



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2013/2014

Ana Isabel Araújo Olim

**Relatório para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

Orientador: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, fevereiro de 2014

“Educar é um trabalho de equilíbrios: é respeitar e saber manter o sonho, acompanhar os encontros e as novas descobertas que se vivem, ajudar a caminhar, com tudo o que isso envolve também de esforço e sacrifício, de algumas desilusões e bastantes dúvidas.” (Mayer, 2009, p.7)

Agradecimentos

Ninguém vive só, nem aprende só! Como tal esta meta não teria sido alcançada sem algumas pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional ao longo de cinco anos de vida académica.

Agradeço ao meu orientador científico Professor Doutor Fernando Luís Correia pela orientação, conselhos e apoio na prática e relatório.

Ao professor cooperante João Silva um obrigado pelo apoio, abertura e reflexões partilhadas em toda a intervenção pedagógica desenvolvida.

Aos alunos pela amizade e carinho com que me recebiam todos os dias e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Sem amor o equilíbrio não existe, por isso agradeço ao João Paulo Freitas pelo companheirismo, compreensão e carinho nos momentos bons e menos bons deste percurso.

Agradeço a Educação e os Valores que me foram transmitidos pela mãe Isabel e pai José, não só agora como sempre, que contribuíram para a pessoa que sou. E um obrigado pela força que me deram e sacrifícios feitos para que este sonho fosse possível.

Ao Tio Rui Araújo e à Tia Orlanda Olim por terem sempre sido um exemplo a seguir e pelas palavras que me aqueceram e orientaram quando a incerteza imperava.

Ao avô Daniel Araújo pelo apoio e pela transmissão de uma atitude de perseverança dizendo: “Estuda! Esse é o teu trabalho!”

À minha amiga Sandra Correia por me ter acompanhado ao longo dos estágios, pela amizade, parceria, incentivo e ajuda.

Às minhas colegas e amigas Noémi Freitas, Mariana Atanázio, Cláudia Ferreirinha e Mónica Gonçalves pela amizade, parceria, discussões, carinho... por tudo o que passamos e que deixará saudades.

À Anjos, à Cristina, à Filipa, à Maria José Varela, ao Grupo Coral da Casa do Povo da Camacha e a todos os amigos e família que de uma forma direta ou indireta também contribuíram para o meu crescimento integral.

Resumo

O presente relatório contempla toda a intervenção realizada ao longo do meu estágio pedagógico desenvolvido na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na Escola de 1.º Ciclo com EPE da Nazaré com alunos de 3.º ano. O intuito principal do relatório centraliza-se na obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A base teórica constituiu uma forma de compreensão da Escola na atualidade e da importância da identidade, das relações e da ética no contexto educativo.

A reflexão baseou-se no Modelo de ALACT, constituindo uma forma de agir de modo mais consciente e pertinente, auxiliando todo processo de aplicação, concretização e reformulação da planificação.

A investigação-ação esteve patente ao longo de todo o estágio, sendo que embora evidenciada naturalmente em toda a ação pedagógica visou um trabalho mais intenso no desenvolvimento da competência comunicativa por parte dos alunos.

Na intervenção pedagógica o trabalho cooperativo e a comunicação oral foram privilegiados, na medida em que considero serem fulcrais no crescimento integral dos alunos, enquanto pessoas.

A avaliação global e reflexão acerca da investigação-ação demonstraram que a intervenção foi benéfica para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, concluindo que as estratégias utilizadas e a utilização da metodologia de investigação-ação constituíram uma forma eficaz de trabalho.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Investigação-ação; Reflexão; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Competência comunicativa; Aprendizagem cooperativa.

Abstract

The present report includes all the intervention realized during my pedagogical internship in 1st cycle of basic education, In the Nazaré Scholl with third-year students. The principal main of this report focuses on obtaining the master's degree in pre-scholl education and first-cycle.

The theoretical basis is a form of understanding of school today and the importance of identity, relations and ethics in the education context.

The discussion was based on the model kost, constituting a form of acting more conscious and relevant, assisting the process of application, implementation, and revision of planning, The research-action was evident throughout the stage, and although evidenced throughout the pedagogical action of course, aimed at a more intense work in the development the communicative competence of students.

In pedagogical intervention the cooperative work and oral communication, were privileged to the extent that I consider to be essential in the growth of students as individuals.

The overall evaluation and reflection on the research-action demonstrated that the intervention was beneficial to the learning and development of students, concluding that the strategies used and the methodology of research-action constituted an effective way to work.

Keywords: Pedagogical internship; Research-action; Reflection; 1st cycle of basic education; Communicative competence; Cooperative learning.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Índice de quadros.....	XI
Índice de figuras.....	XI
Apêndices – conteúdo do cd-rom.....	XIII
Lista de siglas.....	XIV
Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico.....	3
1. A escola da atualidade.....	4
2. A ética na prática educativa.....	6
3. Identidade docente.....	7
4. Educar: um trabalho de relações.....	8
5. A <i>praxis</i> baseada na reflexão.....	9
Capítulo II: Enquadramento metodológico.....	12
1. A investigação-ação em contexto educativo.....	13
1.1. Instrumentos de apoio à investigação-ação na prática do professor.....	14
1.1.1. Observação participante.....	15
1.1.2. Análise documental.....	16
1.1.3. Notas de campo.....	16
1.1.4. Artefactos dos alunos.....	17
1.2. Limites da investigação-ação.....	18
2. Opções metodológicas que fundamentam a intervenção prática.....	19
2.1. Aprendizagem cooperativa.....	19
2.2. Método interrogativo.....	21
2.3. Diferenciação pedagógica.....	22
2.4. Pressupostos da metodologia de trabalho em projeto.....	22
2.5. Método experimental das ciências.....	24
2.6. Tecnologias da informação e comunicação.....	25
2.7. Planificação.....	26
2.8. Avaliação.....	28
Capítulo III: Delineação da investigação-ação para a intervenção pedagógica.....	30

1. Clarificação de conceitos.....	31
2. Surgimento da questão problema.....	32
3. Objetivo geral da investigação ação.....	32
4. Planeamento inicial de estratégias para a problemática em estudo.....	33
5. Síntese da investigação-ação.....	34
Capítulo IV: Estágio pedagógico em contexto de ensino do 1.º ciclo do ensino básico.....	39
1. Contextualização do ambiente educativo.....	40
1.1.Caracterização do meio.....	40
1.2.Caracterização da escola.....	42
1.3. Caracterização da turma do 3.º c.....	44
1.3.1. Horário escolar.....	47
1.3.2. Projetos desenvolvidos com o 3.ºc.....	48
2. Intervenção educativa com a turma.....	50
2.1. Período de observação e colaboração.....	51
2.2. Português.....	55
2.2.1. A exploração da poesia.....	57
2.2.1.1. Leitura e compreensão do texto poético.....	58
2.2.1.2. Escrita baseada no texto poético do autor.....	60
2.2.1.3. Ilustração do texto.....	62
2.2.1.4. Gravação do texto em suporte áudio.....	63
2.2.2. Atividade: escreve e gira.....	64
2.2.3. Criação do livro: “os preparativos para o casamento da princesa e do príncipe.....	66
2.2.4. A dramatização do texto: “vem aí o zé das moscas”.....	69
2.2.4.1. Abordagem inicial.....	69
2.2.4.2. Construção dos fantoches e dramatização do texto: “o zé das moscas”.....	72
2.3. Matemática.....	71
2.3.1. Domínio da organização e tratamento de dados.....	73
2.3.1.1. Análise aos gostos da turma.....	73
2.3.1.1.1. Recolha de dados.....	73
2.3.1.1.2. Tratamento e análise dos dados.....	74
2.3.1.1.3. Apresentação dos gráficos de barras.....	75
2.3.2. Explicação dos raciocínios utilizados para a resolução de exercícios.....	76
2.3.3. Na resolução de problemas.....	78
2.3.4. Os materiais manipuláveis.....	81

2.3.4.1. Introdução e exploração da temática.....	82
2.3.4.1.1. Domínio da geometria e medida.....	83
2.3.4.1.1.1. Quadrados em tecido.....	83
2.3.4.1.1.2. Sólidos geométricos.....	85
2.3.4.1.1.3. O relógio.....	86
2.3.4.1.1.4. Geoplano.....	87
2.3.4.1.2. Domínio dos números e operações.....	89
2.3.4.1.2.1. Material <i>cuisinaire</i>	89
2.4. Estudo do Meio.....	91
2.4.1. O trabalho em projeto na temática: os sistemas do corpo humano.....	93
2.4.2. O conhecimento e a responsabilidade perante os seres vivos.....	97
2.4.2.1. O caderno de laboratório.....	99
2.4.3. O diagrama de venn no Estudo do Meio.....	102
2.4.4. Atividade experimental com a minhoca.....	103
2.5. Os trabalhos de grupo.....	105
2.6. Partilha de trabalhos e experiências.....	106
2.7. A utilização das expressões nas outras áreas curriculares.....	108
2.8. Interligação entre algumas áreas curriculares.....	113
2.9. Formação pessoal e social.....	115
2.9.1. A sensibilidade e (des)preconceito do professor.....	117
2.10. A aprendizagem no contexto real.....	118
2.10.1. A ida ao parque ecológico do funchal – meio rural.....	119
2.10.2. A ida ao teatro baltazar dias – meio urbano.....	121
3. Reflexão sobre a investigação-ação.....	122
4. A avaliação da intervenção pedagógica em contexto educativo.....	125
4.1. Observação.....	126
4.2. Avaliação formativa.....	127
4.2.1. As fichas.....	127
4.2.2. Os jogos.....	127
4.3. Avaliação sumativa.....	130
4.3.1. Fichas de avaliação.....	131
5. Intervenção educativa para a comunidade educativa.....	133
5.1. O magusto com a turma do 3.º B.....	134
5.2. Projeto “olho-te”.....	135

5.2.1. Usufruto para a comunidade educativa.....	135
5.2.2. A apresentação do projeto.....	135
5.2.3. Feedback da comunidade educativa.....	136
6. Reflexão final.....	138
Considerações finais.....	143
Referências bibliográficas.....	144

Índice de quadros

Quadro 1 – Estratégias para a colmatação da problemática em estudo.....	33
Quadro 2 – Infraestruturas disponíveis.....	41
Quadro 3 – Espaços interiores e exteriores da escola.....	42
Quadro 4 – Horário Escolar.....	47

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo ALACT, de Korthagen.....	9
Figura 2 – Modelo da apresentação utilizada ao longo do estágio pedagógico.....	27
Figura 3 – Gráfico das freguesias de origem dos alunos.....	45
Figura 4 – Gráfico do número de irmãos dos alunos.....	45
Figura 5 – Gráfico do nível de ensino da mãe dos alunos.....	46
Figura 6 – Gráfico do nível de ensino do pai dos alunos.....	46
Figura 7 – Gráfico da condição dos pais perante o trabalho.....	47
Figura 8 – Alunos a receber o Galardão <i>ecoescolas</i>	49
Figura 9 – Aluno a apresentar um livro.....	49
Figura 10 – Livro “Poesia para todo o ano”, Luísa Ducla Soares.....	58
Figura 11 – Texto poético baseado num texto modelo.....	61
Figura 12 – Ilustrações dos textos poéticos criados pelos alunos.....	63
Figura 13 – Capa do livro “Os preparativos para o casamento do príncipe e da princesa”.....	66
Figura 14 – Possíveis convites para o casamento.....	67
Figura 15 – Possíveis avisos para o casamento.....	68
Figura 16 – Desenrolar da dramatização do texto: <i>Vem aí o Zé das Moscas</i>	71
Figura 17 – Construção dos gráficos para a apresentação.....	75
Figura 18 – Planificação do cubo da ficha de exercícios.....	77
Figura 19 – Justificação das faces opostas na planificação do cubo do aluno 1.....	78
Figura 20 – Justificação das faces opostas na planificação do cubo do aluno 2.....	78
Figura 21 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 1.....	80
Figura 22 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 2.....	80
Figura 23 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 3.....	80
Figura 24 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 4.....	80

Figura 25 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 5.....	81
Figura 26 – À exploração das planificações do cubo.....	84
Figura 27 – Sólidos geométricos construídos pelos alunos.....	85
Figura 28 – Exploração do relógio.....	87
Figura 29 – Exploração do geoplano.....	89
Figura 30 – Organização das barras por ordem crescente da maior parte da turma.....	90
Figura 31 – Organização das barras por ordem crescente inesperada.....	90
Figura 32 – Produto final dos Projetos.....	94
Figura 33 – Tartaruga: <i>A Roqui</i>	98
Figura 34 – Comentário sobre a tartaruga nas cartas finais, aluna 1.....	98
Figura 35 – Comentário sobre a tartaruga nas cartas finais, aluna 2.....	99
Figura 36 – Organização do caderno de laboratório, aluna 1.....	100
Figura 37 – Organização do caderno de laboratório, aluna 2.....	101
Figura 38 – Atividade dos meios de deslocação dos animais.....	103
Figura 39 – Alunos a trabalhar em grupo.....	106
Figura 40 – Alunos a apresentar trabalhos.....	107
Figura 41 – Capa do livro: “O Zé das Moscas”, de António Torrado.....	113
Figura 42 – Cartaz das moscas para trabalhar as frações.....	114
Figura 43 – Aluna a retirar um ponto de interrogação para descobrir o inseto do grupo.....	115
Figura 44 – Visita ao Parque Ecológico do Funchal.....	120
Figura 45 – Ida ao Teatro Baltazar Dias.....	121
Figura 46 – Jogos para a avaliação formativa.....	130
Figura 47 – Gráfico dos resultados da ficha de Matemática.....	131
Figura 48 – Gráfico dos resultados da ficha de Português.....	132
Figura 49 – Gráfico dos resultados das fichas de Estudo do Meio.....	132
Figura 50 – Magusto com a turma do 3.º B.....	134
Figura 51 – Apresentação do Projeto: “Olho-te”.....	136
Figura 52 – Gráfico dos resultados da questão 1.....	136
Figura 53 – Gráfico dos resultados da questão 2.....	137

Apêndices – Conteúdo do Cd-Rom

Pasta I – Apêndices do relatório.

- Apêndice 1 – Grelha de observação.
- Apêndice 2 – Notas de Campo.
- Apêndice 3 – Grelha da competência comunicativa.
- Apêndice 4 – Textos poéticos selecionados.
- Apêndice 5 – Ficha de interpretação dos textos poéticos.
- Apêndice 6 – História em áudio: *O príncipe dragão*.
- Apêndice 7 – Texto: *O Zé das Moscas*.
- Apêndice 8 – Folhas de recolha de dados.
- Apêndice 9 – Fichas Explicação de Raciocínios.
- Apêndice 10 – Fichas Resolução de Problemas.
- Apêndice 11 – Ficha para registo das planificações do cubo.
- Apêndice 12 – Ficha: *Projeto CEM*.
- Apêndice 13 – Material do projeto.
- Apêndice 14 – Pesquisas dos alunos para os projetos.
- Apêndice 15 – Fotos do caderno de laboratório.
- Apêndice 16 – Ficha para a experiência da minhoca.
- Apêndice 17 – Grelhas de avaliação.
- Apêndice 18 – Ofício.
- Apêndice 19 – Cartaz: *Projeto “Olho-te”*.
- Apêndice 20 – Questionário: *Projeto “Olho-te”*.

Pasta II – Planificações do estágio pedagógico.

Pasta III – Materiais utilizados no estágio pedagógico.

Pasta IV – Registos fotográficos do estágio pedagógico.

Lista de Siglas

ALACT - Action; Looking back at the action; Awareness of essential aspects; Creating alternative methods of action and Trail of alternative method.

CC – Competência comunicativa.

EB – Educação Básica.

EPE – Educação Pré-escolar.

I-A – Investigação-ação.

MEM – Movimento da Escola Moderna.

PAT - Plano Anual de Turma

PCE - Projeto Curricular de Escola.

PEE - Projeto Educativo de Escola

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

Introdução

O estágio pedagógico constitui o cerne da caminhada inicial de formação docente. Sendo que a teoria explorada ao longo do percurso académico, nesta fase, ganha forma, ou seja, é posta em contato com o contexto real onde tudo acontece. Por palavras de Alarcão e Roldão (2010) no confronto e articulação dos conhecimentos adquiridos com a prática são lançados sobre os mesmos “uma nova luz e um novo significado” (p. 33).

É nesse contexto real que nós como estagiários, pomo-nos à prova e começamos a desenvolver capacidades para o exercício da nossa profissão, vamos ganhando autonomia, hábitos de reflexão, responsabilidade e, essencialmente, competências e atitudes, que nos farão crescer e preparar-nos para a vida profissional que se avizinha.

O estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio e Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na Escola Básica do 1.º Ciclo com EPE da Nazaré.

Todo o estágio foi realizado com uma turma de 3.º ano, com 22 crianças, sob a orientação do professor cooperante e do professor orientador Doutor Fernando Correia.

No processo de intervenção pedagógica foram consultados os documentos orientadores do Ministério da Educação, tal como autores que fundamentaram as opções metodológicas utilizadas na planificação e aplicação de atividades.

O relatório divide-se em quatro capítulos, mais especificamente, o capítulo um com o enquadramento teórico, o capítulo dois do enquadramento metodológico, o capítulo três da delineação da investigação-ação para a intervenção pedagógica e o capítulo quatro do estágio pedagógico em contexto de Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

O primeiro capítulo diz respeito à componente teórica que sustenta o estágio desenvolvido. Aqui falo da Escola atual que é fruto de um conjunto de mudanças ocorrentes ao longo do tempo, da questão ética essencial na educação, da identidade docente que funde-se com a pessoal, das relações que se estabelecem em contexto e por fim do processo reflexivo que deve ser sistemático e auxilia o professor na sua ação.

No segundo capítulo é apresentada a investigação-ação como metodologia de trabalho e as restantes opções metodológicas privilegiadas na minha ação, nomeadamente, a Aprendizagem Cooperativa, o Método Interrogativo, a Diferenciação

Pedagógica, pressupostos do Trabalho em Projeto, a abordagem ao Ensino Experimental das Ciências, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, a Planificação e a Avaliação.

Relativamente ao terceiro capítulo são apresentados os conceitos que clarificam a investigação-ação desenvolvida junto do grupo, como surgiu a problemática, o objetivo principal da investigação-ação, o plano inicial de ação e por fim uma pequena síntese de como a investigação-ação foi aplicada em contexto pedagógico.

No que concerne ao quarto e último capítulo são apresentadas as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, organizadas por áreas. Em primeiro lugar o Português, seguido da Matemática, do Estudo do Meio, das Expressões, da interligação das áreas curriculares e da Formação Pessoal e Social. Este capítulo contempla ainda uma reflexão sobre a investigação-ação, a avaliação global da intervenção prática com os alunos e as atividades para a comunidade educativa.

No final do relatório é apresentada uma reflexão final, que abrange o estágio e aprendizagens desenvolvidas em toda a minha formação académica e as considerações, nas quais deixo uma mensagem pessoal. Relativamente aos apêndices do trabalho encontram-se em suporte digital (Cd).

Capítulo I: Enquadramento Teórico.

“(...) a prática de ler (...) termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer.” (Freire, 2006, p.77)

Capítulo I: Enquadramento Teórico.

1. A Escola da atualidade.

Com vista a compreender o estado atual da Educação é necessário compreender as questões históricas que estão associadas a esta matéria.

Até ao século XX e durante a maior parte desse século os modelos educativos estavam assentes na religião e na imagem da família, onde imperava uma educação rígida e baseada em valores ditatoriais.

Desde meados do século XX com o reconhecimento dos Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos, a democracia tomou o lugar da ditadura, sendo que essa democracia fez-se sentir em vários âmbitos sociais, inclusive na Educação. Neste sentido a Educação passou a estar disponível para todos os que até esse momento não podiam usufruir dela (Santomé, 2006).

A mudança supradita trouxe esperança às pessoas na medida em que a Educação passou a ser um meio de consciencialização da construção de uma sociedade igualitária, democrática, com direitos e deveres para todos (Ibidem).

Mais tarde com a vitória neoliberal a cidadania passou a consumismo, sendo que os meios de comunicação passaram a ser excessivamente utilizados para influenciar as pessoas a criar valores consumistas (Ibidem). Tal como referido por Santomé (2006) passou-se a viver na “cultura da superficialidade, a ditadura das modas e da comunicação rápida, adicionada à falta de tempo e espaço, [que] está a dar lugar a grandes transformações” (p.24). A democracia e liberdade começaram a ser substituídas pelo individualismo em que segundo palavras de Santomé (2003, citado por Santomé, 2006) o sistema educativo contempla uma formação centralizada no mercado do trabalho e para as exigências do mesmo, com vista a garantir o “prestígio social e poder económico” (Ibidem, p.17). Mesmo na educação não formal, são muitas as pessoas que permanecem com a ideia redutora de se aprender apenas o que é preciso para ter sucesso no mundo profissional (Ibidem).

Na linha de pensamento de Sousa (2000), perante a estruturação social narcisista, que coloca no aluno uma pressão em atingir metas elevadas fá-lo concentrar “todos os esforços sobre si mesmo, esquecendo tudo o mais, comporta necessariamente riscos de individualismo, a par da alienação e deserção de valores sociais” (Ibidem,

p.12). Deste modo a criatividade e originalidade presente na essência do homem é quebrada pela sociedade que não o deixa refletir e agir criticamente sobre os seus desejos e opções pessoais.

A Escola atual não é mais a Escola dos nossos avós! A Escola da atualidade sofreu e continua a sofrer mudanças que requerem por parte do professor uma adaptação e aquisição de variadas competências necessárias para o exercício da sua profissão, tal como a capacidade de equilibrar questões éticas e sociais, cada vez mais necessárias devido à interculturalidade e problemáticas sociais vigentes nas Escolas. Vive-se no tempo das incertezas, em que a criatividade, imaginação e inovação vêm renovar e tornar as práticas dos professores mais exigentes (Sanches, 2004, citado por Seiça, 2003).

As sociedades e a política têm evoluído e a escola, como parte do sistema educativo, tem acompanhado essas modificações, desde a sociedade industrial, à do conhecimento e agora, embora sejam poucos os casos, sociedades que começam a pensar no valor da criatividade e na necessidade de diversificar as ofertas educativas das escolas. São exemplos deste último, os EUA, a Inglaterra e a Suécia. (Raymond, Steen e Cristo, 2012, p.92).

Em Portugal tem-se falado nos últimos anos em liberdade de escolha, mas não uma liberdade total, uma liberdade com alguns limites com vista a não gerar conflitos entre escola, alunos e família. (Ibidem, p.10) Não nos podemos esquecer que a nossa liberdade termina quando começa a dos outros, a Escola tem de respeitar as pessoas tal como as pessoas têm de respeitar a Escola. Apesar de todo o aparato gerado em torno da liberdade de escolha por parte das escolas e das famílias, esta

é atraída por falta de informação ou por falta de manipulação daquela que é facultada. O debate está demasiado entrincheirado em posições marcadamente ideológicas e condicionado por concepções muito rígidas do que deve ser a escola pública (...) ou do que pode vir a ser a liberdade de escolha (Raymond, Steen & Cristo, 2012, p.10).

Os problemas e ideais sociais e políticos são transportados para a escola e, conseqüentemente para a sala de aula “impondo-se ao professor como dilemas e conflitos axiológicos que deve esforçar-se por solucionar” (Seiça, 2003, p.22). A escola e o professor têm o papel de intervir perante as problemáticas que se geram mas não conseguem ser na sua plenitude autónomos e livres na sua gestão.

A pessoa, como pessoa, tem de abrir-se aos outros e à interação com eles, com todas as complicações ou conflitos que daí possam advir, pois só assim a verdadeira personalidade se constrói e a cultura se cultiva (Sousa, 2000). É na edificação de pessoas cultas e aptas à interação social que a escola e o professor devem trabalhar e, para isso, os intervenientes, nomeadamente o professor tem de “ser pessoa” (Ibidem, p.1).

2. A Ética na Prática Educativa.

A ética é essencial na “construção da identidade e da autonomia profissional dos professores quer um mais eficaz e correcto desempenho da profissão.” (Seiça, 2003, p.17). O exercício da ética é um assunto subjetivo por ser exercido por pessoas. Muitas vezes confunde-se ética profissional com ética pessoal que se rege por valores morais de cada pessoa em singular e à sua forma de agir e pensar perante cada situação com que se depara. Deveria existir uma ética profissional que após uma reflexão consciente definisse um código de valores e deveres que contribuíssem para o “bem educativo dos alunos e, ao mesmo tempo, [promovessem] o estatuto social da profissão docente.” (Idem). Segundo Estrela, Marques, Alves e Feio (2008) esses valores e princípios deveriam e devem centrar-se no respeito mútuo, na justiça, na qualidade do trabalho realizado, na entreajuda, na honestidade e valorização cultural.

Tal como é referenciado por Dias (2004) a Ética não é a Moral e não pode ser confundida como tal. A Moral engloba uma série de princípios, normas, regras de comportamento que as pessoas utilizam numa determinada sociedade ou comunidade. A Ética confrontando-se com essa Moral compreende e reflete sobre todo o comportamento moral que as pessoas exercem em sociedade, ou seja, define-se como a teoria dos comportamentos morais (Dias, 2004).

Na ótica de Beyer (1997, citado por Seiça, 2003) é necessário que os professores tenham competências que os permitam resolver problemáticas éticas na escola onde trabalham, mantendo uma reflexão sistemática sobre a sua ação e intencionalidades pedagógicas, essencialmente sobre os valores que orientam a prática e que devem ser integradores, havendo uma consciência de que a escola é um espaço económico, político e social. Os valores são essenciais na formação dos alunos, pois tal como já dizia Platão (citado por Marques, 2003) “o bem é o valor supremo. A beleza, considerada o esplendor da verdade, surge logo de seguida. Segue-se a sabedoria e o prazer” (p.17).

Posto isto, os valores são então a base, a partir dos quais o homem edifica toda a sua personalidade e identidade. Concluindo, “(...) a educação não pode prescindir dos valores e da formação ética dos alunos.” (Marques, 2003, p.11)

Tendo consciência que a educação é política e diretiva Freire (2006) defende que ser ético é respeitar os nossos alunos, é:

defender com seriedade (...) [e] apaixonadamente (...) uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, (...), de outro, o respeito mútuo (p.78).

3. Identidade Docente.

A Identidade trata-se de “um conjunto lato de elementos em função dos quais os indivíduos se definem a si mesmos, tais como atitudes, crenças, valores e experiências, (e seus) componentes valorativos e afectivos.” (Mortimer & Gecas, 1987, citados por Lopes, 2001, p.145).

Concentrando-nos na identidade docente, esta abarca duas dimensões, a profissional e a pessoal, não fosse a identidade fruto da construção do “eu” que é desenvolvido ao longo de toda a nossa vida (Silva 2007). Esta identidade docente “começa muito antes da formação inicial, afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão” (Ferreira, Rocha & Silva, (s/d), p.2161). Neste sentido a identidade profissional docente tem o contributo das vivências pessoais de cada pessoa, tal como do seu passado, presente e futuro profissional. Reforçando as ideias supraditas Nóvoa (2000) aponta que a identidade não é um “dado adquirido (...) é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Cada pessoa tem a sua história, quer seja profissional quer seja pessoal, que complexifica e dá sentido ao seu processo de construção identitário. (Diamond, 1991, citado por Nóvoa, 2000).

Cada docente tem uma identidade individual, que o caracteriza enquanto pessoa e enquanto profissional. As suas opções acerca de como atuar em contexto educativo relacionam-se com a sua forma de estar, ser e ensinar, sendo que a sua forma de ser evidencia-se na sua forma de ensinar (Nóvoa, 1992).

4. Educar: Um trabalho de Relações.

A escola é um espaço destinado à Educação dos alunos, mas educar não é uma tarefa fácil se os alunos que se quer educar não estiverem motivados e predispostos a dar e receber. Educar requer equilíbrio, um trabalho em que é preciso “respeitar e saber manter o sonho, acompanhar os encontros e as novas descobertas que se vivem, ajudar a caminhar, com tudo o que isso envolve também de esforço e sacrifício, de algumas desilusões e bastantes dúvidas” (Mayer, 2009, p.7).

O estabelecimento de uma relação baseada no respeito e confiança pelo outro e a criação de empatia logo no início da relação são aspetos fulcrais para um ambiente educativo estimulante, onde os alunos querem estar e aprender. Tal como refere Mayer (2009) não podemos ser ingénuos até ao ponto de pensar que nas relações nunca haverá conflito, mas “é possível tratar o outro com a dignidade que merece todo o ser humano. Em todo o caso, (...), é essa a perspectiva – a de ambos os lados contam -, que considero ter que estar sempre presente quando falamos em Educação” (p.10).

Falemos de respeito algo que os professores pedem aos seus alunos. Até que ponto têm os alunos de nos respeitar? Os alunos só vão fazê-lo se sentirem que os professores estão a ser justos com eles, que têm em conta os seus interesses e as suas raízes, que os respeitam igualmente, sem fazer distinções entre eles. “O povo deve obediência à autoridade política apenas quando essa autoridade política exerce as suas funções tendo em vista o bem comum.” (Marques, 2003, p.40). Tal como refere Day (2004) verificado em alguns estudos feitos com alunos, estes referem que os professores com qualidades e que são bons professores são aqueles que ouvem os alunos, estão sempre predispostos a ajudar, são alegres e divertidos, incentivam formas de aprendizagens diversificadas, relacionam as vivências dos alunos com as aprendizagens, encorajam “os alunos a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem, (...) [mantêm] um ambiente organizado na sala de aula, (...) [conhecem] bem a sua disciplina, (...) [criam] ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos e os estimulem para a aprendizagem” (Day, 2004, p.37).

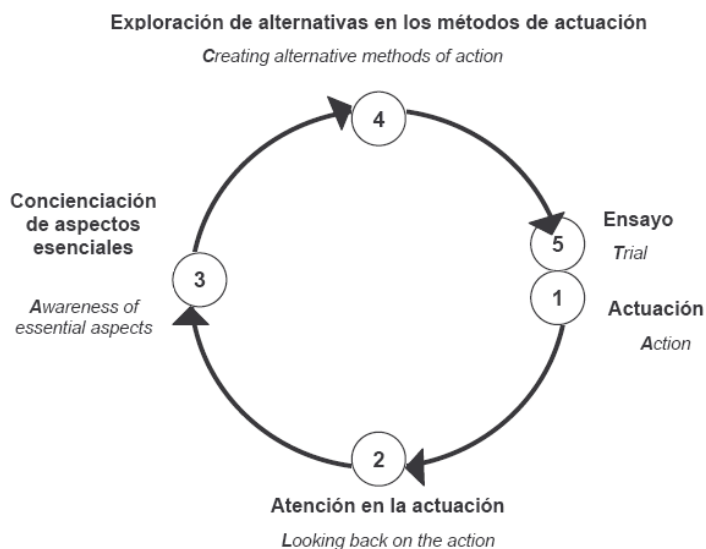
Num ponto de vista geral quando os professores apresentam respeito pelos seus alunos e preocupação em conhecê-los “criam relacionamentos que melhoram o processo de aprendizagem” (Stronge, 2002, citado por Day, 2004, p.37).

5. A *praxis* baseada na reflexão.

A reflexão realizada pelo professor constitui um meio de aprofundar as questões que o inquietam e analisar a sua ação em vários pontos de vista. Neste sentido Zabalza (1994) indica que “o próprio facto de escrever, de escrever sobre a prática, leva o professor a aprender através da sua narração” (p.95), com a reflexão acerca das suas experiências. Para além de constituir uma forma de tomar consciência das nossas ações, a reflexão permite adequar as planificações para a ação de modo mais consciencializado prática após prática.

O modelo ALACT (*Action; Looking back at the action; Awareness of essential aspects; Creating alternative methods of action and Trail of alternative method.*) de Korthagen para a reflexão torna as práticas mais conscientes das dificuldades que é planear e da necessidade de voltar a planear ciente de aspetos que correram menos bem em práticas anteriores. Este modelo é muito utilizado por professores no início da sua profissão ou em contextos de estágio, contemplando uma orientação para os mesmos.

Figura 1: Modelo ALACT, de Korthagen.



Na fase dois do Modelo de ALACT, o profissional reflete sobre “o seu pensamento, sentimento, desejo e acção, e também sobre os mesmos aspectos nos seus alunos.” (Flores & Simão, 2009, p.49). Neste sentido o objetivo principal é de tornar-se mais consciente sobre aprendizagens, tal como sentimentos e ações realizadas. (Flores & Simão, 2009).

Enquanto a aula está a decorrer os professores em início de carreira têm mais dificuldade em compreender os seus sentimentos e necessidades, tal como as dos alunos. Deste modo o Modelo ALACT vem contribuir para uma:

tomada de consciência sobre (...) aspectos implícitos, uma vez que acreditamos que têm, frequentemente, um impacto muito maior sobre os comportamentos dos alunos futuros professores do que as teorias a que foram expostos na formação de professores. Além disso, consideramos o desenvolvimento de uma tomada de consciência dos sentimentos como um pré-requisito necessário para se tornar um professor empático. (Flores & Simão, 2009, p.49)

As problemáticas em torno da educação estão relacionados com discordâncias entre formas de pensar, sentir e agir. Ao refletir o professor está a compreender que muitas vezes não age de acordo com as suas crenças e formas de pensar, tornando-se mais consciente do papel que as emoções e reações no calor do momento podem ter nas suas ações diárias (Flores & Simão, 2009).

“As emoções estão ligadas às ideias, valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter” (Damásio, 2008, p.55) mas a consciência só surge quando os sentimentos vivenciados influenciam a própria pessoa, não só no momento da consciencialização como em outros momentos posteriores. (Ibidem).

É importante conhecer os aspetos menos racionais que influenciam as nossas ações, fugindo à nossa zona de conforto (Flores & Simão, 2009), tornando a intervenção educativa, desde as ações conscientes àquelas que requerem um maior cuidado, atenção e introspeção, mais eficiente. Tal como defende Damásio (2008) “a consciência acontece no interior de um organismo e não em público, mas encontra-se associada a várias manifestações públicas” (p.106).

A reflexão procede-se na análise dos acontecimentos e sua correção pondo-se várias hipóteses de resolução, alterando as que não são adequadas (Nóvoa, 1992). No ponto de vista de Alarcão (2003) no processo de reflexão o professor deve afastar-se da ação e relembrá-la mentalmente, pensando sobre ela e evitando que os sentimentos vividos no momento o influenciem. Esta desconstrução e reedificação dos acontecimentos da prática, permitirão melhorar a mesma e a qualidade da educação dos alunos (Jacinto, 2003). Concluindo, o professor reflexivo tem um papel essencial na qualidade da educação dos seus alunos, pois por palavras de Zeichner (1993) “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição

das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p.9).

Capítulo II: Enquadramento Metodológico.

Capítulo II: Enquadramento Metodológico.

1. A investigação-ação em contexto educativo.

A investigação-ação (I-A) trata-se de uma metodologia das Ciências Sociais e Humanas que permite ao investigador conhecer o seu campo de estudo e as problemáticas que o caracterizam para agir sobre essas situações de modo consciente e adequado. Reforçando esta ideia surge Grundy e Kemmis (1997) citado por Máximo-Esteves (2008) referindo que a I-A representa um método de investigação. Embora a sua definição pareça clara e fácil, existem diversas definições devido ao amplo número de linhas filosóficas, nas várias áreas onde é aplicada, que o tentam explicitar.

Na linha de pensamento de Cohen e Manion (1989, citados por Bell, 2004), uma I-A trata-se de uma atuação no local estruturada para lidar com uma problemática específica, sendo que o processo que a investigação segue é controlado de modo sistemático, com tempos e instrumentos definidos, com vista a que as conclusões sejam reformuladas ou ajustadas, tendo em conta as necessidades verificadas. Segundo Bell (2004) uma das características principais desta investigação está no facto do “trabalho não estar terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (p.21).

No livro “Visão Panorâmica da Investigação-Ação” do autor Máximo-Esteves (2008) pode ler-se a definição de Lewin (1946) de que o método da I-A trata-se de uma espiral autorreflexiva, que é constituída por ciclos onde se planifica, parte-se para a ação, observa-se e reflete-se. Este autor indica também que esta investigação tem três características indispensáveis, sendo estas “o seu carácter participativo, impulso democrático e a sua contribuição para a mudança social” (Lewin, 1946, citado por Moreira, 2001, p.26). No que se refere a Bogdan e Biklen (1994) descrevem a I-A como tratando-se de uma recolha de informação variada que tem como intuito uma mudança social. A utilização da I-A engloba procedimentos de modificação na área do ensino, estimulando uma aprendizagem pela via da investigação (Silva, 1996). Neste sentido a utilização desta metodologia pelos docentes, na maioria das vezes visa a melhoria do meio em que trabalham.

Dando enfoque aos contextos educativos, se o professor, desperto para a reflexão sobre o que acontece ao seu redor utiliza a I-A para intervir nesse meio está a trabalhar

para uma melhor resolução das problemáticas vigentes, uma planificação mais consciencializada e centrada na colmatação das dificuldades e necessidades para ultrapassar e/ou compreender as problemáticas com que se depara. Confirmando este pensamento, James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008) afirmam que a “investigação ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.” (p.20). O professor tem de ser um investigador e manter a tal atitude de reflexão interior, sendo que utilizando os instrumentos que a I-A torna o seu processo de análise preciso e minucioso. A ação pedagógica fortifica-se na medida em que com “(...)a utilização sistemática dos resultados da investigação, fundamental e/ou aplicada, para criar novos produtos, novos processos, novos sistemas ou alterações substanciais no sistema educativo” (Sequeira, 1990, p.40), o contexto educativo sobe o seu nível de qualidade.

Investigar para agir é o objetivo claro da I-A mas não é o único, o professor investigador é parte integrante de “(...)uma comunidade científica autónoma, comprometida com as questões do seu tempo e consciente da importância do papel da Redes nacionais e internacionais para a construção de novo conhecimento.” (Martins, 2010, p. 25). O professor está a contribuir para comprovar e alargar o conhecimento científico no campo educativo, acerca da problemática em estudo e a contribuir para a evolução e inovação das práticas educativas.

1.1.Instrumentos de apoio à investigação-ação na prática do professor.

No estágio pedagógico desenvolvido na Escola da Nazaré, havendo uma consciência de que a I-A implica a utilização de instrumentos próprios que auxiliam o alcance dos objetivos subjacentes à investigação, foram utilizados alguns desses instrumentos, com vista a adequar o melhor possível a ação às problemáticas surgidas. Nesta linha de pensamento Graue e Walsh (2003) complementam dizendo que “os investigadores interpretativos usam, e devem usar, instrumentos no campo de investigação. Um instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados” (p.148).

Em seguida são explicitados os instrumentos utilizados, tendo por base bibliografia que clarifica as suas definições e conceitos a eles relacionados.

1.1.1. Observação participante.

Por observação participante entende-se uma técnica não documental que se caracteriza pelo investigador estar integrado e participar na vida do grupo em estudo (Almeida & Pinto, 1981, citado por Vicente, 2004). Medrando esta ideia Sousa (2009) acrescenta que a observação participante tem como intuito que o observador se envolva “na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113). Trata-se de uma investigação qualitativa, em que o observador tem a oportunidade de entender o meio onde a observação ocorre, integrando-se e realizando as atividades do grupo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

A observação participante dá a possibilidade ao docente de observar comportamentos no momento exato em que acontecem, sem a necessidade de consultar documentos ou ouvir testemunhos (Quivy & Campenhoudt, 1997). Neste sentido a investigação toma um carácter mais exato e pormenorizado, dependendo, somente do que o investigador observa. Esta observação possibilita a “(...) análise do não verbal e daquilo que ele revela (...)” (Ibidem p.198), demonstrando ser um instrumento de grande utilidade na compreensão dos comportamentos do público em estudo.

