

À descoberta de ser Educadora e Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico...aprendendo com as crianças

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Janine Patrícia Teixeira Almeida

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, abril 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais por todo o apoio prestado, essencial para que a concretização deste sonho fosse possível. Obrigada por tudo.

Ao meu querido irmão, um muito obrigado pelo apoio incondicional, pelas palavras de conforto e carinho que me transmitiram força e incentivo para lutar por aquilo que ambicionei.

Ao meu namorado pela atenção e pelo apoio manifestados ao longo do meu percurso académico, que me fizeram acreditar de que ia ser capaz.

Aos familiares e amigos, que não se encontram entre nós, que me ajudaram a crescer e a lutar sempre pelos meus sonhos.

À professora Doutora Alzira Saraiva pelas aprendizagens que me proporcionou, pelos ensinamentos que me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional. Obrigada pela sua disponibilidade, pelas palavras de incentivo e todo o apoio dedicado ao longo da prática e realização deste relatório.

Quero agradecer à minha colega de prática, companheira de muitos momentos, pela partilha e pelas experiências que vivenciámos juntas ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos, obrigada pela motivação e força que me deram durante o meu percurso académico.

Quero agradecer ainda às Educadoras e Professores, a todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar, pois sem eles a realização deste trabalho não era possível.

RESUMO

O presente relatório referente à Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se dividido em duas partes.

Na Parte I é apresentada uma componente reflexiva, crítica e fundamentada, referente à prática pedagógica em Educação de Infância, composta por três partes. A primeira refere-se às experiências e aprendizagens vivenciadas no contexto de Creche, a segunda relativa à prática no contexto de Jardim de Infância e por fim, a terceira que corresponde a um epílogo onde relata as vivências e aprendizagens vivenciadas em ambos os contextos.

A Parte II retrata a experiência vivenciada no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta parte subdivide-se em cinco partes: inicialmente apresento a componente reflexiva da prática pedagógica do 2.º ano de escolaridade, seguida do trabalho baseado na metodologia de Trabalho de Projeto, intitulado “O Caracol”, implementado neste contexto. De seguida, apresento a vertente reflexiva relativa à prática pedagógica do 3.º ano de escolaridade, na qual apresento também um ensaio investigativo sobre a indisciplina na sala de aula. Por fim, o epílogo sobre as práticas pedagógicas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde são evidenciadas aprendizagens e as experiências que contribuíram para a minha formação como futura profissional da educação.

A implementação de um trabalho segundo a metodologia de Trabalho por Projeto, no 2.º ano de escolaridade, permitiu compreender se as ideias iniciais dos alunos sobre o caracol sofreram alterações ao longo do desenvolvimento do projeto. A realização do ensaio investigativo no 3.º ano de escolaridade, permitiu observar e identificar os comportamentos inadequados e perturbadores do aluno dentro da sala de aula e compreender os comportamentos de indisciplina por parte do mesmo.

Palavras chave

Metodologia de Trabalho por Projeto, Professor reflexivo e investigativo, Indisciplina na sala de aula e Trabalho cooperativo.

ABSTRACT

This report refers to the Supervised Practice Teaching, of the Master in Preschool Education and Primary school teaching of basic education which is divided in two parts.

In Part I a reflective component, is presented and justified criticism concerning the pedagogical practice in Childhood Education, composed of three parts. The first refers to the lived experiences and learning in the context of childcare, the second on the practice in the context of kindergarten and finally, the third, corresponding to an epilogue which recounts the experiences and learnings experienced in both contexts.

Part II portrays the lived experience in the context of primary school of basic education. This part is divided into five parts: first, introduce the reflective component of pedagogical practice on the second grade, then based on the methodology of Project Work, titled "The Snail" work, implemented in this context.. Then introduce the reflective strand on pedagogical practice on the third grade, which also present an investigative essay on discipline in the classroom. Finally, the epilogue on pedagogical practices on the primary school of basic education, where learning and experiences contributes to my future training and professional education are highlighted.

The implementation of a work for the Project on the second grade allowing me to understand if the students' initial ideas on the snail change throughout the project development. The completion of the investigative test on the third grade school, allowed me to observe and identify inappropriate and disruptive behaviors of students within the classroom and understand the behaviors of indiscipline by the same.

Keywords

Working Methodology by Project, Investigative and reflective teacher, Indiscipline in the classroom and Cooperative work.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Fotografias	x
Índice de Anexos	xi
Introdução	1
Parte I – Prática Pedagógica em Educação de Infância.....	2
1. Ser educadora em contexto de Creche...Descobrindo o mundo maravilhoso da Creche	2
2. Ser educadora em contexto de Jardim de Infância...Descobrindo o mundo maravilhoso do Jardim de Infância.....	8
3. Epílogo sobre a prática em Educação de Infância	12
Parte II - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
1. Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico I.....	16
1.1 A descoberta de ser professor no contexto de primeiro ciclo com uma turma de 2.º ano de escolaridade.....	16
2. Trabalho de Projeto “O Caracol”	24
2.1 Introdução	24
2.2 Trabalhar por projeto no Movimento da Escola Moderna	24
2.3 Situação desencadeadora do projeto.....	25
2.4 As grandes intenções do projeto desenvolvido	26
2.5 Enquadramento Teórico	26
2.5.1 Metodologia de Trabalho por projeto	27

2.5.2 Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	28
2.5.3 O Caracol.....	30
2.6 Descrição do Projeto “O Caracol”	31
2.6.1 Áreas de maior incidência	31
2.6.2 Descrição do projeto	31
2.7 Conclusões: Reflexões sobre o Projeto	53
2.7.1 Contributo do projeto para a minha formação enquanto futura profissional da educação.....	53
2.7.2 Aprendizagens vivenciadas	55
2.7.3 Limitações do Projeto	55
3. Prática Pedagógica em contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	56
3.1 A descoberta de ser professor no contexto de primeiro ciclo com uma turma de 3.º ano de escolaridade.....	56
4. Ensaio Investigativo – “A indisciplina na sala de aula”	62
4.1 Enquadramento Teórico	63
4.1.1 A indisciplina na sala de aula.....	63
4.1.2 Causas que levam à indisciplina	65
4.1.3 Gestão de sala de aula.....	66
4.2 Metodologia.....	67
4.2.1 Problemática, questão de partida e objetivos do estudo	68
4.2.2 Opções Metodológicas	68
4.2.3 Contextualização, relevância e participante do estudo	70
4.2.4 Procedimentos	71
4.2.5 Técnicas de recolha de dados	71
4.2.6 Técnicas de análise/tratamento de dados	73
4.3 Apresentação e discussão de resultados	74
4.3.1 Diálogos sobre o fim de semana.....	74
4.3.2 Hora do Conto	77

4.3.3 Atividades educativas	79
4.4 Considerações finais	83
5. Epílogo sobre as Práticas Pedagógicas de 1.º Ciclo de Ensino Básico	84
Conclusões.....	86
Bibliografia.....	87
Anexos	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 - Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por C	44
Figura 2.2 - Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por CS	44
Figura 2.3 - Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por MP	45
Figura 2.4 - Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por MG.....	45
Figura 2.5 - Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por T.....	45
Figura 2.6 - Desenhos inicial e final e respectivas legendas de T.....	47
Figura 2.7 - Desenhos inicial e final e respectivas legendas de C	47
Figura 2.8 - Desenhos inicial e final e respectivas legendas de MP	48
Figura 2.9 - Desenhos inicial e final e respectivas legendas de MG.....	49
Figura 2.10 - Desenhos inicial e final e respectivas legendas de CS	50
Figura 2.11 - Registro “O que mais gostei de fazer”	51
Figura 2.12 - Registro “O que menos gostei de fazer”	51
Figura 2.13 - Registro “O que aprendemos”.....	51
Figura 2.14 – Registro “Novas ideias que surgiram”	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 - Fases do projeto	32
Quadro 2.2 - O que sabemos sobre o caracol.....	33
Quadro 2.3 - O que queremos saber sobre o caracol.....	34
Quadro 2.4 - O que vamos fazer sobre o caracol	35
Quadro 2.5 - Frases escritas na caixa do caracol.....	38
Quadro 2.6 - Comentários dos alunos sobre a atividade prática	42

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Texto informativo sobre o caracol	34
Fotografia 2 - Trabalho de pesquisa sobre o caracol.....	36
Fotografia 3 - Grelha de auxílio na pesquisa de informação	36
Fotografia 4 - Um aluno cola o caracol no papel de cenário.....	36
Fotografia 5 - Trabalho no cartaz de apresentação	36
Fotografia 6 - Caixa do caracol com a participação dos pais.....	38
Fotografia 7 - Resolução do problema I de T e L	40
Fotografia 8 - Resolução do problema I de C e B	40
Fotografia 9 - Resolução do problema I de DD e CS.....	40
Fotografia 10 - Atividade prática sobre a alimentação do caracol	42
Fotografia 11 - Observação do caracol com a lupa binocular.....	44
Fotografia 12 - Observação do caracol com a lupa de mão	44
Fotografia 13 - Desenho inicial realizado por T sobre o caracol	47
Fotografia 14 - Desenho final realizado por T sobre o caracol.....	47
Fotografia 15 - Desenho inicial realizado por C sobre o caracol	47
Fotografia 16 - Desenho final realizado por C sobre o caracol.....	47
Fotografia 17 - Desenho inicial realizado por MP sobre o caracol	48
Fotografia 18 - Desenho final realizado por MP sobre o caracol.....	48
Fotografia 19 - Desenho inicial realizado por MG sobre o caracol	49
Fotografia 20 - Desenho final realizado por MG sobre o caracol.....	49
Fotografia 21 - Desenho inicial realizado por CS sobre o caracol.....	50
Fotografia 22 - Desenho final realizado por CS sobre o caracol	50
Fotografia 23 - Cartaz da atividade prática da alimentação do caracol (Exposição)	52
Fotografia 24 - Cartaz das pesquisas sobre o caracol (Exposição)	52
Fotografia 25 - Dossier com os desenhos iniciais e finais dos alunos	53
Fotografia 26 - Cartaz sobre a pesquisa	53
Fotografia 27 - Trabalho com a participação dos pais no projeto	53
Fotografia 28 - Atividade de matemática sobre a organização e tratamento de dados .	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Reflexões em Educação de Infância	1
Anexo II - Reflexões do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)	4
Anexo III - Textos informativos escritos pelos alunos	19
Anexo IV - Autorização dos pais	20
Anexo V - Atividade sobre o dia da Mãe.....	21
Anexo VI - Atividade da confeção das bolachas com formato de espiral	22
Anexo VII - Modelo de Resolução de Problemas	23
Anexo VIII - Transcrições das resoluções do problema I sobre o caracol	24
Anexo IX - Transcrições dos alunos na atividade de Observação do caracol com lupa binocular e lupa de mão.....	25
Anexo X - Transcrições dos desenhos iniciais e finais	27
Anexo XI - Comentários dos pais sobre o projeto “O caracol”	33
Anexo XII - Reflexões do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)	34
Anexo XIII - Notas de campo.....	42

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa descrever todo um conjunto de vivências e aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso de formação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, a que corresponde à prática pedagógica supervisionada nos diferentes contextos educativos: Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O supracitado relatório encontra-se dividido em duas partes: a parte I que corresponde à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado de Educação de Infância e a parte II que diz respeito à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado de 1.º Ciclo de Ensino Básico.

A parte I subdivide-se em três partes, sendo que a primeira corresponde à reflexão do vivenciado em contexto de Creche e a segunda ao vivenciado em contexto de Jardim de Infância, e para finalizar apresento um epílogo sobre as práticas nestes dois contextos distintos. A parte II subdivide-se em cinco partes: componente reflexiva do 2.º ano de escolaridade, trabalho de projeto sobre o caracol, parte reflexiva do 3.º ano de escolaridade, ensaio investigativo sobre a indisciplina na sala de aula e por fim, um epílogo sobre as práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na componente reflexiva que realizei neste relatório, tentei refletir sobre todo o meu percurso ao longo dos vários contextos onde realizei a Prática Pedagógica do Ensino Supervisionado. Procurei não refletir somente nas minhas ações, dificuldades e aprendizagens, mas também sobre as evidências oferecidas pelas crianças. Empenhei-me sempre em fundamentar devidamente as reflexões, com uma diversidade de autores, refletindo essencialmente sobre os momentos que marcaram a minha passagem por cada contexto que vivenciei.

No contexto de 2.º ano de escolaridade apresento um projeto baseado na metodologia de trabalho de projeto intitulado, “O Caracol”. Com uma turma do 3.º ano de escolaridade, apresento um ensaio investigativo sobre a indisciplina na sala de aula.

Por fim, apresento uma conclusão final de Relatório na qual pretendo evidenciar as minhas experiências e aprendizagens ao longo de todo o meu percurso vivenciado nos diferentes contextos, os quais contribuíram de forma decisiva para a aquisição de uma diversidade de competências essenciais à minha formação enquanto futura profissional da educação.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A reflexão em questão baseia-se essencialmente em todo o meu percurso como educadora estagiária de Prática Pedagógica em Educação de Infância, que corresponde ao 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretendo ainda refletir sobre as minhas experiências e várias situações que vivenciei, tanto no contexto de Creche como no contexto de Jardim de Infância.

De forma a obter uma melhor organização da minha reflexão, optei por dividi-la, tendo em conta os critérios consignados nos diferentes contextos, pelos quais tive oportunidade de passar. Deste modo, o primeiro ponto corresponde à Prática Pedagógica em contexto de Creche, o segundo à Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância e o terceiro resume-se a todas as experiências e aprendizagens vivenciadas em ambos os contextos.

Ambas as práticas decorreram na Associação e Bem-Estar dos Parceiros, situado nos Parceiros, perto de Leiria.

1. SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE CRECHE...DESCOBRINDO O MUNDO MARAVILHOSO DA CRECHE

A primeira parte da prática em contexto de Creche teve uma duração de cinco semanas. Esta decorreu na Sala dos Caracóis, com um grupo de dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os vinte e dois e os trinta e dois meses.

Foi uma novidade para mim e muito surpreendente a passagem por este contexto, uma vez que nunca tinha contactado com crianças desta faixa etária. Inicialmente, confesso que estava muito expectante e ciente de que iria encontrar um contexto diferente, de onde poderia retirar grandes aprendizagens. E assim aconteceu, tendo sido muito variadas as aprendizagens e experiências que vivenciei, sobre as quais pretendo refletir, pois

“A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Segurança Social, s.d., p.1).

Antes de contactar com esta nova realidade, não tinha uma ideia formada de toda a envolvência de uma Creche, mas percebia que seria uma fase muito importante na vida de cada criança. É também neste contexto que cada criança vive diversas experiências fora do seu círculo familiar e onde desenvolve competências e capacidades essenciais para todas as etapas da sua vida. Ao longo desta prática percebi que a observação em Creche é fundamental, e que “Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de Creche” (Parente,

2012:6). Deste modo, compreendi que é elementar que conheçamos cada criança, e que o nosso trabalho se focalize nos seus interesses de forma a corresponder e satisfazer as suas necessidades, pois

“O trabalho desenvolvido em contexto de Creche deve procurar sustentar-se na perspectiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança” (Parente, 2012:5).

Já na prática percebi que a Creche é o local onde a criança conhece diferentes pessoas e vive novas experiências. Compreendi acima de tudo, que, para que a criança viva essas experiências, é necessário um ambiente estimulador e desafiador que as leve a desenvolver competências.

Através da minha experiência neste contexto, compreendi que o mais importante é o bem-estar e a segurança das crianças. Ao longo da prática fui percebendo que o educador tem um papel preponderante nesse sentido, capaz de garantir e assegurar as necessidades básicas de cada criança, proporcionando-lhes experiências significativas. Ao refletir sobre este bem-estar e garantia dos cuidados básicos das crianças, considero que são fundamentais e definem o mundo da Creche, uma vez que sem estes dificilmente a criança se sentirá confortável e segura. Portugal (2012) afirma que:

“Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem – estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012:5).

Sem dúvida que, para realizar todo o trabalho com o grupo de crianças, foi essencial pesquisar previamente sobre as características desta faixa etária com quem ia trabalhar. Considerei importante recorrer ao ramo da Psicologia para conhecer as características que podem ser observáveis nas crianças. Na minha opinião, este é essencialmente o ponto de partida para todo o processo educativo.

Ao longo da prática no contexto de Creche, entendi que a observação se constituía como um instrumento indispensável no dia-a-dia do educador. Na verdade, dificilmente se conseguirá planear e avaliar um grupo de crianças sem observação, sendo que esta constitui uma ferramenta essencial, onde a observação “constitui...a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:25). Deste modo, estou perfeitamente consciente que esta foi uma ferramenta fundamental para adquirir conhecimentos que me acompanhou ao longo da minha experiência neste contexto, pois considero que para conhecer cada criança é essencial que se observe, isoladamente ou em grupo, determinadas atitudes, capacidades, dificuldades e comportamentos. Só assim se consegue recolher as informações necessárias e adaptar o processo educativo à necessidade de cada criança, daí a importância da observação

(Ministério da Educação, 1997). Julgo que a elaboração da caracterização foi imprescindível, pois permitiu conhecer melhor o grupo de crianças, identificar as suas características e perceber as suas capacidades. Considero que uma das grandes aprendizagens que vivenciei nesta prática foi perceber que a observação se constitui como a base de todo o processo educativo e como um instrumento fulcral para o educador.

Através da minha experiência, em contexto de Creche, percebi que a rotina assume uma posição bastante importante na vida das crianças. Participar nas rotinas diárias destas, foi das experiências mais agradáveis que vivenciei neste contexto, pois permitiu-me conhecer o grupo de crianças e contactar com cada uma especificamente. Percebi, ainda, a importância e o impacto que a rotina tem no dia-a-dia de cada criança, uma vez que é essencial que estas percebam que existem horas definidas para cada momento do dia. Em cada rotina do dia-a-dia fascinou-me bastante o facto deste trabalho progressivo, compreendido pelas crianças que sabem o que se vai sucedendo ao longo do dia. Recordo-me de um exemplo, nos momentos em que dizia às crianças que tínhamos de colocar as camas para a sesta, estas percebiam exactamente o que tinham de fazer, colocar os babetes, lavar as mãos e que de seguida era o almoço. Portanto, era extraordinário poder observar estes momentos, pois na verdade todos eles estavam na mente das crianças e sequenciados no seu dia-a-dia, o que para mim foi de facto uma grande surpresa.

Deste modo, ao contactar diariamente com o grupo de crianças desta faixa etária, percebi a importância e o impacto que a rotina proporciona no dia-a-dia de cada criança, uma vez que tive oportunidade de observar que uma das suas grandes finalidades é promover a interação entre as crianças. Assim, “ (...) a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções nas configurações do contexto educativo” (Zabalza, 1987:169). Um dos momentos que assisti, e em que pude confirmar a interação entre as crianças nas rotinas foi o da hora das refeições. Enquanto as crianças comiam, gostavam de interagir com os outros e de proporcionar um momento de conversa à volta da mesa. Hohmann & Post (2011) confirmam isso, ao afirmar que “Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (Hohmann & Post, 2011:220).

Refletindo sobre os momentos da hora do almoço, demonstra que têm algo de curioso, pois muitas vezes as crianças perdiam mais tempo a conversar com os colegas do que se interessavam propriamente pela refeição. Para além dos momentos de refeição, na hora da higiene, também existe um momento de interação da criança com o adulto, e que considero que foi uma das rotinas que me interessei bastante e tentei sempre ter muito cuidado. Talvez

pelo senso comum, tinha muito definida a ideia de que a higiene era realizada unicamente pela assistente operacional. Com o decorrer da prática apercebi-me que estava totalmente errada. Compreendi que de facto é fulcral que o educador participe e esteja sempre presente neste momento, uma vez que é necessário manter o contacto, não só no momento da higiene, mas em todos os momentos do dia pelo qual a criança passa, conseguindo deste modo criar laços afetivos, que na minha opinião são muito importantes nesta faixa etária, pois é desta forma, que a própria criança se sente segura e confiante no educador, sendo

“Através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem sentido de segurança no contexto de grupo que é a Creche” (Hohmann & Post, 2011:229).

Apercebi-me ainda da importância do espaço na aprendizagem e no dia-a-dia das crianças, uma vez que “A organização e a utilização do espaço são a expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo” (Ministério da Educação, 1997:37). Compreendi que a organização espacial é essencial para que as crianças saibam partilhar o espaço que as rodeia, bem como os materiais que têm à sua disposição com os colegas da sala. Considero importante que as crianças comecem a ter essa noção de partilha desde cedo, sendo a Creche o contexto ideal para que as mesmas a desenvolvam. De igual modo, também é importante que o espaço e os materiais existentes sejam adequados aos diversos níveis de atividade, isto é, por exemplo, numa sala onde as crianças não se conseguem equilibrar muito bem quando correm é essencial que o piso seja seguro e o espaço propício com materiais adequados para uma maior segurança e mobilidade da criança (Hohmann & Weikart, 2003). Esta foi mais uma das minhas aprendizagens que realço com bastante significado, pois considero que o espaço é um aspeto que o educador tem de ter consideração, não se podendo esquecer que este é o local que a criança contacta diariamente e onde tem que se sentir segura.

Observei, também, determinados comportamentos das crianças, quando estas por vezes se encontram um pouco agitadas. Sobre o sucedido questioneei a Educadora Cooperante, a qual informou que tal se devia à necessidade de se expressarem e exercitar, pois é algo que não lhes é proporcionado dentro da própria sala de atividades. Compreendi então, que uma boa estratégia para controlar o grupo seria essa mesma expressividade e exercitação de movimentos no espaço exterior. Percebi que o espaço exterior é algo fundamental neste contexto para as crianças, uma vez que permite que estas desenvolvam uma diversidade de competências essenciais ao seu desenvolvimento pois, “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pela criança” (Ministério da Educação, 1997:39). Na verdade, o espaço exterior não significa que sejam somente proporcionados momentos de brincadeira livre, uma vez que podem ser idealizadas

propostas educativas, tanto por parte do educador como das próprias crianças. Desta forma, Hohmann & Weikart (2003) afirmam que,

“O tempo exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Se bem que as crianças dos contextos de aprendizagem ativa se movimentam ao longo do dia uma vez lá fora envolvem-se em brincadeiras mais revigorantes e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 2003:433).

Ao longo da minha experiência neste contexto, considerei importante perceber como devemos estimular a autonomia nas crianças, uma vez que é essencial que as crianças que ainda não são autónomas comecem a ter a noção de que são capazes de progressivamente ir realizando determinadas tarefas sem que sejam ajudadas por ninguém. Percebi que a criança só é autónoma se lhe forem proporcionadas situações que sejam desafiadoras e estimulantes, no sentido de a motivar para a aprendizagem, e cabe

“ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (Ministério da Educação, 1997:26).

Esta foi uma das grandes aprendizagens que me acompanhou ao longo da minha passagem por este contexto. Percebi, que a criança teria que realizar as suas tarefas autonomamente, experimentando, manipulando e explorando o que a rodeia. Foi através destas situações que percebi a importância da aprendizagem pela ação, uma vez que é neste sentido que a criança tem a oportunidade de viver experiências diretas e imediatas, construindo assim o seu próprio conhecimento (Hohmann & Weikart, 2003). Desta forma, poder observar diversos momentos em que a criança vive muito a aprendizagem pela ação foi uma das minhas grandes aprendizagens neste contexto.

Uma das dificuldades que senti essencialmente nas primeiras semanas prendeu-se com a interação e a dinamização do grupo de crianças. Não só por uma questão de personalidade, mas também porque era a primeira vez que me encontrava com um grupo de crianças tão pequenas, não conseguia despertar a atenção das mesmas, nem proporcionar muitos momentos de interação. Com o decorrer da prática, e apesar do pouco tempo que me foi proporcionado, consegui criar ligações afetivas com as crianças, sendo para mim uma das minhas maiores vivências e uma grande conquista. Percebi, que é através das interações com o educador, que as crianças desta faixa etária aprendem bastante, nomeadamente em momentos de rotina, e não nos momentos de concretização das propostas educativas propostas pelo educador.

Outra das dificuldades que senti ao longo desta prática diz respeito ao modo de exploração dos livros de histórias com crianças pequenas. No início, não tinha nenhuma noção de como devia apresentar e o que explorar num livro com crianças tão pequenas. Ao abordar um livro com este grupo de crianças, percebi que o estava a fazer de forma errada pois não

demonstravam qualquer interesse por ele. Compreendi que por detrás de um simples livro existiam uma variedade de situações que poderiam ser exploradas de forma divertida com as crianças mais do que simplesmente ler esse livro. Foram as formas diferentes de exploração que descobri posteriormente, que me levaram a perceber que por vezes temos de preparar melhor as atividades antes de as proporcionar às crianças e acima de tudo pensar sempre nelas quando se faz a planificação. Apesar de ter sido das primeiras dificuldades com que me deparei logo no início das intervenções, vejo-a agora como uma das aprendizagens realizadas neste contexto, porque na verdade é necessário experimentar para depois sermos capazes de modificar, e se não experimentarmos nunca sabemos como fazer, nunca teremos um feedback, nem nunca saberemos refletir sobre as nossas próprias ações.

Menciono, ainda, algumas das minhas aprendizagens neste contexto, relativamente às propostas educativas que proporcionei às crianças. Ao longo desta prática tomei a consciência de que as propostas não deviam ser muito extensas, uma vez que as crianças não conseguiam durante muito tempo ter atenção e concentração. Como é citado numa das reflexões que realizei neste contexto:

“Com a realização das propostas educativas que foram proporcionadas ao longo destas três semanas de intervenção percebi, em conjunto com a minha colega de estágio, que existem determinadas atividades que devem ser adequadas para realizar em grande grupo e outras que devem ser em pequeno grupo ou até mesmo individualmente” (Anexo I – Reflexão sobre as três semanas de intervenção no contexto de Creche).

Com o decorrer da prática senti que tinha de ter algum cuidado com a gestão do tempo das propostas educativas, o que por vezes não foi fácil. Ao longo de todas as intervenções, tentei sempre que os materiais fossem de encontro às necessidades e preferências das crianças, e que, acima de tudo, permitissem a exploração e manipulação por parte das mesmas, pois

“Uma criança pequena aprende o que é objecto através das experimentações que sobre ele realiza – segurando, apertando, subindo por eles, gatinhando por debaixo, deixando cair, cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos e ouvindo os sons que ela faz. Quando as crianças exploram um objecto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam as suas diferentes partes (...)” (Hohmann & Weikart, 2003:36).

Para mim esta também foi uma das grandes aprendizagens, pois na minha opinião, é fundamental que as crianças não se restrinjam somente a observar os materiais, mas também a explorá-los, assim como os objetos que têm à sua disposição, pois só assim é que percebem e descobrem os seus atributos. Recordo-me de uma atividade que eu e a minha colega de prática realizámos com o grupo de crianças onde estes teriam de manipular e explorar um conjunto de diversos materiais com características diferentes. Foi muito interessante poder observar o cuidado e a atenção com que as crianças exploravam esses mesmos materiais, pois apesar de ser uma simples proposta educativa, foi algo que as crianças levaram muito a sério e se interessaram bastante no trabalho proposto.

Todos os trabalhos das crianças eram afixados numa das paredes da sala de atividades. Achei muito interessante, e recordo-me de algumas crianças que quando nós perguntávamos onde estava o seu desenho elas diziam sempre “*este é meu*”. Ao refletir sobre isto, considero esta situação muito interessante pois na verdade as crianças reconheciam sempre qual era o seu trabalho, e isso confesso, era algo que imaginava que fosse impensável que as crianças realizassem.

Através da minha experiência no contexto de Creche, aprendi uma grande lição. O educador é uma figura muito importante na vida das crianças nesta faixa etária porque para além de lhes proporcionar momentos estimulantes e desafiantes, é ele que vivencia e contacta com os momentos marcantes de cada criança, à medida que se desenvolve. Ao refletir sobre este aspeto, considero que a ideia que temos de que o educador “serve para tomar conta das crianças” está completamente errada, e que devemos olhar para o papel do educador com uma outra perspetiva, como aquele que proporciona momentos em que a criança pode vivenciar e experimentar, bem como desenvolver competências essenciais ao seu desenvolvimento. Contudo, confesso que tinha uma ideia completamente errada do papel do educador e só através da prática é que tomei consciência da realidade do mesmo.

Analisando de forma crítica o meu percurso, ao longo da minha passagem pelo contexto de Creche, recordo com enorme satisfação as diversas aprendizagens e experiências que vivenciei e que foram fundamentais, não só para o meu crescimento enquanto futura educadora, mas também para o meu crescimento a nível pessoal e social. Ser educador no contexto de Creche é de facto uma descoberta maravilhosa a cada dia que contactamos e fazemos parte da vida de cada criança.

2. SER EDUCADORA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA...DESCOBRINDO O MUNDO MARAVILHOSO DO JARDIM DE INFÂNCIA

A segunda prática pedagógica do 1º semestre foi realizada no contexto de Jardim de Infância, que correspondeu a um período de dez semanas e decorreu na Sala dos Golfinhos, com um grupo de vinte seis crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade.

Apesar de já ter contactado com este contexto em anos anteriores, o mesmo não me deixou de surpreender. Foram inúmeras as experiências e as aprendizagens que me foram proporcionadas ao longo destas dez semanas. Existiram momentos em que as coisas se proporcionaram de uma forma agradável, e outros de uma forma não tão desejada. Ao longo

desta reflexão pretendo refletir sobre este contexto, bem como as experiências vivenciadas, dificuldades sentidas e aprendizagens vivenciadas.

A educação pré – escolar,

“(…) é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade sobre como ser autônomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997:15).

No contexto de Jardim de Infância a criança desenvolve competências, nomeadamente a nível social, tem a perceção do mundo que a rodeia, e gradualmente começa a compreender que pertence e se insere na sociedade que a envolve, aprendendo desta forma a saber viver com os outros.

Constatei também que as crianças já se interessam por muitos assuntos e sobre os quais se interrogavam algumas vezes, despertando-lhes, por isso, bastante curiosidade. Cada dia que passava, cada dúvida que surgia e o entusiasmo por parte das crianças no envolvimento das atividades surpreendia-me muito, pois não imaginava quão curiosas eram as crianças nesta faixa etária.

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é a própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (Ministério da Educação, 1997:79).

Apercebi-me da importância que tem a planificação neste contexto sendo este um documento e uma ferramenta essencial para o educador. Percebi que na planificação, o educador assume um papel importante, uma vez que ele tem a responsabilidade de criar situações desafiantes que estimulem as crianças e proporcionem o seu envolvimento global. Nesse sentido, a planificação surge como fundamental não só para o educador mas também para as crianças. Ainda relativamente à planificação, tal como aconteceu no contexto de Creche, existiram algumas dificuldades, designadamente na elaboração das competências e na articulação das mesmas com as propostas educativas. Porém, com a prática fui percebendo que apesar de serem dificuldades também foram aprendizagens para mim. Desta forma, só com o decorrer das várias semanas é que fui percebendo e percecionando qual a função da planificação no processo educativo e na concretização de aprendizagens que esta proporciona na criança. A partir deste momento comecei a olhar a planificação de uma outra forma, encarando-a como uma ajuda e uma ferramenta essencial, não só enquanto educadora estagiária, mas também enquanto futura profissional, percebendo acima de tudo que contribuía para um melhor desenvolvimento das capacidades das crianças. Comecei desde então a perceber que cada item da planificação não era independente, e que todos eles juntos podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nas crianças.

No contexto de Jardim de Infância tentei sempre planificar de acordo com os interesses das crianças, procurando sempre ter em atenção as suas dúvidas e interesses, tendo em conta que

“O planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997:26).

Não imaginava qual era o objetivo de planificar de acordo com os interesses das crianças, porém com a prática fui compreendendo que é essencial que as mesmas participem na realização da planificação, estimulando nelas o espírito crítico e motivando-as para que nos digam o que gostariam de fazer e como podem concretizar determinadas propostas educativas. Neste sentido, a planificação com as crianças promove o trabalho em equipa, que na minha opinião é algo que tem de ser estimulado nestas idades.

Uma outra das minhas aprendizagens relativas à planificação, prende-se com a articulação das várias áreas de conteúdo. No início, tinha muito a ideia fixa de que as áreas de conteúdo eram independentes, não podendo existir qualquer tipo de ligação. Com a experiência nesta prática e com as várias intervenções, percebi que estas não se podem dissociar, uma vez que

“as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997:48).

Portanto, é este sentido que temos de ter em conta quando planificamos as propostas educativas, mas devemos ter em atenção que

“ (...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997:48).

Outra das dificuldades sentida relativa à planificação diz respeito à avaliação. Senti sempre a necessidade de compreender, O quê? Como? Quando? Avaliar. Estas foram algumas das questões que me acompanharam ao longo de todo este processo, tentando sempre perceber qual a função da avaliação. Na verdade, a avaliação diz respeito a “avaliar o processo e os efeitos, envolvendo crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar” (Laevers & Portugal, 2010:9). A avaliação foi sempre alvo de algumas dificuldades, mas de qualquer forma encarei-a como uma constante aprendizagem. Apesar de pesquisar vários autores que nos dizem o que avaliar, a minha dificuldade incidiu essencialmente em como avaliar, o que avaliar e quando aplicar a avaliação. Porém, tentei sempre contornar essa dificuldade recorrendo a alguns instrumentos de avaliação, nomeadamente às grelhas existentes para o efeito. Tornou-se mais fácil perceber que desta forma a avaliação teria como função verificar se a criança conseguia ou não atingir aquilo que se pretendia. Todavia, e apesar das dificuldades sentidas, tomei a consciência de que a avaliação é uma ferramenta essencial e pondero que deve

“ser entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa” (Dias, 2009:31).

Ao longo da prática que vivenciei neste contexto, senti que fui pouco cuidadosa com o rigor científico, e na linguagem utilizada. Apesar de possuir alguns conhecimentos científicos acerca de determinados conteúdos, estes não foram suficientes para que a exploração fosse dinamizada e explorada de forma correta. Desta forma, percebi que era necessário possuir um quadro concetual e correto sobre os diversos conteúdos que abordámos e explorámos com crianças pequenas. Ao refletir sobre a falta de rigor científico, compreendi que na verdade está totalmente errado quando pensamos que não é necessário existir rigor científico, muito pelo contrário, é fundamental que estejamos preparados para sermos capazes de responder a questões que podem ser colocadas pelas crianças. Deste modo, entendi que é essencial que o educador deve sempre preparar muito bem os conteúdos que vai abordar com as crianças, pois,

“(…) a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios de conhecimento humano: a história, a sociologia...que, mesmo e elementares e adequadas a crianças destas idades, devendo corresponder sempre a um rigor científico” (Ministério da Educação, 1997:81).

Uma das aprendizagens que pretendo evidenciar e que considero relevante, desenvolvida ao longo desta prática, prende-se com as estratégias de controlo de grupo. No que diz respeito às estratégias, tentei sempre encontrar aquela que se adequava mais às diversas situações com que me fui deparando. Contudo, foi um trabalho um pouco difícil, uma vez que cada situação envolve estratégias específicas nos diferentes momentos, tanto de observação como de intervenção, percebendo ainda que as estratégias deveriam ser variadas ao longo dos dias e semanas. Esta foi uma das aprendizagens que considero muito importante no meu percurso enquanto educadora estagiária, uma vez que é fundamental que tenhamos um leque de várias estratégias para saber adequá-las a cada criança e a cada momento.

Um dos aspetos positivos e também uma das experiências significativas relativamente a toda esta prática, diz respeito a toda a criatividade que tanto eu como a minha colega de estágio tentámos implementar e proporcionar ao longo desta prática. Foi de facto muito interessante observar o grupo de crianças nos momentos em que algo de diferente surgia na sala. As crianças permaneciam com um ar de admiração e curiosidade sempre que as caixas e malas surpresas surgiam. Isso para mim foi muito gratificante, perceber como o papel surpresa proporcionava motivação às mesmas. Desta forma, o surgimento das propostas educativas com criatividade foi sempre um bom ponto de partida, para que as crianças se mantivessem concentradas e atentas para a realização da proposta educativa. Nestes momentos, o facto de muitas vezes ser a própria criança a descobrir o que estava dentro das caixas ou malas que surgiam na sala, causava nela própria um momento de expectativa, que para além de gostar,

levava-a de certa forma a ser autónoma e responsável, que na minha opinião é algo que deve ser incutido nas crianças desde cedo. Ao ter oportunidade de concretizar momentos de criatividade ao longo da prática, tanto no contexto de Jardim de Infância como no de Creche, tenho a consciência de que já consigo mais facilmente proporcionar propostas educativas, de forma diferente e criativa. Estes momentos tão estimulantes às crianças foi também uma das grandes experiências que vivenciei em toda a prática neste contexto.

Esta prática motivou-me bastante, pois foi com este grupo de crianças que vivenciei muitas experiências e criei ligações afetivas. O facto de serem crianças muito comunicativas e interativas proporcionou que desde o início da prática surgissem muitas perguntas e muitas curiosidades por parte delas, e isso para mim foi relevante porque toda a curiosidade e questionamento por parte da criança faz parte do seu desenvolvimento enquanto ser humano. Considero que em alguns momentos da prática, os alunos surpreenderam-me com imensas questões e curiosidades, às quais tentei de alguma forma responder, criando propostas educativas que fossem de encontro às mesmas.

Debruçando-me sobre todo este meu percurso, vivenciando cada contexto de uma forma diferente, aprendi muito com todos os intervenientes da prática e principalmente com as crianças. E essa é a minha perspetiva no futuro, estar sempre em contínua aprendizagem não só com as crianças, mas com todos aqueles que me rodearem. Esta é uma das grandes aprendizagens que retiro desta prática.

3. EPÍLOGO SOBRE A PRÁTICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

É importante referir que as reflexões anteriormente realizadas foram de certa forma muito importantes para o meu percurso enquanto educadora estagiária, em ambos os contextos.

Considero todos os momentos de reflexão quer escritos, quer orais, fulcrais ao longo de toda a prática, pois permitiram que me desenvolvesse não só a nível profissional, como pessoal e social. Tais momentos proporcionaram que refletisse em conjunto com os vários intervenientes desta prática relativamente às minhas ações, ideias e conceções sobre diversos assuntos, assim como sobre os meus pontos fortes e fracos. Enfim, foi um conjunto de reflexões feitas sobre diversas situações que me ajudaram a crescer, não só como futura educadora mas também como pessoa. Desde sempre, fui recetiva e aceitei as críticas como construtivas e com as quais aprendi muito. Sinto que essas críticas e feedbacks foram fulcrais para o meu crescimento e enriquecimento enquanto futura profissional da educação. Ao refletir sobre as minhas aprendizagens e dificuldades, tentei sempre procurar autores e fundamentar as minhas ideias, pois tem que existir uma justificação sobre aquilo que dizemos

e fazemos. Pondero que todos os momentos reflexivos proporcionados pelos diversos intervenientes da prática foram muito significantes para mim, e apesar de aprender bastante com eles, acima de tudo, fizeram-me perceber aquilo que possivelmente jamais faria ideia de que poderia suceder comigo. Foi particularmente nestes momentos que consegui compreender qual a finalidade de reconhecer os meus pontos fracos e pontos fortes, além de ser eu própria a perceber como poderia mudar alguns aspetos que ainda não estavam consolidados. Considerarei muito importante também estes momentos de reflexão, pois

“Reflectir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absolver-se pensar; voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado” (Dias, 2009:32).

Toda esta prática pedagógica em Educação de Infância proporcionou-me vários momentos de trabalho em equipa, que na minha opinião foram cruciais enquanto futura profissional. O trabalho em equipa permitiu-me contactar com várias situações, como partilha de ideias, angústias, dificuldades, experiências vivenciadas e momentos de trabalho em cooperação. Enquanto futura profissional da educação, fui confrontada com uma diversidade de situações de trabalho em equipa, fulcrais no nosso dia-a-dia, com as quais devemos estar preparadas para futuramente lidar com elas. Para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, o trabalho em equipa foi fundamental, tornando-se como um auxílio para a partilha de ideias e materiais com os nossos colegas. Quando trabalhamos em equipa não estamos somente a ajudar os outros, mas também a nós próprios, recebendo o feedback sobre essa partilha. Considero, que o trabalho em equipa que fui realizando ao longo da prática foi muito importante, pois constitui-se como um dos pilares imprescindíveis na minha formação enquanto futura educadora. Assim como nos diz Miranda & Santos (2007)

“o conhecimento profissional do professor deve ser construído através do diálogo com os seus colegas e na assunção de objectivos comuns. Tem de se assumir como elemento de uma equipa, utilizando o individualismo que o tem caracterizado, de forma a partilhar ideias, saberes e frustrações, a descobrir as suas capacidades, a valorizar as suas actividades pedagógicas e a enriquecer e promover a actualização permanente dos elementos do grupo” (Miranda & Santos 2007:15).

A prática pedagógica em Creche foi uma surpresa, uma vez que nunca tinha contactado com esta realidade. A minha expectativa inicial sobre a mesma era de que todo o trabalho envolvia muita ligação com as crianças, uma vez que estas ainda são pouco autónomas. E na verdade, essa expectativa correspondeu ao que eu esperava, uma vez que todos os momentos que vivenciei demonstraram uma grande relação por parte do educador com a criança. Para mim foi um dos momentos significativos, pelo facto de também poder fazer parte dessa relação vincada que o educador vive no dia-a-dia com cada criança. Ser educador no contexto de Creche é encantador, pois de certa forma contactamos com todos os marcos importantes que cada criança nos vai demonstrando, desde o começar a comer sozinha, vestir-se, o retirar a fralda entre outras situações que para mim mostraram algum significado. Considero que são

momentos de enorme felicidade não só para nós, enquanto educadores, mas também para as próprias crianças e familiares. Considerei, ainda, bastante relevante para a minha prática poder acompanhar todos estes momentos tão importantes, não só para os pais e educador, como principalmente para a criança.

Ambos os contextos foram sem dúvida fundamentais na minha formação, uma vez que foi através deles que aprendi e vivenciei várias situações que me fizeram crescer. O facto de em Creche não conseguir ter, desde os primeiros momentos, um grande à vontade, em Jardim de Infância já aconteceu de forma diferente, uma vez que facilitei mais o envolvimento com as crianças, criando laços de afetividade com as mesmas desde cedo. No contexto de Jardim de Infância, a interação e comunicação com o grupo de crianças foi fluente, e tal mostrou que a minha evolução não foi a mesma nos dois contextos. Percebi que consegui desinibir-me mais, criar momentos de comunicação e despertar interesse e motivação nas crianças mais cedo no Jardim de Infância. Esta foi uma das grandes aprendizagens que vivenciei neste contexto e com a qual fiquei bastante satisfeita, pois na verdade aquilo que no início se constituía um obstáculo, com o decorrer da prática tornou-se numa aprendizagem. Foi sem dúvida uma grande satisfação perceber que as crianças demonstravam envolvimento e que eu consegui criar ligações de afeto com as mesmas.

Não imaginava que fosse tão interessante e encantador trabalhar com crianças desta faixa etária, em contexto de Jardim de Infância. Ao longo do tempo que estive com este grupo de crianças, fui presenteada com muitas situações e respostas surpreendentes por parte das mesmas e jamais pensaria que fossem capazes de fazerem o que fazem. Para mim, foi importante proporcionar momentos de aprendizagens em que as crianças nos surpreendem com múltiplas respostas e opiniões.

A prática pedagógica vivenciada em Educação de Infância permitiu-me um maior contacto com uma realidade um pouco desconhecida e proporcionou um crescimento a nível pessoal, social e acima de tudo profissional. Apesar do tempo em contexto de Creche ser mais curto que em Jardim de infância, nada impediu que as aprendizagens sortissem efeito mais num contexto do que noutro.

Das maiores experiências que levo desta prática prendem-se com a interação e o envolvimento com as crianças, tanto em Jardim de Infância como em Creche, e por isso considero que foi muito importante conseguir captar a atenção e despertar o interesse das mesmas. Ainda que em Creche tenha tido um início mais difícil, uma vez que as crianças demonstravam alguma insegurança e eu não proporcionava uma grande aproximação

daquelas, em Jardim de Infância, isso já aconteceu de maneira diferente, pois as crianças desta faixa etária eram bastante comunicativas, o que facilitou a minha interação com o grupo.

Realço ainda a importância que os intervenientes desta prática tiveram ao longo da minha passagem por estes dois contextos. Toda a ajuda, todo o trabalho em equipa, momentos reflexivos foram gratificantes, pois de certa forma ajudaram-me a perceber quando estava certa ou errada. Enfim, uma multiplicidade de situações que foram imprescindíveis na minha experiência enquanto educadora estagiária.

É certo, que ao longo de toda a minha passagem pelos diferentes contextos houve momentos de dificuldades, experiências e aprendizagens. Aprendi muito com todos os intervenientes da prática, mas também com as crianças, que foram sobretudo as grandes impulsionadoras das minhas aprendizagens, pois sem elas nada disto seria possível.

Apesar de tudo e da curta passagem por cada contexto, sei que ainda tenho muito para aprender, porque o papel de um educador não se restringe somente a pensar em propostas educativas, mas também a orientar e a impulsionar as aprendizagens das crianças. Por isso, considero importante que o educador esteja sempre bem preparado, pois a cada dia que passa, as crianças são mais curiosas e surpreendem-nos ainda mais do que aquilo que procuram saber.

Confesso que é maravilhoso ser educador tanto em contexto de Creche como em contexto de Jardim de Infância, pois, na verdade contactamos diariamente com as crianças e passamos por todos os momentos importantes da sua vida. Toda a Prática Pedagógica em Educação de Infância foi muito enriquecedora, não só em termos de formação enquanto futura profissional da educação, mas também a nível pessoal e social.

PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A parte II refere-se às duas Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionado vivenciadas no contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico. Esta encontra-se dividida em cinco pontos: o primeiro corresponde a uma componente reflexiva onde reflito sobre o meu percurso, enquanto professora estagiária, ao longo da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I, que decorreu na Escola Branca, em Leiria, na sala 4, com uma turma de 2.º ano de escolaridade. Nesta reflexão, tenciono refletir sobre as minhas experiências, aprendizagens e dificuldades vivenciadas e ainda sobre as evidências dos alunos, sobre as quais considero pertinente fazer referência. Ainda neste contexto apresento um projeto baseado na metodologia de Trabalho por Projeto interligado com o trabalho realizado de acordo com o do Movimento da Escola Moderna, no âmbito das ciências, e que corresponde ao segundo ponto desta parte. O projeto relativo ao caracol, concretizado nesta prática surge com a finalidade de responder às questões dos alunos sobre este animal. São ainda apresentadas neste ponto as fases que constituíram a metodologia de Trabalho por Projeto, as suas intenções, a situação que desencadeou, bem como as atividades e respetivas reflexões que foram sendo realizadas ao longo do mesmo.

O terceiro ponto corresponde à vertente reflexiva sobre a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II, que decorreu na Escola Amarela, em Leiria, com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Nesta componente reflexiva pretendo refletir sobre o meu percurso, as experiências e os desafios a que me propus realizar ao longo da prática vivenciada. No quarto ponto apresento um ensaio investigativo, baseado num estudo de caso sobre a problemática “a indisciplina na sala de aula”, que decorreu neste contexto.

Para terminar esta parte, apresento um epílogo onde evidencio as minhas aprendizagens, dificuldades e experiências vivenciadas durante estes dois contextos distintos, enquanto professora e investigadora.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

Início este ponto com uma reflexão relativa ao vivenciado com um grupo de vinte e seis alunos do 2.º ano de escolaridade.

1.1 A DESCOBERTA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DE PRIMEIRO CICLO COM UMA TURMA DE 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

O contexto de primeiro ciclo não era uma novidade para mim, uma vez que na licenciatura tive oportunidade de poder contactar com o mesmo. No entanto considero muito positivo voltar novamente a passar por esta experiência por ser uma aventura que considero bastante

enriquecedora. Contudo, nem todos os contextos são iguais e este não é exceção. Foi muito gratificante vivenciar uma diversidade de situações que me fizeram crescer e compreender de perto como lidar e interagir com os alunos. Refletir sobre as estratégias que se devem aplicar e acima de tudo, vivenciar momentos considerados muito importantes para conseguir perceber e observar a evolução de cada aluno.

Ao longo de catorze semanas, percebi a importância e o impacto que a observação tem no dia-a-dia do professor. Por vezes surge a ideia, enquanto estagiários, de que a observação só é realizada no início da prática nas circunstâncias em que temos ocasião para o fazer. Porém, no decorrer desta prática percebi que tal não sucedia assim, mas, enquanto estagiária observante, compreendi que era mais fácil conseguir observar e retirar evidências dos alunos, do que em momentos de atuação. A observação começou por desempenhar um papel diferente no meu dia-a-dia, enquanto professora estagiária e comecei a perspetivá-la como um meio fundamental, em que “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)” (Estrela, 2008:57). Considero que esta surge como elemento fundamental na formação de professores, uma vez que

“Em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 2008:56).

Deste modo, a observação surge não só neste contexto, mas em todos os momentos de prática profissional, como uma ferramenta necessária, que nos ajuda a conhecer não só os alunos, mas também todos os intervenientes na mesma. Neste contexto foi fundamental através da observação conhecer cada aluno especificamente, bem como as suas próprias rotinas existentes na sala de aula.

A observação também foi essencial para criar envolvimento e ligação aos alunos, desenvolver a relação dentro desta prática pedagógica com outros professores da instituição, auxiliares e acima de tudo com os pais ou encarregados de educação. Ao longo desta prática, considero, sem sombra de dúvida, muito gratificante poder criar relações profissionais com todos os intervenientes, que me ajudaram a observar e refletir sobre uma variedade de situações acerca dos alunos, regras e funcionamento da instituição. No fundo assumem-se como pequenos detalhes, pormenores muito importantes e dos quais necessitamos de ter conhecimento.

