20% - Participação) e aos testes (60%) propiciam a equidade nas atribuições finais. Contudo, defendo que as percentagens deviam ser, no máximo, 50% para os testes e outros 50% para os demais. Os trabalhos desenvolvidos em aula deviam ser mais expressivos na atribuição da nota final, quer se trate de trabalhos individuais, em pares ou em grupo. A verdade é que tudo o que engloba a avaliação revelou-se um desafio, seja a elaboração dos testes e dos seus parâmetros, a produção das matrizes dos testes, a elaboração das fichas de avaliação e as diferentes tipologias de avaliação.

Uma das características que definem o princípio deste século é o rápido processo de transformação sentido pelas sociedades. Estas modificações assinalam-se sobretudo no contexto social, tecnológico, relacional, institucional e comunicacional e traduz-se em colectividades mais exigentes e divergentes. Consequentemente, modificam as necessidades sociais e a educação é uma das prioridades desta conjuntura, formada por complexas conexões e expressivas mutações nesse domínio, pois cada vez mais as instituições esperam procedimentos que suportem um equilíbrio social e uma elevada produtividade. Diferentes públicos dependem do ensino que, similarmente, depende de formações de boa qualidade e de distintas tipologias. O aumento de conhecimentos em

torno desses fenómenos através de pesquisas pode colmatar algumas lacunas e abrir novas perspectivas de investigações, que poderão conduzir a novos saberes, conclusões e informações.

Os questionários aplicados tinham como objectivo caracterizar as expectativas que acompanham os estudantes do Ensino Público no meio escolar onde estive inserida durante o meu P.E.S., em relação ao futuro e no decorrer do percurso escolar. Considerámos ser importante, também, possuir dados sobre esta temática do ponto de vista dos professores. Ou seja, até que ponto os professores consideram que as expectativas dos alunos influenciam o sucesso destes? Será a escola capaz de influenciar estas expectativas? Algumas destas questões foram respondidas, mas outras interrogações apareceram no decorrer da análise dos dados.

Durante o processo de observação das turmas¹⁶ constatei que estamos perante um público diversificado, sobretudo pela forma de olhar a escola e o ensino. Defrontei-me com uma diversidade de expectativas dos alunos, face à escola e à vida (*cf.* Anexo). Considero que é imprescindível o docente observar e analisar o contexto educativo e os seus alunos, mediante uma reflexão constante, em que desenvolva os seus conhecimentos, mas principalmente que saiba como, para quê e para quem, elabora as actividades, pois só desse modo conseguirá integrar os educandos nas situações de aprendizagem. Portanto, a reflexão das expectativas dos estudantes em relação à escola e ao futuro poderá permitir uma previsão do possível trajecto que estes darão ao seu percurso escolar. Cada um possui experiências de vida e características próprias e, por esse motivo, não vivenciam a escolarização de forma homogénea. Logo, caracterizar as expectativas dos estudantes é de fundamental importância para as instituições de ensino poderem planificar e elaborar as suas estratégias de motivação na formação dos estudantes, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino.

A análise dos questionários aplicados demonstra a importância de melhorar a produção de saberes sobre as expectativas dos estudantes em relação ao seu futuro escolar, mas também deixa algumas questões em aberto. Apesar de em todas as turmas os formandos salientarem a importância da sua formação escolar e profissional na sua vida futura, claramente os educandos vivem a educação de forma heterogénea. Na turma de 9º A claramente a motivação e expectativas dos estudantes tem um papel relevante

¹⁶ No início do ano lectivo aplicámos uma ficha intitulada *Ajuda-me a Conhecer-te*: diversas questões sobre a escola. A partir da análise dos resultados pude fazer estas constatações.

no seu sucesso acadêmico, pois estes têm ambições. Por outro lado, na turma do 10º E dezoito dos formandos tencionam apenas terminar o curso e entrar no mercado de trabalho, o que é obviamente importante. No entanto, nesta época de mutações céleres em que vivemos, que empregos estes formandos vão conseguir futuramente? Tomando em evidência o curso que almejam concluir, que exige constante reciclagens e actualizações de conhecimentos, que papel a formação ao longo da vida, essencial no progresso e sucesso profissional, terá na vida destes formandos? E numa sociedade em a exigência de qualificações e diplomas é cada vez maior, como esses formandos vão subsistir no mercado de trabalho? Não será a Escola responsável para a chamada de atenção dos educandos para esta realidade cada vez mais notória? Que papel os professores poderão ter nesta temática? Mais preocupante ainda é quando alunos de ensino superior demonstram incertezas e desânimo em relação ao seu percurso académico (cf. Anexo), algo que consideramos invulgar. Com efeito, cerca de metade dos formandos de Latim II não sabem o que vão fazer quando concluírem o curso e oito igualmente não sabem se vão conseguir concretizar as suas expectativas.

Os professores consideram que o aluno é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, logo as expectativas influenciam esse processo, assim como a motivação. Acreditam igualmente que a Escola Pública pode influenciar as expectativas dos estudantes e que os professores possuem um papel essencial nessa influência, o que é uma visão que partilho.