A utilização desta técnica no estágio pedagógico ocorreu na primeira semana para um melhor conhecimento do grupo e encontro de problemáticas. Esta contou com o auxílio de um protocolo de observação que era preenchido após cada observação, acrescentando-lhe informação ao fim de cada dia (ver apêndice 1). O registo das observações pode ser realizado no decorrer do período de observação ou após o mesmo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Sendo que neste caso em específico optei por realizar depois para poder acompanhar os alunos mais de perto e não influenciar os seus comportamentos ao longo da aula.

No protocolo de observação foram registadas observações e breves reflexões, orientadas por indicadores pré definidos, o que permitiu alargar o conhecimento acerca dos interesses, características do grupo e sobre as suas dificuldades, necessidades e pontos fortes, tornando o ato de planificação enquadrado nas necessidades da turma. Tal como refere Estrela (1994) e Oliveira- Formosinho (2002) a permanente observação constitui uma fase indispensável ao longo da intervenção em contexto educativo, na

medida em que dá ao professor possibilidade de recolher informações úteis acerca das necessidades e dos interesses dos alunos individualmente.

1.1.2. Análise documental.

A análise documental engloba a “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373). Sendo apenas uma fonte de informação para o estudo tem de trabalhar em parceria com outras, tendo como papel principal aumentar o conhecimento acerca do grupo em estudo e delinear estratégias o mais eficientes e motivantes possíveis para que as problemáticas encontradas sejam ultrapassadas.

Considerando a análise documental essencial para a clarificação da problemática e a necessidade do professor como investigador pesquisar todas as fontes possíveis e existentes, foram analisados os documentos presentes na instituição, nomeadamente: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de Turma (PAT). Foram também analisados documentos oficiais, mais especificamente: o Programa e Metas Curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Os documentos da instituição permitiram conhecer os princípios que orientam e guiam a Escola, tal como valores, objetivos, problemáticas e metas a atingir. O documento referente à turma permitiu fazer uma análise ao grupo de alunos e estruturar uma caracterização geral das suas especificidades e dificuldades, tal como dos seus contextos familiares, condições financeiras, sociais e culturais atuais dos alunos. No que diz respeito à análise aos documentos oficiais, contribuíram para uma adequação permanente à intencionalidade educativa, subjacente aos alunos na faixa etária e ano curricular em que se encontram, adequando sempre às suas especificidades individuais e contexto em que se enquadram.

1.1.3. Notas de campo.

As notas de campo constituem um instrumento importante e útil no registo diário de diálogos, comportamentos, impressões e outras situações que ocorram durante a prática pedagógica, ajudando na reflexão do professor e adequação da sua ação. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que

o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (p.150), sendo que devem ser sucintas mas rigorosas.

O presente instrumento é caracterizado por ser uma técnica de âmbito qualitativo e utilizada lado a lado com a observação participante. Deste modo é uma técnica que dá a possibilidade de recolhermos dados explicativos ao longo de toda a intervenção em contato direto com os alunos.

Permitindo o registo de uma diversidade de situações ocorridas no contexto observado, tal como as alterações que vão acontecendo no desenvolvimento dos alunos, dá a possibilidade e facilita o docente na reflexão constante e na investigação em curso. Embora sejam uma mais-valia no estudo, o registo das notas de campo deve ser realizado somente quando possível, de modo a não comprometer as interações naturais junto do grupo de alunos. Parente (2002) reforça esta ideia afirmando que “documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento fornece importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (p.180).

As notas de campo trata-se de uma recolha de dados descritivos, mas ao longo dos seus registos senti necessidade de acrescentar uma coluna para pequenas reflexões pessoais que auxiliaram a intervenção pedagógica. Neste sentido as notas de campo demonstram ser uma técnica essencial para o professor reflexivo, que é também um investigador, pois permite ao mesmo fazer crescer a qualidade educativa disponibilizada aos alunos. Visando o melhor para os alunos que caminham ao meu lado as notas de campo ajudaram a minha intervenção, tornando-a, dia-após-dia mais conscientemente e adequada aos alunos (ver apêndice 2). Tal como refere Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), “os dados registados nas «notas de trabalho de campo» são do tipo da descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu «diário de bordo» pertencem ao tipo da compreensão, pois fazem apelo à sua própria subjetividade.” (p.157-158). Deste modo reforço que utilizei as notas de trabalho de campo referenciadas porque centrei-me no registo de factos ocorridos.

1.1.4. Artefactos dos alunos.

Os artefactos dos alunos “como todos os outros dados, têm de ser gerados; isto é, o processo de os acumular é muito activo e criativo.” (Graue & Walsh, 2003, p.151). No estágio pedagógico os artefactos contemplaram todos os trabalhos e materiais realizados

pelos alunos, recolhidos por registo fotográfico e que demonstram todo o trabalho concretizado no âmbito do estudo da I-A.

Durante as atividades o ambiente é muito rico e ativo, pelo que existem imensos dados que podem ser fulcrais no desenvolvimento da investigação e que nos escapam. Tendo esta consciência a recolha dos artefactos dos alunos minimiza a falta de dados pertinentes que só através da observação participante não seriam possíveis de recolher.

A recolha dos artefactos dos alunos ajudou nas decisões tomadas, nas estratégias selecionadas e permitiu verificar o impacto que a intervenção realizada junto dos alunos gerou nas suas aprendizagens e colmatação das suas dificuldades.

1.2. Limites da investigação-ação.

Intrínsecos a qualquer investigação no campo social existem algumas limitações que podem comprometer o estudo e a sua validade. Estes limites centram-se em questões éticas, ontológicas e epistemológicas.

Para contornar estes limites, o investigador deverá manter, em primeiro lugar, uma atitude de distanciamento para garantir a objetividade e veracidade do estudo, minimizando a subjetividade própria do ser humano.

Os limites ontológicos estão ligados à forma como o investigador observa o real e o que acredita poder saber acerca dele. A realidade nunca se desvenda completamente, deste modo é quase impossível a obtenção de dados, na sua globalidade, sobre a realidade em si. Posto isto, uma das maiores limitações do estudo é a autenticidade e exatidão dos dados recolhidos.

Os limites epistemológicos dizem respeito ao que o investigador sabe acerca do estudo e do que pretende saber, sendo que a subjetividade entra aqui como entrave ao encontro dados e interpretações verdadeiras. No campo científico afirma-se que não há verdades absolutas, apenas conhecimento próximo da verdade. Neste sentido há a consciência de que a I-A apresentada, se estudada novamente por outro investigador pode trazer novos dados diferentes dos atuais, implica a perspetiva das pessoas e, como sabemos, o homem é caracterizado pela sua subjetividade.

Os limites éticos estão relacionados com a moral das pessoas e a forma como tratam os outros. Neste sentido é importante considerar a ética, pois a investigação envolve a relação entre pessoas. Nesta relação é necessário que exista respeito tendo ciente que “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as

peessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (Denzin, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.107). Respeitar os princípios do público em estudo, o seu espaço e não comprometer a privacidade a que tem direito. Posto isto, decidi não revelar a identidade das crianças em nenhum momento para não haver o risco de comprometer a sua privacidade.

Por fim, o professor, quando investiga deve encarar uma atitude ética, de justiça e de respeito. Fomentando um clima de união e confiança numa investigação que acaba por ser conjunta e trazer benefícios para todos.

2. Opções metodológicas que fundamentam a intervenção prática.

A prática pedagógica desenvolvida junto da turma englobou a utilização de estratégias de ação baseadas em experiências anteriores, aprendizagens realizadas e conselhos recebidos, tal como foi orientada por princípios e metodologias que seguem linhas de pensamento de autores que fundamentam as vantagens da sua utilização em contexto educativo.

As metodologias, princípios e estratégias utilizadas e baseadas em pressupostos teóricos foram essencialmente, a Aprendizagem Cooperativa, o Método Interrogativo, a Diferenciação Pedagógica, pressupostos do Trabalho em Projeto, a abordagem ao Ensino Experimental das Ciências, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, a Planificação e a Avaliação

2.1.Aprendizagem cooperativa.

A cooperação perante a conjuntura atual torna-se, mais do que nunca, uma necessidade. As pessoas precisam umas das outras para viverem sãs e acolhidas, alguém com quem partilhar e receber, Ensinar e Aprender! A aprendizagem é mais completa e mais significativa se obtiver o contributo de cada uma das pessoas envolvidas nessa aprendizagem. É neste sentido que tenho trabalhado e é nele que pretendo continuar a focar-me. O individualismo e egoísmo são palavras que não fazem parte do meu vocabulário e passaram a fazer ainda menos sentido no momento em que passei a informar-me mais e a deparar-me com grupos de alunos em contexto educativo. Tal como afirma Leitão (2006) “urge, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo” (p.8).

Há que formar pessoas menos competitivas e mais cooperativas, para que desenvolvam competências sociais de interajuda, partilha, respeito-mútuo, parceria e responsabilidade para com o trabalho e para com os outros.

Com a aprendizagem cooperativa, os alunos relacionam-se e desenvolvem autoconfiança, responsabilidade e habilidades, tendo claro que os seus objetivos são partilhados, que todo o grupo tem de atingi-los, pois caso algum falhe, o erro é de todos e todos têm de assumi-lo. Segundo Johnson, Johnson, e Holubec (1999) esta aprendizagem conjunta “é o emprego didático de grupos reduzidos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos demais” (p. 14), mas para que tudo isto ocorra a Escola e os professores devem valorizar e estimular a cooperação entre os alunos para que juntos construam o seu conhecimento e desenvolvam capacidades para solucionar os problemas que ocorram através da comunicação entre eles e, conseqüentemente, reflexão intrapessoal e social. Neste sentido, a aprendizagem individualista deixa de existir, tornando-se social e auxiliadora da aprendizagem do grupo (Fontes & Freixo, 2004).

Na ótica de Schaffer (1999), numa aprendizagem cooperativa “as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto” (p. 381). Deste modo são estabelecidas relações de cariz positivo e interativo e existe uma melhoria do desempenho individual quer para os alunos que apresentam mais facilidade quer para os outros, num processo contínuo onde os objetivos passam por desenvolver competências cognitivas, psicossociais e democráticas (Johnson et al., 1999).

Relativamente à organização dos grupos de trabalho é aconselhável a construção de grupos pequenos e heterogéneos. Na linha de pensamento de Fontes e Freixo (2004) os grupos pequenos permitem uma interação mais intensa por parte dos alunos o que contribui para a construção pessoal de conhecimento mais significativa.

Como em quase tudo na Vida, a aprendizagem cooperativa tem as suas limitações, pois quando os alunos unem-se para trabalhar há sempre a possibilidade de gerar-se conflitos, demonstrando não estarem pré consciencializados para o respeito-mútuo e a cooperação. É necessário que os professores trabalhem previamente os valores essenciais para uma boa relação social, sendo que com a utilização sistemática da aprendizagem cooperativa, os alunos vão adquirindo hábitos de trabalho em equipa e vão aprendendo a respeitar os diferentes ritmos de pensar e agir (Pinto, 1997).

Em título de conclusão, a aprendizagem cooperativa permite a formação de laços afetivos entre os alunos e contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, na medida em que os alunos partilham as suas ideias (Arends, 2001).

2.2.Método interrogativo.

O presente método foi utilizado em todas as aulas, consistindo, essencialmente, numa atitude instigadora para que os alunos utilizassem e desenvolvessem os seus mecanismos de reflexão sobre os assuntos que iam sendo abordados e trabalhados.

Este questionamento originou uma interação minha com os alunos mas também entre eles. A interação entre os alunos implicou que estes confrontassem aquilo que sabiam com os conhecimentos dos seus colegas, fazendo originar novos conhecimentos (Pinheiro & Ramos, 1992), sendo que estes foram e são úteis para todos os que através da comunicação e reflexão se complementam.

O processo reflexivo intrapessoal pelos quais os alunos tinham de passar quando confrontados com uma questão implicava um esforço mental mais complexificado, que numa fase posterior com a sua comprovação ou confronto com outros pontos de vista torna as suas aprendizagens muito mais eficazes e verdadeiramente interiorizadas. As questões que originam esta reflexão devem “depende da natureza dos alunos com quem [se] está a trabalhar e do tipo de objetivos educacionais que tentam[os] alcançar” (Arends, 1995, p.418), sendo que o papel do professor é apenas de encaminhar o aluno para o alcance do objetivo pretendido.

No estágio pedagógico, sempre que necessário, o método interrogativo revelou-se mais intenso no início da abordagem dos conteúdos programáticos, de modo a compreender os conhecimentos prévios dos alunos, para poder guiar a aula de acordo com o que já sabiam e de modo a não avançar para patamares superiores sem que os alunos soubessem as bases. O questionamento esteve também visível no final da abordagem das temáticas para compreender se os alunos haviam interiorizado eficazmente os conteúdos necessários para o seu sucesso escolar e a sua capacidade de aplicá-los nas suas vivências diárias, quando este caso se apresentava possível.

2.3.Diferenciação pedagógica.

Todos os alunos são diferentes, este é o princípio pelo qual todos os professores se deviam basear! Tal como referido pela UNESCO (1994) “as diferenças humanas são normais e (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (p.7). Os alunos são seres únicos, com ritmos e conhecimentos diferentes, fruto da sua condição física ou intelectual e do seu ambiente familiar, social e cultural, neste sentido as suas especificidades devem ser consideradas e valorizadas.

O apoio individualizado é uma forma de diferenciação pedagógica em que o professor disponibiliza mais algum tempo para auxiliar um aluno que apresente mais dificuldade. Tal como referido por Niza (1998) “(...) o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para (...) [que avancem] em determinadas áreas de aprendizagem” (p.17). Ao longo do estágio a diferenciação pedagógica verificou-se com maior ênfase no apoio individualizado aos alunos que aduziam dificuldades redobradas, com especial atenção para o aluno de necessidades educativas especiais.

Segundo Perrenoud (2000) a diferenciação pedagógica passa por “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (p.9). Neste sentido o professor deverá fazer uso de diversas estratégias pedagógicas, para que a desigualdade se renda e dê lugar à igualdade e direito ao sucesso por parte de todos.

Para além do apoio individualizado, e nunca mudando os objetivos estipulados, foram consideradas outras estratégias, nomeadamente a aprendizagem cooperativa e adaptação de uma ficha formativa e de uma ficha sumativa, ambas na área de Matemática, onde surgiu necessidade.

2.4.Pressupostos da Metodologia de Trabalho em Projeto.

O trabalho em projeto contempla uma estratégia muito útil em contexto de aprendizagem, pois dá a oportunidade dos alunos construírem autonomamente os seus conhecimentos. A criança é um ser com capacidades e competências, é por natureza um

investigador que quer conhecer o que o envolve, o que o interessa, pesquisando para resolver as situações problemáticas com as quais se vai deparando (Ministério da Educação, 1998). Neste sentido, o trabalho em projeto é uma forma de respeitar a criança na sua essência e dar-lhe mais ferramentas para que desenvolvam a tal capacidade de orientar, de modo independente, a construção da sua aprendizagem (Ibidem).

Segundo o Movimento da Escola Moderna, o trabalho de projeto é caracterizado por ser “uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente, tratando-se de uma acção planeada para responder a uma pergunta” (Niza, 2007, p. 148). Os alunos possuem um assunto em análise sobre o qual devem debruçar-se, recolhendo e organizando informação que os leve a compreender o mesmo, ou seja, o “conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção” (Idem).

O desenvolvimento de competências sociais é bem visível neste trabalho em projeto, sendo que os alunos adquirem valores, entreadujando-se e cooperando em todo o processo de descoberta. O clima criado é de democracia, todos os alunos têm a sua oportunidade para dar o seu contributo, sendo que a criação de questões e procura de respostas, tal como a necessidade de tomar decisões vai tornando os alunos pessoas mais capazes e responsáveis nas situações do dia-a-dia.

Os projetos podem partir de uma questão surgida no momento, de uma situação quotidiana ou da necessidade de abordagem de uma temática nova (Ministério da Educação, 1998). Sendo que este último caso foi o que ocorreu em contexto de estágio, pois a temática dos Sistemas do Corpo Humano tinha de ser abordada, como definido no Currículo de Estudo do Meio. Dado ser uma temática nova acaba por tornar o estudo da mesma, mais significativo e interessante (Ibidem).

Tal como referido por Peças (1999) a cultura do trabalho em projeto corrobora com a ideia tradicional de transmissão de conhecimento, defendendo a aprendizagem como algo que tem relação com as vivências dos alunos e orientada “para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (...) mais cultos e melhores cidadãos.” (p.58).

No que se refere à divulgação dos trabalhos elaborados e que contempla uma fase importante de partilha e aperfeiçoamento da capacidade comunicativa, na ótica de Freinet, o professor deve ir interferindo de forma moderada de modo a “formalizar, sintetizar, ou clarificar sumariamente a informação apresentada pelos alunos após a fase de debate” (Niza, 1998, p. 90). Segundo Katz e Chard (2009) o trabalho em projeto

abarcando quatro fases: a planificação, o procedimento, a comunicação e a avaliação. No trabalho realizado no estágio seguiu-se estas fases, sendo que a fase de auto e heteroavaliação foi realizada oralmente.

Durante o estágio foram utilizadas algumas grelhas do trabalho em projeto, tal como os aspetos supraditos e subjacentes à metodologia, mais especificamente na exploração dos Sistemas do Corpo Humano, na área de Estudo do Meio. Sendo que o meu papel foi sempre de orientadora em todo o processo de descoberta e aprendizagem.

2.5. Método Experimental das Ciências.

O Homem apresenta uma necessidade conatural de excitação e de estímulo, por palavras de Schultz e Schultz (2002) temos “necessidade de um ambiente externo estimulante, no qual possamos agir no pico da nossa atenção e atividade” (p.171), se a nossa mente estiver estimulada, funciona melhor e torna o nosso desempenho mais eficiente e pertinente. As ciências são um modo inteligente de criarmos esses ambientes estimuladores, que atraem as crianças e contribuem com diversificadas aprendizagens.

Na realização de experiências os alunos conversam sobre os passos realizados e refletem sobre os registos efetuados, com vista a retirar conclusões sobre as observações realizadas. Tal como afirma (Sá, 2002) “a experiência sugere-nos que a comunicação é especialmente estimulada quando a criança sente o impulso de exprimir vivências significativas para si, como podem ser as actividades de Ciências” (p.29), ou seja, as experiências são uma forma de apelar e estimular a expressão oral dos alunos, através da exploração de situações que lhes são conhecidas do seu quotidiano.

Durante todo o processo de realização de experiências e partilha de informação os alunos edificam e aprofundam o conhecimento científico e, desenvolvem competências de criticidade e reflexão (Bastos, 2006). Questionam-se, confrontam pontos de vista, chegam a conclusões, gerem tempos e a vez de cada um observar um determinado fenómeno, uma fusão de sensações que são indispensáveis no seu crescimento e aprendizagens enquanto pessoas interventivas na sociedade.

No 1.º ciclo “o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30). Deste modo, a concretização de experiências ou actividades práticas com animais ou outros assuntos importantes, dá a possibilidade aos alunos de aprenderem de modo ativo e, ao mesmo tempo a libertação de ideias pré estabelecidas e

erradas que possam ter, dando lugar a conhecimentos científicos e, conseqüentemente, mais fiáveis.

Vivendo na Era das Novas Tecnologias e da Ciência as crianças têm de estar preparadas para lidar com a evolução imperante. Tal como referido pela UNESCO (citado por Sá, 2002) “ciência e tecnologia são actividades socialmente úteis, com as quais as crianças se devem familiarizar” (p.32). Neste sentido as escolas, devem promover as actividades práticas e experimentais e o contato com material específico da área para que os alunos alarguem o seu saber e não se limitando a técnicas tradicionais que não permita a entrada da inovação nas suas salas.

De um modo geral, a ciência completa a nossa veia mais abstrata, traz-nos sabedoria científica e conceptual, contribuindo para a estruturação identitária de cada pessoa singular, como pessoas que se enquadram no mundo para aprender, partilhar e crescer. Na ótica de Cachapuz, Praia e Jorge (2002):

esta perspectiva de ensino obriga a “aprender a pensar”, já que é, em primeiro lugar, do esforço pessoal e individual dos alunos, ainda que com a intervenção dos colegas e do professor, de que resultarão eventuais saltos qualitativos na sua reorganização cognitiva. (p.153)

O aluno cresce de forma autónoma e livre com as suas próprias pesquisas e descobertas.

Ao longo do estágio pedagógico foi concretizada uma experiência sobre o ambiente e habitat da minhoca, não contemplado no relatório e uma actividade prática de exploração de uma tartaruga que nos acompanhou ao longo de várias semanas, e sobre a qual nos debruçamos e estudamos, tendo em conta os conteúdos programáticos abordados na aula e pesquisas realizadas por alguns alunos e partilhadas com toda a turma.

2.6. Tecnologias da Informação e Comunicação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são, sem sombra de dúvida, uma forma de inovação nas escolas e fortes fomentadoras de motivação para os alunos. A sua incorporação no contexto educativo não pode ser apenas, embora também, uma ferramenta que o professor utiliza. A utilização das TIC deve ser parte integrante da construção de conhecimento por parte dos alunos, quebrando barreiras e deixando-os utilizá-las, literalmente, com as suas próprias mãos. Embora nem sempre as

Escolas contemplem os recursos necessários para que isso ocorra, tanto quanto deveria ocorrer.

Numa fase inicial de introdução dos computadores em contextos educativos estes centravam-se e permitiam um “ensino assistido por computador” (Fino, 2001), com o intuito de tornar o ato de ensinar mais eficiente, onde o ensino tradicional de transmissão de conhecimentos permanecia ativo. Talvez, se achasse que a simples introdução das novas tecnologias na sala de aula era “sinónimo de inovação pedagógica” (Fino, 2001). Há que remar contra a maré e olhar para o computador como forma de flexibilizar e adaptar o ensino às mudanças do mundo, como modo de motivar a aprendizagem, funcionando em paralelo com a livre e autónoma, conquanto com orientação, construção do seu Saber por parte dos alunos. Em contexto de ensino formal ou não, o aluno passa de um ser passivo a um ser ativo no processo de autoaprendizagem. Nesta linha de pensamento Correia (2004) defende que a escola não se pode limitar “a um conjunto de instruções que o professor transmite a alunos passivos, mas deve privilegiar a construção do conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento de novas competências necessárias à sobrevivência no mundo de hoje” (p.89)

No estágio pedagógico não houve muitas oportunidades de utilizar as TIC, pois nos dias de estágio os alunos não tinham a área de TIC. Mas sentindo necessidade de utilizá-las dirigi-me à escola num outro dia para que os alunos realizassem uma pesquisa nos computadores sobre os Sistemas do Corpo Humano, em sequência do projeto que estavam a realizar. Com este momento pretendi utilizar o computador como um instrumento de “pesquisa (...) tratamento (...) [de] informação, colocar e resolver problemas e desafios, estimulando a descoberta” (Correia, 2004, p.96) no âmbito do assunto em estudo, por parte dos alunos.

As TIC foram ainda utilizadas na abordagem dos conteúdos programáticos de modo a facilitar a compreensão dos mesmos por parte dos alunos e na gravação dos poemas, com o auxílio do microfone.

2.7. Planificação.

A planificação é um instrumento que auxilia a prática educativa, mediando-a, organizando os conteúdos e os tempos de trabalho (Arends, 1995). Neste sentido o


processo de planificação fortifica e orienta todo o processo de ação a desenvolver num determinado contexto e com objetivos estipulados.

Na linha de pensamento de Guerra (2002) apoia a ideia de que para o professor “a planificação supõe um intenso exercício de reflexão e adaptação”(p.18), mas esta planificação trata-se apenas de um plano orientador, que quando é colocado em prática, o professor tem uma certa flexibilidade para geri-lo, isto acontece porque “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (Guerra, 2002, p. 18). Seguindo as ideias supraditas é importante que a formação do professor contemple o conhecimento de como planificar e dos seus benefícios (Cró, 1998). O professor é quem conhece os alunos, quem está ao seu lado diariamente e mais facilmente consegue recolher informações sobre os mesmos, informações mais reais, porque são fruto de observações sistemáticas. Neste sentido o professor deve estar consciencializado e preparado para utilizar os instrumentos da I-A, nomeadamente a planificação, pois conhecendo o método e a sua aplicabilidade, consegue planificar de modo mais adequado e de acordo com as problemáticas que observa e reflete.

No processo de planificação, o professor, tendo em conta as problemáticas encontradas, necessidades e exigências curriculares, estrutura objetivos e metas com o desejo de que sejam alcançadas (Zabalza, 2001). Planificar é, então, essencial para quem quer desenvolver uma prática eficaz, consciencializada e pertinente, tendo sempre presente a necessidade da observação, neste caso participante, e a reflexão constante acerca desta.

A planificação semanal da intervenção pedagógica foi concretizada nos moldes apresentados na figura 2, onde estavam delineados o meu papel e o papel dos alunos, o que tornou a minha intervenção mais clara e mais eficiente.

Figura 2 – Modelo da apresentação utilizada ao longo do estágio pedagógico.



<p style="text-align: center;">Centro de Competência de Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico Orientador: Professor Doutor Fernando Correia Professor Cooperante: João Manuel Silva Estagiária: Ana Olim</p>					
Segunda-feira, dia 11 de novembro de 2013					
Área Curricular/ Domínio	Competências	Conteúdos	Momentos de Trabalho		Material
			Professor	Alunos	
Estudo do Meio		Os animais	Cria um diálogo com os alunos sobre a nossa Roqui (tartaruga), mais especificamente sobre os cuidados que temos de ter com ela e o que é a primeira coisa	Conversam com o professor sobre a Roqui chegando à conclusão que a sua água deve ser trocada e que ela deve ser alimentada.	- Roqui; - Comida; - Água com cloro.

2.8. Avaliação.

Avaliar é verificar se os alunos concretizaram aprendizagens quer através da escrita quer através das suas ações, com a utilização de instrumentos específicos e criados pelo próprio professor para tal. Segundo Abrantes (2002) trata-se de uma “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p.27), ajudando o professor na adequação da planificação e intervenção.

No decorrer do estágio foram utilizadas três formas de avaliação. A observação que serviu para fazer um diagnóstico inicial e sistemático das dificuldades, problemáticas e facilidades dos alunos da turma. A avaliação formativa que permitiu uma avaliação mais cuidada, onde as especificidades dos alunos e casos individuais foram considerados e mais profundamente analisados. Por fim a avaliação sumativa que possibilitou uma conclusão mais generalizada das aprendizagens concretizadas pelos alunos, no que se refere a conteúdos programáticos na área de Português, Estudo do Meio e Matemática, durante o meu estágio pedagógico.

Sobre a observação não me pronunciarei agora pois já o faço em outros momentos do relatório, apenas considero pertinente referir que esta contou com o auxílio de uma grelha de avaliação na primeira semana de estágio e uma tabela onde foram realizadas algumas notas de campo no desenrolar de toda a intervenção pedagógica em contexto. Sustentando a utilização das grelhas supraditas o Ministério da Educação (2001) afirma que a observação tem um “carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” (p.261).

No que concerne à avaliação formativa, trata-se de uma “estratégia cognitivista da avaliação formativa tem como finalidade a recolha, a análise e a interpretação contínuas de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de orientar e de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as suas causas” (Allal, 1986, citado por Ferreira, 2004, p.52). Está, de certo modo, intrinsecamente relacionada com a observação, pois é através desta e da análise aos materiais, aos trabalhos, aos jogos e às fichas realizados pelos alunos que a avaliação formativa se dá.

Relativamente à avaliação sumativa “consiste sempre numa apreciação globalizante que, em dado momento e em função de determinados critérios, se faz de determinado “objecto de avaliação”.” (Vilar, 1993, p.17). Deste modo a sua

concretização possibilita uma avaliação mais globalizada acerca da turma, das estratégias e ensino aprendizagem desenvolvido.

A avaliação da competência comunicativa foi mais delicada de concretizar pois engloba uma série de aspetos que dificultam uma análise clara de todas as evidências que a ela estão intrinsecamente relacionadas. Deste modo, tal como refere Abrantes (2002):

avaliar uma competência complexa é ter em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que a constituem, mas também os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afectividade do aluno. Pressupõe o agir em situação mobilizando, nessa acção, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes, para se tornar competência demonstrada. (p.29)

Foi um processo minucioso onde a observação participante tornou-se a principal fonte de recolha e reflexão das evidências que comprovavam que os alunos estavam a evoluir ou adquirir uma série de conhecimentos, capacidades e habilidades que contribuíam para o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Mais especificamente foram tidas em conta unidades parciais que contribuem para o aperfeiçoamento da complexa competência em análise (Abrantes, 2002).

Por fim, tal como afirma Roldão (2003), a avaliação não é nada mais que um “conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (p. 41). A eficiente aprendizagem dos nossos alunos é importante para nós enquanto intervenientes na sua educação, mas é ainda mais importante para eles que verificam o que sabem ou precisam trabalhar mais para que a aprendizagem seja um processo de reflexão pessoal e consciencialização do seu trabalho.

Capítulo III: Delineação da Investigação-ação para a intervenção pedagógica.

“O encontro do indivíduo com outros e com a sociedade processa-se sob a forma da comunicação. Por isso deveríamos ter uma certa compreensão das leis que a regem: ou seja, que todas as comunicações encerram num aspecto de conteúdo e um aspecto de relação” (Schwanitz, 2008, p.513).

Capítulo III: Delineação da investigação-ação para a intervenção pedagógica

1. Clarificação de conceitos.

Antes de mais considero ser pertinente definir **competência** pois será um termo que estará muitas vezes presente no discurso enunciado. Seguindo a linha de pensamento de (Reis et al., 2009) as competências são um agregado de capacidades que possibilitam a passagem para a ação tal como compreender as ações das outras pessoas.

Quando surge o termo **linguagem** deve entender-se segundo a definição de Lomas (2003), “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.” (p.16)

Relativamente ao projeto de I-A, quando me refiro a **competência comunicativa (CC)** deverá entender-se desta forma: capacidade do aluno utilizar a linguagem no seu discurso adequada às áreas curriculares que estuda, situações com que se depara e locais em que se encontra. Segundo Ricci e Zani (1993) os aspetos supraditos são referenciados como “**habilidade extralinguística**” (p.19), ou seja, a utilização da língua nas variadas situações comunicativas em que a pessoa se possa encontrar (Campbell, 1970; Blecia Perdices, 1982, citados por Sousa, 2006).

A utilização da linguagem deve ser correta, ou seja, engloba um conhecimento inicial da língua e respeito pelas regras gramaticais apreendidas e de forma fluente. Por outras palavras “**habilidades linguísticas e gramaticais**” (Ricci e Zani, 1993, p.19). Estas habilidades fazem com que a qualquer pessoa “seja possível e realizável significar e comunicar.” (Zuanelli Sonino, 1981 citado por Ricci e Zani, 1993, p.19).

A expressividade corporal está também aleada à competência comunicativa, definida por Ricci e Zani (1993) como **habilidades “semióticas”** (p.19) e que complementa o processo de comunicação social. A verdade é que quando uma pessoa é expressiva na sua comunicação oral, o ouvinte demonstra muito mais interesse e envolvimento no diálogo em decurso.

Conseguir respeitar as **regras de uma boa comunicação**, falando oportunamente, na sua vez, e dando oportunidade dos outros exporem as suas opiniões. Os interlocutores – alunos - têm de compreender o seu papel no processo discursivo “o que significa estarem despertos para a importância do *ouvir/falar*” (Sousa, 2006, p.46). O

orador deverá falar tendo em consideração os aspetos que têm vindo a ser referidos nos parágrafos anteriores e o ouvinte tem de saber ouvir “o que implica a adopção de uma atitude de escuta ativa” (Sousa, 2006, p.46, citando Amor, 1997, p.72).

A **compreensão** é também referenciada como essencial no processo de aquisição da competência comunicativa, pois sem esta não há leitura, escrita, comunicação, interajuda e partilha eficientes. Esta compreensão é entendida como a capacidade de adquirir um conhecimento e conseguir reproduzi-lo e/ou aplicá-lo numa outra situação em que se enquadre.

De um modo geral, partilho a opinião de Amor (1997, p.67, citado por Sousa, 2006, p.46) quando refere que “aprende-se a falar falando” e de Estrela e Pinto-Correia (s/d) que proferem a ideia de que escrever e falar bem não é algo de fácil definição, mas há a certeza de que é ter simplicidade ao falar, clareza e precisão na escrita, “é escolher a palavra adequada e a construção certa. É traduzir com precisão, rigor e elegância o pensamento.” (p.16)

2. Surgimento da questão problema.

Durante o período de observação, análise documental e diálogos com o professor cooperante verifiquei que existiam várias problemáticas, nas quais deveria centrar especial atenção e estratégias de intervenção. Apesar de ao longo do meu estágio ter planificado as aulas com vista a colmatar as dificuldades dos alunos nos vários âmbitos, decidi seleccionar para explanar no relatório de estágio a problemática que se segue:

De que modo a exploração e escrita de vários tipos de textos e a exposição oral de trabalhos poderão contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa (CC) por parte dos alunos?

3. Objetivo geral da investigação-ação.

O presente projeto tem o intuito de melhorar a CC dos alunos do 3.º C para que adquiram e desenvolvam “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos da vida quotidiana.” (Lomas, 2003, p.14)

4. Planeamento inicial de estratégias para a problemática em estudo.

Quadro 1 – Estratégias para a colmatação da problemática em estudo.

<i>Áreas</i>	<i>Estratégias</i>		<i>Local</i>
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Ler vários tipos de textos; - Interpretar textos; - Ouvir vários tipos de textos; - Escrever diversos tipos de textos em conjunto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar trabalhos com os colegas; - Opinar acerca de trabalhos apresentados; - Trabalhos de grupo Dividir tarefas; Explicar e ajudar o colega sempre que necessário; - Expor conhecimentos sobre as temáticas abordadas para toda a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula; - Refeitório; - Visitas de Estudo;
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar exercícios e resoluções; 		
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar pesquisas realizadas fora da sala e úteis para a cultura geral da turma. 		
Formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar experiências vividas e aprendizagens realizadas em contexto real. - Respeitar e valorizar os colegas na sala e em qualquer outro contexto de aprendizagens. - Adquirir valores essenciais para a vida em sociedade ao deparar-se com situações que impulsionem os mesmos. 		

5. Síntese da aplicação da investigação-ação.

O projeto de I-A decorreu ao longo de todo o estágio, nas áreas curriculares supraditas no quadro 1, conforme os objetivos definidos e, por vezes, de forma improvisada, ou seja: consoante a necessidade sentida, pertinência verificada durante a intervenção e as suas imprevisibilidades. Tendo de encontrar estratégias e repensá-las constantemente.

A I-A em contexto educativo, mesmo que não a tenhamos no nosso consciente, está presente nos nossos atos. Ao longo do estágio fui-me apercebendo disso e verificando que de forma natural ia encontrando problemáticas, tentando definir estratégias para colmatá-las, facilitando assim o processo de aprendizagens dos alunos e melhorando a sua autoestima.

A realização prévia do quadro de intervenção serviu como ponto de partida e orientação, sendo que, os objetivos e algumas estratégias preestabelecidas serviram como mote às metodologias, novas estratégias e instrumentos a utilizar, com vista à eficiente aprendizagem e desenvolvimento da CC por parte dos alunos.

Considero que este estudo foi muito ambicioso, pois é difícil encontrar provas palpáveis da eficácia das atividades e estratégias desenvolvidas, exceto na componente de escrita onde os artefactos dos alunos demonstram alguma evolução. Relativamente à parte da oralidade conto, apenas, com a minha opinião fruto de observações realizadas, tal como com um trabalho de leitura executado pelos alunos, em suporte áudio, que demonstra um pouco do trabalho realizado no âmbito da CC, que originou consequente reflexão, da minha parte, acerca do desenvolvimento dos alunos no que se refere ao objetivo em estudo. Neste sentido, com este projeto de investigação não pretendo apresentar respostas claras, mas sim contribuir com a partilha de estratégias que no meu entender foram muito produtivas para os alunos, no caso em estudo, e refletir sobre a sua eficiência particularmente neste grupo de alunos. Pretendo ainda contribuir para a reflexão de outros docentes, que trabalham com crianças e que, tal como eu, valorizam a comunicação como ponto central e proporcionador de aprendizagens mais claras e conscientes. Partilhando com estes, algumas propostas que considero trazerem benefícios para os alunos no campo em estudo.

Durante o estágio foram surgindo estratégias para alcançar o objetivo principal do projeto de I-A e que serão explanadas naturalmente ao longo do processo reflexivo contemplado no presente relatório.

Com vista a ter uma maior perceção das dificuldades dos alunos no que concerne à CC, após três semanas de intervenção, incluindo a semana de observação, decidi realizar uma tabela onde enquadrei os alunos em três níveis segundo as dificuldades apresentadas na problemática trabalhada, orientando melhor a minha ação (ver apêndice 3). Azul os alunos que não apresentam grandes dificuldades, amarelo os alunos que apresentam algumas dificuldades e a laranja os alunos que apresentam muitas dificuldades. Visava fazer uma tabela final, com as evoluções, mas considero que as quatro semanas que sucederam não foram suficientes e que esse registo, seria muito prematuro.

No que se refere à leitura tentei que estivesse presente em todas as aulas, não apenas na área curricular de Português, mas em todas as outras. Esta leitura sistematizada trouxe benefícios aos alunos, sendo que nas últimas semanas de prática verifiquei, de uma forma geral, uma grande melhoria por parte dos alunos, enfatizando alguns com dificuldades acrescidas neste sentido.

Centrando-se na leitura e na escrita na área de Português foi realizado um trabalho intensivo, com maior ênfase na poesia que representou uma estratégia para a motivação para a leitura e, principalmente para a escrita. Considero os textos poéticos muito ricos em vocabulário e situações imaginárias que envolvem os alunos e que os fazem pensar. Tal como refere Alarcão (2001) “a aposta no *texto literário* prende-se com a convicção de que ele é, na verdade, *material autêntico* onde a palavra atinge a sua plenitude e dá lugar, por isso, ao prazer e ao conhecimento” (p.23). É de referir que o texto, quer seja literário ou não, deverá conter informação que faça sentido para o aluno e que esteja adequado à sua faixa etária, caso contrário poderá não surtir qualquer efeito no mesmo. Para além do texto poético foram trabalhados outros tipos de texto onde os alunos puderam verificar e aprender que cada um deles tem a sua linguagem própria, tal como funcionalidades diferentes – caminhando, neste sentido, para a aquisição da habilidade “extralinguística” referenciada por Ricci e Zani (1993, p.19)

A leitura, tal como a escrita, só por si não estabelece qualquer sentido, ou seja, “não é suficiente saber ler, é necessário fazê-lo de forma competente e eficaz. Toda a vida escolar e profissional depende dessa competência” (Alarcão, 2001, p.22). Neste sentido o ato de ler e o escrever têm de, primeiramente, ser compreendidos. Quando

essa compreensão é atingida os alunos fortificam a sua CC. Um aluno que compreende o que lê e escreve consegue comunicar melhor, porque, realmente, sabe o que está a expor. Ciente desta necessidade de compreensão foram desenvolvidas atividades, na área de Português, que envolviam a leitura e interpretação de textos, a redação de textos tendo em consideração as características do tipo de texto pretendido, ilustração de textos e treino através de leituras frequentes a um texto dramático para posterior representação. Na área da Matemática, mais especificamente, os alunos contavam com questões de explicação dos raciocínios utilizados e exposição, quando necessário, dos mesmos à turma, tal como de outros trabalhos em grupo realizados nos vários conteúdos abordados. Na área de Estudo do Meio foram abordadas várias temáticas que tentei transportar para a área de Português, trabalhando as duas áreas simultaneamente. Neste sentido consegui verificar se os alunos haviam compreendido os assuntos abordados, ou seja, levava textos sobre os animais para serem explorados e trabalhados, e proporcionei atividades de exposição de trabalhos, diálogos entre os alunos, atividades e experiências onde os alunos tivessem de demonstrar a compreensão dos assuntos abordados.