Refletindo sobre tudo isto tenho a consciência e considero que sem a observação seria muito difícil conseguir planificar de acordo com o desenvolvimento, interesses e capacidades dos alunos. Relativamente à planificação, confesso que senti inicialmente algumas dificuldades, nomeadamente em conseguir interligar os diversos elementos que a constituem. Apesar dessa dificuldade, apercebi-me da importância da planificação e, progressivamente, fui

compreendendo que a planificação é um instrumento essencial para nos ajudar a construir e estruturar o nosso pensamento, bem como as estratégias que queremos utilizar, adequadas para cada situação. No decorrer das semanas da prática, percebi acima de tudo, que muitas das vezes quando se planifica uma sequência de atividades nem sempre se concretizam da forma como esperamos que aconteça, uma vez que o trabalho realizado dentro da sala de aula não resulta só do professor, mas cabe aos alunos construir o seu próprio conhecimento. Ao planificar as atividades, tentei sempre adaptá-las às necessidades dos alunos, até porque o 1.º Ciclo do Ensino Básico deve constituir

“(…) uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004:23).

Durante a prática, compreendi que é muito importante partir sempre dos conhecimentos dos alunos, uma vez que as aprendizagens tornam-se mais significativas para eles quando partimos dos seus conhecimentos sobre diversos assuntos. Percebi a importância e o impacto que têm as aprendizagens significativas na aprendizagem dos alunos, sendo fundamental que estes partilhem as experiências vivenciadas dentro ou fora da escola, tornando as suas aprendizagens em momentos mais significativos, dado que

“As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (Ministério da Educação, 2004:23).

Surpreendi-me bastante com os conhecimentos dos alunos sobre vários conteúdos, nomeadamente no trabalho de revisão de texto (prática ligada ao Movimento da Escola Moderna), como referi na reflexão:

“Uma das alunas, no momento em que se estava a reescrever o texto disse *“Eu acho que em a seguir ao ‘mas’ tem de vir uma vírgula, porque tem que se colocar a vírgula sempre antes do ‘mas’, porque a seguir vem outra ideia”*. Ao ouvir esta aluna e ao perceber qual a sua ideia, percebi que de facto no caso desta aluna já existe um trabalho de texto muito mais avançado que outros alunos ali na sala, pois ela própria já tem uma outra noção das regras gramaticais e de quando estas devem ser aplicadas” (Anexo II- 9.ª reflexão em contexto de 1.º CEB, 2.º ano).

Ao refletir sobre a evidência desta aluna, não só fiquei surpreendida com o facto da mesma ter reparado neste detalhe que não estava correto, como demonstrou possuir um conhecimento mais fluente relativamente às regras de pontuação e concordância dentro de uma frase. Não só esta aluna, mas também outros alunos que ao longo de várias atividades foram demonstrando idênticos conhecimentos e acima de tudo que gostavam de partilhá-los dentro da sala de aula com os seus colegas. Neste sentido, tentei sempre proporcionar vários momentos onde cada aluno tivesse a oportunidade de demonstrar e expressar as suas ideias perante a turma. Julgo que este aspeto foi fundamental para que a criança desenvolvesse as suas competências pessoais e sociais e, acima de tudo, soubesse dialogar com os seus colegas, num ambiente colaborativo e essencialmente construtivista. Desta forma,

“o ambiente construtivista e investigativo exige que o aluno seja também dialogante, envolvido em diálogos frutuosos com os colegas e com o professor. O saber dialogar frutuosamente com os colegas é uma competência social e as competências sociais deverão ir sendo desenvolvidas desde criança” (Valadares & Moreira, 2009:96).

Os alunos mostraram-se muito interessados, ao longo da prática, querendo não só aprender mais, mas também ajudar os colegas com dificuldades. Neste contexto, considero fundamentais os momentos de aprendizagem cooperativa que os alunos proporcionaram ao longo das várias semanas, uma vez que a aprendizagem cooperativa foi algo que também pude observar e vivenciar ao longo desta prática. A “aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009:4). Ao observar este trabalho cooperativo realizado dentro da sala de aula pelos alunos, apercebi-me que de facto as atividades de aprendizagem cooperativa permitem que os mesmos possam desenvolver uma diversidade de competências sociais e cognitivas, essenciais para realizar as tarefas em grupo (Lopes & Silva, 2009). Dos momentos, em que pude observar mais detalhadamente um ambiente colaborativo e cooperativo, foi no Tempo de Estudo Autónomo, momento esse que fazia parte de um modelo de ensino implementado dentro da sala de aula, o Movimento da Escola Moderna, do qual tive oportunidade de contactar.

Este modelo para mim foi de facto uma novidade. No momento em que percebi que iria trabalhar com o mesmo ao longo da prática, tentei conhecê-lo um pouco melhor através de pesquisas que realizei, pois tinha a consciência que era um modelo a que teria de me adaptar e acompanhar ao longo das várias semanas de prática neste contexto. Foi importante conhecer o modelo em si, quais as suas finalidades para que conseguisse o mais rapidamente possível adaptar-me a ele. Confesso que tive algumas dificuldades em adaptar-me a alguns momentos deste modelo, mas apesar de tudo sinto que progressivamente consegui essa adaptação, na medida em que percebi melhor que se deve trabalhar com os alunos de modo a corresponder às suas dificuldades, interesses e potencialidades. Ao longo da prática compreendi, então, que os alunos conseguiam aprender melhor quando o professor tinha em consideração as características específicas de cada um, pois na verdade cada aluno possui necessidades, interesses e estilos de aprendizagem distintos, resultando a necessidade daquilo a que se chama diferenciação pedagógica. Com a minha adaptação a este modelo, tenho consciência de que aprendi muito acerca da diferenciação pedagógica, pois conhecia muito pouco deste conceito e enquanto professora estagiária, teria que trabalhar muito no decorrer das aulas, nas situações que revelassem essa necessidade.

No que diz respeito às estratégias utilizadas ao longo das várias semanas, pondero que senti dificuldades neste ponto. Apesar de compreender que “as estratégias são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (Font, 2007:32). Contudo, com o decorrer das semanas, fui percebendo que a estratégia para além de ser diferente e adaptada a cada situação, “não é assim assimilável nem a uma atividade ou tarefa – embora se desenvolva através delas – nem uma técnica – embora requeira o seu domínio e uso” (Roldão, 2009:58). Percebi que enquanto não tivesse bem evidente a ideia do que é uma estratégia e qual a sua importância, dificilmente conseguiria aplicá-la nas minhas intervenções. E assim aconteceu quando me deparei com situações práticas e compreendi que as estratégias se mostravam como fulcrais, não só na ajuda da planificação, como também em situações imprevistas onde foi necessário alterar a estratégia para a adaptar ao contexto vivenciado. Desta forma, tomei a consciência de que as estratégias tinham uma fundamentação, pois percebi que

“Uma estratégia justifica-se sempre, no plano de *concepção*, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê? (Roldão, 2009:29).

No decorrer da prática vivenciada, fui percebendo que cada estratégia aplicada em determinado momento tinha o seu fundamento, mas também compreendi, acima de tudo, que a mesma não surgia na planificação por si própria, mas como um instrumento que auxilia o professor a estruturar não só o seu quadro concetual, mas também o do aluno. Por isso,

“Não se trata assim para o professor, de se perguntar ‘Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo perceptível?’ – mas sim ‘Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (...) com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?’” (Roldão, 2009:56).

Outra das dificuldades que senti ao longo desta prática prendeu-se com a gestão de tempo. Relativamente a este aspeto, posso afirmar que este foi de facto a minha maior dificuldade. Neste contexto, gerir o tempo tornou-se muito difícil, talvez por má orientação minha, mas considero que uma das principais causas estará relacionado com o facto de não saber gerir as diversas respostas e partilhas de ideias dos alunos dentro da sala de aula. Senti que em muitas semanas não consegui realizar as atividades dentro do tempo estipulado. Recordo-me que nas últimas semanas, apesar de já conseguir cumprir um pouco mais a gestão do tempo previsto, não tinha essa perceção e abordava novos conteúdos, para os quais os alunos não se encontravam preparados, necessitando de mais tempo para interiorizar os novos conceitos. Refleti sobre esta temática e apercebi-me que os alunos revelaram muitas dificuldades na execução e compreensão dos exercícios propostos. Suponho que existem momentos em que o tempo tem de ser gerido em função da aula que é ministrada e também da aprendizagem dos

alunos. Apresento de seguida um excerto que relata essa mesma situação vivenciada dentro do contexto da sala de aula:

“Naquele momento confesso que fiquei um pouco assustada, pois não era minha intenção que a aluna ficasse triste comigo. E percebi então, quando ela me disse *“Não estava a conseguir fazer a ficha, tivemos tão pouco tempo para aprender as coisas, e não me lembro de alguns, por isso fui ver”*. No momento, refleti e disse não só para a aluna mas para toda a turma o porquê de não ter deixado os alunos irem até ao quadro. Nesta perspetiva, no meu entender a aluna respondeu muito bem a toda a situação que esteve em volta desta ficha de sistematização. Por vezes, considero que temos que pensar muito bem nas coisas antes de as executar, para que de facto não aconteçam este tipo de situações como foi o caso desta aluna”. (Anexo II – 11.^a Reflexão em contexto de 1.º CEB, 2.º ano).

A gestão do tempo foi a minha principal dificuldade nesta prática, o que prejudicou não só a mim propriamente, mas também a aprendizagem dos alunos. Considero que é essencial que se tenha a noção de que quando prevemos um determinado tempo para uma atividade, esta deverá ser sempre em função dos alunos e da sua aprendizagem.

No que diz respeito à minha atuação enquanto professora estagiária, senti algumas dificuldades na utilização dos conhecimentos científicos. Na verdade, um professor com um quadro concetual pouco definido torna-se pouco provável que consiga orientar os alunos na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos científicos. Desta forma,

“Todos estaremos de acordo com a necessidade de uma boa formação no domínio científico específico, para possibilitar o posterior trabalho com os alunos na identificação das suas ideias prévias, no questionamento e interação adequados à sua (re)construção, de modo a ir aproximando-as dos conceitos científicos” (Jorge, 2003:87).

Apesar de me ter preparado sempre a nível de conhecimentos científicos, e preocupado em fazer uma preparação adequada relativamente aos conceitos a explorar com os alunos, sinto que deveria ter realizado uma preparação e pesquisa mais aprofundada. Sei que não posso de forma alguma pensar que possuo conhecimentos científicos suficientes para explorar todos os conceitos com as crianças, pois na verdade essa não foi a realidade. Tenho que estudar, esclarecer todas as minhas dúvidas e acima de tudo sentir-me confiante nas minhas faculdades. Tenho consciência de que se não estiver bem preparada, são as crianças sem dúvida as primeiras a descobrir isso e a colocarem-me questões, às quais certamente não saberei responder. Assim, sinto que é urgente ultrapassar esta enorme dificuldade, tenho que fazer uma preparação mais aprofundada e com recurso a materiais mais rigorosos e acima de tudo fidedignos. Afonso (2008) afirma que “a maior parte dos professores de 1.º Ciclo tem lacunas científicas e frequentemente não reconhece o valor da ciência e mesmo aqueles que reconhecem o seu valor podem não ter confiança na sua capacidade de ensinar tal conteúdo” (Afonso, 2008:24).

Considero que nas minhas intervenções/atuações existiu por vezes falta de rigor científico em algumas atividades, essencialmente nas áreas de estudo do meio e matemática, tendo a consciência de que é algo que tenho de modificar rapidamente. Ao longo da prática tive

consciência de que em certas alturas as atividades não decorreram da forma desejada, apesar de ter sempre cuidado na preparação dos materiais que levava para a sala. No fundo, tentei sempre que os materiais fossem ao encontro dos objetivos delineados e auxiliassem os alunos a atingir os conceitos desejados, pois na verdade

“Os conhecimentos, os materiais e as atividades devem ser selecionados de acordo com vários princípios, como, por exemplo, os objetivos que se pretendem atingir, a aplicabilidade e nível de conceitos a explorar, a possibilidade de utilização dos materiais e das técnicas, o nível de complexidade de processamento de informação e a segurança” (Afonso, 2008:67).

Ainda relativamente à minha atuação, enquanto professora estagiária, ao longo da prática que vivenciei no contexto de primeiro ciclo do ensino básico, senti dificuldade no envolvimento com os alunos. No entanto acredito que este facto seja motivado pela minha personalidade, por ser uma pessoa tímida e reservada e não conseguir proporcionar um verdadeiro envolvimento com os alunos. Apesar disso, consegui criar ligações com um ou dois alunos de cada vez, mas com um grupo grande, tornou-se algo difícil de estabelecer. Porém, tentei desafiar-me e conquistar os alunos facilitando o envolvimento destes. Evidenciei isto numa das minhas reflexões, que passo a citar:

“Nesta segunda semana de intervenção individual desafiei-me a mim própria, isto é, o meu pequeno desafio nesta semana era tentar de certo modo enfatizar mais o surgimento das atividades, de modo a que estas não aparecessem como algo aborrecido para os alunos e que já estão habituados a fazer ao longo da semana” (Anexo II – 7.ª reflexão em contexto de 1.º CEB, 2.º ano).

Contudo, existiram momentos em que não foi possível superar essa dificuldade. A minha evolução não foi a desejada, apesar de já ter adquirido mais confiança com os alunos, não foi o suficiente para conseguir proporcionar um verdadeiro envolvimento com os mesmos. Tenho a noção de que a interação entre o professor e o aluno é fulcral para proporcionar um ambiente estimulante para a aprendizagem. A interação professor-aluno e aluno-aluno, assume-se como um fator fundamental para a aprendizagem e reside “na atmosfera emocional e social que o professor cria na sala de aula” (Pereira, 2002:78). Considero que se não existir um clima significativo e estimulante para os alunos, torna-se pouco provável que estes se sintam seguros e confiantes no seu professor. Apesar desta dificuldade, reconheço que o projeto que desenvolvi na sala de aula com os alunos foi um auxílio fundamental para o meu crescente envolvimento e ligação com o grupo de alunos, embora não tenha alcançado o nível desejado. Também senti algumas dificuldades no que concerne à mobilidade na sala de aula, pois sentia-me insegura com a turma e não foi fácil circular pela sala de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Porém, no decorrer da prática, consegui ir modificando a minha atitude perante a turma, estar atenta a esta no geral e dar o apoio específico a quem precisava de mais atenção, não me centrando num só grupo de alunos. Ao refletir sobre a circulação dentro da sala de aula, concluo que necessitava de mais tempo para conseguir conquistar a minha presença na sala de aula, e para que os alunos se sentissem mais à vontade comigo.

Relativamente à comunicação dentro da sala de aula, sinto que inicialmente, houve momentos em que não foi fácil despoletar a discussão e orientar a partilha de ideias dos alunos. Além dessa dificuldade, considero que a comunicação dentro da sala de aula é essencial, não só da parte do professor mas também entre os alunos, e por isso “é necessário dar importância ao regime discursivo na sala de aula” (Pereira, 2002:79). Uma das aprendizagens que fiz neste contexto foi que “Comunicar qualquer coisa a alguém significa partilhar uma ideia, ouvir o que o outro tem a dizer sobre a mesma ideia, implica em suma, desenvolver competências comunicativas” (Pereira, 2002:79). Confesso que se tivesse proporcionado mais momentos que fomentassem a comunicação, não só teria ajudado os alunos a desenvolver a sua competência comunicativa como também me teria ajudado a desenvolver a minha competência comunicativa. Porém, sinto que apesar de tudo, consegui ir melhorando esse aspeto com a ajuda do desenvolvimento do projeto, que me possibilitou conhecer cada criança detalhadamente, proporcionando mais interações professor-aluno, mas também com a turma. Apesar das dificuldades sentidas por mim, os alunos não deixaram de compensar essa falta, mostrando-se sempre prontos a comunicar, partilhar e discutir ideias, o que me surpreendeu bastante.

Outro aspeto onde senti também dificuldades ao longo desta prática foi a avaliação. Antes de iniciar a prática pedagógica, olhava para avaliação como algo sem qualquer sentido. Confesso que falar em avaliação, tornou-se para mim um pouco assustador, porque sentia-me perdida neste ponto. Na verdade,

“A dificuldade de avaliar advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre de intervenientes, dos momentos e das situações concretas” (Pais & Monteiro, 1996:46).

Ao longo desta prática, senti sempre alguma dificuldade em realizar a avaliação, em perceber a sua funcionalidade e como e quando fazê-la. Porém, tentei debruçar-me sempre sobre a avaliação para que de alguma forma ultrapassasse algo que se constituía como um obstáculo na minha prática. Com o decorrer da prática neste contexto, fui compreendendo que pensar na avaliação, significava refletir e tomar decisões importantes em situações momentâneas, não correspondendo somente à avaliação sumativa realizada ao longo das várias semanas, e que permitia somente verificar aquilo que o aluno era ou não capaz de fazer. Assim, a avaliação tornou-se mais significativa para mim, quando compreendi que era de facto importante avaliar o aluno em diferentes momentos que eram vivenciados dentro da sala de aula, observando e percebendo os seus progressos, e auxiliando-o de certa forma a compreender a evolução do seu percurso e quais foram as suas aprendizagens. Através disso, percebi então que a avaliação

“(...) é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir (...)” (Lopes & Silva, 2012:1).

De referir ainda que ao longo desta prática fui presenteada com diversos desafios e dificuldades difíceis de superar, mas tentei sempre superá-los e transformá-los em grandes aprendizagens. Na verdade, posso afirmar com convicção que uma das grandes aprendizagens que levo deste contexto é a reflexividade, ou seja, todos os momentos de reflexão que tive oportunidade de realizar, no sentido de progressivamente tentar sempre melhorar a minha intervenção em todos os sentidos. Para terminar a minha reflexão sobre este contexto, quero aqui enaltecer o gosto que tive em passar pelo mesmo, o privilégio de acompanhar o progresso dos alunos, a evolução e alteração dos seus comportamentos, tornando-se para mim sem dúvida muito gratificante.

Tenho consciência de que ainda tenho muito que aprender e vivenciar, mas para isso é necessário dar continuidade a todo o trabalho desenvolvido e ter possibilidades como estas, onde se pode conviver e contactar com crianças e conseguir progredir enquanto futura profissional da educação.

2. TRABALHO DE PROJETO “O CARACOL”

2.1 INTRODUÇÃO

Este ponto encontra-se dividido em três partes: i) Trabalhar por projeto no Movimento da Escola Moderna, ii) situação que desencadeou todo o projeto desenvolvido à volta desta investigação e iii) intenções do projeto desenvolvido.

2.2 TRABALHAR POR PROJETO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Desenvolver um trabalho segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto dentro do Movimento da Escola Moderna era algo que julgava que não fosse muito difícil, uma vez o Movimento da Escola Moderna admite como estratégia o trabalho de projeto.

Alguns autores, como Oliveira-Formosinho *et al.* (2011) afirmam que trabalhar segundo uma metodologia de trabalho de projeto contribui não só para a promoção de colaboração das crianças com os seus pares, pais e a comunidade, assim como é o contexto ideal para que os alunos partilhem as suas ideias, decisões e escolhas que são “o caminho autêntico da democracia participativa...da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:63).

Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto surge não só no âmbito de promover competências sociais, mas também constitui-se como o momento exato onde a própria criança tem oportunidade de realizar aprendizagens significativas e ativas.

O trabalho de projeto inserido no Movimento da Escola Moderna constitui-se como uma estratégia de diferenciação pedagógica nas aprendizagens do aluno. Segundo este modelo, o trabalho de projeto centra-se somente no aluno e não no professor/investigador e surge momentaneamente por um problema levantado por um aluno sobre algo que ouviu falar e lhe despertou algum interesse. Desta forma, os projetos no Movimento da Escola Moderna “são projectos das crianças, livremente imaginados e postos em prática com iniciativa e liberdade responsável do colectivo em situação de aprendizagem” (Grave-Resendes & Soares, 2002:66).

Partindo deste pressuposto, torna-se possível concretizar uma ligação entre a Metodologia de Trabalho de Projeto e o trabalho desenvolvido no Movimento da Escola Moderna, uma vez que ambos se concentram em duas ideias principais: partem sempre do interesse das crianças e promovem o trabalho colaborativo entre pares.

2.3 SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

No âmbito da prática pedagógica de primeiro ciclo do ensino básico, o projeto “O caracol” foi implementado numa sala de 2.º ano, numa escola no centro da cidade de Leiria. Refiro-me concretamente à sala 4, do 2.º ano de escolaridade constituída por 26 alunos, sendo que treze são do sexo feminino e treze do sexo masculino. Nessa turma, existia uma aluna de nacionalidade russa que apresentava algumas dificuldades essencialmente no domínio da língua portuguesa. Contudo, encontrava-se bem integrada dentro do grupo.

O grupo de alunos era bastante autónomo e dedicado nas atividades que eram desenvolvidas, mostrando sempre um grande interesse e curiosidade pela descoberta de novos assuntos. Era um grupo bastante comunicativo e participativo, gostavam muito de partilhar as suas ideias e opiniões, algo que era muito característico do mesmo. Revelavam demonstrar algumas dificuldades na área de língua portuguesa, essencialmente no domínio da escrita. Contudo, eram alunos bastante criativos e sem qualquer inibição neste domínio. Também na área da Matemática e de Estudo do Meio, os alunos demonstravam interessar-se muito por situações práticas que lhes despertassem curiosidade.

Neste sentido, a investigadora considerou pertinente desenvolver um projeto apelando à capacidade de comunicação e participação espontânea dos alunos. No âmbito da área curricular de Estudo do Meio, partindo de uma aula da tarde, em que os alunos e a

investigadora se deslocaram até ao espaço exterior da escola para observarem os animais existentes neste espaço. Depois de explorarem todo o espaço envolvente, os alunos encontraram alguns caracóis e demonstraram um interesse muito especial por este animal.

Considerando o interesse demonstrado pelos alunos sobre o caracol, a investigadora questionou se este seria ou não um bom indutor desencadeador de um projeto a desenvolver em contexto sala de aula. Após um diálogo com os alunos, estes decidiram que seria muito interessante desenvolver um projeto sobre o caracol, onde se procurasse mais informação sobre as características do mesmo.

Do projeto sobre o caracol faziam parte treze alunos, sete do sexo masculino e seis do sexo feminino. Era um grupo participativo, empenhado e interessado em descobrir novas informações. Desenvolveram um trabalho cooperativo e colaborativo, demonstrando em muitos momentos de atividade a entre ajuda e a partilha. Ao longo do projeto, a investigadora analisou as várias propostas educativas de todo grupo, tendo em conta os desenhos iniciais e finais de cinco elementos do grupo. De salientar que o projeto sobre o caracol foi também desenvolvido na sala em parceria com o projeto, realizado por outro grupo sobre a abelha.

2.4 AS GRANDES INTENÇÕES DO PROJETO DESENVOLVIDO

Após a investigadora possuir alguns conhecimentos acerca do grupo de alunos, e os mesmos demonstrarem interesse pelo assunto que desencadeou o projeto sobre o caracol, delinearam-se as intenções do projeto: i) Compreender se as ideias iniciais dos alunos sobre o caracol sofreram alterações ao longo do desenvolvimento do projeto; ii) Consciencializar os alunos das aprendizagens realizadas desde o início até à fase final do projeto; iii) Proporcionar aos alunos momentos de descoberta e investigação de novas informações, alargando os seus conhecimentos científicos; iv) Fomentar o espírito de iniciativa, a partilha de ideias e vivências através do diálogo; v) Desenvolver a competência comunicativa nos alunos, estimulando o espírito crítico e a partilha de ideias; vi) Promover a cooperação entre pares; vii) Envolver a participação das famílias no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no projeto “O caracol”.

2.5 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste ponto apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta toda a base de realização deste trabalho por projeto. Esta secção encontra-se dividida da seguinte forma: i) Metodologia de Trabalho de Projeto, ii) Trabalho de Projeto no Movimento da Escola Moderna e iii) O caracol.

2.5.1 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

“O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:49).

Falar num projeto é pensar num trabalho que se desenvolve ao longo de vários dias ou até mesmo semanas, consoante o tema que possa ser abordado e da faixa etária com quem se trabalha. Um projeto constitui-se como um estudo acerca de um determinado tema, que uma criança ou várias possam desenvolver em profundidade (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011). É muito importante que sejam as próprias crianças a desenvolver os seus próprios projetos e permitam “aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:33).

Os projetos fomentam o envolvimento e o empenho das crianças que ao longo do tempo se vai tornando mais persistente, uma vez que o projeto aparece no ambiente educativo com o intuito de resolução de um problema que tenha surgido. “A Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade de base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:55).

A Metodologia de Trabalho por Projeto, segundo alguns autores como Vasconcelos *et al.* (2012) e Oliveira-Formosinho *et al.* (2011) é composta por quatro fases distintas: Definição do Problema, Planificação e Desenvolvimento do trabalho, Execução e Divulgação e Avaliação do Trabalho. É importante salientar que as diferentes fases do projeto não são cronológicas, isto é, não são estanques. Todas elas se complementam, tratando-se de “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:57).

Na primeira fase, **Definição do problema**, os alunos formulam o problema que pretendem investigar. É o momento de partilha de saberes e opiniões dos alunos acerca do tema, e que definem aquilo que sabem e o que pretendem saber. Ainda nesta fase os alunos e o professor têm oportunidade de discutir e definir o que pretendem fazer em torno do projeto (Chard & Katz, 1997).

Na segunda fase, **Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**, é o momento onde os alunos têm oportunidade, em conjunto com o professor, de planificar e idealizar o que pretendem fazer em relação ao projeto. É também importante que seja dada a voz à criança para se sentir mais motivada e realizar aquilo que pretende. “Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho *et al.*,

2011:33). Para demonstrar aquilo que pretendem concretizar os alunos podem realizar “mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos *et al.*, 2012:15) como forma de registo e orientação.

Na terceira fase, **Execução**, as crianças concretizam tudo aquilo que planificaram na fase anterior e, baseadas neste pretexto “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos *et al.*, 2012:16). Neste momento, os alunos também têm oportunidade de pesquisar novas informações, seleccionar e tratar a informação para, posteriormente, poderem comunicar aos seus pares. Assim, o principal foco nesta fase é dado à apresentação de novas informações através de vários recursos trazidos pelas crianças. É também importante além da participação das crianças, a participação dos pais no projeto e de toda a comunidade inerente. Nesta fase o professor surge apenas como o mediador, que dá conselhos e sugestões que possam levar as crianças a atingir um determinado objetivo. Outro papel também muito importante do professor, nesta fase, é motivar os alunos a serem capazes de utilizar os seus conhecimentos base, bem como a usarem as capacidades que já possuem como a observação, comunicação e registo através de desenho (Chard & Katz, 1997).

Na quarta e última fase, **Divulgação e Avaliação do Trabalho**, é o momento em que os alunos têm oportunidade de divulgar todo o trabalho que realizaram e de mostrá-lo a toda a comunidade. Podem realizar exposições e convidar os pais para estes observarem o trabalho que foi desenvolvido em torno do projeto e acima de tudo o que aprenderam. É portanto, “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012:17). Para além da divulgação do projeto, é muito importante o espaço que é concebido para os alunos comunicarem as novas aprendizagens e principalmente compará-las com as questões que surgiram no início do projeto. Os alunos decidem entre si como vão apresentar, quem vai falar e o que vão comunicar aos colegas. Este é também um momento de reflexão, onde os mesmos se exprimem também sobre o que gostaram mais no projeto, o que não gostaram tanto e o que poderiam ter feito mais. Partilham as suas opiniões e falam de todo o projeto em geral, especificando os momentos que foram mais significativos para eles.

2.5.2 MODELO PEDAGÓGICO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

O Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico sociocêntrico cuja “prática democrática da gestão dos conteúdos, das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002:41). É um modelo de ensino que fomenta nos alunos a participação na gestão e organização cooperadas da turma, constituindo assim uma prática de cidadania democrática ativa.

Segundo Sérgio Niza (1998), citado por Grave-Resendes & Soares (2002), este modelo assenta em três conceitos fundamentais: a comunicação, a cooperação e a participação democrática. É através dele que os alunos na sala de aula têm oportunidade de se expressar livremente e comunicar sobre o assunto que seja do seu interesse, ou até mesmo do professor. Ao proporcionar momentos de comunicação, o modelo pedagógico proporciona ao indivíduo a oportunidade de poder refletir sobre as suas experiências e acontecimentos vivenciados (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O modelo do Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico que se centra principalmente no trabalho diferenciado da aprendizagem dos alunos. O pressuposto de diferenciação pedagógica surge com a intenção de poder auxiliar os alunos nas suas aprendizagens, pois na verdade

“Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Este modelo apela à importância do espaço educativo que permite a cada aluno realizar atividades de natureza diversificada. O espaço educativo é muito importante para o desenvolvimento do trabalho dentro da sala de aula, uma vez que permite a possibilidade do mesmo se realizar sobre várias modalidades: em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente. Além disso, a disposição dos materiais dentro da sala de aula neste modelo, facilita o acesso dos alunos, de modo que estes possam servir-se deles autonomamente (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Sendo este um modelo de ensino diferente do modelo de ensino tradicional, o Movimento da Escola Moderna adapta-se facilmente a qualquer sala de aula e em todas as áreas curriculares. Apesar de ser um modelo que prima pelo envolvimento com a escrita e compreensão na área de Língua Portuguesa, também se destaca em todas as outras áreas curriculares, nomeadamente na Matemática e no Estudo do Meio.

O Movimento da Escola Moderna tem tido um papel fundamental no desenvolvimento de trabalho de projeto. É muito frequente neste modelo os alunos trabalharem por projeto quando surge algum assunto que suscita interesse e motivação. É algo que se centra na aprendizagem e no trabalho do aluno e não na “lição do professor” (Grave-Resendes & Soares, 2002:66). Segundo este modelo, o trabalho de projeto é uma ação que se torna perceptível no quotidiano e aparece articulada nas diferentes atividades proporcionadas aos alunos.

Os alunos registam, num mapa que se encontra afixado na sala, o que gostariam de saber sobre determinado assunto ou problema e o que querem investigar, bem como os diferentes

temas de projetos e os respetivos participantes. Relativamente à organização dos grupos, estes organizam-se livremente de acordo com o seu interesse pelos temas em estudo.

Os projetos são constituídos por quatro fases: identificação do problema, execução, comunicação e avaliação.

Num primeiro momento, os alunos registam numa folha o que querem saber e o que já sabem sobre um determinado tema, identificando assim o problema que pretendem investigar. Depois recolhem informação e elaboram representações a partir de pesquisas que realizaram, “de conhecimentos que construíram de um modo informal” (Grave-Resendes & Soares, 2002:69).

Num segundo momento, o grupo prepara a comunicação do projeto que vai fazer à turma. Nesta fase é muito importante o acompanhamento do professor para dar conselhos e auxiliar os alunos nas comunicações, pois “trata-se de ajudar o grupo a reorganizar e a sistematizar a informação recolhida, de combinar o formato de comunicação e as funções dos intervenientes” (Grave-Resendes & Soares, 2002:71).

Na terceira fase, os alunos apresentam as suas comunicações relativamente aos projetos que desenvolveram. Este é o momento dos alunos, entre si, partilharem e divulgarem o trabalho realizado. É dada a oportunidade aos alunos de apresentarem as suas comunicações através de vários suportes que lhes permitam também apropriarem-se de técnicas e instrumentos de apresentação diferentes.

Na última e quarta fase, os alunos têm oportunidade de avaliar as apresentações dos colegas. As comunicações são comentadas pelos alunos, bem como pelos comunicadores, onde podem afirmar o que gostaram e o que não gostaram na apresentação e o que devia ser melhorado. Ainda nesta fase os alunos que apresentam a comunicação podem eventualmente entregar uma ficha aos colegas que serve como consolidação dos conteúdos que foram abordados e também para apoiar os colegas que necessitam de ajuda para a resolver, promovendo a cooperação e aprendizagens em interação.

2.5.3 O CARACOL

O caracol é um animal invertebrado pertencente ao reino *animal*, ao *filo* dos Moluscos e à classe dos Gastrópodes. Dentro dos moluscos existem os cefalópodes e os gastrópodes. Os gastrópodes compreendem o maior grupo dos moluscos. Os caracóis que pertencem à classe gastrópode podem ser aquáticos e terrestres e podem assumir diferentes cores na sua concha.

Os caracóis possuem um pé para a locomoção e caracterizam-se pela flexão e enrolamento na região dorsal. A principal característica deste animal tem a ver com a forma da sua concha,

que se assemelha a uma espiral de simetria bilateral. Esta serve de abrigo aos seus órgãos internos e também para a proteção dos predadores. Os órgãos mais importantes, como o estômago e o coração, apoiam-se na sua base musciosa, concretamente sobre o pé que segrega o muco (Veja, 1997).

Os caracóis são hermafroditas, ou seja, o mesmo indivíduo possui órgãos sexuais femininos e masculinos. Contudo, para que haja reprodução é necessário “ (...) a cópula entre dois caracóis, a qual é levada a cabo depois de um singular cortejo amoroso” (Enciclopédia do conhecimento, 2008:14).

2.6 DESCRIÇÃO DO PROJETO “O CARACOL”

Este ponto refere-se à descrição do projeto que foi desenvolvido relativamente ao caracol. Encontra-se dividido em duas secções: i) as áreas curriculares em que o projeto incidiu mais e ii) a descrição detalhada do projeto, que se encontra dividido por fases.

2.6.1 ÁREAS DE MAIOR INCIDÊNCIA

Atendendo ao tópico que desencadeou o início deste projeto e às características do grupo, o projeto sobre o caracol focou-se essencialmente na área de Estudo do Meio, uma área que os alunos revelavam bastante interesse e onde se procurou dar ênfase à educação científica como sendo “parte de uma educação geral para todos os futuros cidadãos” (Cachapuz, *et al.* 2005:31).

Ao longo do projeto os alunos comunicarem ideias e informações que foram aprendendo, fomentando a expressão oral e também a escrita, domínios da Língua Portuguesa. Contudo, outras áreas foram contempladas no projeto, tais como a Matemática e as Expressões. Na área da Matemática foram desenvolvidas atividades no âmbito da resolução de problemas e organização e tratamento de dados. Na área das Expressões, algumas atividades foram dinamizadas neste âmbito, uma vez que os alunos mostraram interesse por pintura e desenho livre.

2.6.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO

A investigação que ora se apresenta segue uma Metodologia de Trabalho por Projeto interligando-se com o trabalho de projeto que é realizado no Movimento da Escola Moderna. Apresenta-se dividida por quatro fases: a primeira corresponde à Definição do Problema, a segunda à Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, a terceira à Execução do Projeto e quarta à Divulgação e Avaliação do Projeto. O trabalho foi desenvolvido em diferentes fases (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 – Fases do projeto

Fases	Dias	Atividades Desenvolvidas
Fase I – Definição do Problema	16/4/2013	Uma visita ao pátio exterior onde os alunos encontraram diversos caracóis junto da horta da escola.
	17/4/2013	Conversa com os alunos sobre o caracol, o que já sabem sobre o mesmo e registo das suas ideias no quadro.
	22/4/2013	Representação gráfica sobre o que os alunos sabem sobre o caracol.
Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	29/4/2013	Conversa com os alunos acerca do caracol: - Como e onde vamos procurar informações sobre o caracol; - O que gostariam de investigar sobre o caracol e que atividades gostariam de realizar.
Fase III - Execução	24/4/2013	Construção do texto informativo sobre o caracol.
	24/4/2013	Resolução de um problema matemático sobre o caracol.
	24/4/2013 e 6/5/2013	Pesquisa na internet e livros para a recolha de informações sobre o caracol.
	6/5/2013 e 13/5/2013	Construção do cartaz com as informações que foram pesquisadas.
	29/4/2013	Apresentação das informações pesquisadas para o grupo do caracol e da abelha.
	30/4/2013	Construção de um caracol em pregadeira para o Dia da Mãe.
	15/6/2013	Apresentação da caixa sobre o caracol que os alunos levaram para casa para escreverem uma frase sobre o mesmo.
	4/6/2013	Observação do caracol com a lupa binocular e a lupa de mão.
	5/6/2013	Atividade de organização e tratamento de dados sobre os caracóis.
	5/6/2013	Atividade prática sobre o caracol.
	12/6/2013	Confeção das bolachas com o formato de espiral.
Fase IV – Divulgação/Avaliação	11/6/2013	Elaboração do desenho sobre o que o aprenderam e descobriram sobre o caracol.
	12/6/2013	Conversa/reflexão com os alunos sobre o projeto/trabalho desenvolvido: - o que aprenderam; - o que gostaram mais; - o que gostaram menos; - o que gostariam de ter realizado.
	14/6/2013	Exposição do projeto na escola e festa final de ano.
	14/6/2013	Apresentação do cartaz na festa de final de ano.

FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nesta primeira fase do projeto, “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos *et. al.*, 2012:14). É nesta fase do trabalho de projeto, considerada fulcral, que se dá a oportunidade às crianças de partilharem as suas ideias e informações iniciais que possuem acerca do tema (Chard & Katz, 1997).

Durante a aula da tarde de dezasseis de abril de dois mil e treze falou-se em animais, tendo os alunos demonstrado interesse em conhecer os animais existentes no recreio da escola. Fez-se, então, uma pequena visita exploratória ao recreio da escola. Os alunos encontraram vários animais, incluindo caracóis e mostraram interesse em conhecê-los. Surgiu uma pequena conversa entre a investigadora e os alunos acerca do tema, dando origem à seguinte questão: “O que queremos descobrir acerca do caracol?”.

Para levantar e compreender as ideias iniciais dos alunos acerca do caracol, a investigadora sugeriu um registo de: “O que sabemos sobre o caracol”. As ideias dos alunos foram

organizadas segundo as categorias “Caraterísticas”, “Alimentação” e “Deslocação e Habitat” como se pode ver no Quadro 2.2.:

Quadro 2.2 – O que sabemos sobre o caracol

O que sabemos sobre o caracol...
Características
<p>Quando estão assustados vão para dentro da carapaça (DD).</p> <p>A carapaça é castanha e redonda (M).</p> <p>O caracol é castanho (C).</p> <p>A carapaça é em forma de espiral (MP).</p> <p>O caracol deita baba (AG).</p> <p>O caracol anda devagar (L) e (T).</p> <p>Os caracóis levam a casa às costas (IC).</p> <p>Os caracóis têm uma baba presa ao corpo (MG).</p> <p>O caracol é tipo gorduroso (MG).</p> <p>Se metermos o caracol na mão ficamos com ela toda babada (CP).</p> <p>Os caracóis não gostam de água (G).</p> <p>Os caracóis quando andam a baba fica no chão (BP).</p> <p>Os caracóis são frágeis (A).</p> <p>O caracol a maior parte das vezes não sai da carapaça (M).</p> <p>Os caracóis têm “corninhos” (R).</p> <p>O caracol tem cabeça (D).</p> <p>Quando seguramos os caracóis na mão fecham-se dentro da carapaça mas quando não lhe fazemos mal ficam com o rabo levantado (E).</p> <p>Se tocarmos nos olhos do caracol, os olhos vão para dentro (M).</p> <p>A carapaça deles parte-se (CP).</p> <p>Quando está sol o caracol põe os pauzinhos ao sol (AG).</p> <p>Os caracóis são moles (AG.).</p> <p>Os caracóis têm medo das pessoas (IM).</p> <p>Os caracóis deixam um rasto de baba (MS).</p> <p>Os caracóis não são inteligentes (G).</p>
Alimentação
<p>O caracol come e gosta de folhas (J).</p> <p>Os caracóis são bons para comer (S).</p> <p>Os caracóis comem folhas (J).</p> <p>Os caracóis são um bocadinho preguiçosos porque comem folhas da horta (DS).</p> <p>Os caracóis comem alface (MP).</p> <p>Os caracóis comem erva (A).</p> <p>As aranhas comem os caracóis (L).</p>
Deslocação e Habitat
<p>Os caracóis sobem às árvores (T).</p> <p>Os caracóis sobem às paredes (C).</p> <p>Algumas vezes os caracóis estão nas paredes dentro da carapaça (DD).</p> <p>Os caracóis sobem aos azulejos (AG).</p> <p>Os caracóis sobem às portadas (AG).</p> <p>Os caracóis rastejam pelo chão (BP).</p> <p>Os caracóis colam-se na parede por causa da baba (S).</p> <p>Os caracóis são muito lentos (MP).</p>

Após a partilha de ideias iniciais, os alunos não se inibiram de se pronunciar sobre tudo o que sabiam acerca deste animal e demonstraram ter muitos conhecimentos sobre o mesmo. Depois da partilha das ideias sobre o caracol, surgiu uma pequena discussão e simultaneamente brotaram nove questões fulcrais (Quadro 2.3). Ainda nesta primeira fase, após a investigadora ter percecionado que existiam muitas ideias acerca do caracol, foi pedido aos alunos que elaborassem um desenho e registassem por escrito as suas ideias, pois, é essencial que os

mesmos comuniquem e registem através do desenho e de esquemas as suas ideias acerca do assunto (Chard & Katz, 1997; Vasconcelos, 2012).

Quadro 2.3 – O que queremos saber sobre o caracol

O que queremos saber sobre o caracol...
<i>O caracol tem boca? (E)</i>
<i>O que come o caracol? (CS)</i>
<i>Porque é que o caracol anda devagar? (MG)</i>
<i>Para que serve a baba do caracol? (MS)</i>
<i>Para que serve a carapaça? (S)</i>
<i>Qual a forma da carapaça? (DS)</i>
<i>Qual o tamanho do caracol? (IC)</i>
<i>Quais são as cores do caracol? (T)</i>
<i>Será que os caracóis têm filhos? (MP)</i>

Para além dos desenhos, os alunos também escreveram um texto informativo sobre o caracol. De modo a facilitar a concretização dos textos informativos (Fotografia 1), a investigadora apresentou um esquema com as seguintes questões orientadoras: O que é?, Como é?, Onde vive?, O que come? e O que dá? (Fotografia 1).



Fotografia 1 - Texto informativo sobre o caracol

O esquema tinha como finalidade auxiliar os alunos na pesquisa e seleção da informação mais pertinente, para, posteriormente, elaborarem o texto informativo. É de salientar que os alunos recorreram a livros e internet e obtiveram assim um leque variado de informações relativamente ao caracol. Contudo, os alunos depararam-se com algumas dificuldades em encontrar informação sobre a questão “O que dá?”, pois não compreenderam que a mesma se referia à reprodução do caracol. A investigadora constatou que na concretização dos textos informativos os alunos deram erros ortográficos e este foi um dos aspetos que se procurou superar durante as aulas através de concretização de mais atividades com registo escrito ao longo do projeto (Anexo III).

FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Nesta segunda fase, que corresponde à Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, a investigadora conversou com os alunos sobre o que se podia fazer para se obter mais informações sobre o caracol. O Quadro 2.4 mostra as ideias que os alunos partilharam sobre o que fazer para adquirir mais informações.

Quadro 2.4 – O que vamos fazer sobre o caracol

O que vamos fazer...
<i>“Pesquisar na Internet” (G).</i>
<i>“Podemos ir ver a livros” (DD).</i>
<i>“Podemos observar o caracol” (BP).</i>
<i>“Podemos ir ver a revistas” (J).</i>
<i>“Podíamos tirar fotografias” (CS).</i>
<i>“Podemos ir ver ao dicionário” (IC).</i>
<i>“Podemos ir a um sítio onde estão as respostas” (BP).</i>
<i>“Podemos ver na televisão” (DD).</i>
<i>“Podemos ir consultar enciclopédias” (E).</i>

Os alunos deram sugestões, sobre como obter a informação desejada, proporcionando mais uma vez, uma partilha de ideias e opiniões, algo que é fulcral ao longo do desenvolvimento do projeto. Para promover o envolvimento dos pais no projeto foi elaborado um documento, solicitando aos mesmos a sua colaboração/autorização (Anexo IV).

FASE III – EXECUÇÃO DO TRABALHO

Na terceira fase, a Execução do Projeto, é o momento onde os alunos colocam em prática todo o trabalho que foi planificado na fase anterior. É nesta altura que podem desenvolver diversas experiências educativas, nomeadamente momentos de pesquisa e investigação, descobertas de novas informações, registos dessa mesma pesquisa, exploração de atividades de expressão plástica, momentos de comunicação, entre outras atividades. De seguida apresentam-se as atividades desenvolvidas. A atividade do Dia da Mãe e a confeção das bolachas se encontram em anexo (Anexos V e VI).

Os alunos, recorrendo à uma multiplicidade de recursos, têm oportunidade nesta fase de poder contactar com nova informação, conhecer novos meios de comunicação, e acima de tudo, compreender a grande importância de interligar as suas aprendizagens com experiências anteriores.

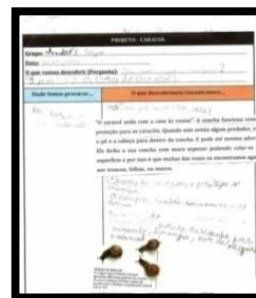
O grande enfoque, no início deste projeto, foi dado ao momento de pesquisa de novas informações e foi este o momento que deu início à terceira fase do projeto. Para tal, os alunos autonomamente e também com a ajuda dos pais, começaram a trazer pesquisas de casa para a sala de aula. Os alunos ao longo do tempo foram colocando essas pesquisas numa caixa identificada que se encontrava na sala. Para além desta parceria com os pais nas pesquisas, os alunos tiveram também oportunidade de as realizar na sala de aula recorrendo a livros, enciclopédias e pesquisas no computador. Durante a pesquisa de informação, os alunos mostraram-se motivados, envolveram-se ativamente e demonstraram que “Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras” (Chard & Katz, 1997:23-24). O facto de os alunos terem à sua disposição um leque variado de

recursos, proporciona a estes um momento onde podem adquirir várias estratégias ativas ou recetivas. Essas estratégias proporcionam aos alunos capacidades fundamentais para o desenvolvimento do projeto como a observação, exploração e manipulação de objetos, escutar, ler, etc (Chard & Katz, 1997).

Atendendo ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna implementado nesta sala de aula que apela ao trabalho cooperativo, considero que foi fácil os alunos organizarem-se e trabalharem em pequenos grupos (Fotografia 2). Depois da pesquisa e descoberta de nova informação, seguiu-se o momento da seleção e escolha da informação pertinente para o assunto a abordar. Este foi o momento de pesquisa em que os alunos revelaram mais dificuldades, uma vez que estes não conseguiram selecionar e sintetizar a informação mais importante. Para facilitar a organização da pesquisa, cada grupo tinha à sua disposição uma grelha (Fotografia 3) que continha: identificação dos elementos do grupo, as perguntas orientadoras de pesquisa, onde obtiveram a informação e o que descobriram.



Fotografia 2 - Trabalho de pesquisa sobre o caracol



Fotografia 3 - Grelha de auxílio na pesquisa de informação

Os alunos demonstraram alguma dificuldade na pesquisa essencialmente na seleção da informação mais importante, uma vez que pensavam que os pequenos recortes com informação sobre o caracol seriam respostas às perguntas. Só após reflexão em sala de aula, os alunos entenderam o que se pretendia e então construíam o seu texto tendo por base a pesquisa realizada.

Após o trabalho de pesquisa, os alunos decidiram construir um cartaz apelativo à apresentação das pesquisas realizadas sobre o caracol. Recorrendo ao papel de cenário e tinta de guache castanha, os alunos criaram um cenário onde colaram um caracol em duas dimensões (Fotografias 4 e 5) e a legenda dos órgãos deste.



Fotografia 4 - Um aluno cola o caracol no papel de cenário



Fotografia 5 - Trabalho no cartaz de apresentação

Durante a colagem do caracol no cartaz os alunos perceberam que dentro da carapaça do mesmo existia algo que não conheciam e por isso decidiram pesquisar sobre os órgãos internos do caracol. Ao pesquisarem as partes constituintes do caracol que não eram visíveis,

os alunos mostraram-se muito motivados, pois foi uma atividade muito pertinente que surgiu no momento. Os alunos fizeram vários comentários, como por exemplo MP. que afirmou “*Não imaginava que dentro da carapaça do caracol existisse alguma coisa, pensava quer era mesmo só a carapaça*”. O comentário desta aluna mostra a sua admiração, mas acima de tudo o interesse e a motivação com que a mesma participou na atividade, pois, “ (...) o trabalho de projeto apoia-se na motivação intrínseca. Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias actividades despertam” (Chard & Katz, 1997: 23).

Após a construção do cartaz, seguiu-se o momento de preparação das apresentações. Todos os alunos que participaram na pesquisa também o fizeram na apresentação oral. Cada aluno era responsável por desenvolver um discurso que permitisse o seguimento de outro colega do grupo. Os alunos apresentaram à turma o trabalho que desenvolveram, proporcionando um momento de partilha de informação que no trabalho de projeto é fundamental. A competência comunicativa é fulcral ao longo do projeto, pois “Comunicar qualquer coisa a alguém significa partilhar uma ideia, ouvir o que o outro tem a dizer sobre a mesma ideia, implica em suma desenvolver competências comunicativas” (Pereira, 2002: 79).

A atividade de pesquisa sobre o caracol ajudou a aquisição de conhecimentos, especialmente no momento de debate e na pesquisa de informação sobre o caracol (Chard & Katz, 1997). O momento de partilha de informação proporcionou também um aprofundamento de conhecimentos e facilitou o relacionamento de conhecimentos anteriores com os novos.

Ao longo do trabalho de pesquisa também houve o envolvimento e participação da família dos alunos no projeto, quando esta se envolveu integralmente, auxiliando e incentivando os educandos a procurar cada vez mais informação. O envolvimento dos pais no trabalho de projeto é fundamental para o desenvolvimento de projetos dentro de salas de aula (Vasconcelos *et al.*, 2012).

A participação da família neste projeto foi extremamente importante, contribuindo, assim, para o enriquecimento do mesmo, uma vez que “ (...) os pais podem ser muito úteis na prestação de informações, de gravuras, de livros e de objectos que ajudem toda a classe na busca de conhecimentos sobre o tópico” (Chard & Katz, 1997: 218). O envolvimento dos pais neste projeto evidenciou-se numa ideia que surgiu por parte dos alunos que consistiu na criação de frases alusivas e criativas sobre o caracol. Para tal, e a título de sugestão dos alunos, foi criada uma caixa com a espiral referente ao caracol para colocar essas mesmas frases.

