

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO  
A ESCRITA CRIATIVA COMO MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Carla Sofia Moura Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Hélia Pinto

Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro

Leiria, novembro de 2013

Carla Sofia Moura Santos

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO  
A ESCRITA CRIATIVA COMO MOTIVAÇÃO PARA ESCREVER

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Carla Sofia Moura Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Hélia Pinto

Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro

Leiria, novembro de 2013

Carla Sofia Moura Santos

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

*“Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”*

(Alonso & Roldão, 2005, p. 29).

Foram ainda supervisores da Prática de Ensino Supervisionada:

Professora Doutora Clarinda Barata

Professora Doutora Dina Alves

Professora Doutora Maria José Gamboa

*Àqueles a quem devo tudo o que sou,  
os meus Pais*

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta etapa, não posso deixar de fazer um profundo agradecimento àqueles que foram caminhando a meu lado, auxiliando-me, de uma forma ou de outra, nesta magnífica caminhada.

Aos meus pais, a quem agradeço tudo o que sou e tenho, agradeço o amor, o carinho, a dedicação, a preocupação, a compreensão e a paciência.

À Professora Doutora Hélia Pinto, pela empatia, dedicação, disponibilidade e incentivo que sempre demonstrou e pela forma interessada e exigente com que orientou este trabalho.

Ao Professor Doutor Luís Filipe Barbeiro, como meu Coorientador, sempre disponível, atento e dedicado ao meu trabalho.

A todos os Professores que, de uma maneira ou de outra, me incentivaram para este trabalho.

Às Professoras Cooperantes e turmas de alunos com quem me cruzei ao longo deste mestrado.

A todos os meus amigos a quem me subtraí durante estes dois anos e a quem recorri nos momentos de maior ansiedade.

Às minhas colegas e amigas de Leiria, pelo acolhimento e carinho que me deram nesta que é agora e sempre, também, a minha cidade. Em especial à Cheila Roça e à Carina Durães.

A ti, que entraste na minha vida neste último ano de curso, pelo teu amor, carinho, apoio e compreensão. Por trazeres contigo a minha pequena inspiração diária.

## **RESUMO**

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico está dividido em duas componentes, a reflexiva e a investigativa.

A componente reflexiva retrata as experiências educativas mais significativas que vivenciei ao longo da Prática, nomeadamente nos contextos de 1.º e 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 5.º ano de escolaridade em Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais e 6.º ano em Matemática, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estas reflexões são sustentadas pelo ideal de um professor reflexivo, que avalia as suas atitudes e toma as suas reflexões como ponto de partida para futuras planificações e atuações.

A componente investigativa contempla um estudo desenvolvido no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 3.º ano, com a finalidade de compreender se as tarefas de escrita criativa propostas são fonte de motivação dos alunos para a escrita. Para responder a esta finalidade, fundamentada, essencialmente, na escrita criativa e motivação, recorri, dentro do paradigma interpretativo, a uma metodologia de estudo de caso. Neste estudo foi utilizado um portefólio de aprendizagem, que foi crucial para a análise dos resultados, uma vez que foi o suporte onde os alunos colocaram as tarefas de escrita que mais gostaram, justificando o motivo que os levou a fazer a seleção. Os resultados deste estudo parecem demonstrar que os alunos se sentem motivados com a realização de tarefas de escrita criativa, na medida em que foram as mais seleccionadas para os portefólios.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Reflexão, planificação, relação pedagógica, experiências de aprendizagem, escrita criativa, motivação, portefólio.

## **ABSTRACT**

The current report of *Prática de Ensino Supervisionada* realized to obtain the Master degree in *Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico* is splited in two components, the reflexive and the investigative.

The reflexive component show us the most significative educative experiences that i experienced on the Praticice, namely on the 1º and 3º grade of the 1.º Cycle of basic education, 5.º grade in Portuguese, Story and Geography of Portugal and Nature Sciences and 6.º grade in Maths, on the 2.º cycle of basic education. This reflexions are sustained by the ideal of an reflexive teacher, that evaluates their attitudesand takes theirs reflexions as starting point for future planifications and performances.

The investigative component contemplates the study developed within the 1.º Cycle of Basic Education on a class of the 3.º grade, with the purpose of understand the tasks of Creative writing proposed are source of student motivation for writing. To respond this purpose, grounded, essentially, on the creative writing and motivation, I resorted, in the interpretative paradigm, to a methodology of case study. In this study i use a learning portfolio, that was crucial for the analysis of results, once that was the support where the students put their most liked writing tasks, justifying the reason that led them to make the selection. The results this study seem to demonstrate that the students feel motivated with the realization of creative writing tasks, once that they are the most selected to the portfolios.

### **KEYWORDS**

Reflexion, planification, pedagogic relation, learning experiencies, criative writing, motivation, portfolio.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vi
Abstract.....	vii
Índice Geral .....	viii
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Gráficos.....	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
<b>Parte I – Componente Reflexiva .....</b>	<b>2</b>
1. Introdução.....	2
2. Prática Pedagógica no 1.º CEB.....	3
2.1. Contexto de 1.º ano de escolaridade .....	3
2.2. Contexto de 3.º ano de escolaridade .....	11
3. Prática Pedagógica no 2.º CEB.....	16
3.1. Contexto de Português e História e Geografia de Portugal .....	16
3.2. Contexto de Matemática e Ciências Naturais.....	32
4. Síntese da Componente Reflexiva.....	39
<b>Parte II – Componente investigativa .....</b>	<b>40</b>
Uma perspetiva para motivar os alunos para a escrita.....	40
1. Introdução.....	40
1.1. Motivação, Objetivo e Questões de Investigação.....	40
1.2. Pertinência do Estudo .....	43
1.3. Organização do estudo.....	45
2. Enquadramento teórico.....	46

2.1. O Portefólio .....	46
2.1.1. A definição .....	46
2.1.2. Portefólio do aluno .....	46
2.1.3. Portefólio: o quê e como avaliar? .....	48
2.2. Um Caminho em Direção à Escrita Criativa .....	49
2.2.1. Processo de Escrita .....	49
2.2.2. Criatividade .....	51
2.2.3. Escrita Criativa .....	52
2.3. Importância da Motivação .....	53
2.3.1. Conceito de Motivação .....	53
2.3.2. Motivação dos Alunos na Sala de Aula .....	53
3. Metodologia.....	56
3.1. Opções metodológicas.....	56
3.2. Procedimentos Metodológicos .....	57
3.2.1. Caracterização dos Participantes .....	58
3.2.2. Tarefas de escrita criativa .....	59
3.2.3. Planificação da intervenção com a turma .....	60
3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	64
3.2.5. Análise de dados .....	65
3.3. Validade e Fidelidade do Estudo .....	65
4. Sessões de Trabalho com a turma .....	67
5. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	74
6. Conclusão da componente investigativa.....	82
6.1. Síntese do estudo .....	82
6.2. Principais conclusões.....	83
6.3. Limitações e Recomendações.....	85
Conclusão .....	87

Referências Bibliográficas.....	88
Anexos.....	94
Anexo I – Reflexão de atuação no 1.º ano de escolaridade.....	95
Anexo II – Reflexão de observação no 1.º ano de escolaridade.....	98
Anexo III – Reflexão de atuação no 3.º ano de escolaridade.....	104
Anexo IV – Reflexão de atuação e História e Geografia de Portugal.....	111
Anexo V – Reflexão de atuação em Matemática 2.º CEB.....	118
Anexo VI – Desempenho da Turma de Alunos.....	123
Anexo VII – Inquérito por Questionário Feito aos Alunos.....	125
Anexo VIII – Resultados da Questão 8 da Primeira Parte do Inquérito por Questionário.....	127
Anexo IX – Resultados da Questão 6 da Terceira Parte do Inquérito por Questionário.....	127
Anexo X – Texto A colheita.....	128
Anexo XI – Análise de conteúdo dos portefólios dos alunos.....	129

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo de uma página do banco de palavras. ....	7
Figura 2: Resultado final do banco de palavras.....	7
Figura 3: Fantoches realizados pelos alunos. ....	8
Figura 4: Exemplo do registo de uma reescrita. ....	26
Figura 5: Vocabulário de parede realizado pelos alunos.....	29
Figura 6: Jogo de tabuleiro para aula de revisões.....	29
Figura 7: Página de reflexão para o portefólio. ....	67
Figura 8: Poema criado por um dos alunos na tarefa <i>Os últimos e os primeiros</i> . ....	69
Figura 9: Poema criado por um outro aluno, na tarefa <i>Os últimos e os primeiros</i> . ....	69
Figura 10: Texto do aluno que apagou o desenvolvimento da história elaborada pelos colegas. ....	71
Figura 11: Pequena parte do texto onde o aluno J escreveu as suas ideias (antes de eu o estar a acompanhar). ....	71

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Matriz para a realização da tarefa “Gerador de questões” . . . . .	61
Quadro 2: Sessões de trabalho com os alunos. . . . .	63
Quadro 3: Número de textos incluídos nos portefólios dos alunos. . . . .	74
Quadro 4: Tarefas de escrita escolar habitual seleccionadas pelos alunos para o portefólio. . . . .	76
Quadro 5: Tarefas de escrita criativa implementadas no estudo e seleccionadas pelos alunos para o portefólio . . . . .	76
Quadro 6: Outras tarefas de escrita: escrita criativa e escrita escolar habitual. . . . .	77
Quadro 7: Resultados da análise de conteúdo dos portefólios dos alunos. . . . .	79
Quadro 8: Desempenho dos alunos da turma. . . . .	123

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tarefas de escrita criativa implementadas para este estudo selecionadas para os portfólios. ....	76
Gráfico 2: Preferência dos alunos relativamente às áreas curriculares. ....	127
Gráfico 3: Preferência dos alunos relativamente ao gosto pela escrita. ....	127

## **ABREVIATURAS**

1.ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.ºCEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico

UC – Unidade Curricular

HGP – História e Geografia de Portugal

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CN – Ciências Naturais

OTD – Organização e Tratamento de Dados

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

Este relatório da Prática de Ensino Supervisionada intitulado de “Refletindo acerca da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico – A escrita criativa como motivação para escrever” surge no âmbito da Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada no decorrer dos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013. O relatório apresenta-se dividido em duas componentes, a componente reflexiva e a componente investigativa.

Na componente reflexiva, também dividida em duas partes, retrato o processo vivido ao longo da minha Prática Pedagógica. Numa primeira parte refiro-me ao percurso que realizei no 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico) e numa segunda parte ao percurso que realizei no 2.º CEB.

Com a componente reflexiva, pretendo evidenciar algumas situações vivenciadas e aprendizagens efetuadas, bem como o percurso que realizei ao longo de cada Prática. Assim, fundamentei-me nas reflexões e planificações de cada contexto, sendo que também recorri à minha memória pois foi nela que ficaram os momentos mais marcantes de todo este processo de aprendizagem.

Na componente investigativa deste relatório apresento um estudo que realizei no âmbito da Prática do 2.º semestre deste mestrado com uma turma de 3.º ano de escolaridade.

Esta investigação teve como principal objetivo verificar se as tarefas de escrita criativa propostas foram fonte de motivação nos alunos, para a escrita. A investigação seguiu uma metodologia de estudo de caso e a análise dos dados fez-se de acordo com uma triangulação dos dados provenientes de diferentes instrumentos, registo áudio/visual, registo fotográfico, portefólios dos alunos e observação participante, esta última inserida nas reflexões semanais de Prática.

No final das duas componentes apresento as conclusões do relatório e uma reflexão final.

# **PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA**

## **1. INTRODUÇÃO**

Ao iniciar este mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico foram muitos os meus receios mas grandes também as minhas expectativas. Apesar de, aquando da licenciatura, ter tido oportunidade de realizar Prática Pedagógica um dia por semana durante um semestre, durante o mestrado tive mais oportunidades de me ver crescer como docente. Neste, acompanhei uma turma por semestre, durante três e dois dias, respetivamente, no 1.º CEB e no 2.º CEB, duas turmas por semestre, de acordo com os horários das mesmas.

Por conseguinte, nesta componente apresento uma reflexão acerca do meu percurso ao longo de toda a Prática desenvolvida no decurso de dois anos de mestrado. Para a sua elaboração tive em conta não só as vivências de cada Prática, mas também as reflexões realizadas quer ao longo, quer no final de cada uma delas.

Neste sentido, passo a apresentar as reflexões, subdividindo-as em duas partes: a primeira corresponde à Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB e, a segunda, em 2.º CEB. Optei por fazer esta divisão por se tratar de dois ciclos distintos. Para ambos os contextos baseio-me nas experiências vividas em sala de aula, bem como no trabalho que foi desenvolvido no âmbito da prática letiva, refletindo acerca das experiências mais significativas para mim, como docente em formação.

Em relação à parte referente ao 1.º CEB, a Prática foi desenvolvida, durante o primeiro semestre, num 1.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, num 3.º ano de escolaridade, daí a subdivisão de ambos os contextos.

No que respeita à parte referente ao 2.º CEB, a Prática foi desenvolvida, durante o 3.º semestre, no contexto das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade e, no quarto semestre, num 5.º ano de escolaridade, no contexto da disciplina de Ciências Naturais e num 6.º ano de escolaridade, no contexto de Matemática.

## **2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB**

A minha Prática no 1.º CEB decorreu durante todo o primeiro ano de mestrado, sendo que no primeiro semestre em contexto de 1.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, num 3.º ano de escolaridade. De salientar, que no primeiro contexto, após as primeiras semanas de atuação, a minha colega de grupo desistiu do mestrado, ficando eu a trabalhar apenas em colaboração com a Professora Cooperante e Supervisora. No segundo contexto iniciei com outra colega que veio a constituir grupo comigo.

O 1.º CEB foi, desde sempre, a minha preferência como docente pois neste contexto a interação entre professor-alunos é mais próxima o que faz com que o papel do professor não seja apenas o de ensinar, mas principalmente, o de educar. Para além disso, é necessário ter uma atenção especial a vários aspetos de forma a tornar as aprendizagens dos alunos significativas e estimulantes, pois é a primeira etapa do ensino básico.

Para que o professor do 1.º CEB possa ativar as potencialidades de cada aluno, é necessário, primeiramente, criar um ambiente educativo agradável e estimulante que favoreça a motivação e as aprendizagens de cada um (Horta, 2007), pois, nestas idades, o espaço físico e os materiais proporcionados aos alunos são fundamentais na influência dos seus comportamentos pedagógicos (Pereira & Azevedo, 2005). Para além destes fatores externos, cabe ao professor motivar os alunos valorizando não só aspetos físicos da sala de aula, mas também aspetos emocionais e sociais. Assim, o seu papel é, de igual modo, “ (...) criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 139).