A apresentação oral de trabalhos esteve presente em todos os âmbitos curriculares e constituiu uma rotina que contribuiu para a CC dos alunos, que demonstraram ao longo do tempo um maior à vontade em falar para os colegas, explicar com linguagem mais apropriada os conhecimentos apreendidos e um maior respeito pela exposição dos trabalhos feitos à turma. Neste sentido considero ter contribuído para o aperfeiçoamento da habilidade “semiótica” referenciada por Ricci e Zani (1993, p.19).

No que concerne à habilidade “gramatical e linguística” referenciada por Ricci e Zani (1993, p.19) foi trabalhada na escrita de textos, correção individual e melhoramento para a turma.

As atitudes de respeito, perante as regras da boa comunicação, foram trabalhadas transversalmente em todas as áreas, situações e contextos surgidos ao longo do estágio. No início foi muito difícil conseguir com que as regras fossem respeitadas, os alunos têm muita dificuldade em saber ouvir, falando de forma desapropriada e descontextualizada. Não posso afirmar que todos os alunos já conseguem respeitar as regras na sua plenitude, mas observei que houve melhorias neste aspeto. Quando os colegas apresentavam os trabalhos os alunos esperavam e no final davam as suas opiniões e expunham as suas dúvidas. Neste aspeto de treino da “escuta ativa” (Sousa, 2006, p.46, citando Amor, 1997, p.72), o projeto de *outdoor training* que está a ser

desenvolvido por psicólogos com esta turma veio, de certo modo, ajudar o intuito do meu projeto de I-A.

A partilha e a interajuda ocorreram ao longo das atividades, para estas foram desenvolvidas atividades em grupos e proporcionadas oportunidades, onde os alunos com mais facilidades num determinado conteúdo, quando terminada a sua tarefa, tinham a oportunidade de ajudar colegas que estivessem a sentir mais dificuldades.

Uma outra situação que contribuiu para a CC foi a presença de uma tartaruga na sala, sobre a qual conversávamos todos os dias, estudando na mesma, as temáticas abordadas sobre os animais. Os alunos pesquisavam e traziam conhecimentos novos e úteis a toda a turma, informação apontada nos seus cadernos de laboratório, cuja organização era da responsabilidade dos mesmos, o meu papel era de orientar e aconselhar. Pretendi dar liberdade para que os alunos tivessem a responsabilidade de estruturar o seu trabalho e as suas ideias de forma perceptível. Pesquisando, escrevendo e conversando com os colegas, comigo, com o professor cooperante e outras pessoas sobre a tartaruga e suas características.

Há um aspeto que considero relevante deixar claro. Quando iniciei o projeto verifiquei que existia alunos que se destacavam dos restantes, pois apresentavam menos dificuldade a nível da expressão oral e escrita, o que não significa que não apresentassem nenhuma dificuldade, apenas numa imagem geral da turma destacavam-se como melhores. Mesmo assim considero que este projeto para estes alunos beneficiou a sua CC, que não é estanque e está em constante evolução e aperfeiçoamento, e permitiu uma partilha e interajuda mais consolidada e com mais qualidade, sendo benéfico para os restantes colegas com dificuldades acrescidas. Curiosamente, os alunos com menos dificuldade em se expressar oralmente, eram os que apresentavam mais dificuldade nas regras da boa comunicação, falavam quando não era a sua vez, perturbando muitas vezes o raciocínio dos colegas e professores. Neste sentido o projeto também ajudou muito estes alunos que começaram a ter mais cuidado com as regras, enaltecendo uma das crianças que nunca levantava o braço para falar e que começou a apresentar mais atenção nesse aspeto. Por outro lado, verifiquei que existia dois alunos que escreviam fluentemente, salvo um erro ou outro, mas não participavam muito nas aulas. Com o decorrer do tempo um desses alunos, devido à minha persistência e atitude de incentivo começou a querer participar mais. No caso da outra aluna, era um caso que requeria mais sensibilidade e cuidado, pois quando se sentia pressionada a falar ficava nervosa, sendo que uma das vezes que persisti um

pouco a mais a aluna quase chorava. Este aspeto fez-me compreender que existem questões, que nós, professores, temos que respeitar, nomeadamente a identidade e personalidade dos nossos alunos. Falar pouco não quer dizer que a criança não se saiba expressar a nível oral, simplesmente, devido à sua maneira de ser, a pessoa não gosta de falar muito ou se expor perante muitas pessoas e isso tem de ser respeitado. Há várias formas de desenvolver e avaliar a CC de um aluno sem que este tenha de se sentir forçado e, conseqüentemente, com receio em falar. Alguns exemplos foram: a dramatização, a apresentação de trabalhos, a leitura e a observação dos alunos quando dialogavam nos trabalhos de grupo, no refeitório, no intervalo, nas visitas de estudo e na sala de aula em situações diversificadas.

De um modo geral foi um início de projeto bem conseguido, mas muito complexo para ser implementado e obter resultados num período de sete semanas. O tempo de aplicação para este projeto de I-A foi muito curto e considero que para conseguir observar resultados consolidados, com pequena margem de erro, precisaria de muito mais tempo, talvez o ano escolar na íntegra, pois, quanto a mim, a CC não é algo que se consiga alcançar num período curto de tempo. Requer tempo, treino, é fruto de experiências sistemáticas e desenvolve-se ao longo da Vida.

Apesar das limitações próprias da problemática selecionada para estudo, a aplicação prática do mesmo foi concretizável devido à atitude positiva e de incentivo que mantive do início ao fim do estágio e que, no meu entender, foi essencial para a força de vontade demonstrada pelos alunos em trabalhar, participar e querer aprender sempre mais.

Capítulo IV: Estágio pedagógico em contexto de Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

“Só é culto quem souber organizar o seu próprio pensamento.” (Schwanitz, 2008, p.511)

Capítulo IV: Estágio pedagógico em contexto de Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

1. Contextualização do Ambiente Educativo.

As caracterizações que serão apresentadas posteriormente tiveram como base as informações e dados fornecidos no Projeto Educativo de Escola, no Plano Curricular de Escola, no Plano Anual de Turma – 3.º C e no *site* da freguesia, tal como em diálogos com o professor cooperante e observações realizadas no início e no decorrer da intervenção pedagógica junto da turma.

1.1. Caracterização do meio.

As Instituições de Ensino sofrem uma grande influência do meio onde estão inseridas. Certificando esta ideia, Vygotsky citado por Rego (1995) afirma que “(...) a escola não é uma instituição independente, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo que o ensino se insere” (p.105). Neste sentido é importante fazer uma pequena análise ao meio onde está localizada a escola, dando uma ligeira visão do ambiente envolto e os recursos que este proporciona à Instituição Educativa.

A escola onde decorreu o estágio, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, existe desde 3 de Março de 1979 e está inserida na freguesia de São Martinho, mais especificamente no Bairro da Nazaré.

O nome da freguesia, São Martinho, advém do nome de uma capela que ali existiu com o mesmo nome. Também o nome Nazaré, sítio onde se enquadra a escola, deve-se a uma capela que ali existe, dedicada a Nossa Senhora da Nazaré.

A freguesia em análise é uma das 10 freguesias da periferia Funchalense, fazendo fronteira com duas dessas freguesias, mais especificamente, com o concelho de Câmara de Lobos, a oeste, com a Freguesia de São Pedro, a leste e com a Freguesia de Santo António, a norte.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE – Censos de 2011) é a segunda freguesia com maior dimensão do Funchal e da R.A.M. e apresenta uma área de 782 hectares. Tem cerca 26.482 de população residente,

apresentando, em comparação com as outras freguesias da R.A.M. o maior número de famílias clássicas (10.015) e de alojamentos familiares (13.691).

A localidade da Nazaré, onde se encontra a Escola, é constituída principalmente por complexos habitacionais, nomeadamente o Bairro Social da Nazaré, Virtudes, Pilar, Barreiros, entre outros e por vivendas e quintas de pertença particular.

A instituição de estágio conta com um conjunto amplo de infraestruturas com as quais podem desenvolver parcerias, usufruir e tornar a educação das crianças da escola mais significativa e real. Algumas dessas infraestruturas são apresentadas no quadro que se segue.

Quadro 2 – Infraestruturas disponíveis.

Desporto	Estádio dos Barreiros; Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré. <i>Associações Desportivas e Recreativas:</i> Clube Desportivo “O BARREIRENSE”; Grupo Desportivo “ALMA LUSA”; Centro de Ténis da Madeira; Centro de Atletismo da Madeira; Clube Naval do Funchal; Clube Amigos do Basquete.
Cultura	Casa do Povo de S. Martinho; Biblioteca Gulbenkian.
Instituições Sedeadas	Regime de Guarnição N.º 3 ; Campo de Futebol dos Barreiros; Farmácia da Nazaré; Bancos (BANIF e CGD); CTT; PSP; Centro de Saúde da Nazaré; Zon Madeira; Junta de Freguesia de São Martinho
Instituições Religiosas	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré; Capela das Virtudes (Santa Ana); Capela de Nossa Senhora do Pilar; Capela de Nossa Senhora da Nazaré.
Educação	<i>Creches e Jardim-de-infância:</i> O Carrossel; O Girassol; Primaveras; Jardim-escola João de Deus; O Canto dos Reguilas. <i>Escolas do Ensino Básico e Secundário com/sem Unidades de Educação Pré-escolar:</i> Escola 1ºCEB/PE – Nazaré; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

1.2. Caracterização da escola.

A Escola básica do 1º ciclo com Pré-escolar da Nazaré está a funcionar no regime atual, Escolas a Tempo Inteiro (ETI), desde o ano letivo de 1997/98. Sendo que atualmente está dividida em dois edifícios: o edifício principal e o edifício anexo, que funciona com grupos de educação pré-escolar na Azinhaga.

A gestão e administração são realizadas pelo Conselho Escolar, pelo diretor e pelo subdiretor. Quanto à gestão orçamental a escola conta com a contribuição da Liga de Pais, da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), da Câmara Municipal do Funchal (CMF) e Apoios Externos/Parcerias.

O edifício principal, no que se refere aos recursos materiais, está bem apetrechado no que se refere a espaços interiores e exteriores.

Quadro 3 – Espaços interiores e exteriores da escola.

Espaços Interiores (n.º)

- **Gabinete de direção** (1)
- **Secretaria** (1)
- **Sala dos professores** (8)
- **Salas de aula 1.º ciclo (atividades curriculares)** (2)
- **Salas de Educação Pré-Escolar** (2)
- **Sala TIC** (1)
- **Sala de Inglês** (1)
- **Sala de Expressão Musical e Dramática** (1)
- **Sala de Expressão Plástica** (2)
- **Salas de Estudo** (2)
- **Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial)** (1)
- **Sala de Isolamento/Clubes** (1)
- **Biblioteca** (1)
- **Sala de Apoio à Biblioteca** (1)
- **Reprografia** (1)
- **Refeitório** (1)
- **Economato** (1)

<ul style="list-style-type: none"> • Cozinha equipada (1) • Arrecadações pequenas (4) • Vestiário de pessoal não docente (1) • Bar (1) • Salão Polivalente (1) • Sanitários dos alunos do 1.º ciclo (3) • Sanitário de Educação Pré-Escolar (1) • Sanitário Pessoal Docente (3) • Sanitário Pessoal Não Docente (1)
<p>Espaços exteriores (n.º)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo Polidesportivo (1) • Pátio semicoberto (2) • Parque Infantil (1) • Jardins à volta da escola

Os recursos humanos que a escola dispõe enquadram-se em média num total de oitenta e cinco pessoas, nomeadamente: pessoal docente, pessoal administrativo, pessoal não docente e algumas técnicas superiores de Biblioteca. Contam ainda com quatro docentes de apoio de Educação Especial, que acompanham os alunos com Necessidades Educativas Especiais, e com a colaboração de uma psicóloga.

Relativamente aos alunos, a escola conta com uma média de 480, sendo que 120 são crianças de pré-escolar, distribuídas por cinco salas. Os restantes são alunos de 1.º ciclo e estão divididos por 15 turmas conforme o ano de escolaridade.

A maior parte dos alunos residem na freguesia de São Martinho, com maior número da Nazaré. É de salientar que frequentam a escola, alunos de Câmara de Lobos e Santa Cruz, tal como provenientes de outros países nomeadamente: África do Sul, Brasil, Hungria, Venezuela, Ucrânia e Rússia.

Dos 480 alunos que frequentam a escola, perto de 45 estão sinalizados com Necessidades Educativas Especiais e uma média de 120 contam com Apoio Pedagógico Acrescido. Devido às condições económicas da maior parte das famílias, grande parte dos alunos beneficia da Ação Social Escolar, sendo que os encarregados de educação manifestam um nível socioeconómico baixo/médio e grande parte das famílias está em situação de desemprego ou a beneficiar de rendimentos sociais de inserção.

O Projeto Educativo de Escola visa intervir em diferentes áreas para propiciar aos alunos aprendizagens significantes e o desenvolvimento de competências nos vários campos educativos. O tema principal em foco desde o ano de 2011 é *Educar para os valores*, utilizando para a sua justificação as palavras de John Dewey que refere que a aprendizagem da leitura e escrita, tal como de outros conteúdos de cada área, não faz sentido se não existir uma identidade, onde os alunos apreciem os valores que estão implícitos a essas aprendizagens, que aprendam a aplicá-los e a filtrar os sentidos das experiências que irão vivenciar futuramente.

A sociedade está a carecer de valores e, os que ainda existem, estão tão escondidos numa complexidade de situações que coloca as pessoas confusas, sem saber como agir e perdem, muitas vezes, a sua identidade. Posto isto, a escola pretende contribuir para que as crianças se sintam seguras e confiantes e se desenvolvam de forma saudável. Não impondo valores mas desenvolvendo capacidades para que os alunos, através de bons exemplos que vão vivenciando, construam o seu próprio conjunto de valores.

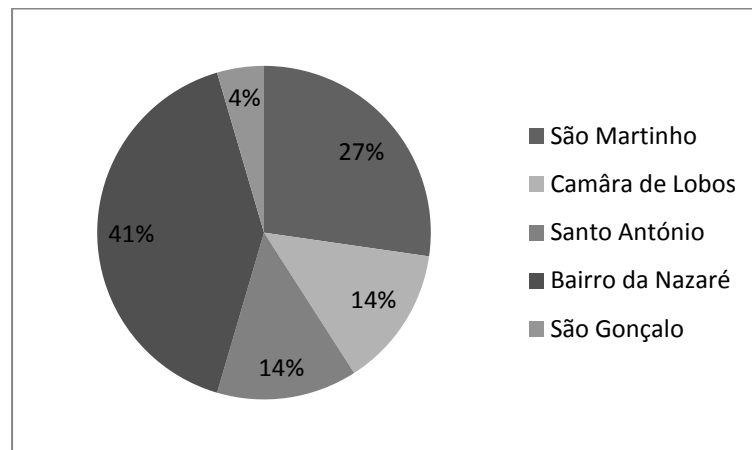
Relativamente ao 3.º ano de escolaridade, no âmbito do tema principal do projeto estão a trabalhar o subtema descobrir os direitos e os deveres dos alunos. Com isto é pretendido que os alunos tomem conhecimento dos seus direitos, deveres, das regras de convivência e desenvolvam competências para agir em sociedade, sendo que ao longo deste trabalho existe uma intenção de envolver as famílias.

1.3. Caracterização da turma do 3.º C.

A turma do 3.º C tem na sua constituição 22 alunos, nove do género masculino e treze do género feminino, sendo que dois dos alunos da turma são repetentes.

A **origem** deste grupo de alunos não é comum, sendo que nove alunos residem no Bairro da Nazaré, um em São Gonçalo, três em Santo António, três em Câmara de Lobos e, por fim, 6 alunos residem no concelho de São Martinho, em freguesias não identificadas. Como podemos constatar na figura 3, 41 % dos alunos são do Bairro da Nazaré.

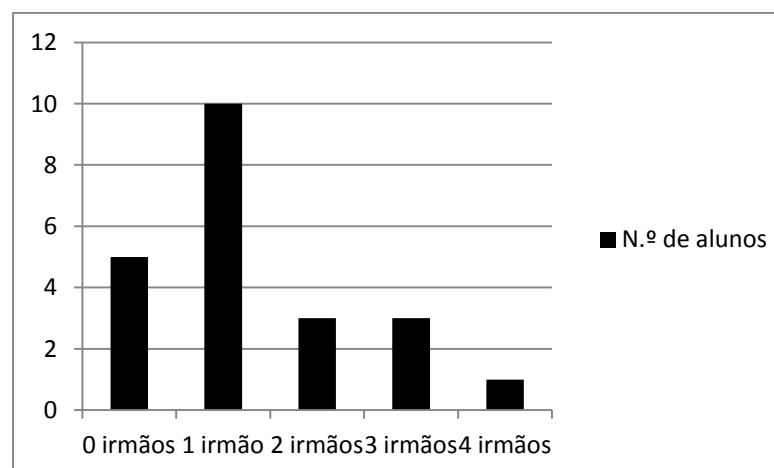
Figura 3 – Gráfico das freguesias de origem dos alunos.



A grande parte da turma reside com os pais biológicos, excetuando um pequeno grupo de seis alunos que vive no seio de uma família monoparental, mais especificamente por razões de falecimento, divórcios e gravidez precoce.

De acordo com a figura 4 constata-se que a maior parte dos alunos possui irmãos. Observando pormenorizadamente cada barra comprova-se que o número de alunos que possuem dois e três irmãos é o mesmo, três. Apenas um aluno tem um irmão, cinco alunos não têm irmãos e em maioria temos dez alunos com dois irmãos.

Figura 4 – Gráfico do número de irmãos dos alunos.



No que diz respeito ao comportamento são alunos muito conversadores, tendo dificuldades em respeitar as regras da boa comunicação estipuladas na sala. Relativamente ao ritmo de aprendizagem podemos enquadrar os alunos em três níveis: o

primeiro que adquire os conhecimentos com rapidez, o segundo que se enquadra num nível médio e onde estão a maior parte dos alunos e um terceiro grupo com um ritmo de aprendizagem lento. Estes níveis são visíveis em todas as áreas trabalhadas e há que tentar acompanhar todos eles ao longo das atividades. O grupo de alunos que se enquadram no último grupo está a ser acompanhado no Apoio Pedagógico, sendo que um dos alunos está também referenciado para a Educação Especial.

No que se refere às habilitações académicas dos membros dos agregados familiares, há uma predominância do 1.º ciclo no caso do pai (figura 6) e do 2.º ciclo no caso da mãe (figura 5), mas é importante salientar que uma grande percentagem de pais enquadra-se entre o 1.º ciclo e o 3.º ciclo.

Figura 5 – Gráfico do nível de ensino da mãe dos alunos

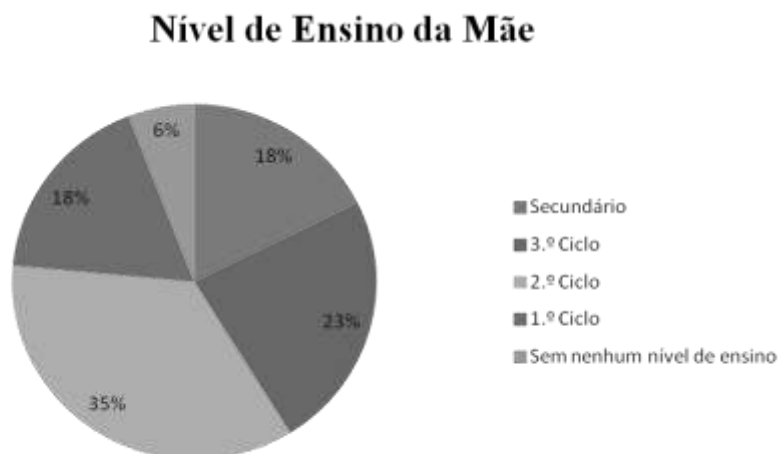
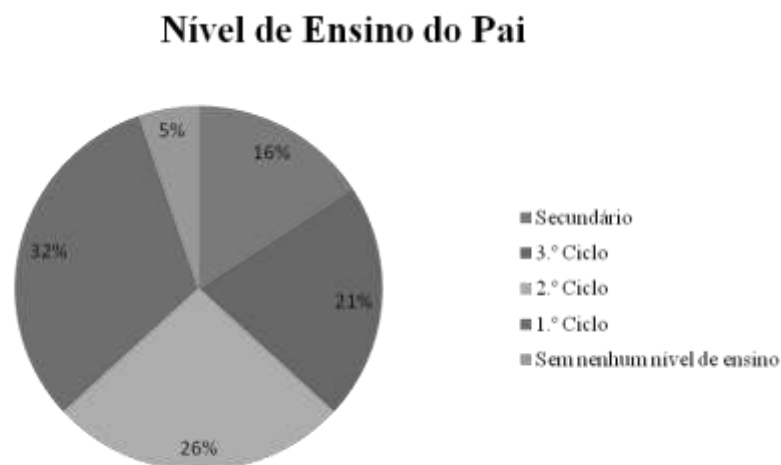
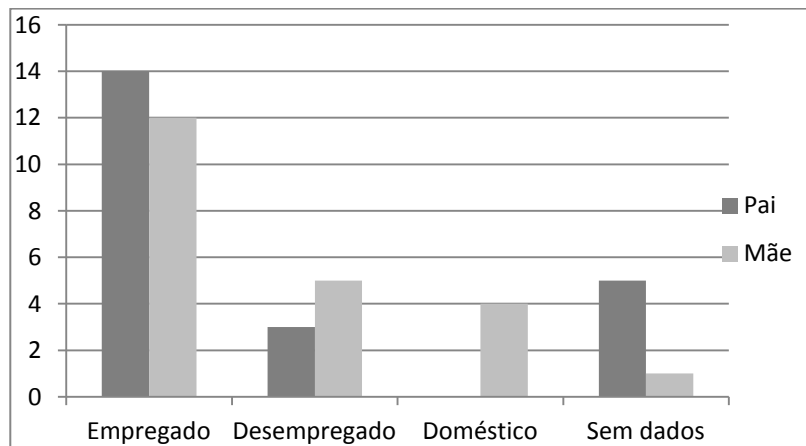


Figura 6 – Gráfico do nível de ensino do pai dos alunos



Centrando-me na condição perante o trabalho, a maior parte dos pais estão empregados, com alguns casos, significativos, de desemprego e condição de doméstica no caso das mulheres. Existem casos em que ambos os pais estão desempregados o que constitui uma problemática agravada para a família. Tal como apresentado na figura 7 que se segue. Saliento que no caso do pai falecido foi enquadrado na barra – sem dados.

Figura 7 – Gráfico da condição dos pais perante o trabalho.



1.3.1. Horário Escolar.

As atividades curriculares e de complemento curricular desenvolvidas pelos alunos do 3.ºC ao longo da semana decorrem como no quadro 4. As atividades curriculares decorrem no período da tarde, entre as 13h30m e as 18h30m, e as atividades de complemento curricular entre as 08h30m e as 12h30m, hora que vão almoçar.

Quadro 4 – Horário Escolar.

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08:30	Estudo	OTL	OTL	OTL	Estudo
09:00		Expressão Plástica	Música	Clube	
10:00	Lanche				
10:30	Inglês	Música	Biblioteca	Inglês	Clube
11:30	Natação	TIC			Educação Física
12:00			OTL	OTL	
12:30	Almoço				
13:30	Música	Português	Matemática	Português	Português

14:30	Português				Matemática
15:30	Lanche				
16:00	Matemática	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática
17:00				Matemática	Estudo do Meio
17:30	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio		TIC
18:30					

A carga horária das áreas curriculares está organizada da seguinte forma: oito horas para a área de Português, oito horas para a área de Matemática e cinco horas para Estudo do Meio. No que se refere ao Português e no âmbito da educação literária, 45 minutos do tempo diário tem de ser dedicado à leitura. Na Matemática 50 % da carga horária semanal tem de ser dedicada ao ensino experimental, nomeadamente pesquisas e experiências. A área de educação para a cidadania, área projeto e área de expressão plástica terão de ser desenvolvidas, de forma pertinente, nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Relativamente à planta da sala está organizada em forma de “U” o que facilita a comunicação entre todos e uma visão mais ampla de toda a turma, atendendo mais facilmente e rapidamente a todos.

1.3.2. Projetos desenvolvidos com o 3.ºC.

A turma do 3.º C está envolvida em alguns projetos que irão decorrer ao longo de todo o ano letivo, cada um com os seus objetivos mas todos com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas completas e mais preparadas para intervir na vida social.

O **projeto de *Outdoor Training*** para o desenvolvimento de competências sócio emocionais de Alunos do Pré-escolar e 1.º Ciclo da RAM/DRe/UMa é uma investigação cujos alunos do 3.ºC são participantes. O objetivo principal do projeto é averiguar o impacto do programa de *outdoor training* na aprendizagem de competências sociais e emocionais por parte dos alunos. Com a turma do 3.ºC são realizadas duas sessões de atividades por semana, uma no exterior e uma na sala de aulas.

O **Projeto Ecoescolas** está integrado no Projeto Educativo de Escola e está direcionado para a educação ambiental. É um projeto implementado pela Fundamentação para a Educação Ambiental que pretende incentivar e dar reconhecimento às iniciativas das escolas para o benefício e proteção do meio ambiente. No âmbito do projeto *ecoescolas*, surgiu uma oportunidade de dirigir-me ao Teatro Baltazar Dias, com alguns dos alunos da Turma para que recebessem, em nome da Escola o Galardão do *EcoEscolas*.

Figura 8 – Alunos a receber o Galardão *ecoescolas*.



Com vista a apelar ao gosto pela leitura os alunos apresentam todas as semanas, individualmente e segundo marcação prévia, livros que tenham lido, gostado e queiram aconselhar aos colegas. Este projeto denomina-se de “**Ler, mostrar e contar** – apresentação de livros pelos alunos” (PAT).

Figura 9 – Aluno a apresentar um livro.



2. Intervenção Educativa com a turma.

A reflexão constitui um estado de espírito, sem o qual a permanência no mundo seria apenas uma permanência, sem qualquer essência, sem qualquer compreensão do decorrer da Vida, da evolução natural do Mundo, principalmente das ações e relações sociais. A reflexão, sendo algo tão essencial, não pode ser descorada do âmbito educativo e de quem nele caminha todos os dias. Como professores lidamos com pessoas, em quem a subjetividade não poderia ser maior e, sendo as pessoas subjetivas, a compreensão do seu funcionamento pessoal, social e intelectual exige um olhar atento a tudo o que as envolve, tal como uma atitude de procura pela compreensão dos fatores que levam aos seus comportamentos, neste caso, dos alunos, família e colegas com quem lidamos todos os dias. Esta reflexão não deve estar só direcionada para os outros, mas também deve ser uma reflexão de consciencialização pessoal da nossa ação, utilidade e pertinência da mesma, não só como uma forma de compreensão, mas também numa perspetiva de melhoria, quer da pessoa que reflete, como de tudo o que a envolve.

Atendendo que a minha atitude perante a Vida é tentar sempre compreender tudo o que me rodeia, mantendo a reflexão como suprarreferi sempre ativa, o desenrolar do meu Estágio junto da turma do 3.ºC, na Escola da Nazaré e tudo o que, com este grupo, me foi proporcionado, não podia fugir à regra. Deste modo, apresento todo esse processo de reflexão e (des)construção pessoal e profissional que vivi durante o Estágio e que poderá, igualmente, ser útil para quem, como eu, tem prazer em ser professor.

Durante a apresentação da intervenção prática são salientadas atividades, por áreas, e aspetos que fomentaram e constituíram a ação no âmbito da I-A tal como atividades, materiais e situações que não estão intrinsecamente e de forma consciente pensadas e desenvolvidas para a I-A, mas que no seu desencadeamento acabaram por dar contributos para a mesma. As atividades aqui explanadas tiveram impacto nos alunos e despertaram necessidade de reflexão. O estágio englobou a realização de outras atividades, mas, sendo de um número significativo, não foi possível integrá-las na íntegra no relatório final, tendo sido estruturada uma seleção das consideradas mais significativas. Houve preocupação em interligar as áreas curriculares, sempre que possível, para que o ambiente de aprendizagem fosse de motivação e de estabilidade para os alunos.

2.1.Período de observação e colaboração.

A integração num local desconhecido e adaptação a tudo o que o constitui e envolve não é um processo propriamente fácil, mas é sempre uma curiosidade, uma incerteza e uma ansiedade positiva, um início de algo que nos vai fazer aprender, quem sabe crescer, fortificar ou descartar crenças e ideias pré-concebidas, tidas como certezas e que com as experiências poderão tornar-se incertezas ou fortalezas. Seguindo as ideias proferidas a observação tomou um cunho especial nesta primeira fase do meu estágio. Tal como refere Serafini (1990) “o aluno futuro professor à medida que aprende a observar aprende a investigar, pois a observação é uma etapa imprescindível que torna possível a inteligibilização do real” (p.2). Saber observar é uma habilidade, não é simplesmente olhar, é ver com atenção e saber interpretar o que se vê. Por exemplo se observo que uma criança não demonstra interesse em realizar uma determinada atividade, não vou limitar-me a dizer que esta não faz a atividade, tenho de tentar compreender o porquê dela não o fazer. Um verdadeiro investigador tem de saber observar para avolumar o seu estudo e, neste caso, a minha observação, como futura professora tem de ser uma observação de um investigador, para conseguir compreender o melhor possível os alunos e o ambiente em que se encontram para agir de modo pertinente e fomentador de uma atitude de motivação e de aprendizagens eficientes pelos alunos.

A primeira semana de estágio, semana de observação participante, conhecimento e colaboração na turma do 3.ºC, decorreu nos dias sete, oito e nove de outubro de 2013, entre as 13h e 30 minutos e as 18h e 30 minutos e representou um período essencial para a minha posterior intervenção junto do grupo. O conhecimento das características da turma em geral, dos seus pontos fortes e menos fortes, das suas personalidades individuais e identidade de grupo, comportamentos e funcionamento a nível rotineiro. A apreciação da metodologia utilizada pelo professor cooperante para retirar os meus pontos de vista e ponderar, também, a minha ação, as minhas crenças e ideologias. Não esquecendo ainda a organização da sala, benefícios e dificuldades que originam.

Esta etapa de observação permitiu um contato com os alunos de uma forma mais informal, num ambiente mais descontraído, em que interagi com eles e fui percebendo as suas formas de trabalhar, de ser e de reagir perante diversificadas situações.

Para estes dias de observação contei com uma grelha de observação, com indicadores definidos previamente, na qual aponte as observações realizadas nessa semana e as minhas conclusões relativamente às mesmas.

A motivação é um indicador difícil de se observar, não é possível afirmar com precisão se ela existe ou não, mas observei algumas situações que me levaram a considerar que esta está patente tanto no professor como nos alunos. O professor é uma pessoa que valoriza as opiniões dos alunos, deixando-os expô-las, discutir sobre elas, para através do diálogo chegarem a conclusões que fomentem aprendizagens para todo o grupo. Um professor que ouve os alunos e que os vê como seres autónomos e ativos no processo de aprendizagem, que os valoriza como pessoas e tem em conta as suas vivências e aprendizagens pessoais é, certamente, uma pessoa que está motivada para a profissão, que não se limita a fazer o papel de transmissor e olhar para o aluno como um ser passivo que apenas está ali para ouvir e interiorizar conhecimentos pré estipulados por outrem. Ainda no que se refere à componente motivação, constatei que se a prática pedagógica tiver em consideração as vivências dos alunos e situações úteis para a sua vida presente e futura e se utilizar materiais e temáticas de forma continuada para abordar diferentes conteúdos, os alunos demonstram mais interesse, concentração e empenho no desenrolar das atividades. O facto do professor cooperante utilizar o mesmo texto de um dia para outro para abordar conteúdos programáticos diferentes e o facto de ter utilizado a medição das alturas dos alunos para trabalhar os gráficos de barras na Matemática cativou mais os mesmos para a aprendizagem das temáticas subjacentes.

O tempo letivo não segue fielmente o horário, as áreas vão sendo abordadas conforme a pertinência das situações e a relação que é necessária entre as áreas, para que o decorrer da aula seja natural e não uma sequência obrigatória estipulada por horas. Esta organização dos tempos é positiva, na medida em que valoriza as especificidades e ritmos próprios dos alunos.

No que concerne às metodologias e estratégias utilizadas, constatei que o professor utiliza muito o método de interrogativo, dando a oportunidade dos alunos exporem as suas opiniões e saberes, tentando justificar os mesmos. O professor não se antecipa às respostas dos alunos e, só se pronuncia, quando verifica que estes já não conseguem chegar à conclusão. A autonomia dos alunos está, neste sentido, a ser trabalhada com a liberdade e oportunidade de serem eles a chegar às respostas pretendidas e satisfazer-se com as suas conquistas. Para o professor esta é uma boa

estratégia pois permite compreender se os alunos, realmente, interiorizaram os conhecimentos trabalhados de forma eficiente, contando com mais uma oportunidade para esclarecer dúvidas. Apesar de apresentar uma atitude de liberdade para que os alunos exponham opiniões, o professor cooperante valoriza as regras e a ordem.

As aulas são iniciadas fazendo sempre referência ao assunto sobre o qual a aula anterior foi finalizada. Esta revisão com os alunos é muito importante, permitindo consolidar os conteúdos abordados, tal como incentiva os alunos a demonstrar os seus conhecimentos. Os materiais utilizados numa aula são reutilizados, por exemplo numa das aulas o professor utilizou o texto do dia anterior, para abordar novos conteúdos. Esta é uma forma de interligar os conteúdos ao mesmo tempo que estamos a motivar os alunos para a aquisição de novos conhecimentos.

Uma outra estratégia que achei muito interessante e que envolveu os alunos foi a abordagem de conteúdos na área da Matemática sem que os alunos soubessem do que se tratava. Conforme os conteúdos iam sendo explorados os alunos iam dando as suas propostas do nome, que só descobriram no fim. Esta criação de suspense para com as crianças leva ao interesse, à envolvência pela curiosidade.

Centrando-me na relação pedagógica do professor para com os alunos e vice-versa, verifico que existe respeito mútuo, tal como amizade e cumplicidade. O professor é uma pessoa muito profissional, chega facilmente ao nível dos alunos e, nota-se que os alunos já estão habituados à forma de trabalhar do professor, antecipando, por vezes, as situações que se vão suceder. O facto dos alunos terem o mesmo professor ao longo de três anos permite uma relação mais fortificada e, esta relação, na minha opinião, é um caminho para uma aprendizagem mais natural e simplificada. Os alunos estão habituados a uma forma de trabalhar e não têm de estar constantemente a adaptar-se a formas de trabalhar diferentes, o que para alguns alunos pode ser muito prejudicial no processo de aprendizagem. Ressalvo que a capacidade de adaptabilidade a qualquer situação é importante, mas creio que a estabilidade em qualquer situação da nossa vida dá-nos mais abertura para o aprender.

Relativamente à relação entre os alunos esta é positiva. Existe um clima de união e interajuda, importante para que a turma se sinta bem, acolhida no contexto onde estuda, fortalecendo laços e tornando o seu processo de aprendizagem na escola mais facilitado, usufruindo de um ambiente de qualidade. Quanto ao aluno com necessidades educativas não se nota qualquer tipo de exclusão, há aceitação e espírito de ajuda para com o mesmo.

A comunicação é por mim uma componente muito valorizada, como tal, durante este período de observação foi um aspeto que me despertou especial interesse. Considero que a CC tem de ser um pouco mais trabalhada junto deste grupo, pois demonstram ter dificuldade em transpor para a oralidade os seus raciocínios na realização de exercícios, tal como na explicação de assuntos abordados nas aulas ou referentes a experiências do quotidiano. Os seus discursos são perceptíveis mas creio que se trabalhado poderão fazê-los de forma mais clara e fluente. Sendo que a CC engloba a componente escrita, verifiquei que os alunos apresentam erros gramaticais e ortográficos na escrita.

A nível de comportamento é uma turma acessível. São acolhedores, bem-dispostos e trabalhadores, mas são muito conversadores e ativos o que por vezes disturba o decorrer da aula que é interrompida com assuntos descontextualizados. Têm dificuldades em aguardar a sua vez de falar, interrompendo os colegas e não respeitando as regras da boa comunicação. No exterior são crianças sociáveis, brincam entre eles e com crianças de outras turmas, principalmente seus familiares como irmãos e primos.

As rotinas diárias estão patentes, nomeadamente: a escrita da data no quadro; a descrição através de um adjetivo de como se sentem nesse dia; a hora de entrada, do lanche, da saída e das áreas curriculares de música e de educação física.

Relativamente às áreas de interesse não parece haver uma área que se sobreponha, mas em diálogo com os alunos percebi que gostam, de uma forma geral, de realizar fichas de Matemática, de experiências, de ler e de realizar jogos. Estas rotinas são importantes porque transmite responsabilidade aos alunos e dá-lhes estabilidade.

Por fim é importante salientar que as observações e conclusões descritas anteriormente são gerais, pois existem alunos que não apresentam algumas das problemáticas apontadas e existem outros onde essas problemáticas têm mais relevo. Apenas apresento uma descrição superficial do que observei nos três dias, que claramente são poucos para retirar certezas acerca do funcionamento, pontos fortes e fracos da turma.

2.2. Português.

Enquanto seres humanos vivemos na ponte entre o isolamento e a convivência social, a ponte é como se fosse a comunicação que une as pessoas e torna o processo de integração possível. No interior dessa sociedade de que passamos, então, a fazer parte encontramos uma diversidade de situações comunicativas com características próprias.

No processo comunicativo as pessoas utilizam a linguagem oral através da fala e outras formas de comunicar como através da escrita, do desenho, dos gestos entre outros. Somos livres de escolher como queremos comunicar e isso terá a influência das necessidades e capacidades da pessoa que quer comunicar e da pessoa que recebe as mensagens, tal como do contexto em que a comunicação ocorre (Franco, Reis e Gil, 2003).

Como referido Reis et al. (2009), no currículo de Português, a comunicação linguística mantida pela interação das pessoas umas com as outras, quer seja pela oralidade ou pela escrita, necessita de ser ajustada às situações e contextos comunicativos em que é utilizada, sendo que o professor tem o papel de trabalhar este aspeto na sala de aula, mediando as comunicações realizadas pelos alunos.

No conhecimento linguístico referido por Reis et al. (2009) é que se encontra a capacidade de utilização da língua de modo competente e progressivo, onde o controlo das regras da gramática permitem às pessoas a consciência de como funciona a sua língua, confrontando-se com os erros como exemplos a não repetir. Seguindo a linha de pensamento dos mesmos autores o conhecimento translinguístico aparece para mostrar que a área do Português fomenta a organização do pensamento individual de cada indivíduo, no confronto com todo o conhecimento que é adquirido através da língua.

Nesta área, tal como referido por Reis et al. (2009), devem ser trabalhadas “competências linguístico-comunicativas” (p.15) sendo que as primeiras abarcam as segundas, quer na linguagem oral quer escrita. Estas competências fazem com que para que ao aluno seja possível agir com consciência na relação com o mundo e, especialmente, pessoas que os rodeiam.