A caixa foi apresentada a todos os alunos da turma no dia treze de maio de dois mil e treze, e nesse dia foi levada para casa pelo primeiro aluno (Fotografia 6). Na caixa estava um pequeno

bilhete informativo que explicava aos pais o que teriam de fazer: “*Caros Pais, gostaria que escrevessem com o seu filho/a uma frase divertida sobre o caracol e a colocassem dentro desta caixa, como por exemplo ‘O caracol não se esconde ao sol’*”. Os alunos mostraram-se muito motivados com a ideia de levar esta caixa para casa e foi lembrado que tinham que ser responsáveis, uma vez que não se podiam esquecer dela no dia seguinte.



Fotografia 6 – Caixa do caracol com a participação dos pais

No final do projeto, a caixa foi aberta e cada aluno tirou um papel e leu em voz alta as diversas frases que foram criadas. Posteriormente, elaborou-se um cartaz com as frases escritas para ser colocado na exposição de divulgação do projeto. As frases criadas pelos pais e educandos mostram o cuidado especial em criá-las. O Quadro 2.5 apresenta algumas das frases concebidas pelos alunos e os seus pais:

Quadro 2.5 – Frases escritas na caixa do caracol

<p><i>Caracol, caracol põe as pestanas ao sol (S).</i> <i>Caracol dá cambalhotas ao sol (A).</i> <i>O caracol acorda todas as manhãs com o orvalho!</i> <i>E põe-se logo a caminho do trabalho.</i> <i>A sua casa vai levar, para os raios de sol apanhar.</i> <i>Sempre a caminhar, o pequeno-almoço vai tomar.</i> <i>Ervas e plantinhas são o melhor onde lhe podem dar (C).</i> <i>O caracol diz que a minha turma é fixe (DS).</i> <i>O caracol vai à praia (T).</i></p>	<p><i>O caracol e a caracoleta andam de lambreta (MG).</i> <i>Caracol, caracoleta vai andar comigo na minha lambreta (MP).</i> <i>Caracol, caracoleta vais subir para a violeta,</i> <i>Caracol, caracolinho vais descer para aquele ninho (MA).</i> <i>Caracol, caracolinho, sai de dentro do moinho, mostra a ponta do focinho (R).</i> <i>Caracol, caracol ai que estás tão mole, deve ser do calor do sol (E).</i> <i>O caracol a dançar dá pinos no ar (IC).</i></p>
---	---

É de salientar que foi notório o empenho demonstrado não só pelos pais, mas também pelos alunos, pois estes mostraram-se responsáveis e tiveram sempre o cuidado de mostrar que o trabalho não tinha sido única e exclusivamente realizado pelos pais, mas que eles tinham também colaborado. A análise das frases mostra que predomina a rima, e acima de tudo o conteúdo tem cariz divertido. Contudo, existem algumas participações com várias frases, como o caso da C que em vez de apresentar uma só frase, apresentou uma quadra.

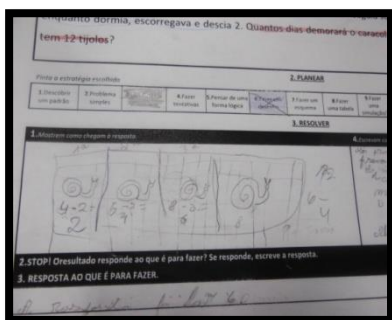
Depois de a caixa ter sido levada para casa de todos os alunos do grupo, foi com enorme satisfação e entusiasmo que os alunos, em sala de aula, abriram a caixa e leram em voz alta as suas frases. Os alunos mostraram-se orgulhosos com o resultado final desta atividade e também com o envolvimento dos seus pais. É fundamental a participação dos pais no projeto, uma vez que “ (...) os pais sentir-se-ão envolvidos numa parte importante da educação dos seus filhos” (Chard & Katz, 1997: 219)

Ao longo do projeto também foram desenvolvidas algumas atividades no âmbito da Matemática. Numa das semanas em que o desenvolvimento do projeto decorria, os alunos cada vez mais assumiam gostar de trabalhar em pares, promovendo a cooperação e a entre ajuda. O Movimento da Escola Moderna também o possibilita. Assim, no dia vinte e quatro de abril de dois mil e treze, os alunos planificaram uma atividade que correspondia à resolução de um problema matemático sobre o caracol. A resolução de problemas desde cedo é muito importante para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Boavida et al., 2008 afirma que:

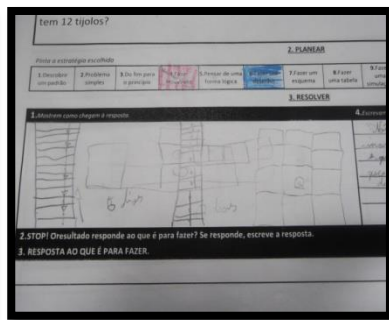
“Alguns autores referem que a resolução de problemas é o processo de aplicar o conhecimento previamente adquirido a situações novas e que pode envolver exploração de questões, aplicação de estratégias e formulação (...). Trata-se de uma actividade muito absorvente, pois quem resolve um problema é desafiado (...) a pensar de modo diferente, a ampliar o seu pensamento (...) a racionar matematicamente” (Boavida et al., 2008:14).

Segundo o modelo pedagógico da Escola Moderna, os alunos têm oportunidade de resolver um problema não individualmente mas a pares. Para além disso, existe um documento modelo (Anexo VII) com algumas linhas orientadoras que auxiliam os alunos a construir o seu raciocínio matemático. Este documento modelo assenta em três momentos fundamentais: compreender, planear e resolver. Num primeiro momento os alunos, para interpretar o problema, sublinham a azul as informações essenciais que são dadas e a vermelho o que têm de fazer. Depois, e já num segundo momento, planeiam como vão resolver o problema escolhendo uma única estratégia de resolução do mesmo. No próprio documento são enunciadas as estratégias que os alunos podem utilizar: descobrir um padrão, problema simples, do fim para o princípio, fazer tentativas, pensar de uma forma lógica, fazer um desenho, fazer um esquema, fazer uma tabela, fazer uma simulação, fazer uma lista organizada, por estimativa, fazer contagens e fazer operações. Por fim, e num terceiro momento, resolvem o problema segundo a estratégia que definiram previamente. É importante salientar que ao longo das sessões de Matemática Coletiva o professor intervém somente para orientar os alunos e dar sugestões que os possam auxiliar no seu raciocínio matemático.

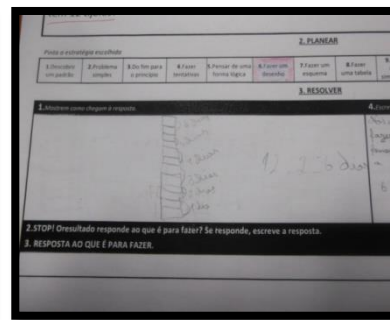
Entre os vários problemas disponibilizados aos alunos, o problema escolhido tinha o seguinte enunciado: *“Certo dia, um caracol resolveu subir a um muro. Durante o dia conseguia subir 4 tijolos, mas durante a noite enquanto dormia, escorregava e descia dois. Quantos dias demorará o caracol a subir o muro sabendo que este tem 12 tijolos?”*. De seguida são apresentadas as resoluções dos problemas pelos alunos (Fotografias 7, 8 e 9), sendo que as respetivas transcrições se encontram em anexo (Anexo VIII).



Fotografia 7 – Resolução do problema I de T e L.



Fotografia 8 – Resolução do problema I de C e B.



Fotografia 9 – Resolução do problema I de DD e CS.

Na primeira resolução de problema os alunos T e L sublinharam a vermelho o que era para fazer e o que se pretendia saber no problema “Quantos dias demorará o caracol a subir o muro sabendo que este tem 12 tijolos” e sublinharam todo o resto a azul, mostrando alguma dificuldade em selecionar a informação mais pertinente. Relativamente à estratégia, os alunos escolheram a “do fim para o princípio”, acabando por depois não a utilizar, usando o desenho para demonstrar o seu raciocínio. É possível observar na Fotografia 7, como os alunos T e L resolveram o problema sobre o caracol. Apesar de o resultado final ser correto, os alunos mostraram muitas dificuldades em utilizar a estratégia escolhida e explicar a resolução do problema.

Os alunos C e B acharam que deviam sublinhar a vermelho a palavra “quantos”, sublinhando todo o resto a azul. Ao sublinharem somente esta palavra a vermelho, o grupo mostrou não compreender explicitamente o que se pretendia nesta etapa. No que diz respeito à estratégia utilizada “fazer um desenho”, os alunos optaram por desenhar as escadas do caracol para mais facilmente explicarem o seu raciocínio matemático, conseguindo chegar ao resultado final. Os alunos demonstram que compreenderam o problema, pois o que se tencionava saber eram quantos dias demorava o caracol a subir o muro, o que já não sucedeu com o grupo da resolução do problema I de T e L. Contudo, o que foi valorizado na resolução deste problema foi o processo, a forma como grupo interpretou e apresentou a sua estratégia. Para além de desenharem, o grupo escreveu por escrito como chegaram à resposta (Fotografia 8).

Os alunos DD e CS identificaram facilmente quais as informações que tinham que sublinhar a azul e a vermelho, o que mostra que compreenderam qual era o objetivo do problema. A estratégia utilizada por este grupo foi o desenho, acompanhado de um esquema onde o grupo evidenciou que cada dois retângulos correspondiam a dois dias. Pode-se observar que o grupo não mostrou qualquer dificuldade em interpretar o problema, ao perceber de imediato que teriam que dividir o número total de tijolos pelo número de dias. O grupo ainda manifestou agrado por perceber que apesar da diversidade de estratégias, a que utilizaram correspondeu ao desejado (Fotografia 9).

Ao analisar a resolução de problemas dos três grupos, é possível constatar que o grupo do T e L sentiram algumas dificuldades em utilizar a estratégia corretamente, uma vez que não é perceptível a forma como desenvolveram a estratégia matemática. Já o grupo da DD e CS, ao utilizarem a estratégia “desenho” conjuntamente com um esquema demonstraram compreender o que fazer para saber quantos dias demorava o caracol a subir um muro com 12 tijolos. Relativamente ao grupo da C e B é possível verificar algumas dificuldades na compreensão do problema bem como na apresentação da estratégia. Depois de os grupos resolverem o problema, iniciou-se uma discussão e comunicação dos resultados. Os alunos tiveram oportunidade de se deslocar ao quadro para mostrar como o resolveram e justificar a utilização da estratégia seguida. Este momento foi importante para que todos os alunos tivessem oportunidade de mostrar o seu raciocínio matemático, e acima de tudo comunicar, pois a comunicação matemática assume um papel fundamental no dia-a-dia do aluno.

“Comunicar uma ideia ou um raciocínio a outro, de forma clara, exige a organização e clarificação do nosso próprio pensamento. Na verdade, as nossas ideias tornam-se mais claras para nós próprios quando as articulamos oralmente ou por escrito (Boavida *et al.*, 2008:62).

Ainda no âmbito da área da Matemática, os alunos decidiram realizar uma atividade relacionada com a Organização e Tratamento de Dados. A atividade foi realizada no dia cinco de junho de dois mil e treze. Os alunos tinham à sua disposição fotografias de caracóis com carapaças de cores diferentes. Para isso, organizaram-se em pequenos grupos, sendo que cada grupo tinha um conjunto de dados (caracóis) diferentes. No decorrer desta proposta os alunos revelaram facilidade em organizar os dados na tabela de frequência absoluta, como foi o caso do grupo dos alunos MP, MG e CS que logo afirmaram *“Esta parte é fácil, contamos quantos caracóis são amarelos, quantos são vermelhos e castanhos, colocamos o número de vezes que aparecem com traços e depois na frequência absoluta é o número”*. Todos os grupos demonstraram facilidade neste momento da atividade. Contudo, a dificuldade incidiu na transposição dos dados para o gráfico, uma vez que os alunos ainda não tinham a noção de gráfico desenvolvido e das regras de construção do mesmo. Foi possível verificar que alguns gráficos construídos pelos alunos tinham barras que não eram proporcionais aos dados que tinham, assim como não existia correspondência entre a legenda e o gráfico.

Depois da atividade realizada, o grupo do MG manifestou a seguinte ideia *“Podíamos apresentar os nossos gráficos e as nossas tabelas aos outros grupos?”*. Após a conclusão da proposta educativa de todos os grupos, seguiu-se então a apresentação. Foi notória a confiança dos alunos na apresentação dos gráficos, uma vez que foi uma proposta em que revelaram muito interesse e dedicação. Todos os grupos seguiram a mesma lógica de apresentação, ao apresentar primeiramente os dados que constavam na tabela, e só depois é que apresentaram o gráfico. Tal demonstrou que para os alunos esta proposta, apesar de não

ser uma novidade, foi motivante e proporcionou acima de tudo um momento de partilha e discussão dos vários dados apresentados. Esta atividade foi importante, uma vez que permitiu aos alunos superar dificuldades sentidas, pois na, verdade,

“A Estatística é uma Ciência que se aplica em todos os campos do conhecimento. Costuma-se dizer que é a ciência que trata dos dados. Os dados têm sido, desde há muitos séculos, instrumentos essenciais à compreensão do mundo que nos rodeia” (Mendes *et al.*, 2007:9).

Ao longo deste projeto os alunos mostraram-se cada vez mais motivados em descobrir múltiplas informações sobre o caracol. Surgiu, então, a ideia de realizar uma atividade prática onde pudessem comprovar a informação recolhida na pesquisa.

“As tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget” (Couceiro *et al.*, 2007:38).

A atividade prática sobre o que comia o caracol foi realizada no dia cinco de junho de dois mil e treze e foi um momento que permitiu aos alunos o contacto, a manipulação e a observação de caracóis a comer os alimentos disponibilizados durante a atividade prática. Para investigarem o que comia o caracol, os alunos trouxeram caracóis e partes de algumas plantas, nomeadamente folha de alface, folhas de couve, cascas de maçã e cascas de kiwi. Para uma melhor organização da atividade, e de forma que todos pudessem realizar a mesma, o grupo dividiu-se em grupos de dois elementos, ficando cada grupo com um caracol e alimentos. Nesta atividade o principal enfoque incidiu na observação do comportamento do caracol aquando este ingeria alguns dos alimentos. Os alunos podiam comentar e descrever o que observavam com os colegas (Fotografia 10).



Fotografia 10 – Atividade prática sobre a alimentação do caracol.

Depois, seguiu-se uma conversa em grande grupo, onde os alunos partilharam as suas observações. Alguns dos momentos foram descritos pelos alunos (Quadro 2.6):

Quadro 2.6 - Comentários dos alunos sobre a atividade prática.

“Este caracol que nós estávamos a observar, nós demos-lhe um bocadinho da casca de maçã, tosta, kiwi, couve e alface. Depois ele vai mastigando bocadinho a bocadinho e depois vai para dentro e volta para fora e depois vai buscando sempre” (MP).

“Também conseguimos observar a boca dele que mexia-se assim (exemplifica o movimento da boca do caracol) e a língua do caracol é muito pequenina” (T).

“O nosso caracol conseguiu comer couve, a casca da maçã e Kiwi” (MG).

“Eu já observei que o nosso caracol gosta de maçã..Observei também que quando ele come, ele come sempre bocadinhos pequenos. Conseguimos ver como ele como e vê-se também a língua do caracol” (CS).

“O nosso caracol comeu um bocadinho de tudo, mas esteve mais tempo na casca de kiwi” (C).

Seguidamente os alunos consideraram pertinente perceber se o caracol gostava de papel de prata. A euforia durante esta atividade foi evidente, pois na verdade as atividades práticas são sempre o fulcro da motivação e interesse por parte dos alunos, contudo “ (...) não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas” (...)” (Couceiro, *et al.*, 2007:38). Os alunos observaram que o caracol não gostou de folha de prata, como disse MP “*Nós vimos que o nosso caracol não gostou de folha de prata porque quando o colocámos lá ele foi-se embora para a casca de kiwi*”.

Seguiu-se um diálogo em grande grupo com a finalidade de recontarem o que tinham observado na atividade prática e de refletirem sobre quais as facilidades e dificuldades sentidas ao longo da mesma.

Posteriormente, o grupo decidiu construir um cartaz alusivo ao trabalho desenvolvido na atividade prática para que este fosse comunicado aos restantes colegas da turma e comunidade escolar. Escreveram frases em cartões onde explicavam o realizado na atividade prática, as observações feitas e o comportamento do caracol. Juntaram algumas fotografias que retratavam o momento observado. Os alunos sintetizaram a informação considerada a mais pertinente no cartaz. Para a decoração do cartaz, os alunos utilizaram a técnica de café com água para criar o ambiente onde se pode encontrar o caracol (terra). Em grande grupo elaboraram frases para título de cartaz. Foram vários os títulos sugeridos, nomeadamente “*Os caracóis que comem coisas diferentes*”, “*Observação de caracóis a comerem*”, entre outros. Os alunos refletiram sobre o assunto e acordaram, que o título da atividade seria “*O caracol comilão*”. No âmbito desta atividade foi possível verificar que os alunos ao constatarem o tipo de alimentação do caracol, desenvolveram a competência de observação e competências cognitivas na área das ciências.

Ainda no âmbito das ciências, os alunos planificaram uma atividade de observação, neste caso com a ajuda de um instrumento de ampliação, a lupa binocular. No dia quatro de junho de dois mil e treze, os alunos tiveram oportunidade de observar diversos caracóis, e refletir sobre o que observaram. Na verdade, “O poder da observação é uma visão pessoal e reflexiva sobre o ato de observar” (Dichtelmiller, Dombro & Jablon, 2009:13). Assim, observaram as características externas de um caracol através da lupa binocular. Em geral, os alunos tiveram muitas dificuldades em manipular a lupa binocular, tendo, também, decidido observar o caracol com a lupa de mão (Fotografias 11 e 12). De seguida, são apresentados excertos de conversas de alunos C, CS, MP, MG e T com a investigadora (Figuras 2.1 a 2.5). As transcrições completas encontram-se em anexo (Anexo IX).



Fotografia 11 – Observação do caracol com a lupa binocular. **Fotografia 12** – Observação do caracol com a lupa de mão.

A aluna C ao observar o caracol com a lupa binocular, apercebeu-se que tinha dificuldade em observar as características do caracol devido à grande ampliação dada por este instrumento. Decidiu, então, usar uma lupa de mão. É possível verificar que durante a observação do caracol, o aluno C não utilizou termos específicos pesquisados em momentos anteriores. Contudo, a aluna evidencia a observação dos dois olhos do caracol e a baba no pé do mesmo. O transcrito na Figura 2.1 refere-se à observação feita com a lupa de mão.

Aluno C	(I) “Então C o que consegues observar?”
	(C) “Observo tipo umas escamas em cima do corpo dele. Observei o pé e estava a andar muito devagarinho e os olhos estavam um pouco assustados. Agora já observei que o caracol tem dois olhos”.
	(C) “A concha é às riscas com cores muito esquisitas”.
	(C) “Professora, se eu experimentar virar o caracol de pernas para o ar consigo observar a baba e uns risquinhos”.
	(C) “Também consigo observar a parte do corpo do caracol. Estou a ver as antenas e consigo ver as bolinhas da parte onde ele se mexe” (...).

Figura 2.1 – Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por C.

A aluna CS optou e achou pertinente observar o caracol e a baba deste deixada em cima do vidro (Figura 2.2). Ao longo da observação a aluna utiliza conceitos técnicos acerca do caracol, como por exemplo a referência feita à concha em vez de carapaça. A aluna também revelou aprendizagens feitas relativamente ao caracol quando indicou que este só tinha dois olhos, e não quatro como pensava no início.

Aluno CS	(I) “CS, diz-me o que consegues observar no caracol com a lupa binocular?”
	(CS) “Tem o corpo cheio de bolinhas, parece. Agora se eu tirar o caracol de cima do vidro, observo que está cheio de riscos no vidro. Foi o caracol que deixou a baba quando estava a andar”.
	(I) “O que consegues observar mais?”
	(CS) “Consigo observar que por este lado sai baba, sai muita baba do pé. Se eu virar o caracol consigo observar melhor o pé dele.
	(CS) “Vejo os olhos dele, e que estes são muito pequeninos. Só tem mesmo dois olhos, e eu pensava no início que eram 4”. (...)

Figura 2.2 – Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por CS.

A aluna MP demonstrou dominar o conceito técnico “concha”, descrevendo a sua forma (Figura 2.3). É possível verificar que apesar de utilizar poucos conceitos técnicos referente ao caracol, a aluna consegue observar alguns dos órgãos que descobriu sobre o caracol em atividades anteriores.

Aluno MP	(I) “Então MP o que consegues observar?” (MP) “Se eu tirar o caracol de cima desta lupa (lupa binocular), consigo observar a baba do caracol, parece alguma coisa como umas riscas” <i>[agora utilizando a lupa de mão]</i> (I) “O que consegues observar mais?” (MP) “Consigno ver os olhos do caracol, têm um risco preto. Também vejo o caracol a andar e aqui está o pé dele (apontando para o pé do caracol)” (...) (MP) “Observo a concha que é em forma de espiral. Vai fazendo uma espiral e fica aqui com um bico.”
--------------------	---

Figura 2.3 – Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por MP.

O aluno MG demonstrou possuir já alguns conceitos técnicos sobre o caracol, nomeadamente quando usou o termo “muco”, termo que é dado à baba do caracol (Figura 2.4). Esta evidência foi resultado do trabalho de pesquisa realizado anteriormente. Ao longo da observação o aluno conseguiu observar que o caracol tem dois olhos.

Aluno MG	(I) “MG, diz-me lá o que consegues observar?” (MG) “Consigno ver a carapaça, que é em forma de espiral. Também consigo ver o pé, parece que tem algumas bolas no corpo” <i>[agora utilizando a lupa de mão]</i> (I) “O que consegues observar mais?” (MG) “Consigno ver um pouco dos olhos, vejo dois olhos e tem riscas na carapaça” (...) (MG) “Se virar o caracol ao contrário, vejo aqui o muco, que é a baba, e também consigo ver o buraco por onde o caracol faz as necessidades” (...)
--------------------	---

Figura 2.4 – Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por MG.

Relativamente à observação do aluno T, este demonstrou ter dificuldades em observar o caracol com a lupa binocular por causa da luz (Figura 2.5), contudo conseguiu observar o modo de deslocação do mesmo dizendo “*estou a ver a carapaça a mexer-se*”. Depois com a lupa de mão referiu a observação de dois olhos do caracol como já tinha estudado anteriormente.

Aluno T	(I) “Então T o que consegues observar?” (T) “Consigno ver a baba, a luz mas não consigo mesmo ver o caracol. Ah, agora sim já consigo. Vejo os olhos dele a crescer. Estou a ver a carapaça a mexer-se.” <i>[agora utilizando a lupa de mão]</i> (I) “O que consegues observar mais?” (T) “Estou a ver a carapaça grande. Consigo ver as cores do caracol: preta, castanho claro e amarelo”. (T) “Consigno ver que o caracol tem dois olhos, como já estudámos. Estou a ver ele a mexer-se e a esticar-se.” (T) “Estou a ver umas bolhas de baba e consigo ver o pé dele”.
-------------------	--

Figura 2.5 – Extrato da transcrição da observação do caracol realizada por T.

A observação do caracol no referente à sua morfologia, foi importante para os alunos mostrarem conhecimentos adquiridos em atividades anteriormente desenvolvidas, pois na verdade “Cada criança tem uma maneira singular de lidar com a aprendizagem” (Dichtelmiller, Dombro & Jablon, 2009:13).

FASE IV – AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO

Na quarta e última fase do projeto, que diz respeito à Avaliação e Divulgação do projeto, os alunos refletem sobre o seu desenvolvimento, fazendo a avaliação de todo o trabalho realizado ao longo de várias semanas. Este é também o momento onde os alunos têm

oportunidade de mostrar e divulgar o seu projeto às outras crianças da instituição, aos pais e a toda a comunidade envolvente.

Esta é a fase onde as crianças têm oportunidade de comunicar e refletir, pois “espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico” (Chard & Katz 1997:175). As crianças têm oportunidade de expor os trabalhos numa exposição e divulgarem para toda a comunidade escolar, explicando o que aprenderam e os “os procedimentos que utilizaram para desenvolver o projeto” (Chard & Katz 1997:176).

A avaliação do projeto “O Caracol” constitui-se por dois momentos: a conversa em grande grupo onde se apelou ao espírito crítico e discussão de ideias, em que os alunos tiveram oportunidade de relembrar o que aprenderam com o projeto, o que gostaram mais e o que gostaram menos, e o momento de reverem trabalhos que realizaram ao longo do projeto. O segundo momento correspondeu a realização dos desenhos finais sobre o caracol.

No sentido de avaliar as aprendizagens dos alunos e tendo em conta um dos objetivos da investigação, “compreender se as ideias iniciais dos alunos sobre o caracol sofreram alterações ao longo do desenvolvimento do projeto”, a investigadora pediu novamente aos alunos para elaborarem um desenho sobre o caracol com o objetivo de identificar as aprendizagens realizadas ao longo do projeto. Para tal, foi pedido a cada aluno que descrevesse o seu desenho e fizesse a legenda do mesmo. Após a realização desse trabalho, a investigadora conversou com os alunos sobre o desenho do caracol e determinou que fizessem a leitura dos seus desenhos.

Na maioria dos desenhos iniciais elaborados pelos alunos, existiram algumas particularidades em comum, como por exemplo o número de olhos do caracol que foi desenhado. Muitos alunos afirmaram que o caracol tinha quatro olhos e “anda sempre com a sua casa às costas”. Os alunos identificaram as características do caracol tal como eles o idealizaram, legendaram o desenho e realizaram um texto informativo sobre o animal em questão (como já foi referido na Fase III). A investigadora pediu também a cada aluno que descrevesse o seu desenho para melhor entender o que os alunos tinham representado no mesmo. A conversa foi gravada e posteriormente transcrita. As respetivas transcrições encontram-se em anexo (Anexo X) Seguidamente apresenta-se o trabalho inicial e final de cinco alunos (Fotografia 13 à 22 e Figuras 2.6 à 2.10).

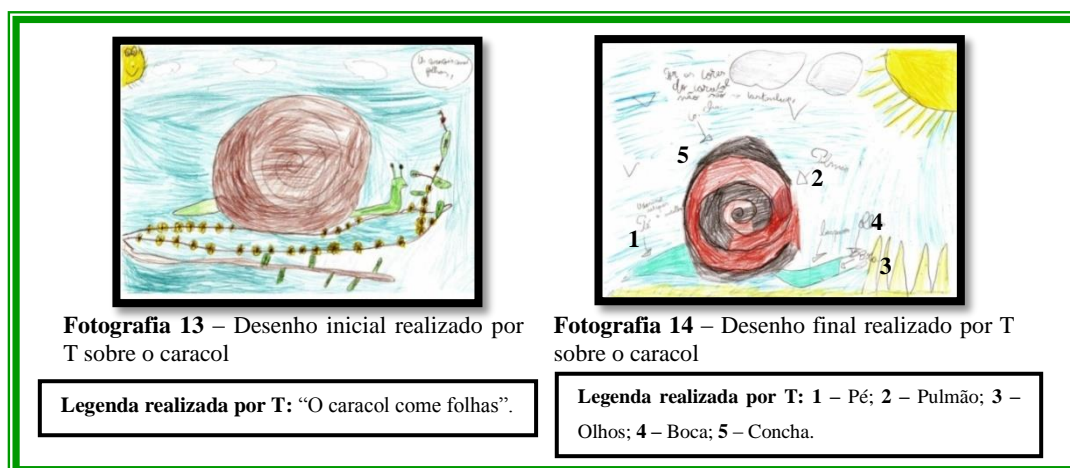


Figura 2.6 – Desenhos inicial e final e respectivas legendas de T

Analisando e comparando o desenho inicial e o final do T, verifica-se que o mesmo inicialmente desenhou o caracol e mostrou que este tinha carapaça castanha em forma de esfera, era grande e alimentava-se de folhas. O aluno T afirmou que o caracol se deslocava vagarosamente com a sua carapaça, pois “*tem a casa às costas*”. No desenho final este aluno legendou-o identificando elementos importantes da morfologia externa do caracol, revelando, assim as aprendizagens realizadas. É possível verificar que inicialmente T achava que todos os caracóis tinham carapaça castanha, mas após o desenvolvimento do projeto descobriu a existência de outras cores, como ele próprio descreveu no seu desenho “*As cores da carapaça do caracol não são só castanhas*” (T). O aluno também indicou que o caracol andava devagar porque “*anda com os músculos*”, uma das aprendizagens vivenciadas pelo aluno no decorrer do projeto. Relativamente à alimentação do caracol, T mostrou que inicialmente pensava que o caracol comia só ervas e depois descobriu que ele também comia cascas de fruta e folhas de alface e couve.

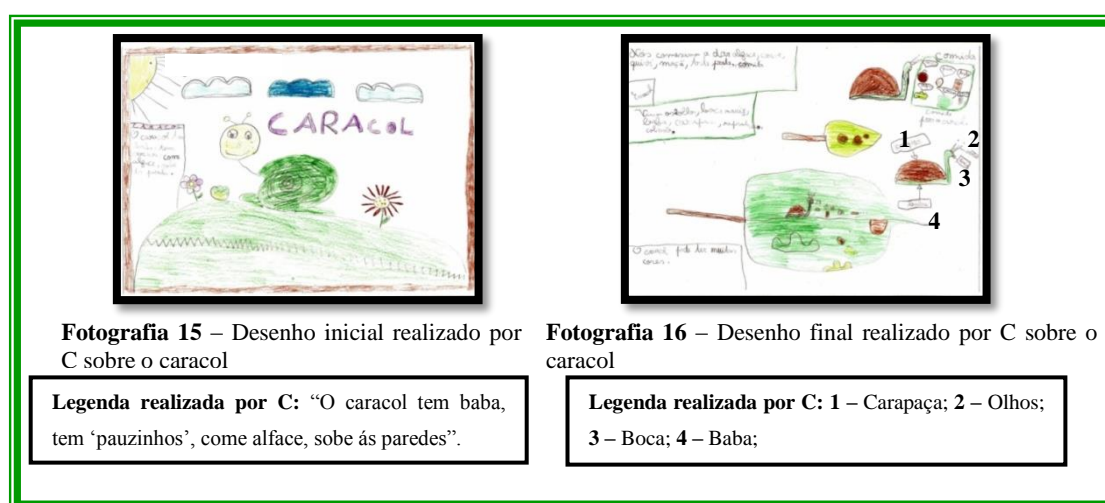


Figura 2.7 – Desenhos inicial e final e respectivas legendas de C

A aluna C aquando do diálogo sobre o desenho inicial, referiu-se à baba do caracol, quando disse “*eu acho que o caracol tem baba*” (C). Ainda fez referência a outro elemento deste animal, “*ele tem dois pauzinhos*” (C). Desenhou o caracol com a carapaça de cor verde, com dois pauzinhos mas não mencionou para que serviam. A aluna C desenhou uma alface como sendo o alimento que o caracol come muito. Após o desenvolvimento do projeto, a aluna no diálogo que desenvolveu com a investigadora mostrou conhecer o termo “*antenas*”, quando disse que aprendeu que o caracol tinha dois olhos e que estes se encontravam nas antenas. No seu desenho final, a aluna já apresentou uma legenda do caracol onde identificou os olhos, a carapaça, a boca e a baba. Desenhou o caracol de outra forma, pintando a carapaça de castanho e colocando os olhos nas antenas. A aluna fez ainda referência à atividade prática sobre a alimentação, “*Aprendemos que o caracol come as coisas que nós lhe demos couve, casca de quivi (...)*”. Apesar de não ter sido desenhado pela aluna, esta demonstrou ainda novos conhecimentos relativamente à reprodução quando no diálogo disse que “*Também aprendemos onde é que o caracol põe os ovos, que é pelo meio das antenas*”.

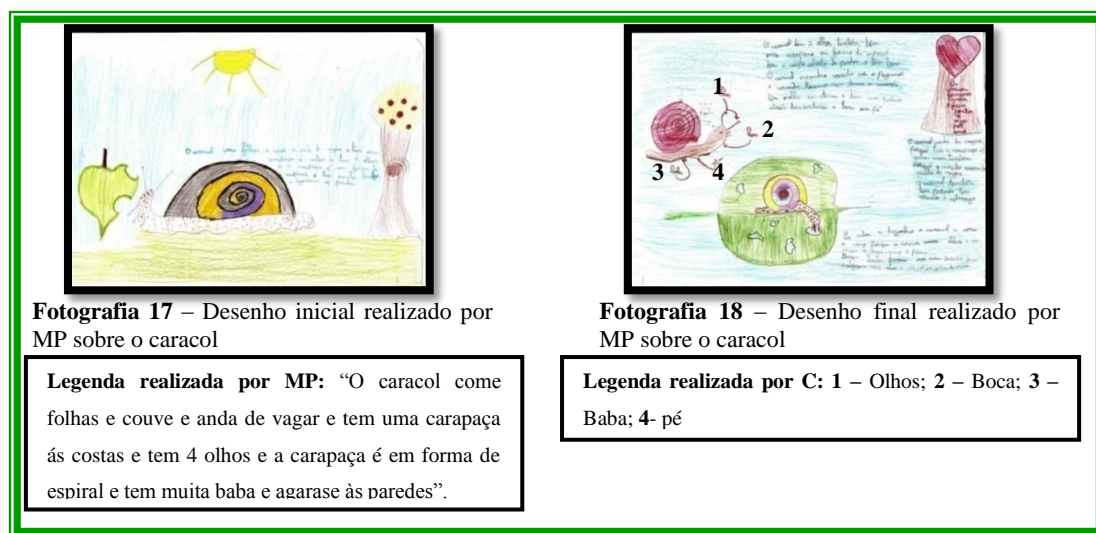


Figura 2.8 – Desenhos inicial e final e respetivas legendas de MP

A aluna MP, inicialmente desenhou o caracol com uma carapaça de várias cores, uma folha de alface e quatro antenas afirmando que o caracol tinha quatro olhos. Referiu ainda que o caracol tinha carapaça e andava com a casa às costas. A carapaça era castanha em forma de espiral. Após o desenvolvimento do projeto, a aluna MP realizou um desenho final com uma pequena legenda identificando algumas partes do caracol. Além disso, fez uma pequena descrição sobre o que aprendeu acerca do mesmo: “*O caracol tem dois olhos e também tem uma carapaça em forma de espiral, tem o corpo coberto de baba. O caracol esconde-se nós o pegamos. O caracol tem olhos e tem um buraco por trás das antenas e tem um pé*”...“*O caracol anda devagar porque tem às costas mas também os músculos andam muito devagar.*

O caracol também tem pulmão, coração e estômago”...“Eu estou a desenhar o caracol a comer couve porque os caracóis comem alface, couve, casca de maçã e kiwi”. “O caracol põe os ovos no buraco para proteger os ovos dos outros animais”.

Efetivamente a aluna MP evidenciou as aprendizagens realizadas. Ao longo da conversa, a aluna referiu que inicialmente pensava que o caracol tinha quatro olhos, mas depois descobriu que eram só dois. Fez também referência à deslocação do caracol, mostrando saber a razão pela qual este se desloca devagar, algo que também desconhecia no início. Para exemplificar a ideia, MP gesticulou com a sua mão o modo como o caracol se deslocava, dizendo “ *Com o músculo, que abre e fecha e fecha de uma forma muito lenta*”. Foi curioso como a aluna tentou explicar o que aprendeu muito detalhadamente relativamente à reprodução do caracol. A aluna começou por referir que descobriram que o caracol tem um buraco entre as antenas e que este servia para o mesmo colocar os ovos e que “*Os caracóis formam casais e depois ficam juntos quatro vezes por ano e pode demorar até 10 h. Podem ter ovos, 100 a 300 ovos e pode também demorar até 10h*” (MP).

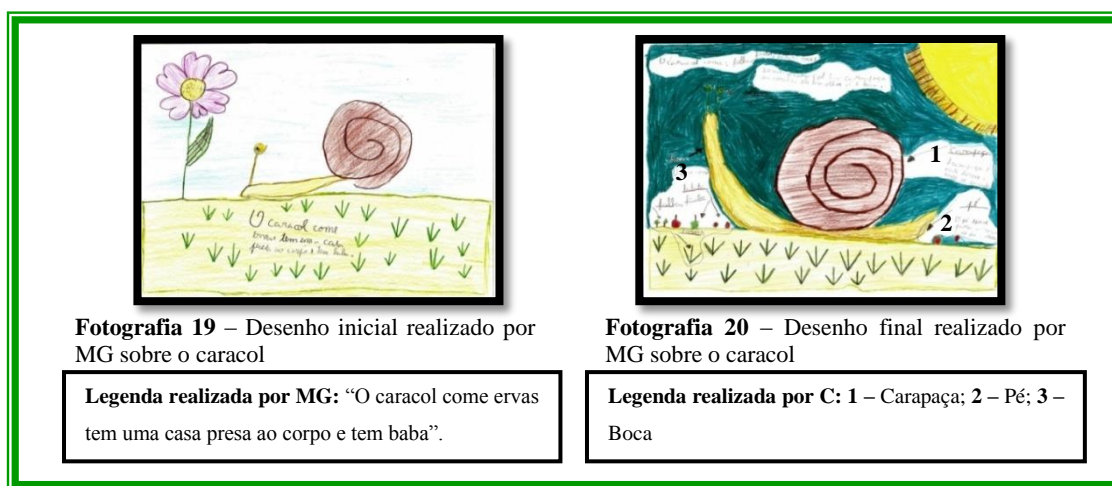


Figura 2.9 – Desenhos inicial e final e respetivas legendas de MG

O aluno MG legendou o caracol no seu desenho final, identificando algumas partes do mesmo como a carapaça, o pé e a boca e indicou as respetivas funções. Para além da legenda, o aluno fez uma pequena descrição sobre o que aprendeu sobre o caracol: “*O caracol come: folhas, frutos, batata doce e ervas. O caracol tem carapaça ou concha ele tem olhos pé e boca. A carapaça é onde dorme e onde se esconde. O pé serve para agarrar-se às paredes*”. Inicialmente, MG desenhou o caracol com a carapaça de cor castanha, a baba que na sua ideia era de cor amarela e um olho. Já no seu desenho final, o aluno desenhou o caracol com os dois olhos que se encontram nas antenas. No entanto, desenhou novamente a carapaça de cor castanha apesar de referir no diálogo que teve com a investigadora, “*Que a carapaça do caracol pode ter várias cores: cor de pele, laranja, preto, beje e amarelo*” (MG). Ao longo

deste diálogo, o aluno evidenciou inúmeras aprendizagens, nomeadamente quando mencionou que o muco do caracol era a mesma coisa que baba e referindo que esta se encontra no pé do mesmo. O MG mostrou que sabia o nome exato que se dá à baba do caracol.

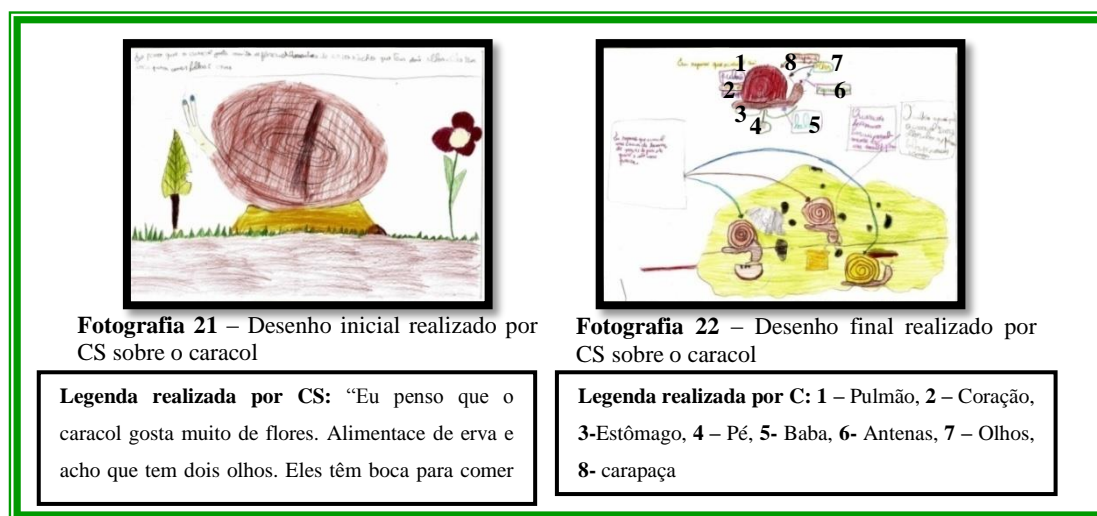


Figura 2.10 – Desenhos inicial e final e respetivas legendas de CS

A aluna CS identificou na legenda do desenho do seu caracol os principais órgãos que aprendeu sobre o mesmo. Contudo, relativamente ao número de olhos do caracol mostrou-se um pouco indecisa, tal como afirmou na conversa “*Pensava que ele tinha dois, mas estava assim um pouco indecisa*”. Realizou também uma pequena descrição de tudo o que aprendeu sobre o caracol, nomeadamente sobre a reprodução e a alimentação.

No desenho inicial CS desenhou o caracol com quatro olhos, e no final desenhou somente dois. Desenhou a carapaça do caracol e coloriu-a de castanho tanto no desenho inicial como no desenho final. Contudo no diálogo sobre o desenho final, a aluna evidenciou que sabia que as carapaças do caracol podiam ter outras cores para além de castanho, desenhando vários caracóis com diferentes cores de carapaça como amarelo e vermelho. A aluna legendou e mencionou os órgãos internos do caracol no seu desenho final, mostrando que foi uma das aprendizagens vivenciadas.

Através da comparação dos desenhos iniciais com os finais, foi possível perceber que o trabalho de projeto possibilitou a aquisição e vivência de inúmeras aprendizagens. É possível verificar que os alunos no seu desenho final aplicaram conhecimentos e termos científicos que anteriormente desconheciam. Desta forma, constatou-se que o objetivo delineado inicialmente, no que respeita à modificação das suas ideias iniciais relativamente ao caracol, foi alcançado.

Outro elemento de avaliação do projeto foi a conversa/reflexão que os alunos realizaram em grande grupo com a investigadora acerca do desenvolvimento do trabalho de projeto sobre o

caracol no dia doze de junho de dois mil e treze. Neste momento, foi dada a oportunidade aos alunos de “ (...) chegar a um sentido de conclusão se o professor e toda a classe, em conjunto, desenvolverem uma visão partilhada sobre o que aprenderam e realizaram durante o projeto” (Chard & Katz, 1997:248). A investigadora solicitou que alguns alunos lessem para a turma o que tinham escrito no início do projeto (Fases I e II), avivando, assim, a memória dos alunos sobre o que inicialmente tinham definido.

De seguida, a investigadora sugeriu aos alunos que realizassem uma reflexão/avaliação sobre tudo o que foi desenvolvido ao longo do projeto. “Uma grande parte da avaliação pode ocorrer quando se planeia uma apresentação de encerramento, por exemplo, quando o professor e a classe discutem vários acontecimentos especiais ou as realizações individuais” (Chard & Katz, 1997:258). Nesta fase da avaliação, é dada a oportunidade aos alunos de falarem sobre as atividades que realizaram, identificando o que gostaram mais de fazer, o que não gostaram de fazer e ainda o que podiam ter realizado no projeto. Este foi um momento de partilha de vivências e aprendizagens realizadas ao longo do projeto. De seguida, são apresentadas algumas das atividades que os alunos referiram como as que mais gostaram:

O que mais gostei de fazer...	<p><i>“Eu sei uma que gostei mais, mas não consigo escolher. Observámos caracóis, e foi muito giro” (CS).</i></p> <p><i>“Também gostei da atividade em que pusemos o caracol a comer, a atividade prática do caracol” (MP).</i></p> <p><i>“Eu gostei de pesquisar muitas informações sobre o caracol” (MG).</i></p> <p><i>“Eu gostei muito de fazer a atividade prática da alimentação” (C).</i></p> <p><i>“Gostei muito de fazer o cartaz sobre o caracol, foi divertido” (T).</i></p> <p><i>“Eu gostei de descobrir o que existia dentro da carapaça do caracol” (CS).</i></p>
--------------------------------------	--

Figura 2.11 – Registo “O que mais gostei de fazer”

No entanto, a investigadora solicitou aos alunos que mencionassem também as atividades que gostaram menos e que justificassem as suas escolhas:

O que menos gostei de fazer...	<p><i>“O que não gostei muito foi quando nós estávamos a preparar a apresentação do cartaz, o outro grupo estava a fazer muito barulho e isso não ajudou muito” (CS).</i></p> <p><i>“Não gostei dos momentos em que estávamos a trabalhar nas pesquisas e estavam a fazer muito barulho” (C).</i></p> <p><i>“Haviam grupos que em alguns momentos não estavam a trabalhar, passeavam pela sala e não faziam nada” (M).</i></p>
---------------------------------------	--

Figura 2.12 – Registo “O que menos gostei de fazer”

A investigadora solicitou aos alunos que identificassem as aprendizagens realizadas e referissem as mais e menos significativas. De seguida são apresentadas as ideias dos alunos, relativas às aprendizagens efetuadas:

O que aprendemos ...	<p><i>“Aprendemos que o caracol tem filhos” (MP).</i></p> <p><i>“Aprendemos também que é por causa do músculo que o caracol anda devagar, porque estica e encolhe muito devagar” (CS).</i></p> <p><i>“Descobrimos que a baba servia para o caracol se agarrar às paredes e para se deslocar” (MG).</i></p> <p><i>“Aprendemos partes do caracol que nós não conhecíamos” (E).</i></p> <p><i>“Aprendemos que a carapaça do caracol pode ser de várias cores” (T).</i></p> <p><i>“Descobrimos que afinal dentro da carapaça do caracol existem órgãos como o coração e o pulmão” (C).</i></p>
-----------------------------	--

Figura 2.13 – Registo “O que aprendemos”

Importa salientar na fase da avaliação, que os alunos tiveram não só oportunidade de se pronunciar relativamente às atividades e aprendizagens vivenciadas, como também tiveram a possibilidade de rever trabalhos e atividades, realizadas ao longo do projeto. A investigadora, achou pertinente questionar os alunos sobre o que mais poderiam ter realizado no projeto, e a Figura 2.14 mostra as ideias surgidas:

Novas ideias que surgiram...	<p>“Acho que podíamos ter feito um caracol, podíamos ter feito mais atividades plásticas” (E).</p> <p>“Escrever uma história sobre caracóis e outros animais” (T).</p> <p>“Fazermos um caracol gigante, como se fosse um boneco” (MG).</p> <p>“Escrever um livro com os caracóis de várias cores” (MP).</p>
-------------------------------------	---

Figura 2.14 – Registo “Novas ideias que surgiram”

Após o trabalho desenvolvido, chegou o momento de mostrar e divulgar o que os alunos realizaram e aprenderam ao longo de várias semanas. Desta forma, tornou-se importante a divulgação do projeto a todas as pessoas da comunidade escolar, pois “ (...) fornecem ao professor e às crianças uma oportunidade para descreverem ou contarem a história do projeto a estranhos que estejam interessados” (Chard & Katz, 1997:250). Este foi o momento onde os alunos tiveram oportunidade de mostrar a toda a comunidade escolar o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula, tendo consciência de que este “ (...) é um momento crucial do projeto” (Vasconcelos et. al, 2012:78). A divulgação do projeto “O caracol” decorreu na décima segunda semana de prática pedagógica, através de uma exposição, onde foi preparado um convite que foi enviado aos pais dos alunos.

A data escolhida para a divulgação do projeto foi o dia catorze de junho de dois mil e treze aquando da festa final de ano escolar. Os alunos consideraram pertinente o dia, uma vez que estariam mais pessoas presentes para além dos seus familiares. As atividades e trabalhos realizados foram selecionados pelos alunos para a exposição, tendo em conta alguns critérios definidos por eles, nomeadamente as que gostaram mais e as que foram mais significativas. Destacaram a atividade prática sobre a alimentação do caracol e a elaboração do cartaz de pesquisas (Fotografias 23 e 24).



Fotografia 23 – Cartaz da atividade prática alimentação do caracol (Exposição).



Fotografia 24 – Cartaz das pesquisas sobre o caracol (Exposição).

Para além destas duas atividades, selecionaram o trabalho de pesquisa, os trabalhos realizados na área da matemática e o trabalho realizado com os pais (Fotografia 25 a 28):



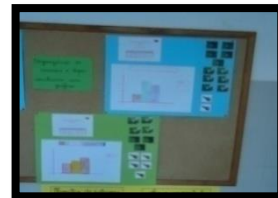
Fotografia 25 – Dossier com os desenhos iniciais e finais dos alunos



Fotografia 26 – Cartaz sobre a pesquisa



Fotografia 27 – Trabalho com a participação dos pais no projeto



Fotografia 28 – Atividade de matemática sobre a organização e tratamento de dados

A divulgação de projetos torna-se, assim um ponto culminante do mesmo, uma vez que as exposições permitem às crianças mostrar e divulgar todas as suas realizações, sendo que ainda é dada oportunidade a cada uma de mostrar e falar sobre o seu próprio trabalho aos visitantes (Chard & Katz, 1997). Um dos momentos fulcrais na divulgação do projeto do caracol correspondeu à apresentação do cartaz de pesquisas à comunidade escolar, na festa final de ano, onde os alunos sentiram uma grande responsabilidade. Na sua essência

“ (...) Uma apresentação oferece às crianças uma oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com as outras pessoas interessadas e oferece às outras crianças, professores e pais uma oportunidade para ouvirem falar sobre a sua experiência” (Chard & Katz, 1997:252).