### ***2.1. CONTEXTO DE 1.º ANO DE ESCOLARIDADE***

O meu sentimento no momento em que me foi divulgado o ano da turma que viria a ser a minha turma de alunos foi, desde logo, muito positivo pois fiquei muito feliz e ansiosa por poder interagir com crianças que estavam a transitar para o 1.º CEB.

Sabendo que as transições entre ciclos são momentos muito importantes para os alunos foi necessário dar espaço e tempo aos alunos para uma boa adaptação a este novo ciclo. Pude verificar que, ao entrar para o 1.º ano de escolaridade, os alunos são confrontados

com novos desafios e novos problemas. O simples facto de terem que permanecer nos seus lugares, sentados nas cadeiras durante algum tempo, é já um problema para eles.

Para além das regras com que os alunos se deparam à entrada para o 1.º CEB, são notórias as diferenças que sentem relativamente ao Pré-escolar, nomeadamente no que concerne aos hábitos de pedir licença para ir à casa de banho, beber água, entre outras coisas. Neste sentido foi essencial estar consciente destas pequenas mudanças para facilitar a integração dos alunos, pois é muitíssimo importante que o professor tenha consciência do seu papel e atue como facilitador e orientador na aprendizagem dos seus alunos, no sentido de coordenar esforços e ações dos alunos, para que a transição entre os ciclos não dê origem a um período excessivo de dificuldades com a adaptação a novas situações que poderão afetar os alunos. Neste sentido, torna-se premente assegurar que o processo de ensino-aprendizagem não decorra de uma forma fragmentária, mas sim de modo contínuo e evolutivo.

Os primeiros momentos de Prática em que tive o privilégio de observar as aulas lecionadas pela Professora Cooperante foram extremamente importantes, pois senti que este primeiro contacto superou as minhas expectativas em grande escala, não só pelo contacto com os alunos, mas com todo o meio escolar, com toda a magia que envolve um espaço educativo. Segundo Estrela (1984):

(...) a observação de uma situação de aula constitui o primeiro e principal meio de conhecimento do estagiário, uma vez que a observação espontânea (...) deixava o estagiário entregue a si próprio: às suas projecções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais ou mais ou menos limitados ou limitadores (p. 62).

Assim, considero que o período de observação foi fulcral para todo este processo da minha Prática, pois foi nele que comecei a conhecer o ambiente da escola, a compreender a dinâmica de sala de aula, num 1.º ano de escolaridade. Para Estrela (1984) a observação é um privilégio na formação docente, assim, considero que a observação deve ser o ponto de partida para qualquer prática profissional no ramo da educação. A autora vai mais além referindo-se à observação participada como fundamental, tendo em conta que, ao mesmo tempo, o professor em formação pode observar e participar nas atividades com os alunos. Para mim, esta observação participada é muito importante, na medida em que temos oportunidade de começar desde cedo a interagir com os alunos.

A partir da primeira visita ela [cooperante] propôs-nos algo que eu não estava à espera, que começássemos a interagir mais com as crianças dentro da sala de aula. Então, a partir daí, começamos a circular pela sala a ver os trabalhos das crianças, ajudar as crianças nas suas dúvidas. É fascinante assistir de tão perto aos primeiros trabalhos das crianças no primeiro ano de escolaridade. Considero que esta interação mais próxima, em contexto de sala de aula, me enriqueceram bastante, me proporcionaram um contacto mais próximo com as crianças e senti de mais perto as dificuldades destas em pequenos trabalhos como contornar tracejados e utilizar a tesoura (Excerto retirado da 1.º reflexão de observação, 30 de Setembro de 2011, p. 2 – Anexo I).

Neste período, foi necessário começar a pensar e estruturar futuras planificações para o momento seguinte, a atuação em sala de aula com os alunos. Assim, de forma a facilitar a minha integração, durante o período de observação, procedi à criação de grelhas de observação, para recolher informação acerca das características dos alunos e da dinâmica de sala de aula.

Após este período de observação, atendendo a que é o professor o responsável por gerir o currículo em função dos interesses dos alunos e do contexto educativo envolvente, adequar e diferenciar estratégias, gerindo de forma consciente todo o processo de ensino-aprendizagem, articulando conteúdos, planos de atividades e definindo formas de avaliação, comecei a realizar esboços semanais e planificações diárias. Estes planos, flexíveis conforme a realidade vivenciada, foram sempre elaborados com o intuito de proporcionar momentos de aprendizagem aos alunos, para a aquisição das competências essenciais a cada uma das áreas de estudo, que envolvam conteúdos específicos.

Para a realização das planificações considerámos importante incluir a área curricular, os conteúdos, as competências a adquirir, a descrição das estratégias a implementar, os recursos necessários, o tempo e a avaliação, tendo em conta o desenvolvimento de aprendizagens nos diferentes domínios do saber.

De forma específica, para planificar para a turma fui-me apercebendo de que era necessário conhecer um leque diversificado de estratégias a implementar em sala de aula com os alunos, nomeadamente recorrendo a trabalho individual e de grupo, diversificando o tipo de atividades ao longo das aulas atendendo às suas idades e necessidades, no sentido de aproveitar da forma mais eficaz possível o tempo de concentração nestas idades.

Tendo em conta o ano de escolaridade, foram muito frequentes as iniciações, principalmente no que concerne a novos grafemas, para dar início ao ensino da leitura e da escrita, no âmbito da Língua Portuguesa e, ao ensino do sentido de número, no âmbito da Matemática.

Para este tipo de atividades foi necessária muita criatividade e exploração de diferentes estratégias de aprendizagem, porque é uma parte muito importante e muito desejada pelos alunos. Assim, no âmbito do Português, tentei sempre que fossem aprendizagens contextualizadas em pequenas histórias ou músicas onde se evidenciasse um fonema específico para, a partir daí, iniciar o estudo do grafema com os alunos, de forma a estimular o desenvolvimento linguístico dos alunos, como por exemplo as diversas histórias das letras do abecedário, facultadas pela Professora Cooperante. É muito importante planificar este tipo de atividades de uma forma muito coerente, na medida em que a complexidade das relações som-grafema implicam uma boa aprendizagem da ortografia, ou seja, implica que os alunos saibam quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma forma específica (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). No âmbito da Matemática, tendo em conta que os alunos chegam ao 1.º ano de escolaridade com algum conhecimento sobre os números e as suas representações de forma informal, procurei propiciar em sala de aula situações que envolvessem contagens simples, identificação dos números, comparações e ordenações numéricas, estabelecimento de relações simples entre números, de forma a constituir uma base importante para a aprendizagem da Matemática, tendo em vista o desenvolvimento do sentido de número. Com este intuito, tomei como ponto de partida situações do quotidiano dos alunos, tal como é sugerido pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte, et al., 2007).

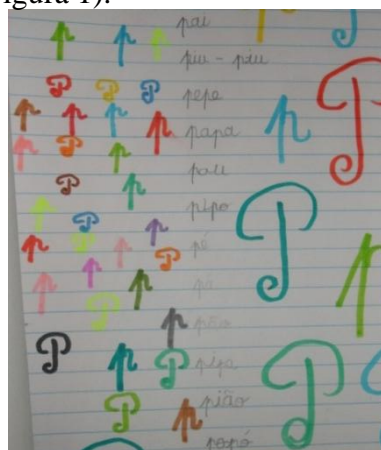
Por conseguinte, um professor deve ter a capacidade de estruturar e reestruturar a sua prática letiva, tendo em vista, a cada dia, uma melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos. Para isso, deve utilizar diferentes métodos e materiais que permitam adequar as diferentes estratégias à realidade da sua turma.

Também a relação pedagógica é algo que valorizo muito e que considero estar na base do processo de ensino-aprendizagem, pois entre professor e alunos deve ser estabelecida uma boa interação afetiva de forma a criar condições para uma sala de aula harmoniosa e dinâmica. Para além disso, esta interação estimula a atividade criativa dos alunos,

levando-os a novas formas de compreensão, essenciais no processo de aprendizagem e um bom indicador do ambiente de aprendizagem. Para mim, a criação de laços é um marco muito forte, principalmente no que concerne à motivação do aluno para aprender. Abreu e Masetto (1990, citados por Silva (2007)) afirmam que “ (...) é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos” (p. 3).

Atendendo a que a dinamização das atividades em sala de aula assenta num conjunto de estratégias, com o propósito de melhorar sempre o processo de aprendizagem dos alunos, tentei sempre organizar as aulas de modo a que todos os alunos pudessem compreender e estar motivados para novas aprendizagens.

Neste contexto valorizei muito o trabalho individual, principalmente ao nível da comunicação escrita, na medida em que foi um período de aprendizagem em que os alunos tinham necessidades específicas como vícios na direcionalidade dos grafemas. Uma atividade que foi levada a cabo com muito sucesso foi o banco de palavras, onde os alunos, depois de uma chuva de ideias em grande grupo com palavras iniciadas pelo grafema mais recente que aprenderam, escreviam as palavras numa folha, decorando-a com letras coloridas (Figura 1).



**Figura 1:** Exemplo de uma página do banco de palavras.

No final do ano, desta atividade surtiu um pequeno livro para cada aluno (Figura 2).



**Figura 2:** Resultado final do banco de palavras.

Porém, também recorri ao trabalho de grupo diversas vezes, nomeadamente para explorar diversos temas relacionados com o estudo do meio e em situações de resolução de problemas. Optei por recorrer mais ao trabalho em grupo em atividades que proporcionassem o envolvimento pluridisciplinar como a exploração de pequenas obras, valores, atividades que envolvessem matemática, jogos, entre outras.

Houve um dia de atividades (29 de novembro) relacionadas com a história do Plano Nacional de Leitura (PNL) *Onde meti os meus óculos?* que me marcou. Para iniciar, a primeira atividade foi a audição da história a partir da plataforma digital do PNL e, posteriormente, feita uma análise do conteúdo do texto. A partir daqui surgiram diversas atividades, nas mais diversas áreas Língua Portuguesa, Educação e Expressão Plástica, Estudo do Meio, Educação e Expressão Musical e Matemática. E ainda abordar um valor muito importante – a amizade. A parte em que os alunos se mostraram mais entusiasmados foi, sem dúvida, na parte de Expressão Plástica, com a construção dos fantoches (Figura 3) (confrontar Anexo II para mais reflexões acerca deste dia).



**Figura 3:** Fantoches realizados pelos alunos.

No que concerne a materiais, foi impressionante para mim a forma como os alunos se entusiasmavam com os diferentes materiais que íamos utilizando na prática letiva. Como exemplo, na terceira semana de aulas trabalhamos o preenchimento da letra “I” com recortes de “I” a partir de jornais. Esta foi uma atividade muito pertinente, porque para além dos alunos terem reconhecido a letra noutros formatos, também ficaram muito entusiasmados por manusear o jornal, pelo seu tamanho e por deixar tinta nas mãos. Alguns alunos chegaram mesmo a comentar “a folha de jornal é tão grande, mexer no jornal suja as mãos”.

Para a problematização de diversas situações foram utilizados objetos concretos, desde os não estruturados, que se utilizam no quotidiano, a estruturados, relacionados com a matemática, como os blocos lógicos, o geoplano, o tangran, entre outros. O uso de materiais, estruturados e não estruturados é importante, principalmente na aprendizagem da Geometria e Medida, isto porque os materiais podem permitir o estabelecimento de relações, o que pode facilitar a compreensão de conceitos (Ponte *et al.*, 2007).

A comunicação em sala de aula foi constante em cada atividade letiva, a maior parte dos alunos eram bastante autónomos quer para falar sobre eles próprios como também para participar em diálogos ou interações, questionar ou responder a algo que era pedido. Como é natural havia alguns alunos (5 ou 6) que se revelavam mais tímidos e acabavam por não participar de uma forma tão ativa e entusiasmante quer nas discussões em grupo turma, quer nos trabalhos em pequenos grupos. Apesar disso foi indispensável incentivar os alunos a exprimirem-se oralmente de forma cada vez mais fluente e desinibida. Isto porque, todos os alunos devem aprender e ter capacidade de expressar as suas ideias e interpretar e compreender as ideias que lhes são apresentadas. Assim, torna-se demasiado importante insistir na comunicação porque é uma capacidade comum objetivo curricular importante (Ponte, *et al.*, 2007).

Relativamente a algumas dificuldades que verifiquei nos alunos, posso falar nas questões de lateralidade, pois muitos alunos não a tinham bem definida, uma vez que confundiam bastante a direita com esquerda, o dentro com fora. Esta dificuldade acaba por estar relacionada com as diversas áreas, mas principalmente com a Matemática e Expressão físico-motora. Para combater essa dificuldade comecei a introduzir nas planificações atividades que levassem os alunos à necessidade de distinção entre direita e esquerda, cima e baixo, entre outras. No dia a dia escolar foram notórias outras dificuldades que foram sendo ultrapassadas com o tempo, tais como a direcionalidade dos novos grafemas, a leitura de pequenas frases (decifração), o recorte e a dobragem de diferentes tipos de papel.

Mas não são os alunos os únicos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem a ter dificuldades. Eu própria, nas primeiras semanas, senti muitas dificuldades quanto ao tipo de tarefas a planificar para os alunos, na seleção das melhores estratégias a implementar em sala de aula, de forma a proporcionar aprendizagens coerentes e significativas. Estas dificuldades foram ultrapassadas com o conhecimento cada vez

melhor da turma e com o apoio da Unidade Curricular de Didática do 1.º CEB, onde os professores nos alertavam sempre para as diversas abordagens dos conteúdos.

Na iniciação à leitura tive algumas dificuldades, principalmente para encontrar diferentes estratégias para auxiliar os alunos na decifração de pequenas sílabas como “pa”. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas com auxílio da Professora Cooperante e com algumas leituras, nomeadamente relacionadas com a decifração, quando percebi que as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura são idênticas às que nós, adultos, temos ao aprender uma nova língua estrangeira (Sim-Sim, 2009).

Outro parâmetro fundamental na prática docente é a avaliação. Segundo o Ministério da Educação a avaliação deve constituir uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, ser coerente com o programa incidindo de modo equilibrado em todos os objetivos curriculares, utilizar uma diversidade de formas e instrumento de avaliação, ter predominantemente um propósito formativo, ser transparente para alunos e pais baseando-se na definição de objetivos claros de aprendizagem. Avaliar é, para o professor, um compromisso, um elemento significativo com a aprendizagem. Tal como referem Braga *et al* (2004) “a aula deve acontecer, ser viva e dinâmica” (p. 29).

Em relação à avaliação em sala de aula, a meu ver, deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos e, por isso, cabe ao professor definir o que avaliar, como avaliar, porquê avaliar e quando avaliar. O professor deve ser a pessoa que conhece os alunos a ponto de definir os parâmetros de avaliação, a fim de valorizar a singularidade de cada aluno, bem como as necessidades e os pontos fortes de cada um.