Ao longo da intervenção prática foram trabalhadas várias competências específicas com vista a desenvolver a CC em estudo. Neste sentido e de acordo com as linhas orientadoras apresentadas no Currículo Português houve um trabalho direcionado para a oralidade, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Este último

“permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (Reis et al., 2009, p.15).

Em todos os domínios referidos foram considerados os objetivos definidos no currículo de Português para o desenvolvimento da CC e os objetivos/estratégias definidos na I-A, sendo que alguns são semelhantes ou cruzam-se, enriquecendo o estudo.

No que concerne à leitura os alunos tiveram de concretizá-la através de diversificados tipos de texto, recolhendo informação pertinentes, interpretando-a e com isso estruturar e apreender o conhecimento novo. Realizaram, também, leituras em voz alta, de variados textos com vocabulário adequado ao seu nível, tendo sempre presente a expressividade e eloquência necessária.

No que diz respeito à escrita os alunos redigiram vários tipos de texto, organizando a informação de acordo com as suas características e própria estrutura, para em alguns casos posterior comunicação. Em outros casos optou-se pela escrita livre, criativa e pessoal com o simples prazer de escrever e com isso alargar os seus horizontes e aplicar os conhecimentos.

Relativamente à compreensão da oralidade trabalhou-se a importância de saber escutar tanto o professor que deve adotar uma linguagem adequada ao nível dos alunos mas com vocabulário diversificado, como os colegas, para conseguirem acompanhar e interiorizar a informação importante. Falar na sua vez e respeitar a vez e o tempo dos outros. Realizaram também trabalhos, estruturando-os, compreendendo-os, preparando-os para apresentar a outros, através de pequenas exposições orais, onde deveria haver cuidado em utilizar o Português, o vocabulário e processos gramaticais corretos.

Quanto ao conhecimento explícito da língua foi trabalhado no sentido dos alunos identificarem as diferentes formas de linguagem, tal como compreender como e onde as utilizar. Foram dadas também oportunidades para que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos na escrita e na oralidade, com vista aos alunos progredirem no seu desempenho a nível pessoal.

É de referir que muitos dos aspetos referidos e explorados nesta área são transversais e foram também desenvolvidos nas restantes áreas curriculares. A CC está presente em todas as situações da nossa vida, pois comunicar implica uma “(...) combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, a comunicação encontra-se relacionada com todas as áreas do desenvolvimento.” (Franco, Reis & Gil, 2003, p.15)

A aplicação da I-A é mais visível na área curricular de Português, por razões óbvias, pois a CC está intrinsecamente relacionada com a língua e domínio da mesma, embora não nos possamos esquecer que a comunicação é muito mais do que isso. Neste sentido a maior parte das estratégias são apresentadas no âmbito do Português, principalmente no trabalho textual pois uma das habilidades pretendidas é que os alunos tenham a capacidade de adaptar, com pertinência, a utilização da língua a contextos e situações variados, de forma natural e espontânea.

2.2.1. A exploração da poesia.

O trabalho possibilitado pelo professor, na sala de aula, em redor da poesia dá a oportunidade aos alunos de darem asas à criatividade que está no seu interior. (Reis & Aragão, 1992). Por este e outros motivos que irão ser compreendidos a poesia foi uma temática que me deu muito orgulho em trabalhar e um sentimento de satisfação por ver a forma como os alunos se dedicaram, demonstraram as suas emoções e ideias, quer na escrita como nas suas leituras.

A poesia já havia sido iniciada pelo professor cooperante e surgiu no momento ideal, pois permitiu-me fazer um trabalho continuado e com grande impacto nos alunos. Neste campo, poético, apostei na liberdade de criação por parte dos alunos, mostrando-lhes como é possível utilizar a imaginação, entrar num mundo só seu e criar textos onde a realidade pode fundir-se com o imaginário. Quis deixar a mensagem que através da poesia, da criação e leitura de textos tudo é possível.

Considero que a leitura é importante para o alargamento da cultura geral dos alunos, neste sentido utilizei a poesia como ponte motivadora para a leitura. Utilizando as palavras de Reis e Aragão (1992) a poesia permite experiências multidisciplinares e rica, com o poder de estimular a vontade de saber cada vez mais, criando variadas relações entre as pessoas e o mundo.

A poesia tem um leque de textos muito variados, quer a nível de temáticas como de formas de escrita, deste modo creio que são uma das melhores formas de incentivar os alunos a gostar de ler e, na exploração e seleção dos textos para e com os alunos, o processo de escolha de temáticas e de adequação ao nível dos mesmos torna-se mais simplificado, devido à tal variedade referida.

O trabalho com a poesia realizado com os alunos do 3.ºC decorreu em vários dias e segundo os pontos que apresento posteriormente. Os alunos foram divididos em

grupos e cada um deles trabalhou uma poesia (ver apêndice 4) retirada do livro: “Poesia para todo o ano”, de *Luísa Ducla Soares* (figura 10), que consiste numa compilação de poemas selecionadas pela autora, inclusive seus.

Figura 10 – Livro “Poesia para todo o ano”, Luísa Ducla Soares.



Todo este trabalho foi compilado num blog¹, com o objetivo de valorizar o trabalho realizado pelos alunos, tal como partilhá-los com todos os intervenientes na educação dos mesmos. Foi uma forma de comunicar, através das novas tecnologias da informação, as criações genuínas dos alunos, fruto da sua imaginação, emoções e sensibilidade.

2.2.1.1. Leitura e compreensão do texto poético.

A leitura não faz qualquer sentido se não for compreendida, deste modo, e nesta fase inicial achei essencial que os alunos lessem o seu texto poético em grupo e conversassem sobre ele, fazendo a sua interpretação, com o auxílio de uma ficha (ver apêndice 5) com questões pré estabelecidas por mim.

Antes da interpretação do texto os alunos em grande grupo, com o meu auxílio, exploraram as características que os textos poéticos apresentam, assunto abordado numa outra aula. Fazendo referência à estrutura formal ao som, ritmo e musicalidade que apresentam os poemas, mais uns do que outros, e agradam os nossos ouvidos.

¹ <http://os-poetas-do-3-c.webnode.pt/>

A interpretação conjunta do texto, ou seja, tentativa de compreensão do mesmo, foi um momento rico em partilha de opiniões e interajuda, no sentido em que os alunos com mais dificuldades contavam com o auxílio dos colegas que tinham mais facilidade naquele conteúdo, tal como os últimos contavam com uma oportunidade de tentar expressar-se em palavras explicando aos colegas o porquê das respostas à ficha e interpretações às ideias do texto. Relativamente a esta tentativa de compreensão do texto em conjunto Sousa (2006) refere que nesta procura de reconstruir um sentido há um esforço de ambas as partes em criar um significado comum, pelo que a subjetividade de cada um cruzar-se-á.

Nesta primeira fase, os alunos, tiveram de fazer uma leitura à turma do seu texto, tal como explicar partes do seu poema, quando havia necessidade para tal. O processo de divisão de tarefas originou discussão no cerne de alguns grupos e conseqüentemente necessidade de resolução de conflitos através do diálogo. Aqui estava implícito o saber ouvir, dar e aceitar opiniões. No início foi um pouco complicado, mas com algumas intervenções, à turma em geral, da minha parte, com o apelo ao entendimento e bom senso e com a partilha de opiniões dos restantes grupos sobre as problemáticas surgidas acabou-se, com alguma dificuldade, por chegar a um consenso. Tal como afirma Urra (2009) a linguagem funciona “como íman pró-social, como fórmula de solucionar conflitos, de lidar com a dúvida (...)” (p.158). É importante que as crianças percebam que o diálogo é a melhor forma de resolver problemas, mas não um diálogo qualquer. Uma conversação cuidada com uma atitude de compreensão, justiça e defesa de opiniões perante a situação surgida, respeito pela palavra do outro – escuta ativa - e um discurso cuidado para uma compreensão eficaz, por parte de quem ouve, é essencial.

Relativamente à leitura e esclarecimento de dúvidas, apesar de algumas dificuldades de fluência no discurso, paragens para pensar e pedidos de auxílio aos membros do grupo, os alunos conseguiram expressar-se. As dificuldades surgiram de uma forma generalizada, mas foram mais notórias em cinco dos alunos que estão sinalizados para o apoio da área de Português, que, sem exceção, também têm apoio na Matemática. Sim! Porque a Matemática exige muito a nível de compreensão e capacidade de conseguir expressar os raciocínios, neste sentido, arrisco dizer que o facto dos alunos terem dificuldades em Matemática poderá ter alguma relação com a dificuldade em interpretar textos e expressar-se corretamente a nível da expressão oral e escrita.

A leitura de poesia é um forte fomentador do gosto pela leitura, desperta a sensibilidade e imaginação que há em nós, e alarga, com a sua diversidade o nosso conhecimento. Os alunos aumentam o seu vocabulário e outros conhecimentos de uma forma mais interessante, envolvente e criativa.

A audição da leitura realizada pelos colegas é uma situação que não pode ser esquecida. Neste momento, para além de estarem a aprender conhecimentos também estavam a aprender que é importante saber ouvir, tal como respeitar, pois quem quer ser respeitado tem de respeitar. Para uma comunicação eficiente o respeito é essencial, sem este a comunicação torna-se inexecutável, logo é importante que este aspeto seja treinado e trabalhado desde cedo.

2.2.1.2. Escrita baseada no texto poético do autor.

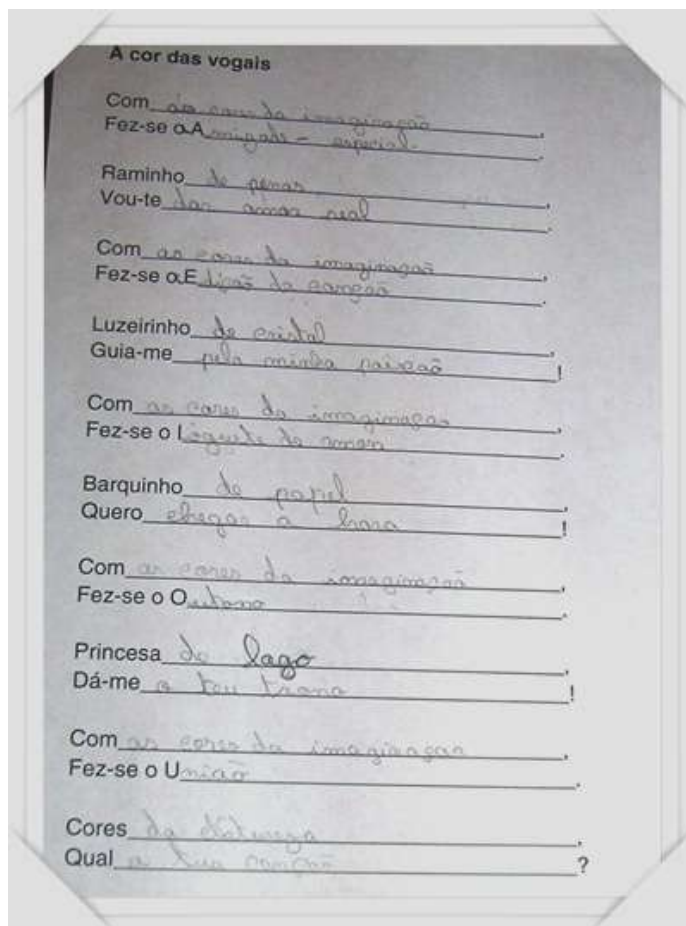
A escrita permite aos alunos estruturar o seu pensamento, tomar consciência do que aprende e dos seus pensamentos naturais e pessoais. Tal como refere Luria (citado por Santana, 2007):

a linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que o oral; permitindo, por outro lado, retomar ao já escrito, garante o controlo consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. (p.10).

No decorrer da escrita de um texto poético da autoria do grupo, os alunos basearam-se no texto que haviam lido e partilharam ideias para a criação de um texto original, com um cunho de todos, onde a imaginação fosse até longe, até onde a realidade não pode chegar, onde o céu é alcançável e tudo é possível. A utilização do texto como modelo foi importante, pois para aprender a escrever textos específicos, com características próprias é necessário um domínio de todas elas, o que numa fase inicial é muito difícil. Antes de sabermos escrever ou fazer outra situação qualquer é necessário aprender e para isso os modelos são essenciais para interiorizarmos os processos de concretização de seja o que for. O que eu pretendia não era que as crianças já dominassem todo o conteúdo teórico relativo à poesia, mas que tivessem interiorizado a funcionalidade da mesma, para que autonomamente e através do processo mental de

pensamento escrevessem o que o seu coração, imaginação e vivências pessoais lhes permitisse, em forma de texto poético. Podemos ver um exemplo na figura 11.

Figura 11 – Texto poético baseado num texto modelo.



Tal como abordado na citação supra referida, a escrita exige muito do nosso pensamento e da revisão do mesmo, o que faz com que os alunos tomem mais consciência do que escreveram e querem escrever, pois “quem escreve tem possibilidades de pensar, organizar, reformular.” (Carvalho,1999, p.45). Estes aspetos ajudam na fluência comunicativa, tanto através da escrita como na oralidade, pois o aluno ao rever e compreender o que escreveu anteriormente melhor irá relacionar o restante texto com os assuntos ou ideias já referidas.

Durante o processo de escrita do texto poético pelos alunos constatei que a maior parte dos grupos tiveram o cuidado de, conforme escreviam, ir revendo a sequência do texto, tentando encontrar palavras que rimassem com as anteriores e estivessem enquadradas na temática selecionada para escrever. Neste sentido defende-se que a

criação de textos com coerência e coesão envolve esta tal capacidade dos alunos fazerem a articulação entre aquilo que já foi dito com as novas ideias que constituirão o resto do texto (Fonseca, 1994, citado por Carvalho, 1999).

Recordo-me de um grupo, onde as dificuldades prevaleceram mais neste sentido, preocupavam-se em rimar, mas o texto apresentava-se descontextualizado, não havendo relação entre as ideias escritas. Consciencializei-me aqui, que para este leque de alunos teria de, a partir de agora, ter mais atenção, incentivá-los à escrita e dedicar-lhes mais tempo na redação de textos.

Redigidos os textos os alunos prepararam-se e dividiram tarefas para a leitura oral para os colegas da turma, tendo mais uma vez de entender-se na divisão de tarefas, quem iria ler o quê, treinar a expressividade e demonstração de emoções desencadeadas pelos seus textos: uns mais divertidos outros mais emotivos, mas todos despertavam uma emoção no leitor e, posteriormente, no ouvinte – habilidade semiótica, através do corpo, mais especificamente das expressões faciais desencadear sensações e reações no leitor.

De um modo geral, a poesia, tal como a prosa, não limita a escrita. É possível escrever sobre tudo até mesmo sobre emoções mais profundas e pessoais – lembro-me de uma aluna, cujo pai já faleceu que utilizava a escrita, inclusive a poesia, como forma de exteriorizar os sentimentos pelo pai. Despertar para a importância e gosto pela escrita, como uma forma, para além da palavra oral, de exteriorizar o que pensamos, sabemos ou sentimos, favorece o raciocínio mental dos alunos.

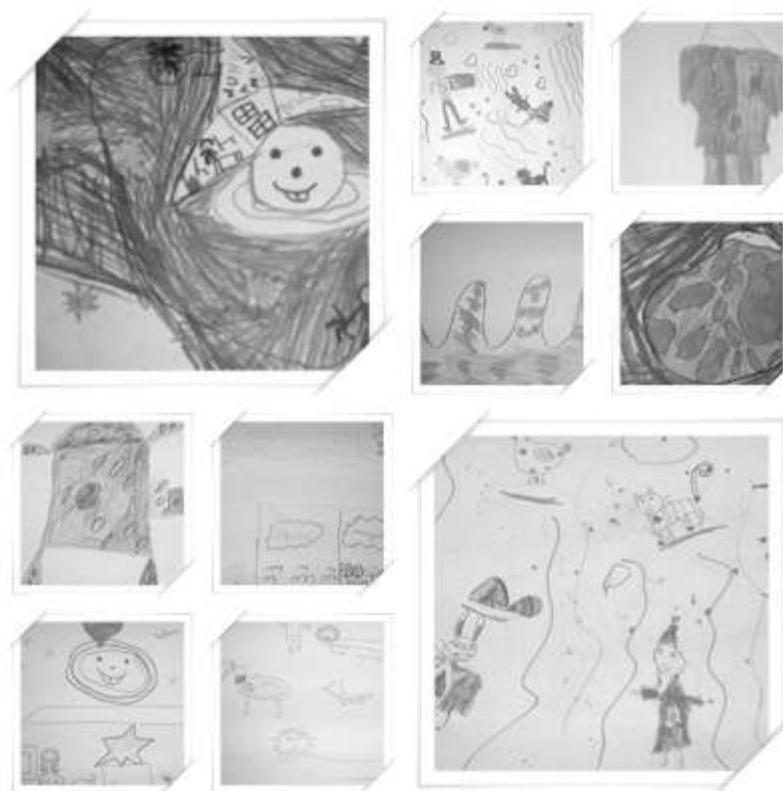
Comunicar pela escrita “repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral.” (Vygotsky, 1979, citado por Carvalho, 1999, p.47). Neste processo de escrita, para além dos alunos pensarem sobre o que vão escrever, organizando o seu pensamento de forma lógica, há todo um conjunto de preocupações que têm de ter como o vocabulário, a ortografia, a pontuação e outras regras gramaticais, que na escrita têm um valor redobrado, enquanto só com a oralidade, muitas vezes o pensamento e consequente exteriorização do mesmo não é tão consciente.

2.2.1.3. Ilustração do texto.

Na ilustração do texto achei que seria mais adequado e enriquecedor para os alunos, que cada um realizasse a sua ilustração. Esta opção deveu-se a acreditar que

apesar de terem escrito o texto em conjunto, cada pessoa é única, interpreta e expressa-se de forma diferente. Quis trabalhar essa interpretação do texto de uma forma diferente, através da expressão plástica, da ilustração do poema. Esta componente da exploração da poesia foi, por outro lado, uma forma dos alunos voltarem a pensar no que escreveram, compreender o texto e representá-lo em forma de desenho. Tal como refere Sousa (2003) “a expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio.” (p.1703), é importante que os alunos consigam expressar os seus raciocínios de várias formas e criativas, não se limitando a uma forma estereotipada de aplicar qualquer conteúdo adquirido ou experiência vivenciada.

Figura 12 – Ilustrações dos textos poéticos criados pelos alunos.



2.2.1.4. Gravação do texto em suporte áudio

O culminar da atividade foi a gravação do texto realizado pelos alunos em suporte áudio. Para esta gravação houve uma preparação prévia por parte dos alunos. Em grupo e já com a estipulação de quem iria ler o quê, treinaram em conjunto e, no dia seguinte os grupos, um a um, gravaram a sua leitura, com a entoação necessária.

O treino da leitura ajuda na dicção das palavras, a fazer as pausas nos locais certos e respeitando a pontuação, a trabalhar a expressividade tentando com a leitura de determinadas palavras demonstrar sentimentos colocando uma voz mais melancólica, mais alegre ou até mesmo ríspida e fria, dependendo da intensão. Ao terem de se preocupar com estas questões os alunos vão tomando consciência das potencialidades da sua voz, permitindo-lhes em outras situações uma melhor adaptabilidade e adequação às diversificadas situações. Conhecer a voz é, sem dúvida, um fator importante na comunicação oral. Confirmando esta ideia Vieira (s/d) refere que temos que “nos interrogar sobre “os poderes” de acção que queremos exercer, quando nos relacionamos vocalmente com os outros, em diferentes circunstâncias e com diversas mensagens a transmitir” (p. 57). A consciência da voz em consonância com os conhecimentos adquiridos nas várias áreas e fases da nossa vida, ao longo do tempo vai fazendo sentido e ajuda-nos nos discursos que queremos fazer ou simples diálogos que possam ocorrer.

O fato de os alunos irem gravar a poesia feita por eles para colocar num blog, acarretou mais responsabilidade, perfeccionismo e empenho, pois estavam a fazer algo que iria ser visto por outrem. Só por isso o trabalho realizado já tomou um valor superior. A motivação demonstrada por toda a turma deveu-se, claramente, à intencionalidade pedagógica, ou seja, sabiam que todo o trabalho iria ser colocado num blog aumentando o seu empenho em todo o processo.

2.2.2. Atividade: Escreve e gira

Em grupos, os alunos escreveram um poema em que tinham de seguir a ideia escrita anteriormente pelo colega. Este exercício exigia que os alunos lessem o texto já escrito com atenção, tendo de compreendê-lo bem para continuar a escrever seguindo a mesma ideia ou complementando-a de forma lógica. Cada aluno tinha uma caneta de uma cor diferente para se distinguir onde terminava a ideia de um e começava a ideia de outro. Uma das regras do jogo era que enquanto um dos alunos tivesse a escrever os outros não podiam falar nem ajudar, para que o colega pudesse ler com atenção e retirar a sua própria interpretação do texto que os colegas iniciaram. O facto dos colegas não poderem falar era também um trabalho interior e pessoal da parte deles no respeito pelo outro, enquanto este pensa e põe a sua criatividade no papel e reflete sobre a sua escrita a nível de regras gramaticais e ortográficas.

Antes de iniciar a partida os alunos tiveram de conversar em grupo sobre a temática que todos iriam escrever. A maior parte dos alunos escolheu o amor como tema central e escreveram livremente, com uma intenção comunicativa criada na hora sobre a qual tiveram de tecer representações através da escrita, intercalando as ideias uns dos outros.

Durante a atividade notou-se com grande intensidade os diferentes ritmos dos alunos tal como as suas dificuldades na escrita de texto, sendo neste último caso sentida pelos alunos que têm dificuldades na área de Português. Havia alunos, nomeadamente a aluna considerada pelos alunos a escritora da turma, que necessitavam de mais tempo para pensar e escrever. Observando-se alguns textos em que alguns alunos escreveram pouco porque não tiveram tempo de escrever tudo o que queriam porque o seu ritmo de pensamento e escrita é mais lento e em outros casos porque os alunos tiveram dificuldade em pensar no que iam escrever apresentando pouca criatividade e/ou dificuldade em seguir as ideias de outrem.

Esta atividade tem o fator pressão, na medida em que há um tempo determinado pelo professor para que a folha rode e os alunos têm de estar preparados porque a qualquer momento a folha pode rodar. Alguns alunos poderão ter sentido dificuldade devido à ansiedade de não saber quando o tempo terminava, não me apercebi desta situação mas quando realizamos esta atividade é aconselhável estar atento neste fator porque pode ser uma variável que esteja a quebrar o raciocínio dos alunos.

O produto final dividiu-se em dois géneros de texto, os textos médios em que as ideias estavam minimamente bem desencadeadas, notando-se que houve um cuidado por parte dos alunos em ler o que o colega anterior escreveu e continuar a ideia, embora com alguns erros ortográficos. Nos outros textos nota-se uma confusão de ideias e pouca criatividade, tal como alguns erros ortográficos. No geral os alunos esforçaram-se e sendo a primeira vez que realizaram esta atividade considero que os resultados foram bons e contribuiu para o pensamento criativo dos alunos, exteriorização de vivências e treino da escrita. É importante que nós, como professores, não exerçamos “sobre a escrita acabada de produzir um juízo final marcado por exigências” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.5), os textos dos alunos devem ser elogiados para que os alunos, mesmo com as suas dificuldades nunca desistam de tentar, continuem a escrever, pois é com a prática e com as pequenas reflexões que vai fazendo com o professor sobre algumas das suas dificuldades que o aluno vai aprender, num ambiente harmonioso onde se sinta bem e valorizado.

No fim foi realizada uma leitura onde os alunos conseguiram através da palavra oral verificar que existiam frases mal construídas e ideias descontextualizadas, pois tal como afirma Torre (2007) “não há aprendizagem isenta de erros” (p.27). Neste sentido os erros serviram como um exemplo para os alunos perceberem que devem ter mais cuidado numa próxima vez em ler bem o que está escrito, interpretar e ter mais atenção à construção das suas frases. Tal como referem Niza, Segura e Mota (2011), nesta fase inicial, quando os alunos escrevem fazem-no “em linguagem incipiente, ainda incorreta, ainda pouco clara quanto ao que quer[em] significar” (p.5). O confronto com esta escrita imprecisa, por vezes inadequada e insuficiente é importante, sendo que o professor deverá estar presente e dar o apoio necessário para que os alunos ultrapassem essas dificuldades. (Niza, Segura & Mota, 2011).

A realização desta atividade é aconselhada de aplicar junto dos alunos, para desenvolver a sua capacidade comunicativa, pois apela à capacidade de improvisação num discurso e aplicação dos conhecimentos que possui sobre o assunto em abordagem.

2.2.3. Criação do livro: “Os preparativos para o casamento da princesa e do príncipe”.

A atividade de criação de um livro para os preparativos do casamento do príncipe e da princesa foi concretizada após a audição de uma história: “O príncipe dragão” (ver apêndice 6), que fala de um príncipe que era um dragão, que após o desenrolar dos acontecimentos, vai casar com uma menina, futura princesa. O intuito da criação deste livro era o de escrever possíveis convites, avisos e recados que deveriam seguir as características próprias de cada um dos textos mas apelar, dentro das limitações, à criatividade dos alunos.

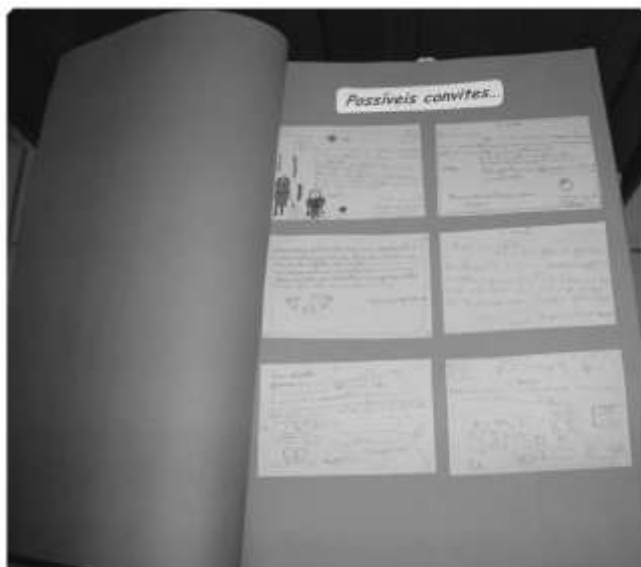
Figura 13 – Capa do livro “Os preparativos para o casamento do príncipe e da princesa”.



Este trabalho foi realizado em dois dias e a descoberta do que era para fazer foi realizada pelos alunos. Proporcionei todo um discurso sobre o casamento com vista a que fossem os alunos a chegar à conclusão que era necessário fazer um convite para convidar os habitantes do reino a vir ao casamento, os avisos que acabaram por ser muito ricos, por exemplo o ser proibido comer e ligar os telemóveis na igreja e o recado ao pasteleiro de como queriam que fosse feito o bolo.

Na realização dos três textos quis trabalhar vários aspetos da CC, neste sentido proporcionei três formas diferentes de trabalho. Na realização do convite os alunos trabalharam a pares e grupos de três elementos, onde discutiram ideias, tendo de respeitar-se e chegar a um consenso de como iriam fazer. Um trabalho em parceria onde o diálogo surgiu naturalmente, a escrita do texto era o que os unia e a escrita correta, sem erros, estava a cargo dos dois, logo a responsabilidade era partilhada.

Figura 14 – Possíveis convites para o casamento.



A construção do aviso foi realizada individualmente, pois tratava-se de um texto mais simples e optei por focar este aspeto mais na escrita e no pensamento criativo de cada um, dentro dos limites subjacentes. O recado foi realizado em grande grupo onde os alunos davam as suas ideias. Neste último momento trabalhou-se o respeito pelo outro, ouvindo o colega quando está a falar, ponderar as ideias dadas e em conjunto decidir, sem discussões, qual a melhor ideia para colocar no texto. Conforme ia escrevendo no quadro ia também pedindo aos alunos que me ajudassem a construir as

frases de forma lógica e correta, tal como a colocar a pontuação. Trabalhando, deste modo, a habilidade linguística e gramatical.

Relativamente à gramática quando trabalhada em sala de aula é necessário que o professor tenha em atenção e compreenda “que ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência.” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p.9). Desde pequenos, quando começam a falar as crianças já começam, inconscientemente, a adquirir conhecimento acerca das regras gramaticais e da ordem certa de ordenação das palavras, construindo as suas primeiras frases que com o tempo e aprendizagens escolares vão se tornando mais complexas.

Figura 15 – Possíveis avisos para o casamento.



Este trabalho permitiu para além dos aspetos supra ditos que os alunos compreendessem que cada um destes textos tem intencionalidades e regras diferentes e que é importante conhecê-los para que numa situação real se tiverem de escrevê-los ou falar sobre eles, saibam exatamente o que fazer e dizer.

No decorrer desta atividade surgiu a oportunidade de realizar a melhoria de um dos convites, só o tinha feito uma vez, não tendo muita experiência, mas considero ter corrido muito bem.

No decurso do processo de melhoramento de texto os alunos lembraram as regras subjacentes à construção de um convite. Aprenderam todos com este trabalho, principalmente os autores do texto, anónimos perante os colegas, cujas dificuldades e colmatação das mesmas dizia-lhes intrinsecamente respeito, pois o texto pertencia-lhes

e todos estavam a opinar acerca dele. Todas as dificuldades e erros que possam surgir em qualquer área podem “ser utilizado[s] como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática” (Torre, 2007, p.10). Os alunos ouvem como devem fazer mas é só experienciando que percebem realmente se sabem aplicar o conhecimento e, é revendo e refazendo, neste caso em conjunto, que a consciência e a aprendizagem da forma mais adequada para se fazer isto ou aquilo toma corpo. Neste caso, como os alunos revêm o texto em conjunto as ideias são diversificadas, algumas certas outras menos certas, sendo que neste diálogo o professor consegue detetar certezas e incertezas trabalhando-as e criando oportunidades dos alunos adquirirem conhecimentos sólidos e verdadeiros.

O produto final foi fruto da partilha de ideias e de opiniões por parte de todos, mais de uns do que de outros, mas o importante é que todos deram a sua contribuição e possibilitaram momentos de alargamento de conhecimentos para toda a turma. Os alunos confrontaram-se com os equívocos que apesar de não serem seus, consciencializara para estarem mais atentos a eles e evitarem cometê-los numa outra situação e escrita. Adicionaram palavras novas ao seu vocabulário, expandindo e reduzindo frases, melhoraram a sua eloquência frásica entre outros aspetos.

Este melhoramento de texto acabou por mostrar que este trabalho é eficiente na medida em que permite o trabalho da gramática, sendo que esta auxilia a leitura, a escrita e a oralidade (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p.15). Por outro lado permite a aplicação da criatividade e amplifica o campo lexical dos alunos, aspetos fundamentais a trabalhar para o conhecimento linguístico e de cultura geral dos alunos.

2.2.4. A dramatização do texto: “Vem aí o Zé das Moscas”.

Durante esta caminhada de desenvolvimento de competências, com enfoque na CC, houve a oportunidade de trabalhar o texto dramático que trouxe, tal como outras atividades, benefícios ao desenvolvimento de habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes, contribuindo para o trabalho dos alunos no alcance ao objetivo em estudo.

2.2.4.1. Abordagem inicial.

Os alunos ouviram a leitura modelo do texto (ver apêndice 7), sendo que realizei-a com expressividade e cuidado em fazer vozes diferentes quando mudava de personagem. Esta leitura modelo permitiu que os alunos já fossem conhecendo a

história e compreendessem o objetivo do texto dramático que serve para ser representado, daí a mudança de voz e expressividade corporal. De seguida os alunos fizeram uma leitura em voz alta, sendo que cada aluno fazia uma personagem. Neste sentido foram realizadas três leituras para que todos tivessem a oportunidade de ler e vivenciar pôr-se no papel de outra pessoa. Nesta leitura, tal como numa fase posterior de seleção de quem seria quem na dramatização que iria ser realizada num outro momento, houve o cuidado de selecionar um papel mais pequeno para o aluno com necessidades educativas especiais, tal como para os alunos que tinham mais dificuldades na leitura pois o que pretendia era que desenvolvessem a habilidade extralinguística e semiótica não querendo que por se sentirem nervosos ou ansiosos, pois têm consciência das suas dificuldades, ficassem inibidos para se expressar. As dificuldades são para ser ultrapassadas de forma progressiva mas com o tempo e cuidados necessários para que isso ocorra naturalmente e sem um ambiente repressivo. Durante a leitura os alunos demonstraram-se muito entusiasmados e expectantes por dramatizar aquele texto.

Trabalhou-se o objetivo, estrutura e características do texto dramático, seguido de uma ficha de interpretação e exploração do texto tendo em conta os conhecimentos adquiridos.

No final desta abordagem inicial os alunos organizaram-se em grupos tendo sido atribuídos papéis com propostas da minha parte e diálogo com os alunos, sendo que na maior parte dos casos os alunos concordaram e noutros conversamos até chegar a um acordo do agrado de todos. Sobrando algum tempo no final da aula os alunos juntaram-se e foram já ensaiando as suas falas.

O trabalho com este texto dramático provocou um interesse e empenho nos alunos que, queria que acontecesse, mas não esperava que fosse tanto. Os alunos pediram para levar os textos para o intervalo para poderem ensaiar, levaram para casa para mostrar aos familiares e pedir auxílio na sua leitura. No dia seguinte quando cheguei à escola alguns dos alunos estavam com o texto na mão, fazendo questão de vir ter comigo e mostrar-me dizendo coisas como: “estamos a ensaiar professora”, “vamos dramatizar hoje?”; “como é que vamos dramatizar?”; “estivemos a trocar personagens para experimentar.”. Esta motivação demonstrada pelos alunos tornou todo este trabalho em redor da dramatização mais prazeroso e envolto em aprendizagens mais significativas porque desejadas.

A aposta na leitura foi visível em praticamente todas as atividades, com maior ênfase na área de Português. Defendo que a leitura é importante no processo de

aquisição de vocabulário, aperfeiçoamento do ato de ler e, por outro lado, “no plano da ortografia, a leitura pode (...) facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem” (Carvalho, 1999, p.75). Uma comprovação de que todas as componentes que definem competência estão interligadas entre si, ajudando a execução eficiente de cada uma delas.

2.2.4.2. Construção dos fantoches e dramatização do texto: “O Zé das Moscas”.

No outro dia cada aluno construiu o seu fantoche com colheres de pau, representando-o à sua maneira, tendo em conta os seus conhecimentos prévios de como é um polícia, um médico, um camponês entre outras personagens. Os resultados foram primorosos e a alegria no rosto dos alunos - comunicação através de expressões corporais - em ver o resultado final e a fazer as primeiras manuseações com o seu fantoche era visível e memorável.

Nesta construção estavam a aperfeiçoar a sua destreza manual e a dialogar com os colegas sobre as pinturas, colagens e características do seu fantoche. Desenvolvendo a sua destreza manual e, ao mesmo tempo, fora o diálogo oral, através de processos não linguísticos, como gestos e movimentos corporais, contatos visuais e expressões faciais estavam a comunicar, adicionando informação às mensagens linguísticas (Franco, Reis & Gil, 2003).

Figura 16 – Desenrolar da atividade para a dramatização do texto: *Vem aí o Zé das Moscas*.



2.3. Matemática.

A Matemática contribui para o desenvolvimento da CC na medida em que permite o desenvolvimento da capacidade de estruturação do pensamento através da aquisição e complexificação dos conceitos e da necessidade de argumentar os conhecimentos de modo claro e conciso, utilizando a denominada gramática do pensamento hipotético-dedutivo. Este treino do pensamento ajuda a consolidação da capacidade de analisar problemas, conseguir solucioná-los e comunicá-los de forma coerente. De uma forma geral desenvolve a capacidade argumentativa, sendo que os alunos, a longo prazo, vão conseguindo justificar melhor os seus raciocínios, defender pontos de vista e detetar falsos raciocínios. (Ministério da Educação e ciência, 2013).

A compreensão, como referido num momento anterior do relatório, é essencial no processo de desenvolvimento da CC. Tal como referenciado pelo Ministério da Educação e Ciência (2013), a Matemática é fundamental nesse processo. Permite a compreensão dos fenómenos de índole geral que acontecem à nossa volta, possibilitando ao ser humano agir de acordo com o que sabe acerca deles, tal como adaptar-se à sua possível alteração. Por outro lado, esta compreensão permite uma melhor clarificação mental e, conseqüentemente, interpretação e explicação de modo seguro, porque consciente, do mundo e sociedade em que vivemos.

A rigurosidade que a Matemática exige transmite para os alunos a necessidade de ser cuidadoso e empenhado na exploração dos conteúdos para evitar a compreensão errada e descontextualizada dos conceitos e a sua abordagem de forma superficial e insegura. A análise pormenorizada, por exemplo, das figuras geométricas exige que o aluno tenha um conhecimento prévio dos conceitos subjacentes para que possa aplicá-los com exatidão, referindo-se à sua composição. Nesta linha de pensamento no Ministério da Educação e Ciência (2013), é referido que uma análise superficial, fruto de intuições não é suficiente é preciso edificar um conhecimento significativo para que útil.

A comunicação é privilegiada na Matemática, através da oralidade deve ser trabalhada a compreensão de problemas, fazendo com que os alunos identifiquem as situações problemáticas e expliquem-nas da forma mais eloquente possível, apresentando e defendendo possíveis estratégias para a solução desses problemas. (Ministério da Educação e Ciência, 2013). Com esta comunicação Matemática, os alunos estão a ser estimulados para a comunicação oral em qualquer situação

quotidiana, a desinibir-se através da discussão de questões Matemáticas e a manter uma atitude crítica e de questionamento perante o conhecimento que o cerca dia após dia.

Segundo Pinto, Félix e Cunha (2003) “a vivência de uma diversidade de situações de aprendizagem, a possibilidade de os alunos poderem refletir, individualmente e em grupo, sobre essas experiências e os conhecimentos a elas ligados contribuem para o desenvolvimento da competência Matemática” (p.35), deste modo foram proporcionadas diversas atividades onde os alunos pudessem refletir e partilhar ideias com os colegas, melhorando a sua competência Matemática, com o alargamento de conhecimentos e capacidades e, conseqüentemente a sua capacidade de comunicar os conhecimentos adquiridos pela experimentação e diálogos.

2.3.1. Domínio da Organização e Tratamento de Dados.

2.3.1.1. Análise aos gostos da Turma.

A presente atividade foi concretizada em grupos de três/quatro elementos e apresentou um grau de desempenho elevado por parte dos alunos. Todo o processo foi realizado por eles, que já haviam abordado a temática numa outra altura com o professor cooperante e realizado uma síntese comigo no próprio dia, estando à partida aptos para fazê-lo. Mesmo assim os alunos ainda apresentaram algumas dificuldades na contagem, representação e análise de dados contando sempre com uma orientação e auxílio para a colmatação das mesmas.

2.3.1.1.1. Recolha de dados.

Antes de procederem à recolha de dados, os alunos reuniram-se em grupos e conversaram sobre qual o assunto que iriam querer estudar, ou seja, qual a curiosidade que tinham em relação aos gostos da turma que queriam saber e analisar. Foram variados os temas escolhidos, nomeadamente: “Qual a tua comida predileta?”; “Qual a tua cor favorita?”; “Qual o teu animal favorito?”; “Qual o teu melhor amigo?”. Escolhida a temática, os alunos foram recolher os dados, passando a sua folha de dados por todos os colegas (ver apêndice 8). Este momento originou algum ruído e confusão na sala, aspeto que não era preocupante, pois o que pretendia era que os alunos compreendessem os passos que um investigador tem de seguir para estudar um

determinado assunto. Tem de recolher dados junto das pessoas, fazendo questionários e, queria também, que os alunos se deparassem com as dificuldades de ter de esperar que outro grupo recolhe-se e troca-se informação junto de um determinado grupo para que então o grupo seguinte o fizesse, respeitando assim a ordem de chegada de cada um a um determinado grupo. Sendo, neste sentido, os próprios alunos, através do diálogo e confronto com as situações ter de resolver os seus problemas. Neste momento houve sempre o cuidado de estar atenta aos conflitos que iam surgindo de modo a poder intervir e conversar com os alunos sobre a importância de saber esperar, se colocar no lugar do outro e de resolver os problemas conversando e não com discussões, falta de respeito e sobreposições de voz que não trazem qualquer benefício para ninguém.