Durante o momento da exposição do projeto, os pais tiveram a oportunidade de escrever um comentário relativamente à realização do projeto e todo o trabalho envolvente (Anexo XI). O momento de divulgação e exposição para a comunidade escolar assinalou o término deste projeto.

2.7 CONCLUSÕES: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO

Refletir sobre o projeto, bem como nas aprendizagens e potencialidades desenvolvidas, é um momento fulcral pois na verdade, “Os professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar” (Oliveira & Serrazina, 2002:6). Desta forma, enquanto investigadora e futura educadora/professora, considero fundamental a prática de reflexão em torno do projeto desenvolvido, realçando a importância de refletir sobre o meu desempenho, aprendizagens proporcionadas aos alunos, dificuldades e futuras propostas.

2.7.1 CONTRIBUTO DO PROJETO PARA A MINHA FORMAÇÃO ENQUANTO FUTURA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Foi muito importante para o meu percurso principalmente a nível pessoal, ter a oportunidade de trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto inserido no Movimento da Escola Moderna, uma vez que me permitiu uma maior interação com as crianças e proporcionou-me mais segurança, facilitando assim o meu desempenho enquanto futura professora.

Ao longo do desenvolvimento do projeto foi notório o crescente empenho dos alunos e o envolvimento dos mesmos comigo, proporcionando uma relação saudável algo que num projeto é fundamental. Acredito que o projeto sobre o caracol contribuiu bastante não só para a minha formação enquanto profissional da educação, mas também enquanto pessoa, ao vivenciar com os alunos as suas aprendizagens, dificuldades, momentos de descoberta de novas informações e pequenas conversas desenvolvidas sobre o caracol, que me permitiram um maior contacto com cada um deles e me auxiliaram no desenvolvimento enquanto pessoa.

Ao aplicar a metodologia de Trabalho por Projeto dentro do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, compreendi que esta ligação era possível e podia ser muito rica em aprendizagens diversificadas para os alunos. A constante promoção do trabalho cooperativo também foi perceptível entre os alunos, assim como o desenvolvimento de competências essenciais, designadamente a partilha e ajuda e, senão a mais importante, saber trabalhar em grupo para que fosse possível a realização deste projeto. Considero, que o desenvolvimento deste projeto proporcionou muitos momentos de cooperação apesar do trabalho cooperativo ser já uma característica do Movimento da Escola Moderna, percebi que “O trabalho de projeto cria muitas oportunidades para que floresça um sentido de cooperação” (Chard & Katz, 1997:13).

Com o desenvolvimento deste projeto aprendi que ouvir cada um dos alunos é extremamente importante, pois na realidade é um trabalho dos alunos e por isso “A voz da criança é legítima, com credibilidade científica e pedagógica” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:72). Ao vivenciar esta pedagogia partilhada compreendi a importância de partir dos interesses dos alunos dando-lhes a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, fomentar a sua participação e intervenção nos diferentes momentos do projeto.

Enquanto professora estagiária, percebi que o papel do professor dentro do Trabalho de Projeto é fulcral, uma vez que no lugar de substituir o trabalho dos alunos é muito mais gratificante auxiliá-los e orientá-los para que as aprendizagens vivenciadas e experienciadas se tornem significativas. Assim, aprendi que o professor jamais pode substituir o trabalho dos alunos no projeto, mas sim possibilitá-los a cooperar e partilhar os seus trabalhos uns com os outros, auxiliando-os quando estes precisam de incentivo, dar sugestões, ideias de outras fontes de informação (Chard & Katz, 1997). Embora o professor mantenha um papel ativo, “O professor pode ter o papel fundamental de garantir que as crianças mais maduras e mais aptas sejam suficientemente desafiadas pelo seu trabalho” (Chard & Katz, 1997:245). Esta foi sem dúvida uma grande aprendizagem que vivenciei com o desenvolvimento deste projeto.

Assim, julgo que o Trabalho por Projeto desenvolvido foi um excelente contributo para a minha formação e desenvolvimento pessoal e de extrema importância para o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens dos alunos, uma vez que o Trabalho por Projeto promove “ (...) a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011:72)

2.7.2 APRENDIZAGENS VIVENCIADAS

Após a realização do projeto considero pertinente refletir sobre as aprendizagens que foram vivenciadas pelos alunos. A concretização deste projeto foi essencial para o desenvolvimento de inúmeras competências que foram evidentes nas aprendizagens dos alunos envolvidos. Contudo, existiu uma aluna que me despertou a atenção. A aluna a que me refiro, no início do projeto, demonstrava pouca interação e integração com os vários participantes dentro do projeto. Porém, e com o desenvolver do mesmo, a aluna demonstrou que podia mudar a sua atitude, tornando-se a mais participativa no projeto. Para mim foi muito gratificante perceber que o projeto teve impacto no seu desenvolvimento pessoal, e, acima de tudo a ajudou a combater algumas dificuldades que tinha nas diferentes áreas curriculares. Apesar desta aluna se ter evidenciado um pouco mais que os outros, o que é certo é que o projeto sobre o caracol proporcionou uma multiplicidade de momentos significativos para todos os alunos.

2.7.3 LIMITAÇÕES DO PROJETO

Depois do projeto realizado considero importante fazer referência às limitações deste estudo, bem como aos novos caminhos a percorrer em futuros estudos neste âmbito.

Uma das principais limitações do projeto e que teve uma grande influência sobre o mesmo, relacionou-se com o tempo. Calculo que o tempo proporcionado para o projeto não foi o suficiente para aprofundar mais o assunto, bem como a realização de mais atividades principalmente no âmbito das Expressões, que foi um dos pontos referidos pelos alunos no momento da avaliação. Considero também que uma das limitações deste projeto se prendeu com a pouca experiência da investigadora no que diz respeito à própria metodologia aplicada, que de alguma forma poderá ter condicionado em muitas situações a concretização do projeto. Relativamente a novos caminhos a percorrer no que diz respeito à implementação de um projeto segundo a metodologia aplicada neste estudo, acho importante a constante valorização dos interesses dos alunos, promovendo cada vez mais uma pedagogia em participação, tendo em conta que o projeto é das crianças, e que este é um momento de descoberta para todos.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 3.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este ponto começa com uma reflexão relativa à descoberta de ser professor no contexto de 3.º ano de escolaridade, com um grupo de vinte e dois alunos, onde saliento as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

3.1 A DESCOBERTA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DE PRIMEIRO CICLO COM UMA TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A passagem por este novo contexto envolveu uma diversidade de vivências traduzidas num conjunto de aprendizagens enriquecedoras, fundamentais para o meu percurso enquanto futura profissional da educação. No desenrolar do processo resultou o contacto pela primeira vez com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Ansiosa por conhecer o citado contexto, as expectativas e as questões eram muitas, tais como: como será este novo contexto?, O que me espera?, Quantas crianças haverá na turma?, Haverá crianças de diferentes nacionalidades?, Como será a dinâmica numa sala de 3.º ano? Várias foram as questões que surgiram no momento, mas com o iniciar da prática pedagógica fui encontrando as respostas e tudo ficou muito mais fácil.

Ao vivenciar este novo contexto, que se prolongou por quinze semanas, compreendi que para além da enorme importância que a planificação tem para o professor e os alunos, existem aspetos inerentes à mesma que também merecem todo o cuidado e atenção. Refiro-me concretamente à diversidade de materiais proporcionados aos alunos, uma vez que aprendi que se torna elementar pensarmos primeiramente no aluno quando idealizamos as atividades. Relativamente a esta prática considero que este aspeto foi bastante positivo. Tentei diversificar as atividades de modo a que fossem apelativas e motivantes para os alunos. Foi sempre minha intenção mostrar aos alunos todo o tipo de material, desde filmes sobre diversas temáticas, suportes interativos, jogos, entre outros, para que as aulas se tornassem motivantes e despertassem o interesse e envolvimento dos mesmos. A diversificação dos materiais que proporcionei aos alunos permitiu que as atividades fossem apelativas e estimulantes de modo a criar um ambiente propício às aprendizagens, o que na minha opinião foi bastante relevante para a motivação e o envolvimento dos próprios alunos. Na verdade, a utilização de variados materiais “ (...) é uma forma de os professores tornarem as aulas interessantes para os alunos” (Arends, 2008:157), promovendo assim o bem-estar e a motivação dos mesmos.

Desta forma, e tendo em conta que a planificação é “ (...) um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem (...) ” (Arends, 2008:101) e com

o decorrer da prática fui compreendendo como esta se torna influente na aprendizagem dos alunos e como tem de ser bem planeada pelo professor. As estratégias que surgem acopladas na planificação são essenciais para o professor, uma vez que auxiliam a estruturar a forma como o mesmo pode gerir a aula, tendo em conta que estas devem ser diversificadas “ (...) dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar” (Roldão, 2009: 59). Ao refletir sobre as palavras desta autora, tive em consideração as estratégias que podia aplicar de acordo com as necessidades dos alunos e os objetivos das mesmas. No entanto, julgo que as estratégias apelativas foram um aspeto muito positivo ao longo das atividades proporcionadas aos alunos, contribuindo assim para o forte envolvimento dos mesmos.

Ainda relativamente à planificação, considero muito importante a articulação feita entre as atividades e objetivos, alcançados essencialmente em cada uma das propostas educativas. Uma das aprendizagens enriquecedoras que vivenciei neste contexto prendeu-se com a interligação entre as várias áreas que tentei implementar ao longo da prática. Neste caso refiro-me ao conceito da interdisciplinaridade que tentei fomentar ao longo das várias práticas tendo em conta que “ (...) a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender” (Thiesen, 2008:553). Ao promover a interdisciplinaridade neste contexto foi uma prática constante que me possibilitou um maior conhecimento nesta temática e permitiu-me diversificar as atividades propostas aos alunos. Julgo que é fulcral, enquanto professor, a promoção desta interdisciplinaridade, não só para diversificar as atividades, mas também para promover a motivação dentro da sala de aula. No decorrer desta prática a interligação das várias disciplinas, começaram a fazer parte do meu dia-a-dia, sentindo essa ligação como essencial, de modo a que a mesma tivesse um encadeamento visível pelos alunos.

Destaco desta prática o momento com o qual aprendi bastante, referindo-me concretamente ao diálogo com os alunos sobre o fim de semana que fazia parte da rotina desta sala de aula. Contactando semanalmente com este momento, fui percebendo o impacto e a importância do mesmo para os alunos. Por um lado, é uma das situações que permite que os alunos desenvolvam e trabalhem a componente da oralidade, o que por vezes não é assim tão fácil, dado a sua timidez. Por outro lado, é uma forma de o professor ter conhecimento dos tipos de atividades que os alunos desenvolvem durante o fim de semana, nos seus tempos livres e ainda da relação com os seus familiares. Ao longo desta prática, todos os momentos de diálogo de fim de semana foram pautados por grandes vivências e transmissão de conhecimentos entre os alunos. Enquanto professora estagiária, senti que este foi um momento fundamental, onde aprendi e adquiri muitos conhecimentos, mas também fiquei

surpreendida por constatar que são alunos na sua maioria adeptos não só de ver televisão, jogar computador, como também de outras atividades de lazer, como por exemplo ir ao teatro. Contudo, apesar de ser um momento difícil de gerir, é muito rico e permite aos alunos a partilha de vivências e experiências.

Outro momento que também vivenciei nesta prática e fazia parte da rotina de sala de aula, foi a Hora do Conto. Este momento fascinou-me particularmente por duas razões: primeiro porque permitia aos alunos o contacto com um leque variado de textos literários e segundo, porque possibilitava o exercício de previsão. O conhecimento de diversos textos literários é importante para os alunos, uma vez que lhes permite um contacto semanal com diferentes textos e livros, sendo um forte contributo para o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, a literatura assume um papel elementar para os alunos, enquanto “pequenos leitores”, permitindo-lhes uma atração e gosto pela leitura, tal como refere Mügge & Saraiva (2006) que “ (...) a leitura de obras literárias possibilita ao jovem leitor vivenciar o prazer estético, que por força do imaginário, o libera da realidade cotidiana (...)” (Mügge & Saraiva, 2006:40). Nestes momentos, senti que os alunos manifestavam muita curiosidade e vontade de ouvir ler todas as semanas um livro diferente. Aprendi que o professor ao escolher o livro que vai partilhar com os alunos, tem de ter em consideração um conjunto de critérios fundamentais ao desenvolvimento da leitura pelos mesmos. Assim, pude constatar que o professor não assume unicamente o papel de leitor, mas acima de tudo dá a oportunidade aos alunos de assumirem esse papel e proporcionar o gosto pela leitura.

Por outro lado, os momentos da hora do conto permitiam também aos alunos um exercício de previsão, podendo observar as ilustrações da capa do livro e o próprio título, tentando descobrir através dos mesmos o assunto que cada história retratava. Considero, que este exercício apesar de realizado maioritariamente das vezes no momento da Hora do Conto, é algo que deve ser desenvolvido com os alunos em todos os tipos de atividade, pois na verdade torna-se importante pedir às crianças “ (...) para tentarem dizer o que pensam que vai acontecer, mesmo que não sejam capazes de dizer quais as razões que as levam a fazer essa predição” (Pereira, 2002:50).

Algumas das experiências vivenciadas nesta prática contribuíram em muito para o meu crescimento enquanto futura profissional da educação, de tal forma que aprendi que só vivenciando o próprio contexto se tem conhecimento daquilo que é a realidade. Assim, afirma Canário (2001), é “na escola que os professores aprendem... é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional” (Canário, 2001 citado por Alonso & Roldão, 2001, p.69). Durante o meu percurso por este

contexto, vivenciei bons e maus momentos, mas apesar disso aprendi bastante. No decorrer das várias semanas de prática fui contactando com os alunos e compreendi a importância do questionamento que é realizado pelo professor. Uma das grandes aprendizagens que realizei nesta prática, foi que o questionamento tem de ser muito bem planeado e preparado pelo professor, pois na verdade, as perguntas que o professor coloca aos alunos assumem um enorme “potencial pedagógico” (Estanqueiro, 2012:43), na medida em que incutem aos alunos envolvimento e motivação na aula. Para tal, o professor deve ter em conta variados aspetos, nomeadamente o modo como se dirige aos alunos, pois muitas das vezes, nós enquanto professores principiantes, somos tentados a dirigir-nos somente aos alunos mais participativos e os “mais bem preparados” da turma, quando o mais correto seria equilibrar e incentivar os menos participativos e com mais dificuldades que “ (...) também precisam de estímulo cognitivo e emocional das perguntas” (Estanqueiro, 2012:44). Ainda assim, julgo que é muito importante refletir sobre as questões que colocamos aos alunos, tendo em conta que a qualidade das mesmas influencia muito a comunicação dentro da sala de aula. Ao longo desta prática a comunicação foi sempre alvo de preocupação da minha parte, considerando que a existência de uma boa comunicação entre o professor e os alunos proporciona motivação e reforça a aprendizagem. Confesso, que progressivamente fui percebendo a importância da boa comunicação que mantinha com alunos dentro da sala de aula, uma vez que “A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significados aos conteúdos” (Estanqueiro, 2012:39).

Outra das aprendizagens que experienciei neste contexto está relacionada com a aprendizagem dos alunos. Em vários momentos desta prática, fui percebendo como é fulcral partir sempre dos conhecimentos dos alunos sobre determinado assunto, sendo mais proveitoso para os mesmos, uma vez que as aprendizagens construídas através da partilha de ideias podem ser muito ricas para o seu processo de ensino-aprendizagem. Considero que se torna essencial o ensino centrado nos alunos, e não apenas aquele que parte de uma mera exposição do professor onde não existe motivação e interesse pelos mesmos. A relevância que é dada às ideias das crianças intima o professor a que “ (...) não se refugie apenas na demonstração de como se faz (...) partindo do princípio de que elas, espontaneamente, vão construindo as aprendizagens desejadas” (Pereira, 2002:76). Ao longo da minha experiência neste contexto, fui compreendendo progressivamente que seria muito mais enriquecedor para os alunos partir dos seus conhecimentos, dando-lhes a oportunidade de partilhar as ideias com os seus colegas e mostrar que são capazes de sozinhos explicar o que conhecem sobre

determinado assunto. Numa das minhas reflexões após a intervenção, faço referência à importância das ideias dos alunos, a qual passo a citar:

“ (...) o momento em que os alunos foram questionados inicialmente sobre como imaginavam que circulava o sangue. Foi fundamental partir das suas ideias iniciais, para compreender quais os conhecimentos dos alunos acerca do sistema circulatório, sendo que os mesmos apesar de não saberem se as suas ideias estavam cientificamente corretas não mostraram qualquer inibição” (Anexo XII – 9.^a reflexão em contexto de 1.º CEB, 3.º ano).

Um aspeto que realço positivamente, compreende a partilha de ideias por parte dos alunos e está relacionado com a sua perspicácia e desinibição, pois em muitos momentos da prática mostraram que não tinham qualquer receio de se pronunciarem sobre algo que podia estar ou não cientificamente correto, o que contribuiu em muito para as várias atividades desenvolvidas.

Contudo, e apesar de ser um bom princípio partir dos conhecimentos dos alunos, existem também aspetos que dependem em parte do professor, como exemplo os conhecimentos científicos, onde eu própria senti algumas dificuldades. Por vezes, existe uma desvalorização dos conhecimentos científicos, na medida em que pensamos que sobre esta questão não existem quaisquer dúvidas. Porém, aprendi que esta conceção está totalmente errada, uma vez que ao planificarmos qualquer atividade “ (...) existe a necessidade de examinar cuidadosamente os conhecimentos científicos a explorar (...) ” (Afonso, 2008:67). No decorrer da prática senti que a constante procura de bibliografia sobre os mais variados assuntos contribuiu em muito para a minha formação. Apesar de em algumas situações de sala de aula não ter conseguido responder a todas as questões colocadas pelos alunos, percebi que é importante uma prévia preparação do professor para as explorações dos conteúdos com os mesmos. Assim sendo, julgo importante, enquanto professores, que tenhamos sempre em consideração a ideia de que não sabemos tudo, que necessitamos de estudar e pesquisar cada vez mais no dia-a-dia, para que sejamos capazes de responder às questões que os alunos efetivamente nos vão colocando. Reconheço que em alguns momentos da prática e nas atividades que desenvolvi, não fui suficientemente cuidadosa e rigorosa com os alunos. Porém, sinto que com o decorrer desta prática progressivamente fui sentindo cada vez mais a necessidade de procurar mais bibliografia e me preparar sobre os diversos conceitos a explorar com os alunos. Esta é uma dificuldade não superada pelo facto de existirem ainda pormenores a necessitarem de ser corrigidos, tendo para o efeito de trabalhar mais neste sentido, para que se torne possível o desempenho da função de “professora” com brio e profissionalismo que esta exige.

Ao longo desta prática a valorização das evidências e comentários foi progressivamente crescendo, atingindo um nível que na minha opinião foi muito positivo. Destaco a

preocupação de todos os momentos vivenciados dentro da sala de aula, por compreender sempre o que os alunos tencionavam transmitir com os seus comentários, e sobre os quais considere sempre relevante refletir. Um dos episódios desta prática que ilustrou o momento onde comecei a perceber a importância das evidências no meu percurso, enquanto futura profissional da educação, refere-se à seguinte citação:

“Pretendo essencialmente refletir também sobre algumas evidências dos alunos, uma vez que considero muito importantes os comentários dos próprios alunos e de extrema importância para este meu percurso enquanto professora estagiária” (Anexo XII – 3.ª reflexão em contexto de 1.º CEB, 3.º ano).

Em todos os momentos da prática, tanto os de observação como os de intervenção, percebi que refletir sobre evidências dos alunos era importante para a minha ação enquanto professora, uma vez que as mesmas podiam auxiliar-me a contornar e resolver inúmeras situações. No entanto, compreendi ainda que é importante ter a consciência de que quando refletimos sobre as evidências, estas “podem assumir formas distintas e ser valorizadas de forma diversa (...)” (Pring & Thomas, 2007:9). Também compreendi a importância de refletir sobre as evidências e comentários dos alunos, pois através deles percebi que os mesmos nos podem transmitir aquilo que por vezes não compreendemos de imediato, tendo essa compreensão sido fulcral no meu percurso e desenvolvimento enquanto professora. Assim, tenho a consciência de que refletir sobre as evidências dos alunos é fundamental em qualquer momento da nossa prática. Contudo,

“ (...) é necessário que se examine o significado da prática baseada em evidências entre os seus proponentes na educação, pois é aí, especialmente, que surgem questões sobre o que provavelmente se ganha em circunstâncias práticas a partir de determinados tipos de evidência” (Pring & Thomas, 2007:18).

Ao longo desta prática senti algumas dificuldades na avaliação. Esta foi uma das dificuldades com que me deparei, pois na verdade “A avaliação é considerada actualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem” (Cardinet, 1993, citado por Lopes & Silva, 2012: XII). Contudo, compreendi que a avaliação se torna um elemento fulcral para o professor, uma vez que é importante acompanhar cada aluno e perceber a sua evolução. Percebi, também, que a avaliação não era um processo que encerrava no momento, mas sim um processo contínuo em que “ (...) se identificam as informações relevantes (...) que permite realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos” (Lopes & Silva, 2012:1). As minhas vivências neste contexto permitiram-me implementar algumas técnicas de avaliação apelativas e motivantes, de modo a integrar sempre os alunos na mesma. Um exemplo elucidativo destes momentos de avaliação reporta-se ao uso de uma técnica, utilizada com “cartões coloridos” que na minha opinião funcionou bem ao longo da prática. A utilização não só desta técnica, mas também de outras

semelhantes possibilitou o envolvimento dos alunos na avaliação, sendo eles próprios a realizar a avaliação e a refletir sobre a mesma. Considero que só com a prática é que consegui perceber a importância que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em conta que a mesma “ (...) está (...) no coração de toda a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012:XII).

Ao refletir sobre as minhas experiências e vivências proporcionadas nesta prática, tenho consciência de que obtive aprendizagens significativas que me levaram a crescer enquanto futura profissional da educação e também como pessoa. Considero que o contacto que me foi permitido com todos os intervenientes desta prática, desde os alunos, à minha colega de prática, Professora Cooperante e Professora Supervisora, permitiram o meu desenvolvimento nesta área, sendo fatores determinantes para que conseguisse compreender onde tinha de apostar mais relativamente à minha formação. Sem dúvida que para mim foram quinze semanas de vários desafios e muita motivação por parte dos alunos, aos quais tentei sempre corresponder o que para mim foi muito gratificante.

No decorrer de todas as intervenções da prática, tenho consciência de que estas foram essenciais para o meu crescimento, não só enquanto profissional da educação, mas também enquanto pessoa. Considero também importantes as reflexões realizadas, quer escritas, quer orais, que no fundo me levaram a tornar numa professora reflexiva, capaz de perceber essa importância de refletir sobre a minha prática e dos alunos, estimulando-os ao mesmo tempo a refletir sobre si próprios. Assim, aprendi que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (Nóvoa, 1991 citado por Vieira, 2011:168).

Decerto que as minhas aprendizagens e vivências neste contexto foram essenciais para o meu percurso e formação enquanto futura professora, percebendo acima de tudo que “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e o conhecimento” (Einstein, sd., citado por Estanqueiro, 2012:11). Estou ciente de que as aprendizagens adquiridas no âmbito deste contexto, não findam por aqui, pois acredito e tenho a certeza de que tanto nós como os alunos estamos sempre em contínua aprendizagem. Esta foi sem dúvida uma grande lição que levo comigo para todos os contextos que poderei vivenciar futuramente.

4. ENSAIO INVESTIGATIVO – “A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA”

O estudo desenvolvido na Escola Amarela em Leiria, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na turma do 3.º ano de escolaridade, teve como objetivo compreender a indisciplina

no interior da sala de aula, sustentada em factos relacionados com um aluno daquela turma. Ao concretizar este estudo, a investigadora tenciona compreender o que motivou o aluno a manifestar comportamentos desajustados ao contexto de sala de aula. Para tal, e após definir a problemática em estudo, a investigadora, desenvolveu um pequeno ensaio investigativo que se encontra dividido por partes: enquadramento teórico, metodologia utilizada durante a investigação e apresentação e discussão dos dados.

4.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste ponto apresenta-se a fundamentação teórica que complementa a investigação realizada sobre um estudo de caso baseado na problemática da indisciplina na sala de aula. O enquadramento teórico inicia-se com o tema a indisciplina na sala de aula, onde se aborda os fatores e as causas de indisciplina, a gestão de sala de aula, como gerir o comportamento perturbador e a motivação.

4.1.1 A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A indisciplina nas escolas, particularmente nas salas de aula, assume atualmente uma “ (...) questão complexa que não se reduz a um problema técnico e/ou científico” (Espelage & Lopes, 2013:41). Nos últimos anos, a indisciplina ganhou uma dimensão e um contorno diferente assumindo-se como um fenómeno cada vez mais preocupante. Na verdade, a indisciplina é uma realidade constante em muitas escolas, tornando-se numa preocupação para muitos professores e para toda a comunidade escolar (Caritas & Fernandes, 2012; Espelage & Lopes, 2013).

Porém, tentar procurar uma definição exata de indisciplina é ter a consciência de que é um conceito complexo que possui inúmeros significados, tendo em conta que o mesmo poderá ser suscetível de diversas interpretações e significados, pois na verdade “ (...) para alguns professores, determinado comportamento é considerado indisciplinado; para outros pode ser apenas um excesso de vitalidade” (Silva, 2001:5).

De uma forma mais abrangente, a indisciplina pode ser qualificada pelos vários comportamentos que interferem com o ensino dentro da sala de aula, com o ambiente propício à aprendizagem, sendo que o professor através das suas ações tenta corrigi-la e preveni-la. A indisciplina é percecionada como “uma quebra das ações de gestão do professor” (Espelage & Lopes, 2013:42) que o mesmo instalou antecipadamente dentro da sala de aula, com o principal objetivo de possibilitar a aprendizagem dos alunos. Essas ações antecipadas, correspondem à organização e gestão de sala de aula que o professor realiza e têm como objetivo garantir a ordem naquele espaço. Porém, e apesar de geralmente os alunos serem

conhecidos como as principais fontes de indisciplina ao quebrarem as regras estabelecidas previamente dentro da sala de aula pelo professor, não corresponde exatamente à verdade, uma vez que a indisciplina também pode ser originada pelo próprio professor, ou elementos extrínsecos à sala de aula.

Para melhor compreender quais os comportamentos que exteriorizam a indisciplina dentro da sala de aula Jesus (2004) menciona que “ (...) a indisciplina pode ser manifesta por diversos comportamentos do aluno: ‘fazer barulho’, ‘bocejar’, ‘mastigar pastilhas elásticas, sair do lugar sem autorização, ‘evitar trabalhar’, ‘participar fora da sua vez’, ‘dizer asneiras’, ‘agredir os colegas’, ‘discutir com o professor’ (...) ” (Jesus, 2004:174). Alguns dos comportamentos referidos anteriormente podem ser expressos com a presença de diferentes professores, dependendo do modo como o mesmo organiza a sua aula e como age perante os seus alunos (Jesus, 2004).

Ainda assim, Caritas & Fernandes (2012) mencionam que a indisciplina pode ser vista “ (...) como um processo de categorização, de atribuição a alguém, a uma determinada situação de categoria de indisciplinado” (Caritas & Fernandes, 2012:17), ou seja, para elas a indisciplina reporta-se aos comportamentos manifestados pelo aluno, sendo impossível deliberar geralmente quais os comportamentos exatos que mostram que o aluno pode ou não ser indisciplinado. Alguns comportamentos como evitar trabalhar, falar despropositadamente, levantar-se do lugar sem pedir autorização, conversar com o colega do lado, fazer barulho e quebrar regras que são estabelecidas dentro da sala de aula, podem representar algumas situações de indisciplina, às quais o professor deve estar atento e agir de imediato em conformidade com as mesmas (Caritas & Fernandes, 2012).

A indisciplina é “um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula” (Estanqueiro, 2012:62). Para este autor, o conceito de indisciplina é condicionado por alguns fatores, nomeadamente o ambiente familiar, a organização da escola e a origem social dos alunos. A indisciplina é inata, nasce com o indivíduo, sendo por isso um dos fatores condicionantes da mesma, o ambiente familiar do aluno e com quem contacta diariamente. O contexto familiar é muito importante para os alunos, pois é no seio familiar que os mesmos devem ser preparados na educação, cabendo aos pais ou encarregados de educação incutir-lhes regras e valores, pois se assim não acontecer, dificilmente conseguem aplicá-los dentro da sala de aula. Tal como menciona Estanqueiro (2012) “ Se a criança não aprende regras e limites em casa, terá mais dificuldades em aceitar as normas da escola” (Estanqueiro, 2012:64). Outro fator que eventualmente pode influenciar a indisciplina dentro da sala de aula diz respeito à origem social dos alunos. Em geral, existem alunos que provêm

de meios socioeconómicos mais desfavorecidos e muitas das vezes a falta de sucesso escolar ou integração na escola pode ser motivo de indisciplina. Porém, os problemas de indisciplina não estão somente ligados aos alunos provenientes de famílias desfavorecidas. Existem alguns jovens “ (...) sem problemas económicos, habituados a satisfazer todos os seus caprichos, mostram-se egoístas e provocadores, incapazes de conviver saudavelmente com os outros” (Estanqueiro, 2012:64), assim e como têm todas estas oportunidades, julgam-se no direito de não respeitarem os professores e os seus colegas. Por fim, um outro fator que pode levar à indisciplina, diz respeito à organização da escola, uma vez que “ (...) a escola é uma instituição que está organizada de uma forma burocrática, rígida e seletiva” (Estanqueiro, 2012:64). Muitas das vezes os comportamentos de indisciplina demonstrados pelos alunos podem corresponder a um indício de mal-estar dos mesmos em relação à escola, mostrando-se pouco atrativa e com currículos desajustados “ (...) que eles frequentam por obrigação e sem qualquer interesse” (Estanqueiro, 2012:65).

Para além dos fatores referidos anteriormente, Espelage & Lopes (2013) menciona outros que podem estar na origem da indisciplina na escola. Um dos primeiros fatores que o autor refere prende-se com as alterações das relações entre os adultos e as crianças que vêm sucedendo nas últimas décadas em Portugal, significativamente para melhor. Desde então que se abandonou um pouco a tradicional família portuguesa, em que a figura central era o pai, hoje em dia esse poder é repartido por todos os membros da família, pelas mães e também pelos próprios filhos. Esta mudança que deu origem a uma relação igualitária, em alguns casos também “ (...) a uma inversão da hierarquia, sendo os filhos a impor regras em casa” (Espelage & Lopes, 2013:52). Na generalidade, muitos professores defendem que a principal causa de alguma indisciplina nas salas de aula é da responsabilidade das famílias, que não incutem nos seus educandos os comportamentos que devem adotar, bem como o respeito com a figura do professor (Espelage & Lopes, 2013).

4.1.2 CAUSAS QUE LEVAM À INDISCIPLINA

Veiga (1999) desenvolveu um estudo que veio mostrar alguns dos objetivos dos comportamentos indisciplinados dos alunos. Os comportamentos indisciplinados resultam “ (...) da frustração provocada por obstáculos dificultadores da satisfação das necessidades de pertença” (Veiga, 1999:58) e que visam à satisfação de algumas necessidades como chamada de atenção e luta pelo poder.

Muitos dos comportamentos demonstrados pelos alunos demonstram que estes pretendem chamar a atenção dos outros sobre si próprios para receber em troca críticas e louvores. Para conseguirem os seus intentos os alunos podem recorrer a uma panóplia de estratégias para

satisfação das suas necessidades. No caso do aluno que somente colabora com os seus colegas se de alguma forma puder distinguir-se na sua inteligência, estamos perante uma estratégia construtiva ativa, demonstrando a sua autoconfiança. Por outro lado, e “ (...) quando as situações não lhe permitem ‘brilhar’” (Veiga, 1999:60), o aluno recorre à chamada estratégia destrutiva de chamada de atenção, sendo reconhecido como o aluno ‘perturbador’. Este tipo de aluno é caracterizado por ser irrequieto, falador e acima de tudo gosta de dar nas vistas quando demonstra comportamentos irreprováveis, como atirar objetos, sair do lugar, entre outros.

Existem alunos que em contexto de sala de aula demonstram comportamentos inapropriados com o objetivo de conquistar o poder na sala, ser o líder do grupo. A luta pelo poder, característico deste tipo de alunos, “ (...) é uma estratégia compensatória de sentimentos de dependência face ao mundo dos adultos” (Veiga, 1999:61). Os alunos que demonstram este tipo de comportamentos, sentem a necessidade de mostrar que para eles os professores e os pais, enquanto figuras de autoridade, são obstáculos que os mesmos tendem a contrariar. Geralmente, os alunos que manifestam este tipo de comportamento gostam de provocar e desafiar a autoridade, neste caso o professor, para provarem que conseguem obter o que desejam. Existem também outros alunos, o “aluno obstinado” (Veiga, 1999:61) que muitas vezes manifesta indiferença às repreensões e avisos e recusa-se determinantemente a fazer o que deve.

Assim, é possível compreender que por detrás da problemática da indisciplina podem estar implicados diversos fatores, internos e externos, sendo que alguns deles não estão ao alcance da capacidade de intervenção por parte da escola (Espelage & Lopes, 2013).

4.1.3 GESTÃO DE SALA DE AULA

Atualmente, a gestão de sala de aula é reconhecida com uma das competências relevantes para o professor, no âmbito da promoção de um clima saudável e propício à aprendizagem. A gestão de sala de aula é também um dos fatores que pode ou não contribuir para a indisciplina, dependendo de como o professor organiza e gere a própria planificação. Quando se fala em organização e gestão de sala de aula reporta-se pois a um “ (...) conjunto de ações definidas pelo professor, no sentido de tornar possível o ensino” (Espelage & Lopes, 2013:55). Ao refletir sobre as suas aulas, o professor tem de saber gerir o espaço, o tempo e o ritmo da própria aula. Em muitas situações, quando os alunos terminam uma tarefa primeiro que os restantes colegas tendem a distrair-se e o professor tem de estar preparado para lidar com estas situações. Estes momentos são denominados “tempos mortos” assim como refere Arends (2008) que podem ser colmatados com regras e procedimentos que os professores

implementem na sala. Porém, a impreparação dos professores na gestão de sala de aula pode levar a muitas situações de indisciplina por parte dos alunos, se a implementação e o cumprimento das regras e procedimentos não forem bem conseguidos pelos mesmos (Espelage & Lopes, 2013). Assim, podem-se prevenir problemas de interrupções, ao planejar regras e procedimentos previamente.

Outro aspeto relevante na gestão da sala de aula e que se assume como uma forma de prevenção de indisciplina, diz respeito à planificação das atividades por parte do professor. Tendo em conta essa importância da preparação das atividades, o professor deve ter em consideração a previsão das suas atividades, nomeadamente o grau de envolvimento dos alunos no trabalho significativo e acima de tudo que seja “ (...) ajustado ao seu nível de desenvolvimento, propiciador de oportunidades de sucesso (...)” (Caritas & Fernandes, 2012:89).

Em muitas situações de sala de aula, a forma como os professores gerem as próprias aulas, pode contribuir para o aparecimento de comportamentos perturbadores. Tal como sucede em vários contextos sociais, nas salas de aula existem alguns alunos “ (...) que escolhem ser forças perturbadoras, em vez de se envolverem nas actividades da aula” (Arends, 2008:188). As perturbações manifestadas por estes alunos podem ir desde ao falar simultaneamente quando o professor está a dar aula, não colocar o dedo no ar e esperar pela autorização para falar na sua vez e até mesmo gritar com o próprio professor.

A motivação é geralmente definida como “ (...) o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” (Arends, 2008:138). A participação nas aulas por parte do aluno é um forte indicador de motivação, que o leva a interessar-se pelas atividades aí desenvolvidas, ao estar com atenção. Todavia, o facto de o aluno não estar motivado e desinteressar-se constantemente pelas aulas promove muitas vezes a indisciplina dentro da sala de aula, pois “ (...) a inactividade gera indisciplina” (Estanqueiro, 2012:39). Assim, uma das formas mais importantes para prevenir a indisciplina é investir na motivação dos alunos. Para que o aluno se sinta motivado, os professores devem criar ambientes que os levem a interessarem-se pelas aulas, pois na verdade, um aluno que seja motivado, geralmente é um aluno disciplinado. Porém, “A desmotivação é um factor de risco” (Estanqueiro, 2012:64), que leva muitas das vezes a casos de indisciplina.

4.2 METODOLOGIA

Nesta fase do trabalho, apresenta-se a metodologia utilizada ao longo do ensaio, mencionando o paradigma em que a mesma se insere, evidenciando a problemática em torno da mesma e a respetiva questão de partida. Também através deste conjunto de situações se define a forma

como são apresentados alguns objetivos. Ainda neste ponto é também mencionada uma breve caracterização do aluno envolvido no estudo de caso e por fim, os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

4.2.1 PROBLEMÁTICA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

No âmbito do ensaio realizado no contexto referido anteriormente, em que a problemática do estudo se refere à indisciplina dentro da sala de aula, definiu-se a seguinte questão de partida: “Quais os motivos que levam o aluno MP. a manifestar comportamentos perturbadores que promovem a indisciplina dentro da sala de aula?”. Assim, para o presente estudo foram delineados os seguintes objetivos: i) observar os comportamentos inadequados e perturbadores do aluno dentro da sala de aula; ii) identificar os comportamentos perturbadores do aluno durante o desenvolvimento das atividades na sala de aula; iii) compreender os comportamentos de indisciplina por parte do aluno; iv) identificar os comportamentos e atitudes do aluno com os colegas dentro da sala de aula;

4.2.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta a problemática e os objetivos delineados, o presente estudo insere-se no paradigma qualitativo. Segundo Denzin & Lincoln (1994)

“A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal (...) - que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos” (Denzin & Lincoln citado em Coutinho, 2011:288).

O pressuposto da investigação qualitativa é compreender os diversos fenómenos na sua íntegra, pelo que muitas das vezes só se pode conhecer o centro do problema, após o trabalho de pesquisa ou de campo. A partir de observações e entrevistas que vão sendo realizadas, o investigador reconhece os temas mais relevantes e “ (...) padrões que se tornam a partir de então o foco da actividade do investigador e o alvo de observações mais intensas e sistematizadas” (Coutinho, 2011:289).

A investigação qualitativa apresenta algumas características individualizadoras, descritas por Biklen & Bodgan (2003): **(i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, utilizada pelo investigador como o instrumento principal.** Os investigadores ocupam grande parte do seu tempo no campo em observações “ (...) tentando elucidar questões educativas” (Biklen & Bodgan, 2003:47). Para além disso, a investigação qualitativa permite ao investigador a utilização de vários equipamentos, nomeadamente suportes de vídeo ou áudio, complementados pela informação obtida através do contacto direto com o contexto. Assim, os investigadores qualitativos permanecem nos respetivos locais de estudo preocupando-se com

o contexto e procurando entender as ações observadas no local da ocorrência; **(ii) a investigação qualitativa é descritiva.** Os dados recolhidos neste paradigma surgem em forma de palavras ou imagens e não de números, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, entre outros registos. A descrição tem que ser rigorosa e resultar diretamente dos dados que foram recolhidos. O investigador na recolha de dados qualitativos tem a oportunidade de realizar uma investigação de forma minuciosa, tendo em conta que “ (...) a investigação funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Biklen & Bodgan, 2003:49); **(iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que apenas pelos resultados,** neste tipo de investigação os investigadores dão especial importância ao processo, do que ao resultado propriamente dito **(iv) os investigadores qualitativos têm a particularidade de analisar os dados de forma indutiva.** Na investigação qualitativa, os investigadores não recolhem os dados com a finalidade de atestar ou invalidar hipóteses, pelo contrário, as abstrações são elaboradas durante a recolha dos dados que progressivamente se vão agrupando. Assim, “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas do início (...) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Biklen e Bodgan, 2003:50), ou seja, o investigador qualitativo parte do mais geral para depois chegar a um caso mais específico; **(v) O significado assume um papel fulcral na investigação qualitativa.** Alguns investigadores que utilizam este tipo de abordagem têm em conta a forma como as pessoas vivem a sua própria vida. Os investigadores procuram perceber as perspetivas dos sujeitos que estão a estudar de parte, as suas ideias e preconceitos concebidos (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2011).

Na investigação qualitativa, a principal preocupação do investigador não é apenas perceber se os resultados são passíveis de generalização, “ (...) mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Carmo & Ferreira, 2008:199).

ESTUDO DE CASO

Na investigação qualitativa, o estudo de caso tem sido muito utilizado nas Ciências Sociais (Carmo & Ferreira, 2008). Um estudo de caso corresponde à

“Exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo” (Sousa & Baptista, 2011:64).

O estudo de caso é reconhecido pelo seu plano de investigação que abrange um estudo intensivo e pormenorizado de um determinado caso. Na realização do estudo de caso, o investigador, numa primeira abordagem, examina-o com alguma profundidade no seu

ambiente natural, recorrendo a um leque variado de métodos que sejam apropriados ao estudo em questão (Sousa & Baptista, 2011).

Conhecido por ser um dos referenciais metodológicos de fortes potencialidades no estudo de diversas problemáticas, no âmbito das ciências sociais, o estudo de caso constitui-se também como uma estratégia desejada quando se pretende responder às questões do tipo “como” ou “porquê”. O objetivo de pesquisa com recurso ao estudo de caso, é parte integrante da norma que “ (...) visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, razão porque vários autores preferem a expressão estratégia à de metodologia de investigação” (Sousa & Baptista, 2011:293). Os estudos de caso podem apresentar várias modalidades, tendo em conta os principais objetivos de pesquisa e o próprio esquema teórico-conceitual. Desta forma, os estudos de caso podem ser de exploração, de forma a possibilitar o caminho de estudos futuros e descritivos, permitindo descrever situações ou factos detalhadamente e também de casos práticos, que se propõem a responder aos mais diversos fins (Pardal & Lopes, 2011).

Como método de pesquisa, o estudo de caso é utilizado em inúmeras situações, permanecendo assim como “ (...) um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (Yin, 2010:23). Porém, o estudo de caso também pode ser utilizado como estratégia de investigação e de natureza empírica, permitindo aos investigadores lidar com várias questões comuns (Freixo, 2012).

Assim, o presente estudo insere-se na investigação qualitativa caracterizado por ser um estudo exploratório e descritivo onde se visa compreender os comportamentos de indisciplina do aluno, considerando-se pertinente seguir a metodologia de estudo de caso.

4.2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA E PARTICIPANTE DO ESTUDO

No âmbito da Prática Pedagógica II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, a investigadora interessou-se em estudar um caso relacionado com um aluno da turma que lhe despertou alguma preocupação. O aluno visado do estudo era da turma do 3.º A, da Escola Amarela, em Leiria, que no momento da prática realizada manifestou alguns comportamentos e atitudes pouco adequadas ao contexto de sala de aula. Assim, com o objetivo de compreender a razão dos comportamentos inadequados dentro da sala por parte deste aluno, a investigadora tentou perceber como agir e o que fazer em futuras situações, quando na sua futura prática profissional se deparar, eventualmente, com um caso semelhante. O aluno selecionado tinha oito anos de idade. Era um aluno comunicativo, participativo nas atividades, embora muitas das vezes não respeitasse as regras inerentes à participação dentro

da sala de aula. Porém, mostrava-se motivado nas atividades que lhe agradavam, intervindo em alguns momentos com pertinência. Em muitas situações, era um aluno mal comportado, não respeitava a professora e os seus colegas, era irrequieto e não cumpria a maioria das vezes as regras dentro da sala, como colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez para falar.

Nos tempos livres mostrava ser uma criança muito dedicada às tecnologias, demonstrando preferência por jogos do computador, playstation e telemóvel. Na escola, durante os momentos de recreio, gostava de jogar matraquilhos e estar com alguns amigos. Uma das atividades livres preferidas era o futebol e integrava uma equipa de uma associação onde treinava algumas vezes por semana. Este aluno frequentava o ATL da escola, onde recebia auxílio nos seus trabalhos de casa. Para preservar a identidade do aluno, neste estudo exploratório o aluno será identificado pelas letras MP.

4.2.4 PROCEDIMENTOS

O presente estudo foi realizado no 1.º período do ano letivo 2013/2014 inserido na Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, tendo iniciado os momentos de observação do caso em estudo na décima semana de prática, que correspondeu aos dias vinte cinco e vinte seis de novembro de dois mil e treze. As seguintes semanas de observação corresponderam à décima segunda, décima terceira, décima quarta e décima quinta semana de prática. O tempo total de observação correspondeu a cinco semanas. O tempo disponibilizado para a observação foram dois dias por semana, incidindo essencialmente nos momentos de diálogo sobre o fim de semana, a hora do conto e as atividades desenvolvidas em grande grupo. Importa referir que nem todas as semanas foi possível observar os mesmos momentos, uma vez que o aluno nem sempre manifestou comportamentos inadequados em todas as situações de atividade em sala de aula. Assim, devido ao pouco tempo de prática para a observação disponibilizada e respetiva recolha de dados, o estudo desenvolvido pode ser interpretado como uma pequena investigação exploratória.

4.2.5 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Através do estudo de caso é possível utilizar técnicas de recolha de dados diferentes. As técnicas são um importante instrumento de trabalho que possibilita a realização de uma pesquisa, uma forma de conseguir “ (...) a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica (...) ” (Pardal & Lopes, 2011:70). Para a realização desta investigação foram utilizadas como técnicas de recolha de dados a observação e as notas de campo.

OBSERVAÇÃO

A observação é uma técnica de recolha de dados fundamental e verdadeira, uma vez que possibilita a obtenção de informação que não se encontra limitada pelos pontos de vista e opiniões dos indivíduos (Afonso, 2005). Em qualquer situação, a observação é uma ferramenta essencial pois “Não existe ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal & Lopes, 2011:71). A observação é uma das mais antigas técnicas de recolha de dados, contudo não deixa de ser valorizada como fundamental no trabalho do investigador. Na observação qualitativa, o investigador passa grande parte do seu tempo no contexto a observar, com a finalidade de compreender melhor o fenómeno que está a estudar (Coutinho, 2011).

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante apresenta-se como “ (...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior (...) ” (Sousa & Baptista, 2011:89). Na observação participante, o investigador é o principal instrumento de observação, integrando o próprio meio que pretende investigar. Este tem ainda oportunidade de vivenciar o contexto, experienciar as diversas situações e fazer um registo a posteriori. A observação possibilita a recolha dos dados através das notas de campo que o investigador realiza ao longo do trabalho de campo. Os dados registados ao longo do desenvolvimento do trabalho de campo são de descrição narrativa.

A observação participante permite “ (...) um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante” (Pardal & Lopes, 2011:72). Porém a observação participante é uma técnica ajustada que permite ao investigador perceber o meio social que “(...) à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Boutin, *et al.*, 2005:155). A observação participante pode ser percebida de uma forma mais ativa ou mais passiva, conforme o nível de envolvimento por parte do observador perante os acontecimentos e opiniões dos indivíduos. Numa participação mais ativa, o observador envolve-se nos acontecimentos, registando-os de imediato. Este tipo de observação possibilita ao observador uma “perspectiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante” (Boutin, *et al.*, 2005:156). Já numa perspectiva mais passiva, o observador não participa nas vivências e acontecimentos. Ao invés de participar diretamente nos acontecimentos dos indivíduos, o observador assiste numa perspectiva mais externa (Boutin *et al.*, 2005).

NOTAS DE CAMPO

Utilizando a técnica de observação na sua investigação, o investigador socorreu-se também das várias técnicas de recolha de dados, sendo as mais frequentes os diários de bordo e as notas de campo. Após alguns momentos de observação, o investigador tem oportunidade de fazer o registo através de notas de campo, onde regista as principais ideias, estratégias e reflexões. Assim, as notas de campo correspondem ao relato escrito daquilo que o investigador observa, vivencia e reflete no processo de recolha de dados. Dentro das notas de campo existem dois tipos que as distinguem: as notas de campo descritivas e as notas de campo reflexivas. As notas de campo descritivas são descrições muito concisas e pormenorizadas, que possuem um baixo nível de inferência dos participantes do estudo, da sua aparência física, do ambiente onde vivem, da sua maneira de falar e o que dizem. Este tipo de notas de campo permite ao investigador realizar uma descrição pormenorizada daquilo que observa. Por outro lado, as notas de campo reflexivas são considerações, sentimentos, interpretações, e ideias do investigador que o mesmo vai formando ao longo do tempo de observação (Coutinho, 2011).

As notas de campo desempenham um papel fundamental para o investigador, ao permitirem um acompanhamento do desenvolvimento contínuo do que pretende estudar, uma vez que “O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Biklen & Bodgan, 2003:150).

4.2.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE/TRATAMENTO DE DADOS

Os dados foram recolhidos durante cinco semanas, entre vinte e cinco de novembro de dois mil e treze e treze de janeiro de dois mil e catorze. Os dados foram recolhidos durante o diálogo do fim de semana anterior, a hora do conto e no decurso das atividades educativas que envolveram o Estudo do Meio, a Matemática e o Português. O momento da análise de dados é uma etapa fulcral no desenvolvimento da investigação. Após a recolha de dados torna-se relevante a organização e a seleção dos mesmos, o que facilita a sua apresentação e discussão. Os dados qualitativos que são recolhidos através da observação apesar de serem dados complexos, são bastante importantes para compreender “(...) como e porquê algo acontece, em termos de um estudo mais aprofundado de um determinado fenómeno” (Sousa & Baptista, 2011:111).

No presente estudo o tratamento dos dados foi feito através da análise de conteúdo. Este é um método bastante utilizado para a análise de texto que é utilizada na análise de dados

qualitativos. Contudo é uma técnica que pode ser usada para analisar dados que são quantitativos, nomeadamente quando se pretende analisar inquéritos ou entrevistas.