O grande problema da avaliação está na conceção errónea dada à palavra. A avaliação no contexto escolar tem início desde a entrada dos alunos na sala de aula, não podendo, portanto, ser entendida como uma mera atribuição de notas. A avaliação deve ser contínua e não ser, muitas vezes, vista como o desempenho do aluno num determinado momento de avaliação, como por exemplo um teste (Schmidt & Cainelli, 2004).

Num primeiro ano de escolaridade isto é ainda mais evidente pois o professor está em constante avaliação, quer ao nível das regras de sala de aula, quer ao nível das aprendizagens e atitudes/comportamentos dos alunos, como também em constante avaliação do seu trabalho.

Desde o início, dentro desta nova comunidade escolar fui mantendo o diálogo com a Professora Cooperante que se mostrou sempre disposta a colaborar com o meu trabalho e a prestar ajuda sempre que necessário. Esta atitude foi muito importante para mim porque me transmitiu alguma confiança e vontade imediata de começar a trabalhar.

Fui conhecendo a instituição, as pessoas que nela trabalhavam e fui começando a manter uma relação próxima com todos, de forma a integrar-me neste novo mundo, para poder trabalhar em harmonia. Desde logo, inteirei-me das atividades a realizar ao nível da escola, para poder envolver-me e participar nas situações coletivas como a preparação da festa de Natal, o dia do bolinho, a festa de final de ano, entre outras atividades que foram acontecendo ao longo do semestre em que colaborei com a escola.

Relativamente às minhas atitudes, desde a minha entrada para esta instituição que manifestei muito empenho no exercício da profissão docente, mostrando disponibilidade para uma permanente autoformação que me pudesse tornar cada vez melhor na prática letiva.

A minha intervenção junto desta turma teve sempre em conta a observação de situações pedagógicas anteriores, tendo-as em consideração para a concretização das planificações, avaliações e reflexões seguintes e confrontando-as com pesquisas relacionadas com situações pedagógicas.

## ***2.2. CONTEXTO DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE***

Ao iniciar uma nova Prática, agora num 3.º ano de escolaridade, foram muitas as expectativas criadas em torno do que seria integrar-me numa nova turma e num contexto diferente, principalmente depois de um semestre com Prática num 1.º ano de escolaridade. Outra novidade foi voltar a trabalhar em grupo.

Parti para a primeira semana como observadora a fim de conhecer a instituição, a Professora Cooperante e a turma de alunos. Nas palavras de Estrela (1986) a observação é o principal meio de o professor conhecer os seus alunos e é uma base muito importante para o processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro contacto com a instituição foi muito bom, fui muito bem recebida e encaminhada para a que viria a ser a minha sala de aula. Com o sinal do toque de entrada fiquei ansiosa que os alunos chegassem à sala de aula, tinha muita vontade de os

conhecer de saber que reações iriam ter quando me vissem. Foi muito agradável ver um sorriso no rosto dos alunos ao depararem-se comigo, ficaram muito curiosos para saber quem eu era, o meu nome e o que significava a minha presença ali na sala deles.

Com o passar dos dias fui conhecendo cada vez melhor os alunos e a aproximação entre ambas as partes foi sendo cada vez mais notória, o que para mim foi muito importante porque dou especial atenção à relação pedagógica que deve existir entre professor e alunos. O período de observação foi crucial, porque proporcionou um conhecimento mais específico da turma (número de alunos, alunos com dificuldades de aprendizagem, algumas características a nível de comportamento, entre outras) e da dinâmica vivida dentro da sala de aula (a disposição dos alunos, as rotinas, a divisão de tarefas dentro da sala de aula). Uma das rotinas da turma que mais me cativou foi o momento de relaxamento depois de almoço, porque foi algo abordado, muitas vezes, nas unidades curriculares com alguns professores, mas que nunca tinha visto em contexto real. Algo que me pareceu muito favorável para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos foi o momento de autoavaliação diária, onde os alunos refletiam e avaliavam os seus comportamentos, atitudes, postura e trabalho realizado em sala de aula.

Outra rotina que mereceu a minha atenção foi a resolução do problema da semana, que acontecia a cada segunda-feira, depois do momento de relaxamento. Eram sempre bons momentos de exploração de várias estratégias para a resolução de problemas, iniciando as explorações com as propostas de resolução dos alunos. É muito importante que se recorra sempre às estratégias utilizadas pelos alunos, para que estes encontrem um sentido lógico para as suas próprias aprendizagens. Segundo Rocha e Menino (2008):

(...) o professor deve criar um ambiente de aprendizagem que ajude os alunos a desenvolver uma predisposição para a Matemática, ao mesmo tempo que valoriza a utilização didáctica dos processo e estratégias informais de resolução de problemas. (pp. 185-186).

Quanto à planificação, penso que, enquanto grupo de Prática, procuramos cumprir sempre com as nossas funções tanto nos prazos estabelecidos, como nas críticas construtivas que nos foram feitas (que foram bem aceites constantemente). Considero que diversificámos a natureza das tarefas, adequando as estratégias para que fossem exploradas da melhor forma possível com os alunos. Saliento o nosso cuidado em preparar, as aulas a lecionar, devidamente fundamentadas.

Procurei fundamentar-me cientificamente sempre, não revelando dificuldades nesse âmbito, quer nos conceitos a desenvolver e explorar em sala de aula com os alunos, quer na linguagem a utilizar com os mesmos. Penso que a minha atuação em sala de aula retrata muito daquilo que sou, assim considero que as minhas atitudes, em sala de aula, são muito espontâneas e revelam que me sinto no meu mundo, a escola.

Relativamente à atuação em sala de aula, considero que a minha principal dificuldade inicial foi a enorme diferença entre o contexto vivenciado anteriormente com um 1.º ano e depois com um 3.º ano, relativa aos conhecimentos científicos. A principal diferença que encontrei foi que para todas as aulas, sem exceção, tive necessidade de me fundamentar muito bem cientificamente pois os conteúdos a explorar assim o exigiam, de forma a sentir-me preparada para qualquer questão que surgisse por parte dos alunos.

No que concerne a experiências de aprendizagem, não posso deixar de salientar que foi ao longo deste semestre e com esta turma que decorreu a implementação da minha investigação sobre a escrita criativa, no entanto não vou focar as vivências relativas aos momentos que a implementação desta investigação trouxe, pois estas serão bem evidenciadas na componente investigativa deste relatório.

Por conseguinte, debruço-me sobre outras experiências que tive oportunidade de vivenciar, nomeadamente no âmbito do ensino diferenciado (pois foi a primeira vez que tive um contacto próximo com alunos com NEE) e na elaboração de fichas de avaliação, que considero terem tido demasiada importância na minha formação enquanto futura docente, numa fase como esta – de estágio – onde tinha a cooperação da minha colega e o apoio constante da Professora Cooperante.

Como em tudo o que fazemos na nossa vida, há momentos que guardamos mais positivos e outros que guardamos com a sensação que podíamos ter feito melhor, depois de o fazermos. Neste sentido, o momento em que senti que poderia ter dado mais de mim, que deveria ter preparado melhor, em que deveria ter procurado estratégias mais eficientes aconteceu logo na 4.ª semana (no momento de atuação conjunta) aquando a realização da prenda do dia do pai – um porta-moedas. Apesar de ter sido um momento em que era eu a orientar a turma, considero ter sido uma lacuna ao nível do grupo, pois devido a um contratempo não conseguimos reunir o material para a realização da prenda com a antecedência desejada de modo a testarmos com o tempo necessário as

estratégias a utilizar para a realização da tarefa. Com estes imprevistos enquanto preparávamos a prenda para os pais, fui vendo o tempo escassear e fiquei um pouco nervosa. Felizmente as prendas ficaram finalizadas e os alunos puderam levar atempadamente as prendas para entregar aos pais.

Para mim este não foi um momento feliz, aliás considero ter sido o momento menos feliz ao longo deste estágio. No entanto, encaro-o como uma grande aprendizagem, pois estou certa de que não voltarei a repetir um momento como este. O que mais me entristeceu foi o facto de não ter correspondido às minhas expectativas pessoais, porque nunca antes isto me tinha acontecido, pois se há aspetos que considero importantes, a preparação dos materiais é dos que mais prezo.

Pelo contrário, um dos melhores momentos de prática (embora considere que este está entre muitos outros!) ocorreu durante a 10.<sup>a</sup> semana de prática (que para mim foi a minha melhor semana de prática neste semestre) aquando da recolha de ideias para a história a dramatizar na festa de final de ano.

(...) foi um momento muito forte durante esta semana porque para além de conseguir ter toda a turma, sem exceção, atenta e motivada para a tarefa, consegui orientá-los no sentido de não se perder o fio condutor da história, criando com eles um envolvimento que considero imprescindível neste tipo de tarefas. (...) a ideia de concretizar este projeto é algo muito significativo para os alunos porque é algo que eles vivenciaram desde o início e estão a materializar, sob a nossa orientação/mediação, consoante as suas ideias e interesses. (Excerto da reflexão da 10.<sup>a</sup> semana de Prática, 2012, p. 6 – Anexo III).

Foi um momento em que me senti especialmente envolvida com os alunos, numa interação que a meu ver foi mágica, pois consegui manter os alunos motivados, empenhados e na mesma linha de pensamento em relação às ideias a inserir na história. Consegui, espontaneamente, mediar os alunos numa dimensão de grupo a um mesmo objetivo, a criação de uma história a partir de vários elementos anteriormente selecionados. Segundo Almeida (2004):

A mediação tem-se revelado um processo que valoriza a condição humana e que é capaz de impulsionar mudanças. Ela constitui simultaneamente um modelo alternativo de intervenção cujo sentido se elabora no quotidiano face a actores diversos e em contextos concretos (...) Como processo, a mediação constitui um desafio para todos os que intervêm num campo social (p. 100).

Abordando esta experiência como um dos meus melhores momentos de Prática, não posso deixar de salientar o produto final deste projeto, desenvolvido ao longo de cinco semanas – a peça de teatro “O planeta Mágico”. Foi uma peça de teatro que envolveu muito trabalho com os alunos, desde o sorteio de personagens, a construção do drama, a redação do texto, a criação dos cenários e das personagens e adereços, os ensaios, a preparação das músicas e sons a incluir ao longo da peça. Este foi um projeto que fomos construindo em turma, tendo sido os alunos os principais intervenientes ao longo do desenvolvimento do mesmo. No entanto, o nosso trabalho e da Professora Cooperante foi fundamental para que tudo estivesse pronto com a devida antecedência.

Foi, para mim, a primeira oportunidade que tive para organizar (juntamente com a minha colega e a Professora Cooperante) uma peça de teatro com alunos. Apesar de ter sido um projeto que necessitou de muito tempo para organização e ensaios, quer em dias de estágio, quer fora deles (por nossa opção), deu-me, a nível pessoal, uma sensação de plena realização por muitos motivos, mas especialmente pelo empenho e motivação dos alunos, pela curiosidade e vontade de trabalhar que tinham, pela felicidade deles no dia da apresentação. E, sendo eles o motor deste projeto, foram eles o motivo da minha felicidade e do meu orgulho antes, durante e após a apresentação da peça que, tal como o título indica, foi mágica!

### **3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB**

Com o início do segundo ano do mestrado, confesso que o meu entusiasmo não era o mesmo relativamente ao primeiro ano (em contexto de 1.º CEB). Não posso negar que foi sempre o meu maior foco da educação básica. No entanto, uma vez escolhido o mestrado a frequentar, a minha dedicação e o meu empenho teriam de estar presentes durante todo este longo período.

A minha Prática em 2.º CEB decorreu, no primeiro semestre, em contexto de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), com duas turmas do 5.º ano de escolaridade, numa escola situada em Leiria e, no segundo semestre, em contexto de Matemática e Ciências Naturais, com duas turmas de 6.º e 5.º ano de escolaridade, respetivamente, num colégio situado em Fátima.

#### ***3.1. CONTEXTO DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL***

Ao iniciar a Prática, os primeiros momentos na escola com os alunos e os professores cooperantes foram, naturalmente, de observação. Esse período de foi fundamental para dar início à Prática por diversos motivos relacionados com a prática letiva, mas, principalmente, porque ao longo do nosso curso nunca se tinha proporcionado contactar com uma sala de aula do 2.º CEB. Aliado a esse facto, a minha maior ansiedade era referente à disciplina de HGP, uma vez que nunca foi uma das minhas disciplinas preferidas ao longo do meu percurso escolar.

Durante o período de observação, começamos a ambientar-nos à escola, a participar da sala de professores juntamente com os restantes professores da instituição, que se foram aproximando de nós e que nos fizeram sentir integradas na escola à medida que o tempo passava. Com as turmas de alunos o que aconteceu foi muito semelhante. Os alunos revelaram ter conhecimento da nossa chegada e receberam-nos muito bem, questionando-nos espontaneamente de quanto tempo iríamos ficar com eles, a que outras turmas daríamos aulas, entre diversas outras coisas. Tivemos, também, oportunidade de estabelecer um contacto mais próximo com os professores cooperantes, que nos disponibilizaram de imediato todos os documentos necessários para conhecer a dinâmica da instituição relativamente aos programas das disciplinas, bem como materiais que nos fossem benéficos como pautas de avaliações anteriores, informações sobre as dificuldades dos alunos, entre outras coisas. Para além disso, em sala de aula,

podemos conhecer um pouco da dinâmica das turmas, de forma a poder planificar de acordo com a especificidade de cada uma delas, proporcionando aos alunos momentos de aprendizagens significativos.

A minha primeira atuação foi na disciplina de HGP, durante uma quinzena, tempo em que também observei as aulas lecionadas pela minha colega, na disciplina de Português. Assim, dada a ordem de atuação, começo por refletir um pouco sobre a minha atuação em HGP para, posteriormente, refletir acerca da Prática na disciplina de Português.

Os momentos de planificação neste contexto foram muito exaustivos e longos, uma vez que para cada conteúdo a lecionar foi necessário refletir acerca das melhores estratégias para trabalhar com os alunos, como também ler diversos autores para me preparar cientificamente para lecionar os conteúdos referentes à História. Neste sentido, considero que as fundamentações científicas e metodológicas exigidas no programa da Prática fizeram todo o sentido, pois tenho para mim que nunca teria realizado uma Prática a um bom nível caso não me tivesse esforçado muito na parte da planificação e fundamentação científica, principalmente. Insisto nesta questão da importância das fundamentações científicas porque sinto claramente que me permitiram colmatar muitas lacunas ao nível científico, o que me levou a sentir mais segura em sala de aula.