2.3.1.1.2. Tratamento e Análise dos dados.

Recolhidos os dados passou-se à fase de tratamento e análise dos mesmos. Os alunos realizaram a contagem como tinham aprendido, escrevendo as respostas e contando com tracinhos o número de vezes que uma resposta tinha surgido, com tracinhos sendo que o quinto tracinho era feito em cima dos quatro anteriores, formando um grupo de cinco. Assim a contagem final para organização numa tabela de frequências era simplificada.

Após a contagem os alunos fizeram a tabela de frequências no seu caderno e o gráfico de barras, com a utilização da régua e tendo cuidado na largura das barras que deveria ser sempre igual, tal como o espaço deixado entre as barras. Embora estivessem a trabalhar em grupo cada um dos alunos teve de fazer os registos no seu caderno para que todos experienciassem e aprendessem como se realiza todo o processo, pois a prática torna as aprendizagens mais reais e realmente interiorizadas. Em seguida os alunos analisaram os gráficos, retirando conclusões sobre o que viam, nomeadamente qual a barra maior, que era a moda o valor que se repetia mais e por isso o que a maior parte da turma gostava mais. A barra mais pequena que era o que os alunos gostavam menos. Aproveitou-se ainda para pedir aos alunos que verificassem a diferença entre a barra maior e a barra menor, explorando os gráficos de modo mais detalhado.

Terminada a análise no caderno os alunos representaram o gráfico numa cartolina com cartão de caixas de cereais. Neste sentido os alunos estavam a contatar com uma maneira diferente de fazer a mesma representação estimulando, neste sentido, a sua criatividade. Para esta construção os alunos já contavam com as linhas desenhadas

no gráfico, tal como divisões (como se fossem os quadrados do caderno) para colocar as barras. Sendo que os alunos ainda não têm experiência na realização de gráficos é importante que tenham uma linha de orientação para começar. No que se refere às barras, os alunos tinham várias com diferentes tamanhos tendo de medir o comprimento que necessitavam e colar no local certo. A restante informação necessária, as variáveis, tinham de ser também escritas pelos alunos que se organizaram muito bem, sabendo dividir tarefas e respeitá-las. Este último aspeto demonstrou que os alunos têm vindo a aprender que é importante respeitar os colegas e cumprir com as regras estipuladas, mesmo que sejam por eles e não por imposição do professor.

Figura 17 – Construção dos gráficos para a apresentação.



2.3.1.1.3. Apresentação dos gráficos de barras.

A construção dos gráficos não faria sentido se não tivesse uma utilidade. Neste caso e ainda para mais sendo assuntos que interessava toda a turma, os gráficos em cartão foram utilizados para apresentar aos colegas o trabalho realizado ao longo de duas aulas. Todos ficaram a saber alguns dos gostos da turma, nomeadamente que: a cor preferida é o vermelho; a comida predileta é a lasanha; o mês em que a maior parte dos alunos faz anos é fevereiro; o animal favorito é o cão; o desporto mais votado é o futebol e a fruta que mais colegas gostam é o morango.

Em título de conclusão, ao realizar esta atividade os alunos tinham esclarecida a intencionalidade da sua concretização. Saber e analisar as respostas dos colegas para posteriormente partilhar com a turma. Para esse fim tiveram de conversar em grupo sobre as descobertas que iam fazendo e, principalmente, na análise dos gráficos. Para apresentarem tinham de dominar muito bem o assunto e toda a informação que o gráfico explicitava. Ao trabalhar a Matemática na interpretação de dados os alunos estavam, para além de trabalhar conteúdos do programa, organizando o seu pensamento para representá-lo na escrita e posteriormente comunicá-lo oralmente, informando aos colegas as descobertas concretizadas.

Tal como refere Franco, Reis e Gil, (2003), “num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente (...) o gesto codificado (...)” (p.16). Ao apontarem para as barras enquanto falavam estavam também a comunicar por gestos, complementando a sua comunicação oral.

2.3.2. Explicação dos raciocínios utilizados para a resolução de exercícios.

Com vista a ajudar os alunos a desenvolver o seu raciocínio matemático foi introduzido em algumas fichas de Matemática uma questão onde os alunos tinham de explicar o raciocínio utilizado para a realização de uma determinada atividade (ver apêndice 9). Este aspeto ajudou os alunos a clarificar os processos que utilizaram, que muitas vezes são automáticos, para a concretização de uma tarefa trazendo-o para o seu consciente. Contribuiu também para uma maior facilidade em depois comunicar oralmente esses raciocínios.

Relembro que na primeira vez que este exercício mental foi pedido, os alunos sentiram muita dificuldade não sabendo o que era exatamente para fazer, nem sabendo como começar. Nesta vez, apenas alguns alunos, uma minoria, conseguiu concretizá-lo embora com alguma dificuldade e pedidos de ajuda. Mesmo com auxílio da minha parte e dos amigos que apresentavam mais alguma facilidade, a maior parte dos alunos apresentava muitas dificuldades em estruturar o pensamento. Alguns por não terem conseguido realizar o exercício que posteriormente teriam de explicar e outros, em maior número, porque simplesmente não conseguiam passar para o papel como tinham feito.

Postas estas situações supraditas e após alguma reflexão percebi que muitas vezes os alunos não conseguem explicar a resolução dos exercícios porque não sabem concretizar o último. Se eu não tenho o conhecimento adquirido como vou falar de algo que não está claro na minha cabeça? Logo, antes de pedir aos alunos que se expliquem temos de nos certificar que estes aprenderam, realmente, a temática subjacente ao exercício. Por outro lado surge os casos dos alunos que sabem fazer um determinado exercício, mas esse processo está tão automatizado limitando-se a afirmar que é assim porque é assim não conseguindo explicar o processo mental utilizado para a concretização, por exemplo, de um cálculo, alguns porque é tão óbvio que não conseguem encontrar uma explicação.

A tentativa de explicação de raciocínios é um aspeto positivo para todos os tipos de alunos. Para os que têm facilidade porque aperfeiçoam a sua comunicação escrita, detetam possíveis falhas que possam ter ocorrido, têm a oportunidade de ajudar os colegas que têm mais dificuldade a aprenderem os conteúdos, incentivando-os a também conseguirem expressar-se melhor. Àqueles que sabem realizar os exercícios mas não conseguem explicá-los, ajuda-os a consciencializarem-se das suas ações, compreender o porquê de se concretizar isto ou aquilo para aprenderem a se expressar melhor quer a nível escrito como a estar preparado para a comunicação oral.

Em seguida são apresentadas fotografias de um exercício em que os alunos tiveram de explicar o seu raciocínio. Através da planificação demonstrada na figura (17) os alunos tinham de explicar o raciocínio utilizado para indicar as faces opostas de cada uma das faces observadas. Nas figuras 19 e 20 podemos ver algumas das explicações de alguns alunos que conseguiram expressar-se, à sua maneira, relativamente ao que era pedido.

Figura 18 – Planificação do cubo da ficha de exercícios.

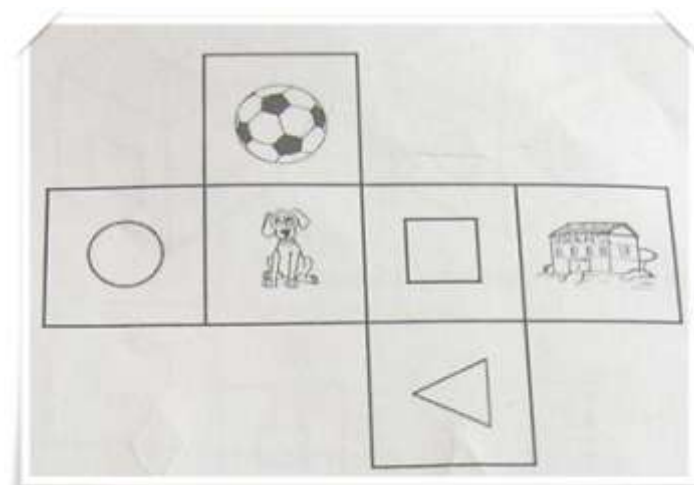


Figura 19 – Justificação das faces opostas na planificação do cubo do aluno 1.

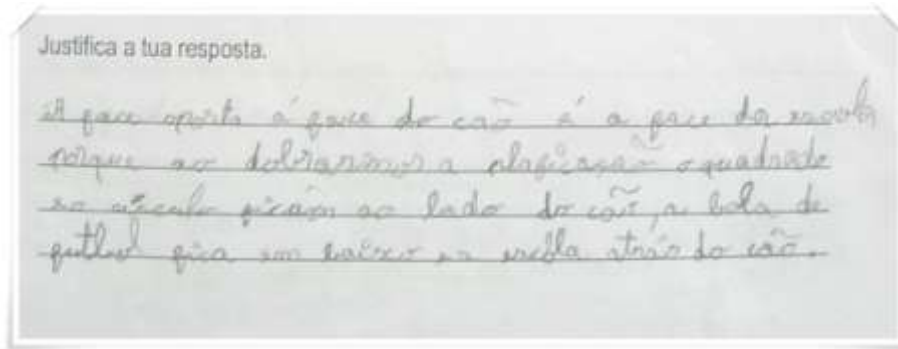
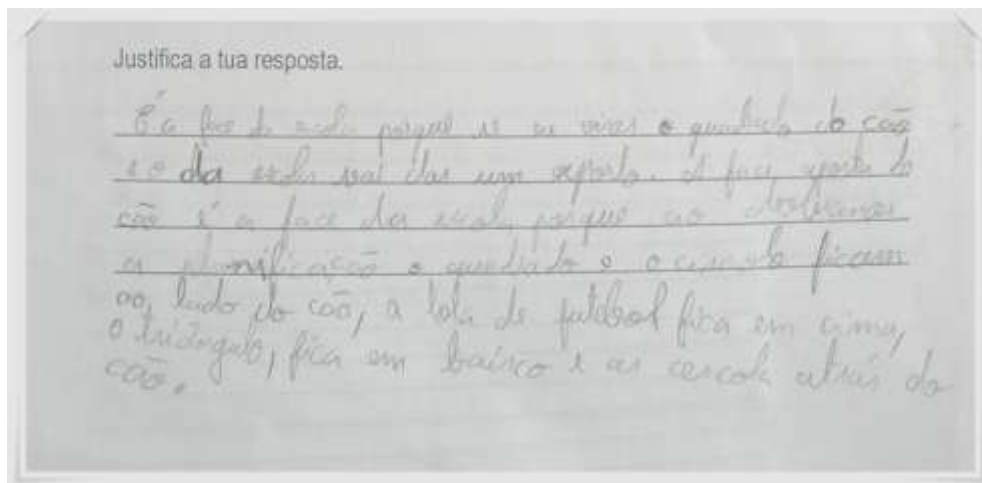


Figura 20 – Justificação das faces opostas na planificação do cubo do aluno 2.



Segundo o Ministério da Educação e Ciência (2013) é defendido que “a redação escrita [faz] parte integrante da atividade Matemática, os alunos devem também ser incentivados a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em Português correto (...)” (p.5). Uma formação completa engloba uma compreensão generalizada onde os alunos sejam capazes de expressar-se eloquentemente, sentindo-se capazes e demonstrando essa capacidade através de várias formas de expressão, inclusive a escrita.

2.3.3. Na resolução de problemas.

Esta atividade constituiu uma forma dos alunos pensarem e através da experimentação dos seus raciocínios chegarem a conclusões. A resolução de problemas, tal como defendem Pinto, Félix e Cunha (2003) “surge como um pólo integrador e potencializador de significado para os alunos, além de constituir um elemento gerador

de contextos ricos, particularmente quando associado ao raciocínio e à comunicação Matemática” (p.35). Os alunos envolveram-se no encontro da resolução certa à problemática, conversaram sobre essas resoluções e tiveram a possibilidade de comunicá-la.

Na resolução do problema, os alunos tinham de ler o problema e sozinhos ou em grupos, conforme a atividade, descobrir qual a melhor forma de solucionar a situação apresentada. A maior parte dos problemas envolviam o conceito de dobro que inicialmente suscitou várias dúvidas pelos alunos. Sendo que esta temática foi trabalhada ao longo de vários dias e os alunos realizaram mais do que uma problemática o que contribuiu para uma melhor compreensão da temática (ver apêndice 10).

No caso específico de um problema em que os alunos tinham de descobrir o número de tampas recolhidas numa escola durante uma semana, sabendo que cada dia que passava recolhiam o dobro do dia anterior. Esta problemática exigia que os alunos compreendessem que a quantidade de tampas recolhidas na terça era o dobro das recolhidas na segunda, que as de quarta eram o dobro que as de terça e assim sucessivamente até chegar a sexta. No final tinham de chegar à conclusão que se queriam saber o número de tampas que recolheram na semana tinham de somar as tampas recolhidas em cada dia, sendo que neste último caso nenhum aluno conseguiu chegar à conclusão sozinho. Era um exercício difícil, mas os alunos já tinham realizado alguns semelhantes em dias anteriores com um grau de dificuldade menos complexo. Com isto o que se pretendia era verificar os tipos de raciocínios utilizados pelos alunos para a realização do problema e ver se eram capazes de descobrir os resultados finais. Conforme os alunos iam fazendo, individualmente, ia passando por eles e apoiando-os nos seus variados raciocínios. Sendo um exercício com um grau de dificuldade superior, o aluno com necessidades educativas especiais realizou-o com um colega que apresentava mais facilidade na área de Matemática para que pensassem juntos e partilhassem ideias.

As formas de organização de raciocínios foram variadas como é possível verificar nas imagens 21, 22, 23, 24 e 25 que se seguem.

Figura 21 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 1.

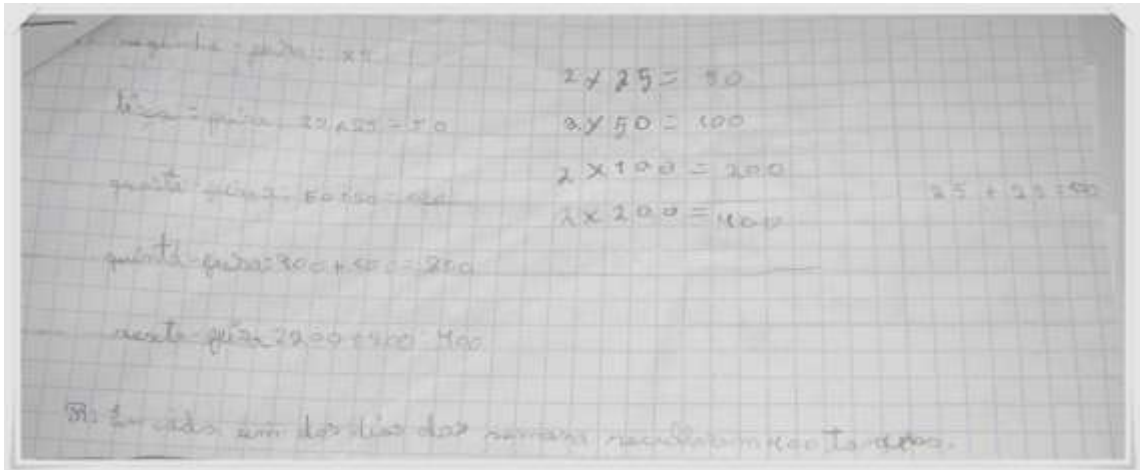


Figura 22 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 2.



Figura 23 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 3.

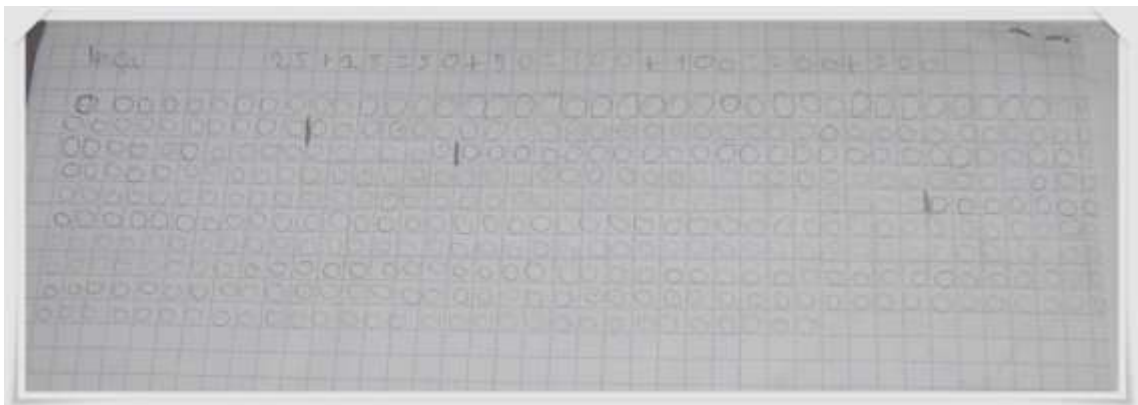


Figura 24 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 4.

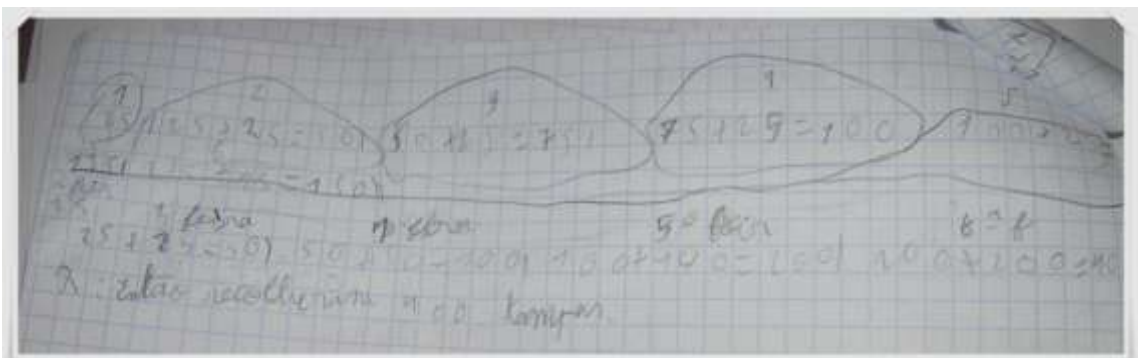
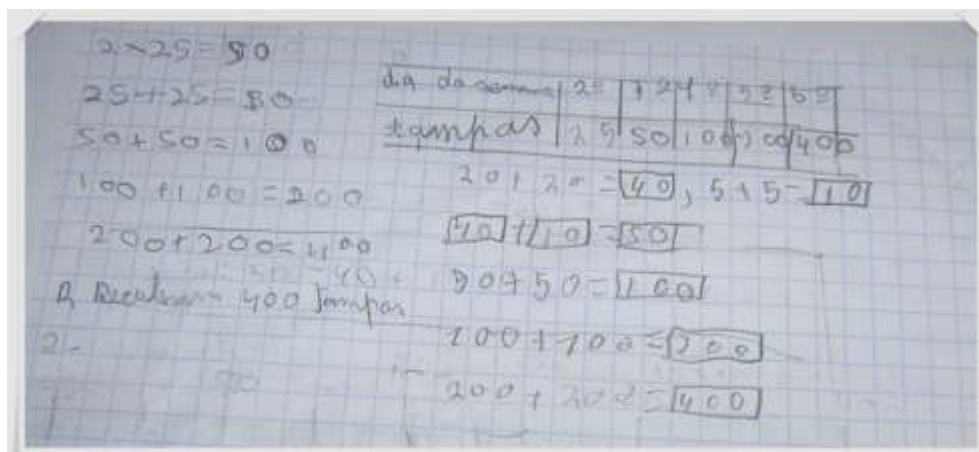


Figura 25 – Tentativa de resolução do exercício do aluno 5.



No final o exercício foi corrigido segundo uma forma de solução, mas os alunos que fizeram novas descobertas partilharam oralmente os seus raciocínios para toda a turma, embora já o tivessem feito comigo e com os colegas com mais dificuldade na medida em que enquanto fui verificando que iam terminando e os raciocínios estavam certos pedia que o fizessem. A interajuda foi algo que valorizei em todas as atividades, dando a oportunidade de ajudarem-se uns aos outros quando verificava que havia alunos que apresentavam muita dificuldade em fazer alguma tarefa, em todas as áreas, mas principalmente na aula de Matemática que foi onde houve maior necessidade de que isso ocorresse.

2.3.4. Os materiais manipuláveis.

O ambiente onde as aprendizagens Matemáticas ocorrem condiciona os alunos e o seu êxito nesta área. Existindo esta consciência torna-se de grande relevo repensar os ambientes educativos e atividades pedagógicas tornando-os mais apelativos e desencadeadores de oportunidades para que os alunos sintam que conseguem atingir os seus objetivos no campo matemático. Complementando este pensamento Matos e Serrazina (1996) afirmam que “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem aquela aprendizagem [na Matemática] e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva” (p.193)

Os materiais manipuláveis têm a especificidade de apelar a todos os sentidos dos alunos, sendo que estes manuseiam fisicamente num ambiente com uma intencionalidade pedagógica e onde a aprendizagem apresenta-se ativa. Os diálogos

desenrolados em torno dos materiais, suas potencialidades e relações permitem suscitar interesse pela sua exploração. Se esta interação com os materiais e com o adulto ocorrer as relações criadas vão mais facilmente ao encontro da intencionalidade pedagógica que o adulto pretende. A forma como o discurso surge e flui é fulcral na criação de relações entre o material e o conteúdo por parte dos alunos. (Matos & Serrazina, 1996). Na minha ótica considero que os materiais facilitam muito a minha intervenção, contemplando uma estratégia que beneficia os alunos, que aprendem, e a mim enquanto professora que tenho o gosto de vê-los aprender mais rapidamente e de um modo mais interessante, divertido e criativo. Embora considere o uso dos materiais importante, defendo que só por si, não surtem qualquer efeito, não tornando as aprendizagens eficientes. É preciso que exista uma orientação baseada numa intenção pedagógica por parte do professor que é o principal incitador das atividades diárias que acontecem em contexto educativo.

A segurança e adequação dos materiais à idade dos alunos devem ser pensadas sempre que escolhermos os materiais a usar. Estamos a trabalhar com crianças, cada uma com as suas particulares, com os seus gostos e interesses e por vezes, limitações. O bom senso e o discernimento no que se refere à totalidade dos aspetos referidos não são demais para um professor que privilegia a aprendizagem dos alunos de uma forma alargada.

De um modo geral, partilho com o pensamento de Rousseau (citado por Adler, s/d) que “compreendia (...) que o divórcio entre o pensamento e a experiência direta priva o primeiro de qualquer conteúdo real e transforma-o numa concha vazia de símbolos sem significado.” (p.31)

2.3.4.1. Introdução e Exploração da temática.

Os materiais manipuláveis, na minha opinião, e tal como referido no ponto anterior por vários autores são facilitadores da aprendizagem dos alunos, neste caso em específico na área da Matemática. Neste sentido não poderia descorar a utilização dos mesmos na minha intervenção prática, pois o meu objetivo primeiro é de que os meus alunos aprendam, com qualidade e com todos os recursos que sejam possíveis e úteis para essa aprendizagem.

É preciso demonstrar que o tabu que existe em relação à Matemática não é real criando aulas atraentes em que todos os alunos demonstrem interesse em descobrir os

processos da Matemática e vontade de participar ativamente e não tenham de se cingir ao papel de espectador (Ralha, 1992). Os materiais manipuláveis se utilizados com objetivos claros de aprendizagem e de modo criativo podem contribuir para a criação de atividades interessantes que mostram que a Matemática não é tão difícil e tão chata como alguns assim a definem.

A utilização dos materiais manipuláveis incidiu-se na introdução e exploração de conteúdos, sendo que em alguns casos essa exploração foi mais orientada e em outros os alunos tiveram liberdade para explorar os materiais e as suas potencialidades. É de referir ainda que todas as atividades em que estes materiais foram utilizados contavam com exercícios, fichas formativas ou registos no caderno diário para registo ou aplicação das descobertas e aprendizagens concretizadas. Para além das fichas, em alguns assuntos, sucederam-se a introdução e aprofundamento de conteúdos através de PowerPoints, um texto de síntese dos conteúdos abordados e jogos.

2.3.4.1.1. Domínio da Geometria e Medida.

Normalmente os alunos apresentam muitas dificuldades em compreender a constituição de figuras a três dimensões, não conseguem perceber mentalmente a dimensão dos objetos e estes materiais ajudam nessa compreensão e posterior aquisição sem a necessidade de ver.

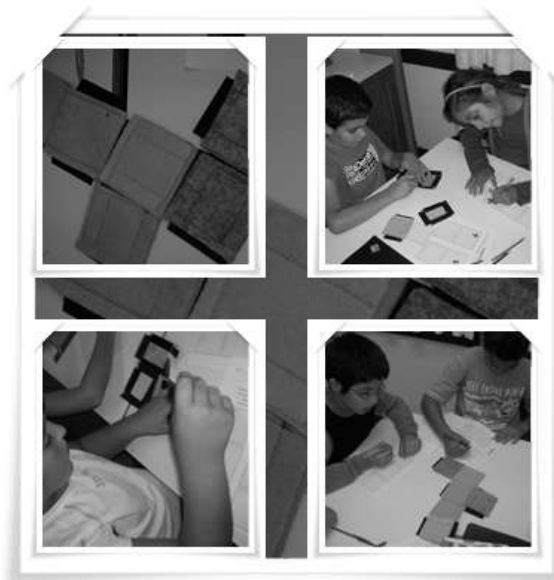
O domínio da geometria é de difícil abordagem na medida em que a “noção de espaço a três dimensões é (...) uma das mais difíceis de adquirir pela criança” (Reis, 2004, p.79), pelo que a abordagem teórica sem visualização e exploração prática não é suficiente.

2.3.4.1.1.1. Quadrados em tecido.

Os quadrados em tecido com velcro cozido nas extremidades surgiram de uma vontade minha em querer abordar a exploração das planificações do cubo, de uma forma diferente e onde os alunos pudessem descobrir autonomamente e de um modo dinâmico as mesmas. Após pensar no assunto decidi construir os quadrados que, no meu ver, foram um material muito bem conseguido, que envolveu os alunos na atividade e possibilitou aprendizagens de mérito do grupo.

Inicialmente os alunos organizaram-se em grupos, foram distribuídos os cubos, três de cor verde e três de cor cinza. Numa primeira fase os alunos tiveram de explorar as diversas planificações do cubo, movimentando os quadrados para diferentes posições e em seguida unindo todos para verificarem se era possível a construção do cubo. Contavam com uma ficha com papel quadriculado para irem registando as descobertas (ver apêndice 11). Numa segunda fase as descobertas foram partilhadas para que todos pudessem experienciar e registar as onze formas de planificação e construção do cubo. Na terceira fase os alunos com as duas cores de quadrados que tinham, construíram várias planificações, tendo em consideração que o lado oposto teria de ser da mesma cor. Tentavam fazer com os quadrados e quando construíam o cubo verificavam se o seu raciocínio estava certo ou não. Por fim fizemos mais um momento de partilha das descobertas. Esta abordagem de introdução e exploração dos conteúdos foi complementada mais tarde com a realização de uma ficha formativa, na qual podiam utilizar os quadrados para auxílio.

Figura 26 – À exploração das planificações do cubo.



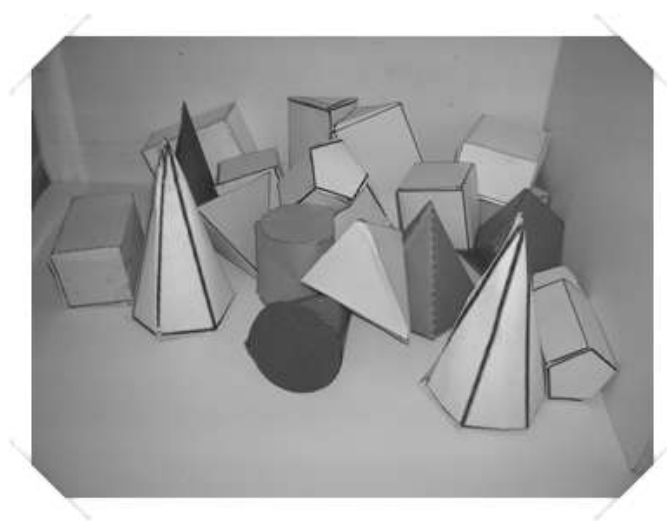
A exploração das planificações do cubo, figura a 3D, tornou-se mais completa com a utilização dos quadrados em tecido, os alunos conseguiram organizar e explicar melhor os seus raciocínios matemáticos porque tinham algo que os ajudava a pensar e perceber o conteúdo de uma forma mais real.

2.3.4.1.1.2.Sólidos Geométricos.

A utilização de sólidos geométricos de madeira e a construção de uma representação de sólidos geométricos com cartolina surgiu na sequência da exploração da temática dos Sólidos Geométricos, ou seja, das suas características (arestas, faces, vértices).

Os Sólidos geométricos de madeira foram utilizados para a exploração inicial das características de cada um dos sólidos, os poliedros que não rodavam e os poliedros que tinham superfícies curvas e rodavam, o número de vértices, arestas e faces e as figuras geométricas que constituíam o sólido geométrico. Nesta exploração senti alguma dificuldade por parte dos alunos, pois não conseguiam ter a perceção só de olhar para o sólido das características referenciadas anteriormente. Neste sentido a construção das representações dos sólidos em cartolina veio ajudar nessa compreensão. Cada um dos alunos construiu um sólido diferente (sendo que alguns alunos tinham sólidos iguais), viram a planificação, tentaram identificar de que sólido se tratava, conseguiram ver por quais as figuras geométricas que o seu sólido era construído, ter a perceção que a aresta do sólido geométrico é a união das arestas das figuras geométricas que o constituem e que o espaço que fica oco por dentro da sua representação, num sólido geométrico real, como os que tínhamos em madeira tem de estar preenchido, caso contrário é apenas uma representação e não um sólido geométrico.

Figura 27 – Sólidos geométricos construídos pelos alunos.



No final da construção das representações dos sólidos geométricos, os alunos foram ao quadro com a sua construção, sendo que os alunos com as construções iguais foram ao mesmo tempo, mostrar aos colegas, questionar os mesmos e explicar as suas características. Verifiquei que nesta fase os alunos já tiveram mais alguma facilidade em falar sobre o sólido representado, pois já o tinham explorado individualmente em todas as suas potencialidades, com o apoio de uma ficha com questões acerca do mesmo. Para os alunos que na apresentação ainda sentiram dificuldade em explicar as características do seu sólido, o confronto com o erro e uma nova exploração com o meu auxílio e dos colegas permitiu com que esses alunos compreendessem melhor a temática em abordagem.

Considero que a utilização destes materiais facilitou a aprendizagem dos alunos e consequente aplicação desses conhecimentos em fichas onde foram apresentados sólidos geométricos em forma de desenho e em que os alunos tiveram de pensar mentalmente em três dimensões e identificar as características dos vários sólidos apresentados, a maior parte dos alunos conseguiu fazê-lo eficientemente. Os materiais são importantes mas numa fase seguinte é essencial que os alunos consigam realizar exercícios sem a sua utilização, pois nos exames que irão realizar no 4.º ano terão de fazê-lo sem o seu auxílio.

2.3.4.1.1.3. O Relógio.

A utilização do relógio em cartolina e de relógios reais surgiu no âmbito da abordagem das unidades de medida de tempo. Os relógios reais permitiram aos alunos a manuseação de relógios que veem no dia-a-dia e outros que ainda não conheciam, com numeração romana, traços e números de um a doze ou de treze a vinte e quatro.

Sendo uma temática em que os alunos de uma forma generalizada, excetuando um grupo muito pequeno de alunos, tinham dificuldade, a exploração do relógio em cartolina foi muito útil para a compreensão das horas, minutos, segundos, o quarto de hora, a meia hora e os três quartos de hora. O relógio tinha os números em horas representados de um a doze, na parte mais interior os minutos de cinco em cinco minutos, o ponteiro grande dos minutos, o ponteiro pequeno das horas e os quartos de hora em cartolina verde. Com a exploração do mesmo compreenderam que os ponteiros do relógio rodam sempre na mesma direção, para a direita, que quando nos aproximamos da hora seguinte, ou seja, são três e cinquenta minutos, o ponteiro das

horas tem de estar próximo do quatro e não em cima do número três. Pormenores, que são importantes na aprendizagem das horas e que abordadas só oralmente ou com a leitura de explicações presentes nos livros não têm o mesmo peso na aquisição dos conhecimentos.

O facto de utilizarem este material tornou as atividades mais motivantes para os alunos. Todos queriam ter a oportunidade de ir ao quadro e manusear o relógio. Dei-lhes essa oportunidade levando um saco com diferentes horas marcadas em cartões para que cada um dos alunos retirasse um cartão do saco, representasse no relógio.

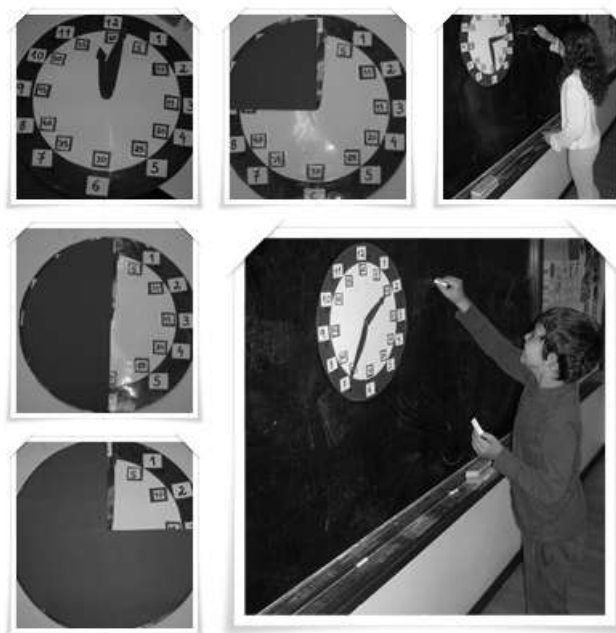


Figura 28 – Exploração do relógio.

2.3.4.1.1.4. Geoplano.

O geoplano foi utilizado, numa fase inicial, de uma forma livre e espontânea para que os alunos conhecessem e se habituassem ao material, fazendo as suas descobertas, conversando sobre elas e descobrindo as potencialidades do material. Na opinião de Moreira e Oliveira (2004) o desenho/construção espontânea do geoplano numa fase inicial é benéfico pois têm um contato direto com o material, conhecem a funcionalidade dos pregos, manuseiam os elásticos e com estes criam figuras com significados pessoais. Sendo que depois podemos partir desses desenhos livres para a abordagem de assuntos como as figuras geométricas.

Após um diálogo sobre as construções livres e surgimento da figura geométrica de nome triângulo, foi iniciada a abordagem aos triângulos (escaleno, equilátero e isósceles) com o intuito dos alunos descobrirem por si mesmos que os triângulos não são todos iguais, para depois conhecerem e aprenderem que têm diferentes nomes conforme os seus lados. Confirmando este raciocínio Moreira e Oliveira (2004) afirmam

que com o geoplano é possível ir mais além do reconhecimento de um triângulo equilátero, os alunos podem “desenhar outros tipos de triângulos ampliando deste modo o seu conhecimento daquela figura geométrica” (p109).

Em pares os alunos construíram vários triângulos diferentes e alguns iguais mas com tamanhos diferentes. Fizeram também outras descobertas como que era possível fazer quadrados com dois triângulos e até mesmo com quatro. As construções no geoplano, aparentemente um material simples, permitem descobertas fantásticas, construções de figuras, que mesmo com um intuito pedagógico de construção de triângulos acabaram por acontecer.

A construção dos triângulos no geoplano foi acompanhada pelo desenho dos mesmos, pelos alunos, no papel pontado para que estes prestassem uma “atenção especial às propriedades das figuras” (Moreira & Oliveira, 2004, p.110) e com isso a compreendessem e apreendessem de forma mais consolidada as características de cada tipo de triângulo, quanto aos seus lados.

Após a exploração analisamos em grande grupo as construções feitas, os alunos falaram sobre os triângulos construídos e o que concluíam acerca deles. Com estímulo e questionamento da minha parte com o intuito de chegar aos objetivos da atividade, os alunos concluíram que os triângulos iguais mas de tamanhos diferentes tinham também áreas diferentes e que as suas arestas tinham comprimentos diferentes.

Com o auxílio de um powerpoint a temática foi aprofundada, sendo que aos poucos os alunos foram descobrindo que os triângulos cujos lados eram todos iguais denominavam-se de equilátero, que os que tinham apenas um lado diferente era o isósceles e que o que tinha todos os lados diferentes era o escaleno. Aprenderam também, inesperadamente, que quando o triângulo tem um ângulo reto também o podemos chamar de triângulo retângulo. A exploração livre dos materiais por parte dos alunos tem destas situações inesperadas, os alunos aprendem coisas de forma natural, sem estarem à espera, e muitas vezes, nós professores, temos de falar de assuntos ou abordar conteúdos que não estavam programados mas que, naquela situação, fez sentido referir. Sempre tendo em atenção se é adequado ou não à faixa etária e ao nível dos alunos que temos. No caso dos ângulos os alunos ainda não haviam abordado mas estavam predispostos a saber, então fiz apenas uma pequena referência do ângulo retangular que naquela altura enquadrou-se no assunto abordado.

Figura 29 – Exploração do geoplano.



Este material manipulável foi muito útil e prático devido à sua mutabilidade, pois os alunos conseguiram criar e desmanchar figuras com facilidade e rapidez. Aspectos que por exemplo no desenho em papel não é possível. A partir de uma figura podemos pegar num vértice ou mais e alargar ou retrain para outros, criando uma nova figura, enquanto com o lápis teríamos de apagar e desenhar novamente. Esta agilidade possibilitada pelo geoplano contribuiu, para além de todos os aspetos previamente referidos, para o desenvolvimento de “capacidades de visualização espacial, nomeadamente a coordenação visual-motora, a memória visual, constância perceptual e a percepção da posição no espaço” (Moreira & Oliveira, 2004, p.109-110).

2.3.4.1.2. Domínio dos Números e Operações.

2.3.4.1.2.1. Material *Cuisinaire*.

O material cuisinaire foi utilizado para a exploração do conteúdo das Frações. Os alunos tinham de descobrir, em grupos, com o auxílio ao material cuisinaire as respostas às várias questões, apresentadas numa ficha do projeto: *Construindo o Êxito em Matemática* (CEM) (ver apêndice 12). Livrementemente e segundo as informações dadas, os grupos iam fazendo construções e resolvendo os exercícios.

Na concretização desta atividade, o material auxiliou os processos de descoberta das soluções constituindo um excelente fomentador de aprendizagens. Os alunos tiveram um papel ativo em toda a edificação do conhecimento, compreendendo melhor os conceitos matemáticos subjacentes através de experiências concretas e satisfatórias (D`Augustine, 1976).

Em primeiro lugar os alunos tinham de conhecer o material e era pedido que os alunos organizassem as suas barras por ordem crescente para que depois pintassem na ficha segundo o seu tamanho. Nesta fase foi interessante verificar que um dos grupos realizou um raciocínio diferente, fugindo à forma esperada e que todos os outros alunos fizeram.