A análise de conteúdo “ (...) é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...) por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011:193). Este método de análise de dados tem como principal objetivo analisar vários documentos com a intenção de “ (...) inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sobre o aparente” (Sousa, 2009:264). A análise de conteúdo realiza-se em três momentos consecutivos que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que é realizado através da inferência e de interpretações (Sousa, 2009). Na pré-análise o investigador deve organizar os dados, selecionar os documentos que vão ser analisados para ter uma ideia geral sobre os mesmos e os conteúdos inerentes. A exploração do material, é a etapa onde existe a análise dos dados, pois a “análise de conteúdo propriamente dita (...)” (Sousa, 2009:272), sendo esta a fase mais extensa da análise de conteúdos. Por fim, o último passo é o tratamento dos resultados onde se procede à interpretação dos mesmos. Neste momento de análise e tratamento dos dados é fundamental regressar aos fundamentos teóricos, adequados à investigação, uma vez que a relação entre os dados e a respetiva fundamentação teórica dá sentido à interpretação dos resultados (Bardin, 2009; Coutinho, 2011; Sousa, 2009).

4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto pretende-se apresentar os dados resultantes da investigação, bem como a sua análise e posterior discussão. Desta forma, os dados obtidos encontram-se descritos segundo os vários momentos de observação que foram proporcionados. Ao longo das cinco semanas de observação existem momentos repetidos como os momentos da hora do conto, o diálogo do fim de semana, entre outras atividades. Contudo, só o momento de diálogo do fim de semana foi observado nas cinco semanas, não existindo portanto outro momento que se repita em todas as semanas consideradas.

Primeiramente apresentam-se os resultados recolhidos durante a rotina dos fins de semana, seguidos da apresentação dos resultados recolhidos durante a hora do conto e por fim apresentam-se os resultados recolhidos durante as atividades educativas que envolveram o Estudo do Meio, Matemática e o Português.

4.3.1 DIÁLOGOS SOBRE O FIM DE SEMANA

Relativamente à décima semana, no diálogo sobre o fim de semana que ocorreu no dia vinte e seis de novembro de dois mil e treze, o MP. demonstrou um comportamento perturbador do

funcionamento da aula quando interrompeu por várias vezes os colegas que falavam sobre o seu fim de semana (Anexo XIII – nota n.º1). O MP. intervém sem autorização e faz comentários sobre o fim de semana de um colega “MP. *“Também nunca fazes nada ao fim de semana” (MP teceu este comentário, no momento em que um colega afirmou que “No fim de semana fiquei em casa e não fiz nada”, esboçando alguns risos de gozo com o seu colega)”*. Para além de incomodar este colega, outro dos comportamentos manifestados pelo MP. resultavam do facto do mesmo sair do lugar e incomodar outros colegas, retirando-lhes alguns materiais da mesa, ao qual a colega A. faz a seguinte referência “que *“O MP. está sempre a mexer no meu estojo e a gozar comigo”*. Após ouvir este comentário, MP. manifestou-se logo em sua defesa dizendo *“Professora eu não fiz nada [sempre a rir-se]”* (Anexo XIII – nota n.º1) demonstram que o aluno é ‘perturbador’, pois aquele que demonstra este comportamento visa ser o centro das atenções, para a obtenção de chamada de atenção (Veiga, 1999). Ainda neste momento o MP. evidenciou um comportamento de agressão para com um colega quando *“estava a importunar um dos seus colegas e dá um murro na cabeça do mesmo”* (Anexo XIII - nota n.º1). Ao manifestar esta atitude com o seu colega, parece indicar que estamos perante comportamentos de indisciplina, uma vez que, segundo Jesus (2004) a indisciplina pode ser expressa por comportamentos indisciplinados como “agredir os colegas”.

No dia nove de dezembro de dois mil e treze, o MP. voltou a ter o mesmo comportamento, ao interromper os colegas que falavam sobre o seu fim de semana, como se pode verificar na seguinte situação: *“No momento em que R. contava como tinha sido o seu fim de semana, dizendo que tinha ficado em casa por que esteve doente, de imediato e sem pensar no que disse MP. afirmou “Oh, coitado ficou doente em casa e não pôde sair” [a rir-se]”* (Anexo XIII – nota n.º2). O MP. interveio de forma crítica no momento em que falava o seu colega e demonstrou total desrespeito pelo mesmo.

No dia dezasseis de dezembro de dois mil e treze o MP. teve um comportamento inadequado para o momento de atividade e contexto de sala de aula. O MP. interrompeu muitas das vezes os colegas que contavam os momentos mais significativos dos respetivos fins de semana, como foi o caso *“em que J. contava o que tinha realizado no seu fim de semana dizendo: “Os meus pais fizeram 11 anos de casados este fim de semana e fomos almoçar fora”, MP. começou logo por falar ao mesmo tempo do colega e atrapalhando-o não deixou de comentar, querendo mostrar que na sua família também tem alguém que é mais velho, e disse de imediato “Oh, e o meu pai tem 65 anos” ”* (Anexo XIII – nota n.º3). Esta atitude do MP. para com o colega parece ser reveladora de alguma indignação e superioridade relativamente

ao colega. Esta situação parece revelar que o aluno mostra a ‘luta pelo poder’ tal como refere Veiga (1999) demonstrando comportamentos inapropriados com a intenção de conquistar o poder na sala e ser o líder do grupo. Porém, nesta situação pode verificar-se que o MP. é o aluno da sala que faz sempre troça dos seus colegas, sendo alvo de gozo pelos mesmos. A sua reação perante este momento foi agravar o seu comportamento, uma vez que *“MP. não gostou da atitude dos seus colegas e começou a falar alto de mais, demonstrando um comportamento desajustado para o momento.”* (Anexo I – nota n.º3).

No dia seis de janeiro de dois mil e catorze, o comportamento de MP. já não foi tão grave como nas semanas anteriores. Apesar de ainda comentar as intervenções dos colegas, o MP. já controlou-se mais e esperou pela sua vez para falar. No momento em que relatou as suas férias, o MP. afirmou que *“Fui ao Colombo, fui ao Estádio da Luz e vi os jogadores do Benfica. Ah, e passei a passagem de ano na GRAV. Ah e joguei tablet, computador, playstation e no telemóvel”*. Contudo, *“Depois do momento em que relatou as suas férias, o MP. continuou a perturbar os seus colegas com comentários inadequados para o momento, desrespeitando os mesmos”* (Anexo XIII - nota n.º 4), tendo de seguida ficado mais irrequieto, mostrando que só se manteve sossegado até ao momento de falar sobre o seu fim de semana.

No dia treze de janeiro de dois mil e catorze, o MP., enveredou novamente pela indisciplina, apesar de na semana anterior ter demonstrado que sabia esperar pela sua vez para falar e que respeitava os colegas. O aluno manteve-se durante todo o momento a perturbar, pois *“Durante os relatos dos colegas sobre os momentos mais importantes do fim de semana, o MP. comentava o que estes diziam sempre com um sotaque diferente, de forma a apoquentar o colega de mesa. Foi chamado inúmeras vezes à atenção pela professora, mas nem assim o MP. deixou de manter um comportamento inadequado ao contexto de sala de aula”* (Anexo XIII- nota n.º5).

Em todos os momentos de diálogo sobre o fim de semana o aluno MP. manifestou vários comportamentos inapropriados, como exemplo fazer barulho, levantar-se sem pedir autorização, entre outros. Estes comportamentos do aluno, assim como a recusa de trabalhar, participar fora da sua vez, agredir os colegas, discutir com o professor, falar despropositadamente e conversar com o colega do lado, parecem ajustar-se ao enunciado por Caritas & Fernandes (2012) e Jesus (2004) no referente à indisciplina na sala de aula. Tais comportamentos, apresentados no decurso do diálogo do fim de semana são perturbadores do funcionamento correto da aula, o que leva a compreender a existência de *“(...) um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula”* (Estanqueiro, 2012:62) designados por indisciplina.

4.3.2 HORA DO CONTO

A hora do conto era um momento de atividade realizado em grande grupo. Os dados observados foram recolhidos na décima, décima terceira e décima quarta semana.

No dia vinte cinco de novembro de dois mil e treze foi explorado a história “As consultas do Dr. Serafim e a Bronquite da Senhora Adriana” de Rosário Araújo, 2010. Durante o momento da exploração da história o aluno MP. distinguiu-se pelo seu comportamento inadequado para o contexto de sala de aula, ao perturbar os colegas e a professora estagiária quando *“permaneceu sempre na brincadeira com alguns colegas, proporcionando que os mesmos não estivessem com atenção”* e ao fazer *“ ‘carantonhas’ constantemente para que os colegas se distraíssem e se rissem dele, para que todas as atenções se focassem nele”* (Anexo XIII – nota n.º 1) . No decorrer da exploração da história o aluno não mostrou interesse, nem motivação perante a mesma, uma vez que continuou a adotar o mesmo comportamento: *“ o MP. perturba os colegas e não deixa prosseguir com a exploração da história, interrompendo a mesma pela segunda vez. Já no fim da exploração da mesma, MP. volta a perturbar a aula quando tira os seus óculos e começa a fazer “carantonhas” para que os colegas olhem para ele e se riam”* e ainda, no fim da exploração *“começa a fazer “carantonhas” para que os colegas olhem para ele e se riam”* (Anexo XIII – nota n.º 1).

No dia dezasseis de dezembro de dois mil e treze foi explorada a história “O Pai Natal e o Menino Jesus” de Luísa Ducla Soares, 2012. O MP. mostrou um comportamento inapropriado ao contexto de sala de aula, bem como ao momento da exploração da história. O aluno MP. prossegue com as perturbações e *“interrompe muitas das vezes os seus colegas, não deixando que os mesmos respondam e participem na história. Este aluno não mostra respeito pelos colegas, não sabe colocar o dedo no ar nem esperar pela sua vez”* (Anexo XIII – nota n.º 3). Estes dados refletem o desrespeito do aluno MP. pelas regras e participação na sala de aula, parecendo ser indicadores de indisciplina na sala de aula segundo Estanqueiro (2012). Ao longo da exploração da história o comportamento do aluno agravou-se *“e o mesmo é convidado pela professora a retirar-se do cantinho da leitura e regressar ao seu lugar”*. Porém *“Mesmo no seu lugar o MP. continua a perturbar a aula, comentando o que os seus colegas dizem, bem como tudo aquilo que a professora diz”* (Anexo XIII – nota n.º 3).

No dia seis de janeiro de dois mil e catorze foi explorada a história a “Babuska” de Sandra Horn, de 2007. O MP. manifestou o comportamento de sempre e desajustado ao contexto, ao vivenciar uma situação desagradável perante toda a turma: *“os alunos sentam-se no sítio mais conveniente, não existindo portanto locais definidos para cada um. No momento, em que os mesmos ocupavam os seus lugares, o único que restava para o MP. era junto de uma aluna*

que todos na sala ignoram e dizem ‘não gostar dela’” (Anexo XIII – nota n.º 4). Em torno desta situação, o MP. mostrou uma atitude incorreta ao não se sentar junto da colega e correr imediatamente para outro lado para se afastar da mesma. Para além de faltar ao respeito para com a M., o MP. não mostrou um comportamento digno de sala de aula, uma vez que se levantou do lugar sem autorização e *“foi a correr para o outro lado da sala, para se sentar longe de M.”* (Anexo XIII – nota n.º 4). Este comportamento é percecionado por vários autores como sendo indisciplinado (Jesus, 2004; Veiga, 1999). Apesar de exercer uma força sobre a “figura de autoridade”, neste caso de professora estagiária atuante *“obrigou o aluno a sentar-se junto dela (aluna M.), ao qual o MP. manifestou o seu desagrado, mantendo-se sempre afastado da mesma”*, o MP. sentou-se junto da mesma. Descontente por ter sido obrigado a sentar-se junto da colega *“durante todo o momento da Hora do Conto, MP. importunou muitas vezes a mesma com comentários sempre num tom de gozo, que a deixavam incomodada, bem como os restantes colegas que queriam ouvir a história”* (Anexo XIII – nota n.º 4). Este comportamento do MP., motivou perturbação no funcionamento da hora do conto, uma vez que distraiu os colegas e falou sempre ao mesmo tempo que a professora.

Ao analisar os dados da hora de conto que foram observados, pode-se verificar que em muitas situações o MP. demonstrou um comportamento perturbador e difícil de gerir pelas professoras estagiárias. Este comportamento perturbador, tal como refere Arends (2008) acontece em muitos contextos sociais, essencialmente, é nas salas de aula onde alguns alunos *“ (...) escolhem ser forças perturbadoras, em vez de se envolverem nas actividades da aula”* (Arends, 2008:188), como acontece com o MP. Nos momentos da hora do conto, verificou-se que o aluno demonstrou alguns comportamentos perturbadores, como interromper a professora e falar ao mesmo tempo que a mesma, falar e não colocar o dedo no ar para esperar pela sua vez para falar (Arends, 2008). Os comportamentos perturbadores manifestados pelo MP. parecem também demonstrar a necessidade de obtenção de algo que não consegue, a satisfação de necessidade de pertença de algo, tal como refere Veiga (1999). Este autor refere algumas características do aluno perturbador que se verificam nas atitudes e comportamentos do MP. que gosta de dar nas vistas quando demonstra comportamentos como atirar objetos, sair do lugar, entre outros (Veiga, 1999). O aluno MP. recorre a este tipo de comportamentos para que a atenção se foque em si próprio, e para que todos o reconheçam como o líder da sala. Os comportamentos expressos por este aluno, parecem demonstrar que a figura do professor surge como um obstáculo para o mesmo, a qual visa contrariar, neste caso a professora, para mostrar que consegue aquilo que deseja. Este é o tipo de aluno ‘obstinado’ como é referido por Veiga (1999), uma vez que especificamente no último momento da hora

do conto em seis de janeiro de dois mil e catorze, demonstrou indiferença às repreensões e avisos, recusando-se a cumprir o que lhe foi determinado.

4.3.3 ATIVIDADES EDUCATIVAS

Durante a atividade de Estudo do Meio da décima semana, dia vinte cinco de novembro de dois mil e treze, o MP. evidenciou um comportamento ajustado ao momento de atividade e ao contexto de sala de aula: *“a seguir ao intervalo da manhã, MP chegou à sala e sentou-se no seu lugar. Ao longo da exploração da atividade, onde foi abordado o sistema respiratório, o aluno permaneceu sempre em silêncio, sem mostrar qualquer comentário que fosse desajustado para o momento”* (Anexo XIII – nota n.º 1). Contudo, no final da exploração do sistema, o MP. exibiu alguma inquietude e mostrou comportamentos perturbadores, ao emitir *“sons com a boca que começam a perturbar a aula, baloiçar a cadeira e rir-se dos colegas”* (Anexo XIII – nota n.º 1).

Na atividade de Matemática do dia vinte e seis de novembro de dois mil e treze, o MP. *“é acompanhado pela mãe, que o leva até ao átrio da escola, mostrando um comportamento adequado ao contexto onde se encontra”* (Anexo XIII – nota n.º 1). O MP. não só mostrou um comportamento adequado na presença da sua mãe, como o continuou a demonstrar na aula durante a atividade de matemática. Para elogiar o seu comportamento, também como reforço positivo, o MP. foi convidado a ser o ajudante da professora estagiária atuante: *“depois de a professora perceber que o MP. demonstra um comportamento ajustado, decide nomeá-lo como seu ajudante, auxiliando na demonstração de alguns materiais para a exploração e abordagem inicial à circunferência”* (Anexo XIII – nota n.º 1). Para além de ajudar a professora, o MP. também teve o cuidado de ajudar os colegas que não estavam a perceber ao afirmar *“Então vocês só têm de perceber que a parte interna é a parte de dentro, e assim já é mais fácil para perceber a diferença”* (Anexo XIII – nota n.º 1). Nesta atividade, o MP. teve um comportamento apropriado, sem perturbar o bom funcionamento da aula.

Na atividade de Português, que se realizou depois do intervalo, o aluno MP. mudou completamente o seu comportamento, pois *“Encontra-se muito agitado e começa a assobiar dentro da sala”* (Anexo XIII – nota n.º 1). O aluno passou de um comportamento ajustado para o de perturbador, acabando por ficar de castigo e não participar na atividade. Mais uma vez, o MP. tentou desobedecer à professora e decidiu contrariar a sua decisão: *“a professora imediatamente se dirige a ele e diz-lhe que se dirija até ao fundo da sala para ficar de castigo e não participar na atividade, ao que o aluno responde ‘Não vou, eu não fiz nada’. A professora estagiária atuante intervém e ajuda-o a sair da cadeira, ao qual o aluno exerce força contra a mesma para não se levantar”* (Anexo XIII – nota n.º 1).

Durante a atividade de Matemática do dia nove de dezembro de dois mil e treze, o aluno MP. *“mostrou um comportamento desajustado para o momento”* (Anexo XIII – nota n.º 2). Ao realizar uma atividade a pares, o aluno não participou na atividade em conjunto com o seu colega, dando como justificação *“que para ele eram ‘fáceis’”* (Anexo XIII – nota n.º 2) Como não estava interessado em resolver os problemas e colaborar com o colega, o MP. *“começou a apoquentar alguns colegas, ao retirar alguns pertences, nomeadamente os colegas do lado e da mesa de trás”* (Anexo XIII – nota n.º 2).

Durante a atividade de Português o MP. continuava a manifestar o seu comportamento perturbador, como *“levantar-se e ir junto de outros colegas sem pedir autorização”* (Anexo XIII – nota n.º 2), interferindo com o bom funcionamento da aula. Logo que se iniciou a atividade que envolvia escrever uma carta do Pai Natal, o aluno retrocedeu no seu comportamento perturbador e teve intervenções pertinentes, apesar de em muitas situações não respeitar as regras de participação na sala de aula. O MP. participou no levantamento de algumas ideias apresentadas para os pedidos da carta do Pai Natal nomeadamente: *“Podemos pedir ao Pai Natal para ter comida e ajudar os pobres”* (Anexo XIII – nota n.º 2). Após a escrita da carta, o MP. voltou ao comportamento perturbador. Foi confrontado pela professora: *“ ‘MP. podes parar de comentar o que os teus colegas estão a dizer e de falar sempre por cima deles?’ ”*, e MP. responde *“Mas eu não estou a fazer nada”*. Após a negação do que fez, a professora diz-lhe *“Tu não vês que estamos sempre a interromper as aulas por causa de ti?”* (Anexo XIII – nota n.º 2). Apesar da repreensão por parte da professora estagiária atuante, o MP. não a considerou e continuou com o comportamento desajustado.

O aluno MP. na atividade de Estudo do Meio, realizada no dia dezasseis de dezembro de dois mil e catorze, apresentava-se tranquilo, calmo e com um comportamento adequado para o momento. A atividade envolvia a realização do *“Jogo da Glória do Pai Natal”*, e o MP. integrou um grupo sem manifestar qualquer comentário. Contudo, *“O grupo de MP. foi o primeiro grupo a lançar o dado e a responder à questão “Qual a função do sistema reprodutor?” ”*, uma vez que não respondeu bem, permaneceu na mesma casa sem avançar” (Anexo XIII – nota n.º 3). Constatou-se que o MP. *“não ficou contente com a situação, mas manteve uma postura e comportamento correto ao longo do jogo, e não perturbou nenhuma das equipas. Ao longo da realização do mesmo, o aluno mostrou algum desagrado com o jogo, devido à posição em que a sua equipa se encontrava, uma vez que MP. não gosta de perder e a sua equipa era a que estava em último”* (Anexo XIII – nota n.º 3). Apesar de não ter perturbado o decorrer do jogo de forma a evidenciar a sua indignação, o MP. não assumiu uma postura correta pois *“se retira do jogo, dirige-se até à janela e senta-se, onde demonstra*

uma postura pouco correta dentro da sala de aula. MP. mostra-se bastante aborrecido por não liderar o jogo, e por isso desiste e permanece amuado durante algum tempo” (Anexo XIII – nota n.º 3). Os dados parecem mostrar que apesar da má postura do aluno MP., este mostrou um comportamento disciplinado e apropriado para o contexto de sala de aula, uma vez que se encontrava motivado pelo jogo.

Durante a atividade de Matemática da décima quarta semana, dia sete de janeiro de dois mil e catorze, o aluno MP. comportou-se adequadamente, sem perturbar a exploração da atividade, pois durante o decorrer da mesma, *“Todas as suas intervenções foram pertinentes para o assunto explorado, mostrando interesse e motivação na aula. Devido ao seu comportamento ajustado, o MP. teve oportunidade de participar na exploração da aula, quando tentou descobrir as coordenadas do boneco, a Babuska”* (Anexo XIII – nota n.º 4). É possível reconhecer que o aluno MP. durante a atividade demonstrou empenho e motivação, sendo que *“A sua equipa funcionou muito bem ao longo do jogo”* (Anexo XIII – nota n.º 4). Neste jogo verificou-se que o MP. quando pretendia iniciá-lo com o seu grupo vivenciou uma situação que o deixou incomodado, uma vez que os colegas faziam barulho e interferiam no jogo. Nesta situação constatou-se que o MP. experienciou uma situação em que se sentiu incomodado e afirmou *“Calem-se! Queremos começar o jogo e assim não dá”*. Neste momento, o aluno estava muito concentrado no seu jogo” (Anexo XIII – nota n.º 4).

Já na parte da tarde do dia acima referenciado, o comportamento do MP. mudou completamente, uma vez que durante a visita da profissional do Centro Hospitalar de Leiria *“à sala e toda a exploração realizada em volta dos primeiros socorros realizada pela mesma, o MP. interrompeu-a algumas vezes demonstrando um comportamento inadequado e desrespeito perante todos os presentes na sala”* (Anexo XIII – nota n.º 4). Na presença da profissional de enfermagem na sala, o MP. não deixou de mostrar um comportamento perturbador nos momentos em que falava por cima da mesma, interrompendo muitas vezes a exploração da atividade. Porém, verificou-se que depois da exploração oral, assim que se iniciou a elaboração dos cartazes informativos o MP. deixou de perturbar a aula, parecendo exibir alguma motivação: *“no momento de realização do cartaz informativo, MP. mostrou-se motivado e empenhado, não perturbando a aula e demonstrando um comportamento adequado. O MP. desempenhou a sua função e colaborou com os restantes elementos”* (Anexo XIII – nota n.º 4).

Na atividade de Estudo do Meio da décima quinta semana, que se realizou no dia treze de janeiro de 2014, o aluno MP. demonstrou um comportamento desajustado ao perturbar um colega da sala, durante o trabalho de grupo. O aluno não participou nesta atividade, uma vez

que “Durante a realização do trabalho foram poucos os momentos em que o MP. auxiliou os seus colegas, uma vez que a maior parte do tempo se levantava e corria até às mesas dos outros grupos” (Anexo XIII – nota n.º 5).

Na exploração da atividade sobre numeração romana, realizada no dia catorze de janeiro de 2014, o aluno MP. “manteve-se sempre com uma postura correta, intervindo nos momentos pertinentes e com respostas adequadas ao conteúdo em causa” (Anexo XIII – nota n.º 5). Contudo, no momento em que os seus colegas se dirigiam ao quadro “ para mostrar as possíveis formas de organizar as imagens afixadas, o MP. começou a ficar irrequieto, uma vez que queria também mostrar a sua forma de classificação aos colegas” (Anexo XIII – nota n.º 5). Ao aperceber-se que todos os colegas mostravam as classificações menos ele, desde logo revelou indícios de indignação, começando a ficar irrequieto, “levantava-se sem autorização, respondia mal aos seus colegas e comentava negativamente as classificações dos respetivos” (Anexo XIII – nota n.º 5). Já no segundo momento de exploração da atividade, o MP. apesar de não cumprir as regras de participação, mostrou intervenções “adequadas ao momento, quando participou na explicação das regras de numeração e dando exemplos alusivos como ‘Mas professora, nessas imagens falta o V, não estão aí todas as letras da numeração romana’” (Anexo XIII – nota n.º 5).

Em todos os momentos de atividades educativas referidas anteriormente é possível verificar que o aluno MP. demonstrou comportamentos indisciplinados, com o objetivo de alcançar o desejado, e como refere Veiga (1999) tentando sempre satisfazer as suas necessidades. Os comportamentos perturbadores do funcionamento da aula, manifestados pelo MP. em alguns momentos, parecem ser potenciais indicadores de que o aluno pretende chamar à atenção sobre si próprio, luta de poder e liderança perante a turma. Tendo em conta os dados apresentados, parece mostrar que o MP. manifestou comportamentos indisciplinados e perturbadores quando não se sentia motivado com as atividades, o que pode indicar que para o aluno as atividades eram pouco interessantes, ou até mesmo fáceis de mais, como ele mesmo mencionou na atividade de resolução de problemas no dia nove de dezembro de dois mil e treze. Contrariamente a esta situação, verificou-se nos momentos do Jogo da Glória do Pai Natal, no jogo da batalha Naval, na construção do cartaz informativo sobre os primeiros socorros e na atividade sobre a numeração romana, que o aluno se mostrou motivado e não perturbou o bom funcionamento das aulas. Desta forma, os dados ora apresentados parecem mostrar que o aluno quando se sente motivado e interessado, ou quando as atividades são ajustadas ao seu nível de conhecimento, não mostra comportamentos perturbadores o que demonstra o papel importante que professor tem na gestão da sala de aula. O professor deve

ter em consideração a previsão das suas atividades, bem como o grau de envolvimento dos alunos no trabalho significativo e que acima de tudo seja “ (...) ajustado ao seu nível de desenvolvimento, propiciador de oportunidades de sucesso (...)” (Caritas & Fernandes, 2012:89). Para o MP. a motivação nas atividades é importante, ainda que tenham de ser ajustadas ao seu nível, para que seja possível o interesse do mesmo e não manifeste comportamentos indisciplinados. Assim, no caso deste aluno “A desmotivação é um factor de risco” (Estanqueiro, 2012:64), assim como a inatividade e os chamados “tempos mortos”, como refere Arends (2008) que provocam a indisciplina e a manifestação de comportamentos desapropriados ao contexto de sala de aula. Se o MP. não estiver ativo e motivado nas atividades o seu comportamento altera-se, perturbando o bom funcionamento da aula.

Os comportamentos de indisciplina manifestados pelo aluno MP. podem ser motivados devidos à gestão de sala de aula pouco eficaz por parte das professoras estagiárias, uma vez que a pouca experiência profissional destas ainda não permite prever os comportamentos perturbadores que desafiam a figura de autoridade, neste caso as professoras estagiárias,. Assim, como afirmam Espelage & Lopes (2013) a impreparação dos professores na gestão de sala de aula conduz a situações de indisciplina, se a implementação e o cumprimento das regras e procedimentos não forem bem conseguidos pelos mesmos. Porém, os comportamentos indisciplinados podem ser manifestados com a presença de diferentes professores, dependendo das atividades que são proporcionadas ao aluno, e da própria planificação das mesmas. No caso do MP. os dados parecem mostrar, algumas atividades desmotivantes, o que levavam a exteriorizar comportamentos perturbadores como forma de manifestar a sua desmotivação e desinteresse. Espelage & Lopes (2013) evidenciam, que apesar dos alunos serem reconhecidos como as principais fontes de indisciplina, não corresponde exatamente à verdade, uma vez que a mesma também pode ser gerada pelo próprio professor, quando este tem pouca preparação no referente à gestão da sala de aula.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu reconhecer que todos os objetivos delineados no começo deste ensaio investigativo foram alcançados, uma vez que a investigadora conseguiu observar e identificar quais os comportamentos perturbadores manifestados pelo aluno em estudo e as atitudes do mesmo perante os colegas, dentro da sala de aula. Com o desenvolvimento do estudo, foi possível perceber algumas das razões que contribuíram para muitos dos comportamentos de indisciplina manifestados, relacionando-os com o tipo de atividades desenvolvidas, motivação e a gestão da sala de aula pelo professor.

Para a investigadora, a realização deste estudo possibilitou um alargamento do conhecimento no que se refere à problemática em estudo. Ao desempenhar o papel de professora/investigadora foi possível compreender que a investigação é fundamental no dia-a-dia do professor, auxiliando e permitindo a descoberta de diversas estratégias para lidar com as mais variadas situações, incluindo as de indisciplina.

Contudo, a realização deste estudo foi acompanhado de algumas limitações. A primeira refere-se ao tempo de observação disponibilizado por semana, o que não permitiu uma maior recolha de dados. A segunda, reporta-se à pouca experiência enquanto investigadora, e por fim, uma última limitação diz respeito à subjetividade que, apesar de todos os cuidados manifestados pela investigadora, poderão ter surgido algumas influências pessoais na análise e discussão dos dados.

Futuramente, na possibilidade de voltar a realizar um estudo no âmbito desta problemática, julgo que será interessante apostar em estratégias preventivas da indisciplina dentro da sala de aula. Refiro-me nomeadamente à motivação dos alunos, sendo esta o possível indicador de indisciplina na sala. Considero também que a gestão de sala de aula é o principal enfoque que o professor deve ter em consideração. Ainda assim, se tiver a oportunidade de concretizar um estudo futuro sobre a indisciplina, julgo que será essencial promover diálogos com os alunos, de forma a motivá-los, para uma boa gestão de sala de aula, com regras e procedimentos bem definidos, isto é, um conjunto de fatores que podem ou não condicionar os comportamentos e atitudes indiciadores de indisciplina.

5. EPÍLOGO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

As práticas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico permitiram vivenciar inúmeras aprendizagens com as quais aprendi bastante. Durante o meu percurso vivenciado nestas práticas pedagógicas, enquanto professora estagiária, percebi que tinha necessidade de refletir sobre os momentos menos positivos, as dificuldades sentidas, bem como as aprendizagens vivenciadas. Ao longo das práticas percebi verdadeiramente a importância da reflexão no dia-a-dia do professor, pois para mim é inconcebível pensar que possam existir professores que não sejam reflexivos. Se os professores não forem reflexivos sobre a sua própria prática, sobre as evidências dos alunos e sobre aquilo que eles tentam transmitir, dificilmente conseguirão compreender a sua ação pedagógica. Assim, “ (...) os professores não reflexivos não se interrogam sobre o que fazem e porque fazem (...) ” (Sá & Varela, 2007:21). Considero que a reflexão teve um papel preponderante na minha prática, não só nas reflexões escritas que fui

realizando, mas principalmente nas reflexões orais que realizei com todos os intervenientes da prática. Assim, considero que “sem uma reflexão pessoal não existe verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba por ser a própria pessoa, o próprio professor, que nunca parte do zero” (Vieira, 2011:170). Ao longo da minha passagem por dois contextos distintos, o contacto que desenvolvi com todos os alunos foi essencial para o meu desempenho enquanto professora, pois na verdade foram sempre eles a razão das minhas vivências e experiências que me ajudaram a crescer enquanto futura profissional da educação.

Para além da importância que a reflexão desempenhou ao longo do meu percurso, ser investigadora por alguns momentos também foi muito gratificante, na medida em que me permitiu verificar e compreender o que é ser investigador. Apesar da minha inexperiência neste campo, considero que ser investigador obriga-nos “ (...) a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos que geralmente nos apercebemos de uma forma global e difusa” (Vieira, 2011:171), e foi isso que aconteceu em ambos os contextos. Ao acompanhar de perto as aprendizagens dos alunos no envolvimento do projeto e observando os comportamentos do estudo de caso investigado, sinto que desenvolvi inúmeras competências tanto a nível pessoal como profissional, essenciais ao meu desenvolvimento enquanto futura professora.

Para finalizar, realço a importância que estes dois contextos distintos tiveram na minha formação enquanto futura profissional da educação, ao permitirem o contacto com todos os intervenientes da prática pedagógica.

CONCLUSÕES

A concretização deste relatório foi uma das etapas importantes no meu percurso. Tal desafio permitiu-me conhecer um conjunto de recursos e ferramentas, que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, assim como para o meu desenvolvimento de competências de investigação e reflexão.

No que concerne à vertente reflexiva, julgo que foi fundamental a reflexão realizada em todos os contextos vivenciados, permitindo-me refletir em momentos distintos mas com um leque de aprendizagens diversificadas. Nesta componente destaco a importância da reflexão em torno das evidências e comentários que os alunos transmitiram nos momentos da prática. Através das reflexões que realizei sobre as evidências dos alunos compreendi a importância de refletir essencialmente sobre os mesmos, para depois refletir sobre a minha ação e gestão da sala de aula. A competência da reflexão foi algo em que cresci com o decorrer da prática e onde as minhas aprendizagens foram bastante enriquecedoras para o meu percurso.

A oportunidade de realizar investigação na minha formação enquanto futura professora foi fundamental, considerando que este também foi um dos momentos gratificantes no meu percurso. A realização do projeto “O Caracol” segundo a metodologia de trabalho de projeto dentro do Movimento da Escola Moderna foi um desafio, apesar de um pouco receosa no início sobre o envolvimento dos alunos, deixando-me muito satisfeita com o seu desempenho e dedicação. Assim, com o desenvolvimento deste projeto, tanto eu, enquanto futura profissional da educação, como os alunos, adquirimos novos conhecimentos e vivenciamos aprendizagens bastante enriquecedoras.

Já noutro contexto, a oportunidade de concretizar um ensaio investigativo sobre a problemática da indisciplina na sala de aula, também foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto investigadora e professora. Ao realizar este estudo de caso, foi possível conhecer e compreender determinados comportamentos manifestados pelo aluno em causa.

Acredito que ao longo da minha formação presenciei muitas experiências e vivências nestas práticas pedagógicas, tendo a certeza de que futuramente tenho ainda muitos desafios para vivenciar. Contudo, sei que as minhas aprendizagens não findam por aqui e por isso, a reflexão e investigação são competências que tenciono continuar a desenvolver em contextos futuros.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*.
- Araújo, R. (2010). *As consultas do Dr. Serafim e a Bronquite da Senhora Adriana*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biklen, S. & Bodgan, R. (2003). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A., Cebola, G., Paiva, A., Pimentel, T. & Vale, I. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua de Professores dos 1.º e 2.º ciclos Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Boutin, G., Goyette, G. & Hébert, M. (2005). *A investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cachapuz, A., Carvalho, A., Gil-Perez, D., Praia, J. & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação do ensino da ciência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Caritas, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.
- Couceiro, F., Martins, I., Rodrigues, A., Teixeira, F., Veiga, M., Vieira, C. & Vieira, R. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: DGIDC.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dichtelmiller, M., Dombro, A. & Jablon, J. (2009). *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos, 2.ª edição*. Lisboa: Artmed.
- Enciclopédia do conhecimento. (2008). *Invertebrados, aracnídeos e insectos - Biologia 2*. Barcelona: Editorial SOL90.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes-Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia científica – fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, S. (2007). *Babuska*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto
- Jorge, M. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na Educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Laevers, F. & Portugal, P. (2010). *Avaliação em Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula-um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Mendes, M., Martins, M. & Loura, L. (2007). *Análise de dados – Texto de Apoio para os Professores de 1.º Ciclo*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miranda & Santos. (2007). *Trabalho em equipa pedagógica*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido a 31, janeiro, 2013 em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/129/PG-SUP-2008HelenaSantosPlautilia.pdf?sequence=1>.
- Mügge, E. & Saraiva, J. (2006). *Literatura na escola – Propostas para o ensino fundamental*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação-uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho, acedido a 25, fevereiro, 2013 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%20202.pdf.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Porto: Confederação das Instituições de Solidariedade, Acedido a 25, fevereiro, 2013 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.
- Pring, R. & Thomas, G. (2007). *Educação baseada em evidências - A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino- O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia: Uma proposta didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Segurança Social (s.d). *Enquadramento da resposta social Creche*. Manual de Processos – Chave. 2.^a Edição. Acedido a, 02, fevereiro, 2013 em http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF.
- Silva, M. (2001). *A indisciplina na aula – um problema dos nossos dias*. Porto: Asa Editores.
- Soares, L. (2012). *O Pai Natal e o Menino Jesus*. Porto: Civilização Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira da Educação*, 39, 545-598.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa-sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens - Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Lisboa: Almedina.
- Veja, A. (1997). *Zoología – invertebrados*. Barcelona: Idea books.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO I – Reflexões em Educação de Infância

Contexto de Creche

Reflexão sobre as três semanas de intervenção

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância referente à prática em Creche, que decorreu num período de cinco semanas e que corresponde ao 1.º semestre do 1.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi solicitado a realização de uma reflexão sobre as três semanas de intervenção que foram realizadas na Creche e Jardim de Infância “Canto dos Rolitas”, na Associação e Bem-estar dos Parceiros. As intervenções foram realizadas sala dos caracóis, com dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 32 meses de idade.

Esta curta passagem pela Creche, mais propriamente pela sala dos caracóis foi um momento que recorro com muita satisfação. Para além de todas as dificuldades sentidas foram muitas as aprendizagens que vivenciei nesta sala.

Antes de mais é importante referir que sem as duas semanas de observação dificilmente conseguiríamos planificar de acordo com as necessidades da criança, pois para planificar temos que conhecer o grupo em si. Segundo Parente, (s.d):

“Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, s.d., p.6).

Desde o início e sempre, que o grupo planificou mas tendo sempre uma palavra e a opinião da educadora cooperante o que foi muito bom para a mim e para a minha colega de estágio, uma vez que era a primeira vez que contactávamos com esta realidade.

Ao longo de todas estas três semanas de intervenção percebi que para além de existirem dificuldades foi com elas que eu aprendi. Aprendi que errar faz-nos crescer e aprender para que voltemos a repetir novamente e fazer melhor. Para além disso também foi bastante importante ter a oportunidade de intervir visto que só assim, em contacto com a realidade em si, é que percebemos o papel do educador e como lidar com uma pluralidade de situações que aparecem no dia-a-dia.

Nas primeiras semanas de intervenção, uma das dificuldades encontradas por mim e pela minha colega de estágio, foi o desfasamento e discrepância entre a planificação e a proposta educativa em si, ou seja, aquilo que apresentávamos na planificação não era o que realmente mostrávamos na prática. Contudo, foi um problema que tentámos resolver e que com o desenrolar do tempo foi melhorando. Assim como também percebi que a planificação pode ser flexível, uma vez que devemos dar oportunidade a que a criança tenha tempo de explorar a proposta educativa, não sendo totalmente obrigatório que todas as crianças façam naquele momento ou até mesmo naquele dia. Deste modo, segundo Damião (1986) cit. por Cardoso (2010), a flexibilidade é “Possibilidade de alterar a planificação, sempre que surjam factores significativos, que a sustentem e justifiquem, no seio do grupo turma” (Cardoso, 2010:49).

No que concerne à escolha dos materiais, não encarei como sendo só um problema mas também como uma experiência com a qual aprendemos pois sem experimentar dificilmente iríamos saber se funciona ou não. Ao longo de algumas atividades, a escolha dos materiais não surtiram o efeito desejado, uma vez que, por exemplo, na atividade do vestir os bonecos poderiam ter sido apresentado em três dimensões e não em duas dimensões, bem como a escolha das várias peças de roupa, e na atividade das bolas de sabão antes de realizar o movimento com a palha poderíamos ter utilizado um pequeno utensílio de arame. Contudo, e como já referi anteriormente, são estes pequenos detalhes com os quais aprendemos, e na perspetiva de para uma próxima ocasião fazer melhor e de uma outra forma. Outro aspeto que eu acho que também não correu tão bem mas que é fundamental que saibamos trabalhar com isto diária e futuramente nas nossas salas foi o contar histórias, sendo que é algo a que as crianças pedem frequentemente e que proporciona a um momento de concentração. Segundo o Plano Nacional de Leitura:

“Ouvir contar histórias na infância leva a interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como acontecimentos do seu quotidiano” (Plano Nacional de Leitura, 2012:5).

E acima de tudo se esta for abordada de forma correta e eficaz, pois um bom contador de histórias tem que se adaptar ao público e contar sobretudo histórias que conheça e de que goste (Plano Nacional de Leitura, 2012).

O grupo teve sempre a preocupação de planificar de acordo com atividades que levem o envolvimento das crianças, o que se evidenciou mais de certa forma, na atividade das lanternas e na atividade das bolas de sabão, proporcionando interação entre as crianças e entre nós, enquanto grupo de estágio. Pois "...a aprendizagem é vista como uma *experiência social* envolvendo interações significativas entre crianças e adultos" (Hohmann & Weikart, 1997:20). É deveras importante esta interação entre a criança e o educador, pois o educador assume-se aqui como um ponto de referência para ela. "Cabe ao educador planejar situações de aprendizagens que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança" (Ministério da Educação, 1997:26). Para além disso tentámos sempre que o início das atividades não aparecessem sem algum efeito surpresa, mas que tivessem alguma criatividade no início para que despertasse um maior interesse e atenção por parte das crianças, como por exemplo a caixinha de surpresa na atividade dos instrumentos musicais e as bolas de sabão que apareceram de repente na sala. A criatividade é fundamental pois "Ser criativo é também possuir, ou ser possuído por, uma elevada motivação" (Moraes, 2011:4).

Com a realização das propostas educativas que foram proporcionadas ao longo destas três semanas de intervenção percebi, em conjunto com a minha colega de estágio, que existem determinadas atividades que devem ser adequadas para realizar em grande grupo e outras que devem ser em pequeno grupo ou até mesmo individualmente. E graças a essas mesmas atividades de pequeno grupo ou individualmente é que percecionei a dificuldade que é coordenar uma atividade onde uma está a realizar a atividade em si e outra está a vigiar e a participar nas atividades livres, nas brincadeiras das crianças, uma vez que as que não estão a realizar a atividade em si têm sempre curiosidade em ver, como é perfeitamente compreensível. Contudo, é essencial vincar sempre bem as regras e eles têm que perceber que têm de saber esperar pela sua vez, uma vez que essa regra é bastantes vezes lembrada pela Educadora Cooperante na sala.

Segundo Hohmann & Weikart, "...viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo" (Hohmann & Weikart, 1997:5). De uma certa forma e ao longo de todas as atividades proporcionadas pelo grupo, tentámos de alguma forma que fosse a própria criança a experienciar as atividades, a realizar os trabalhos, ter autonomia, ainda que com o auxílio do adulto, visto que é importante o papel ativo da mesma pois só assim aprende e interioriza. Devemos sim ajudar a criança mas nunca substituir a realização da atividade. Por outro lado,

"O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem de outras" (Ministério da Educação, 1997:36).

Apesar de todas as dificuldades sentidas ao longo destas três semanas foram muitas as aprendizagens que vivenciei e com os erros que aprendi. Foi com as conversas com a Educadora Cooperante, a Professora Supervisora e a minha colega de estágio que percebi tudo isto. Os momentos de reflexão proporcionados, vejo-os como momentos importantes e imprescindíveis pois foram momentos nos quais vi os erros que cometi e também tive sugestões de uma outra oportunidade para poder mudar e é assim que se aprende, errando

É importante ter em conta que eu e a minha colega de estágio idealizámos e planeámos todas as propostas educativas de modo a ir ao encontro do projeto pedagógico de sala designado como "Descobrir a brincar". Algumas das atividades foram novidades para as crianças e isso é importante e muito significativo para mim, ver o envolvimento e a atenção por parte destas e os sorrisos nas suas caras ao descobrirem e contactarem com as atividades propostas.

Em suma, foram semanas de aprendizagens com a realização de propostas educativas que de um modo geral correram bem. Algumas poderiam ter decorrido de uma forma melhor, no que diz respeito a vários aspetos que fui lembrando ao longo desta reflexão. Todavia, só ao experimentar e ao contactar com estes momentos é que se aprende. Sendo que tudo isto foi um processo que decorreu ao longo de várias semanas, fomos e vamos aprendendo para se melhorar naquilo que ainda não está totalmente bem.

Referências Bibliográficas:

Cardoso, L. (2010). *A planificação do Ensino. Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, acedido a 20, outubro, 2012 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/15640/1/Tese%20definitiva%20-%20Leonilde.pdf>.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morais, M. (2011). *Criatividade: Desafios ao conceito*. Braga: Universidade do Minho, acedido a 27, outubro, 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15332/1/congresso%20inova%c3%a7%c3%a3o2011.pdf>.

Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho, acedido a 26, outubro, 2012 em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf.

Plano Nacional de Leitura. (2012). *Orientações para atividades de leitura – Está na hora dos Livros*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 13, outubro, 2012, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf.

ANEXO II – Reflexões do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

Contexto de 1.º CEB, 2.º ano

REFLEXÃO INDIVIDUAL – 9.ª SEMANA – 3.ª Intervenção | Janine Almeida

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão na semana em que me encontrei como estagiária atuante, e que tive a oportunidade de realizar na Escola EB1 Branca, Sala 4, no 2.º ano do ensino básico, com alunos com idades entre os 7 e 8 anos.

Ao longo desta reflexão, relativamente à minha terceira semana de intervenção individual, pretendo refletir sobre a semana que decorreu de 06 a 08 de Maio. Considero importante refletir essencialmente sobre as minhas dificuldades, as minhas aprendizagens e vivências sentidas ao longo da semana. Pretendo ainda refletir sobre determinadas atividades nomeadamente as atividades de matemática, língua portuguesa e estudo do meio. Considero ainda fulcral fazer referência a algumas evidências dos alunos. E por fim, refletir sobre a avaliação das atividades que referi anteriormente, no sentido de refletir sobre o que foi feito e o que mudaria se voltasse a realizar novamente.

Ao longo desta terceira semana de intervenção, considero pertinente começar por falar relativamente a um aspeto que se prende com os materiais disponibilizados aos alunos. Na minha opinião, e relativamente ao que sucedeu esta semana, penso que tenho de ser muito mais rigorosa com os materiais que apresento aos alunos, pois estes são sem dúvida os primeiros a detetar qualquer que seja o erro que possa existir numa ficha. Ao refletir sobre esta pequena lacuna, penso que se tal acontecer os próprios alunos sentem-se inseguros e por consequência ficam confusos, e nós como futuras professoras somos modelos para os alunos. Portanto, considero que é necessário que isto seja imediatamente modificado para que não existam *feedbacks* negativos por parte dos alunos.

Relativamente a esta semana, pretendo refletir essencialmente sobre as evidências que ao longo da semana fui constatando dos alunos. Em momento de reflexão com a minha colega de prática e a professora supervisora, apercebi-me que de facto é deveras importante demonstrar as evidências dos alunos, refletir sobre elas numa perspetiva de compreender e interpretar o que os alunos nos querem transmitir com determinada ideia, e acima de tudo perceber qual o nosso papel relativamente a estas mesmas evidências com que nos vamos confrontando dia-a-dia.

Considero pertinente começar por falar dessas mesmas evidências dos alunos destacando uma situação que ocorreu logo no início da semana, num dos primeiros momentos do dia que o foi o Conselho de Cooperação de Turma. Neste momento, e como já tenho pronunciado em algumas reflexões anteriores, os alunos é que dirigem este momento e que tentam de alguma forma controlar o grupo, que por algumas vezes não é fácil. Os presidentes neste momento, tentaram de certa forma controlar o grupo e evidenciar que são eles que dirigem aqueles momentos quando diziam “*Podem-se calar!*” ou “*Podem fazer silêncio?*”. Ao refletir sobre os comentários ditos por estes alunos, compreendi de alguma forma que os alunos de facto dirigem este momento e que ao colocarem-se neste papel percebem que de facto existem momentos em que é necessário existir silêncio para que consigam falar entre todos. Ainda relativamente ao Conselho de Cooperação de Turma, pretendo refletir sobre mais evidências no que diz respeito ao momento em que os alunos avaliam o seu Plano Individual de Trabalho (PIT). Nos últimos momentos de Conselho, tem ocorrido alguns problemas em relação ao Plano individual de trabalho, pois muitas das vezes os alunos apresentavam um número de tarefas que realizavam que era um número considerado acima do normal. Desta forma, alguns alunos ficavam um pouco admirados e intrigados como isto poderia suceder. Desde então, que os presidentes têm o cuidado de quando se faz a avaliação do PIT em questionar os alunos como é que conseguiram realizar tantos trabalhos. Esta semana, e dado momento, achei muito curioso como de facto os próprios alunos (presidentes) já têm a consciência que é um pouco estranho como se consegue fazer tantos trabalhos. Um aluno disse que “*Planeei fazer 23 coisas e fiz 52!*” e de repente um dos presidentes disse logo “*Como conseguiste fazer isso tudo?*”. Neste momento, apercebi-me de que os alunos já têm a consciência de que sempre que apresentam a avaliação do seu PIT têm no momento que justificar como conseguiram fazer tantos trabalhos, assim como uma das alunas explicou que “*Em casa consigo trabalhar melhor!*”. É de facto, extraordinário como os presidentes representam o seu papel neste momento, pois têm a consciência de que é um papel importante que os faz sentir importantes e que levam muito

a sério. Destaco ainda o momento, em que em conjunto com os alunos, decidimos a ordem de tarefas que se iriam proceder no Conselho, eles próprios diziam “*Se calhar é melhor fazermos primeiro a avaliação do PIT*”. Ao refletir sobre isto, penso que de certa forma os alunos evidenciam e destacam ainda mais o seu papel neste momento, pois são eles que decidem algo que é importante e decisivo neste momento.

Ainda relativamente aos Planos Individuais de Trabalho, que consistem num “*rotineiro que guia o trabalho dos alunos ao longo da semana*” (Graves-Resendes & Soares, 2002:91) penso que deveria existir da minha parte, enquanto futura professora, mais cuidado e rigor, uma vez que os alunos por vezes não cumprem rigorosamente o que consta lá e deste modo cabe ao professor orientar os alunos no tempo de estudo autónomo, que é essencialmente quando os alunos trabalham no PIT. Ao refletir sobre isto, penso que me devo preocupar com este aspeto, porque por vezes ao pensar que os alunos trabalham e organizam autonomamente o seu trabalho não me posso esquecer de que enquanto professora tenho de auxiliar e orientar o trabalho dos alunos. Apesar de tal acontecer em alguns casos específicos, contudo na esmagadora maioria da turma todos têm a consciência de que o Plano Individuais de Trabalho são documentos que os ajudam a orientar o seu trabalho, pois

“organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, reforçam a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como factor de aprendizagem” (Graves-Resendes & Soares, 2002:91).