Como consequência, tendo em conta que sempre comecei por construir uma base científica para sustentar as minhas planificações, foi mais fácil encontrar diferentes estratégias de aprendizagem para explorar os conteúdos em sala de aula com os alunos. Esta base científica a que me refiro fez, para mim, mais sentido no âmbito da disciplina de HGP, pelos motivos já apresentados anteriormente, no entanto isto implicou sempre uma preparação muito prévia das minhas atuações. Entre as diversas estratégias que delinee para trabalhar com os alunos em sala de aula, as que mais se destacaram foram o diálogo, o trabalho de grupo e a exploração de documentos.

Relativamente ao diálogo em sala de aula é necessário ter em conta que este está na base de qualquer aula e, conseqüentemente, na base de todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (1967) “ (...) o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (Gadotti, 1991, p. 66). Com esta afirmação, Paulo Freire salienta o vínculo existente entre o diálogo e o valor afetivo, o

respeito pelos alunos, não apenas como meros espetadores, mas como o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para além do diálogo, a interação entre professor-alunos é, também, um fator imprescindível em sala de aula, que torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e contínuo. Neste sentido, Santos (1995) diz-nos:

Considerar o ensino-aprendizagem escolar como algo que está necessariamente imbricado no processo interativo professor-aluno supõe admiti-lo também como movimento contínuo e dinâmico. (...) o ensino-aprendizagem escolar é encarado, em última instância, como inerente a grande parte do processo interativo entre professor e aluno (p. 2).

Relativamente ao trabalho em grupo, foi uma opção que tomei para algumas aulas com o intuito de que fossem os próprios alunos a procurar a informação necessária para a construção das suas próprias aprendizagens, pois “Ensinar história passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 30). Para além disso, penso ser favorável o trabalho em grupo na sala de aula, não só pela procura do conhecimento, mas também pela cooperação que deve existir entre os alunos dos diversos grupos. Esta metodologia de trabalho é propícia ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas e também desperta nos alunos a responsabilidade para o seu próprio processo de aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002).

Relativamente aos trabalhos de grupo realizados em sala de aula foram sempre muito bem estruturados e preparados por mim, desde a organização dos grupos, aos materiais a utilizar por cada um deles e às fontes de recolha de informação científica a fazer pelos alunos. Durante a realização dos mesmos, foi essencial a minha orientação, nomeadamente nos grupos em que estavam incluídos alguns alunos com mais dificuldades. De acordo com Ferry (1974), o professor tem um papel fundamental na condução do trabalho de grupo, uma vez que lhe cabe a função de organizar e cooperar com os alunos, orientando-os na divisão do trabalho, no ajuste de iniciativas, na adoção de normas comuns, entre outras:

Durante a minha passagem pelos grupos tive oportunidade de constatar alguns aspetos que já tinha intenção de verificar nesta atividade, sendo eles a interação em grupo, a forma como recolhem a informação, a clareza e adequação das respostas às questões-problema, a introdução de imagens no trabalho e, no momento da apresentação, a forma como os

alunos, dentro de cada grupo, apresentam o trabalho à turma (Excerto retirado da reflexão referente à 3.ª quinzena de Prática, 2012, p. 3 – Anexo IV).

A exploração de documentos foi muito diversificada. Se, por um lado, na Geografia foram mais explorados os mapas, globos e planisférios, por decorrer dos próprios conteúdos, para conteúdos relacionados com a História optei por diferentes estratégias como a exploração de frisos cronológicos, documentos iconográficos, ilustrações e a visualização e discussão de pequenos documentários que levassem os alunos a perspetivar sobre os acontecimentos do passado.

A meu ver, a diversidade de estratégias implementadas em sala de aula foi benéfica para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que proporcionou aulas expectantes para os alunos, uma vez que a cada dia os alunos perguntavam sempre, de forma entusiasmada, o que iríamos trabalhar. Assim, penso que o professor não se pode preocupar somente com o facto de o aluno aprender, mas também com a forma como o aluno aprende, pois é na forma de aprender que o aluno se vai envolver com os conteúdos ou não. Tal como refere Roldão (1991), à entrada para o 2.º CEB os alunos veem e situam a História com “ (...) a ânsia de descobrir a realidade circundante, em pormenor e em extensão” (p. 43).

No que respeita às minhas atuações em sala de aula, se, por um lado, me senti insegura pela disciplina a lecionar, por outro lado sempre me senti muito bem em sala de aula com os alunos, pois faz parte de mim a facilidade ao nível da relação pedagógica com os alunos. Neste sentido, esta facilidade verificou-se pois mantive, desde o início, uma relação pedagógica muito boa com os alunos.

A minha principal dificuldade em sala de aula ocorreu durante uma discussão, nomeadamente por não me sentir tão segura para o assunto em discussão. Foi uma situação em que as questões de forma demasiado abrangente o que, para manter o diálogo, foi difícil porque a gestão do diálogo saiu um pouco do meu controle. Esta situação marcou-me porque, normalmente, sou bastante objetiva nas questões que coloco aos alunos, pois tenho consciência de que a clareza e a centralização dos objetivos é essencial para os alunos compreenderem o que se pretende e, a partir da clareza do professor, participarem corretamente de acordo com o pretendido. Neste sentido, cito Arends (1995) por me identificar inteiramente com o que ele defende:

Uma discussão eficaz, tal como uma exposição eficaz, está claramente centrada e sem rodeios. (...) os professores têm de explicar os propósitos da discussão e levar os alunos a participar. Também deve colocar uma questão específica, levantar um assunto apropriado ou apresentar uma situação enigmática associada ao tópico. Estas actividades devem assumir uma forma que os alunos possam compreender e responder. Expor claramente a questão central ou o assunto é uma das chaves para iniciar uma boa discussão (p. 429).

Com o passar do tempo fui revelando uma espontaneidade muito natural em sala de aula e dinamizando as aulas de forma dinâmica com os alunos, levando-os a manter uma participação muito ativa, motivando-os para novas aprendizagens sem nunca perder a boa disposição e não mantendo uma postura diretiva.

Algo que também sempre dei muita importância ao longo da minha Prática foi a avaliação dos alunos, tanto ao nível escrito com fichas de avaliação ou outros trabalhos realizados, como ao nível do comportamento, atitudes, organização e participação em sala de aula, pois, como refere Arends (1995),

A avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno (Arends, 1995, p. 228).

De forma a combater a tradicional avaliação da memorização dos conteúdos, com os testes, é possível criar alternativas desenvolvendo actividades de avaliação diversas e distintas. Assim, considerei para a minha Prática, em vez de avaliar apenas a memória dos alunos, avaliar a participação e o esforço dos alunos com trabalhos produzidos individualmente ou em grupo, a capacidade de organização numa narrativa histórica, a capacidade dos alunos comunicarem os conteúdos que dominam, a análise do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos em actividades como apresentações de temas, a aquisição da capacidade de leitura de linguagens contemporâneas como a fotografia e o vídeo, entre muitas outras (Schmidt & Cainelli, 2004). Foi neste sentido que, para além das fichas de avaliação obrigatórias, eu e a minha colega de prática construímos uma tabela onde eram registados os trabalhos de casa, a pontualidade, as faltas de material, os trabalhos realizados livremente pelos alunos e os trabalhos obrigatórios entre outros aspetos, para avaliar a organização e responsabilidade dos alunos. Para além disso, também valorizámos a participação em sala de aula, bem como a cooperação nos diferentes trabalhos realizados pelos alunos em pequenos grupos.

Segundo Schmidt e Cainelli (2004) “É importante que se construam procedimentos e estratégias para avaliar se o aluno adquiriu conteúdos e construiu procedimentos e estratégias relativas ao conhecimento histórico” (p. 151). Daí que, é fundamental que o professor concretize com os alunos as mais diversas atividades para poder avaliar nas diferentes perspectivas a participação, o interesse, as aptidões, o processo de aprendizagem dos alunos, pois só com uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem se podem realizar aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, motivar os alunos, envolvendo-os e cativando-os para aprender História.

Em suma, considero que esta prática em contexto de HGP foi uma boa experiência que me elucidou de forma mais evidente para o facto da importância do conhecimento científico, pois foi uma área em que não me sentia à vontade com as temáticas a abordar em sala de aula e daí ter sido necessário um esforço redobrado para que as aulas decorressem da melhor forma. Apesar disso penso que todo o esforço foi compensado no dia a dia com os alunos em sala de aula, porque pude constatar que os alunos gostam de aprender História, ao contrário do que eu vinha habituada a pensar pela minha experiência pessoal.

O início da Prática em contexto de Português foi, para mim, mais confortável relativamente à Prática em contexto de HGP. Antes da primeira quinzena de atuação neste contexto pude contar com uma semana de observação da dinâmica de sala de aula entre os alunos e a Professora Cooperante e ainda duas semanas de atuação da minha colega de Prática com a turma. Este intervalo de tempo de três semanas foi muito bom, uma vez que consegui observar de forma mais pormenorizada o comportamento dos alunos e as suas atitudes face à minha colega e às atividades propostas pela mesma. Ao mesmo tempo, este período foi importante para começar com leituras aprofundadas acerca dos diversos domínios do ensino do Português, nomeadamente o da escrita por ser bastante pertinente para com a turma.

No que concerne à turma de alunos, era constituída por 29 alunos. Em relação ao Português, a turma, em geral, tinha gosto pela leitura e a maior parte da turma lia entre um a três livros por mês. Os tipos de leitura que os alunos mais referiram gostar foram os poemas e as narrativas. Relacionado com a escrita, grande parte dos alunos gostava de escrever e, inclusivamente, escrever fora do contexto escolar, direcionando a sua escrita para alguém.

O facto de procurarmos conhecer a turma de alunos, direcionando esse conhecimento para o português deixou-me mais segura e mais atenta para considerar as planificações de acordo com as preferências dos alunos. Relativamente aos momentos de planificação, considero ter

sido fundamental a realização das fundamentações quinzenais, nomeadamente no que respeita às fundamentações metodológicas, porque me levou a investigar diferentes formas de trabalhar o português em sala de aula, a inovar em sala de aula com os alunos.

Foi necessário refletir acerca das intencionalidades educativas pretendidas para cada aula e que tipo de alunos e leitores ambicionava formar, que competências de escrita pretendia que os alunos desenvolvessem, entre outros aspetos relacionados com a aprendizagem da língua materna. Assim, tive que me debruçar sobre autores como Azevedo (2000), Carvalho (2000; 2005), Barbeiro (1998; 1999; 2007), Pereira (2005), Sim-Sim (2007), entre muitos outros, de forma a fundamentar-me teórica e metodologicamente para a minha prática diária.

Numa fase inicial comecei por partir de textos sugeridos no manual, aproveitando o seu conteúdo para explorar diversos aspetos do ensino do português, nomeadamente relacionadas com o Conhecimento Explícito da Língua (CEL), não só relacionados com o tipo de texto em estudo, como interligando com situações vivenciadas no dia a dia dos alunos e fazendo interligações com os diversos conteúdos gramaticais.

De forma muito inclusiva, a avaliação foi sendo constante desde o início da Prática, tanto ao nível da postura dos alunos em sala de aula (participação, interesse e empenho), como ao nível dos domínios do português, nomeadamente no que concerne à leitura e à escrita. Nas primeiras semanas senti que a minha interação com os alunos foi, gradualmente, intensificada com o conhecimento das características dos alunos. Considero ter feito uma boa gestão do grupo, na medida em que diversifiquei a participação da turma, estive atenta aos comportamentos e dei-lhes oportunidade de se exprimirem, quer para participar, quer para tirar dúvidas, consciencializando-os para intervenções menos oportunas.

Ao passar para a 4.<sup>a</sup> quinzena, eu e a minha colega deparamo-nos com o momento inicial do projeto Tel4ELE, que tinha como finalidade formar professores em ensino da literacia nos países participantes (Portugal, Suécia, Reino Unido, Escócia, Dinamarca e Espanha), mais concretamente formar professores especialistas em pedagogia da literacia baseada no género de textos. Para com os alunos, o objetivo principal era fazer com que mobilizassem as leituras na produção de textos de qualidade em todas as áreas do currículo, desenvolvendo a literacia, melhorando também resultados nas aprendizagens realizadas, principalmente nos alunos que se encontravam em situações de desvantagem educativa.

Para a concretização desse programa, foram sugeridas um conjunto de estratégias cuidadosamente desenhadas que permitissem que os professores integrassem competências

de leitura e escrita nas suas planificações habituais. A parte que decorreu, connosco, ao longo deste semestre correspondeu à segunda fase do projeto em que, para além de formações que fomos tendo, aplicámos estratégias e materiais em sala de aula.

Os conteúdos programáticos que integram o programa Tel4ELE estão divididos em quatro módulos: 1) Princípios do programa Ler para Aprender; 2) Da leitura pormenorizada à reescrita; 3) Padrões linguísticos ao nível da frase e da palavra; 4) Perspetiva integrada e avaliação/revisão do programa desenvolvido.

Segundo Rose e Martin (2012), para que a aprendizagem seja feita é necessário que todos os alunos da turma realizem a tarefa com sucesso. Assim, as tarefas propostas na interação entre professor e alunos devem ser bem preparadas, quer no momento de planificação do professor, quer em sala de aula com os alunos.

A realização de uma tarefa implica a sua preparação, a sua realização (que envolve o foco, a tarefa e a sua avaliação) e a sua expansão/elaboração. Esta última dará origem à preparação de uma nova tarefa. Neste sentido, Rose e Martin (2012) definem um Ciclo de Ensino-Aprendizagem, no âmbito da pedagogia *Reading to Learn*. Neste ciclo estão evidentes três níveis principais de estratégias para os alunos desenvolverem competências de leitura e escrita: Preparação para a leitura, Construção conjunta e Escrita autónoma. Por sua vez, estes três níveis subdividem-se noutros três: Leitura detalhada, Reescrita conjunta e Reescrita individual, respetivamente. Posteriormente, dá-se outra divisão mais específica, que deve ser feita especialmente ao nível do 1.º CEB, Construção do período, Ortografia e Escrita de períodos.

Ao mesmo tempo que começámos com a implementação do projeto Tel4ELE, iniciámos a exploração da obra *A floresta*, de Sophia de Mello Andresen. Para o estudo do segundo capítulo desta obra (minha primeira intervenção tendo por base o projeto), apenas trabalhei com os alunos ao nível da Preparação para a leitura (primeiro nível). Aqui, recorri a estratégias que permitissem que todos os alunos compreendessem o texto e, num primeiro momento abordei os alunos acerca do conteúdo global do capítulo: Isabel decide construir uma casa para um anão. A partir desta frase, questionei os alunos acerca das características da casa que Isabel pretendia construir, o local onde a casa poderia ficar, o material com que a casa seria feita, entre outras questões que pudessem ser levantadas em sala de aula com os alunos. Posteriormente, resumi oralmente, passo a passo, o que ia acontecer no texto. Segundo Rose e Martin (2012) “This provides

more support for students to follow a challenging text, than simply telling them what it is about” (p. 14). Depois deste breve resumo oral, seguiu-se a leitura, em voz alta, do capítulo, primeiro pelo professor e só depois pelos alunos (Rose & Martin, 2012).