Acho que o meu maior desafio ao longo do ano lectivo foi aprender, muito mais do que ensinar, pois, este ano revelou-se um ano de aprendizado e considero que para um professor será tão importante saber aprender como saber ensinar.

Capítulo VII: Conclusão

“As escolas são, também, o lugar onde os professores aprendem e aprendem com os alunos, num processo de permanente socialização profissional e construção identitária”.

Rui Canário

Neste relatório, procurei dar uma visão geral do meu estágio, embora a relativa proximidade não me permita ainda fazê-lo com total objectividade e imparcialidade.

A PES foi um momento muito importante na minha formação como futura professora, pois proporcionou-me uma percepção mais próxima e concreta da realidade escolar, através do contacto directo com os alunos, com os professores e com a comunidade educativa. Foi, claramente, um complemento indispensável ao conhecimento teórico que recebi na Faculdade, por vezes tão distante da realidade escolar. Tive a perfeita consciência de que não seria fácil, mas com empenho, trabalho e espírito crítico, encarei este ano de experiência como um desafio, extremamente, enriquecedor tanto a nível humano como científico. Facultou-me, igualmente, conhecimentos e experiências na organização das aulas, na relação pedagógica, na projecção e elaboração das actividades escolares, na gestão do tempo, na planificação e nas opções pedagógicas e nas razões da escolha das mesmas, o que só se consegue no contexto profissional. No entanto, esse é um dos principais motivos pelos quais este ano de prática pedagógica se revelou de uma enorme pertinência. O apoio das orientadoras, dos colegas de estágio e da comunidade educativa apaziguou o choque entre esses dois mundos. Além disso, a PES propõe-se exactamente proporcionar a progressiva autonomia do docente.

De igual modo, deu-me a possibilidade de pôr em prática algumas das ideias que fui adquirindo ao longo do meu percurso universitário. Portanto, contém uma amostra expressiva do que produzi durante o ano.

Confesso, ainda, que a escolha de ser professora não foi a minha primeira opção profissional, mas no momento em que tomei esta resolução foi em consciência e com um enorme sentido de responsabilidade e comprometimento.

Tentei durante este ano proporcionar aos alunos um ano de aprendizagem com entusiasmo, empenho e dedicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gerais:

BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

CAETANO, A. (2006). *Formação de Impressões*. In J. M. M. B. Vala, *Psicologia Social* (pp. 89-124). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.

CHIAVENATO, I. (2009). *Recursos Humanos* . Rio de Janeiro: Editora Campus.

FISCHER, G. (2002). *Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social*. Lisboa: Instituto Piaget.

HOUAISS. (2009). *Dicionário eletrônico de língua portuguesa*. Versão 3.0.

OLIVEIRA, J. B. (1992). *Professores e alunos Pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.

PEREIRA, A. (1999). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Silabo.

RAMOS, M. (2004). *Representações Sociais da Matemática: A bela ou o monstro? Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa: Associação dos professores de Matemática.

SANHÁ, F. (2006). *Expectativas de Sucesso*. Porto: Edições Ecopy.

SILVA, M. d. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Específicas (Português):

AAVV (2002). Programa de Português do Ensino Básico e 10.º ano. Lisboa: ME-DEB.

- AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Porto: Porto Editora.
- AZEREDO, M. O., Pinto, M. I., & Lopes, M. C. (2007). *Gramática Prática de Português, da Comunicação à Escrita*. (c. c. Costa, Ed.) Lisboa: Lisboa Editora.
- BENEDITO, Silvério (2008). *Para uma leitura de Os Lusíadas de Luís de Camões*. Barcarena: Editora Presença. Coleção Textos de Apoio (Nova Série).
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- CIDADE, H. (2001). *Camões o Épico*. Lisboa: Editorial presença.
- CIDADE, H. (1986). *Vida e Obra de Luís de Camões*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERRAZ, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GRIMAL, Pierre (2004). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Algés: Difel.
- GUSMÃO, M. (2006). *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- PAIS, Amélia Pinto (2002). *Para Compreender Os Lusíadas*. Porto: Areal Editora.
- SILVA, Maria Alda Loya Soares (1988). *A Leitura como Viagem. Uma Abordagem de Os Lusíadas na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- TROUSSON, Raymond (1988). *Temas e Mitos. Questões de Método*. Lisboa: Horizonte Universitário.

Específicas (Latim):

- AAVV (2001). Programa de Latim, 11.º ou 12.º anos. Lisboa: ME-DEB.
- ALMENDRA, Maria Ana e FIGUEIREDO, José Nunes de (1991). *Compêndio da Gramática Latina*. Porto: Porto Editora.
- BORREGANA, António & BORREGANA, Ana (2005). *Novo Método de Latim 11.º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- FARIA, Ernesto (1958). *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro : Livraria Académica.

FREIRE, António (1998). *Gramática Latina*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.

LOPES, Maria Alcina dos Mártires (2001). *Maximo Gaudio Linguam Latinam Disco: Guia de iniciação ao Latim*. Lisboa: Universitária Editora.

SILVA, Manuel A. Naia da. *Temas de História da Língua Latina*. Lisboa, Colibri, 1998.