Relativamente ao tempo de estudo autónomo, considero importante destacar algumas evidências dos alunos ao longo deste momento. Nesta semana, os alunos que se comprometeram trabalhar comigo tinham algumas dificuldades em trabalhar frações na reta numérica. Ao trabalhar em particular com estes alunos, foi muito interessante perceber que os alunos realmente precisam deste pequeno tempo dedicado somente a eles, pois assim torna-se mais fácil compreenderem os conteúdos onde nomeadamente têm mais dificuldades. Ao trabalhar comigo um dos alunos disse-me de imediato que “*não percebo como se trabalham as frações na reta numérica!*”, e no momento percebi que teria de arranjar uma estratégia específica de modo a que o aluno conseguisse progressivamente compreender como poderia fazê-lo. Ao aplicar a estratégia com aquelas duas alunas, elas conseguiram a pouco e pouco trabalhar as frações na reta numérica dizendo até uma delas “*assim já consigo perceber melhor professora!*”. Concluo com isto que de facto, com determinados alunos é mesmo necessário um trabalho individual para que se conheça particularmente as suas dificuldades e para que nós enquanto professores os possamos orientar neste sentido.

Ainda no tempo de estudo autónomo, e ao circular pelas diversas mesas da sala, tenho conseguido aperceber-me de um aspeto que considero importante que se prende com a dimensão ortográfica dos alunos. Neste sentido penso que os alunos ainda não adquiriram por completo a competência ortografia, uma vez que

“A competência consiste, por conseguinte, na capacidade do sujeito de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como a base para representação escrita é o fonema” (Barbeiro, 2007:33).

Em muitos alunos com quem tenho trabalho e observado, deparo-me muitas vezes com as tais palavras que os alunos ainda não escrevem de acordo com as normas estabelecidas. E por isso, é neste momento que muitas das vezes, quando me deparo com erros ortográficos, como foi o caso desta semana, em que conversei com os alunos em questão sobre uma palavra que esta mal escrita, por exemplo um grupo de alunas que tinha a palavra “*saio*” em vez de “*saiu*”. Naquele momento, pronunciei a palavra mal escrita e a bem escrita, e elas perceberam de imediato que existia uma diferença e que existia uma palavra que não estava bem. Por vezes, esta estratégia nem sempre é aplicável porque muitas das vezes tenho a consciência de que a dificuldade não está só por detrás do erro ortográfica mas de uma série de processos de escrita que o aluno ainda não adquiriu. Ao refletir, sobre esta vertente da dimensão ortográfica penso que existe um grande trabalho da minha parte enquanto professora estagiária, no sentido de auxiliar os alunos. Contudo, considero que não devemos olhar para o erro como algo restritivo pois

“o facto do erro ortográfico ser considerado como algo a evitar, como manifestação de uma aprendizagem que ainda não atingiu os objetivos, não nos deve impedir de procurar nas incorreções dos alunos o que elas nos podem revelar” (Barbeiro, 2007:103).

Neste sentido, e segundo o MEM, que é a forma como se trabalha não só a dimensão ortográfica mas também a gráfica e outras dimensões, é que surge o trabalho de revisão de texto. Relativamente, ao trabalho de texto realizado esta semana, acho pertinente começar por falar de um aspeto que se prende com o autor do texto. Como foi referido anteriormente não devemos olhar somente para o erro como algo negativo, porém existem alunos que não aceitam nem lidam muito bem com os erros ortográficos, e este foi o caso. Ao apresentar o seu texto, no momento em que afixava a cartolina no quadro com o texto, foi muito interessante, em como o aluno

começou logo a aperceber-se que existiam erros no seu texto e dizia “*Professora ‘dezeto’ está mal escrito falta um ‘r’!*”, e depois destes mais comentários surgiram por parte do aluno quando verificou outros erros. Quando surgiram comentários dos alunos a referirem-se ao colega que determinadas palavras não se escreviam daquela forma o aluno não aceitou muito bem e para mim foi um pouco difícil conseguir gerir estas emoções. Ao refletir sobre este momento, considero que por vezes, não é fácil aceitar quando erramos mas temos que de certa forma dar a perceber aos alunos que é com o erro que aprendemos, pois se não sabemos escrever corretamente vamos ver como se escreve para num próxima não voltar a escrever mal. Ainda relativamente ao trabalho de revisão de texto, desta vez senti que os alunos não estavam concentrados, muito pelo contrário estavam dispersos.

Considero, que uma das minhas falhas neste momento foi não seguir o modelo de revisão de texto, pois no fundo a revisão de texto coletiva tem como base, servir de modelo para uma posterior revisão autónoma de textos entre os alunos e de certa forma, os alunos têm que perceber que devem seguir um “modelo” que os ajude nessa mesma revisão autónoma. Todavia, os alunos participaram bastante neste momento e surpreenderam-me de certa forma ao compreenderem onde de facto teriam que rever e fazer alterações no texto. Uma das alunas, no momento em que se estava a reescrever o texto disse “*Eu acho que em a seguir ao ‘mas’ tem de vir uma vírgula, porque tem que se colocar a vírgula sempre antes do ‘mas’, porque a seguir vem outra ideia*”. Ao ouvir esta aluna e ao perceber qual a sua ideia, percebi que de facto no caso desta aluna já existe um trabalho de texto muito mais avançado que outros alunos ali na sala, pois ela própria já tem uma outra noção das regras gramaticais e de quando estas devem ser aplicadas. Contudo, não quero afirmar que outros alunos não tenham esse mesmo conhecimento, mas destaco esta aluna que também me surpreendeu com outro comentário relativamente a dois verbos que se encontravam de uma forma na seguinte frase “*apanharam o menino e prenderam*” em que a aluna disse logo de imediato “*Eu acho que fica melhor apanharam-no e prenderam-no*”. Na verdade, mais uma vez percebi que de facto esta aluna tem uma outra noção e conhecimento das regras gramaticais que outros alunos na sala ainda não o demonstraram. E ao refletir sobre isto, penso que esta aluna poderá auxiliar os seus colegas nessa vertente quando realizam trabalho de estudo autónomo. Um dos aspetos ainda relativamente à revisão de texto, e que tenciono modificar nas próximas intervenções quando trabalhar a reescrita de texto, prende-se com a expansão de texto, ou seja, muitas vezes os alunos por pensarem que grande parte do texto não faz sentido comentam que possivelmente terá que se acrescentar mais alguma coisa ao texto. Tal sucedeu esta semana quando um aluno disse que “*Se calhar poderíamos acrescentar qualquer coisa para a frase fazer mais sentido*”. Enquanto professora, não deveria ter dito que “*agora vamos preocupar-nos com o que temos aqui*” mas sim “*Pois é de facto uma boa ideia, para numa próxima o autor pensar nisso*”. Portanto, reflito e considero que por vezes é necessário uma linguagem mais cuidadosa e rigorosa, e que devo pensar muito bem no que vou dizer para não ferir suscetibilidades e o aluno não pensar que não deveria ter dito aquilo, uma vez que a expansão de texto faz realmente parte do trabalho de reescrita texto.

Uma das outras atividades sobre as quais pretendo refletir aqui é de Estudo do Meio. No que diz respeito a esta atividade, se voltasse a repetir mudaria muitos aspetos. Um deles foi a gestão do tempo que não foi da melhor forma, quero eu com isto dizer, que poderia ter gerido o tempo de uma outra, em vez de ter pedido aos alunos para apresentarem todos os animais que pesquisaram. Poderia ter criado um critério de seleção de forma a gerir melhor o tempo, como por exemplo poderia ter agrupado os alunos que tinham escolhido os cães, os gatos, a tartaruga ou simplesmente apresentava um só aluno de cada um destes animais. No momento das apresentações a minha intenção era que todos os alunos apresentassem o animal que escolheram porque era um trabalho individual e temi que algum aluno pudesse ficar aborrecido por não apresentava. Posteriormente, ao refletir sobre isto, pensei que de facto isso não era o fator mais importante, pois o fator mais decisivo seria o tempo, e tempo esse que não foi cumprido de acordo com o estipulado na planificação.

Um outro aspeto que me despertou a atenção prendeu-se com a informação que os alunos apresentaram sobre o seu animal. A dado momento um aluno que apresentava o cão, teceu a seguinte expressão “*é muito diferente dos outros seres vivos*” e quando eu questionei o aluno o que é que ele queria dizer com aquela informação, o aluno foi sincero e disse-me “*não sei, eu copiei como lá estava*”. Ao refletir sobre isto, apercebi-me que por detrás da pesquisa de informação existe ainda um trabalho de compreensão mas também de seleção dos dados que tem que ser trabalhado com os alunos, uma vez que o aluno limitou-se simplesmente a copiar a informação tal e qual como lá estava sem compreender o que lá estava escrito. Destaco ainda um outro aluno que estava a ler a sua pesquisa e que disse “*Não percebo o que está aqui escrito*”, revelando mais uma vez que copiou tal e qual como lá estava. É claro, que o aluno ainda não sabendo como pode fazer essa seleção de informação, cabe ao professor auxiliar e orientar neste sentido.

Considero que da minha parte poderia ter havido um pouco mais de rigor com alguns conceitos incorretos ou imprecisos que foram apresentados pelos alunos, e que não foram corrigidos, deixando algumas dúvidas no ar. Na minha opinião, penso que também o esquema que foi fornecido aos alunos para os auxiliar nas pesquisas não estava totalmente claro, uma vez que existia uma pergunta “*O que dá?*” que induzia os alunos em erro. Tal aconteceu, por exemplo, uma aluna que apresentava o rato e que disse que como não sabia aquela pergunta e que “*o rato dá queijo*”. Por outro lado, existiam alunos que compreendiam que esta pergunta fazia referência à reprodução, porém não percebiam a diferença entre quem é que reproduz se o macho se a fêmea. E foi curioso, quando um aluno apresentava o boi e disse que este “*dá bois bebés*” e de imediato um outro aluno lhe disse “*quem dá bebés é a vaca*”. Ao refletir sobre isto, penso que poderia ter aproveitado esta situação para abordar o conceito de reprodução e para de facto corrigir esta pequena imprecisão.

Foi muito interessante observar e ouvir as apresentações dos alunos, e mais interessante ainda foi perceber que os próprios alunos colocavam questões aos colegas quando surgiam dúvidas, existindo ali no momento uma discussão de ideias em que cada qual defendia a sua. Recordo-me de um momento, em que no fim das apresentações, um aluno disse que todos os animais que apresentaram “*são todos animais...mas são de diferentes raças*” e logo de seguida um aluno que lhe respondeu “*então mas existem cães grandes e cães pequenos*” e portanto revelou que os alunos tinham sempre argumentos para defender aquilo que diziam, e sempre uma fundamentação para tudo o que dizem.

Ao refletir ainda relativamente a esta atividade, quanto a mim primeiro que tudo acho que poderia ter apostado numa atitude mais ativa, pois quando os alunos apresentavam as suas pesquisas e existiam incorreções das quais poderia ter aproveitado para abordar outros conceitos inerentes aos animais. Muitas evidências dos alunos das quais poderia ter aproveitado para começar a agrupar os animais, destaco por exemplo uma aluna que disse que “*o cão é dos animais que mamam*”, e podia ter aproveitado esta situação para abordar o conceito de mamífero e a partir daí começar a agrupar os animais. A dificuldade incidiu pois nos dados que tinha registado no quadro, pois com aqueles dados tornava-se muito difícil partir, por exemplo da morfologia externa. Por isso, penso que deveria ter começado pela tabela que tinha as mesmas perguntas que as do esquema, e que de certa forma iria orientar mais os alunos no sentido de formar conjuntos. No que concerne aos grupos que os alunos formaram para agruparem os animais, os alunos mostraram-se um pouco confusos pois como já disse anteriormente era um pouco difícil olhar para o quadro e de imediato conseguir agrupar. No entanto, várias foram as ideias que os alunos tiveram para o fazer, e uma das alunas disse “*que podemos agrupar os animais por animais terrestres*”. Desta forma, poderia ter tentado que os alunos recorressem à morfologia externa dos animais para perceberem o porquê dos animais viverem em determinados ambientes.

De um modo geral, penso que existia uma panóplia de situações que poderiam ter sido exploradas e que tal não sucedeu por minha má gestão de tempo e orientação da atividade. Por isso, penso que tenho de progredir mais nos conhecimentos científicos, pois a cada dia os alunos surpreendem-nos mais. Contudo “*A maior parte dos professores de 1.º Ciclo tem lacunas científicas e frequentemente não reconhece o valor da ciência e mesmo aqueles que reconhecem o seu valor podem não ter confiança na sua capacidade de ensinar tal conteúdo*” (Afonso, 2008:24).

Outro dos momentos sobre o qual pretendo também refletir prende-se com o texto que foi explorado esta semana, o texto poético. Relativamente a este momento, penso que poderia ter proporcionado o momento de uma forma mais cativante e motivadora.

“O ensino da leitura de poesia implica encorajar as crianças a ler poesia; a desenvolver a compreensão de leitura de poemas; a treinar a leitura em voz alta e em coro; a memorizar e a recitar poesia; a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico” (Sim-Sim, 2007:55).

Desta forma, se o meu objetivo era incentivar os alunos para a poesia, penso que tal não sucedeu, uma vez que ao declamar o poema fi-lo com pouca entoação, pouco ritmo e pouco entusiasmo. E portanto,

“se iniciarmos os alunos no prazer lúdico da desmontagem das palavras e das frases, nos jogos de significado e significante, lhes mostrarmos poemas visuais, construirmos outros em conjunto com eles, cedo aprenderão a fruir a função poética da linguagem” (Balancho & Santos, 1990:42).

Na minha opinião, nesta parte penso que existiram algumas lacunas da minha parte e que foram a causa de algum desinteresse por parte dos alunos. No entanto, penso que os alunos se entusiasmarão com o poema quando ouvirem o tigre falar e que gostaram da parte de descobrir as rimas, pois até uma aluna me disse que “*No poema é mesmo assim, os poemas têm coisas para rimar*”. Portanto, apesar de tudo penso que numa próxima vez terei que proporcionar o momento de uma outra forma e de incentivar os alunos para ler poesia.

Por fim, uma das atividades das quais pretendo aqui falar é de matemática. Esta semana e na continuidade do trabalho iniciado pela minha colega de prática na semana passada, introduzi o perímetro. Considero, que foi interessante o iniciar da tarefa com o pequeno segredo, pois desta forma os alunos concentraram-se pois queriam saber qual era o segredo. Achei pertinente esta pequena história introdutória para que o surgimento de um novo conteúdo não caísse na rotina e que de certa forma despertasse o interesse por parte dos alunos. No que diz respeito às tarefas, penso que o auxílio que prestei aos alunos com o PowerPoint foi essencial para que percebessem a diferença entre área e perímetro e não confundissem, quando eu questionei o que tinha sucedido à imagem inicial e um aluno disse “*os traços de dentro da figura desapareceram*”. Neste momento, apercebi-me de que a partir dali seria mais fácil e com o decorrer das tarefas os alunos compreenderem a noção de perímetro. Penso que o que também entusiasmou os alunos foi a manipulação com os geoplanos, dando um outro relevo às tarefas. Contudo, também existiram algumas lacunas como facto de estar sempre a dizer “traço” em vez de dizer lado ou segmento de reta que são conceitos mais cientificamente corretos. Neste sentido, e mais uma vez, é necessário ter um cuidado especial com a linguagem científica que utilizamos pois nós como professores somos um modelo para os alunos. E portanto não só na matemática mas em todas as áreas, o professor tem o seu papel e o seu papel tem a sua importância,

“o professor tem de delimitar uma unidade de ensino e dentro dela os assuntos que os alunos precisam de compreender, os processos que devem utilizar, os problemas que devem ser capazes de resolver, as noções e as técnicas que precisam de dominar e as atitudes ou apreciações que devem desenvolver” (Ponte & Serrazina, 2000:18).

Relativamente à avaliação que faço da semana sinto que por falta de tempo ou melhor por uma má gestão do tempo da minha parte, alguns momentos do dia não foram cumpridos como o estipulado. Considero que também essa falta de tempo também se prendeu com a demora em algumas atividades, isto é, em alguns momentos da semana tenho a plena consciência de que não deveria ter deixado que os alunos avançassem muito com as suas partilhas de ideias. Apesar de que este clima de partilha e de cooperação é fulcral, penso que tem que existir da minha parte uma melhor orientação, e sabendo que estou quase na reta final sei que tenho que mudar esta minha atitude o mais rápido possível.

Termino a minha reflexão com a ideia de que apesar desta semana já ter evidenciado uma mudança de atitude perante os alunos, ainda não chegou, sei que tenho que mostrar mais de mim e que os alunos têm de perceber qual a minha posição ali. Contudo, e ao longo das várias semanas que já passaram tenho a consciência de que apesar de muitas as dificuldades que tenho sentido são com elas que tenho crescido e que progressivamente tenho evoluído. E é com este espírito que tenciono continuar a desenvolver competências nesta prática pedagógica.

Referências Bibliográficas:

- Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Balancho, M. & Santos, A. (1990). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições ASA.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão na semana em que me encontrei como estagiária atuante, e que tive a oportunidade de realizar na Escola EB1 Branca, Sala 4, no 2.º ano do ensino básico, com alunos com idades entre os 7 e 8 anos.

Ao longo desta reflexão, pretendo refletir sobre a semana que decorreu de 20 a 21 de Maio que correspondeu à minha quarta semana de intervenção individual. Desta forma, considero relevante refletir essencialmente sobre as minhas principais dificuldades, aprendizagens e vivências que senti no decorrer da semana. Pretendo ainda refletir sobre determinadas atividades, nomeadamente as atividades de matemática onde abordei um novo conteúdo (o litro), língua portuguesa onde continuamos a explorar a obra “Fala Bicho” e estudo do meio onde concluímos a abordagem às plantas. Considero que acima de tudo, é muito importante refletir sobre as evidências dos alunos, e segundo as quais me pretendo debruçar ao longo desta reflexão. E por fim, refletir sobre a avaliação das atividades que referi anteriormente, no sentido de refletir sobre o que foi realizado, o que mudaria se voltasse a realizar novamente e se de facto todos os objetivos foram ou não alcançados como o planificado inicialmente.

Ao longo das várias semanas que têm vindo a decorrer desta prática, tenho achado pertinente falar das evidências dos alunos, e onde pretendo mais destacá-las tem sido na área de estudo do meio, uma vez que tenho a consciência de que os alunos possuem muitos conhecimentos nesta área.

Relativamente a atividade de Estudo do Meio, esta semana dei seguimento ao trabalho desenvolvido pela minha colega de prática, relativamente ao estudo das plantas. Quando preparei esta atividade, senti que de facto não poderia realizá-la sem me informar e ter a noção de diversos conceitos inerentes a este assunto. Assim como nos diz Jorge (2003)

“Todos estaremos de acordo com a necessidade de uma boa formação no domínio científico específico, para possibilitar o posterior trabalho com os alunos na identificação das suas ideias prévias, no questionamento e interação adequados à sua (re)construção, de modo a ir aproximando-as dos conceitos científicos” (Jorge, 2003:87).

Senti algumas dificuldades, na pesquisa que realizei, em compreender de facto quais os conceitos corretos pois existiam informações distintas para um só assunto. No que diz respeito à atividade em si, considero que ao longo de toda atividade fiz alguma confusão e transmiti mesmo isso aos alunos, uma vez que dizia muitas vezes plantas e não partes das plantas, pois o que se pretendia que os alunos compreendessem é que são as partes das plantas que são comestíveis pelo Homem e não a planta completa. Contudo, os alunos não deixaram de ficar muito admirados e com muita vontade de mexer nas partes das plantas que eu trouxe para a sala, uma vez que seria uma novidade para eles e isso de facto foi muito gratificante para mim. Relativamente à organização desta atividade, achei pertinente realizá-la de uma forma diferente à que a minha colega de prática desenvolveu na semana passada. Para que os alunos pudessem observar e manipular as diversas partes das plantas, ponderei que seria mais significativo para eles. Porém, se voltasse a repetir novamente esta atividade, penso que ainda seria mais significativo para eles se por exemplo tivessem sido os próprios alunos a levarem para a sala as partes das plantas, ou até mesmo uma recolha numa visita feita ao exterior.

No momento em que pedi aos alunos que observassem e chegassem a um consenso sobre em que caixa iam colocar as diversas partes das plantas, estes mostraram-se muito interessados, partilharam várias ideias e conseguiram chegar a um consenso sem algum problema. Ao passar pelos grupos, apercebi-me de que muitos alunos conseguiam justificar a razão pela qual escolheram determinada caixa. Recordo-me de um grupo que tinha na sua mesa uma cebola, e uma das alunas quando eu lhe perguntei porque iriam colocar a cebola na caixa dos caules, a aluna, a meu ver explicou muito bem “*Então é assim, aqui temos a raiz (apontando onde esta estava) e depois sabemos que a seguir à raiz vem o caule, e por isso a cebola é um caule só que é um caule diferente porque é mais gordo*”. No momento em que ouvi a justificação desta aluna, apercebi-me que de facto a aluna já possuía algum conhecimento relativamente ao assunto, explicando com toda a convicção e defendendo sempre que a cebola é um caule. Ainda na exploração em grande grupo, foi muito interessante quando a aluna conseguiu explicar e justificar perante o grupo qual a razão por pensarem que a cebola é um caule, ajudando de certa forma os seus colegas. Ainda relativamente aos caules, considero que a grande dificuldade residiu na planta batateira, uma vez que os alunos afirmavam que a batata é um fruto, talvez pelo seu formato. Quando passei pelo grupo que tinha a batateira, um dos elementos disse-me “*Nós achamos que a batateira é na caixa dos frutos,*

porque a parte que nós comemos é a batata e a batata é um fruto”. Ao ouvir este comentário, percebi que os alunos assimilavam a batata a um fruto porque para eles tornava-se bastante difícil compreender qual a razão desta se classificar como um caule. Relativamente a este grupo, senti alguma dificuldade em que os alunos percebessem que a batata é um caule, contudo a aluna que referi anteriormente foi uma ajuda para os restantes colegas voltando a realçar a sua ideia relativamente à posição do caule face a raiz da batateira. Ainda nesta atividade, uma das dificuldades também se prendeu com uma parte de uma planta que levei até à sala que foi o nabo. Para os alunos, este foi na minha opinião o mais difícil de perceber, uma vez que a raiz (nabo) não dava para se observar muito bem. Apesar de ter levado um nabo maior para que eles percebessem que o nabo iria ficar daquele tamanho quando crescesse, penso que ainda restaram algumas dúvidas por parte dos alunos. Considero ainda que no final, na sistematização dos conteúdos, poderia tê-lo feito de uma forma mais resumida sem questionar muito os alunos, uma vez que assim estava a repetir um trabalho de exploração que já tinha sido realizado anteriormente.

Ainda relativamente a esta atividade, no que diz respeito aos materiais em si, penso que levei para a sala materiais suficientes para que os alunos compreendessem a diversidade de partes de plantas comestíveis e tivessem algum contacto com estas. Contudo, a ficha de sistematização que os alunos realizaram, na minha opinião, e depois e refletir no momento, não estava bem conseguida, uma vez que surgiram muitas dúvidas na sua compreensão. Considero, que neste momento e apesar de os alunos não compreenderem muito bem o que era para fazer, a grande dificuldade incidiu em os alunos se recordarem das partes das plantas que observaram da parte da manhã. Ao refletir sobre este momento, um momento que para mim foi difícil, no sentido em que foi difícil gerir a situação dos alunos irem constantemente afiar o lápis com a única intenção de observar cada parte da planta e a sua respetiva caixa, e no qual eu não estava a achar justo por duas situações: a primeira é que sabem que a regra é que não podem estar mais que duas pessoas naquele local e a segunda é que não estava a ser justo para os restantes colegas que não estavam lá a visualizar também. No momento, considerei pertinente alertar os alunos de que teriam que se sentar, mas cada vez menos estavam a respeitar a situação, e nesse momento senti grande dificuldade em controlar o grupo. Considero, que para resolver a situação poderia ter optado por duas soluções, para que tudo funcionasse devidamente. A primeira solução poderia ter sido escrever os nomes das partes das plantas comestíveis no quadro, para que todos os alunos pudessem visualizar, e a segunda solução, considero que poderia ter chamado cada mesa aleatoriamente para se deslocarem até lá e puderem observar. Refleti sobre estas duas possíveis soluções, pois a dado momento apercebi-me de uma aluna que quando a alertei de que já era a segunda vez que estava a afiar o lápis ficou a chorar. Naquele momento confesso que fiquei um pouco assustada, pois não era minha intenção que a aluna ficasse triste comigo. E percebi então, quando ela me disse *“Não estava a conseguir fazer a ficha, tivemos tão pouco tempo para aprender as coisas, e não me lembro de alguns, por isso fui ver”*. No momento, refleti e disse não só para a aluna mas para toda a turma o porquê de não ter deixado os alunos irem até ao quadro. Nesta perspetiva, no meu entender a aluna respondeu muito bem a toda a situação que estive em volta desta ficha de sistematização. Por vezes, considero que temos que pensar muito bem nas coisas antes de as executar, para que de facto não aconteçam este tipo de situações como foi o caso desta aluna, que depois acabou por perceber que toda esta confusão e agitação, e quando a chamei a atenção não se dirigiu só para ela, mas sim para toda a turma.

Outra das atividades que pretendo aqui refletir é de Língua Portuguesa. Nesta atividade, em que realizei com os alunos oficina da língua, abordei com eles um conteúdo novo, que foram os tempos verbais. Ao refletir sobre este momento, considero que conduzi esta atividade com um ritmo acelerado e fora do normal, ao qual os alunos como era de esperar, não conseguiram acompanhar. Por ser um conteúdo novo, e que envolvia um maior cuidado com a maioria dos alunos, penso que deveria ter tido mais atenção e preocupação e que acima de tudo os alunos percebessem e só depois passassem para os exercícios. Apesar de tudo, senti que os alunos tiveram muitas dificuldades no tempo futuro, uma vez que os verbos em questão, “roer” e “trincar”, não só são dois verbos um pouco difíceis como são de terminações distintas “er” e “ar” e penso que poderia me ter focalizado numa só, em vez de envolver as duas. Penso que os alunos poderiam ter sido mais envolvidos nos exercícios, e por tal não ter acontecido considero que foi aí o princípio para que na sua maioria se encontrassem pouco atentos e concentrados. Portanto, pondero que apesar de querer cumprir os tempos certos da planificação, que não deveria ter realizado este momento de atividade a este ritmo, um ritmo que os alunos não conseguiram de facto acompanhar e que de alguma forma não foi produtivo para eles.

Ainda relativamente à atividade de língua portuguesa, onde continuamos a abordar o texto poético, considero que uma das minhas falhas não só esta semana mas em semanas anteriores tem sido o facto de não relembrar a autora que escreveu a obra, pois considero que tal deve ser lembrada uma vez que de certa forma

os alunos interiorizam a ideia de que quando abordamos ou conhecemos um livro novo é fundamental que a capa e o autor sejam alvos de exploração. Relativamente ao texto poético, penso que os alunos já compreendem melhor a sua estrutura e já não o confundem com outro tipo de texto. Na minha opinião e pelo que pude constatar, na sua maioria os alunos já são capazes de identificar os elementos principais que caracterizam o texto poético. Quanto a mim, o texto abordado “O Gafanhoto” era extremamente interessante, no sentido, em que a sua entoação era alusiva a um “relato de jogo”, dando mesmo esse efeito na gravação. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados e muito concentrados em ouvir. Todavia, senti que os alunos quando tentaram de alguma forma reproduzir o texto como o da gravação, tiveram algumas dificuldades, porque de facto existiam palavras no texto que não só lhes eram desconhecidas como eram difíceis de pronunciar. Ao refletir sobre esta situação, pondero que teria sido fulcral que os alunos, por exemplo em grande grupo, proferissem as palavras “bafejado”, “aragem” e “descola” em voz alta várias vezes para que depois a leitura do texto lhes fluísse com mais facilidade. E portanto, ao pensar sobre isto acho que por vezes são estes pequenos detalhes que consideramos vulgares e que no fundo fazem toda a diferença.

Na minha opinião, o que os alunos mais gostam de fazer neste momento, é de identificar as rimas existentes neste texto e por isso estão sempre entusiasmados a dizer “*Professora já encontrei aqui duas palavras que rimam*”. Relativamente às rimas, esta semana surgiram dúvidas que considero pertinentes. No texto poético apresentado “O Gafanhoto”, uma aluna disse-me que achava que “*gafanhoto*” rimava com “*porto*” pelo a repetição do som “to”. No momento, uma outra aluna ao ouvir este comentário da sua colega, achou que deveria intervir e disse “*As palavras rimam mas não aparecerem as duas no final da frase, e têm que aparecer para serem rimas*”. Ao ouvir esta aluna, percebi que esta já possui alguns conhecimentos relativamente aos elementos que constituem este tipo de texto, para além de que demonstrou interesse em ajudar a sua colega a perceber, e mais uma vez aqui se percebe como a aprendizagem cooperativa está tão presente na sala de aula. Considero, que o texto poético é um texto diferente e importante para se abordar com os alunos, uma vez que “*A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita*” (Plano Nacional de Leitura, 2012:12). E por isso, é que noto que os alunos se mostram tão entusiasmados na abordagem a este tipo de texto.

No seguimento desta atividade, achei pertinente desafiar os alunos para um pequeno jogo onde estes teriam que substituir a letra “o” por outras vogais. O fundamento deste jogo, prendeu-se com o facto dos alunos que em muitas situações, nomeadamente em momentos de leitura em voz alta, dizem ou lêem palavras que não existem, que são as chamadas pseudo - palavras. Desta forma, achei que seria uma forma lúdica de os alunos poderem trabalhar neste sentido. Contudo, penso que a mudança de atividade não proporcionou aquele momento chamativo, onde os alunos percebessem que iria surgir algo de diferente e que lhes despertasse grande entusiasmo. Apesar de ser considerado como lúdico, e um momento onde os alunos podem “brincar” com as vogais neste caso,

“Algumas características do jogo, potenciam a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. Desde logo, a existência de regras apresenta a possibilidade de recriar no jogo regras e conhecimentos que se pretende que sejam apresentados em determinado domínio de aprendizagem” (Barbeiro, 1998:18).

Porém, senti que os alunos não estavam de todo interessados na atividade, e não levaram muito a sério a mesma, por pensar que era uma jogo e que este não tem regras, e por isso é que considero que deveria ter mais rigor nesta atividade. Se voltasse a realizar esta atividade mudaria alguns aspetos, nomeadamente, o facto de ler sempre a frase original para que os alunos compreendessem as alterações que surtiem nas palavras, quando mudávamos a vogal “o”.

Outro dos momentos que pretendo aqui falar, que quanto a mim foi um momento muito interessante, que se passou no Tempo de Estudo Autónomo. Recentemente, os alunos conheceram uma outra tipologia de texto, incluída nos textos funcionais, que foi o e-mail. Esta semana, e uma vez que este constava do Plano Individual de Trabalho, dois alunos decidiram escrever um e-mail para mim. Foi bastante curioso, não o facto de os alunos já saberem a constituição deste e que elementos são essenciais na sua constituição, mas sim o assunto em si do texto que dizia “*Olá Professora Janine, gostaríamos que nos ensinasses o algoritmo, porque achamos que vai sair no teste intermédio de Matemática e nós não sabemos fazer. Podes ajudar-nos? Esperemos que aceites. Adeus e Obrigada.*”. Ao ver este e-mail, achei muito curioso como de facto os alunos se encontram preocupados com o teste intermédio, que para eles é algo que vêm com grande importância e que sentem a necessidade de ter esta atenção com um conteúdo que ainda não fui abordado. Ainda referente ao Tempo de Estudo Autónomo, senti que em semanas anteriores, tem existido alguma confusão quando os alunos se dirigem

ao armário para irem buscar folhas. No momento, em que relembro em conjunto com os alunos as regras do Tempo de Estudo Autónomo, surgiu-me a ideia de aplicar uma nova regra relativamente à ida ao armário. Por isso, decidi que os alunos iriam lá por mesas e só quando eu dissesse, para que numa próxima os alunos já saibam como têm de proceder. Relativamente, a este momento, considero que já me sinto mais à vontade e já consigo conciliar o apoio que dou aqueles alunos específicos e em simultâneo ter uma maior perceção daquilo que os alunos estão a fazer, e se estão todos de facto a trabalhar de acordo com o PIT. Considero que ainda não consegui controlar de alguma forma o grupo neste momento, contudo esta semana já achei a turma um pouco melhor nesse sentido, isto é, já soube trabalhar em Tempo de Estudo Autónomo.

A atividade de Matemática Coletiva desta semana, quanto a mim foi uma atividade dinâmica, que proporcionou aos alunos um contacto visual e a manipulação dos materiais destinados à realização da tarefa. Segundo o Movimento da Escola Moderna,

“As sessões colectivas de Matemática destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas actividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração activa.” (Movimento da Escola Moderna, 2013:18).

Na verdade, sinto que de facto a Matemática Coletiva surge “numa perspectiva de diferenciação pedagógica” (Graves-Resendes & Soares, 2002:117). Cada vez mais apercebo-me de que existe entre todos os alunos uma ajuda mútua, na promoção de uma aprendizagem cooperativa, e que na minha opinião na área da Matemática é fundamental. Relativamente à atividade de Matemática desta semana, onde abordei o litro, senti que no início existiu alguma confusão por parte de alguns alunos, uma vez que confundiram a capacidade com a massa. Apercebi-me disso quando mostrei as duas embalagens diferentes de leite aos alunos e questionei-os como poderíamos saber qual a quantidade de leite que estariam naqueles pacotes, sendo que um aluno me respondeu “Podemos pesar o leite numa balança”. Ao ouvir o comentário deste aluno, senti que já existia ali uma confusão entre medir capacidades e pesar massas. Ainda, durante esta atividade, senti que o meu questionamento não foi o mais perceptível e que de certo modo pode ter levado a alguma confusão inicial. No momento em que tinha as duas embalagens de leite vazias, questionei os alunos “Este é mais pequeno e este é maior... o que é que isto quer dizer?”, “O que é o volume?” e os alunos tiveram muita dificuldade em responder, pois são perguntas muito difíceis de responder. Considero, que nesta situação aqui deveria ter mais cuidado e rigor com o questionamento uma vez que neste momento inicial, em que se está a introduzir um conteúdo novo, interessa aqui a construção do conceito pelos próprios alunos e não a definição. Desta forma, considero que quando queremos que os alunos cheguem a um determinado ponto, como foi o caso dos alunos chegarem ao conceito de litro, é necessário que se tenha tudo muito bem definido mentalmente, para que saibamos conduzi-los para o caminho certo, à construção do conceito.

Ainda relativamente a esta atividade, pondero que se voltasse a repeti-la mudaria um aspeto inerente aos materiais. No momento em que realizávamos a experiência de transferir a água de um pacote de leite (1l) para os vários recipientes graduados até um litro, apercebi-me, apesar de ter experimentado previamente, que o pacote de leite (1l) não funcionava como unidade de referência para que os alunos chegassem ao litro, e por isso teria sido pertinente usar a garrafa de sumo (1l) que utilizei em experiências anteriores. Outro aspeto que temos que ter em consideração, prende-se com o rigor dos materiais e nesta atividade sinto que isso se ressentia bastante, quando não há de facto algum rigor. Normalmente quando encontramos uma garrafa, a sua capacidade não corresponde de facto à quantidade de líquido que ela tem e por isso temos que ter muita atenção com os materiais para de certa forma não induzir os alunos em erro.

Um outro momento que pretendo refletir aqui prende-se com o Conselho de Cooperação de turma. Confesso que tenho a consciência de acabo por refletir sobre o Conselho de Cooperação de turma em todas as reflexões e até me atrevo a dizer que muitas das vezes falo sempre sobre as mesmas evidências. Contudo, e de todas as situações que já refleti deste momento, pondero que o momento desta semana me despertou a atenção, no sentido em que considero que os presidentes tiveram uma postura e uma atitude correta para este momento. Na minha opinião, e uma vez que a turma se encontrava muito agitada penso que os presidentes tiveram intervenções que foram bem aplicadas no momento, mas que de alguma forma em alguns momentos foram excessivas demais. Uma das quais achei mais pertinentes, foi no momento em que um dos presidentes disse “Não estão a cumprir com a promessa que fizeram, e é assim se não querem continuar acabamos já com a avaliação das tarefas”. Ao refletir sobre esta evidência, considero que os alunos estiveram de facto à altura do momento, conseguindo que todos os colegas estivessem atentos e concentrados. Este simples comentário do presidente demonstrou que ele tinha a consciência de que deveria alertar os restantes colegas da promessa que fizeram e que o teriam de respeitar na função de presidente, fazendo silêncio. Relativamente à minha posição no Conselho de Cooperação de Turma, considero que já consegui de alguma forma manter uma postura mais ativa,

não esquecendo que de facto tive que intervir algumas vezes para de certa forma orientar nesta sessão que a meu ver senti a turma muito agitada.

Relativamente, a esta semana, no que concerne aos projetos que estão a ser desenvolvidos na sala de aula considero importante falar sobre algumas evidências dos alunos. Esta semana, o grupo continuou a tratar a informação e a construir o cartaz. Ao passar pelos vários grupos do projeto do caracol, apercebi-me que os alunos estavam bastante motivados e interessados em querer destacar a sua informação e em demonstrarem como já aprenderam algo de novo com estas pesquisas. Contudo, penso que ainda existiram alguns grupos que tiveram alguma dificuldade em selecionar a informação, nomeadamente recordo-me de um grupo que estava a tratar informação sobre quais são as várias cores dos caracóis e me disse “*Professora, nós não conseguimos identificar aqui quais são as cores dos caracóis porque temos aqui várias carapaças*”. Ao trabalhar com este grupo senti que para além de não estarem concentrados estavam a sentir muitas dificuldades em selecionar a informação mais pertinente para a pergunta à qual queriam responder, pois tinham à sua disposição vários materiais. Neste sentido, senti que de facto, no papel de professora estagiária, teria que auxiliar os alunos e orientá-los para que conseguissem de certa forma chegar à resposta pretendida. Na verdade, segundo o trabalho de projeto, o papel do professor é fulcral no sentido em que este

“pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projectos. Por exemplo, pode garantir que as crianças tenham um acesso fácil aos materiais e equipamento devidamente organizados, que podem consultar facilmente (...)” (Katz & Chard, 1997:169).

Uma das dificuldades que tenho vindo a sentir ao longo das várias semanas em que temos desenvolvido os projetos dentro da sala, é conseguir gerir todos os grupos, ou seja, sinto que os grupos muitas das vezes não trabalham autonomamente e estão constantemente a solicitar a minha ajuda. A questão não reside no facto de os alunos me solicitarem ajuda até porque considero isso muito importante, mas sim quando interrompem o meu auxílio com outros grupos, e por vezes acabo por refletir em como não consigo ajudar verdadeiramente os grupos porque sou constantemente interrompida. Por isso, acho que é necessário que durante este momentos dedicados aos trabalhos de projeto que “*podem lembrar-se às crianças os procedimentos necessários para se poderem ajudar a elas próprias e umas às outras quando a atenção do professor é desviada para outro lado*” (Katz & Chard, 1997:169).

Relativamente à avaliação, considero que esta ainda continua a ser algo que vejo como um obstáculo no meu percurso enquanto professora estagiária, uma vez que por mais instrumentos de avaliação que utilize, acabam por ser sempre os mesmos porque não tenho conhecimento de outros distintos. Sinto que estagnei nesta vertente e da qual me pretendo rapidamente adaptar, porque apesar de ser um obstáculo tenho consciência de que tenho de o superar, pois é uma ferramenta essencial no dia-a-dia do professor.

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada de aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e até onde se levantaram dificuldades” (Ribeiro & Ribeiro, 1990:337).

Nesta perspetiva, considero que relativamente à avaliação desta semana, apesar de cumprir tudo e de ter proporcionado um ritmo diferente, no fundo não é somente isso que se pretende alcançar. Como referem os autores anteriormente, pretende-se que através dessa avaliação se verifique se na verdade os alunos conseguiram alcançar as aprendizagens planeadas, ou seja, se conseguiram de certa forma compreender os assuntos que foram abordados. Considero, que relativamente à atividade de Estudo do Meio, apesar de existirem algumas dificuldades os alunos perceberam a ideia principal de que da planta o homem só come algumas partes, distinguindo as próprias partes das plantas. No que diz respeito à atividade de Matemática, penso que alguns alunos conseguiram perceber a noção de capacidade observando os diferentes materiais e realizando a experiência de transferir água para os diferentes recipientes. Contudo, nem todos os alunos conseguiram atingir estes objetivos, e por isso considero que não consegui atingir os objetivos previamente planificados. Por fim, e no que concerne ao momento de Língua Portuguesa, inicialmente as minhas expectativas eram de grande entusiasmo pois considerava que os alunos iriam estar muito concentrados e bastante empenhados na atividade por proporcionar alguns momentos diferentes, porém estes mantiveram-se muito dispersos e por isso a atividade não decorreu totalmente como o planificado.

Para finalizar, quase já a terminar uma etapa deste percurso, sinto que ainda necessito de progredir ainda mais no que diz respeito à minha posição na sala, isto é, sinto que por vezes não consigo marcar a diferença e proporcionar momentos em que envolva os alunos de forma a que os leve a estarem concentrados e motivados. Contudo, penso que já se evidenciam alguns progressos neste meu percurso ao longo da prática. Considero, que os momentos que me têm auxiliado mais neste sentido têm sido os momentos de reflexão, não só oral mas também escrita. De certa forma, a reflexão ajuda-nos a autonomamente auto-formar pois “*sem uma*

reflexão pessoal não existe verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba por ser a própria pessoa, o próprio professor, que nunca parte do zero” (Vieira, 2011:170).

Termino a minha reflexão, com a ideia fulcral de que estas reflexões quer escritas quer orais só fazem de facto sentido se refletirmos sobre as evidências das crianças, se nos questionarmos e interrogarmos sobre determinadas situações que observamos pois “*a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)*” (Estrela, 1994:57). Até ao momento considero que a prática tem sido um desafio da qual pretendo continuar a adquirir uma panóplia de competências que sejam substanciais à minha formação enquanto futura professora.

Referências Bibliográficas:

Barbeiro, L. (1998). *O Jogo no ensino – aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.

Chard, S. & Katz, L. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Jorge, M. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na Educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Movimento da Escola Moderna. (2013) *A Organização Social de trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Centro de Formação e Centro de Recursos. Acedido a 2, março, 2013 em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.

Plano Nacional de Leitura. (2012). *Orientações para atividades de Leitura – Programa “Está na Hora da Leitura” 1.º Ciclo*. Lisboa: DGIDC. Acedido a 24, Maio, 2013 em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão na semana em que me encontrei como estagiária atuante, e que tive a oportunidade de realizar na Escola EB1 Branca, Sala 4, no 2.º ano do ensino básico, com alunos com idades entre os 7 e 8 anos.

Ao longo desta reflexão, relativamente à minha segunda intervenção individual, pretendo refletir sobre a semana que decorreu de 22 a 24 de Abril. Pretendo refletir essencialmente sobre as minhas aprendizagens e vivências que senti ao longo da semana, também sobre as dificuldades e receios, sobre determinadas atividades e evidências dos alunos e finalmente sobre a avaliação das mesmas, numa perspetiva de refletir sobre o que foi feito e o que mudaria se voltasse a realizar novamente.

Nesta segunda semana de intervenção individual desafiei-me a mim própria, isto é, o meu pequeno desafio nesta semana era tentar de certo modo enfatizar mais o surgimento das atividades, de modo a que estas não aparecessem como algo aborrecido para os alunos e que já estão habituados a fazer ao longo da semana. Apesar de nem em todos momentos ter superado este desafio, destaco um momento onde isso aconteceu logo no início da semana. Esse momento aconteceu na leitura em voz alta do último excerto da obra estudada na sala *A Menina Gotinha de água*, que quanto a mim foi o momento em que posso dizer que na esmagadora maioria os alunos estiveram comigo. Quero eu com isto dizer que de facto isto resulta mesmo, e apesar de pensar que não sou capaz de enfatizar e mesmo até dramatizar uma forma diferente de surgir as atividades na sala de aula, isto comprovou que não é totalmente verdade. Portanto, ao refletir sobre isto penso que devo apostar ainda mais neste sentido, de forma a que os alunos acompanhem as atividades, se sintam interessados e não o contrário.

Relativamente a esta segunda semana de intervenção mais especificamente, a minha maior dificuldade incidiu novamente no controlo do grupo. Logo no início da semana, na atividade de Matemática Coletiva onde iniciei a medida, senti uma enorme dificuldade em controlar o grupo e que este se acalmasse. Considero, que para de alguma forma controlar esta situação, deveria ter feito uma pausa antes de iniciar a tarefa e novamente dar um tom enfatizado, como tinha falado anteriormente. Ao refletir sobre esta situação, na verdade os alunos sabiam qual é a regra para formar os grupos, mas de facto cabia-me a mim enquanto professora o dever de voltar a relembrar as regras, para que tal não sucedesse. Na minha opinião, considero que este foi um dos momentos da semana na qual senti muita dificuldade em controlar o grupo e que acho que é algo que rapidamente tenho que mudar, pois tornar-se-á difícil futuramente conseguir fazê-lo. Contudo, penso que já existiram alguns momentos da semana onde apliquei algumas estratégias: desde o falar mais baixo, contar uma pequena história para introduzir o problema, entre outras que me ajudaram a ter um controlo do grupo diferente. Porém, continuo a questionar-me sobre qual a melhor estratégia, ou melhor será que o meu conceito de estratégia é correto? Na minha opinião e ao refletir sobre isto, penso que estratégia não se limita nem é aplicável somente à mesma situação, pois *“as estratégias são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem”* (Font, 2007:32).

Ainda relativamente a esta atividade de Matemática, onde iniciámos a medida, senti que os alunos tiveram alguma dificuldade, nomeadamente em saber utilizar os instrumentos de medida não convencionais. Como professora estagiária na sala, cabia-me a mim claro, auxiliar e orientar os alunos nesta tarefa. Apesar de o ter feito depois grupo a grupo, apercebi-me que só isso não chegava. Considero que deveria ter feito uma exploração e explicação da atividade mesmo antes de entregar as folhas, porque somente a folha em si não era explícita, e desta forma induziu os alunos em erro. Depois de toda a azáfama que estava na sala, não me apercebi e o erro foi meu, que não tinha orientado bem os alunos no sentido em que não estavam a utilizar corretamente os instrumentos de medida convencionais. Ao passar pelos grupos e em conversa com os alunos, muitos deles diziam que já tinham terminado e então eu pedia para me exemplificarem como tinham feito. Para refletir um pouco sobre isto, destaco aqui dois grupos que me mostraram como chegaram à medição dos respetivos objetos. O primeiro grupo tinha um manual da escola para medir, e tinham que utilizar inicialmente o palmo, mas não o fizeram de maneira correta pois colocavam a mão sobre mão e não correspondia a uma unidade. Depois pedi que me explicassem como mediram com as borrachas até que um dado momento um elemento do grupo me disse “Professora, nós medimos assim: começámos por colocar uma borracha e uma palhinha, e depois sempre a mesma coisa até chegar ao fim”. Concluo com isto, que acima de tudo os alunos não perceberam que tinham de medir só com um instrumento de medida e não com vários em simultâneo, e por isso é que reflito que a folha

(ficha) os induziu logo em erro. O segundo grupo tinha que medir a mesa, e quando eu pedi para explicar como o tinham feito um dos elementos disse-me assim “Nós começamos por colocar as diversas borrachas que aqui tínhamos só que vimos que não tínhamos borrachas que cheguem para medir esta parte da mesa”. Portanto, ao refletir sobre isto, mais uma vez se reflete aqui a explicação e a ficha que não foram explícitas, pois deste modo induziu os alunos em erro e eles não perceberam a ideia de que as borrachas teriam que ser todas iguais e não de tamanhos diferentes. Ao refletir sobre esta atividade, penso que existia uma panóplia de situações que poderiam ter sido exploradas no momento e não foram, e portanto se essa exploração não é realizada torna-se difícil conseguir refletir sobre o trabalho dos alunos e acima de tudo perceber especificamente as dificuldades de cada um. Para que haja uma reflexão das atividades é necessário que todas elas tenham um início, um desenvolvimento e um fim, sendo que o fim corresponde a essa mesma exploração e consolidação dos conteúdos.

Outra das atividades das quais pretendo aqui refletir prende-se com a compreensão de texto, na leitura da última parte da *Menina Gotinha de água*. Este foi o momento que considerei certo para apostar numa forma mais dramática. Sabia que tinha de corrigir de alguma forma o modo como mudo de atividades, e por isso pensei que esta seria a altura exata. Ao cantar uma parte inicial do texto apercebi-me de que não havia qualquer barulho na sala e que de facto consegui captar toda a atenção dos alunos. E não foi só o facto de cantar que proporcionou isso, pois considero também que quando lemos um texto para as crianças temos que dramatizar de tal forma a que os alunos visualizem o contexto da história quase como se fosse real ali naquele momento, pois no fundo

“na sua essência a narrativa é meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê e ouve. O grande objetivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (Sim-Sim, 2007:35).

Penso que de certa forma motivei os alunos a lerem depois em voz alta para a turma, apesar de eles não terem cantado por minha opção, penso que alguns dos alunos em algumas partes do texto, como por exemplo na interjeição “Eia!” o disseram com alguma convicção dando mesmo ar dramático ao texto. E por isso considero a importância da leitura do texto neste sentido, de forma a criar entusiasmo e estimular os alunos a quererem ler sempre mais. No que concerne à avaliação relativamente a esta atividade e à leitura que os alunos fizeram em voz alta, considero que ainda existem muitas dificuldades a nível da leitura, nomeadamente à existência ainda de uma leitura silabada, a postura adotada no momento da leitura que não é talvez a mais adequada e que de alguma forma terá que ser constantemente corrigida, e também noto que muitos deles não conseguem projetar bem a voz nem ter uma boa dicção. E portanto, ao refletir sobre isto penso que a leitura tem que ser mais trabalhada e que tenho que procurar estratégias de leitura que sejam adequadas especificamente a cada aluno.