Atendendo aos princípios deste projeto, e de forma a assegurar que todos os alunos compreendessem o texto, explicitarei o significado de algumas palavras que os alunos pudessem desconhecer, no contexto em que elas se encontravam no texto. Tal como é proposto por Rose e Martin (2012), seguiu-se a leitura em voz alta do segundo capítulo, feita por mim, para depois ser feita a exploração oral do conteúdo do capítulo, recorrendo ao questionamento, “The text may then be read aloud and discussed” (p.14).

Os autores salientam que o diálogo em torno do texto lido é essencial para a aquisição de novos recursos linguísticos, afirmando que “ (...) new languages resources, at all levels, come not only from the books themselves, but from the talk around text that happens in the classroom” (p.13). No entanto, para uma discussão seja alargada à turma de forma bem sucedida “ (...) o professor deve centrar claramente a discussão, mantê-la no caminho certo, redirecionando as divagações dos alunos, encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias e pontos de vista” (Arends, 1995, p. 429).

Posteriormente à exploração do conteúdo do capítulo, os alunos fizeram a leitura em voz alta do mesmo, consoante ordem definida, para, depois, em discussão com os alunos, serem explorados conteúdos do conhecimento da língua. Aqui, atentei principalmente na identificação do sujeito, predicado e complemento direto, nos recursos estilísticos (adjetivação e comparação), sensações, sentimentos, identificação dos momentos de pausa e dos momentos de ação. A avaliação da compreensão da leitura foi feita através da realização de uma pequena ficha de compreensão escrita. Segundo Rose e Martin (2012) “ (...) analysing comprehension levels in texts helps teachers to plan lessons, to deepen students’ understanding as they read” (p. 26). Esta é também uma estratégia prevista no âmbito do programa, que defende a elaboração de testes de compreensão segundo três níveis: literal, inferencial e interpretativo.

Noutra aplicação foram implementadas duas novas técnicas: a leitura detalhada e a reescrita conjunta. Na primeira parte da aula li um pequeno excerto do terceiro capítulo da obra em estudo. Rose e Martin (2012) defendem que deve ser o professor a ler para

os alunos, pois tem uma leitura mais cuidada, o que faz com que os alunos prestem mais atenção ao que está a ser lido e compreendam melhor o texto.

Posteriormente, em diálogo com os alunos, abordei o tipo de tarefas que íamos realizar, informando-os acerca do que é a leitura detalhada e com que objetivo a faríamos. Rose e Martin (2012) definem a leitura detalhada como uma atividade em que o professor auxilia os alunos na leitura de uma pequena passagem do texto, preparando-os para identificar grupos de palavras através dos quais se constrói o significado da frase, os quais são realçados visualmente com um marcador, e levando-os a elaborar o conhecimento com base nessas palavras. Assim, de acordo com os autores, explorei com os alunos as frases que constituíam o excerto selecionado, baseando-me neste ciclo defendido pelos mesmos. Em primeiro lugar comecei por dar a informação aos alunos do conteúdo da frase para depois procedermos à leitura da mesma. O passo seguinte foi dar pistas relativas ao significado ou localização e identificar na frase palavras/ grupos de palavras que expressassem um determinado significado que estaria em foco e, finalmente, ampliar ou elaborar o conhecimento dos alunos, definindo palavras, explicando conceitos, ativando e discutindo a experiência dos alunos. Este processo foi desenvolvido para cada frase do excerto escolhido, pois “As each new stage and phase of the text is reached, its function is discussed again, using the terms that have been built up in reading.” (Rose & Martin, 2012, p. 22).

A estratégia anterior surge como *scaffolding* da aprendizagem, na medida em que, assim, todos os alunos sejam capazes de realizar a tarefa, ou seja, que todos sejam capazes de compreender o texto, alargando conhecimentos através da explicação do professor (elaboração). Com esta estratégia não pode ser, de todo, esquecido o reforço positivo que o professor dá aos alunos após cada intervenção (Rose & Martin, 2012).

Quando verifiquei que todos os alunos tinham compreendido o excerto, incidi na reescrita conjunta do excerto estudado pormenorizadamente. Para esta atividade Rose e Martin (2012) defendem que, com base no excerto alvo de leitura detalhada, seja feita a reescrita conjunta do mesmo, procurando reutilizar os padrões de linguagem cuidada trabalhados aquando da leitura detalhada. Neste sentido, uma vez realizada a leitura detalhada do excerto escolhido, fizemos, em grande grupo e no quadro, a reescrita do excerto trabalhado. Para a realização dessa reescrita dividi o quadro em duas partes (tal

como dividi a folha onde os alunos escrevem a reescrita conjunta – figura 4), uma para a estrutura que o texto deve seguir e outra para a reescrita do texto.

Durante a realização da tarefa, pedi a colaboração dos alunos, conduzindo o diálogo de forma a que todos participassem oralmente, sugerindo ideias para a redação do texto no quadro. No fim, os alunos copiaram o texto do quadro para a folha indicada (figura 4).

Estrutura	Reescrita conjunta
	<hr/> <hr/> <hr/>

**Figura 4:** Exemplo do registo de uma reescrita.

Após a realização da reescrita conjunta teve vez, numa aula posterior, a reescrita autónoma, onde os alunos tiveram oportunidade de ver a reescrita conjunta. A reescrita autónoma segue as mesmas indicações da reescrita conjunta, exceto, como o nome indica, na colaboração com os colegas, ou seja, é feita de forma individual.

Este projeto veio mudar um pouco a nossa prática letiva, uma vez que consistia na implementação de diferentes estratégias no âmbito da preparação para a leitura, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita autónoma. No entanto, não agimos como tábuas rasas a partir do momento que iniciaram as formações Tel4ELE, pois não esquecemos os procedimentos didáticos defendidos pelos diversos autores de didática da leitura. Posso nomear, por exemplo, Sim-Sim (2007) que defende que o professor deve ensinar aos seus alunos estratégias para abordar um texto, ou seja, de os auxiliar a definir estratégias de compreensão leitora que, segundo a mesma, ocorrem, antes, durante e depois da leitura.

Como exemplo, de acordo com o programa Tel4ELE, antes da leitura de um texto deveria ser feito um resumo oral. Nesta preparação para a leitura, enquanto circulava pela sala ouvia os alunos tecerem comentários entre eles como “a professora já está a contar a história”. Destaque-se que, mesmo fazendo um resumo do capítulo, não salientei muitos pormenores para que os alunos continuassem motivados para a leitura. Esta motivação é fundamental pois só quando há interesse pelo conteúdo de um texto “ (...) haverá leitura, no sentido de diálogo afectivo entre dois *eus*” (Alarcão, 2001, p. 14). De acordo com Sim-Sim (2007) as estratégias de preparação para a leitura são muito importantes

porque “ (...) a compreensão da leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto” (p. 8).

Nesta altura da minha prática foi muito importante perceber que apesar de estar a seguir estratégias metodológicas baseadas no projeto em que estava inserida, confrontava-as com os conhecimentos até aqui adquiridos, nomeadamente sobre compreensão leitora com autores como Alarcão (2001), Giasson (1993) e Viana (2009). Acerca da compreensão na leitura Giasson (1993) refere existir um consenso relativamente às grandes componentes do modelo de compreensão na leitura, nomeadamente “ (...) o texto, o leitor e o contexto” (p. 21). Segundo a mesma autora, quanto maior for a relação entre estas três variáveis, melhor será a compreensão. Isto porquê? Porque na leitura existem, segundo Cruz (2007), duas funções, uma primeira que é a descodificação, ou seja, a identificação de palavras, e uma segunda que se relaciona diretamente com a compreensão, isto é que está associada ao significado. Para o autor referido ambas as funções “ (...) estão relacionadas com os elementos do sistema de linguagem” (p. 53).

Fazendo uma interpretação pessoal acerca do que os autores acima referidos referem, foi, para mim, crucial seleccionar textos para os meus alunos de forma a relacionar os contextos com as suas vivências, para garantir que iriam ter mais interesse na leitura, bem como definir estratégias que pudessem ir ao encontro de uma compreensão sólida das leituras que foram sendo solicitadas aos alunos.

Pessoalmente, estar envolvida neste projeto foi uma experiência muito enriquecedora, na medida que permitiu um conhecimento de metodologias diferentes das que até aqui procurava utilizar e criou em mim uma expectativa e uma curiosidade permanente em relação aos resultados na aprendizagem dos alunos, que podiam advir deste projeto. Embora inicialmente tivesse sido um esforço porque as planificações foram realizadas com menos antecipação, tudo foi vivido de forma intensa e quase que apaixonante.

Em relação ao envolvimento dos alunos, a turma foi previamente informada de que iniciaríamos um tipo de trabalho diferente e, inclusive, que iríamos ter algumas aulas assistidas por outros professores e até mesmo gravadas (com prévia autorização). Receberam este projeto de forma muito entusiasta e com muito interesse e empenho.

Com o início deste projeto ficaram evidentes algumas dificuldades nos alunos, principalmente na parte da preparação para a leitura e na leitura detalhada. Relativamente à

primeira, os alunos ficaram muito inquietos quando ao dar início ao texto comecei por fazer um resumo oral do capítulo em estudo, pois pensaram ser anormal eu começar por contar o que ia acontecer. É fundamental compreender que neste breve resumo oral não eram dados grandes pormenores e terminavam sempre num momento em que os alunos ficassem na expectativa de algo acontecer, de forma a permanecerem motivados para a leitura. No momento posterior em que explicitiei o significado de algumas palavras/expressões os alunos permaneceram muito concentrados e preocupados em registar todos os significados, chegando mesmo a atrapalharem-se com a localização das palavras proferidas. De acordo com Sim-Sim (2007) estas estratégias de preparação para a leitura são muito importantes porque “ (...) a compreensão da leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto” (p. 8).

Apesar de todas as mudanças que o envolvimento neste projeto representou para mim, consegui deixar para trás os receios de alterar alguns hábitos metodológicos, adaptando-me a estas novas metodologias, envolvendo-me espontaneamente nestas novas atividades. Logo após as primeiras atuações pude compreender que este tipo de atividades tiveram muito sucesso junto desta turma, porque os alunos mantiveram-se motivados durante a realização das atividades propostas, compreenderam os textos e, em particular, as frases exploradas pormenorizadamente, descobrindo diversos padrões e relações entre as palavras.

Embora inserida neste projeto Tel4ELE, a minha prática não se resumiu a esta experiência fantástica, envolveu muitos outros momentos de interação e envolvimento com os alunos e a restante comunidade escolar. Naturalmente, foram realizadas outras atividades para além das já referidas das quais posso destacar, por exemplo, a realização de cartas para correspondência entre os diversos elementos da turma, um vocabulário de parede, um jogo de tabuleiro acerca da obra *A floresta*.

Relativamente ao vocabulário, dou muita importância à sua organização e destaque por estar relacionado com todos os domínios do português, nomeadamente com a compreensão da leitura e a escrita. Sendo o desconhecimento de vocábulos no texto uma das dificuldades determinantes para a compreensão do mesmo, apontadas por Sim-Sim (2007), a explicitação e exposição do significado das palavras desconhecidas é um caminho determinante para que eles compreendam o texto, podendo “ (...) desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças” (Sim-Sim I. , 2007, p. 8).

O vocabulário de parede, que se pode observar na figura seguinte (figura 5), foi realizado com base nas palavras/expressões que iam surgindo aula após aulas cujo significado os alunos não conheciam. Inicialmente íamos colocando as palavras/expressões numa cartolina com o respetivo significado (cartolina que era consultada pelos alunos diariamente). Numa das últimas aulas da minha prática letiva optei por levar para a sala de aula materiais mais apelativos para expor o vocabulário pela sala de aula, de forma a que os alunos não esquecessem o trabalho realizado após a nossa saída do dia a dia letivo deles.



**Figura 5:** Vocabulário de parede realizado pelos alunos.

O jogo de tabuleiro que se pode ver na figura que se segue (figura 6) foi uma ideia que surgiu para tornar a aula de revisões um pouco diferente, invocando outras potencialidades educativas, uma vez que possui um caráter lúdico, disfarçando o caráter relacionado com o dever/ trabalho (Barbeiro, 1998).

Para isso levei o tabuleiro de jogo com os respetivos dados e marcadores, cartaz de pontuação com as respetivas regras e diversas propostas de questões/atividades a realizar dependendo da cor onde cada equipa parasse. Foi, a meu ver, uma dinâmica completamente diferente da habitual que manteve todos os alunos expectantes e motivados para responder corretamente às diversas questões que iam sendo entregues com o desenrolar do jogo.



**Figura 6:** Jogo de tabuleiro para aula de revisões.

No que concerne às atitudes, procurei e mantive, desde o início da prática, uma boa relação com todos os intervenientes, desde a minha colega, a Professora Supervisora, a Professora Cooperante, os alunos e os docentes e funcionários com que me ia cruzando na instituição, revelando, sempre, muito empenho, dedicação, humildade, disponibilidade, motivação e recetividade em relação às minhas funções enquanto ser humano e enquanto docente em formação.

Saliento principalmente a relação pedagógica com os alunos, tão importante no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não esqueço a importância de outros intervenientes mais próximos como a minha colega, a Professora Cooperante e a Professora Supervisora pois, tal como refere Vieira (2011):

A opinião do “outro” dá ao estagiário uma imagem do seu agir, que pode e deve comparar com a sua própria auto-imagem. É neste comparar de diferentes perspectivas que se auto-define um modelo próprio de ser professor (p. 169).

Em sala de aula, com os alunos, revelei um bom conhecimento da turma, adequando estratégias e tentando ir ao encontro do ritmo de cada aluno, acompanhando aqueles que revelaram mais dificuldades e reforçando positivamente as intervenções dos alunos em geral. Para além disso, considero ter mantido uma postura correta e científica, explorando as atividades com espontaneidade e dinâmica, motivando os alunos para novas aprendizagens e, sempre que possível, tentando relacionar a importância da aprendizagem com o seu quotidiano.