Figura 30 – Organização das barras por ordem crescente da maior parte da turma.



Figura 31 – Organização das barras por ordem crescente inesperada.



Com esta observação, uma vez mais conclui-se que as crianças não são todas iguais, têm diferentes formas de organizar o seu pensamento, sendo que essas diferenças devem ser valorizadas, porque constituem uma forma diferente mas certa de solucionar problemas confrontando-se com as formas estandardizadas de resolução de exercícios que apenas limitam a Matemática.

Com as barras de diferentes tamanhos, iam compreendendo que, por exemplo, uma barra grande poderia representar a unidade e que as pequenas podiam representar as partes em que essa unidade era dividida, concluindo que uma barra grande era igual a cinco mais pequenas. Retiravam e acrescentavam partes da unidade tendo de representar no papel em frações. Uma atividade dinâmica onde o material manipulável tornou a abordagem de um conceito, que para alguns podia ser um tédio (por ser fácil) ou um quebra-cabeças (por ser difícil), interessante e envolvente.

2.4. Estudo do Meio.

Nós, como seres vivos que vivem num determinado espaço e, quase regra geral, amamos o local onde nascemos e/ou vivemos, temo-lo como uma referência para outras aprendizagens. Nesta perspetiva, o meio em que os alunos vivem não pode ser dissociado das Ciências, acrescentado o facto de as crianças estarem na etapa das aprendizagens concretas. Tal como referenciado no programa de Estudo do Meio a compreensão do meio onde as crianças vivem dá-lhes bases para a aquisição de outros conhecimentos sobre outras realidades (Ministério da Educação, 2004, p.101). Ao conhecer o local onde vive e ao compará-lo com outros o aluno vai compreendendo que a diferença existe, tanto no espaço, nas pessoas como na própria cultura, que a diversidade esta presente em tudo e é necessário que a aceitação e o respeito por estas seja considerado para nos enriquecermos enquanto pessoas, para estarmos abertos ao Saber e mantenhamos um ambiente de harmonia entre todos. Com estas aprendizagens, onde muitos valores humanos estão subjacentes os alunos vão aprendendo a respeitar, aspeto muito importante para uma boa comunicação entre as pessoas, para não falar no amplo conhecimento adquirido nesta abertura de horizontes que torna os diálogos estabelecidos muito mais ricos e diversificados.

No parágrafo acima apresentado houve um maior foco no meio próximo e distante, na sua compreensão e benefícios para a CC, mas esse é um pequeno exemplo entre tantos conhecimentos que as Ciências nos possibilitam e que contribuem para a

nossa cultura geral e alargamento de vocabulário para comunicar. Nas atividades apresentadas no âmbito da área curricular de Estudo do Meio, a aquisição de conhecimentos centrou-se no conhecimento dos Sistemas que constituem o nosso corpo e nos Animais, duas temáticas muito abrangentes e que possibilitam uma panóplia de conhecimentos muito ampla. Mas, é importante realçar que apesar de estas temáticas serem muito complexas, a sua abordagem foi enquadrada no nível e na faixa etária dos alunos, de acordo com o que o currículo estipula como adequado para se abordar nesta faixa etária, sendo que o professor tem a flexibilidade de alterar o grau de exigência se sentir que os alunos estão a acompanhar a temática com facilidade e a um ritmo acelerado.

O Estudo do Meio no campo educativo caminha no sentido de que os alunos desenvolvam habilidades como observar e pesquisar, através do método científico que auxilia a estruturação do pensamento e descoberta autónoma, de preferência através da experiência direta e real, onde o diálogo/comunicação enquadra-se como ponto unificador das aprendizagens que vão sendo concretizadas. De acordo com o Ministério da Educação (2004) é ao confrontar-se:

com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca (p.102).

Um ponto de partida para serem pessoas ativas na sociedade, agindo de forma consciente e pertinente, sendo capazes de argumentar as suas ações e discutir as problemáticas do Mundo na atualidade e no futuro.

A promoção da autoconfiança, valorização pessoal e social, consciência de problemáticas, do seu papel na sua colmatação e a luta contra a discriminação são situações que esta área curricular permite e que são de maior relevo para a formação de pessoas capazes e humanas em qualquer contexto da vida dos alunos enquanto seres sociais que se relacionam entre si e com outros seres vivos (Ministério da Educação, 2004).

2.4.1. O trabalho em projeto na temática: Os Sistemas do Corpo Humano.

No início do estágio pedagógico surgiu a oportunidade de trabalhar a temática: Os sistemas do Corpo Humano. Após alguma reflexão decidi trabalhá-los em projeto, ou seja, em grupos, sendo que todo o plano inicial de como se iria proceder a atividade e construção das grelhas a utilizar (instrumentos do Método da Escola Moderna – MEM) foi realizado com a minha colega de estágio, a estagiar em outra sala, e que também trabalhou a mesma temática (ver apêndice 13).

Os alunos organizaram-se em cinco grupos, conforme as temáticas: O Sistema Digestivo, O Sistema Circulatório, O Sistema Respiratório, O Sistema Urinário e o Sistema Reprodutor Masculino e Feminino. Para a concretização do trabalho, seguimos os passos de Katz e Chard (2009), ou seja, a planificação, o desenvolvimento, a comunicação e a avaliação.

Na primeira fase de planificação os alunos preencheram o plano do projeto, onde registaram o que já sabiam sobre o seu tema, o que queriam saber, o que iam fazer para saber, onde iam pesquisar e como o iam apresentar.

Posteriormente, no desenvolvimento do trabalho os alunos passaram à pesquisa de informação onde tiveram de dividir tarefas, quem procura o quê? Selecionaram a informação mais pertinente nos livros disponibilizados e registaram as páginas, na grelha realizada para este efeito, para que fossem fotocopiadas. A pesquisa foi também realizada nas aulas de TIC, sendo que essa aula decorria fora dos dias de estágio e como tal decidi ir um dia à escola acompanhar a mesma e trazer a informação e imagens para fotocopiar e as crianças utilizarem no projeto (ver apêndice 14).

As TIC podem ser utilizadas “na resolução de um problema, na realização de um projecto, na pesquisa e interpretação da informação recolhida” (Correia, 2004, p.90). Neste sentido o professor trabalha em parceria com os alunos, compreendendo o seu trabalho, sendo que “para poder responder às suas dúvidas e questões. Tem de procurar entender as suas ideias e, muitas vezes, efectuar ele próprio uma pesquisa a propósito de aspectos que não tinha considerado inicialmente, (...) passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento” (Correia, 2004, p.90). Deste modo a minha atitude em todo este trabalho, tanto na pesquisa na Internet, como no restante

projeto foi o de manter-me informada e atualizada sobre os assuntos abordados para poder orientar e acompanhar os alunos o melhor possível.

Terminada a pesquisa, os alunos organizaram, estudaram e resumiram a informação mais importante e que iria ser útil para a construção dos cartazes e livros para a apresentação das temáticas.

A construção dos materiais foi a que despertou mais interesse e entusiasmo por parte dos alunos, sendo que constatei que nesta fase foi onde aprenderam mais. Enquanto iam, através da expressão plástica, construindo os cartazes e livros, recortando e colando iam interagindo e conversando sobre o seu tema. Este diálogo natural fez despoletar aprendizagens novas onde a informação de uns complementava a dos outros. Mais uma vez ficou comprovado que a partilha e a cooperação, na gestão do trabalho são fatores determinantes, na medida em que envolvem uma atitude de responsabilidade partilhada entre os alunos. Segundo Niza (1998), “o desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência, efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.” (p.23). Durante este projeto verificou-se esta cooperação, onde os alunos partilhavam um ambiente de aprendizagem, onde todos tinham de agir democraticamente, interagindo e respeitando-se mutuamente. Um método de trabalho “que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 47).

Figura 32 – Produto final dos Projetos.



A terceira fase de comunicação foi realizada para a turma, como forma de dar a conhecer aos restantes colegas todo o trabalho e aprendizagens concretizadas. Permitindo aos restantes alunos tomarem conhecimento de todos os Sistemas, os quais estão no currículo e os alunos têm necessariamente de saber.

O momento de comunicação deu aos alunos uma oportunidade de expressarem-se oralmente, livremente e ativamente. Nesta linha de pensamento Niza (1998) refere que este momento promove “aprendizagens em interação comunicativa, (...) [o que faz] avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (p.3). Ao possibilitarmos estes contextos práticos, com alguma liberdade, estamos a dar “poder aos alunos, valorizando quem eles são, o que sabem, fazem e acreditam (...) apoiam[os] os estudantes na medida em que estes estão resolvendo seus problemas e buscando conhecimento.” (Moll, 1996, p.231).

A última fase de avaliação foi realizada em quatro parâmetros. A autoavaliação em que o grupo deu a conhecer as dificuldades sentidas tanto a nível de trabalho em grupo como dos conteúdos subjacentes ao trabalho, a heteroavaliação onde os alunos expuseram a sua opinião sobre a apresentação do trabalho dos colegas, a avaliação do grupo para a turma, fazendo perguntas sobre o assunto abordado para verem se os colegas tinham estado atentos e, da minha parte, uma ficha sumativa para verificar se esta metodologia de trabalho tinha tido sucesso. Os resultados da última são apresentados no ponto da avaliação do presente relatório. Apesar destes resultados terem sido positivos, notei que os alunos sabiam bem o Sistema que trabalharam mas nos Sistemas trabalhados pelos outros grupos apresentavam algumas dificuldades, isto pode dever-se ao facto dos alunos não estarem habituados a esta metodologia de trabalho, e terem dificuldade de concentrar-se quando os colegas estão a apresentar. Deste modo achei importante fazer uma revisão após as apresentações para ter a certeza que os alunos haviam adquirido os conhecimentos necessários, não pude ter uma perceção fiável pelo que a ficha sumativa permitiu-me ter uma ideia mais concisa das aprendizagens da temática no geral.

Na minha ótica se este grupo continuasse a desenvolver trabalhos deste género na área de Estudo do Meio, adquirindo este método de trabalho iria obter bons resultados, pois observei que o trabalho cooperativo proporcionado foi benéfico para os alunos e muito do que sabiam tinha sido fruto de diálogos, confronto de ideias e pesquisas entre eles e comigo.

A realização do projeto trouxe imensos benefícios para os alunos que não estão habituados a trabalhar nestes moldes. Enfatizo, por estar relacionado com a I-A, o facto do trabalho em projeto contribuir para a aquisição de competências sociais e orais, na medida em que os alunos trabalham em grupos, recolhem as informações, constroem os seus materiais e o seu conhecimento, através da curiosidade e questionamento intrínseco e extrínseco.

Neste tipo de trabalho em projeto os alunos desenvolveram também outros aspetos como “a *responsabilidade* e a *autonomia* (...) [pois] os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das sucessivas fases do seu desenvolvimento” (Abrantes, 1994, p. 82), as decisões são efetuadas em grupo, desde como vai ser concretizada a apresentação do trabalho, como e onde vão recolher as informações, tal como a mais pertinente para transmitir à restante turma. Este foi um trabalho cooperativo e construtivista onde a comunicação interligou todo o trabalho realizado e o contributo de um fez crescer o conhecimento de todos os colegas.

Como a maior parte das tarefas ao longo do projeto são realizadas pelos próprios alunos as aprendizagens acabam por ser mais significativas, ou seja, os alunos conseguem apropriar-se de modo mais natural dos conhecimentos. A nível da comunicação oral o desenvolvimento é notório, pois todo o trabalho envolve comunicação constante entre os membros do grupo. Tal como refere Niza (1998, p.3). “esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual”, valorizando neste sentido a livre expressão dos alunos e a sua autonomia, na medida em que é dada a oportunidade para que estes desenvolvam as suas competências comunicativas de várias formas possíveis. O trabalho continuado com esta metodologia em projeto é uma excelente via para que os alunos aumentem o seu nível linguístico e campo lexical, pois partilham e expressam-se oralmente no momento de comunicação, preparando-se previamente para fazê-lo de modo estruturado.

Tal como defendem Ferreira e Santos (1994) os alunos que realizam projetos acabam por desenvolver atitudes e habilidades como:

comportamentos e atitudes como: aprender a observar, a reflectir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a seleccionar dados, a autonomizar-se, a resolver conflitos cognitivos e

relacionais, a ser criativos, a intervir socialmente, a arriscar, a empreender, a manter e a terminar tarefas (p. 50).

Neste sentido considero que este projeto foi muito rico em aprendizagens para os alunos, não só a nível de aquisição de conteúdos programáticos como de outras competências importantes no seu dia-a-dia e na sua vida futura, como profissionais.

2.4.2. O conhecimento e a responsabilidade perante os Seres Vivos.

Visto ter-me sido dada a oportunidade de explorar a temática dos Animais, embora estivesse prevista para Março, decidi levar uma tartaruga para a sala. Um novo membro da turma que suscitou imensa curiosidade, alegria e muitas aprendizagens novas. O contato com os animais e o respeito para com eles é algo que se deve preservar e quanto ao segundo aspeto todos os alunos demonstraram ter e gostar muito de animais.

No dia da chegada da tartaruga, não revelei logo o que trazia. Tinha o aquário tapado com um pano e instiguei os alunos para que tentassem adivinhar o que ali estava. Um momento onde a comunicação imperou e o estímulo provocado pela curiosidade fez com que todos os alunos quisessem dar propostas e fazer perguntas que os ajudassem a descobrir o que era. Demoraram mas lá chegou o momento em que uma das crianças falou no nome: tartaruga. Destapei o aquário e todos queriam ver e tocar no réptil. Peguei no animal e deixei com que passassem de mão em mão para senti-la e cumprimentá-la, apelando para que tivessem cuidado e não a massacrassem, pois não deveria ser uma situação muito agradável andar de mão em mão e a ser abanada por todos.

Este contato sensorial com a tartaruga originou diálogo sobre as suas características físicas e curiosidades além do que observavam. Quanto às últimas não me pronunciei muito porque o que pretendia era que ao longo da abordagem dos conteúdos programáticos relacionados com os animais e com pesquisas autónomas da parte dos alunos fossem descobrindo sozinhos e a partir dessas descobertas irmos partilhando com a turma e aprofundando conhecimentos. Tal como referido por Pereira (2002) estas atividades práticas permitem a criação de contextos onde é possível o “desenvolvimento de capacidades comunicacionais” (p. 102), tanto no que se refere ao diálogo suprarreferido como nos registos escritos que os alunos concretizam numa outra fase.

Após a exploração sensorial a nossa tartaruga tinha de ter um nome. Não querendo ser apenas eu a atribuí-lo, pois ao longo de algumas semanas a tartaruga iria ser de todos, decidi dar esse papel aos alunos. Foi realizada uma votação e o nome mais votado foi Roqui, que no final todos acharam que era o nome adequado para a tartaruga, sendo que se fosse do género feminino ou masculino adequava-se de igual modo. Ao atribuímos um nome à tartaruga estávamos a dar-lhe uma identidade própria e já a criar um laço afetivo inicial com a mesma.

Figura 33 – Tartaruga: *A Roqui*.



Com a tartaruga lá na sala teve de haver um comprometimento inicial em cuidar dela e a ser responsável no sentido de deitar-lhe comida todos os dias, limpar o aquário sempre que achássemos necessário e proporcionar-lhe as melhores condições ambientais. Quanto a este aspeto não foi complicado, pois os alunos tinham vontade em fazê-lo sendo que a dificuldade acabou por ser em organizar as tarefas quanto a isso. Deste modo trabalhou-se muito as regras e o respeito pela vez do outro, sendo o diálogo o principal meio de resolver conflitos, um dos intuitos da I-A para uma comunicação eficiente.

Os alunos foram muito recetivos a esta atividade prática de cuidar e observar a tartaruga, demonstrado nas cartas que me ofereceram no final do estágio que tinha sido das coisas que mais tinham gostado de fazer. Seguem dois exemplos na figura 34 e 35.

Figura 34 – Comentário sobre a tartaruga nas cartas finais, aluna 1.

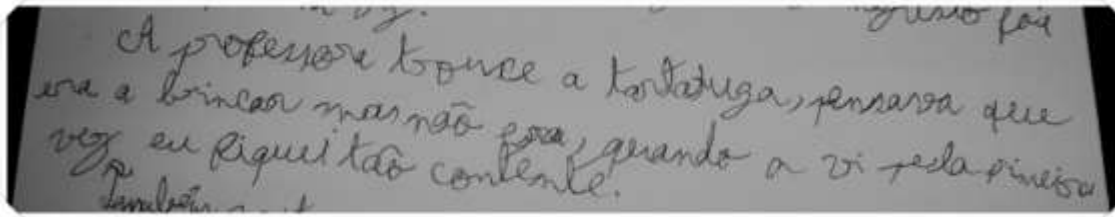
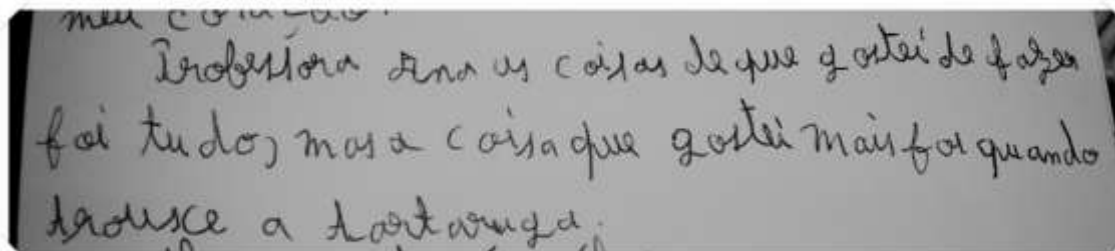


Figura 35 – Comentário sobre a tartaruga nas cartas finais, aluna 2.



2.4.2.1.O caderno de laboratório.

O caderno de laboratório (ver apêndice 15) surgiu como forma de organizar todo o trabalho prático envolto à tartaruga. Durante a exploração dos vários assuntos relacionados com os animais, desde os animais vertebrados aos invertebrados, habitat e condições ambientais dos animais, tal como outros assuntos mais específicos e que tinham de ser abordados, os alunos comparavam com a sua tartaruga e escreviam no seu caderno de laboratório todas as descobertas e assuntos que estavam relacionados com a mesma. Descobriram que a tartaruga é um animal vertebrado, que faz parte do grupo dos Répteis, põe ovos, pode viver na terra tal como na água, sendo que há tartarugas que apenas são aquáticas e outras apenas terrestres, e muitos outros assuntos fruto de aprendizagens na aula e informações que alguns alunos pesquisaram em casa, na Internet e em livros, e partilharam com os amigos, alargando o conhecimento geral.

No que se refere à organização dos cadernos dos alunos ficou ao critério dos próprios, sendo que a única exigência feita era que este tinha de estar escrito a lápis e que tinha de apresentar as datas em que cada assunto tinha sido escrito. Cada aluno é singular e estruturou o seu caderno, sendo que houve alunos que sentiram mais dificuldade e necessitaram de orientação, mas no geral os alunos demonstraram-se autónomos mostrando as suas opções e perguntando se considerava estar bem. Na maior parte das vezes concordava, porque o caderno era deles e queria que se organizassem de

forma a conseguirem perceber o que lá estava e orientar-se, mas quando verificava que a organização era confusa aconselhava outras formas de o fazerem nunca impondo, embora verificasse que sempre que o fazia os alunos aceitavam e mudavam.

A variedade de organizações por parte dos alunos da informação explorada na aula foi uma forma de respeitar as especificidades dos mesmos. Cada um dos alunos são uma pessoa individual com pensamentos próprios, que devem ser valorizados e orientados para um aperfeiçoamento constante.

Na figura 36 podemos ver que a aluna ia colocando a informação e quando finalizava colocava uma linha a fechar onde punha 1.º dia, 2.º dia. Na segunda figura (figura 37) podemos ver o caderno de uma aluna que pesquisou sozinha em casa e escreveu no caderno toda a informação encontrada, informação, numa fase posterior, partilhada com os colegas. Ambas as alunas apresentam datas no seu caderno para poderem recordar em que dia registaram cada uma das informações.

Figura 36 – Organização do caderno de laboratório, aluna 1.

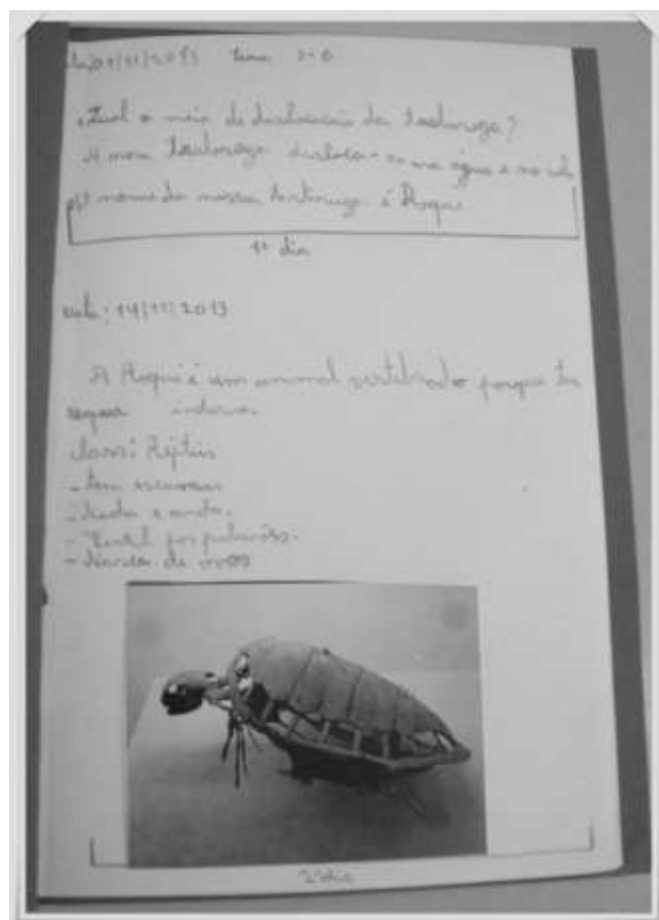
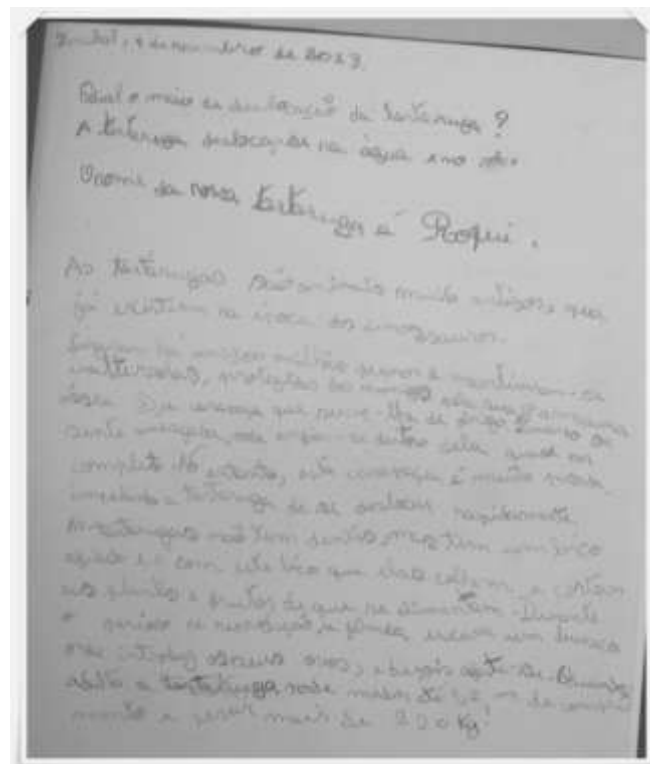


Figura 37 – Organização do caderno de laboratório, aluna 2.



O registo escrito das aprendizagens no caderno de laboratório contribuiu para o desenvolvimento da habilidade linguística e gramatical dos alunos, porque ao redigirem as observações realizadas, conteúdos aprendidos nas aulas e pesquisas feitas tinham de ter o cuidado de escrever corretamente, sem erros ortográficos e com eloquência. Estando neste sentido a desenvolver a sua CC, tornando-a mais completa o que leva a uma maior facilidade em comunicar, quer seja na escrita como numa outra fase de explicação aos outros do que foi aprendido. Voltando a centrar-me no registo escrito os cadernos de laboratório são uma forma de os alunos organizarem registos pessoais sobre observações que fizeram ou ideias que tenham sobre o assunto que estão a trabalhar podendo depois confrontar com aprendizagens novas, verificando possíveis erros ou ideias preconcebidas e que não são verdadeiras sobre o assunto (Pereira, 2002). Por outro lado estes registos acabam por constituir uma memória externa, auxiliando a memória a curto prazo, conhecida também por memória de trabalho, e cuja capacidade de armazenamento é muito mais limitada que a memória a longo prazo onde ficam memorizados os conhecimentos mais importantes que na hora da comunicação são mecanicamente recordados (Ibidem). Através destes registos os alunos têm a

possibilidade de poder voltar a revê-los quando necessitam, fazendo relação dos assuntos que já abordaram com informações ou conhecimentos novos (Ibidem).

A área da Matemática está aqui também implícita na medida em que os alunos tinham de localizar-se no tempo e registrar a data em que escreviam as informações e na sua organização dividindo, por vezes os assuntos em partes.

Como pudemos perceber as atividades práticas no âmbito das ciências, permitiram com este grupo e permitem na generalidade das vezes um trabalho interdisciplinar “onde convergem a aprendizagem da língua portuguesa, a Matemática e a área das expressões” (Ibidem, p. 102). O que dá aos alunos uma aprendizagem mais completa onde tudo faz sentido e se funde naturalmente.

A base de todo este trabalho estava na observação, mais concretamente, a observação da tartaruga. Como tal os alunos não poderiam apenas ver a tartaruga, mas olhar verdadeiramente, observar as suas características e os seus movimentos, desenvolvendo assim a habilidade de observação que é muito importante. Na Vida uma pessoa interventiva e participativa tem de saber observar o meio envolvente para poder retirar conclusões conscientes e pertinentes.

2.4.3. O diagrama de Venn no Estudo do Meio.

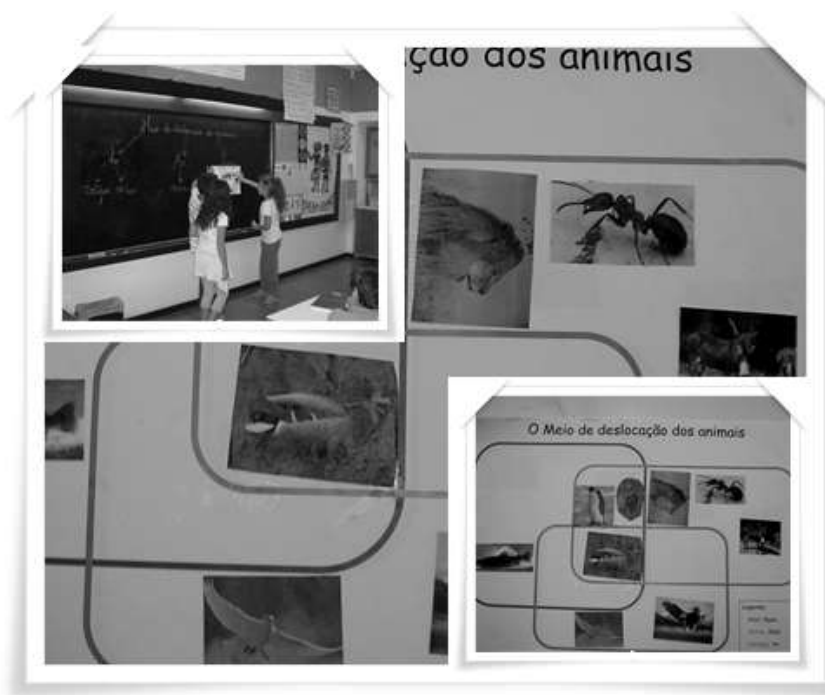
No âmbito da exploração da temática dos Animais, mais concretamente na abordagem aos meios de deslocação dos animais decidi utilizar o diagrama de Venn para que os alunos compreendessem que existem animais que têm apenas um meio de deslocação e outros que têm dois ou três. Ao mesmo tempo que os alunos estavam a trabalhar uma temática do Estudo do Meio estavam também a compreender como funciona o diagrama de Venn da área de Matemática, pois tal como refere Pereira (2002) a “actividade científica não [pode] passar apenas pela utilização da escrita verbal, mas também pela criação e utilização de representações gráficas e pelo uso de símbolos matemáticos” (p.102) que auxiliam todo o processo de compreensão da temática em estudo.

No diagrama de Venn utilizado havia três linhas, uma laranja (Ar), uma verde (Solo) e uma azul (Água). Apesar dos alunos terem a legenda, verifiquei que alguns alunos tiveram o cuidado de fixar o significado de cada cor e já enquadravam os animais de acordo com as cores do seu meio de deslocação. Este exercício implicava

que os alunos conseguissem perceber que nas áreas rodeadas pela linha azul e laranja tinham de colocar os animais que se deslocavam na água e no ar. Quando a área era delimitada por uma linha azul e verde tinham de enquadrar os animais que se deslocam na água e no solo, na área com as linhas verde e laranja os animais que se deslocam no solo e no ar e por fim nas áreas delimitadas pelas três cores os animais que se deslocam nos três meios. Todo este trabalho implicava um raciocínio complexo, na medida em que tinham de conhecer bem os animais que iam enquadrar tal como identificar a cor ao meio de deslocação correspondente. No que se refere aos animais, visto os alunos estarem à vontade nesta temática, decidi colocar à disposição animais que estes à partida não conheciam para que se questionassem e alargassem o seu conhecimento relativamente a este assunto.

O trabalho foi realizado a pares e em grupos de três, sendo que no final os alunos apresentaram o seu trabalho aos colegas e, no final do mesmo, todos os grupos questionaram os seus colegas sobre os animais que tinham apresentado e respetivos meios de deslocação.

Figura 38 – Atividade dos meios de deslocação dos animais.



2.4.4. Atividade experimental com a minhoca.

Sendo algo que os alunos me haviam pedido no início do estágio pedagógico e estando ciente de que é uma forma de ajudar os alunos a adquirir métodos de trabalho e

a ser autónomos decidi, no decorrer da abordagem das condições ambientais que influenciam a vida dos animais, proporcionar uma experiência com minhocas.

Levei cinco caixas de cereais e os alunos organizaram-se em grupos, sendo eles próprios a estruturarem como iriam fazer a experiência. Fui instigando-os, sobre qual seria o ambiente que a minhoca gostaria mais, se seriam locais húmidos ou secos. Os alunos lá deram as suas propostas, fizemos as previsões no quadro e em seguida decidimos todos juntos como iríamos fazer para testar essa problemática. É de ressaltar que o questionamento para com os alunos e a forma como nós professores os envolvemos na atividade é de extremo relevo para a formação de ambientes que levem ao desenvolvimento “quer em termos cognitivo, quer em termos emocionais e atitudinais” (Pereira, 2002, p. 80) do grupo que temos à nossa responsabilidade.

Os alunos colocaram a questão problema, seguido dos materiais e procedimentos necessários para a experiência, na folha disponibilizada (ver apêndice 16).

Cada um dos alunos colocou uma minhoca no lado do jornal previamente molhado, no lado seco outra minhoca e aguardamos para ver o que acontecia. Na maior parte dos casos a minhoca deslocou-se para o lado molhado, mas houve casos em que aconteceu o oposto ou as minhocas ficaram entre as duas partes. Quando fazemos experiências com seres vivos temos de estar preparados para todas as imprevisibilidades possíveis e dar a volta à situação. Neste caso, embora concluíssemos que a minhoca gostava mais da humidade porque em mais de 50% dos casos deslocaram-se para o jornal molhado tivemos de perceber o porquê das outras minhocas não terem ido. Não é uma tarefa fácil com crianças pois elas estão no período concreto, ou seja, se a minhoca foi para o lado seco é porque ela gosta do lado seco. Então verificamos que num dos casos em que isso aconteceu os alunos tinham deixado cair umas gotas de água no lado seco o que pode ter desorientado a minhoca que não tem olhos e guia-se pelo seu sistema sensorial. Também poderá dever-se ao facto de se ter notado que algumas minhocas estavam muito paradas e cansadas provavelmente por já estarem a algumas horas fora do seu ambiente natural. Sendo que no final as crianças perceberam que apesar das minhocas também se deslocarem no solo seco elas preferem o solo húmido e que o facto de muitas não o terem demonstrado está relacionado com o facto de serem animais imprevisíveis.

Estando a experiência diretamente ligada à temática dos animais que os alunos tanto adoram, a motivação intrínseca para a sua concretização era elevada. Deste modo considero que quando as atividades são interligadas, neste caso porque tinha mesmo de

ser o que veio a calhar, o nível de aprendizagens torna-se mais elevado e são mais claras e interiorizadas com maior facilidade.

Ao longo da realização da experiência assumi sempre um papel de orientadora, apoiando os alunos aquando o surgimento de dúvidas e dificuldades. Ao contactarem com as minhocas que são seres vivos, deu-lhes a oportunidade de conhecer melhor as suas características e libertar-se dos estereótipos envoltos às minhocas de serem seres sujos e não desejados. Apelou também ao respeito pelas mesmas, mexer-lhes com cuidado pois são seres muito sensíveis e que depois devem voltar ao seu ambiente natural.

Para além do habitat que a minhoca gostava mais, também vimos se gostava de luz ou do escuro, concluindo que era do escuro, e com um cotonete com álcool verificamos se tinha nariz. Esta última experiência surgiu de uma dúvida de um aluno numa aula anterior em que este me perguntara se todos os animais tinham fossas nasais. Para responder-lhe a esta pergunta fizemos, então, a experiência, concluindo que a minhoca não tem nariz mas sim um sistema nervoso que a faz sentir os odores que a rodeiam por todo o corpo.

Os alunos controlaram e testaram variáveis, observaram os resultados, discutindo e refletindo sobre eles. Sendo que, tal como refere Pereira (2002) “a educação para a ciência deve procurar desenvolver as actividades de comunicação, a troca de pontos de vista e a discussão entre alunos.” (p.55) As experiências têm a vantagem de suscitar a comunicação entre os alunos, na medida em que estes enquanto a concretizavam iam propondo ideias e através da observação constatando vários aspetos imprevistos e discutindo sobre eles. Os alunos partilharam ideias, falaram de vivências do seu dia-a-dia onde já tinham tido contacto com minhocas, dialogaram sobre os registos que iam efetuando de acordo com o método científico e sobre as conclusões a que iam chegando.

2.5. Os trabalhos de Grupo.

Nas atividades em grupo o enfoque era criar possibilidade para que houvesse trabalho cooperativo desenvolvido neste ambiente onde a realização de atividades em grupos suscita a discussão sobre as dificuldades encontradas, sobre os procedimentos a realizar, com vista a chegar a conclusões. Este trabalho origina muita discussão e confrontos de pontos de vista, o que possibilita a reflexão sobre as temáticas e

resultados mais sólidos. Por outro lado, as relações entre os alunos fortalecem-se, a interajuda e preocupação com o outro nasce e a capacidade de distribuição de tarefas e respeito pelas mesmas tem de ser cumprida até ao fim.

Segundo palavras de Fontes e Freixo (2004, p.15) no trabalho cooperativo “a aprendizagem deixa de ser individualista para ser social e facilitadora da aprendizagem do outro (...) desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interacção com os colegas ou com o professor”. Defendendo que o Homem não vive só e que as maiores aprendizagens dão-se em contato com os outros, com a partilha de ideias, apostei nos trabalhos de grupo que promovem aprendizagens diversificadas, desde o desenvolvimento da comunicação ao respeito mútuo.

Figura 39 – Alunos a trabalhar em grupo.



2.6. Partilha de trabalhos e experiências.

A partilha de trabalhos esteve sempre patente durante todos os dias de estágio. Existia sempre um momento durante a tarde para os alunos partilharem aprendizagens realizadas, quer individualmente, quer fruto de trabalhos de grupo. Por vezes o debate surgia, sobre variadíssimos assuntos relacionados com conteúdos ou não, e a partir dele chegava-se a conclusões úteis para todo o grupo.

Por vezes era disponibilizado algum tempo da aula para os alunos falarem sobre vivências pessoais ou ocorridas no intervalo. Considero que estes momentos devem ser disponibilizados porque estar na escola não é só estudar, é também partilhar experiências. Esta partilha muitas vezes acarreta aprendizagens muito pertinentes e que contribuem para a Cultura Geral dos alunos, que é tão importante quanto os conteúdos curriculares que os alunos têm de forçosamente aprender.

Tal como refere Nystrand (1986, citado por Carvalho, 1999)

a relação entre emissor e destinatário baseia-se no princípio da reciprocidade, princípio esse que governa toda a comunicação. Esta reciprocidade envolve partilha de conhecimento, pelo que comunicar exige um quadro comum de referência que relacione as perspetivas dos intervenientes com vista à construção de um estado de equilíbrio ou homeostase que, quando alterado, deverá ser restabelecido.” (p.43-44)

Por outras palavras, os alunos precisam de uma base que sustente os seus discursos. O meu papel foi de fazê-los adquirir essas bases com a exploração dos conteúdos, neste caso, dos Animais, de modo a que os alunos pudessem expor as aprendizagens feitas para a restante turma, originando partilha de pontos de vista de quem apresentava um trabalho e de quem ouvia, tendo sempre como base, ou seja, ponto de equilíbrio os conhecimentos adquiridos que devem ser o mais fidedignos e consistentes possíveis para que o discurso que suscita seja coerente.

Figura 40 – Alunos a apresentar trabalhos.



2.7. A utilização das Expressões nas outras Áreas Curriculares.

A expressão através da arte é algo que enriquece o ser humano que se expressa e aquele que apenas a observa e admira. Desenhar, cantar, tocar, pintar, dançar e representar é incomum o Homem que não admire, experiencie ou tenha experienciado pelo menos uma destas situações. É a sensibilidade, as emoções, a criatividade e a cultura no seu auge. A Cultura, principalmente, não é cultura sem a expressão artística que a define. Segundo Herbert Read (1942, citado por Reis, 2003) independentemente da forma como definamos arte “está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos” (p.28). A arte é uma forma de comunicar, é parte integrante da CC, que construímos ao longo da nossa passagem pelo Mundo.

O desenrolar das atividades que foram sendo desenvolvidas com a turma englobou as expressões artísticas, que também são curriculares e que deveriam ser usadas naturalmente pelo professor titular da turma, que por vezes as *esquece*. A arte é uma forma de aprender mais motivante, mais interessante e mais criativa, que na generalidade das vezes é muito bem aceite pelos alunos. Neste sentido não compreendo o facto de estas parecerem estar a ser esquecidas pelos professores na sua ação pedagógica, à exceção da expressão plástica, sendo estas tão completas em benefícios para os alunos.

Quero então remar contra a onda do esquecimento que engole as expressões e mostrar que estas devem fazer parte da educação dos alunos e tornar o ambiente em que estudam mais acolhedor, mais próximo e mais entusiasmante para aprender. Com isto não pretendo desfazer a importância inquestionável das três consideradas áreas “rei” da educação: Matemática, Português e Estudo do Meio. Desejo, sim, mostrar que as expressões são tão importantes quanto estas. Uma pessoa tem de ter conhecimento em todos os campos da Vida e, as artes, permitem uma obtenção de conhecimentos muito ampla e diversificada.

Em seguida apresento algumas situações da prática pedagógica onde utilizei as expressões, tal como a importância que considero apresentarem para os alunos.