Ainda relativamente à abordagem da *Menina Gotinha de Água* uma das atividades inerentes prendeu-se com o reconto de toda a história, onde em conjunto com os alunos explorámos e findámos o esquema que retrata a sua viagem. Ao refletir sobre este momento, uma das coisas que destaco com bastante importância prende-se com os comentários positivos que devia ter realizado no fim dos alunos terem apresentado o reconto da história. Durante este momento existiram textos muito interessantes e que mereciam o meu comentário de incentivo, nomeadamente houve expressões por parte de alguns alunos que mereciam ser evidenciadas como por exemplo “Mar sem fim”, “Girar o pião da eletricidade”, “saltou de pedra em pedra...de aldeia em aldeia”. E isto só mostrou que de facto os alunos não têm nenhum problema em escrever e que se esforçam muito para que as suas ideias fiquem bem conseguidas no papel. Foi também muito interessante um comentário de um dos alunos da sala, sobre um texto do colega que estava constantemente a repetir “A menina gotinha de água”, dizendo “Mas porque é que estás sempre a repetir a menina gotinha de água? Não é preciso”. Ao ouvir este comentário, apercebi-me que talvez o aluno tivesse alguma intenção, talvez no sentido de que deveria ser eu a tecer esse comentário e não ele. Aqui demonstra o efeito do trabalho de texto na sala de aula, pois os alunos já se apercebem de que devemos ter em atenção à repetição de várias expressões num texto.

Esta semana, eu e a minha colega de prática, demos continuidade aos projetos sobre os animais que estão a ser desenvolvidos na sala. Um dos momentos dos quais pretendo refletir prende-se com a elaboração do desenho acerca das conceções que os alunos têm do respetivo animal. Foi muito interessante poder acompanhar e observar os desenhos de cada aluno. Em momento de conversa com os alunos que elaboravam o desenho sobre o caracol, destaco alguns comentários que achei interessantes nomeadamente um aluno que enquanto desenhava me disse “Professora ontem vi um caracol amarelo e branco, por isso é um caracol especial porque não é castanho”. Ao ouvir este comentário e ao refletir um pouco no momento, apercebi-me que a conceção deste aluno é que todos os caracóis são castanhos e este por ser de cor diferente passou a ser para ele um caracol especial. Em momento de conversa, com outros alunos que também desenhavam o caracol, e ao questionar um

aluno porque tinha desenhado o caracol daquela forma me disse que “O caracol não tem braços nem pernas porque são animais terrestres e rastejam”. Foi muito curioso e ao mesmo tempo divertido ouvir isto, porque a conceção desta criança ao dizer que o caracol não tem braços nem pernas porque rasteja e por isso é que ele anda devagar. Existiu uma infinidade de situações com a qual fiquei bastante surpreendida e que me levaram a refletir. Para mim a metodologia de projeto está a ser uma novidade e ao mesmo tempo um desafio, do qual pretendo retirar grandes aprendizagens e é claro aprender bastante com os alunos.

Ainda inerente aos projetos, durante esta semana, eu e a minha colega de prática, sentimos a necessidade de fazer uma pequena alteração na planificação, nomeadamente relacionada com a atividade planeada, a revisão de texto. E portanto, a alteração esteve relacionada com os projetos que estão a ser desenvolvidos na sala de aula sobre a abelha e o caracol. Para uma melhor perceção sobre as conceções dos alunos sobre cada animal decidimos por bem pedir aos alunos a elaboração de um texto informativo. Foi muito interessante, e ao acompanhar os alunos, aperceber-me das conceções que os alunos têm sobre ambos os animais. Apercebi-me que na sua maioria quase todos os alunos tiveram dificuldade em saber o que o caracol dá, talvez porque não percebessem exatamente qual o fundo da questão. Porém, é curioso como durante este trabalho os alunos continuam ainda a questionar-se bastante sobre determinados aspetos que ainda não sabem, e o que demonstra também que estão entusiasmados para descobrir numa próxima etapa.

No que diz respeito ao meu desempenho esta semana, e enquanto professora estagiária, esta semana sinto que existiu um progresso, não tão desejado como eu esperava, mas que já deu para evidenciar. Apesar de ainda não ter encontrado a estratégia certa e adequada a cada situação, penso que umas das dificuldades que tinha, relativamente à circulação na sala de aula já não foi tão notória. Ao longo da semana, fui tentando colmatar esta dificuldade para que conseguisse circular mais pela sala, acompanhar os alunos e deste modo proporcionando uma outra dinâmica na sala de aula. Apesar de alguns alunos me chamarem para tirar dúvidas, tentei preocupar-me com todos no geral e não refugiar-me em determinados alunos, como sucedeu em semanas anteriores.

Relativamente a um momento da semana que ainda não estou totalmente confiante diz respeito ao Conselho de Cooperação da Turma. O Conselho para mim é algo que ainda tenho alguma dificuldade, nomeadamente no que concerne a presença do professor neste momento,

“A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor é a instituição formal de regulação da vida escolar” (Graves – Resende & Soares, 2002:129).

Na verdade, espera-se no Movimento da Escola Moderna, que o professor tenha em simultâneo um papel invisível mas também ativo. Por outras palavras, este momento é uma reunião da turma e não somente dos alunos. Por isso, o professor deve se integrar, deixando que sejam os próprios alunos a resolverem os problemas mas intervir quando necessário. Não esquecendo que o professor está ali e que deve orientar os alunos quando estes necessitam de ajuda. Neste sentido, penso que a minha dificuldade se prende mesmo com isso. Tenho plena consciência de que tenho de demonstrar um papel mais ativo e de certa forma invisível, para que os alunos percebam que apesar de serem eles que gerem este pequeno momento, o professor está ali para orientar e intervir se for preciso.

Relativamente a outro momento da semana, a resolução de problemas, achei pertinente introduzi-lo de uma maneira diferente e que os alunos o vissem com muita curiosidade e não um mero problema que têm que resolver todas as semanas à quarta-feira. Para tal, considerei interessante iniciar este problema contando uma pequena história sobre o caracol deixando alguma curiosidade aos alunos para que estes se motivassem para descobrir como poderiam ajudar o caracol. Uma grande dificuldade minha e talvez uma das minhas falhas também, prendeu-se com o facto de não ter logo explicado aos alunos no quadro como teriam que fazer os 12 tijolos que o caracol teria que subir, dando uma pista aos alunos. Depois de refletir e aperceber-me disso, cheguei à conclusão que só assim podia ajudar os alunos e que por vezes é necessário auxiliá-los e não pensar somente que eles têm que fazer e fica por ali. Cabe portanto ao professor orientar o raciocínio dos alunos, e era na verdade o que eu devia ter feito logo de início. Contudo, e em conversa com os alunos foi muito interessante observar e perceber a diversidade de resoluções. Recordo-me de alguns comentários ditos por alguns alunos quando explicavam a sua resolução, em que diziam “nós achamos que são 6 dias, porque num dia o caracol sobe quatro e depois de noite desce dois, então se são seis dias, $6 \times 2 = 12$ ”. Porém existiram alguns alunos que não perceberam muito bem o problema e levantaram muitas dúvidas. E penso que a maior dificuldade nesta resolução de problemas se prendeu com o que era para fazer. No que diz respeito à dificuldade que senti neste momento prendeu-se com o controlo do grupo, pois este atingiu um nível de barulho fora do normal. Neste

sentido, questiono-me se será mesmo da minha parte por ainda não conseguir encontrar a estratégia exata ou se será por os alunos trabalharem, neste momento, em grupo de pares? Porém,

em muitas situações, na sala de aula, os alunos também trabalham em pares que é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, esclareçam dúvidas e partilhem informações (Ponte et al, 2012:10).

Relativamente à avaliação da resolução de problemas, os alunos no geral utilizaram todos a mesma estratégia, o desenho e o cálculo em simultâneo. Como já tinha referido anteriormente, os alunos tiveram algumas dificuldades em perceber o enunciado do problema e por conseguinte tal não foi conseguido por não ter intervenido no tempo certo.

Ao longo de toda a semana, não só no momento de resolução de problemas mas em muitos momentos da semana foi curioso observar, como os próprios alunos se entre ajudam uns aos outros na sua aprendizagem, pois ajudar o colega do lado para eles torna-se algo de grande importância. Considero fulcral e olho para a aprendizagem cooperativa como algo que é mesmo necessário no dia-a-dia de cada aluno, pois a

“aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Silva & Lopes, 2009:4).

Relativamente à avaliação para mim continua a ser algo que ainda sinto algumas dificuldades. Torna-se para mim difícil avaliar pois

“A dificuldade de avaliar advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre de intervenientes, dos momentos e das situações concretas (Pais & Monteiro, 1996:46).

A avaliação que faço da semana é que por falta de tempo ou melhor por uma má gestão do tempo da minha parte, alguns momentos do dia não foram cumpridos como o planificado. Penso que também essa falta de tempo também se prendeu com a demora em algumas atividades, ou seja, em alguns momentos da semana tenho a consciência de que não deveria ter deixado que os alunos avançassem muito com as suas opiniões e partilhas de ideias. Apesar de que este clima de partilha e de cooperação é fulcral, penso que tem que existir da minha parte uma melhor orientação.

Ao longo não só desta semana, mas das várias semanas que vivenciei nesta prática até ao momento, cada vez mais consigo perceber que de facto ser professor não se restringe somente a “ensinar”, acima de tudo e que quanto a mim é muito importante que o professor seja reflexivo. Deste modo

“O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar processos e os resultados” (Roldão, 2009:49).

E portanto, é com esta ideia que termino a minha reflexão, de que a cada dia e a cada momento que o professor atua, é importante que este reflita sobre as suas ações, para que se interroge sobre o que faz e como faz, numa perspetiva de futuramente realizar essas mesmas ações de uma outra forma.

Neste longo caminho que percorro ao longo de várias semanas, continua a ser para mim um desafio e no qual ambiciono adquirir competências essenciais ao meu crescimento pessoal e profissional.

Findo a minha reflexão com esta ideia que na minha opinião é essencial: “*Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor*” (Gama cit. Por Monteiro, 1996:7).

Referências Bibliográficas:

- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ponte, J., et al. (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

ANEXO III – Textos informativos escritos pelos alunos

✓ Texto informativo de C.:

“O caracol é um animal, verde tem baba é peguento, anda devagarinho. O caracol dá ovos, come alface, coves folhas, plantas, vive na terra”.

✓ Texto informativo de CS.:

“Imagino que o caracol é um animal. Eu acho que o caracol é pegajoso pequeno, lento, e acho que ele tem dois olhos. O caracol vive na carapaça que transporta ás costas. Imagino que ele ponha ovos. Ele come folhas e ervas”.

✓ Texto informativo de T.:

“O caracol é verde e castanho é verde tem uma carapasa e é pequeno e tem antenas para os olhos ele vive nas árvores ele come folhas e ele dá ovos”.

✓ Texto informativo de MP.:

“O caracol é um animal muito pegajoso e tem 4 olhos e tem uma carapaça, tem muitas pintas na pel e a pel é um poco castanha e um poco amarela e coando nós tocamos os 4 olhos vão para baixo. O caracol vive na sua carapaça e come erva e alface e couve. Dá ovos”.

✓ Texto informativo de MG.:

“O caracol é um animal que tem baba e uma carapaça. É verde, e a carapaça castanha. Ele vive na sua carapaça que é uma casa. Ele dá ovos e de lá vêm os caracóis. Ele come folhas e ervas”.

ANEXO IV – Autorização dos pais



PARTICIPAÇÃO EM TRABALHOS DE PROJETO

Caro Encarregado de Educação,

como já é do seu conhecimento, somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e frequentamos o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e estamos a realizar a nossa Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I na turma do seu educando, na escola EB1 Branca.

No âmbito desta unidade curricular, inserida no 2.º semestre do Mestrado que agora frequentamos, foi-nos proposta a realização de um relatório final que deverá contemplar uma dimensão investigativa. Para que possamos realizar esta dimensão investigativa, pensamos desenvolver com a turma dois trabalhos de projeto relacionados com os animais.

Vimos assim, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando possa colaborar no trabalho que pensamos desenvolver na turma. Pedimos também autorização para a recolha de fotografias e/ou gravações vídeo/áudio, durante o decorrer do trabalho na sala, que serão exclusivamente utilizadas no relatório final para ilustrar o trabalho desenvolvido nos projetos.

Agradecemos desde já a sua compreensão,

Sem outro assunto de momento,

Atenciosamente e com os melhores cumprimentos,

O Professor titular de turma

As Professoras Estagiárias



Riscar a opção que **não interessa:**

Autorizo / Não Autorizo a participação e a recolha de registos fotográficos e/ou gravações vídeo/áudio do meu educando, durante as atividades desenvolvidas, no âmbito dos projetos a incluir no relatório final de mestrado.

Leiria, ____ de Abril de 2013

(O Encarregado de Educação)

ANEXO V – Atividade sobre o Dia da Mãe

Relativamente à área das Expressões, os alunos planificaram uma atividade que surgiu no âmbito da comemoração do Dia da Mãe.

No dia 30 de abril de 2013, os alunos decidiram oferecer às suas mães o desenho de um caracol. Surgiu então a ideia de o desenhar em material designado por E.V.A, recortá-lo e construir uma pregadeira para que *“as nossas mães andem com um caracol no peito”* tal como referiu o MG. Durante a realização desta atividade, os alunos mostraram-se muito entusiasmados não só por preparar um presente para a mãe com o animal que estavam a estudar (Fotografia 1), mas também porque as atividades de expressão plástica são sempre alvo de muita motivação e *“O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados”* (Ministério da Educação, 2004:90).

Os alunos demonstraram facilidade em recortar os moldes previamente desenhados. No momento da realização desta atividade, os alunos referiram aspetos que não estavam bem no molde do caracol, nomeadamente os olhos. O aluno T fez referência a esse aspeto, afirmando que *“os olhos ficam melhor aqui (apontado para os mesmos) mas não é aqui que eles são, são nas antenas”*. Este aluno evidenciou uma aprendizagem relativamente ao caracol, uma vez que a ideia inicial de muitos alunos é que os olhos eram as antenas do animal e agora já sabia que os olhos não se localizavam no sítio onde estavam a colocar. Mas apesar disso, o aluno mostrou que ao experimentar colocar os olhos nas antenas, não ficava tão bonito para oferecerem às mães. Relativamente à colagem de pequenos elementos, como os olhos e as antenas, que constituíam a pregadeira, os alunos mostraram alguma dificuldade nomeadamente na colagem. Na concretização desta atividade é possível verificar que os alunos se sentiram motivados e entusiasmado, mostrando gosto por construírem um presente para oferecerem às mães. Foi curioso como cada um dos alunos queria que o seu caracol fosse mais perfeito, pois quando algo não corria bem ficavam aborrecidos e já não continuavam a atividade. Foi o caso da CS que quando percebeu que não tinha feito as colagens corretamente, afirmou *“Oh professora, isto não está bem e agora?”*.

Através da realização desta atividade é possível verificar que os alunos desenvolveram competências essencialmente no âmbito das Expressões, nomeadamente na área de Expressão Plástica, no recorte dos moldes e na colagem dos pequenos elementos.



Fotografia 1 - Pregadeira para o Dia da Mãe

ANEXO VI – Atividade da confecção das bolachas com formato de espiral

A título de sugestão de uma aluna do grupo da abelha, no dia doze de junho de dois mil e treze, os alunos decidiram confeccionar bolachas de canela e mel. Para isso, elaboraram uma receita, e relembrou todos os elementos que a mesma deve conter. Reconhecida a receita, passaram à confecção das bolachas. Neste momento, os alunos assumiram diferentes papéis, tendo todos a oportunidade de colocar os ingredientes dentro do recipiente, seguindo a receita (Fotografia 2). De seguida, com o auxílio de uma colher, os alunos misturaram todos os ingredientes até obterem a massa homogênea.

Depois da massa feita, foi o momento de esticar com a ajuda de um “rolo da massa” para depois procederem à moldagem das bolachas, com um molde circular. Com o auxílio de um palito realizaram a espiral, forma idêntica à da carapaça do caracol (Fotografia 3). Colocaram no forno, e depois de cozidas retiraram e no fim provaram, dizendo “*Estas bolachas estão mesmo muito boas*” (CS)

Na realização desta atividade foi possível verificar algumas dificuldades na pesagem por parte de alguns alunos, pois não conseguiam perceber onde tinha de ficar o ponteiro para corresponder à quantidade certa. Contudo, a euforia e a motivação dos alunos foi grande, pois muitos deles afirmavam “*estou a adorar fazer bolachas*”

Através da realização desta atividade os alunos desenvolveram inúmeras competências nomeadamente ao nível da língua portuguesa quando relembrou as características e fizeram a leitura da receita, ao nível da matemática, realizando as medições das quantidades dos ingredientes que tinham de colocar dentro do recipiente e a ao nível da motricidade fina, manipulando a massa das bolachas, com os moldes circulares e a espiral desenhada com um palito.



Fotografia 2 – Colocar os ingredientes



Fotografia 3 – Desenhar a espiral com um palito

ANEXO VII – Modelo de Resolução de Problemas

Título do problema: O Caracol Data: ____/____/____												
1. COMPREENDER												
SUBLINHA, a AZUL, a informações dada. PINTA, a VERMELHO, o que é para fazer. Certo dia, um caracol resolveu subir um muro. Durante o dia conseguia subir 4 tijolos, mas durante a noite, enquanto dormia, escorregava e descia 2. <u>Quantos dias demorará o caracol a subir o muro sabendo que este tem 12 tijolos?</u>												
2. PLANEAR												
<i>Pinta a estratégia escolhida</i>												
1. Descobrir um padrão	2. Problema simples	3. Do fim para o princípio	4. Fazer tentativas	5. Pensar de uma forma lógica	6. Fazer um desenho	7. Fazer um esquema	8. Fazer uma tabela	9. Fazer uma simulação/	10. Fazer uma lista organizada	11. Por estimativa	12. Fazer contagens	13. Fazer operações
3. RESOLVER												
1. Mostrem como chegam à resposta.						4. Escrevam como chegaram à resposta.						
2. STOP! O resultado responde ao que é para fazer? Se responde, escreve a resposta.												
3. RESPOSTA AO QUE É PARA FAZER.						5. Preparem a vossa comunicação!						

ANEXO VIII – Transcrições das resoluções do problema I sobre o caracol

✓ Transcrição da resolução do problema dos alunos T e L:

“Nós primeiro pesamos fasser um fim para o princípio fizemos 3 cuadrados la dentro comesem do nosso e tirem dois, de um dia tirem menos dois e menos dois e vimos que o rezultado foi 6” (T e L).

✓ Transcrição da resolução do problema dos alunos C e B:

“Nós pensamos que podia ser 5 dias mas como o caracol sobe 2 tijolos por dia e queremos que ele suba 12 vimos que 2 em 2 eram perisisos subir 6 dias” (C e B).

✓ Transcrição da resolução do problema dos alunos DD e CS:

“Nós começamos por escolher a estratégia que foi fazer um desenho. Desenhamos os tijolos e fomos fazer $12:2=6$ dias. Depois tivemos a corrigir e deu o resultado foi 6 dias” (DD e CS).

ANEXO IX- Transcrições dos alunos na atividade de Observação do caracol com a lupa binocular e de mão.

Transcrição de C

(I) “Então E o que consegues observar?”

(C) “Observo tipo umas escamas em cima do corpo dele. Observei o pé e estava a andar muito devagarinho e os olhos estavam um pouco assustados. Agora já observei que o caracol tem dois olhos”.

(I) “O que consegues observar mais?”

(C) “Vejo a boca do caracol”.

(C) “A concha é às riscas com cores muito esquisitas”.

(C) “Professora, se eu experimentar virar o caracol de pernas para o ar consigo observar a baba e uns risquinhos”.

A aluna observa agora o caracol sobre um saco de plástico.

(C) “Quando ele vai a subir, ele sobe e o pé dobra-se”. “Também consigo observar que os olhos do caracol têm um risco”.

(C) “Também consigo observar a parte do corpo do caracol. Estou a ver as antenas e consigo ver as bolinhas da parte onde ele se mexe”.

Transcrição de CS

(I) “CS, diz-me o que consegues observar no caracol com a lupa binocular?”

(CS) “Tem o corpo cheio de bolinhas, parece. Agora se eu tirar o caracol de cima do vidro, observo que está cheio de riscos no vidro. Foi o caracol que deixou a baba quando estava a andar”

Agora utilizando a outra lupa:

(I) “O que consegues observar mais?”

(CS) “Consigo observar que por este lado sai baba, sai muita baba do pé. Se eu virar o caracol consigo observar melhor o pé dele.

(CS) “Vejo os olhos dele, e que estes são muito pequeninos. Só tem mesmo dois olhos, e eu pensava no início que eram 4”.

(I) “Então e na concha do caracol, o que observas?”

(CS) “A concha é em forma de espiral, e quando agarramos assim nele (agarrando no caracol), ele tem medo e volta para dentro da concha. Também quando lhe tocamos nos olhos o caracol encolhe-se”.

(CS) “Ao observar a baba do caracol parece que tem bolhas”.

Transcrição de MP

(I) “Então MP o que consegues observar?”

(MP) “Se eu tirar o caracol de cima desta lupa (lupa binocular), consigo observar a baba do caracol, parece alguma coisa como umas riscas”.

Agora utilizando a outra lupa:

(I) “O que consegues observar mais?”

(MP) “Consigo ver os olhos do caracol, têm um risco preto. Também vejo o caracol a andar e aqui está o pé dele (apontando para o pé do caracol) ”.

(I) “Então e na concha do caracol, o que observas?”

(MP) “Observo a concha que é em forma de espiral. Vai fazendo uma espiral e fica aqui com um bico.”

(MP) “Se eu virar o caracol consigo ver o buraco por onde ele faz as necessidades. Vejo a boca dele , e também consigo ver a baba pegada ao corpo”.

Transcrição de MG

(J) “MG, diz-me lá o que consegues observar?”

(MG) “Consigo ver a carapaça, que é em forma de espiral. Também consigo ver o pé, parece que tem algumas bolas no corpo”.

Agora utilizando a outra lupa:

(I) “O que consegues observar mais?”

(MG) “Consigo ver um pouco dos olhos, vejo dois olhos e tem riscas na carapaça”.

(I) “Então e se agora virares o caracol ao contrário o que observas?”

(T) “Se virar o caracol ao contrário, vejo aqui o muco, que é a baba, e também consigo ver o buraco por onde o caracol faz as necessidades”.

Transcrição de T

(J) “Então T o que consegues observar?”

(T) “Consigo ver a baba, a luz mas não consigo mesmo ver o caracol. Ah, agora sim já consigo. Vejo os olhos dele a crescer. Estou a ver a carapaça a mexer-se.”

Agora utilizando a outra lupa:

(J) “O que consegues observar mais?”

(T) “Estou a ver a carapaça grande. Consigo ver as cores do caracol: preta, castanho claro e amarelo”.

(T) “Consigo ver que o caracol tem dois olhos, como já estudámos. Estou a ver ele a mexer-se e a esticar-se?”

(J) “Então e se agora virares o caracol ao contrário o que observas?”

(T) “Consigo ver o caracol a mexer, vejo também o buraco por onde ele faz as necessidades”.

(T) “ Estou a ver umas bolhas de baba e consigo ver o pé dele”.

ANEXO X- Transcrições dos desenhos iniciais e finais

Transcrição de T

Desenho Inicial de T

O aluno em questão não realizou nenhuma legenda no desenho, somente escreveu uma pequena frase sobre o caracol: “Os caracóis comem folhas”.

Após a realização do seu desenho, realizei uma pequena conversa com o aluno:

(I) - “Porque desenhaste o caracol assim?”

(T) – “Desenhei o caracol assim porque alguns deles são grandes. A carapaça é redonda em forma de círculo como está aqui (aponta para o desenho).

(I) – “Então e o que é que desenhaste mais aqui?”

(T) – “Desenhei o caracol em cima destas folhas aqui (apontando para o desenho) porque eles podem andar nas árvores e também comem folhas”.

(I) – “E o que sabes mais sobre o caracol?”

(T) – O caracol anda devagar e tem a casa às costas”.

Desenho Final de T

No seu desenho final, o aluno realizou a legenda do caracol identificando as principais partes que o constituem: o pé, o pulmão, os olhos e a boca. Para além da legenda, o aluno descreveu o que aprendeu de novo sobre o caracol “ As cores da carapaça do caracol não são só castanhas. “O pé do caracol estica e encolhe”.

(I) “T fala-me lá do teu desenho, o que tens aqui e o que aprendeste de novo sobre o caracol?”

(T) “Aprendi as cores do caracol são castanhas, de várias cores”.

(I) “Que cores?”

(T) “Vermelho, preto, amarelo e outras cores?”

(I) “ E o que aprendeste mais sobre o caracol?”

(T) “Aprendi que o caracol andava com os músculos”.

(I) “Os músculos como, onde é que estão aqui os músculos?”

(T) “Aqui no pé. Aqui na carapaça também descobrimos que havia o pulmão”.

(I) “O que descobriste mais sobre o caracol?”

(T) “Vimos que o caracol comia ervas, alface. Eu imaginava que o caracol só comia ervas, não comia nem alface, nem couve, nem cascas de fruta”.

(I) “E o que aprendeste por exemplo sobre o caracol ter filhos?”

(T) “ Aprendi que ele punha ovos, e vi que ele tinha uma língua”.

(I) “Então e quando é que viste isso?”

(T) “Quando fizemos a atividade prática de dar comida ao caracol”.

(I) “Então e sobre a carapaça do caracol o que descobriste de novo?”

(T) “Descobri que o caracol se esconde dentro da carapaça para se esconder dos inimigos, com medo que alguém os mate. Ele também se esconde dentro da carapaça para dormir. A carapaça do caracol é como uma casa”.

(I) “E mais, o que nos queres dizer mais sobre o caracol?”

(T) “Descobrimos também que o caracol tinha coração, quando fizemos a legenda no caracol gigante”.

Transcrição de C

Desenho Inicial de C

O aluno em questão não realizou nenhuma legenda no desenho. Somente escreveu uma pequena frase sobre o caracol: “O caracol tem baba, tem ‘pauzinhos’, come alface, sobe às paredes”.

Após a realização do seu desenho, realizei uma pequena conversa com a aluna:

(I) - “Porque desenhaste o caracol assim?”

(C) – “Eu acho que o caracol tem baba e esta coisa aqui (aponta para o desenho).

(I) – “Então e isso aí é o quê?”

(C) – “É o corpo do caracol. E aqui por baixo desenhei a baba”

(I) - “Então e o que é que sabes mais sobre o caracol?”

(C) – “ Ele tem dois pauzinhos como desenhei aqui (aponta para o desenho) ”.

Desenho Final de C

(I) “Então C, diz-me lá o que tens aqui no teu desenho? O que é aprendeste de novo sobre o caracol?”

(C) “Aprendi que o caracol come folha de couve e alface, kiwi e maçã”.

(C) “Também aprendi que o caracol tem dois olhos, que estão aqui nas antenas (apontando para as antenas). Depois também vimos a boca do caracol”.

(I) “E tu não sabias que o caracol tinha boca?”

(C) “Sim sabia. Quando ele estava a comer a folha de alface e assim conseguíamos ver a boca dele”.

(C) “Também aprendemos que é na parte de baixo que está a baba, aí estão parece umas bolinhas e isso é a baba do caracol”.

(I) “Então e para que é que o caracol precisa da baba?”

(C) “Para agarrar-se às paredes, para também andar.”

(I) “Então e como é que o caracol anda? Anda muito depressa?”

(C) “Não anda muito devagar”.

(I) “E porque é que ela anda muito devagar?”

(C) “Ele não anda depressa porque os caracóis como têm a carapaça, a carapaça é um pouco pesada, e então eles andam devagar”.

(I) “Mas como é que eles andam devagar?”

(C) “Porque ele anda assim (executando o movimento de contração e descontração da mão).

(I) “Então e isso é o quê?”

(C) “Fecha, abre, fecha, abre, mas muito devagar”.

(I) “E o que aprendeste mais?”

(C) “Aprendemos que o caracol come as coisas que nós lhe demos, alface, couve, casca de kiwi e casca de maçã”.

- (C) “Também aprendemos onde é que o caracol põe os ovos, que é pelo meio das antenas”.
- (I) “Então o caracol tem filhos?”
- (C) “Sim ele põe os ovos num buraco”.
- (I) “E quantos sabes?”
- (C) “Sim, 100 a 300 ovos”.
- (I) “O que nos podes dizer mais sobre o caracol?”
- (C) “Que ele gosta muito de alface e de couve”.
- (I) “Então e como é que sabes disso?”
- (C) “Porque nós demos-lhe comida, e vimos das várias coisas o que é que ele tinha comido”.

Transcrição de MP

Desenho Inicial de MP

O aluno em questão não realizou nenhuma legenda no desenho, somente escreveu uma frase sobre o caracol: “O caracol come folhas e couve e anda de vagar e tem uma carapaça às costas e tem 4 olhos e a carapaça é em forma de espiral e tem muita baba e agarase às paredes”.

Após a realização do seu desenho, realizei uma pequena conversa com a aluna:

(I) - “Porque desenhaste o caracol assim?”

(M) – “Eu desenhei aqui esta folha (aponta para o desenho) porque acho que o caracol come couves e folhas”. “Tem esta carapaça às costas (aponta novamente para o desenho), tem muita baba e agarra-se às paredes.

(I) – “E porque desenhaste a carapaça assim?”

(M) – “Porque eu acho que a carapaça do caracol é castanha e em forma de espiral e também acho que o caracol tem muitas pintinhas na pele”.

Desenho Final de MP

Neste desenho final, a aluna realizou uma pequena legenda identificando algumas partes do caracol. Além disso, fez uma pequena descrição sobre o que aprendeu acerca do caracol: “ O caracol tem dois olhos e também tem uma carapaça em forma de espiral, tem o corpo coberto de baba. O caracol esconde-se nós o pegamos. O caracol tem olhos e tem um buraco por trás das antenas e tem um pé”. “O caracol anda devagar porque tem às costas mas também os músculos andam muito devagar. O caracol também tem pulmão, coração e estômago”. “Eu estou a desenhar o caracol a comer couve porque os caracóis comem alface, couve, casca de maçã e kiwi. O caracol põe os ovos no buraco para proteger os ovos dos outros animais.

(I) “MP conta-me lá o que aprendeste sobre o caracol?”

(MP) “Eu desenhei o caracol numa couve porque os caracóis gostam de couves, alfaces, gostam de casca de banana, pêra e kiwi. Nós descobrimos também que os caracóis têm pé, têm a baba que os faz agarrar às paredes”.

(I) “Então e porque é que ele precisa do pé?”

(MP) “É para ele andar”.

(I) “E como é que ele se desloca?”

(MP) “Com o músculo, que abre e fecha e fecha de uma forma muito lenta e também têm olhos.

(I) “E quantos olhos é que pensavas que o caracol tinha?”

(MP) “Quatro, e descobri que afinal o caracol só tem dois olhos”.

(I) “O que aprendeste mais sobre o caracol?”

(MP) “Tem dois pauzinhos em baixo dos olhos, e também vimos que o caracol tinha um buraco entre as antenas”.

(I) “E para que serve esse buraco?”

(MP) “Serve para meter os ovos dentro de um buraco. Também descobrimos que o caracol tinha boca.”

(I) “E conseguiste observar alguma vez a boca dele?”

(MP) “Consegui, quando lhes tivemos a dar alface, couve, kiwi, maçã e tosta, nós vimos a boca dele a mexer”.

(I) “Inicialmente achavas que o caracol comia essas coisas todas?”

(MP) “Só pensava que o caracol gostava mais de casca de pêra e de maçã. Nunca pensei que ele gostava de tosta nem de kiwi”.

(I) “Então e o que é que aprendeste sobre a reprodução?”

(MP) “Os caracóis formam casais e depois ficam junto quatro vezes por ano e pode demorar até 10 h. Podem ter ovos, 100 a 300 ovos e pode também demorar até 10h”.

(MP) “O caracol precisa da carapaça para dormir e proteger-se dos inimigos. E também descobrimos uma coisa, quando lhe mexemos nas antenas, as antenas vão para baixo”.

(I) “Então e que cores existem na carapaça?”

(MP) “Amarelo, vermelha, laranja, preta, branca, cor de pele”.

Transcrição de MG

Desenho Inicial de MG

O aluno em questão não realizou nenhuma legenda no desenho, somente escreveu uma pequena frase sobre o caracol: “O caracol come ervas tem uma casa presa ao corpo e tem baba”.

Após a realização do seu desenho, realizei uma pequena conversa com o aluno:

(I) - “Porque desenhaste o caracol assim?”

(MG) – “Porque eu acho que o caracol tem a carapaça desta cor e gosta de comer ervas”. “Ele tem muita baba, é esta coisa aqui amarela (aponta para o desenho).”

(I) – “Então e o que é que sabes mais sobre o caracol?”

(MG) – “Os caracóis andam devagar”.

(I) - “Porquê?”

(MG) – “Porque são lentos e quando carregamos nas antenas (aponta para o desenho) vai para baixo”. “Porque é que os caracóis não têm braços nem pernas?”

(I) – “Não sei, diz-me tu, o que é que tu achas?”

(MG) – “Porque são animais terrestres e rastejam”.

Desenho Final de MG

O aluno realizou uma legenda do caracol, identificando algumas partes do caracol como a carapaça, o pé e a boca, indicando as respetivas funções.

Para além da legenda, o aluno realiza uma pequena descrição sobre o que aprendeu sobre o caracol.

(I) “Então MG o que nos tens a dizer sobre o teu desenho, o que aprendeste sobre o caracol?”

(MG) “Aprendi que o caracol come fruta, batata doce, folhas”.

(I) “Então o que é que imaginavas, antes de estudar o caracol o que ele comia?”

(MG) “Ervas”.

(I) “Só ervas, não comia nada destas coisas então?”

(MG) “Não”.

(I) “E o que queres dizer mais sobre o caracol?”

(MG) “Tenho a dizer que não sabia o que era o pé, não sabia se o caracol tinha pé ou não e agora descobri que tem”.

(I) “Então e para que serve o pé, o que é que ele tem no pé? Aqui no teu desenho desenhaste estas pintinhas, o que é isto?”

(MG) “É o muco”.

(I) “O que é isso muco?”

(MG) “O muco é a baba do caracol”.

(I) “Descobriste então que o muco é a mesma coisa que baba é isso?”

(MG) “Sim”.

(I) “Então e porque é que ele precisa da baba?”

(MG) “Para o caracol se agarrar às paredes, para se deslocar”.

(I) “Então e como é que ele se desloca?”

(MG) “Anda muito devagar”.

(I) “E porquê?”

(MG) “Porque os seus músculos esticam e encolhem devagar”.

(I) “O que é que aprendeste mais sobre o caracol?”

(MG) “Que a carapaça do caracol pode ter várias cores: cor de pele, laranja, preto, beje e amarelo.

(I) “Então isso quer dizer o quê?”

(MG) “No início pensava que a carapaça do caracol era só castanha e que agora descobri que existem várias cores”.

(MG) “Descobri também que o caracol tinha boca, e que afinal o caracol não tem quatro olhos mas sim dois”.

(I) “Então e o que descobriste sobre a reprodução?”

(MG) “Antes não sabia onde é que ele punha os ovos e agora já sei”.

(I) “Então onde é que ele põe os ovos?”

(MG) “Entre os olhos, nas antenas. E que os caracóis colocam os ovos em mais ou menos 10h”.

Transcrição de CS

Desenho Inicial de CS

O aluno em questão não realizou nenhuma legenda no desenho, somente escreveu uma pequena frase sobre o caracol: “Eu penso que o caracol gosta muito de flores. Alimentace de erva e acho que tem dois olhos. Eles têm boca para comer as folhas e as ervas”

Após a realização do seu desenho, realizei uma pequena conversa com o aluno:

(I) - “Porque desenhaste o caracol assim?”

(C) - “Porque eu penso que o caracol é pequenino e tem muita baba, mas não dá para ver muito bem aqui no desenho”. “Também desenhei com dois olhos, porque acho que tem dois olhos.”

(I) - Então e onde podemos encontrar o caracol, porque desenhaste aqui isto, que é o quê? (aponto para uma folha que ela desenhou no desenho).

(C) - Ah sim, isto? É uma folha, porque eu penso que o caracol come ervas e podemos encontrá-lo nos jardins por exemplo.

(I) - Então e o que é que sabes mais sobre o caracol e que tenhas feito aqui no teu desenho?

(C) - Sei que o caracol leva a casa às costas e consegue-se agarrar às paredes.

Desenho Final de CS

A aluna realizou uma legenda no seu caracol, identificando os principais órgãos que aprendeu sobre o animal. Para além disso, realizou também uma pequena descrição de informações que aprendeu sobre o caracol, nomeadamente sobre a reprodução e a alimentação, a atividade prática que foi realizada na sala de aula.

(I) “Fala-me lá sobre o caracol, o que é que aprendeste?”

(CS) “Aprendi que o caracol afinal tem dois olhos”.

(I) “E pensavas que ele tinha quantos?”

(CS) “Pensava que ele tinha dois, mas estava assim um pouco indecisa”

(CS) “Descobrimos que o caracol também tinha pulmão, coração, estômago, olhos e baba, e que também tinha o pé que servia para ele se deslocar, porque se não tivesse o pé era muito difícil.

(I) “Então e como é que ele se deslocava? Andava muito depressa não era?”

(CS) “Não, andava devagar”.

(I) “E porque é que ele anda devagar o caracol?”

(CS) “Acho que é por ter a carapaça às costas, mas também acho que é por causa da baba, ele não consegue andar muito depressa”.

(I) “Então e como é que ele se desloca?”

(CS) “Desloca-se devagar e os músculos dele esticam e encolhem devagar também, e por isso ele anda devagar”.

(I) “Mais, o que é que aprendeste mais sobre o caracol?”

(CS) “Aprendi que ele gosta de casca de maçã, porque quando o meu caracol e o do MG, nós lhe tínhamos dado aquelas cascas vimos que ele provou um bocadinho de tudo. Quando tu meteste a folha de prata ele não gostou muito”.

(I) “Então e o que é que ele fez?”

(CS) “Não a comeu”.

(I) “E para onde é que ele foi?”

(CS) “Foi comer as outras coisas e não ligou nenhuma à folha de prata.”

(CS) “Aprendi também que ele gostava muito de alface, couve”.

(I) “Então e diz-me lá o que aprendeste sobre a reprodução?”

(CS) “Aprendi que o caracol tem filhos e que tem os ovínhos por dentro das antenas. O caracol deposita, 100 a 300 ovos e tem que ficar com outro caracol”.

(CS) “Quando fiz o outro desenho pintei a carapaça de castanho, e aprendi agora que há carapaças de várias cores: cor de pele, vermelha, preto, amarela”.

ANEXO XI- Comentários dos pais sobre o projeto “O caracol”

♦ Comentário da mãe da CS:

“A exposição está muito interessante. Nota-se o trabalho desenvolvido pelos alunos e pelas duas estagiárias que os têm acompanhado. Está fantástico. Parabéns!!!”

Mãe da CS

2013-06-14

♦ Comentário da mãe da E:

“A exposição foi fantástica! Parabéns! Obrigada pelo apoio todo o ano”

Mãe da E

2013-06-14

♦ Comentário da mãe do T:

“Obrigada pelo apoio dedicado à turma durante este ano. O trabalho desenvolvido está muito giro e eles aprenderam muito. Parabéns!”

Mãe do T

2013-06-14

♦ Comentário da mãe da C:

“Adorei a exposição. O vosso apoio a todos os alunos desta turma foi fundamental. Muitos Parabéns pelo vosso trabalho e dos alunos também”

Mãe da C

2013-06-14

ANEXO XII- Reflexões do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)

Contexto de 1.º CEB, 3.º ano

REFLEXÃO INDIVIDUAL – 9.ª SEMANA – 3.ª INTERVENÇÃO | JANINE ALMEIDA

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica de 1.º Ciclo do Ensino Básico II, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Professora Fátima Serrano, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão sobre a minha segunda semana de intervenção, que ocorreu na Escola EB1 Amarela, com alunos do 3.º ano do ensino básico e com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Na reflexão em questão tenciono refletir sobre a minha terceira intervenção, que ocorreu na semana de 18 a 19 de novembro de 2013 (9ª semana), onde senti ainda um pouco de ansiedade e nervosismo, embora sabendo que teria que mudar de atitude e postura perante a turma. Esta uma dificuldade que venho sentindo ao longo das várias semanas, mas que vou tentar combater progressivamente. Assim, considero que apesar do nervosismo sentido, em alguns momentos da semana consegui controlar o grupo e senti que os alunos compreenderam o meu papel enquanto professora estagiária.

Ao longo da reflexão respeitante à minha segunda semana de intervenção individual, pretendo concentrar-me nas evidências dos alunos, sendo essas retiradas em todos e ao longo dos vários momentos da semana. Vou também debruçar-me e refletir sobre as propostas educativas que foram desenvolvidas ao longo desta semana, nomeadamente sobre as lacunas e como estas se refletiram na planificação, tal como as aprendizagens e dificuldades que foram sentidas, não só por mim mas também pelos alunos. Pondero também importante refletir sobre a planificação realizada, cuja essência me auxiliou bastante ao longo desta semana. No entanto admito que tenho ainda algumas dificuldades neste âmbito, mas acredito que vou melhorar, para que numa próxima as consiga superar. Seguindo uma ordem lógica, ao longo da reflexão considero pertinente refletir sequencialmente sobre as atividades de segunda e terça-feira.

Considero importante começar por refletir sobre algo que é fundamental para as minhas intervenções, a planificação. Segundo Dias (2009) “para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos” (Dias, 2009:29). Relativamente à planificação desta semana, considero que existiram alguns aspetos que necessitam de ser corrigidos, pois ao afirmar algo que não está cientificamente correto estou a induzir os alunos em erro, e esse é um aspeto que na verdade não pode suceder mais. Saliento um desses erros quando em matemática confundi quadro com tabela, o que na verdade são conceitos distintos. No que concerne também aos materiais, penso que existiram algumas lacunas que evidentemente têm que ser corrigidas, nomeadamente no que diz respeito à ficha de Estudo do Meio, onde alguns dos exercícios não estavam corretamente construídos. Assim, considero que é elementar ter sempre um cuidado rigoroso quando realizamos a planificação e construímos os respetivos materiais, sendo que tudo isto se reflete na aprendizagem dos alunos.

Relativamente a esta semana é minha intenção refletir inicialmente sobre alguns momentos onde senti algumas dificuldades, sobre aspetos que se prenderam essencialmente com o controlo do grupo. Sinto que esta semana apesar de em alguns momentos controlar o grupo, existiram situações que os alunos se mostraram muito agitados e demonstravam pouca atenção. Considero, que algumas atividades desta semana foram pouco aproveitadas pelos alunos, uma vez que estes fizeram muito barulho e não respeitaram os momentos de atividade. Tenho consciência de que algo tenho de fazer para rapidamente ultrapassar esta dificuldade, pois torna-se difícil que os alunos rentabilizem minimamente as atividades, sem que estejam concentrados ou até mesmo motivados. Julgo que será importante em próximas intervenções apostar em estratégias que me permitam controlar melhor este grupo, para que de alguma forma seja incutido aos alunos o interesse pelas atividades e o valor que têm no que diz respeito a aprendizagens significativas.

Nesta semana, no momento da Hora do Conto, foi o momento que também foi dificultado pelo facto de o momento anterior, o relato do fim-de-semana, ser bastante alongado e os alunos sentiram-se um pouco cansados e aborrecidos. Por tal motivo desconcentram-se logo de manhã no momento em que parti para a hora do conto e ficaram bastante agitados. Porém, refleti no momento e pensei que se mostrasse os envelopes aos alunos, imediatamente estes se concentrariam para conseguirem descobrir o que continham no seu interior. Apesar de se

prolongar por algum tempo, houve um dos alunos que disse “*Calem-se por favor que a professora quer começar e eu quero descobrir o que está dentro dos envelopes*”. Ao ouvir o comentário deste aluno, considero-o bastante pertinente, pelo facto do mesmo mostrar interesse em ouvir a história e descobrir o que estava dentro dos envelopes e estava a ser perturbado e incomodado pelo comportamento dos colegas que o impediam de o fazer. No fundo, sinto que este aluno ao transmitir estas poucas palavras aos seus colegas, lhes estava a tentar dizer que por causa do comportamento inadequado de alguns alunos, os que queriam ouvir, aprender e estar com atenção não podiam porque eram impedidos pelos mesmos. Sem dúvida, que apesar de alguma confusão na sala os alunos gostam sempre do efeito surpresa e isso não deixou de acontecer, pois no momento em que levantei os seis envelopes e disse “*só dou um envelope a quem estiver em silêncio e bem sentado*”. Sentaram-se e todos permaneceram em silêncio, sendo muito perspicazes a descobrir de imediato as pistas dos envelopes, gerando-se apenas um pouco de mais dificuldade na pista em que tinham de descobrir um verbo conjugado no tempo verbal Presente.

Considero, que por vezes é fulcral que as propostas educativas surjam de uma forma diferente, para além de que podem ser uma experimentação para podermos perceber até onde é que os alunos são capazes de ir e se gostam ou não do efeito surpresa. Pode funcionar também como momento de concentração e preparação para a atividade que se vai realizar. Porém, sinto que no início do momento a “Hora do Conto” não funcionou estrategicamente como preparação e concentração dos alunos, verificando-se que esta talvez não tenha sido a indicada para o momento. Na verdade, “Um mesmo conjunto de actividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar” (Roldão, 2009:58).

Foi fundamental, neste momento, mais uma vez partir das ideias dos alunos, pois na minha opinião é muito importante partir sempre das ideias deles uma vez que “Cabe ao professor justamente procurar os conhecimentos das crianças e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a aquisição e construção de novos conhecimentos” (Pereira, 2002:76). Depois de descobrirem o título, os alunos realizaram novamente previsões sobre o que poderia falar a história, sendo que V. afirmou “Fala sobre os pulmões”, e M. reportou de imediato “*Fala de uma menina que vai para o hospital porque se magoou e vai explicar como funciona o corpo humano*”. É certo, que desde cedo os alunos identificaram que o fulcro da história residia no assunto corpo humano, não fazendo uma distinção específica do que seria mesmo o assunto principal. No momento da leitura, apesar de algumas interrupções um pouco desestabilizadoras, os alunos foram participativos demonstrando sempre a sua opinião e o que pensavam que poderia acontecer ao longo da história, dizendo “*A Inês vai para o hospital porque tem um problema no coração e está a arrumar o que vai levar para o hospital*”, “*Estão a levar a cama da Inês pelos corredores e ela queria ficar acordada mas não consegue porque já levou anestesia*”, “*Vão lhe colocar uma fita no braço para medir a pressão do sangue*”, “*Tiraram uma radiografia à Inês para ver se os pulmões e o coração estava bom*” “*Para a Inês não ter medo também colocaram um penso ao ursinho Félix*”. No fundo, todas estas evidências demonstram na minha opinião, que os alunos acompanham a leitura da história e participam sempre sob a sua opinião, estando esta ou não correta, sendo é certo que existe comunicação entre o leitor e o que está a ouvir o que é fundamental. Na verdade,

“ (...) a narrativa é meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê e ouve. O grande objetivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (Sim-Sim, 2007:35).

Outro momento sobre o qual pretendo refletir, prende-se com a atividade da área curricular de Estudo do Meio. No que concerne a esta atividade, considero que existe uma panóplia de aspetos segundo os quais será importante refletir.

Um dos momentos fulcrais desta atividade, na minha opinião, foi o momento em que os alunos foram questionados inicialmente sobre como imaginavam que circulava o sangue. Foi fundamental partir das suas ideias iniciais, para compreender quais os conhecimentos dos alunos acerca do sistema circulatório, sendo que os mesmos apesar de não saberem se as suas ideias estavam cientificamente corretas não mostraram qualquer inibição. O aluno R. afirmou que “*O sangue circula por um órgão que se chama veias, e passa por todo o corpo. O sangue formas diferentes de circular*”. Por outro lado, M. pronunciou-se sobre este assunto, dizendo que “*O coração manda o sangue com as batidelas para as veias e estas fazem circular o sangue por todo o corpo*”. Ainda assim V. também quis manifestar-se afirmando que “*O sangue circula pelas veias, quando o sistema digestivo no intestino delgado passa os alimentos bons para o sangue e vai pelas veias para o cérebro*”. Portanto, julgo que este trabalho inicial é fulcral para que as crianças expressem o que pensam sobre um determinado assunto e desenvolvendo um trabalho à posteriori confirmem esses conhecimentos, uma vez que “

(...) sendo a aprendizagem um processo que depende do aprendente, ela depende das ideias e dos procedimentos que este mobiliza para enfrentar uma nova situação” (Pereira, 2002:76).

Realço a importância e o impacto dos materiais, nomeadamente os vídeos que foram facultados aos alunos e que tiveram nesta atividade. Apesar de serem vídeos diferentes, sendo que o primeiro era mais complexo e a aula interativa mais sintética. Considero que poderia inicialmente começar pelo mais simples e só depois mostrar o mais complexo para que de alguma forma os alunos pudessem confrontar e aprofundar mais as suas ideias, e algumas curiosidades como opor exemplo o caso em que fala sobre o batimento do coração de um feto. Contudo, penso que estes dois recursos foram atrativos e que de certa forma levaram os alunos a estarem atentos, concentrados e motivados.