Procurei, desde cedo, manter uma boa relação pedagógica com os alunos, pois considero, como docente em formação, que a relação pedagógica está na base do processo de ensino-aprendizagem. Considero também que entre professor e alunos deve ser estabelecida uma boa interação afetiva, de forma a criar condições para uma aprendizagem harmoniosa e dinâmica. Para além disso, esta interação estimula a atividade criativa dos alunos, levando a novas formas de compreensão, essenciais no processo de aprendizagem e um bom indicador do ambiente de aprendizagem em sala de aula. A criação de laços entre ambos é, na minha opinião, um marco muito forte, principalmente no que concerne à motivação do aluno para aprender. Abreu e Masetto (1990) citados por Silva (2007) afirmam que “ (...) é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos” (p. 3). Também Fernández (1991), citado pelo

mesmo autor, adianta que, para o aluno aprender são necessários aluno, professor e uma ligação que se estabelece entre os dois, porque é necessário que o aluno confie no professor pois esse sentimento funciona como agente facilitador para a aprendizagem significativa dos alunos e para a vontade de aprender que cada um tem.

Pude verificar que as estratégias propostas por Rose e Martin (2012) são muito envolventes para os alunos, na medida em que permitem aos alunos, por um lado, obter mais sucesso na participação em sala de aula e, por outro, realizar aprendizagens mais significativas, com as quais podem obter melhores resultados na avaliação sumativa. Em relação ao professor, estas estratégias, apesar de exigirem uma preparação pormenorizada, resultam em aulas muito dinâmicas, envolventes e motivadoras, pois se os alunos estão mais participativos e em interação com o professor, este envolve-se numa dinâmica espontânea, motivando-se perante o envolvimento dos alunos.

Apesar das dificuldades que senti inicialmente, no que respeita ao projeto Tel4ELE, considero-o uma mais-valia na minha formação enquanto docente e mais uma motivação para esta profissão. Guardo muitas aprendizagens que tanto os alunos, como os professores que me acompanharam nesta prática me proporcionaram de forma significativa e, para além disso, alguns autores mais marcantes para os diferentes domínios do ensino do português. Entre eles recordo, para a escrita: Azevedo (2000), Bach (1991), Barbeiro (1998; 1999), Carvalho (2000), Coimbra (2009), Pereira e Azevedo (2005); para a leitura: Alarcão (2001), Cruz (2007) Gadotti (1991), Sim-Sim (2007), Giasson (1993), Viana (2009); para a expressão oral: Lentin (1981).

A partir desta experiência neste contexto é importante refletir acerca do que todo este envolvimento, desde a interação com os alunos às leituras intensas dos diversos autores já referidos, representou para o meu desenvolvimento profissional. Ou seja, é fundamental consciencializar-me de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão oral, produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o exercício de competências muito finas por parte dos alunos e compreender que essa responsabilidade me cabe primordialmente, para a desempenhar com eficácia. Para além disso, é valorizado que o professor assuma que o desenvolvimento de uma expressão oral correcta e adequada exige espaços lectivos dedicados a esse efeito, como discussões ou debates em sala de aula, a atividades de dicção, recitação, exposição, dramatização, argumentação, e reconheça o papel da aula de Português na formação de leitores

fluentes, competentes e críticos, e que esse papel só pode ser cumprido eficazmente através do exercício e domínio de vários saberes, do ensino de estratégias de leitura visando objectivos distintos e mobilizando conhecimentos, experiências, atitudes, valores e criatividade que individualizam os alunos.

Não posso deixar de referir o meu envolvimento no projeto Tel4ELE, que veio modificar algumas das tendências de atuação, nomeadamente ao nível da Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual. Este projeto foi abraçado com muito entusiasmo e muita dedicação, perspetivando melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. Permitiu-me desenvolver muitas aprendizagens, quer ao longo das sessões de formação, quer na partilha de experiências com outros docentes e com a vinda das Professoras Claire e Ann-Christin, para o Seminário *Ler para Aprender*. Este último, pelo que pude reter das informações que nos transmitiram e pelo testemunho que pude dar aos participantes acerca da minha experiência, teve também uma grande importância quer a nível pessoal, quer para a minha formação.

### ***3.2. CONTEXTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS***

Com o início do último semestre do mestrado teve início também a minha última Prática enquanto docente em formação, tendo sido esta realizada em contexto de Matemática e Ciências Naturais.

O período de observação, apesar de curto e em fase de realização de fichas de avaliação, foi essencial para que este percurso fosse realizado com todo o sucesso, uma vez que foi o nosso primeiro contacto com as turmas e em interação com os Professores Cooperantes, no processo de ensino-aprendizagem, no qual eu me estava a integrar e viria a participar ativamente durante todo o semestre. Neste período fui conhecendo a turma, as rotinas de sala de aula, a interação entre professor e alunos, as metodologias utilizadas pelos professores, entre muitos outros aspetos essenciais para a concretização de uma prática com o envolvimento pessoal e profissional que pretendia.

De todos os aspetos que pude observar e analisar ao longo deste período saliente, como o mais significativo e importante para mim, a interação e boa relação pedagógica entre os alunos e os professores que também considero ser muito importante, tendo em conta

que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais significativo quando há um ambiente envolvente favorável ao crescimento pessoal, educacional e social.

Tendo em conta os dois contextos onde atuei, é difícil relacionar as duas Práticas porque para além das turmas serem muito diferentes, também os conteúdos e os conhecimentos científicos são bem distintos. Assim, vou salientar algumas dificuldades e aptidões que senti em cada um dos contextos, de acordo com a minha Prática deste semestre, focando-me também no tipo de atividades que desenvolvi com os alunos, entre outros aspetos. Tal como na reflexão anterior vou começar por refletir acerca do meu percurso no primeiro contexto em que atuei – Matemática – passando, posteriormente, para o segundo contexto – CN.

A Prática em Matemática foi, desde sempre a que mais me amedrontou porque sempre tive consciência de que as minhas bases científicas na área não eram bem sólidas e, por isso, sabia que seria uma área em que teria de trabalhar muito para me sentir devidamente preparada. Neste sentido, aponto como minha principal dificuldade a planificação das aulas, nomeadamente no que concerne à gestão do tempo para dedicar à minha preparação no que concerne aos conhecimentos científicos. Apesar disso, esta foi uma dificuldade que fui ultrapassando sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois procurei fundamentar-me sempre com autores de referência para o ensino da matemática.

Algo que valorizei desde o início foi a articulação entre os temas matemáticos a lecionar diariamente e as capacidades transversais ao ensino da matemática: comunicação matemática, raciocínio matemático e a resolução de problemas. Ponte *e tal*. (2007) refere que o desenvolvimento da capacidade comunicativa é um dos objetivos curriculares. Também Palhares (2004) considera a resolução de problemas “ (...) um processo que atravessa todo o programa e fornece o contexto em que os conceitos devem ser aprendidos e as competências desenvolvidas” (Palhares, 2004, p. 8).

Relativamente às experiências de aprendizagens em sala de aula com os alunos, foram utilizadas diferentes tipos de tarefas matemáticas e de diferentes naturezas, desde tarefas de exploração, resolução de problemas, jogos e um pequeno projeto. A diversidade de experiências poderia ter sido mais extensa, no entanto convém ressaltar que se tratava de uma turma de 30 alunos, numa sala de aula aconchegante, sem grande espaço para

movimentações. Para além disso, não era uma turma propriamente fácil porque havia um pequeno grupo de alunos que procuravam perturbar constantemente as aulas.

Focando-me no tipo de tarefas desenvolvidas com os alunos posso salientar, por exemplo as tarefas exploratórias. A opção de recorrer a este tipo de tarefas foi suportada pelo facto de ser muito importante que os alunos contactem com descobertas matemáticas, porque não se podem ignorar os conhecimentos prévios ou conceções dos alunos. é necessário, sim, confrontá-los com as suas contradições, de forma a descobrir o verdadeiro conhecimento. Neste sentido, Saraiva, Teixeira e Andrade (2010) referem que as tarefas exploratórias e investigativas “ (...) podem conduzir ao envolvimento dos alunos na criação e descoberta genuína de processos matemáticos (p. 5).

Tendo presente o perfil da turma, de forma a levar os alunos a adquirir simultaneamente competências matemáticas e competências atitudinais, procurei, muitas vezes, recorrer ao trabalho a pares por dar enfoque ao desenvolvimento das últimas competências referidas. Numa primeira tarefa exploratória, no início da minha prática, planifiquei explorá-la em grupo, no entanto não funcionou muito bem. Assim, na aula seguinte, em vez de voltar a trabalhar com os alunos em pequenos grupos, como estava previsto na planificação quinzenal, preferi o trabalho a pares, para poder perceber se, desta vez, iria resultar melhor. Esta situação do trabalho em pequenos grupos por vezes não funcionar não é nova, já que de acordo com Ponte, Matos e Abrantes (1998) “ (...) o trabalho em pequenos grupos não é fácil de concretizar nas aulas de Matemática e as dificuldades têm várias origens” (p. 80), como a dificuldade de cooperação e os problemas de relacionamento que tendem a acontecer entre os alunos. Porém, Ponte, Matos e Abrantes (1998) salientam que é uma metodologia consistente que pode criar um bom ambiente de aprendizagem.

Outra experiência de aprendizagem foi a realização de um pequeno projeto de turma. Este, desenvolvido a pares, serviu para explorar o tópico de OTD, nomeadamente porque, pelo tema em si, os alunos ficaram muito motivados. Para além disso, o facto de ter sido um trabalho em que foram os alunos a desenvolver desde o início criou muito entusiasmo e empenho.

“Relativamente ao projeto, desenvolvido a pares, penso que foi uma boa estratégia para iniciar este tópico, nomeadamente porque, pelo tema em si, os alunos ficaram muito motivados. Para além disso, o facto de ter sido um trabalho em que foram os alunos a

desenvolver desde o início criou muito entusiasmo e empenho” (Excerto retirado da reflexão da 3.<sup>a</sup> quinzena, 2013, p. 1 – Anexo V).

Assim, considero que, apesar da primeira aula (de formulação de questões, estudo de variáveis e recolha de dados) ter sido uma aula em que houve muito “barulho” na sala de aula, penso ter sido uma etapa muito importante para os alunos seguirem todo o projeto com muito empenho e, como refere Martins (s.d.):

Quando motivados, nossos alunos entram no «canal interativo», envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente estão mobilizados por estratégias externas – ferramentas sedutoras que o professor deve usar para mobilizar sua classe. Quando falamos em ferramentas externas, referimo-nos aos instrumentos físicos que não precisam ser algo extremamente sofisticado – basta que façam parte da criatividade do professor (p. 121).

Ao longo da realização deste projeto os alunos, a pares, foram construindo as suas tabelas de frequências, fazendo as contagens necessárias para obter as tão esperadas conclusões e responder às questões iniciais do projeto. Como conclusão do projeto os alunos foram convidados a fazer uma pequena apresentação dos seus resultados à turma, evidenciando os momentos onde houve mais e menos dificuldades. Tendo em conta que a comunicação matemática é uma das capacidades transversais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, foi também pedido que comunicassem aos colegas o percurso que fizeram ao longo da realização do projeto e as principais conclusões do estudo, apontando algumas dificuldades que tinham sido identificadas pelos próprios. Para além disso, no final de cada apresentação foi aberta uma discussão no grupo turma para que todos os alunos da turma esclarecessem as suas dúvidas relativamente ao trabalho realizado por cada par de alunos. No Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) é referido que “A discussão dos problemas na turma proporciona momentos ricos de aprendizagem, especialmente quando se fazem sistematizações de ideias matemáticas e se estabelecem relações com outros problemas ou com extensões do mesmo problema” (Ponte, et al., 2007, p. 29). A opção pela metodologia do trabalho (em pequenos grupos) foi tomada em consideração, por encarar que seria benéfica para a aquisição das já faladas competências atitudinais, pois, como referem Matos e Serrazina (1996) “ (...) a comunicação com sucesso exige a negociação de intenções e depende de todos os elementos da turma expressarem respeito e apoio pelas ideias dos outros” (p. 171). Com esta apresentação do trabalho realizado os alunos explicaram as estratégias que

utilizaram e compararam ideias entre os diversos grupos. Segundo Duarte (2009) nestas situações é importante que o professor questione os alunos, facilitando assim a interação entre todos os alunos.

No que concerne aos recursos utilizados, há um recurso que foi utilizado com alguma regularidade – o manual escolar adotado para a turma – nomeadamente para a resolução de exercícios e exploração de problemas nele inseridos. Trata-se de um instrumento de trabalho organizado, que os alunos têm um fácil acesso, quer na sala de aula, quer em casa para estudarem os conteúdos lecionados nas aulas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 369/90, que estabelece o sistema de adoção e o período de vigência dos manuais escolares das diferentes disciplinas e áreas disciplinares dos Ensinos Básico e Secundário, no artigo 2.º, o manual escolar é:

(...) o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada (Moreira, 2004, p. 15).

Para além do manual escolar, recorri diversas vezes a apresentações em PowerPoint, por ser um meio que permite uma abordagem dos conteúdos de forma interativa, valorizando-se a comunicação em sala de aula. Para além disso, como havia um aluno com muitas dificuldades ao nível da visão, as apresentações eram um recurso que facilitava imenso, não só pelas dimensões do que era projetado, mas também pela conjugação de cores mais apropriadas ao aluno em questão.

Não posso deixar de salientar a utilização de materiais manipuláveis, principalmente no ensino da Geometria e Organização e Tratamento de Dados (OTD) que está diretamente envolvida com a compreensão e o raciocínio dos alunos. Tal como manifestam muitos autores, a manipulação de objetos concretos na aprendizagem da matemática é muito importante, principalmente “ (...) na exploração, análise e resolução de problemas de natureza geométrica” (Ponte, et al., 2007, p. 37).

No entanto, a aprendizagem da matemática não se baseia apenas no cruzamento de boas estratégias de ensino com materiais manipuláveis. É necessário o envolvimento dos alunos em atividades significativas, ou seja, não é a ensinar coisas novas de forma

expositiva que os alunos aprendem matemática, têm que lhes ser dadas oportunidades de vivenciar experiências concretas, de tal forma que os alunos se envolvam num processo de reflexão sobre as atividades em que estão inseridos. Neste sentido urge a importância da avaliação, na medida em que a sua função se prende em contribuir para o sucesso dos alunos e averiguar em que medida ele foi conseguido (Ribeiro, 1997).

Relativamente ao contexto de Ciências Naturais a turma era mais calma e, em geral, os alunos não tinham tantas dificuldades. Era uma turma em que facilmente se trabalhava em grupo, mantendo a harmonia em sala de aula e isso levou a que fosse possível trabalhar com estratégias mais diversificadas. Neste contexto penso que as dificuldades foram sentidas nas últimas semanas de Prática porque começámos a sentir que o tempo era muito pouco para terminar os conteúdos que pretendíamos e, por isso, houve um pouco de dificuldades da nossa parte na gestão das planificações.