A expressão musical esteve patente em várias atividades desenvolvidas. Logo no primeiro dia de observação foi realizado um jogo de apresentação para que conhecesse um pouco melhor os alunos com quem iria estar e trabalhar ao longo de oito semanas. Para este jogo escrevi uma letra de uma canção que é a seguinte:

Quem será, quem será?

Quem será que sairá?

Meu amigo, ele é.

Ele vai se apresentar!

Com esta canção queria não só integrar a música nas aulas, como através dela preservar e dar valor à amizade. Com a frase *Meu amigo, ele é*, indiretamente, queria dar a entender que eles devem ser todos amigos e respeitar-se. Em paralelo com a canção levei dois jambés para acompanhar a mesma. Ensinei a canção e o ritmo a tocar com o jambé. A primeira vez toquei a melodia, cantei a canção com os alunos e retirei dois nomes de um saco. Em seguida os dois alunos apresentaram-se e tocaram com os jambés enquanto a turma cantava. Quando a música terminava os alunos retiravam dois nomes e esses alunos apresentavam-se. O procedimento foi sempre o mesmo até chegarmos ao fim com a minha e a apresentação do professor cooperante. Cada aluno ficou com o seu nome que constituía uma peça de um puzzle que no fim foi construído, sobre o qual falamos e que apelava ao respeito, cooperação, partilha e autenticidade durante todo o estágio.

Tal como refere Godinho (1992), “ (...) a música surge como suporte ao desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e capacidade de expressão, para o que é importante que a criança se exprima “livremente”, sem amarras (...) onde o professor assume um papel de facilitador” (p.6). O clima que tentei transmitir era mesmo esse, onde os alunos se sentissem à vontade para comunicar os seus gostos, os seus sonhos entre muitas outras coisas que quisessem partilhar e, considero, que a música permitiu isso e foi uma estratégia que obteve sucesso. Os alunos cantaram, usufruíram da música e do sentimento de alegria que esta propiciava.

Numa outra ocasião, para festejar o São Martinho os alunos aprenderam uma música sobre a Lenda do São Martinho, para que cantassem após o Magusto que foi concretizado com a turma do 3.ºB no pátio/jardim da Escola. A música inicialmente era muito rápida, sendo que senti a necessidade de torná-la mais lenta com o auxílio do programa *audacity*. Primeiro os alunos ouviram a música para preencher as lacunas da sua letra que tinham em suporte papel, ouviram três vezes, a primeira apenas para ouvirem com atenção, a segunda para preencherem as lacunas e a terceira para confirmarmos se os preenchimentos estavam corretos. Após esta atividade os alunos aprenderam a cantá-la. Numa fase inicial ia dizendo as frases com o auxílio de palmas e os alunos repetiam, em seguida tentamos dizê-la toda com o auxílio de palma e depois,

dissemos a letra ainda sem o som. Por fim e por repetição, com o acompanhamento da música, os alunos aprenderam a canção, embora nas quadras ainda tivessem alguma dificuldade pois era a primeira vez que cantavam a música e o tempo de ensaio foi reduzido. O refrão todos sabiam e cantaram-no em coro, com entusiasmo e após o magusto.

As canções aprendidas pelos alunos são relevantes na medida em que permitem o desenvolvimento da sua expressão oral e a ganhar competências linguísticas que lhe são úteis na sua comunicação diária.

Ao longo do estágio surgiram também momentos em que os alunos pediram-me para partilhar músicas com os seus colegas, os quais permiti desde logo. Antes da aula começar ou após o intervalo e a pedido prévio deixava as alunas cantarem, às vezes em grupos outras vezes individualmente, sendo que uma das vezes todos os colegas, conhecendo a música, começaram a cantar. Foi um momento muito especial e íntimo que proporcionou um clima de alegria dentro da sala. Um momento de descontração, descompressão, também importantes na Educação.

A música é essencial no dia-a-dia. O som é importante nas nossas ações. A Música está presente na Natureza, fá-la o vento, os pássaros, as árvores, a chuva, a água. Toda a natureza pode criar música. A nós, Seres Humanos, foi-nos oferecida a possibilidade valorizar e escutar a música ou não. Quanto a mim, essa valorização e sensibilização da criança para estes pormenores é extremamente saudável e, para tal continuar a suceder, é necessário respeitar a arte que as pessoas fazem, nunca se deixando esquecer que a natureza também a faz ou, não teríamos nós, a capacidade para tal fazer.

O gosto pela música é demonstrado pelos alunos de modo espontâneo e natural. Deste modo considero que a música, representando uma linguagem universal, deve estar contemplada na formação dos alunos. Na ótica de Gloton & Clero (1976):

o gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave. A música é uma linguagem universal, completa, porque puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão por excelência da espontaneidade.

Creio que todos intervenientes na educação dos alunos, principalmente o professor, têm o papel de criar momentos onde os alunos possam ouvir e usufruir de variados estilos musicais, sentindo a sua pureza, o seu poder, as suas potencialidades e a sua diversidade.

A expressão plástica esteve presente em vários momentos da prática, enfatizando a construção de fantoches, a criação dos materiais para o trabalho de projeto e o desenho na ilustração dos poemas e da realização da banda desenhada do São Martinho.

A construção dos fantoches foi já abordada no presente relatório pelo que não pretendo alongar-me novamente. Através da expressão plástica, colagem e pintura, fazendo a representação de uma personagem numa colher de pau, foi um momento novo onde os alunos puderam exprimir-se de uma forma diferente que não a escrita ou oral, embora a última surja de modo espontâneo e natural, complementando a expressão dos alunos que pode ocorrer de diversas formas, basta sermos originais.

Os materiais construídos no âmbito dos projetos constituíram uma nova forma de representar o que os alunos haviam aprendido sobre o Corpo Humano, contando com esta construção para tornar a abordagem e explicação do conteúdo curricular aos colegas mais eloquente.

O desenho na ilustração dos poemas, já referido anteriormente surgiu como forma de cada aluno fazer uma representação pessoal de como compreendeu o poema que escreveu em grupo, dando a sua perspetiva através da forma e das cores. Na ilustração em banda desenhada da Lenda de São Martinho, o desenho surgiu para além de um teste à compreensão e memória da ordem dos episódios que constituem a história, como um auxílio para os alunos na escrita das falas das personagens da história, tal como do texto para o narrador. Através da arte é possível testar a capacidade de memorização e a compreensão dos alunos perante uma temática de uma forma divertida onde os alunos se exprimem de forma mais descontraída. Relativamente a estes aspetos Reis (2003) afirma que “traduzir por palavras o desenho que fez, o quadro que viu, ou o acontecimento que presenciou e (...) desenhar algo que traduza um determinado facto é um bom exercício para uma criança ou adulto” (p.80). As imagens/desenhos, quer sejam desenhadas pelos alunos ou por outrem são uma forma de aprendizagem extremamente motivadora. Por palavras de Piaget (citado por Reis, 2003) “a criança pensa e observa à medida que desenha.” (p.85), confronta-se com o que conhece da realidade preocupando-se mais com o seu processo de pensamento do que propriamente com a representação gráfica que está a concretizar.

No que concerne à expressão dramática foi contemplada na dramatização com os fantoches de pau e na expressividade colocada na leitura dos textos, por exemplo quando tinham de fazer a voz de uma menina ou de um menino, colocar alguma emoção

nas palavras lidas na poesia, entre outras situações que fossem ocorrendo e que os textos exigissem.

Os fantoches são um excelente recurso, principalmente se forem criados pelos alunos, para aliciar os mesmos na concretização de uma atividade. Quando os alunos passaram à fase de dramatização foi um momento muito prazeroso. Naquele momento os alunos é que eram donos da sua ação, atribuíram características próprias ao seu fantoche, diversificadas intensidades de voz conforme a pertinência na história, com o intuito principal de envolver o público, caso contrário a dramatização não faria qualquer sentido. No decorrer da dramatização é ressaltada a necessidade de respeitar e aceitar os diferentes ritmos e especificidades dos alunos. Auxiliando quando necessário e dando o tempo que eles precisam para se expressar eficientemente.

Relativamente à interação criada entre as crianças através da dramatização, Silva (1997) refere que facilita a “consciência das suas reações, [e] do seu poder sobre a realidade.” (p.59). Os fantoches geram a criação instintiva e livre pelos alunos, através dos quais exteriorizam, também, aprendizagens realizadas em diálogos ou vivências quotidianas. Desenvolve a comunicação torna a criança mais desinibida sem medo de se expressar, sendo apropriado para alunos um pouco mais tímidos que podem encontrar no fantoche um modo menos exposto de expressão, pois tal como referenciado por Silva (1997) a dramatização com fantoches “permitem a expressão e comunicação através de “um outro”.” (p.60).

Acredito profundamente que a arte é um modo excecional de aprender, edificar conceções, engrandecer culturalmente, libertar e vivenciar emoções. Na minha ótica creio que o contato sistemático com a arte é algo de grande valor e deve ser preservado. O importante é deixar a semente nos corações dos alunos, que se for bem plantada, tem mais possibilidades de ser tratada com amor, cuidada, alimentada e poderá tornar-se uma componente importante na Vida dos alunos.

Num panorama geral todos nós temos uma necessidade natural de excitação, aspeto defendido por Schultz e Schultz (2002) que refere que o Ser Humano tem “necessidade de um ambiente externo estimulante, no qual possamos agir no pico da (...) [nossa] atenção e atividade” (p.171), se o nosso cérebro estiver estimulado trabalhará melhor e o nosso desempenho, certamente, será mais perspicaz. Apostemos na Arte!

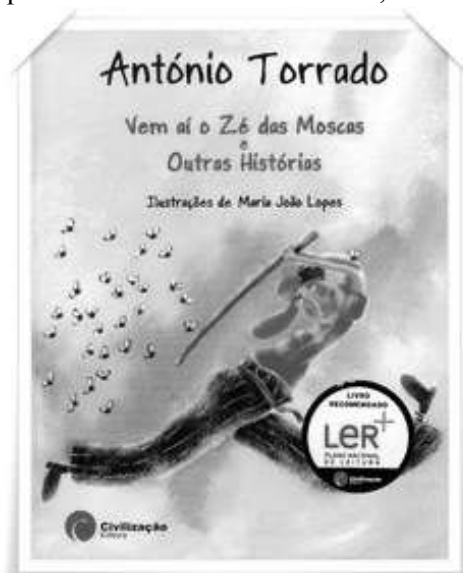
2.8. Interligação entre algumas áreas curriculares.

A interligação entre as diversas áreas curriculares é uma forma de tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas, tal como contribuindo também para a motivação e envolvimento dos alunos nos conteúdos curriculares que são desenvolvidos e que muitas vezes não suscitam qualquer interesse nos alunos, acabando por ser difícil ao professor abordá-los. Sem os alunos se aperceberem acabam por envolver-se mais intensamente porque tudo faz sentido e a quebra de uma disciplina para outra acaba por não ser tão radical.

No decorrer do estágio tentei, quando possível, relacionar diariamente as áreas curriculares. Deste modo, decidi contemplar neste relatório uma situação de interligação de áreas curriculares que considero bem conseguida e possibilitou uma tarde de diversas aprendizagens sobre conteúdos muito distintos e de áreas diferentes, mas sempre relacionados com o texto iniciado em Português onde se falava em Moscas, sendo que estas foram o elemento de ligação do dia.

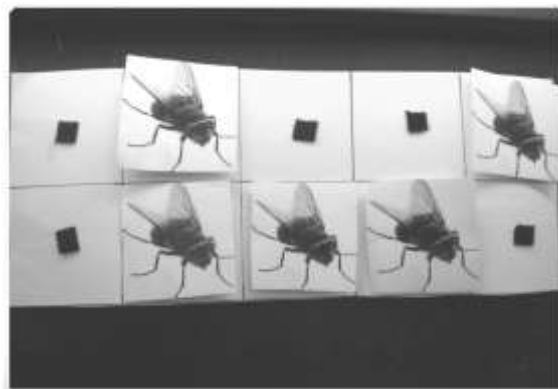
A aula iniciou-se com a área de Português com a exploração do texto dramático: “*O Zé das Moscas*” do autor *António Torrado*, atividade esta já descrita numa fase anterior do relatório. Este livro conta a história de um homem que tem problemas com as moscas, elas andam sempre a atormentá-lo e não o largam de maneira nenhuma. O homem no decorrer da história vai falar com diversas pessoas especializadas em várias áreas, mas ninguém o consegue ajudar. Sendo que no fim da história as moscas finalmente o deixam e passam a zunir na cabeça de um Juiz que anteriormente havia gozado da situação do Zé das Moscas.

Figura 41 – Capa do livro: “*O Zé das Moscas*”, de *António Torrado*.



Após a exploração da história, teria de abordar, na área de Matemática as frações. Para tal criei um diálogo a partir da história, dizendo que a determinada altura o Zé das Moscas tinha dez moscas a zunir-lhe à volta da cabeça, mostrando aos alunos uma cartolina dividida em dez, ou seja a unidade, com uma mosca em cada divisão, as partes em que a unidade estava dividida.

Figura 42 – Cartaz das moscas para trabalhar as frações.



Partindo da imagem comecei a exploração da temática das frações, fazendo-os utilizar a imaginação e questionando-os da seguinte forma: *Estagiária*- “Se eu quiser representar a quantidade de moscas numa fração como faria?”; “A minha unidade é a cartolina amarela e as partes as moscas, afinal como faço?”; *Alunos* – “10/10” *Estagiária* – “E agora imaginem que duas moscas desapareceram, como represento agora, em fração a quantidade de moscas em volta da cabeça do Zé?” *Alunos* – “8/10”. Entre outras interrogações e explorações.

Fomos explorando desta forma até que alguns alunos tiveram a oportunidade de ir ao quadro fazer uma experiência e questionar os colegas sobre como se representaria em fração. O assunto desenrolou-se até a realização de uma ficha formativa sobre as frações.

Passando à aula seguinte, afixei uma imagem do mundo no quadro com vários pontos de interrogação pregados nele. Conversei com os alunos sobre as moscas deixando-os falar um pouco sobre elas, até chegarmos à conclusão que uma mosca é um inseto, e que se enquadrava na temática que iria ser abordada, os animais invertebrados, dos quais fazem parte os insetos. A imagem do mundo simbolizava o facto dos animais invertebrados serem os mais numerosos da Terra e encontrarem-se por toda a parte.

Figura 43 – Aluna a retirar um ponto de interrogação para descobrir o inseto do grupo.



O exemplo de interligação aqui apresentado é muito simples, que partiu de um elemento pouco comum, uma mosca. Quem iria lembrar-se de usar uma mosca para interligar as áreas? Mas com isto quero mostrar que criar uma relação na sala de aula pode ser algo fácil e espontâneo, por vezes sem ser programado, e ter uma repercussão enorme nas aprendizagens dos nossos alunos. A simplicidade e o não ter medo de arriscar pode tornar as aulas inovadoras, significativas e motivadoras para os alunos que aprendem num ambiente descontraído e onde os assuntos vão surgindo naturalmente, sem quebras desnecessárias.

2.9. Formação Pessoal e Social.

A formação pessoal e social enquadra-se na educação para a cidadania que se encontra relacionada com todas as áreas disciplinares, não disciplinares e facultativas que contemplam a educação dos alunos. Sendo que, a educação para a cidadania, visa de um modo globalizado, o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da cidadania. Neste sentido promove o desenvolvimento de atitudes como a auto estima, regras para uma convivência onde o respeito mútuo esteja patente, formando, deste modo, cidadãos ativos na sociedade, autónomos, participativos e responsáveis.

A reflexão constante é um aspeto a ter em consideração na vida ativa da turma, englobada numa reflexão cuidada da escola e da restante comunidade, onde os princípios democráticos regem e orientam todo esse percurso reflexivo e de melhoramento de tudo o que envolve uma educação de qualidade e de respeito para

todos. O diálogo é então o principal meio de se chegar às preocupações e necessidades dos alunos, permitindo uma adequação constante sempre no sentido de formar cidadãos capazes e participativos na vida social.

Através da participação, através da sua voz, os estudantes constroem a noção do seu próprio valor, da sua dignidade, da consideração em que são tidos pelo grupo, bem como do próprio grupo de pertença. Acresce que a participação lhes propicia o sentimento de poderem exercer algum controlo sobre os processos e sobre as resoluções (Lind & Tyler, 1988, citados por Carita, 2005, p.309).

Os alunos percebem que têm um papel nas problemáticas ou conflitos que possam originar no grupo e a democracia estabelecida permite-lhe opinar e ajudar a resolver essas situações.

Pensar que a Cidadania aprende-se na Escola não está errado, mas não é um aspeto único e ditador da aprendizagem da Cidadania, pois também é verdade que “a ideia de que faz mais sentido afirmar que se aprende na “Cidadania”, isto é, pelo seu exercício e prática constante, do que supor que se “educa para a Cidadania”.” (Pureza, 2000, citado por Carvalho, Sousa e Pintassilgo, 2005). Por este motivo defendo que a transmissão de valores essenciais para a Vida em Sociedade está nas nossas ações, daí o professor dever ser um exemplo para o aluno, mostrando-lhe no seu dia-a-dia na Escola os valores essenciais para o equilíbrio social. Os gestos dizem mais do que mil palavras, embora as palavras certas complementem as ações.

Com a Formação Pessoal e Social pretende-se fomentar momentos onde os alunos possam agir e refletir sobre as vivências e experiências que vão ocorrendo nas relações que vai estabelecendo dia após dia, com as coisas, com as pessoas e até consigo mesmo. Trabalhando de um modo integrado, ou seja, dentro de todas as áreas, fomentando a cooperação entre todos, apelando à criticidade, ao bom senso e à solidariedade entre todos. Neste sentido os alunos vão estar a desenvolver competências sociais, conhecendo os seus direitos e os direitos dos outros, aprendendo a aceitar e integrar o outro respeitando a sua condição seja ela qual for, no fundo é educar para os Valores, cada vez mais essenciais nos dias que decorrem.

Para sermos pessoas conscientes, interventivas, autónomas e responsáveis, para além da vontade de querer Ser, que já é muito importante, é preciso atingir um equilíbrio pessoal e social, o aluno tem de interagir com os outros, com o meio envolvente, conhecer-se, conhecer o outro e o meio. Só assim poderá agir

eficientemente, ser capaz de ultrapassar desafios e escolher caminhos que o realizem e o façam crescer como pessoa completa em todos os âmbitos, social, afetivo, cognitivo, profissional, entre muitos outros.

“Hoje, as transformações económicas, sociais e políticas determinam formas diferentes de olhar o fenómeno da educação, mas as situações de desigualdade e de exclusão social a nível mundial sugerem uma perspetiva ainda mais crítica.” (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p.37). Neste sentido é fundamental sensibilizar os alunos para a importância de serem pessoas humanas sem preconceitos e abertas à interajuda, aceitação e respeito pelo outro, pelas culturas, pelas opções, resumidamente, pelas diferenças.

Uma educação de qualidade engloba uma atitude de interrogação e reflexão das práticas desenvolvidas, quer como professores quer como investigadores no campo educativo, atitude esta que trará alguma esperança ao poder de transformação da educação e da nossa ação perante a sociedade (Carita, 2005, p.37).

2.9.1. A sensibilidade e (des)preconceito do professor.

No âmbito de uma visita ao Parque Ecológico, na qual acompanhei os alunos, sucedeu uma situação que me fez refletir acerca da sensibilidade e a abertura de agir perante qualquer situação que possa ocorrer com os nossos alunos, que faz parte da nossa profissão e, defendendo, que antes de fazer parte da nossa profissão são qualidades que devemos ter enquanto pessoas que vivem e relacionam-se com outras pessoas.

No percurso de autocarro para o Parque Ecológico e de volta à Escola, um dos alunos passou mal, vomitou e, apesar de ter um saco, sujou-se todo. Um primeiro aspeto foi o facto de quando o aluno começou a demonstrar estar mal disposto não haver um único saco disponível no autocarro. Tivemos de esvaziar um saco que uma aluna trazia com coisas pessoais guardadas para acudir o aluno. A verdade é que a situação foi remediada e esta imprevisibilidade e adaptabilidade, este encontro de soluções na hora do desespero típico do Homem em desenrascar-se foi muito útil neste momento e é de valorizar. Mas acho que este deve ser um aspeto que deve ser previamente pensado e o qual terei em atenção quando estiver a exercer a minha profissão. Se levamos um autocarro cheio de crianças é de prever que alguma se poderá sentir mal e devemos levar sempre papel e sacos de plástico para possíveis mal disposições. Um professor prevenido vale por dois.

Um outro aspeto que me ressaltou à vista foi o facto de nenhum professor se aproximar do aluno para auxiliá-lo quando este estava atrapalhado, sujo e desculpem o termo a cheirar mal, sendo que uma professora até demonstrou repugna e afastamento perante aquela situação. Agora imaginemos que todos os professores tivessem a mesma reação que esta professora? Não estou a julgá-la, apenas quero suscitar um pouco de reflexão sobre este aspeto que parece insignificante, mas que no meu entender é extremamente importante e merecedor de atenção.

O professor tem de ser uma pessoa sem preconceitos, preparada para qualquer eventualidade, como o médico tem a vida das pessoas nas mãos, nós professores temos o papel de educar, orientar e, também, socorrer, preocupar-se em estar atentos aos alunos e detetar possíveis instabilidades individuais. Ser professor não é só estar na sala a dar aulas, a transmitir conhecimento, ser professor é também ser amoroso, estar atento às necessidades dos alunos e se for preciso limpar-lhe, por exemplo, após um vómito ou outra situação qualquer, possível de suceder. Nós somos também amigos dos nossos alunos, de todos! Se não somos, deveríamos ser! Há que repensar esta questão do Ser Humanista! Um amigo acolhe quando o outro está mal, e mesmo que não seja amigo, na minha opinião quando alguém está mal o nosso papel enquanto pessoas solidárias e humanas é o de ajudar, aspeto discutível, mas para mim indiscutível.

Em suma é necessário ter sensibilidade para perceber as crianças, as sensibilidades, medos, fragilidades. A sensibilidade é muito importante na educação. Estar preparado para tudo, para agir, porque estamos perante Seres Humanos. A forma como nós agimos é um exemplo para os nossos alunos que caminham ao nosso lado! Educar para a cidadania é, também, dar exemplo de como agir perante todas as circunstâncias da Vida.

2.10. A aprendizagem no contexto real.

É do conhecimento geral que as aprendizagens mais concisas, mais profundas, que ainda hoje fervilham na nossa mente, são aquelas que foram obtidas com a experiência em contextos reais, com o confronto e visualização real e verdadeira, que nenhum livro pode descrever igual, que nenhuma fotografia pode transmitir a verdadeira essência e magia que o local realmente emane. É neste sentido que defendo que deverá haver uma consciência por parte da escola em proporcionar momentos em que isto ocorra, apesar das dificuldades económicas do país e, conseqüentemente, das escolas, o contato com o exterior deve existir e há que mover recursos por mais ínfimos que sejam

para levar as crianças a locais onde a cultura e a natureza dão o ar da sua graça, a museus, teatros, jardins, à serra, locais onde possam ver animais, onde possam usufruir de novas e mais empolgantes sensações, experiências que fazem nascer o conhecimento consistente de que falava.

Segundo a ótica de Carvalho, Sousa e Pintassilgo (2005, p.33) “as escolas vivem muito fechadas sobre si próprias e o conceito de contacto com a sociedade é bastante restrito, esgotando-se praticamente nas visitas de estudo.” (p.33). Esta problemática não é totalmente parte das escolas, deveria haver um papel mais ativo da própria comunidade, instituições e outras organizações no sentido de criar projetos que envolvessem a participação dos alunos, tal como do conhecimento acerca do funcionamento social do contexto em que vive, deveria existir uma intervenção mais intensa por parte da sociedade civil. (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005).

É bom Saber, ter uma cultura geral o mais ampla possível, mas o verdadeiro Saber, aquele que mexe com o nosso coração e que faz a diferença é aquele Saber que é originado no contexto real, onde não há livros que descrevem, por exemplo o Mar em mil palavras, ou a pessoa que diz que o mar é lindo, quando eu o vejo só eu sei o que sinto, só eu na minha subjetividade humana o Sei, o Interiorizo e o Recordo!

2.10.1. A ida ao parque ecológico do Funchal – meio rural.

Na ida ao Parque Ecológico do Funchal, os alunos puderam estar em contato com a natureza e com a sua pureza. Respirar ar puro e conhecer algumas árvores, animais e a sua importância no meio ambiente. Falaram com um Engenheiro da Natureza fazendo-lhe imensas perguntas, saciando assim a sua vontade de saber.

Nesta visita os alunos tiveram a oportunidade de plantar uma árvore, a pares, para reflorestar a Serra que foi vítima dos incêndios, contribuindo com um gesto para a preservação e cuidados que devemos ter com o meio ambiente. Nesta plantação pude observar crianças que estavam muito contentes e que queriam plantar, cavar, mexer na terra e essa alegria estava bem patente nos seus olhos e sorrisos. Já por outro lado, havia crianças mais reticentes que estavam com receio em se sujar ou cair, talvez por falta de contato com estes meios mais rurais. Neste último caso é necessário respeitar as crianças e as vivências que têm, mas o contato com estes ambientes possibilita uma oportunidade das crianças verem que é normal sujar-se, incentivando-as para que toquem na terra para sentirem a sua textura, pois depois podem lavar as mãos.

Incentivá-los a saltar na erva, com a ajuda de uma mão que lhes transmite segurança. Como na vida, os nossos familiares, professores e amigos dão-nos os apoios, os incentivos, os pontos de vista para que depois possamos seguir em frente sozinhos e com segurança.

Os alunos tiveram, também, a oportunidade de contactar com um homem e uma mulher que vivem na Serra e trabalham no parque natural a cuidar das plantas, sendo que um dos momentos mais bonitos foi a bondade transmitida às crianças por estas pessoas. O casal decidiu oferecer uma maçã e uma banana a todos os alunos, e não eram poucos. Notou-se que esta iniciativa foi genuína e momentânea por isso ainda teve mais valor. Enquanto os alunos recebiam as frutas agradeciam e saíam felizes com um gesto tão simples, que se pensarmos bem acarreta a aprendizagem de valores essenciais para a vida, o saber partilhar, dar de coração sem querer nada em troca. Embora neste caso o casal tenha recebido algo em troca, o sorriso e alegria das crianças, há algo melhor?

Figura 44 – Visita ao Parque Ecológico do Funchal.



Podemos aprender tanto com a natureza, sendo que a natureza é tudo o que nos envolve. Mas, a natureza que falo é aquela mais genuína, onde há um contato direto com as plantas, a terra,... – na Serra, e o mar, a maresia, ... - no Mar. E podemos aprender muito com a simplicidade das pessoas, daquelas pessoas que são dotadas de valores e que a sua alegria de viver o seu positivismo perante a Vida é por todos, admirado.

2.10.2. A ida ao teatro Baltazar Dias – meio urbano.

Aquando a entrega do Galardão *EcoEscolas* tive a oportunidade de acompanhar alguns alunos ao Teatro Municipal para que o recebessem. Logo à entrada do Teatro um aluno fez a seguinte constatação: - *Professora Ana, só tinha visto isto nos jogos e nos filmes.* Ao que eu respondi - *Nunca tinhas vindo ao teatro?; –Não professora é enorme, se isto fosse uma casa era um casarão.* Seguido de perguntas sobre o que era isto ou aquilo. Um momento que para mim fez-me refletir muito sobre o impacte que estes momentos têm na vida dos alunos. Ainda me recordo do meu deslumbramento quando entrei a primeira vez no teatro, já bem maior do que estes alunos, revi-me um pouco nesta criança que estava realmente feliz por ter-lhe sido proporcionada esta oportunidade, que sei que para ele, como para muitos outros, será inesquecível.

Figura 45 – Ida ao Teatro Baltazar Dias.



3. Reflexão sobre a investigação-ação.

Professor que ama o que faz naturalmente assume uma posição de investigador. Trabalhar em contexto educativo, principalmente com crianças, é uma responsabilidade que requer uma atualização constante de conhecimentos na área educativa e uma reflexão permanente das problemáticas detetadas e dos métodos, estratégias e comportamentos imprevistos que ocorrem em contexto.

A I-A referente ao desenvolvimento da CC revelou-se ser difícil de pôr em prática. Tentei desenvolver várias atividades e estratégias que contribuíssem para essa competência, mas sendo ela tão complexa torna-se difícil de afirmar se as crianças realmente reforçaram a sua CC. Não podendo afirmar isso, posso apresentar a minha visão no que se refere a questões individualizadas que foram trabalhadas, que fazem parte do puzzle que constrói a CC, e que obtiveram sucesso, apresentando contributos para o objetivo que orientava este estudo, que contemplava a aquisição de conhecimentos diversificados, capacidades e habilidades, que ajudam os alunos na preparação para a intervenção social em situações de comunicação.

Posso afirmar que todas as atividades contemplaram processos de comunicação em vários modos: oral, escrito, sensorial, artístico e/ou expressivo. Estando sempre ciente da importância de possibilitar aos alunos formas diversificadas de comunicar os seus sentimentos e as suas aprendizagens.

Apesar da questão problema centrar-se na exploração e leitura de textos e na exposição de trabalhos como forma de desenvolver a CC, a verdade é que não consegui centrar-me só nesses aspetos o que foi verificado no decorrer da descrição e reflexão das atividades. De qualquer modo esse trabalho foi realizado e no meu entender com sucesso.

Em primeiro lugar todas as atividades de exploração de diversos textos, conhecimento dos mesmos, leitura, representação e interpretação, tal como a escrita e apresentações suscitam, de alguma forma, questionamento por parte dos alunos e, o questionamento é um indicador de curiosidade pelo saber o que leva à aquisição de novos conhecimentos e aprofundamento de outros. Logo, os alunos de uma forma generalizada concretizaram aprendizagens novas. Com conhecimento a comunicação fica facilitada.

Respondendo à questão problema, quanto ao conhecimento, exploração e escrita de vários tipos de textos possibilitou um trabalho de desenvolvimento da habilidade extralinguística e habilidades linguísticas e gramaticais por parte dos alunos, sendo que compreenderam, que cada um tem a sua funcionalidade e regras de escrita. Especificamente na leitura trabalhou-se “aspectos paralinguísticos (...), nomeadamente a entoação, a ênfase, a acentuação, o ritmo/velocidade, as quais expressam emoções e atitudes que, de alguma forma, complementam a informação linguística” (Franco, Reis & Gil, 2003, p.16).

Enfatizando a leitura os alunos que tinham mais dificuldade começaram a demonstrar melhorias, dando dois exemplos, em que uma menina lia muito baixo e começou, aos poucos a ler mais alto preocupando-se se os colegas estavam a ouvir, e um aluno que não gosta muito de ler começou a tomar iniciativa em querer fazê-lo para melhorar. Nos textos escritos aos poucos o gosto foi crescendo, sendo que alguns alunos tomam iniciativa em escrever textos autonomamente e os alunos que não gostam muito de escrever começam a apresentar mais alguma criatividade e a escrever textos um pouco mais longos.

A exposição de trabalhos permitiu pôr em prática e partilhar as aprendizagens concretizadas, trabalhando com maior ênfase o desenvolvimento das habilidades semióticas, do respeito pelas regras da uma boa comunicação e a importância da escuta ativa para uma melhor compreensão dos assuntos explorados. Tal como refere Fiadeiro (1993, citado por Franco, Reis & Gil, 2003) a comunicação é um processo de interação, que envolve uma pessoa que transmite uma mensagem e outra que a descodifica e compreenda. Sendo que este processo envolve uma atitude de respeito, compreensão recíproca e partilha.

Foram também considerados “os processos não linguísticos que (...) contribuem para o processo comunicativo. Incluem-se nestes, os gestos, os movimentos do corpo, o contacto visual e as expressões faciais que poderão adicionar ou restringir algo à mensagem linguística” (Franco, Reis & Gil, 2003, p.16). Se o aluno retrai-se enquanto apresenta um trabalho, esconde a cara com um livro ou olha para o chão está a demonstrar que não está à vontade com a sua comunicação. Neste sentido tentou-se trabalhar no aperfeiçoamento destes processos não linguísticos fazendo com que os alunos ganhassem mais autoconfiança nas suas apresentações e que isso transparecesse no processo não linguístico subjacente ao momento de comunicação oral. Notando-se

melhorias na comunicação conforme as vezes que os alunos tinham de expor os seus trabalhos iam aumentando.

É de ressaltar que quando os alunos têm um intuito bem definido para escrever eles empenham-se mais, dou o exemplo de um livro que os alunos me ofereceram no final do estágio onde cada um escreveu uma carta. Nestas cartas os alunos foram muito criativos, escreveram textos longos, fluentes e eloquentes onde expressaram muito bem os seus sentimentos e as vivências que tinham passado comigo. Escrevendo sobre momentos que vivenciaram, sobre temas que lhes interessam, sobre aprendizagens que fizeram, os alunos escrevem com entusiasmo e vontade, mesmo que com alguns erros. O que importa é ganhar o gosto por comunicar, quer seja na escrita, quer seja na oralidade, quanto aos erros que possam advir, será com o seu confronto que os alunos vão aprender a corrigi-los.

A comunicação em sala de aula, ambiente formal, não se limita ao que ocorre dentro dela. Todas as experiências que os alunos têm fora da sala em ambientes informais, no intervalo, em casa e outras situações das suas vidas têm influência na comunicação ocorrente em sala de aula. Todos os ambientes são ricos em aprendizagens e é essa diversidade que torna os conhecimentos e as nossas capacidades de ação mais completas e eficientes em qualquer contexto comunicativo. Não podemos pensar que o aluno é um ser mecanizado, o aluno é um ser único que aprende na escola e esta é-lhe muito útil para a vida, mas aprende igualmente, ou mais em outros contextos da sua vida diária. Reforçando este pensamento surge (Nunes, 2001, citado por Franco, Reis & Gil, 2003) defendendo que ao comunicar “a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente” (p.16).

Durante o desenrolar do trabalho em torno da I-A pude constatar que os ambientes cooperativos são fortes fomentadores da comunicação entre os alunos, pelo que considero ser um aspeto que todos os professores que pretendem fazer um trabalho intensivo no campo da CC terem em consideração de proporcionar. Este ambiente fomentador de interação e comunicação fortalece o desenvolvimento de aprendizagens e competências que complementam o indivíduo como ser complexo em construção da sua identidade pessoal e social. Um trabalho continuado envolto em cooperação entre os alunos permite sensibilizar os mesmos para a sua importância, que aos poucos vão se

familiarizando e assumindo uma postura cooperativa e de interajuda para com os outros.

A criação de ambientes cooperativos promove:

do ponto de vista intelectual, a criatividade e a melhoria da expressão verbal; do ponto de vista social, melhora as relações interpessoais, aumentando a confiança e a amizade e ensina aos estudantes competências de trabalho em grupo que poderão ser transferidas mais tarde a outras situações de trabalho profissional ou de estudo (Cohen, 1986, citado por Detry, 1992, p. 123).

Prepara os alunos, como Seres Humanos que são, para a Vida Social em variadas situações de interação e comunicação.

Em género de conclusão, encaro que a aplicação da I-A foi uma mais-valia para os alunos que desenvolveram atividades que os fizeram melhorar e aperfeiçoar a sua CC, que continuará ao longo da Vida. Para mim foi também um trabalho desafiador, que me possibilitou, igualmente, aprimorar a minha CC, informar-me mais sobre o assunto e a encontrar estratégias que se adequassem aos alunos, aos seus ritmos e especificidades, tal como ao seu nível de ensino, com vista a contribuir para o seu crescimento na vertente comunicativa.

4. A avaliação da intervenção pedagógica em contexto educativo.

Avaliar, não pode ser visto como uma palavra com uma conotação negativa, uma palavra que gera medo quando proferida. A avaliação é apenas uma forma de ter a certeza de que sabemos verdadeiramente algo que ouvimos, fizemos ou lemos. Esta avaliação não tem de seguir parâmetros estereotipados em que os alunos estão sentados em frente a uma mesa, com uma caneta, lápis, borracha e uma ficha com uma infinidade de perguntas. Não sou contra as fichas sumativas, muito pelo contrário acho que é uma forma muito eficiente de avaliar um aluno individualmente e para que o professor tenha uma perceção geral das aprendizagens da turma, mas acho que não deve ser única e definidora do rótulo de um aluno. É bom, mais ou menos ou mau! Todos os alunos são capazes, todos estão aptos a aprender, há que compreender cada um deles e intervir de acordo com os seus ritmos e características. Apresentar várias formas para avaliar os alunos é ter em consideração as individualidades e contornar possíveis variáveis que possam estar a impossibilitar o aluno de mostrar do que realmente é capaz e a nublar os olhos do professor que não consegue ver essas capacidades e habilidades.

Neste sentido apresento o meu processo de avaliação dos alunos, que foi contínua e permanente, não se restringindo apenas, mas também a uma avaliação final, como a várias outras situações onde foi possível tirar conclusões sobre o desempenho dos alunos. Na perspectiva de Roldão (2003), a avaliação não é mais do que um “conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (p. 41).

4.1. Observação.

Através da observação participante e realização de notas de campo ao longo do estágio consegui ir detetando as dificuldades e facilidades dos alunos, compreendendo a sua evolução em determinados conteúdos abordados. Na **leitura** verifiquei que os alunos foram apresentando mais cuidado em melhorar a entoação dada às palavras, como uma vontade generalizada em ler. Na **escrita** ainda apresentam erros ortográficos, mas melhoraram imenso na criatividade dos textos e na iniciativa em escrever textos seus. Por outro lado, tanto na escrita como na leitura considero que ainda é importante continuar a trabalhar a auto estima dos alunos, pois observei que ainda existe um pequeno grupo que se retrai um pouco nestes dois âmbitos por receio e complexo por acharem que têm dificuldades ou não têm muito jeito para o fazer. Uma autoestima reforçada, não em exagero, na minha opinião é um fator incentivador para a aprendizagem.

No que concerne à **Matemática** considero ainda ser necessário trabalhar muito, pois existem alunos que apresentam dificuldades em explicar os seus raciocínios. Mesmo assim o projeto de I-A ajudou os alunos neste sentido, dando-lhes mais oportunidades de exposição oral e explicação escrita dos trabalhos realizados e, conseqüentemente, processos de pensamento realizados. Os materiais manipuláveis ajudaram os alunos na resolução de exercícios, notando-se mais facilidade em resolver problemas, no meu entender, este género de materiais deve continuar a ser utilizado pelos alunos pois demonstram ser um bom incentivo à aprendizagem na área da Matemática.

Na área de **Estudo do Meio** os alunos demonstraram gostar das temáticas abordadas, tal como da própria área curricular em si. Empenharam-se, participaram e expuseram conhecimentos, apresentando domínio nos conteúdos, mais na temática dos

animais e menos nos sistemas do corpo humano, talvez por ser um tema mais complexo. Os animais são um assunto muito mais motivador para os alunos, que normalmente adoram animais e sabem muito sobre eles, no caso desta turma já apresentava um domínio inicial muito bom nesta temática.

4.2. Avaliação Formativa.

4.2.1. As Fichas.

As fichas realizadas pelos alunos, individuais e em grupo, constituíram uma avaliação formativa. Estas foram concretizadas na área de Português, Matemática e Estudo do Meio. Para além de uma orientação na exploração de um conteúdo programático as fichas permitem ir observando, no momento da sua execução, onde é que os alunos apresentam mais dificuldades e intervir no momento, individualmente ou fazendo uma revisão para o grupo, pois a dificuldade de um aluno pode ser a dificuldade de muitos.

4.2.2. Os Jogos.

O jogo sempre esteve presente nas atividades do homem ao longo da História da Humanidade. Mesmo adaptado a cada contexto cultural e social de cada local, podendo-se encontrar registos autênticos de brinquedos e jogos que ao longo da história existiram em variadas regiões, pelo mundo fora (Moreira & Oliveira, 2004).