Outro aspeto baseado na exploração central realizada sobre o sistema circulatório, que também não funcionou bem nesta atividade. Depois de visualizarem os vídeos, questionei os alunos sobre o que compreenderam acerca do filme, e quais eram as suas ideias relativamente ao que visionaram. Várias foram as ideias deles, sendo que R. afirmou logo que “*Há a grande e pequena circulação*”, M. disse “*Estes filmes que vimos falam sobre o sistema circulatório*” e MI. afirmou “*também nos fala sobre o coração*”. Depois dos alunos partilharem as suas ideias, considerei importante que os mesmos durante a exploração mantivessem contacto com o boneco anatómico. Contudo, o contacto com o referido boneco não foi muito participativo por parte dos alunos, ficando-se somente por uma aluna que indicou a localização do coração, pelo que sinto que como professora estagiária, deveria ter proporcionado mais contacto e exploração através do citado boneco anatómico. Pelo facto de me centrar só nos esquemas em tamanho A3 que se encontravam no quadro, acabei por me esquecer do recurso bastante rico que tinha ali à disposição. Considero, que foi uma falha da minha parte e que talvez teria sido mais importante o facto de os alunos poderem manipular e contactar com um material em três dimensões.

No que diz respeito à exploração dos esquemas sobre a grande e a pequena circulação, julgo que a principal lacuna existente prendeu-se com a estratégia por mim utilizada, pois sem me aperceber quando questionei os alunos como circulava o sangue, interveio um aluno que começou por falar na pequena circulação e contrariei-o, pois pretendia que me falassem primeiro na grande circulação. Na minha opinião, tenho consciência de que isto não está correto, pois se tinha que partir dos alunos, das ideias e das informações que eles próprios retiraram dos filmes que viram, não deveria ter sido eu a construir o texto, mas claramente eles próprios. Ao refletir sobre esta minha lacuna, confesso que teria sido particularmente interessante se a construção do texto sobre o sistema circulatório fosse coletivo, sendo que os alunos partilhavam as suas ideias e eu somente as escrevia e claro, dando algumas orientações, conduzindo e orientando o seu raciocínio. Assim, e olhando especificamente para o papel do professor neste sentido,

“ (...) será sobretudo, um suporte da aprendizagem das crianças, enquanto organizador de actividades, de tarefas, de discussões, mas também um apoio, um andaime pronto a socorrer as crianças com uma ideia, uma pista, uma sugestão, uma pergunta, para que as crianças possam ir adquirindo mais experiência, mais saberes científicos e mais competências” (Pereira, 2002:78).

Todavia, os alunos não deixaram de participar e partilhar as suas ideias sobre o que visionaram acerca do sistema circulatório, dizendo “*Na pequena circulação o coração manda o sangue para os pulmões, eles desinfectam*”, “*o sangue com oxigénio vai pelas veias, que o transporta para o corpo todo*”, “*depois o sangue com oxigénio liberta oxigénio e troca por dióxido de carbono*”. Apesar de os alunos transmitirem estas ideias, nomeadamente sobre a forma como circulava o sangue, sinto que para muitos este assunto foi algo que ficou muito abstrato, talvez por não ter adaptado uma estratégia mais cativante e motivadora, que suscitasse interesse em todos os alunos.

Julgo, que também outro aspeto que falhou da minha parte, se prendeu com um aspeto que não ficou muito bem esclarecido, designadamente no foi explorado com os alunos sobre a questão do sangue que é filtrado pelos rins. Para que os alunos compreendessem como se procede essa filtração, confesso que pus de parte a oportunidade que um aluno proporcionou quando deu o exemplo do filtro do café, que seria um exemplo mais próximo para os mesmos e que talvez hoje em dia, muitos deles contactam diariamente com as ditas máquinas de café com cápsulas. No momento em que V. disse “*por exemplo quando colocamos a cápsula do café...*”. Deveria ter aproveitado esta situação, e não ter confundido os alunos com outro conceito de absorver que não é sinónimo de filtrar. Assim, e por ser uma lacuna da minha parte tenho consciência de que apesar de me ter preparado para a exploração desta aula e pesquisado sobre o assunto, este assunto deveria ter sido mais bem esclarecido da minha parte e por isso julgo que ainda tenho de progredir mais no que concerne aos conhecimentos científicos. Contudo “A maior parte dos professores de 1.º Ciclo tem lacunas científicas e frequentemente não reconhece o valor da

ciência e mesmo aqueles que reconhecem o seu valor podem não ter confiança na sua capacidade de ensinar tal conteúdo” (Afonso, 2008:24).

A avaliação que faço desta atividade é que na verdade, enquanto professora estagiária, deveria ter dado mais importância ao discurso que os alunos forma desenvolvendo ao longo da exploração, aproveitando mais as suas ideias e registando as mesmas de imediato no quadro, não devendo somente colocar as minhas em prática. Assim, considero que esta exploração não fez muito sentido para alguns alunos, tornando-se um assunto confuso e abstrato. Desta forma,

“Dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem. Para o sucesso dos alunos, um ou o outro posicionamento do professor faz realmente a diferença” (Lopes & Silva, 2012:1).

Outra atividade sobre a qual pretendo refletir tem a ver com a área curricular de Matemática. Sobre o assunto que foi explorado esta semana nesta área, os alunos não deixaram de ser participativos, aliás como acontece em todas as atividades. Considero, que a exploração inicial realizada com os alunos foi bastante pertinente, pois partir de algo que é mais próximo para os alunos é algo para eles que é muito significativo. Falar sobre os desportos favoritos para os alunos foi muito motivante, ainda mais para os rapazes que logo se afirmaram acercados pelos respetivos desportos favoritos. Julgo que era notória a ansiedade dos alunos em quererem dizer qual o seu desporto favorito, contudo sabiam que só o podiam fazer quando descobrissem uma forma de registo. Várias foram as sugestões dos alunos quando os questionei *“Então mas como podemos registar quais são os vossos desportos favoritos, de forma a organizarmos a nossa informação?”*. Logo V. afirmou que *“escrevemos numa folha que a professora vai dar”*, mas MM. Reforçou ainda a ideia do colega *“então escrevemos numa folha que a professora vai dar e vamos colocando sempre um número à frente dos desportos que vamos escolher”*. Mas a B. foi mais perspicaz que os seus colegas e pronunciou-se dizendo *“podemos registar numa tabela”*.

Considerarei pertinente nesta atividade serem os próprios alunos a registarem, um a um, qual o seu desporto favorito uma vez que seria mais significativo para eles. Foi fulcral a exploração que foi realizada, apesar de ser um pouco extensa para chegar aos conceitos de frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude. Esta atividade estendeu-se para além do tempo que estava estipulado, mas julgo que foi importante a exploração que foi realizada pois sem ela dificilmente os alunos compreenderiam todos os conceitos que referi anteriormente. Penso que para os alunos, o mais difícil foi compreender a noção de frequência absoluta, pois tal como afirmava R. *“Esta coluna corresponde à soma ou total das pessoas que gostam de um desporto qualquer”*. Opinião que também partilhada pelos restantes alunos. Todavia, considero esta atividade bastante vantajosa, uma vez que os alunos se mostraram interessados por terem algo para trabalhar e manusear. Caso contrário, se a exploração se ficasse somente pela visualização do trabalho que foi realizado no quadro, o tempo de atenção por parte dos alunos seria muito reduzido e monótono, dando origem a mais agitação na sala.

A avaliação que faço desta atividade, consiste no facto de não realizar a ficha de sistematização de matemática dentro do tempo estipulado, sendo que foi mais enriquecedor os alunos poderem experimentar e construir os seus próprios gráficos, tendo em atenção todos os detalhes, que considero relevantes na realização deste trabalho. E por isso, sinto que por vezes é mais importante rentabilizar o tempo para que as crianças consigam e sejam capaz de realizar a atividade da melhor forma, do que querer cumprir o tempo estipulado sem que os alunos vivenciem e interiorizem. Contudo, importa salientar de que apesar de não se conseguir fazer tudo dentro do tempo planificado, existem momentos em que tal se proporciona como um benefício para os alunos.

Relativamente à atividade de Português considero que foi importante voltar a relembrar e contactar com o texto poético, uma vez que me apercebi que alguns alunos já não se recordavam de algumas características específicas que este tipo de texto envolve. Porém, alguns alunos manifestaram os seus conhecimentos relativamente ao texto poético dizendo *“este texto está escrito em poesia, por isso é um poema”*, *“tem rimas”* e *“tem quadras, que são quatro versos”*. Refletindo sobre estas evidências, para alguns alunos já é fácil perceber as características específicas deste texto, porém existem outros que ainda não têm essa facilidade, pois quando os questionei sobre que tipo de texto estávamos a falar, responderam *“é um texto narrativo”*, *“o texto está escrito em prosa”*. Ainda no âmbito desta atividade, um dos aspetos que avaliei prendeu-se com a leitura, pois tenho verificado com alguma frequência que os alunos não leem com entoação e expressividade, o que por vezes dificulta a percepção de quem está a ouvir e de avaliar se existe ou não entoação.

A avaliação que faço da leitura dos alunos é a seguinte: todos eles na sua maioria têm dificuldade em realizar entoação e ler com alguma expressividade. E por isso, sinto que em próximas intervenções vou apostar em estratégias que estimulem os alunos neste sentido, preparando-os para uma leitura mais fluida, expressiva e com entoação.

Pretendo ainda refletir sobre a grande dificuldade que vivenciei esta semana. Em quase todos os momentos de atividade desenvolvidos durante a mesma, surgiu grande dificuldade em controlar o grupo pelo facto de existir alguns alunos na turma que revelam, na minha opinião claro, alguma indisciplina. Considero, que para mim se torna muito difícil gerir estas situações, uma vez que “A indisciplina nas escolas e, em particular, nas salas de aula, constitui uma questão complexa que não se reduz a um problema técnico e/ou científico” (Espelage & Lopes, 2013:41). Na verdade, estes foram os momentos que dificultaram os momentos das propostas educativas, pois pondero que sem a concentração e com as constantes interrupções de alguns alunos proporcionaram a dispersão de toda a turma e por vezes alguns momentos de distração. Ao refletir sobre esta minha dificuldade, considero que será importante encontrar estratégias que permitam de certa forma evitar mais situações destas, pois tenho consciência de que este não é um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Termino a minha reflexão, com a ideia de que, enquanto futuros professores, devemos atribuir prioridades sempre aos alunos e às suas aprendizagens, planificar e pensar nas propostas educativas que queremos desenvolver com eles. Por isso, na minha opinião torna-se cada vez mais importante refletir não só sobre as minhas ações e dificuldades, mas acima de tudo e como já referi várias vezes sobre as evidências e ideias que estes nos transmitem. Por isso, considero que “A escola deve-se preocupar não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010:21).

Assim, também será importante que o professor se torne fortemente reflexivo neste sentido, pois será importante refletir sobre dois aspetos fundamentais: sobre o aluno e também sobre a minha ação e intervenção enquanto profissional da educação. Em primeiro lugar, julgo que o fulcro reside na essência de compreender o que é refletir, pois muitas das vezes não temos a noção do que esta ação envolve. Segundo Alarcão (1996) refletir é:

“uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitual se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (Alarcão, 1996:3).

Considero que esta prática que estou a vivenciar, cada vez mais me proporciona momentos de reflexão que julgo serem fundamentais na minha formação enquanto futura professora. De certa forma, tenho a consciência de que este não é um trabalho momentâneo e sei que progressivamente me vai tornando mais reflexiva, com vista a melhorar as minhas intervenções.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* Porto: Porto Editora.
- Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estaqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

Contexto de 1.º CEB, 3.º ano

REFLEXÃO INDIVIDUAL – 3.ª SEMANA - COOPERAÇÃO | JANINE ALMEIDA

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Professora Fátima Serrano, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão sobre a semana de cooperação com a professora cooperante, que tive a oportunidade de realizar na Escola EB1 Amarela, com alunos do 3.º ano do ensino básico e com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Na reflexão em questão pretendo refletir sobre a interação que mantive com as crianças, na semana de cooperação de 7 a 8 de setembro de 2013, bem como acerca da interação com os outros intervenientes da prática realizada com a Professora Cooperante. Refletir sobre as aprendizagens e dificuldades que me surgiram, considerando relevantes para a minha reflexão, bem como acerca das expectativas que perspetivo para as semanas seguintes de futuras intervenções.

Pretendo essencialmente refletir também sobre algumas evidências dos alunos, uma vez que considero muito importantes os comentários dos próprios alunos e de extrema importância para este meu percurso enquanto professora estagiária. Assim refletir sobre evidências não é por mero acaso, pois

“Trata-se da potência e do valor atribuídos a certas formas de evidência para sustentar proposições que surgem na prática educativa. Há muitos tipos de evidência disponíveis aos profissionais, para dar sustentação a ideias e proposições que surgem como parte do seu trabalho (...)” (Pring & Thomas, 2007:9).

Para além de considerar a semana de observação bastante importante, julgo que esta semana foi fundamental para conhecer e interagir com o grupo. Apesar de na semana de observação ter percecionado alguns comportamentos e atitudes dos alunos, também tive a oportunidade de os observar mais de perto. No fundo, senti que foi nessa semana que consegui interagir um pouco mais com os alunos e criar elos de ligação afetiva com os mesmos. É através destas relações que mantive ao longo dessa semana, que considero fulcrais para conhecer cada criança individualmente, pois julgo ser importante conhecer cada aluno na sua individualidade, pois só assim poderei planificar indo ao encontro do grupo de alunos, e, como refere Dias (2009) o professor “para planificar [...] deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa” (Dias, 2009:31).

Um dos aspetos que também aqui pretendo refletir, diz respeito a um momento de aprendizagem que é proporcionado aos alunos semanalmente, o momento da “Hora do Conto”. Este é, na minha opinião, um momento extraordinário, uma vez que os alunos têm não só oportunidade de ouvir uma história contada pela Professora, como também podem “ocupar” o lugar da professora e ler para a turma. Num desses momentos foi muito importante, sendo possível observar uma aluna que se mostrava um pouco tímida nas atividades, pedir à Professora para ler para os seus colegas. Ao fazê-lo demonstrou estar à vontade, não ter qualquer receio, ou vergonha de ler para os colegas. Apesar deste tão nobre momento, alguns alunos não disfrutavam da leitura, tendo a capacidade de se distrair e distrair os colegas do lado, conversando mutuamente. Na minha opinião, considero que foi muito importante a professora advertir esses mesmos alunos pelo seu comportamento e colocar-lhes questões sobre a história que ali foi lida, para que se apercebam que a hora do conto é um momento de concentração e atenção.

Ao longo desta semana, senti a necessidade de observar as variadas estratégias usadas pela Professora Cooperante, uma vez que é fundamental conhecê-las e como devem ser utilizadas com a turma em futuras intervenções. Julgo que é fulcral a ideia de que não devemos conhecer as estratégias somente por conhecer, mas sim compreender para que as utilizamos. E nesse sentido, comecei a perspetivar as estratégias de uma outra forma, encarando-as como recursos que nos auxiliam a dinamizar a nossa planificação, concebendo “A estratégia enquanto concepção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia” (Roldão, 2009:57). Nomeadamente, recordo-me de uma atividade em que a professora projetou um conjunto de imagens sobre a cidade de Leiria, com a finalidade de conhecer alguns marcos importantes da história que marcaram a cidade. Considero sem dúvida, que a projeção de algo torna a aula mais interessante e motivadora para os alunos, uma vez que estes gostam de tudo o que seja diferente do habitual, proporcionando aprendizagens diversificadas e que

“apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques de conteúdos variados. Variar materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (Ministério da Educação, 2004:24).

A estratégia utilizada pela professora na dinamização desta atividade foi deveras interessante, dando a oportunidade de todos os alunos participarem, partilhando as suas vivências e ideias. Alguns deles, na sua maioria da cidade de Leiria, naturalmente não contiveram o entusiasmo de dizer “*ah, eu conheço é o parque do avião*”, “*é o rio Lis*”, “*eu costumo passear e brincar neste sítio*”, sentindo-se mais motivados ainda porque era algo que lhes era mais próximo, sendo uma aprendizagem significativa para os alunos.

Contudo, considero que uma das minhas maiores dificuldades, será um dos maiores desafios a ter em consideração em futuras intervenções. Será um desafio, ao longo desta prática pedagógica, encontrar estratégias para motivar os alunos e a gestão da sala de aula, pois assim se torna muito mais fácil o seu envolvimento nas atividades, e consequentemente, mais significativas as suas aprendizagens. Porém, calculo que o mais difícil será mesmo encontrar estratégias diversificadas que me auxiliem a criar essa mesma motivação nos alunos. Assim, o autor Arends (2008) cita Dolezal et al. (2003) para apresentar alguns exemplos de métodos que potenciam a motivação:

i) responsabilizar os alunos; ii) pensar trabalhos de casa apropriados; iii) verificar a compreensão; iv) ambiente positivo dentro da sala de aula; v) ter objectivos e expectativas claros; vi) utilizar a aprendizagem cooperativa; vii) passar aos alunos tarefas mais difíceis, que estes podem fazer; viii) monitorizar o trabalho dos alunos; ix) encorajar os alunos de forma positiva; x) proporcionar instrução de estratégias; xi) valorizar os alunos; xii) estimular o pensamento cognitivo (Arends, 2008:153).

Esta semana também tive a oportunidade de realizar uma visita ao exterior com os alunos, nomeadamente visitar uma exposição sobre anfíbios. Considero que estes momentos, para além de também serem momentos de aprendizagem, são momentos onde os alunos têm oportunidade de interagir mais com os seus colegas e observar o espaço que os rodeia. Quanto a mim senti que este foi um momento fundamental enquanto professora estagiária e “recém-chegada” a este contexto. Por motivos de gestão, a turma teve que dividir-se em dois grupos, e eu e a minha colega de estágio ficámos com um grupo, enquanto a Professora Cooperante realizava a visita à exposição com outro. Foi muito importante poder contactar de perto com os alunos, quando realizávamos pequenas atividades lúdicas ao ar livre, que me permitiu também conhecer melhor cada aluno. Considero que também é importante, enquanto professora estagiária, conhecer quais os aspetos e as preocupações que devemos ter em conta quando realizamos uma visita fora da escola. Relativamente à exposição sobre os anfíbios, os alunos mostraram-se muito motivados, pois para além de ouvirem falar sobre anfíbios também os podiam observar, proporcionando ainda uma motivação maior. Depois da visita, a professora, já na sala, falou aos alunos sobre o que viram durante a visita e o que mais gostaram, facto que realço de extrema importância para a aprendizagem. Aquando da conversa sobre a visita os alunos quiseram mostrar tudo aquilo que sabiam e aprenderam sobre os anfíbios, proferindo o seguinte: “*os anfíbios servem de alimentação aos mamíferos, répteis e aves, e também se alimentam de insetos*”, “*os girinos quando crescem tornam-se sapos*” entre outros comentários, que na minha opinião, mostraram o agrado que os alunos tiveram em visitar esta exposição.

Desde a semana da observação, e sobretudo nesta semana de cooperação, que tenho observado e refletido sobre o papel do professor. Cada vez mais me apercebo que o professor é aquele que orienta e auxilia os alunos na sua aprendizagem, e não é só um mero transmissor que “debita” a matéria e os alunos somente escutam. Por isso, considero que é fulcral pensar no papel do professor como sendo “O professor «facilitador de aprendizagem» é, na nossa perspectiva, aquele que cria um ambiente em que se promove a curiosidade, o pensamento crítico, independência intelectual, a autoconfiança nos alunos” (Teixeira, 1995:113). Contudo, e como referi anteriormente, só na prática é que é possível reconhecer o papel do professor, pois com

a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula (Alarcão, 1996:109).

Assim, enquanto futura professora, procuro estar atenta a todo o ambiente que me rodeia, tentando perceber o que sucede na sala de aula, para que consiga realizar um percurso profissional mais rico possível e desenvolver competências enquanto futura profissional de educação.

Várias foram as aprendizagens que realizei nesta que foi a semana de cooperação, mas tenho a consciência de que mais aprendizagens e desafios me esperam.

Quanto a mim, a gestão da sala de aula, será talvez o maior desafio, como refere Arends (2008) “a gestão da sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm que enfrentar” (Arends, 2008:172).

Calculo que no início da prática pedagógica serei testada ao máximo pelos alunos, que tentam perceber quem eu sou e o que podem fazer. Espero conseguir, no decorrer das atuações, desempenhar as minhas funções criando um ambiente de aprendizagem tranquilo e propício para os alunos.

Para findar a minha reflexão relativa a esta semana de cooperação, realço a minha satisfação comparativamente à experiência que estou a vivenciar neste contexto e uma vez que as próximas semanas serão de atuação, as minhas expetativas serão acima de tudo em conseguir corresponder às necessidades dos alunos, fomentando aprendizagens significativas para estes. Contudo, estou ciente de que vou conseguir superar os desafios e dificuldades que se avizinham, mas se por acaso algum erro for cometido, é com eles que muitas vezes se aprende a ser um bom profissional, corrigindo-os, obviamente.

Com a continuidade da Prática Pedagógica neste contexto do primeiro ciclo, espero desenvolver mais competências que serão fundamentais na minha futura prática profissional e puder crescer enquanto pessoa e professora, pensando sempre nos alunos e fazendo por eles tudo o que estiver ao meu alcance.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA.
- Pring, R. & Thomas, G. (2007). *Educação baseada em evidências - A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

ANEXO XIII- Notas de Campo

Data: 25/11/2013 e 26/11/2013

Observador: Janine Almeida

NOTA DE CAMPO N.º1

Observações realizadas na décima semana de prática, no dia 25 de novembro de 2013, nos momentos de diálogo do fim de semana, na hora do conto e atividade de estudo do meio. No dia 26 de novembro de 2013 na atividade de matemática e língua portuguesa.

25/11/2013:

Diálogo sobre o fim de semana – 09h10 (Rotina da sala de aula):

Num dos momentos que acontece todas as segundas-feiras, na parte da manhã, os alunos relatam os momentos mais importantes do fim de semana. Aquando os relatos dos colegas, o MP. perturbou muitas vezes os mesmos, saindo do seu lugar constantemente sem pedir autorização. Durante este momento realizou comentários inadequados para o momento como:

MP. *“Também nunca fazes nada ao fim de semana”* (MP teceu este comentário, no momento em que um colega afirmou que *“No fim de semana fiquei em casa e não fiz nada”*, esboçando alguns risos de gozo com o seu colega).

Chegando ao seu momento de falar sobre os momentos mais significativos do fim de semana, o mesmo afirmou que:

MP. *“No fim de semana, fui a uma festa ao Caricas [um café por ele frequentado muitas vezes] e estive lá até à 1h da manhã”*. No fim, o aluno desloca-se até ao seu lugar a correr, demonstrando um comportamento desapropriado para o contexto de sala de aula.

No momento em que outros colegas relatam o que fizeram no fim de semana, o aluno MP está constantemente a mexer em materiais escolares dos mesmos, nomeadamente o estojo do colega da mesa de trás. Os colegas ficam aborrecidos com o MP., A aluna A. diz que *“O MP. está sempre a mexer no meu estojo e a gozar comigo”*. Após ouvir este comentário, MP. manifestou logo em sua defesa dizendo *“Professora eu não fiz nada [sempre a rir-se]”*.

Ainda durante este momento (diálogo sobre o fim de semana), o MP. demonstrou um comportamento desajustado com um dos seus colegas. O MP. estava a importunar um dos seus colegas e dá um murro na cabeça do mesmo. No momento em que é chamado à atenção pela professora, o aluno manifesta-se dizendo *“Mas eu não fiz nada, ele é que estava a gozar comigo”*. O MP. nega o que fez, culpando o seu colega.

Hora do Conto (09:45) (Leitura do livro - As consultas do Dr. Serafim e a Bronquite da Senhora Adriana)

O momento da hora do conto é também um momento que faz parte da rotina desta sala de aula. Durante este momento, o MP. permaneceu sempre na brincadeira com alguns colegas, proporcionando que os mesmos não estivessem com atenção. O aluno MP. ao longo da exploração da história mostrou comportamentos inadequados para o momento de exploração em grande grupo, fazendo “carantonhas” constantemente para que os colegas se distraíssem e se rissem dele, para que todas as atenções se focassem nele.

No momento de exploração do livro “As consultas do Dr. Serafim e a Bronquite da Senhora Adriana” a professora repreendeu o MP. que não estava com atenção e questionou-o *“Então MP. diz-me lá o que é que eu estava a contar?”*, ao que o mesmo responde *“zzzz é o que está no livro [fala com a professora mas sempre num tom de gozo e a rir-se]”*. O aluno continua com o mesmo comportamento, sempre a rir-se, e a professora chama-

o à atenção, para modificar a sua postura e não perturbar os colegas. Nesta situação o MP. desrespeita a professora e não aceita que agiu mal perante todos.

Após alguns minutos, a professora continua a exploração do livro e o aluno continua a manter comportamentos desajustados para o contexto de sala de aula. O MP. agarra no estojo de um colega, tira um lápis e coloca nas orelhas para mostrar que é engraçado. Ao realizar este tipo de comportamento, o MP. perturba os colegas e não deixa prosseguir com a exploração da história, interrompendo a mesma pela segunda vez. Já no fim da exploração da mesma, MP. volta a perturbar a aula quando tira os seus óculos e começa a fazer “carantonhas” para que os colegas olhem para ele e se riem. MP. quer ser o centro das atenções e durante toda a exploração do livro perturbou os colegas que queriam estar com atenção e as professoras.

Atividade de Estudo do Meio (11h15)

No momento da atividade de Estudo do Meio, que se realizou por volta das 11h15, a seguir ao intervalo da manhã, MP chegou à sala e sentou-se no seu lugar. Ao longo da exploração da atividade, onde foi abordado o sistema respiratório, o aluno permaneceu sempre em silêncio, sem mostrar qualquer comentário que fosse desajustado para o momento. Porém, já no fim da aula MP. voltou novamente a demonstrar comportamentos inadequados para sala de aula, começou a baloiçar a cadeira muitas vezes e a rir-se para os colegas. Alguns minutos depois, MP. emite alguns sons com a boca que começam a perturbar a aula, ao que uma das suas colegas diz a A. *“Professora, o MP. não pára de fazer barulho e assim não consigo ouvir nada”*.

Já no momento final, na escrita do sumário, o MP. pede emprestada uma caneta a um dos colegas porque se esqueceu da sua em casa. O aluno não respeita o material da colega, nem a mesma e quando lhe devolve a caneta lança-a pelo ar. Depois de a professora estagiária atente para verificar este comportamento, chama-o à atenção e o mesmo responde *“Mas eu não fiz nada, foi o DA. que atirou, não fui eu”*. No momento em que nega a ação, MP. fala com a professora sempre num tom de gozo e a rir-se, demonstrando desrespeito pela professora.

O nome de MP. é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

26/11/2013:

Aula de Matemática (09h00)

Ao chegar a escola verifico que MP. é acompanhado pela sua mãe, que o leva até ao átrio da escola, mostrando um comportamento adequado ao contexto onde se encontra. Após o toque de entrada, MP. dirige-se até à sala e senta-se no seu lugar. Durante a primeira atividade da manhã MP. permanece em silêncio, sem manifestar qualquer tipo de comentário, assumindo uma postura correta dentro da sala.

Durante a atividade de Matemática, e depois de a professora perceber que o MP. demonstra um comportamento ajustado, decide nomeá-lo como seu ajudante, auxiliando na demonstração de alguns materiais para a exploração e abordagem inicial à circunferência. O aluno não perturba os colegas, e mostra-se empenhado durante a atividade, uma vez que realiza algo que o motiva. Ao longo da atividade as suas intervenções são pertinentes e adequadas para o momento, quando refere e auxilia os alunos que não compreendem bem a abordagem realizada ao círculo e à circunferência dizendo *“Então vocês só têm de perceber que a parte interna é a parte de dentro, e assim já é mais fácil para perceber a diferença”*.

Aula de Português (11h10)

Depois do intervalo da manhã MP. alterou completamente a sua atitude e comportamento que manteve da parte da manhã. Encontra-se muito agitado e começa a assobiar dentro da sala. O seu nome é registado pela primeira vez no quadro.

Durante a atividade de exploração, o aluno continua a manifestar o mesmo comportamento, a professora imediatamente se dirige a ele e diz-lhe que se dirija até ao fundo da sala para ficar de castigo e não participar na atividade, ao que o aluno responde *“Não vou, eu não fiz nada”*. A professora estagiária atente intervém e ajuda-o a sair da cadeira, ao qual o aluno exerce força contra a mesma para não se levantar. Esta volta a avisá-lo de

novo para sair do seu lugar e fazer o que lhe foi dito, e por fim, o aluno desloca-se até ao fundo da sala sempre a rir-se, a comentar o que os colegas estão a fazer.

Mesmo de castigo e sem puder participar na atividade, o aluno MP. comenta a leitura dos colegas do local onde se encontrava, num tom de gozo dizendo “*Eia parece que nem sabe ler, não é assim que se lê*”. O mesmo continua a perturbar o decorrer das atividades, deixando os colegas indignados porque não conseguem prosseguir com a atividade devido ao comportamento do seu colega.

O nome de MP. é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

Data: 09/12/2013 e 10/12/2013

Observador: Janine Almeida

NOTA DE CAMPO N.º2

Observações realizadas na décima segunda semana de prática, no dia 09 de dezembro de 2013 nos momentos de diálogo do fim de semana e atividade de estudo do meio. No dia 10 de dezembro de 2013 na aula de matemática (resolução de problemas) e na atividade de língua portuguesa com a escrita da carta ao Pai Natal.

09/12/2013

Diálogo sobre o fim de semana – 09h15 (Rotina da sala de aula):

Antes de iniciar a Hora do Conto, o aluno MP. demonstra comportamentos desajustados para o contexto. Assim que entra na sala corre até chegar ao seu lugar e começa a falar muito alto com alguns colegas, não deixando que a aula inicie tranquilamente. A professora chama-o à atenção e o mesmo finge que não ouve e continua a mostrar os mesmos comportamentos. Depois da professora referir que coloca logo de manhã o seu nome no quadro MP. mostra-se indiferente com o mesmo, uma vez que para ele é irrelevante.

Depois de ouvir este comentário, de forma a compreender porque o MP. se mostra indiferente com o registo do seu nome do quadro, decido ter uma pequena conversa com o mesmo:

(I) “MP. porque não te importas que o teu nome tenha tantos traços no quadro?”.

(MP) “Não sei” [encolhe os ombros].

(I) “Porque tens estes comportamentos?”.

(MP) “Não sei” [encolhe os ombros].

O aluno mostrou-se pouco interessado com esta conversa, não querendo falar sobre as suas atitudes e comportamentos.

De seguida iniciou-se o diálogo sobre o fim de semana, onde MP. continuou a importunar os seus colegas comentando sempre o que os mesmos diziam, desrespeitando as regras de participação. No momento em que R. contava como tinha sido o seu fim de semana, dizendo que tinha ficado em casa por que esteve doente, de imediato e sem pensar no que disse MP. afirmou “*Oh, coitado ficou doente em casa e não pôde sair*” [a rir-se], e quando a A. referiu que um dos momentos mais importantes para ele foi a visita que fez à vila Natal em Óbidos, MP. voltou a comentar dizendo “*Eia só agora é que foste lá? Eu já lá fui tantas vezes*”. Durante o momento de diálogo sobre o fim de semana, o aluno MP. não conseguiu permanecer em silêncio e quieto, mostrando comportamentos desajustados para o momento como levantar-se de repente e ir ao lugar de um colega, baloiçar a cadeira e importunar o colega do lado.

O nome de MP é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

10/12/2013:

Aula de Matemática (09h30)

Nesta atividade, a resolução de problemas, o aluno MP. mostrou um comportamento desajustado para o momento. Ao realizar os problemas com outro colega MP. não colaborou com o mesmo, permanecendo muitas vezes levantado e junto de outros colegas. Para além de não ajudar o colega na resolução dos problemas que para ele eram “*fáceis*” como referiu, o MP. começou a apoquentar alguns colegas, ao retirar alguns pertences, nomeadamente os colegas do lado e da mesa de trás.

Uma situação que MP. demonstrou não ter respeito pelos seus colegas foi quando repentinamente se levantou do lugar, retirou a borracha de M. sem pedir autorização, apagou algo que tinha na sua folha e depois devolveu. O aluno retirou material de um colega sem pedir autorização, mostrando desrespeito para com o mesmo.

Atividade de Português (11h10)

Ao longo desta atividade MP. manteve-se um pouco agitado, e demonstrou comportamentos que não são adequados para o contexto de sala de aula como levantar-se e ir junto de outros colegas sem pedir autorização.

Contudo, o seu comportamento modificou-se um pouco quando se começou a falar no Natal e na carta que podiam eventualmente escrever ao Pai Natal. MP. teceu vários comentários ao longo do diálogo em grande grupo, não deixando por vezes os seus colegas falar. Porém, os comentários ditos por ele foram pertinentes para o assunto que estavam a falar, e no mínimo surpreendentes como “*Podemos pedir ao Pai Natal para ter comida e ajudar os pobres*”

Já no final da atividade, quando os alunos dialogavam com a professora sobre como devia ser a estrutura da carta, e quais os elementos que a mesma devia de conter, observei uma situação do MP. que me deixou incomodada. MP. desrespeitou a professora estagiária atuante quando a mesma o chamou a atenção de que estava a incomodar os colegas e a perturbar a aula: “*MP. podes parar de comentar o que os teus colegas estão a dizer e de falar sempre por cima deles?*”, e MP. responde “*Mas eu não estou a fazer nada*”. Após a negação do que fez, a professora diz-lhe “*Tu não vês que estamos sempre a interromper as aulas por causa de ti?*”. Nesta conversa entre a professora e MP., o mesmo mostra que para ele é indiferente, não conseguindo olhar nos olhos da professora, mantendo a cabeça para baixo, ao não enfrentar a situação. Para além disso, MP. mostra uma postura desajustada, uma vez que quando a professora fala com ele ri-se alguma vezes.

O nome de MP é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

15h00

Da parte da tarde, depois da visita aos correios, dirigi-me ao MP., uma vez que o mesmo já se encontrava mais calmo, para compreender as suas ações e perceber o porquê de determinados comportamentos por ele manifestado em momentos da sala de aula. Durante a conversa o aluno não falou muito, e as respostas eram sempre as mesmas:

(I) “MP. porque de manhã te portaste tão mal, perturbaste não só a aula da professora, como os teus colegas que fizeram queixas de ti?”.

(MP) “Então porque eu já tenho o nome no quadro” [e começa a rir-se].

(I) “E por teres o nome no quadro está e vais continuar a agir dessa forma? Achas correto?”.

(MP) “Sim. Vou. [e continua a rir-se].

Após este momento de conversa com o aluno, o mesmo que se encontrava mais ou menos calmo, começou novamente a alterar o seu comportamento, destabilizando os seus colegas que estavam a construir os enfeites de Natal, comentando negativamente os trabalhos dos mesmos.

NOTA DE CAMPO N.º3

Observações realizadas na décima terceira semana de prática, no dia 16 dezembro de 2013 nos momentos de diálogo do fim de semana, na hora do conto e atividade de estudo do meio e no dia 17 de dezembro no ensaio para a festa de Natal.

16/12/2013

Diálogo sobre o fim de semana – 09h15 (Rotina da sala de aula):

No momento em que os alunos falavam sobre os momentos mais importantes do seu fim de semana, o MP não parava de incomodar o seu colega do lado, que já há alguns dias se tem queixado do comportamento dele e que quer mudar de lugar. No momento em que J. contava o que tinha realizado no seu fim de semana dizendo: “*Os meus pais fizeram 11 anos de casados este fim de semana e fomos almoçar fora*”, MP. não deixou de comentar e queria mostrar que na sua família também tem alguém que é mais velho, e disse de imediato “*Oh, e o meu pai tem 65 anos*”. Todos os colegas ficaram surpresos com o comentário de MP. e muitos deles riram-se e fizeram troça do mesmo. MP. não gostou da atitude dos seus colegas e começou a falar alto de mais, demonstrando um comportamento desajustado para o momento.

Ao longo deste momento MP. demonstrou um comportamento impróprio para o contexto, sendo o último a falar sobre o seu fim de semana. Contudo, já mesmo quando falava o penúltimo aluno, MP. que não parava de falar por cima dos seus colegas e comentar tudo o que eles diziam, acabou por não falar sobre os momentos mais importantes do fim de semana a pedido da professora. Assim que se apercebe que já não ia falar sobre os momentos mais importantes do fim de semana, o seu comportamento agravou-se.

Hora do Conto (09:45) (Leitura do livro – *O Pai Natal e o Menino Jesus*)

O aluno MP. perturba os colegas no momento da hora do conto, e interrompe muitas das vezes os seus colegas, não deixando que os mesmos respondam e participem da história. Este aluno não mostra respeito pelos colegas, não sabe colocar o dedo no ar nem esperar pela sua vez. Face a isto, um dos alunos, tece um comentário que demonstra a sua insatisfação para com o colega que diz “*Oh professora assim não dá, o MP. está aqui ao pé de mim, e está-me sempre a falar ao ouvido e não me deixa ouvir a história*”, assim como a B. mostra o seu descontentamento com o MP. afirmando “*O MP. está sempre a falar por cima dos outros, e não deixa os outros participar*”.

Durante a exploração da história, desenvolve-se um diálogo em torno da mesma onde o aluno continua a interromper constantemente os seus colegas. É convidado pela professora a retirar-se do cantinho da leitura e regressar ao seu lugar. Mesmo no seu lugar o MP. continua a perturbar a aula, comentando o que os seus colegas dizem, bem como tudo aquilo que a professora diz. Nesta situação o MP. para além de perturbar os colegas que querem ouvir a história, também começa a incomodar a professora. Ao questionar o aluno num tom de zangada, o MP. continua ainda a demonstrar um comportamento desapropriado sendo convidado a dirigir-se até ao fundo da sala para ficar de castigo.

O nome de MP é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

Atividade de Estudo do Meio (11h15)

Na atividade de Estudo do Meio foi realizado com os alunos o “*Jogo da Glória do Pai Natal*”. Para a realização do mesmo foram constituídos grupos, no qual não existiu qualquer manifestação por parte de MP. relativamente aos seus colegas. O grupo de MP. foi o primeiro grupo a lançar o dado e a responder à questão “*Qual a função do sistema reprodutor?*”, uma vez que não respondeu bem, permaneceu na mesma casa sem avançar. MP. não

ficou contente com a situação, mas manteve uma postura e comportamento correto ao longo do jogo, e não perturbou nenhuma das equipas. Ao longo da realização do mesmo, o aluno mostrou algum desagrado com o jogo, devido à posição em que a sua equipa se encontrava, uma vez que MP. não gosta de perder e a sua equipa era a que estava em último.

Durante a realização do jogo o MP. tentou sempre derrotar os seus colegas dizendo “ *mas essa resposta não é assim, se era para isso a nossa também estava bem, assim não vale é batota*”. No momento em que o aluno tece o seguinte comentário, de imediato se retira do jogo, dirige-se até à janela e senta-se, onde demonstra uma postura pouco correta dentro da sala de aula. MP. mostra-se bastante aborrecido porque não liderar o jogo, e por isso desiste e permanece amuado durante algum tempo.

Ao longo da realização de todo o jogo, o aluno não mostra nenhum comportamento que se revele perturbador para os seus colegas, o que mostra que o mesmo estava empenhado porque é uma atividade que gosta.

17/12/2013

Ensaio para a festa de Natal (09h30)

Na preparação para a festa de Natal, os alunos ensaiaram uma peça musical onde todos os alunos cantavam em coro. Os alunos dispuseram-se em grande grupo com o auxílio das professoras estagiárias com o objetivo de todos serem visíveis e de não existir brincadeira e conversa durante os ensaios. Contudo, o MP. não respeitou as professoras mudando de lugar constantemente, assim que era avisado o MP. voltava ao seu lugar e mudava quando as mesmas não olhavam para ele. Durante o ensaio, o MP. não respeitou o momento e nem cantou, sendo convidado várias vezes a sair do coro.

Já na atuação (na festa de Natal), que se realizou por volta das 11h30, o MP. perante os familiares dos alunos, mostrou um comportamento apropriado, ao manter-se calmo e desempenhar o seu papel naquele momento, cantar e dançar.

Data: 06/01/2014 e 07/01/2014

Observador: Janine Almeida

NOTA DE CAMPO N.º4

Observações realizadas na décima quarta semana de prática, no dia 06 de janeiro de 2014, nos momentos de diálogo do fim de semana e na hora do conto. No dia 07 de janeiro de 2014 na atividade de matemática e língua portuguesa.

06/01/2014:

Diálogo sobre o fim de semana – 09h10 (Rotina da sala de aula):

Depois das férias de Natal os alunos regressaram à escola, e o momento de diálogo de hoje não foi unicamente sobre o fim de semana anterior, mas também sobre as férias de Natal que cada um dos alunos vivenciou. Durante este momento o MP. perturbou os seus colegas quando comentava o que cada um deles dizia, não colocando o dedo no ar para esperar pela sua vez para falar. O MP. encontrava-se muito ansioso porque queria contar o que fez nas suas férias, e quando chegou a sua vez quis contar tudo o que fez, aquilo que realmente foi mais significativo: “Fui ao Colombo, fui ao Estádio da Luz e vi os jogadores do Benfica. Ah, e passei a passagem de ano na GRAV. Ah e joguei tablet, computador, playstation e no telemóvel”. Depois do momento em que relatou as suas férias, o MP. continuou a perturbar os seus colegas com comentários inadequados para o momento, desrespeitando os mesmos.

Hora do Conto (09:45) (Leitura do livro - Babuska)

Antes de se iniciar o momento, todos os alunos se dirigem ao cantinho da leitura para ouvirem a história sobre o dia dos reis, a *Babuska*. Como em todos os momentos de hora do conto, os alunos sentam-se no sítio mais conveniente, não existindo portanto locais definidos para cada um. No momento, em que os mesmos ocupavam os seus lugares, o único que restava para o MP. era junto de uma aluna que todos na sala ignoram e dizem “*não gostar dela*”, incluindo o MP. que em várias situações o menciona, e desta vez não foi exceção.

O MP. mostrou uma atitude incorreta com a sua colega quando disse “*eu não me sento aqui ao pé dela*” (e foi a correr para o outro lado da sala, para se sentar longe de M.). No preciso momento a professora estagiária atuante repreendeu o aluno, e disse-lhe imediatamente para se sentar junto da colega, ao qual o aluno respondeu que “*Não, não me sento ao pé da M. porque ela cheira mal e eu não gosto dela*”. Ao manifestar este comportamento com a sua colega, a professora estagiária atuante obrigou o aluno a sentar-se junto dela, ao qual o MP. manifestou o seu desagrado, mantendo-se sempre afastada da mesma. Apesar de continuar sentado junto da sua colega, durante todo o momento da hora do conto, MP. importunou muitas vezes a mesma com comentários sempre num tom de gozo, que a deixavam incomodada, bem como os restantes colegas que queriam ouvir a história.

Durante a exploração da história, MP. não parou também de distrair os colegas, perturbando a exploração da história.

O nome de MP. é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

07/01/2014:

Atividade de Matemática (09h10)

Antes de iniciar a aula o MP. manteve-se calmo, entrando na sala sem incomodar os colegas. Na aula de matemática foi abordado a noção de localização e orientação no espaço de uma forma diferente e atrativa, na qual o MP. adotou uma postura correta ao longo da mesma. Todas as suas intervenções foram pertinentes para o assunto explorado, mostrando interesse e motivação na aula. Devido ao seu comportamento ajustado, o MP. teve oportunidade de participar na exploração da aula, quando tentou descobrir as coordenadas do boneco a Babuska. Durante a exploração dos vários desafios, a professora estagiária atuante colocou várias questões, às quais MP. participou e respondeu adequadamente e com respeito, permanecendo em silêncio (sem perturbar a aula) até às 10h00.

Depois dos vários desafios que foram proporcionados sobre a localização e orientação no espaço através de coordenadas, os alunos realizaram o jogo da batalha naval. Este jogo foi realizado em grupos de quatro, sendo que cada equipa era composta por dois elementos. O MP. esteve muito concentrado e colaborou com o seu colega de equipa.

Antes de iniciar o jogo, em grande grupo foram lembradas as regras, no qual o MP. participou dizendo “*Neste jogo não se pode tocar nunca, os braços não se podem tocar nunca*”. Mesmo no momento em que os colegas definiam em grande grupo as regras gerais do jogo, o MP. manteve-se calmo, e não perturbou nenhum dos seus colegas. A sua equipa funcionou muito bem ao longo do jogo, até que a dado momento MP. decidiu manifestar o seu desagrado com o barulho que alguns colegas estavam a fazer, dizendo “*Calem-se! Queremos começar o jogo e assim não dá*”. Neste momento, o aluno estava muito concentrado no seu jogo.

Importa referir que MP. no dia anterior tinha ficado sem o seu telemóvel, retirado pela professora na sala de aula, devido ao comportamento manifestado durante todo o dia. O MP. ficou zangado porque é algo que gosta muito. Hoje já tinha o telemóvel de volta, com a promessa de se portar bem durante o dia todo. Assim que entrou na sala depois do intervalo, o MP. foi alertado pela professora de que tinha de arrumá-lo.

Atividade de Estudo do Meio (14h00)

A atividade de Estudo do Meio de hoje foi diferente uma vez que os alunos receberam a visita de uma enfermeira profissional do CHL. Durante a visita desta profissional à sala e toda a exploração realizada em volta

dos primeiros socorros realizada pela mesma, o MP. interrompeu-a algumas vezes demonstrando um comportamento inadequado e desrespeito perante todos os presentes na sala. Contudo, no momento de realização do cartaz informativo, MP. mostrou-se motivado e empenhado, não perturbando a aula e demonstrando um comportamento adequado. O MP. desempenhou a sua função e colaborou com os restantes elementos.

O nome de MP é registado no quadro pelo seu mau comportamento.

Data: 13/01/2014 e 14/01/2014

Observador: Janine Almeida

NOTA DE CAMPO N.º5

Observações realizadas na décima quinta semana de prática, no dia 13 de janeiro de 2014, no momento de diálogo do fim de semana e atividade de estudo do meio, e no dia 14 de janeiro de 2014 na parte da tarde, antes do início das atividades letivas.

13/01/2014:

Diálogo sobre o fim de semana – 09h10 (Rotina da sala de aula):

Depois de todos os alunos entrarem na sala, sentaram-se nos respetivos lugares para começar a aula. Antes de iniciar o momento de diálogo de fim de semana, o aluno MP. envolveu-se numa situação desagradável com o seu colega de carteira. O R. que é natural de uma cidade do norte do país e que gosta muito do Porto (clube) estava desanimado porque o seu clube tinha perdido um jogo no fim de semana. MP. como sabia que o seu colega gosta muito do seu clube, e é adepto do clube adversário, fez troça do seu colega levando-o a ficar incomodado e a chorar.

No momento em que questionei o MP. sobre o que tinha sucedido, o mesmo respondeu “*Não sei, eu não fiz nada*”, negando o que tinha feito ao seu colega. Perante esta situação, e apesar de MP. não admitir que tinha ofendido o seu colega, foi obrigado a pedir-lhe desculpa mesmo contrariado. Ainda que muito baixinho, para os colegas não ouvirem, o MP. pediu desculpas ao seu colega dizendo “*Desculpa. Nunca mais volto a gozar contigo*”.

Após este momento, MP. para demonstrar que não tinha gostado da situação e querer mostrar que ele é o centro das atenções, continuou a fazer troça do colega, mas desta vez imitando o sotaque do mesmo. Durante os relatos dos colegas sobre os momentos mais importantes do fim de semana, o MP. comentava o que estes diziam sempre com um sotaque diferente, de forma a apoquentar o colega de mesa. Foi chamado inúmeras vezes à atenção pela professora, mas nem assim o MP. deixou de manter um comportamento inadequado ao contexto de sala de aula.

Atividade de Estudo do Meio – Trabalho de pesquisa sobre Monumentos e Figuras Históricas da Cidade de Leiria (11h00)

O MP. depois do momento do diálogo de fim de semana continuou com o mesmo comportamento, ao imitar o seu colega com o seu sotaque. Quando o chamei à atenção porque estava a falar a assim, o mesmo respondeu “*Não sei*”, com um tom de gozo e com o sotaque do norte. Apesar de tudo, o colega que MP. queria incomodar não respondeu à situação, ignorando-o. O MP. após alguns momentos como viu que o seu colega não estava incomodado com a situação deixou de importuná-lo. Durante a realização do trabalho foram poucos os momentos em que o MP. auxiliou os seus colegas, uma vez que maior parte do tempo se levantava e corria até às mesas dos outros grupos.

Ao final da manhã o nome de MP. foi registado no quadro devido ao seu mau comportamento.

14/01/2014:

Aula de Matemática (09h10)

Nesta aula foi abordada pela primeira vez a numeração romana, um conteúdo que os alunos já esperavam ansiosamente conhecer. No início da exploração deste conteúdo, o MP. manteve-se sempre com uma postura correta, intervindo nos momentos pertinentes e com respostas adequadas ao conteúdo em causa. À medida que os colegas se deslocavam ao quadro para mostrar as possíveis formas de organizar as imagens afixadas, MP. começou a ficar irrequieto, uma vez que queria também mostrar a sua forma de classificação aos colegas. Porém, o seu comportamento foi-se agravando ao longo da exploração, pois levantava-se sem autorização, respondia mal aos seus colegas e comentava negativamente as classificações dos respetivos. Ao verificar que o comportamento de MP. não foi o mais correto durante as intervenções dos colegas, a professora estagiária atuante não o deixou ir até ao quadro como forma de castigo.

Perante esta situação o MP. para mostrar que ficou indignado, continuou a perturbar o desenrolar da aula. Contudo, apesar de não respeitar algumas regras como colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez para falar, as suas intervenções foram adequadas ao momento, quando participou na explicação das regras de numeração e dando exemplos alusivos como *“Mas professora, nessas imagens falta o V, não estão aí todas as letras da numeração romana”*. Porém, e apesar de toda a azáfama que o aluno proporcionou no início desta aula, progressivamente foi participando e intervindo de forma correta.