Ao nível das experiências de aprendizagem utilizadas em sala de aula foram muitas as implementadas, desde a interação com os alunos, demonstrações e simulações, atividades de laboratório, entre outras. A interação com os alunos sobre os diversos temas esteve muito presente, na medida em que esta leva à discussão de algo que seja necessário compreender. Segundo Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006) “A discussão é uma forma particular de interação em grupo na qual os membros se juntam para abordar uma questão do interesse comum, algo que necessitam compreender, apreciar ou decidir” (p. 79).

Tal como no contexto anterior, também optei por recorrer à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como meio para explorar conteúdo, uma vez que mantém os alunos motivados e interessados. Neste sentido Ward, Roden, Hewlett e Foreman (2010) referem que “A lousa interativa propicia a oportunidade de motivar e envolver os alunos” (p. 205).

Outra estratégia utilizada foi o recurso à simulação, com recurso a um vídeo, para abordar alguns conteúdos relativos ao tratamento da água numa ETA. Para esta atividade, em primeiro lugar, foram explorados os diversos processos a partir de imagens, como a decantação, a filtração, a fervura e a desinfecção, para posteriormente os alunos compreenderem os processos que iam sendo apresentados ao longo do vídeo. Para além disso, ao longo da apresentação dos diferentes processos íamos parando o

vídeo de forma a podermos interagir, explicitando o que estava a ser demonstrado. Desta tarefa destaco o interesse dos alunos em compreender como é feito o tratamento da água, inclusivamente porque a maior parte dos alunos não fazia ideia dos componentes que são adicionados à água para que esta possa ser potável. Este tipo de trabalho com os alunos deixa-os sensibilizados, o que, segundo Afonso (2008) permite que “ (...) se tornem ativos e conscientes da realidade que os envolve e de todas as mudanças sociais e tecnológicas motivadas pelos progressos científicos” (p. 115).

Uma das tarefas que mais gostei ao longo desta prática relacionou-se com o estudo do solo. Tratou-se de uma demonstração do perfil do solo que gerou uma discussão muito propícia e que motivou muito os alunos, por ser algo que eles podem observar e constatar diariamente. Em primeiro lugar juntei uma amostra de solo a dois litros de água, num recipiente. Posteriormente agitei o recipiente e questionei os alunos acerca de quantas camadas poderiam advir daquela mistura, sugerindo-lhes que fizessem o registo escrito do que pensavam e inclusive fizessem um esboço de como ficaria o recipiente. Ao confrontar os registos com a experiência realizada os alunos, ao fim de dez minutos de repouso, puderam observar várias camadas. Desta forma compreenderam que o solo tem também um perfil com diferentes camadas. De acordo com Martins e Veiga (1999) o facto de se centrar o ensino das ciências em situações-problema do quotidiano e em contextos reais dos alunos permite ao professor promover aprendizagens de conceitos e de processos na tentativa de encontrar resposta à situação de partida; aumentar a motivação dos alunos pela aprendizagem das ciências; fomentar o desenvolvimento de capacidades de resolução de questões sócio-científicas; desenvolver uma melhor compreensão da informação. Os mesmos autores salientam ainda, que o trabalho experimental é crucial para a construção de conceitos, competências, atitudes e valores.

Relativamente aos recursos utilizados, recorri várias vezes ao computador, na medida em que este proporciona que sejam apresentadas imagens à turma; PowerPoint, para introdução e/ou exploração dos diversos conteúdos; entre outras funcionalidades relacionadas com o uso de tecnologias. Para além disso, recorri muitas vezes ao registo escrito por considerar fundamental que os alunos possam fazer, em casa, uma revisão dos conteúdos. Ainda acerca dos recursos utilizados, foi utilizado algumas vezes o laboratório que tínhamos disponível no horário desta disciplina, bem como os materiais necessários à realização de cada uma das demonstrações/experiências.

#### **4. SÍNTESE DA COMPONENTE REFLEXIVA**

O meu percurso ao longo destes dois anos de Mestrado foi determinante para o meu crescimento pessoal, social e profissional, na medida em que encontrei muitos desafios que me permitiram evoluir aos diferentes níveis. Para essa evolução foi determinante o tempo dedicado à reflexão, por ser a base de todo o processo de ensino-aprendizagem e por ser o ato em que tomamos consciência das nossas lacunas e procuramos soluções para as colmatar em futuras atuações.

Considero que a Prática de Ensino Supervisionada é algo imprescindível na formação de qualquer docente, pelo facto de considerar que foi com ela que fui construindo o meu “eu” professora. É a Prática que nos leva ao saber fazer, saber ser, saber saber, saber estar a vários níveis, tanto em relação aos conteúdos, metodologias ou estratégias, como nas relações interpessoais.

Para além disso, é com a Prática que temos oportunidade de experimentar as teorias que aprendemos nas UC e resultantes de leituras dos vários autores de referência nas diversas áreas, ou seja, a oportunidade de aplicar os conhecimentos científicos. Segundo Peterson (2003) “A Prática Pedagógica deve ser uma actividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador, com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente” (p. 67). Porque o que está em causa na profissão docente não são apenas os conhecimentos teóricos que um professor possui, é fundamental ter a habilidade de os pôr em prática. Como nos diz Perrenoud (2001) citado por Vasconcelos (2009) “É no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o locus do saber fazer em acção” (p. 46).

## **PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA**

### **UMA PERSPETIVA PARA MOTIVAR OS ALUNOS PARA A ESCRITA**

#### **1. INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, faço uma pequena introdução ao estudo realizado. Apresento, em primeiro lugar, a minha motivação para o tema em estudo, bem como uma breve contextualização da problemática, o principal objetivo e questões de investigação a que pretendo responder.

Num segundo ponto, apresento a pertinência do estudo para a área do Português, nomeadamente para o domínio da escrita, tendo em conta as dificuldades dos alunos neste domínio.

Por fim, no último ponto, apresento um plano global dos conteúdos dos diferentes capítulos do estudo.

##### ***1.1. MOTIVAÇÃO, OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO***

O Português, nomeadamente o domínio da escrita, é uma área que me fascina. Tendo em conta que já no 3.º ano de licenciatura tive oportunidade de desenvolver um pequeno trabalho de investigação, no âmbito da Prática Pedagógica, relacionada com a escrita e os erros ortográficos que os alunos cometem, pensei, desde logo, realizar a minha investigação de mestrado neste domínio. Para além do meu gosto pessoal, este trabalho realizado anteriormente constituiu uma mais-valia, no que concerne ao contacto com autores e bibliografia de referência, que poderão servir de base e de orientação à minha ação docente.

Ao ingressarem no 1.º CEB, as crianças levam consigo um conjunto de competências verbais já desenvolvidas no domínio da linguagem oral, as quais influenciam as suas aprendizagens. No entanto, é no 1.º CEB que as crianças realizam a aprendizagem formal, tanto no domínio da escrita, como no domínio da leitura.

De acordo com Amor (2004), “ (...) a escrita, entendida numa perspectiva alargada, é detentora de todo um potencial que, nas escolas do 1.º ciclo [...] urge explorar, como embrião de mudanças mais profundas, lentas e difíceis” (p. 51).

Apesar da relevância da escrita no nosso sistema de ensino, é comum, quando um professor pede aos alunos para escreverem um texto sobre determinado tema, que os alunos não sejam muito criativos nas suas produções. Aliado à falta de criatividade dos alunos, muitas vezes, as suas reações às tarefas de escrita também não são as melhores, o que revela a falta de motivação que frequentemente se encontra nos alunos neste domínio.

Assim, a aprendizagem da escrita nem sempre consegue articular uma perceção positiva da atividade de escrever com o carácter criativo que esse ato pode deter. As tarefas utilizadas por grande parte dos professores, tais como a cópia, o ditado, a composição temática, podem tornar-se tarefas completamente destruidoras de imaginação e criatividade, levando os alunos a uma escrita rotineira e mecanizada, nada motivadora para os mesmos.

De forma a contrariar esta situação, o professor deve dar aos alunos a oportunidade de exprimirem a sua maneira de ser, mostrando a sua identidade e imaginação. Neste sentido, a escrita criativa constitui uma grande oportunidade de estimulação do pensamento crítico, da imaginação e da estimulação do pensamento divergente (Condemarin & Chadwick, 1987).

É possível afirmar, de uma forma empírica, que, de um modo bastante generalizado, os alunos do 1.º CEB não praticam tarefas no âmbito da escrita criativa, nem encontram motivação para redigir textos. Frequentemente, estes, pura e simplesmente, destinam-se a ser arquivados no seu caderno.

Neste sentido, após uma breve revisão da literatura neste domínio, dada a importância que muitos autores dão à escrita, optei por direccionar-me para a realização de um trabalho de investigação no âmbito da escrita criativa, procurando desenvolver tarefas com os alunos que os motivassem para a escrita e acompanhando a realização dessas tarefas com a recolha de dados.

O desenvolvimento da escrita criativa nem sempre é uma tarefa fácil para os professores e alunos, uma vez que estes nem sempre veem as tarefas de escrita (criativa ou de outra natureza) como dotadas de uma motivação, mas antes como uma obrigação, revelando desinteresse por não perceberem a sua utilidade.

Em face desta constatação, procedi à seleção de algumas tarefas de escrita criativa do livro *Jogo de Escrita*, de Barbeiro (1999), criando assim diversos momentos para o desenvolvimento da escrita criativa em sala de aula.

Tendo em conta que a escrita criativa surge de forma explícita no Programa de Português para o Ensino Básico, no 1.º CEB quando os autores referem que “Estes primeiros quatro anos deverão ainda permitir aos alunos o exercício efetivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa” (Reis, et al., 2009, p. 23) e no 2.º CEB, quando definem como um dos resultados esperados para o final deste ciclo “Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto” (Reis, et al., 2009, p. 77), considerei pertinente, com base neste documento, investigar e refletir acerca da prática da escrita criativa por parte de alunos do 1.º CEB.

De forma a motivar os alunos, optei, desde logo, por um suporte que não o habitual caderno diário, recorrendo antes à constituição ou construção de um portefólio. Depois de realizar algumas leituras de autores de referência que evidenciam as potencialidades do portefólio (Bernardes, C.; Campos, J.; Coelho, C.; Miranda, F.), optei por recorrer ao instrumento do portefólio de aprendizagem, para constatar se as tarefas propostas motivaram os alunos. Assim, com a análise dos mesmos, pude verificar que tarefas os alunos selecionaram para integrar no portefólio e, mais ainda, perceber o porquê dessa seleção, através das reflexões escritas dos alunos para cada tarefa que escolheram para o portefólio.

Para a seleção deste tipo de portefólio, portefólio de aprendizagem, baseei-me nas palavras de Coelho e Campos (2003), que enunciam a pertinência de, na escola, se começar pelo portefólio de aprendizagem, uma vez que os outros tipos de portefólio decorrem deste.

O portefólio de aprendizagem é caracterizado, segundo Coelho e Campos (2003), como um conjunto de trabalhos em elaboração ou já concluídos, onde os alunos refletem acerca dos seus trabalhos. Desta forma, este instrumento adequou-se ao estudo que pretendia realizar, uma vez que procurei não só inserir os trabalhos dos alunos, como também as suas reflexões acerca dos mesmos.

Tendo como objetivo principal perceber se as tarefas de escrita criativa propostas são fonte de motivação dos alunos para a escrita, formulei algumas questões que serviram de base para todo o processo de investigação:

- 📄 Quais as tarefas de escrita / textos produzidos que os alunos selecionaram para o portefólio?
- 📄 As tarefas de escrita criativa ocupam um lugar relevante na seleção de textos para o portefólio?
- 📄 Qual o grau de variedade na seleção das tarefas de escrita criativa por parte dos alunos?
- 📄 Que dimensões se destacam nas reflexões dos alunos em relação à seleção dos textos para o portefólio?

Por meio da análise dos portefólios, pude observar quais as tarefas que motivaram os alunos para a escrita. Para além disso, ao apoiar-me noutras fontes secundárias, tais como um inquérito, análise documental e observação participante, instrumentos e técnicas fundamentais para a análise e reflexão sobre os dados, pude apreender os motivos que levaram os alunos a selecionar, para o portefólio, umas tarefas em detrimento de outras.

## **1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

*O saber escrever, tal qual o saber ler e o saber contar, tem sido, ao longo dos tempos, considerado como um dos principais objectos de ensino e de aprendizagem na escola. Ao contrário das competências do domínio da oralidade, desenvolvidas desde os primeiros meses de vida (Carvalho J. , 2005, p. 71).*

Tendo em conta as palavras de Carvalho (2005), torna-se pertinente debruçar-me sobre a escrita, uma vez que, na área do Português, é um dos domínios fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Ao ingressar no 1.º CEB, os alunos passam de um eventual contacto informal com os grafemas e com o mundo da escrita, para uma aprendizagem formal das competências de escrita (gráfica, ortográfica e compositiva). No entanto, segundo Carvalho (2005),

estas competências têm-se evidenciado, ao longo das últimas décadas, como um indicador de insucesso em contexto escolar.

O mesmo autor salienta vários fatores que podem estar na base desse insucesso na escrita, como “ (...) a massificação do sistema escolar, que abre as portas a um grande número de alunos oriundos de grupos socioculturais com baixos índices de literacia, e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação” (pp. 71-72). Por parte da escola, sentem-se dificuldades em solucionar os problemas ligados ao desenvolvimento das competências de escrita, quando estes surgem desde cedo. O resultado é o aparecimento e manutenção, na escola, de uma relação negativa com a escrita.

Por conseguinte, torna-se pertinente investir desde cedo no desenvolvimento de uma relação positiva com a escrita. Nesse sentido, é possível insistir, em primeiro lugar, na produção de textos em que os alunos possam escrever de forma expressiva e lúdica para, contornados ou anulados os bloqueios na escrita, também se investir nas competências mais formais que a ela estão igualmente ligadas.

Para além disso, muitos autores<sup>1</sup>, como Guedes (1997), desde há muito tempo que evidenciam a importância do jogo, do prazer no ensino e aprendizagem da escrita.

O próprio Programa de Português do Ensino Básico (2009), que caracteriza a escrita como “ (...) o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos” (p. 16), prevê como resultados, no fim do 1.º CEB, que os alunos escrevam “ (...) em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” (p. 26).

Neste sentido, em sintonia com Guedes (1997), que refere a necessidade, em relação à escrita, de “ (...) combater apatias, rejeições, bloqueios e rotinas patentes” (p. 17), cabe ao professor estimular os alunos para a escrita, proporcionando-lhes diversas experiências gratificantes neste domínio. Desta forma, os alunos não só desenvolverão a

---

<sup>1</sup>Cf. outros autores com esta linha de pensamento, nomeadamente Bach (1991), Rodari (1993), Louro (1998) e Barbeiro (1998).

capacidade de expressão, como também chegarão, com mais facilidade, à compreensão textual.