As atividades lúdicas, nomeadamente o jogo, devem ser valorizadas e enquadradas na sala de aula, pois estas têm o poder de criar um ambiente alegre e prazeroso, de cativar o interesse dos alunos e, conseqüentemente provocar a sua participação ativa e de livre vontade, onde a aprendizagem ocorre de forma instintiva.

Para além das vantagens supra ditas, os jogos, tal como afirmam Barrody e Wilkins (1999) citado por Moreira e Oliveira (2004) “também servem como um recurso valioso de diagnóstico. Observando a criança a jogar (...) podem[os] detectar forças e fraquezas específicas nos conceitos, raciocínios e técnicas Matemáticas.” (p.87). Os alunos estão num ambiente descontraído e não sentem a pressão de estarem a ser avaliados, o que pode retrair o seu raciocínio e não conseguir mostrar a sua verdadeira capacidade. Para além de conseguirmos perceber se os alunos sabem os conteúdos

programáticos de uma forma lúdica, estamos a possibilitar aos alunos mais uma oportunidade de aprender, de uma outra forma, mais interessante e lúdica.

A concretização de jogos veio também ao encontro da CC, pois estes dão a oportunidade de desenvolver conhecimentos na diversas áreas e a autoconfiança na resolução de problemas o que torna os alunos mais capazes e aptos para conversar e debater as suas opiniões e conhecimentos “permite ainda que as crianças construam o seu conhecimento sobre as suas capacidades, o seu raciocínio, as suas preferências e a forma como conseguem estabelecer relações entre noções e significados matemáticos.” (Moreira & Oliveira, 2004, p.94)

Conforme os conteúdos programáticos iam sendo abordados e explorados conseguia ir percebendo onde apresentavam mais dificuldades e centrando-me mais nelas ao longo das atividades. Mas não conseguindo ter a certeza se os conhecimentos tinham sido na realidade interiorizados, pois cada cabeça é única e ninguém consegue entrar na mente de ninguém, decidi realizar quatro jogos para compreender se esses conteúdos tinham sido percebidos. No que concerne ao jogo da Tartaruga foi utilizado para testar conhecimentos relativos aos Animais. O jogo da Glória serviu para testar os assuntos abordados relativamente às unidades de medida de tempo: horas, calendário, horário e programação de TV. No que diz respeito ao jogo do Bingo foi concretizado para testar os conhecimentos dos alunos relativamente aos problemas sobre o dobro, aos sólidos, as figuras geométricas e aos arredondamentos de números à casa das dezenas, centenas e milhares. Os restantes conteúdos abordados na área de Matemática, foram testados através de uma avaliação formativa, no jogo da Palmeira, junto com os conteúdos de Estudo do Meio e Português.

O Jogo do Bingo foi realizado individualmente onde cada um dos alunos teve a oportunidade de responder a pelo menos uma pergunta. Os alunos respeitaram as regras do jogo e mantiveram as regras da boa comunicação, pois, no meu entender, estavam envolvidos na atividade. Tinham de estar atentos a todas as respostas porque não podiam correr o risco de esquecer-se de assinalar com um feijão nenhuma das opções certas. Se assinalassem incorretamente ou não assinalassem, corriam o risco de perder o jogo e isso, ninguém queria. O terem de estar atentos para ganhar, implicava o estarem concentrados nas perguntas e respostas o que permitia-lhes aprender e discernir se as respostas dos colegas estavam certas ou não. Estavam também eles a testar os seus próprios conhecimentos e dos seus colegas.

No Jogo da Glória os alunos jogaram em grupos, sendo que todos tiveram a oportunidade de jogar o dado uma vez e a resposta era dada por todo o grupo após alguns segundos de diálogo. Cada cor correspondia a um conteúdo, caso os alunos calhassem na casa do menino nas escadas ficavam uma vez sem jogar, se parassem na casa S.O.S. podiam pedir uma pista ao professor e se acertassem a equipa podia jogar mais uma vez, sendo que se acertassem duas vezes consecutivas passavam à próxima equipa.

O Jogo da tartaruga consistia numa tartaruga cuja carapaça era uma roleta. Os alunos estavam organizados em dois grandes grupos, um contra o outro, sendo que todos tinham a oportunidade de rodar a roleta e responder a uma questão. A roleta tinha várias cores, sendo que cada uma delas correspondia a um tema relacionado com os animais. Por cada resposta certa o grupo recebia um animal para colar na sua caderneta, uma por grupo, e o jogo terminava quando a caderneta estivesse completa. Neste jogo consegui verificar que de uma forma geral os assuntos abordados no que diz respeito aos animais estavam adquiridos, excetuando um ou outro aluno que errou, pelo que não posso dizer que o aluno não está à vontade na temática, pois havia umas questões mais difíceis que outras e outras cujo título era vale tudo e que contemplava questões de cultura geral. Como sabemos os jogos têm o fator sorte que tem de ser considerado. As questões de cultura geral permitiam trazer conhecimentos novos à turma que ao mesmo tempo que estavam a ser fruto de avaliação estavam também a aprender.

O jogo da Palmeira foi realizado com o intuito de avaliar os conteúdos abordados até ao momento da sua realização na área de Português, Matemática e Estudo do Meio. Através de uma forma lúdica os alunos estavam a testar aos seus conhecimentos e tinham a motivação de estar a jogar para atingir um objetivo: vencer. Neste sentido estavam também a aprender que o saber ajuda-nos a alcançar os nossos objetivos, quer seja na vida escolar, profissional como pessoal. Não é em vão que há um dito popular que diz: *O saber não ocupa lugar*.

No caso específico da turma do 3.º C, mais especificamente no jogo da palmeira em que os chefes de equipa que estavam no quadro eram quem escolhia quem iria responder, por conhecerem-se muito bem uns aos outros, selecionando quase sempre o mesmo grupo de alunos para responder, mesmo incentivando a escolher outros. Deste modo, como na maior parte dos casos os alunos que respondiam eram os que dominavam os assuntos. Também no jogo da glória o mesmo acontecia, pois estavam em grupo e era dada a possibilidade de conversar sobre as respostas. No caso do jogo do

Bingo, como foi realizado individualmente já deu para ter uma melhor percepção das dificuldades de cada um. Os aspetos supraditos não são negativos, pois antes de avaliar tinha outros objetivos como o da partilha e interajuda. Neste sentido, esta avaliação com o jogo apenas serviu para ter uma percepção geral, sendo que posteriormente senti necessidade de realizar fichas sumativas para avaliar o grupo de uma forma mais exata.

Figura 46 – Jogos para a avaliação formativa.



4.3. Avaliação Sumativa.

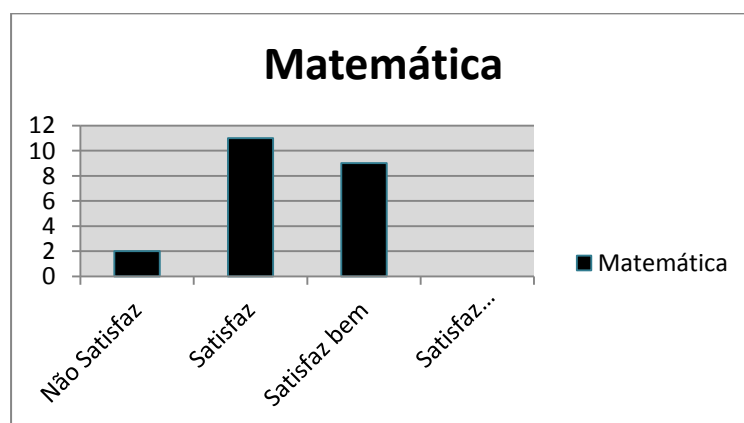
As fichas sumativas permitem ter uma avaliação mais realista das aprendizagens e dificuldades da turma. Quando fazemos uma observação participante fazemos uma observação mais generalizada, sendo que, muitas vezes os casos particulares escapam ao nosso olhar. A avaliação formativa também não é definidora a 100% daquilo que os alunos sabem porque muitas vezes, neste tipo de avaliação, os alunos contam com a ajuda dos colegas ou do professor, não podendo dar a certeza absoluta da aquisição daqueles conteúdos em específico. A avaliação sumativa é realizada só pelo aluno, sem qualquer ajuda do professor ou de outro colega e, neste caso, foi realizada tendo em conta as metodologias e estratégias utilizadas na abordagem dos conteúdos. Neste caso podemos analisar os casos específicos, verificar se todos apreenderam os assuntos, onde

é que apresentam mais dificuldade e refletir se a abordagem dos conteúdos foi a mais adequada, no caso de um grupo significativo de alunos ter apresentado dificuldades.

4.3.1. Fichas de avaliação.

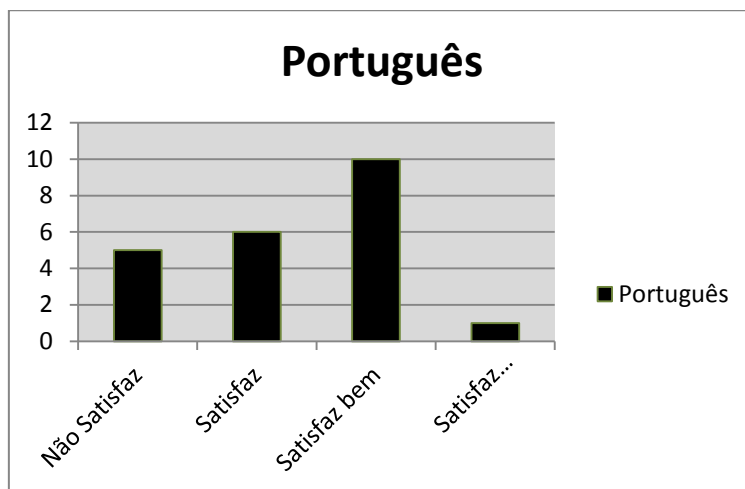
Foram realizadas fichas de avaliação para todos os assuntos abordados em todas as áreas curriculares trabalhadas por mim durante o meu estágio. Mais especificamente na área de Matemática, Português e Estudo do Meio. Relativamente à ficha de Matemática houve necessidade de fazer diferenciação pedagógica, realizando uma ficha com os mesmos conteúdos e objetivos mas com um processo diferenciado para o aluno com necessidades educativas especiais. A cada questão foi atribuída uma cotação conforme o grau de dificuldade e os resultados foram organizados em tabelas (ver apêndice 17). Os alunos foram avaliados e enquadrados em quatro níveis, nomeadamente: Não Satisfaz (0%-49,4%), Satisfaz (49,5%-74,4%), Satisfaz Bem (74,5%-89,4%) e o Satisfaz Plenamente (89,5%-100%). Em seguida apresento os resultados, nas figuras 47, 48 e 49, relativamente às três áreas curriculares.

Figura 47 – Gráfico dos resultados da ficha de Matemática.



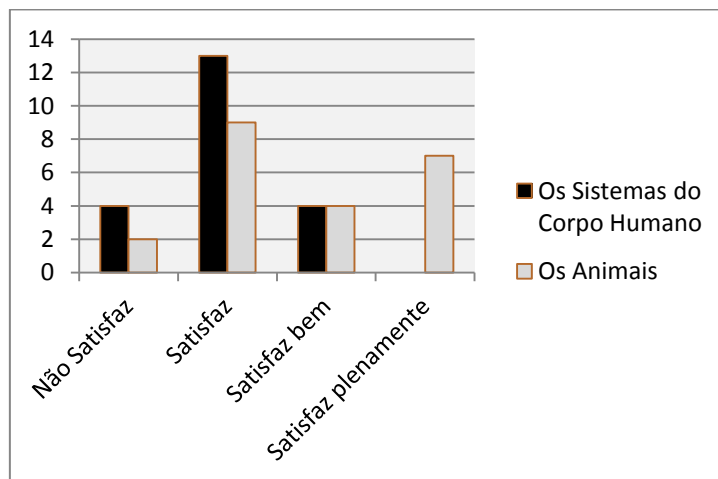
Na área da Matemática apenas dois alunos apresentaram um aproveitamento negativo, sendo que posso dizer que o aproveitamento foi positivo. Mesmo assim a maior parte dos alunos manteve-se no Satisfaz e nenhum conseguiu atingir o Satisfaz plenamente, posto isto é importante continuar a investir nesta área e procurar estratégias de ensino que envolvam materiais manipuláveis, atividades lúdico didáticas e explicação do raciocínio matemático que considero terem contribuído para os bons resultados dos alunos.

Figura 48 – Gráfico dos resultados da ficha de Português.



No que concerne à área de Português, o aproveitamento foi positivo, sendo que a moda indica que a maior parte dos alunos enquadraram-se no satisfaz bem. Apenas uma aluna destaca-se com Satisfaz plenamente, sendo já esperado pois é uma aluna que apresenta muita facilidade na área de Português, um vocabulário muito diversificado, criatividade na escrita e uma boa oralidade, apenas apresenta na escrita muitos erros ortográficos sendo que há a desconfiança de disortografia, mas nada comprovado.

Figura 49 – Gráfico dos resultados das fichas de Estudo do Meio.



No caso da área de Estudo do Meio aproveitamento foi positivo, destacando-se as notas na temática dos animais em que sete alunos obtiveram Satisfaz Plenamente. No caso dos Sistemas do Corpo Humano, na totalidade só são apresentados vinte e um alunos, pois um dos alunos faltou no dia de concretização da ficha.

No que concerne às avaliações não satisfatórias em todas as áreas, são apresentadas por aqueles alunos em que normalmente isso se verifica. Tentei sempre dar um apoio mais individualizado a estes alunos, com mais ênfase no aluno com necessidades educativas especiais, mas considero não ter sido suficiente. Neste sentido creio ser necessário os intervenientes na educação destes alunos começarem a pensar um pouco mais nestes e ponderar fazer-se uma diferenciação pedagógica mais vinculada, um trabalho mais individualizado e repensar-se estratégias de ação que cheguem às dificuldades de todos. Os alunos são diferentes e é necessário encontrar a forma adequada de trabalhar e avaliar cada um deles, “por isso, adaptam-se a organização e as estratégias (...) às necessidades de desenvolvimento curricular, sem diferenciar objectivos, mas diversificando os processos” (Gomes, 2011, p. 51), para obtenção de melhores resultados.

Por fim, penso que a minha intervenção teve um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. As metodologias e estratégias utilizadas, tal como a atitude de incentivo, contribuíram para as aprendizagens e bom aproveitamento da turma.

5. Intervenção Educativa para a Comunidade Educativa.

A realização de atividades para a Comunidade Educativa demonstra que a Escola é um lugar aberto e apto a receber todas as pessoas que de uma forma ou de outra estão ligadas à Educação das crianças. Estas atividades envolvem dar um contributo para a Escola e estabelecer relações no âmbito educativo, entre os intervenientes educativos.

Durante o estágio foram concretizadas duas atividades para a Comunidade Educativa. A primeira contemplou um magusto com a turma do 3.º B e a segunda a apresentação do *Projeto Olho-te*, criado pelo Artista Pedagogo Hugo Castro Andrade, sendo convidado por mim e pela minha colega (apêndice 18). Saliento que a informação contida no presente relatório sobre o *Projeto Olho-te* foi realizada em conjunto com a minha colega de estágio.

5.1. O Magusto com a turma do 3.º B.

No dia de São Martinho e junto com a minha colega de estágio, preparou-se um magusto para as turmas do 3.º C e do 3.º B. Levamos as castanhas, a faúlha, o isqueiro, os cartuchos feitos com jornal e fizemos o magusto no jardim da escola. Os alunos

viram todo o processo, e alguns até ajudaram a deitar faúlha para a fogueira e a distribuir os cartuchos com as castanhas quando estas estavam assadas. Com esta atividade quis-se possibilitar às crianças o contato real com uma das tradições do dia de São Martinho onde as pessoas assam castanhas e fazem jogos à volta da fogueira, inclusive levamos uma corda para que as crianças saltassem e brincassem juntas.

Para além de explorar a temática do São Martinho, considerou-se importante realizar uma atividade em parceria, pois só assim estar na Escola faz sentido. Onde estão os exemplos de amizade, parceria e interação? Foi isso que quis transmitir aos alunos. Que é importante relacionar-se com todas as pessoas da instituição, alunos - alunos, alunos - professores, professores - professores e restantes intervenientes educativos. Estar juntos! Aprender uns com os outros e respeitarmo-nos mutuamente!

Figura 50 – Magusto com a turma do 3.º B.



5.2. Projeto “Olho-te”.

O projeto “Olho-te” foi criado pelo Artista Pedagogo Hugo Castro Andrade. É um projeto que foi já posto em prática em Lisboa, com sucesso e o artista pretende pô-lo em ação aqui na ilha da Madeira, especificamente no Bairro da Nazaré. Nasceu do Mestrado do artista em Teatro e Comunidade e visa através das artes, nomeadamente o

teatro, a inclusão e participação da Comunidade local (com todas as gerações), que por sua vez despertará a Comunidade de Interesse (externa ao bairro).

5.2.1. Usufruto para a Comunidade Educativa.

Estando a Escola enquadrada no Bairro da Nazaré a implementação deste projeto certamente trará benefícios para a Escola. Com a melhoria do Bairro, todo o ambiente envolvente também melhora, é um círculo vicioso, uma rede, onde a força de todas as pessoas que vivem ou trabalham no Bairro, as instituições que ali estão sedeadas, todas juntas na luta por um fim comum podem vencer, trazer melhorias significativas e criar um ambiente melhor para todos. Posto isto foi feito um cartaz para divulgação, sendo que a divulgação foi feita por email para algumas instituições, via facebook e afixou-se, também, o cartaz na escola (apêndice 19).

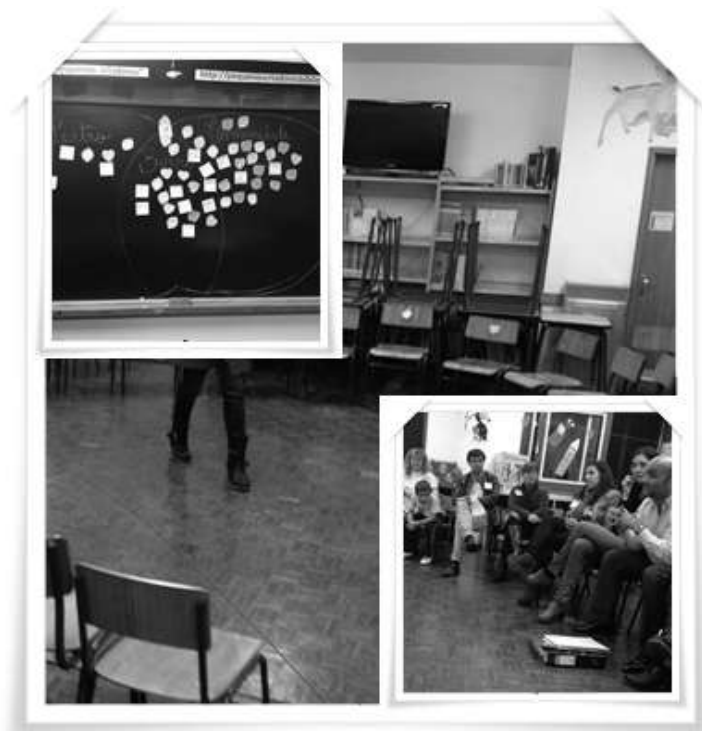
5.2.2. A apresentação do projeto.

A apresentação do projeto decorreu em grupo, num ambiente descontraído onde estávamos todos sentados em forma de círculo para que houvesse um contato visual geral. Logo à entrada perguntávamos os nomes pelo qual as pessoas gostavam de ser tratadas e colocávamos nas suas camisolas, para tornar a relação mais próxima entre todos. O Artista falou sobre o projeto de um modo mais formal para dar a conhecer do que se tratava e que objetivos contemplava.

No final houve um momento de debate onde quem quisesse poderia dar a sua opinião e até propostas para o projeto, expondo preocupações e experiências diárias no Bairro da Nazaré. As pessoas que vivem no bairro, por questões óbvias deram mais contributos para o diálogo, mas todos demonstraram-se interessados. Ressalvo um comentário de uma criança que perante a questão do que falta no bairro, respondeu rapidamente: “Falta Alegria!”. Na sua simplicidade disse tudo!

A apresentação terminou com todas as pessoas a ir ao quadro colocar uma palavra no diagrama de Venn (na parte Teatro, Comunidade ou na união Bairro) que podemos ver na figura 51.

Figura 51 – Apresentação do Projeto: “Olho-te”.



5.2.3. Feedback da comunidade educativa.

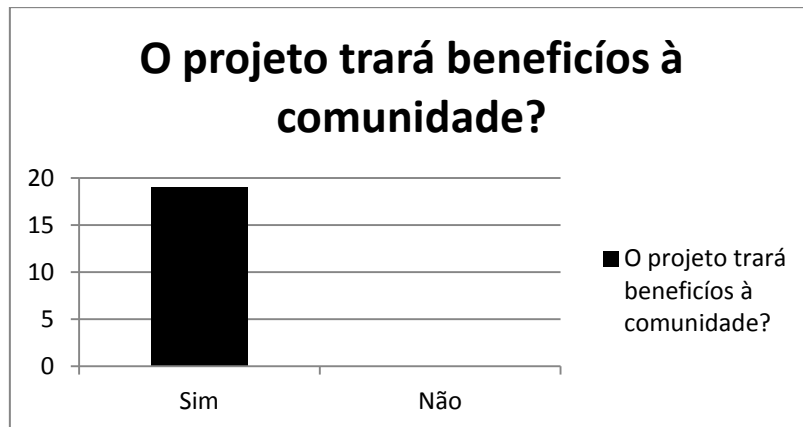
Para verificarmos se a comunidade educativa havia considerado a apresentação do projeto algo interessante e útil, disponibilizamos um questionário aos participantes para que dessem a sua opinião (apêndice 20). Na figura 52 e 53 são apresentados os resultados do mesmo.

Figura 52 – Gráfico dos resultados da questão 1, presente no questionário sobre o projeto.



A partir da visualização do gráfico anterior (figura 52) podemos concluir que todos os participantes ficaram satisfeitos com a apresentação do projeto, sendo que a maior parte assinalou com um (x) ter gostado muito.

Figura 53 – Gráfico dos resultados da questão 2, presente no questionário sobre o projeto.



Na figura 53 todos os participantes afirmaram que o projeto tem muito para dar à comunidade do Bairro da Nazaré.

6. Reflexão Final

Em toda a minha intervenção no estágio realizado na Nazaré e em todas as intervenções que realizei ao longo da minha formação tudo o que fiz tinha de ter uma funcionalidade para a vida dos alunos e, é essa atitude que pretendo manter na minha futura profissão. Nada faz sentido se os alunos não encontrarem uma justificação para aquilo que estão a fazer. Aprender só porque tem de ser é um lema que ficou no passado, tudo tem um objetivo, tudo serve para alguma coisa. As crianças pequenas precisam de alguém que as oriente nesta fase inicial da sua aprendizagem escolar, alguém que lhes explique o porquê de ser importante saberem este ou aquele conteúdo. Só assim faz sentido, estar na escola. A escola é uma componente da vida e só integrada nela é que se torna essencial. Não é essencial estar na Escola, eu vivo sem ela! É essencial que a escola esteja na Vida. A Vida e a Natureza estão antes da escola, quando nasço, nasço para a natureza!

Os alunos são Seres Humanos e como tal têm a sua identidade, os seus gostos e interesses pessoais, os seus desejos, os seus medos, ou seja, especificidades que os caracterizam. É necessário que as pessoas que estão envolvidas na educação das crianças tenham isso em consideração e tentem criar ambientes onde os alunos sintam que são valorizados e os seus interesses estão a ser enquadrados no seu processo de aprendizagem, pois só assim faz sentido. Tal como refere (Coll et al., 2010) “partir daquilo que o aluno possui, potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece a sua auto estima” (p.53). O aluno tem o direito de dar a sua opinião, tem a liberdade de ser quem é e de ver as suas ideias a serem utilizadas nos ambientes de educação onde aprende, de onde faz parte e sente que faz parte.

A Educação tem de ser completa e abranger as individualidades, não deve ser definida por áreas e conteúdos obrigatórios nos quais tem de demonstrar um desempenho exemplar. Grande parte dos professores e instituições educativas têm ciente que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20). É neste sentido que devemos todos trabalhar, de modo a que as individualidades dos alunos sejam todas respeitadas e as práticas pedagógicas estejam

adaptadas às dificuldades e diferenças de todos. Sendo que a utilização da I-A para a descoberta e solução de problemáticas, constitui uma forma eficiente de trabalho.

Interrompendo para um à parte, por mais que me tente centrar somente neste estágio é-me impossível fazê-lo. Tudo o que sou, tudo o que aprendi e a identidade profissional que comecei a ver crescer em mim está enquadrada num processo que não pode ser desfragmentado. As minhas palavras, que demonstram a minha aprendizagem e perspetivas sobre a Educação são fruto de cinco anos de estudo e de vivências anteriores, de aulas teóricas e de práticas pedagógicas, que não descorando a teórica, fizeram-me crescer e aprender muito mais, porque vivenciei. Não fosse eu defensora de que a aprendizagem em contexto real é muito mais significativa e inesquecível. Se eu tropeço e caio nunca me esquecerei da sensação que é cair, se alguém me fala de como é tropeçar e cair eu não consigo ter a verdadeira perceção do que é, o que não tira a importância de se saber que não é uma sensação boa e que, normalmente dói. Afinal, não é em vão que há coisas que preferimos nunca experimentar.

Avançando, há um aspeto que no meu entender não pode ser esquecido, a adaptação do tom de voz e dos discursos aos alunos e às situações. Quando conversamos com os nossos alunos há que haver um cuidado redobrado em utilizar uma linguagem que lhes permita compreender o discurso. Não comprometendo as aprendizagens, mas também não limitando ao ponto de não contribuir para o crescimento do aluno enquanto ser falante e da sua necessidade em aumentar o seu campo lexical. “A fonologia é uma área da linguística que estuda os sistemas de sons das línguas, sistemas esses que têm correspondência no conhecimento intuitivo e mental que os falantes possuem da sua língua.” (Mateus, Falé & Freitas, 2005, p.30). Os alunos regularmente absorvem tudo o que ouvem, se o professor cometer erros ao falar e até mesmo a escrever, o aluno poderá interiorizá-los como certos porque “ouviu o professor dizer ou viu escrever” não queremos correr o risco de estar a contribuir para uma comunicação com linguagem deficitária por parte dos nossos educandos.

Não fugindo ao tema comunicação, considero importante referenciar a relevância da nossa Voz e da forma como criamos um diálogo ou comunicamos com os alunos. O poder que possuímos de com as nossas palavras, fixar o olhar em nós, de criar a motivação nas mentes das crianças que são um mundo e que, tal como nós, têm de regular uma enorme quantidade de situações, umas mais positivas outras menos. A voz é uma das formas que o Homem tem de se expressar mais clara e transparente dos seus sentimentos e por isso alvo de ponderação e cuidado. A verdadeira voz, não é a que se

caracteriza por ser forte ou fraca, aguda ou grave, é aquela que com a sua projeção, com o proferir de palavras e com expressão tem a capacidade de inovar e estabelecer relações sólidas e verdadeiras. Uma relação bem-criada é aquela que envolve o coração pois, tal como refere Vieira (s/d, citando Freire) “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos Homens” (p.143).

O estabelecimento de uma relação empática com os nossos alunos é muito importante para a criação de um ambiente agradável onde há gosto por aprender. Todos nós aprendemos com mais facilidade e motivamo-nos mais quando nos sentimos bem com as pessoas que nos envolvem. No estágio na escola da Nazaré, havia um aluno que inicialmente não me dava muita credibilidade. Dizia que quando era a estagiária a dar a aula não precisava estar atento nem fazer nada. Perante isto, fui incentivando sempre o aluno a participar, ouvia-o com atenção, envolvendo-o em todo o trabalho que era realizado na aula. Aos poucos o aluno foi se aproximando de mim, perguntando se precisava de ajuda para arrumar as coisas, participava autonomamente e prestava atenção quando eu falava. Sendo que no final do estágio, por ser um aluno muito reticente e que mantinha sempre uma certa distância, o seu abraço inesperado emocionou-me e demonstrou-me que o tinha cativado, foi como uma meta alcançada. Também na carta final o aluno referiu: *a professora simplesmente sabe o que eu quero dizer*, esta constatação para mim significou que o aluno sentia que eu o ouvia e valorizava o que ele dizia. Estas simples palavras, como muitas outras de outros alunos, foram para mim uma certeza de que consegui criar um ambiente de amizade, valorização, respeito e trabalho, pelo que no final foi um pouco difícil vir embora. Mas de uma coisa tenho a certeza, estes alunos fizeram parte de uma etapa da minha vida que nunca vou esquecer, proporcionaram-me muitas aprendizagens úteis para o meu futuro profissional e fizeram-me compreender que “só quando as pessoas estão prontas para expandir as suas zonas de conforto é que as verdadeiras mudanças ocorrem” (Korthagen, 2009, 58). Não temos de ter receio de nada, há que arriscar sempre em prol do bem dos nossos alunos.

A utilização das novas tecnologias da informação revelou ser uma forma de inovação. Usá-la é aproximar-se dos interesses das crianças, pois estas “nasceram” numa sociedade onde os instrumentos tecnológicos estão em toda a parte. Nesta e nas práticas realizadas anteriormente constatei que quando utilizava as novas tecnologias os alunos demonstravam um maior grau de concentração e aprendiam com facilidade. Deverá haver uma crescente preocupação por parte dos professores em adaptar-se a

novas metodologias e recursos, pois a sociedade está em constante evolução tecnológica. As aprendizagens dos alunos não estão centralizadas na escola, pelo que os professores têm de encarar uma atitude de adaptação e inovação das suas práticas educativas, usando recursos tecnológicos por exemplo.

É indispensável que os professores criem, não se limitando ou acomodando a uma única forma de explorar as aulas e as temáticas. Creio nisso e vou tentar caminhar sempre nesse âmbito, pois, tal como sugere o modelo da cebola de Korthagen as nossas crenças influenciam o ambiente em que vivemos e, faço questão de, com essas crenças, marcar a minha presença com ações dinâmicas e potencializadoras de ambientes ricos em experiências novas e carregadas de emoções. A inovação trás variedade e é “amiga” das especificidades e ritmos de aprendizagens dos alunos. Inovar é estar atento, diariamente, às necessidades dos nossos alunos. A variedade de materiais significativos utilizados na sala de aula pode ser um factor de inovação desde que contemplem uma intencionalidade pedagógica bem definida e sejam adequadamente utilizados.

As nossas ações e reações por vezes são inconscientes e quando a prática pedagógica é limitada essas reações menos conscientes têm mais possibilidade de ocorrer. Quando chegava a casa debruçava-me sobre estes aspetos aquando a minha reflexão, pois considero que estas ações inconscientes dizem muito acerca do que nós realmente somos, acerca da nossa maneira de ser, da nossa identidade. Este confronto e reflexão sobre as questões imprevistas é que levam à mudança de atitudes, por vezes à descoberta de qualidades que não sabíamos que tínhamos e a compreensão de sentimentos que vivenciamos no momento. Por isso é que a reflexão acerca destas situações que ocorrem inconscientemente são importantes para o caminho até ao equilíbrio emocional, para a passagem do inconsciente para o consciente pois, “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos possam influenciar o sujeito que os tem, para além do aqui e agora imediato” (Damásio, 2008, p.57).

Enquanto professores devemos considerar que é importante que nos conheçamos muito bem enquanto pessoa e profissional, tenhamos claras as nossas crenças e ideologias, auto estima e confiança naquilo que fazemos pois, tal como refere Day (2004) “a compreensão do eu constitui uma parte da aprendizagem para crescer pessoal e profissionalmente como professor, mudando e, por vezes, até mesmo desafiando as circunstâncias. É difícil ser claro em relação aos propósitos e valores da prática e conseguir melhorar sem esta compreensão.” (p.167). Conhecermo-nos mas, também,

arriscar, pois só assim, com o erro e com a reflexão sobre ele é que podemos alcançar a consciência dos factos e crescer conscientes enquanto pessoas e profissionais.

O estágio final, na escola da Nazaré, abrangeu uma panóplia de experiências e emoções únicas e memoráveis. Os alunos acabam por sempre deixar em nós uma marca e calculo que nós também neles. Acredito que estas crianças aprenderam comigo, mas eu, claramente, com todo o processo de ação e reflexão aprendi muito mais com elas. Tal como afirma Cury (2007) “uma mente reflexiva é aberta ao debate interior” (p.48), e é ao confrontar o ambiente com o nosso interior que as maiores aprendizagens se fazem. Esta foi sem dúvida a experiência mais intensa que vivenciei ao longo de toda a formação e a que me deu mais força e vontade para continuar a caminhar pelo mundo educativo, refletindo sempre e crescendo profissionalmente e a nível pessoal.

Considerações Finais

O percurso académico chega ao fim! Em breve farei parte do grupo de professores formados em Portugal. Entrarei e viverei na pele a crise vigente e, se eventualmente houver um lugar para mim no mundo educativo deparar-me-ei na Escola com a incerteza e reflexo da sociedade atual. Não me sinto orgulhosa do país onde vivo, embora adore a minha Região. Sinto-me frustrada pelas oportunidades que Portugal não dá às suas gentes, às pessoas que estudam e que querem contribuir para o crescimento do país. Estamos a formar pessoas para entrar no incerto, a tal incerteza de que falava no início do relatório aquando a base teórica da Escola da atualidade. A questão é que não é só na Escola que as problemáticas se encontram, afinal a Escola é o espelho da sociedade!

O curso que finalizo contribuiu para o meu crescimento pessoal e deu-me a base para a construção da minha identidade profissional que já começa a ganhar forma. A teoria lida desde a Licenciatura até ao final do Mestrado, tal como as palavras dos docentes que contribuíram para a minha formação, a reflexão sobre elas e o confronto com a prática deram-me uma base sólida para agir, um conteúdo que não cabe na mala que trazia, que me exigiu a aquisição de uma mala nova onde juntei as minhas conceções, as minhas crenças e ideologias, aquelas que permaneceram pois muitas foram descartadas, com as aprendizagens novas. Agora viajo, viajo para onde o mundo Educativo me levar. Se as oportunidades se esgotarem a mala continuará a encher porque a formação nunca parará. O amor pela profissão docente é maior que as intempestividades da crise vigente!

Termino com uma frase que desde a sua leitura nunca mais me deixou:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 2009, p.71-72).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a Matemática. A experiência do projecto*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. Abrantes, P. & Araújo, F. (coord). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Adler, A. (s/d). *Matemática e desenvolvimento mental*. São Paulo: Cultrix.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a Leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw – Hill.
- Bastos, C. B. M. (2006). *Promoção do ensino experimental das ciências: construção e integração de material didáctico num software educativo, na temática Reprodução sexuada*. Universidade do Porto.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação-ação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Temas de investigação 26: Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das letras.

- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2010). *Construtivismo na sala de aula*. Editora Ática: São Paulo.
- Correia, F. (2004). *Dissertação de Mestrado*. Universidade da Madeira
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2007). *Maria, a maior educadora da História*. Lisboa: Livros D'hoje.
- D' Augustine, C. (1976). *Métodos Modernos para o Ensino da Matemática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. – indústria e comércio.
- Damásio, A. (2008). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. 16.^a edição. Portugal: Publicações Europa-América.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto Editora. Porto.
- Detry, B. (1992). *Comunicação na sala de aula: o trabalho de grupo com pares*. In Formosinho, J., Campos, B., Haste, H., Diaz-Aguado, M., Marques, R., Detry, B., Abreu, I. et al. *Formação Pessoal e Social*. (1992). (pp. 123-130). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Dias, M. B. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, E. & Pinto-Correia, J. D. (s/d). *Guia essencial da língua portuguesa para a comunicação social*. 2.º congresso dos jornalistas portugueses.
- Estrela, M., Marques, J., Alves, F. & Feio, M. (2008). *Formação ético-deontológica de professores do ensino superior- subsídios para um debate*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 07, 89-100. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf>
- Ferreira, C. A. (2004). *Avaliação Formativa: Conceptualização e orientações para a prática*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Ferreira, E.; Rocha, R.; Silva, M. (s/d). *Identidades profissionais no 1.º CEB: um processo de recomposição informal, individual e intuitivo. Projeto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1.º CEB – currículo e identidades profissionais de base*. Porto: Universidade do Porto. Obtido em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22049/2/64246.pdf>.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação. N.º2 (14), pp.273-291. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Flores M. & Simão A. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Editorial Estampa, Lda
- Godinho, J. C. (1992). *Educação Musical*. Instituto Superior Politécnico de Setúbal.
- Graue, M. E. R. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças. Teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). *Num espelho-avaliação qualitativa das escolas*. J. Avezedo (Org.). Avaliação das escolas: consensos e divergências (pp. 11-31). Porto. Edições Asa.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In M. Flores & A. Simão (Org.). (2009), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas* (pp.39-60). Portugal: Edições Pedagogo.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão. Cooperativa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (i). falar, ler e escrever nas aulas*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. (2010). *A investigação educacional: princípios e estratégias de internacionalização*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 12, 19- 26. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20completa%20PT.pdf>
- Mateus, M. H. M. M., Falé, I. & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, J. M., & Serrazina. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, D. V. F. L. (2009). *Uma Educação com Sentido. Reflexão sobre a Escola, hoje*. Lisboa: Papiro editora.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática. Ensino Básico*. (s/l): Governo de Portugal.
- Moll, L. C. (1996). *Vygotsy e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (Fani A. Tesseler, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moreira, D. & Oliveira I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor- estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 11,1, 77-98.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Fomoso, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org). (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Fomoso (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão, in Oliveira-Fomoso. A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projecto*. In *Escola Moderna*, 6, 5, 56- 61.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (1992). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros.
- Pinto, M. (1997). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

- Pinto, P. F., Félix, N., Cunha, I. M., APEVT & APPI. (2003). *Competências essenciais no Ensino Básico: visões multidisciplinares*. Lisboa: Asa Editores.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha, M. R. (1992). *Didáctica da Matemática. Perspectivas gerais sobre educação Matemática*. Volume I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Raymond, M. E., Steen, S. J. & Cristo, A. H. (2012). *As novas escolas*. 1ª edição. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rego, T. (1995). Vygotsky. *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, R. (2004). *Desenvolvimento do Raciocínio Matemático*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricci, P. & Zani, B. (1993). *A comunicação como processo social*. Imprensa universitária. Lisboa: Editorial estampa.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. Coleção mundo dos saberes. Porto: Porto editora.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da Personalidade*. Cap. 6: Erich Fromm, pp.163-180. São Paulo: Thomson Learning.
- Schwanitz, D. (2008). *Cultura. Tudo o que é preciso saber*. Lisboa: Livro D`hoje.
- Seiça, A. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica. Um estudo empírico* Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Sequeira, M. (1990). *Investigação Educacional e Desenvolvimento*. Revista Portuguesa de Educação, 3 (1), 37-44.
- Serafini, O. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação. 3 (2), [1]-19.
- Silva, H. I. R. L. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, T. (2007). *O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasil: Universidade Federal do Piauí. Obtido em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=178835.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, H. F. C. (2006). *A comunicação oral na aula de Português. Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Edições Asa.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Lisboa: Edições Asa.
- Torre, S. (2007). *Aprender com os erros. O erro como estratégia de mudança*. São Paulo: Artmed editora.

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO. Obtido em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- Urra, J. (2009). *Educar com bom senso. Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo. Filosofia. 11º ano*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, M. M. (s/d). *Voz e relação educativa*. Edições Afrontamento: Porto.
- Vilar, A. M. (1993). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.