Este estudo pretende, por conseguinte, contribuir para perceber se as tarefas de escrita criativa, nomeadamente as que foram implementadas, surtem nos alunos efeitos estimulantes e motivadores para a escrita.

### **1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

O presente estudo encontra-se organizado em seis capítulos.

Neste primeiro capítulo, que constitui uma introdução ao estudo, apresento as minhas motivações para a realização do mesmo, a problemática, objetivos e questões de investigação, terminando com a apresentação da organização sequencial do estudo.

O segundo capítulo centra-se no enquadramento teórico do estudo. Nele, começo por abordar pressupostos teóricos acerca do portefólio, prosseguindo para uma abordagem à escrita, criatividade e escrita criativa. Termino o capítulo abordando a motivação, definindo o conceito e a importância da motivação nos alunos.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia do estudo, nomeadamente às opções metodológicas (paradigma e *design*) e aos procedimentos metodológicos (descrição dos participantes, tarefas selecionadas, técnicas de recolha e análise de dados). Nestes, começo por caracterizar os participantes, prosseguindo para as sessões de trabalho, instrumentos e técnicas utilizados na recolha de dados e, por fim, explícito a análise dos dados que foi efetuada.

No quarto capítulo, apresento a forma como decorreram as sessões de trabalho com a turma, salientando pequenos aspetos mais marcantes.

No quinto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados, ou seja, é feito o confronto dos dados com os instrumentos de análise adotados.

No sexto capítulo, apresento as conclusões do estudo, começando com uma síntese do mesmo e prosseguindo para as conclusões retiradas. Perspetivo essas conclusões tendo em conta as limitações do estudo e finalizo com uma reflexão acerca da componente investigativa desta dissertação.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo, são apresentados alguns fundamentos teóricos que estiveram na base desta investigação. Em primeiro lugar, tendo em conta que foi o instrumento principal de recolha de dados, é apresentado o portefólio, desde a sua definição à forma como deve ser avaliado. Posteriormente, procura-se esclarecer o caminho percorrido da escrita à escrita criativa, salientado o processo de escrita, o conceito de criatividade e a própria escrita criativa, procurando-se evidenciar o que é a escrita criativa e o papel do professor na implementação de tarefas de escrita criativa. Por fim, dada a importância da motivação dos alunos para a escrita, e visto que esta esteve na base de toda a investigação, define-se o conceito de motivação e a sua importância na sala de aula.

### **2.1. O PORTEFÓLIO**

#### **2.1.1. A DEFINIÇÃO**

O portefólio pode assumir vários modelos, como álbum de fotografias, um conjunto de diversos escritos produzidos por alguém, compilado para, junto de um possível editor, persuadir da mais-valia do seu perfil artístico (Coelho & Campos, 2003).

Em termos físicos, o portefólio é uma colecção de documentos organizados e poderíamos mesmo defini-lo como um *dossier* dos diferentes trabalhos realizados pelo aluno, termo este que é sobejamente conhecido dos professores, mas que terá aqui outras implicações que não apenas, uma compilação de documentos apenas (Coelho & Campos, 2003, p. 14).

No domínio da educação, segundo Tierney (1991, citado por Bernardes e Miranda (2003)), pode ser uma colecção sistemática dos alunos ou professor e deve servir de base para avaliar, de forma contínua e reguladora, esforço, progresso, processos e rendimento dos alunos, assim como para responder às exigências de avaliação em sala de aula.

#### **2.1.2. PORTEFÓLIO DO ALUNO**

O portefólio do aluno pode ser um instrumento onde existe uma colecção significativa de trabalhos realizados pelo mesmo, onde este ilustra os seus esforços, progressos e concretizações, num ou em vários domínios. No entanto, importa focar que um portefólio não se resume a uma compilação de materiais. Relativamente aos elementos que devem ser incluídos no portefólio de um aluno, a seleção não pode ser feita ao

acaso, existem regras para a escolha desses elementos, em função das finalidades que se pretendem dar ao portefólio. Os trabalhos a inserir no mesmo não são, obrigatoriamente, os melhores trabalhos realizados pelo aluno. São sim os trabalhos que constituem pilares importantes para o que se pretende com o percurso de aprendizagem do aluno (Bernardes & Miranda, 2003).

A elaboração de um portefólio tem ainda regras subjacentes que devem ser clarificadas pelo professor. Segundo Bernardes e Miranda (2003), algumas das regras para a elaboração de um portefólio são estabelecer elos de ligação entre os diferentes elementos que nele são colocados, datar todos os trabalhos inseridos no portefólio, escolher os elementos de acordo com as metas estipuladas, dar conta do percurso do aluno e das competências que ele adquire, selecionar os elementos de acordo com o significado que estes têm para o aluno, conter reflexões/comentários (quer dos alunos quer do professor), ver o portefólio como um elemento de avaliação em constante remodelação.

Aquando da implementação do portefólio, o professor deve, para além de explicar aos alunos em que consiste o mesmo, sensibilizá-los para a importância de refletir acerca dos trabalhos que cada um irá incluir no seu portefólio, ou seja, deve incentivar os alunos a refletir sobre os seus trabalhos. O professor deve, inclusivamente, alertar os alunos para que no portefólio apenas devem ser incluídos os trabalhos mais representativos, de acordo com os objetivos propostos para o mesmo, ou seja, os trabalhos que evidenciam os objetivos propostos para a realização do portefólio. Para além disso, é fundamental que sejam os alunos a decidir os trabalhos a inserir no portefólio; no entanto, para tomarem tal decisão, pode optar-se por organizar um debate entre os alunos, com os pais ou professor, para que o aluno reflita acerca da importância de uns trabalhos em detrimento de outros (Bernardes & Miranda, 2003).

Os autores Bernardes e Miranda (2003) enfatizam dois tipos essenciais de portefólios: o *portefólio de apresentação do aluno* e o *portefólio de aprendizagem*. Coelho e Campos (2003), para além destes dois tipos de portefólios, referem também o portefólio de avaliação.

O *portefólio de aprendizagem* é um conjunto de trabalhos em elaboração ou já concluídos, onde são incluídas reflexões dos alunos acerca das suas produções. O

objetivo deste instrumento é demonstrar ao aluno o seu percurso de aprendizagem e responsabilizá-lo pelas suas próprias aprendizagens (Coelho & Campos, 2003). Para além disso, os mesmos autores anunciam a pertinência de se começar pelo portefólio de aprendizagem, uma vez que os outros dois tipos de portefólio decorrem deste.

O *portefólio de apresentação* é uma coleção dos melhores trabalhos dos alunos. Nele devem ser incluídas reflexões destes acerca da escolha das atividades para o portefólio. Este tipo de portefólio tem como principal finalidade ilustrar as competências dos alunos, porém é também utilizado para encorajar os alunos a esforçarem-se e preocuparem-se em realizar trabalhos com qualidade e para evidenciar as melhores realizações dos alunos (Bernardes & Miranda, 2003). Seria pertinente, por exemplo, os alunos entregarem um portefólio de apresentação ao professor no início do ano letivo, dando conta das competências adquiridas no ano letivo anterior (Coelho & Campos, 2003).

O *portefólio de avaliação* é uma coleção de trabalhos realizados pelos alunos, tendo em vista a avaliação. Para a sua elaboração, é o professor que decide os conteúdos a incluir e tem como objetivo avaliar os alunos no que concerne aos objetivos curriculares (Coelho & Campos, 2003).

Tendo em conta os diferentes tipos de portefólios e as suas finalidades, nesta investigação recorreu-se ao portefólio de aprendizagem, uma vez que neste se valorizam os processos de aprendizagem, mais do que os produtos.

### **2.1.3. PORTEFÓLIO: O QUÊ E COMO AVALIAR?**

A avaliação do *portefólio* é uma avaliação formativa. O professor informa, analisa, orienta, motiva, diagnostica, valoriza, regula, ajudando o aluno a aprender a desenvolver-se (Coelho & Campos, 2003, p. 56).

A avaliação dos portefólios é uma avaliação muito complexa, tendo em conta que deve ser dado valor quer aos processos, quer aos produtos. Quando se avaliam os produtos tem-se em conta o resultado final, os elementos que constituem o portefólio. Quando a preocupação da avaliação passa pelos processos, dá-se mais ênfase à forma como o aluno executa a tarefa (Bernardes & Miranda, 2003).

Para se proceder a uma análise profunda do portefólio, o professor deve constituir critérios que lhe permitam verificar a qualidade do trabalho, a progressão da aprendizagem e das necessidades dos alunos. No entanto, o professor pode também utilizar critérios que lhe permitam reconhecer as competências dos alunos (Bernardes & Miranda, 2003).

Para a avaliação dos portefólios, é necessário que o professor encontre uma boa forma de a realizar. Bernardes e Miranda (2003) enumeram alguns métodos que o professor pode utilizar aquando da apreciação: o professor deve observar de forma natural os portefólios dos alunos, deve conduzi-los a perceber os seus pontos fortes e menos positivos e avaliar os trabalhos inseridos pelos alunos no portefólio.

O portefólio é um instrumento de avaliação individual, porque a sua estrutura pode ser diferente de aluno para aluno. As produções incluídas nos portefólios podem variar no carácter e no número, uma vez que cada aluno selecciona, consoante as suas preferências, os trabalhos a incluir. Outro aspeto em que assenta a individualidade da avaliação é a reflexão, pois é aqui que se evidenciam os sentimentos, aprendizagens e dificuldades dos alunos (Bernardes & Miranda, 2003).

## ***2.2. UM CAMINHO EM DIREÇÃO À ESCRITA CRIATIVA***

### ***2.2.1. PROCESSO DE ESCRITA***

O processo de escrita pode ser encarado de muitas e diferentes formas. Assim, começo por me basear no modelo de Flower e Hayes (1981), que se encontra explanado nos trabalhos de vários autores (Bereiter, 1986; Azevedo, 2000; Pires, 2002; Barbeiro, 2003), alguns dos quais vão sendo salientados ao longo deste subcapítulo. Este modelo percorre três subprocessos que interagem no decurso do processo de escrita: a planificação, a redação e a revisão. Dada a interação destes subprocessos, não podem ser encarados como etapas porque ocorrem de uma forma não linear, sendo, por isso, considerados como “ (...) actividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve” (Carvalho, 2000, p. 61).

A planificação é o processo em que quem escreve faz uma representação interna do saber, com um carácter mais abstrato do que a sua reprodução linguística (Flower & Hayes, 1981; Humes, 1983, citados por Carvalho, 2000). Estes autores defendem que a planificação implica subprocessos como a recolha de informação, a organização de ideias e a definição de objetivos. Assim, a planificação realiza-se num plano mental do escrevente ou, passando para o plano real, através de tomadas de notas ou esquemas. É um subprocesso importante porque é ativado durante os restantes subprocessos e acompanha a escrita do texto até que ele termine, pois o escrevente, ao longo do texto, necessita de fazer várias pausas para recordar o que antes tinha planificado. Isto faz com que a planificação acompanhe todo o processo de escrita e, tal como refere Hayes (1989) “ (...) a sua efectivação parece estar associada ao sucesso na escrita” (citado por Carvalho, 2000, p. 64).

A redação é um subprocesso que faz surgir uma representação da planificação em linguagem escrita, isto é, torna visível os pensamentos e ideias através da representação gráfica (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Flower & Hayes, 1981; Humes, 1983, citados por Barbeiro, 2007). Deste modo, a redação envolve uma multiplicidade de aspetos para além da planificação, desde a organização, as conexões textuais, a ortografia, a pontuação, entre outros. É esta multiplicidade que torna este processo bastante complexo do ponto de vista cognitivo, pois exige a automatização de umas tarefas no sentido de outras poderem ser consciencializadas sem sobrecarregar os mecanismos de processamento de informação (Carvalho, 2000).

A revisão consiste em voltar a ler o que se escreveu para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial da planificação. É um subprocesso no qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar e, eventualmente, alterar (Carvalho, 2000). Nesta revisão do que está escrito, há um aspeto que emerge, a ortografia (mas ao qual a revisão não se limita). Em relação à ortografia, Salgado (1997) salienta a importância da consciência e reflexão sobre o nível ortográfico, no momento da revisão, porque, quando o escrevente produz, não pensa muito na ortografia, mas sim em expor todas as suas ideias (Azevedo, 2000). O professor tem um papel fulcral, pois deve partir dele ajudar o aluno a tomar consciência das possibilidades de erro, subministrando as informações pertinentes e orientando-o também na busca autónoma dessas informações.

Assim, o professor está a cumprir o seu papel de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

Flower (1994) vai mais longe relativamente ao papel que atribui ao professor neste processo, referindo que o professor deverá recorrer a três métodos de ensino:

(...) o primeiro consistirá em exemplificar técnicas de escrita, dando a conhecer processos de pensamento, o segundo é instruir, trabalhando directamente com os textos dos alunos para fazer o diagnóstico de problemas e actuar durante o processo da escrita em curso, e o terceiro é oferecer um apoio ao aluno, quando necessário, para que ele leve a bom termo a sua tarefa. Este apoio irá sendo retirado à medida que o aluno seja capaz de assumir o controlo do processo (Flower, 1994 citado por Azevedo, 2000, p. 93).

A defesa destes métodos de ensino encontra-se também em Bereiter e Scardamalia (1987) e Smith (1996).

### **2.2.2. CRIATIVIDADE**

Tendo por base a etimologia da palavra, a criatividade está relacionada com o termo criar, do latim *creare*. Torrance (1974), citado por Martins (2000), referiu-se ao conceito de criatividade como:

(...) um processo de se tornar sensível aos problemas, a deficiências, a falhas no conhecimento, à falta de elementos, desarmonias e assim por diante: identificando a dificuldade; procurando soluções, fazendo previsões ou formulando hipóteses para as deficiências; testando e voltando a testar estas hipóteses e, possivelmente, modificando-as e retestando-as e finalmente comunicando os resultados (p. 15).

Ainda assim, conclui que mesmo sendo tão abrangente não é uma definição completa. Uma vez que as definições são tão abrangentes, ricas e variadas, Martins (2000) refere que a criatividade é uma metalinguagem ou um meta-conceito do próprio conceito de criatividade. A atividade criativa é um tipo de atividade que não é nem completamente dependente da experiência pessoal, nem de modelos exteriores (Suchodolski, 1985, citado por Martins, 2000).

Whechsler (1994, citado por Martins (2000) acrescenta ainda que existem diversos fatores criativos para perceber a existência (ou não) de criatividade, apontando a fluência de ideias, flexibilidade, originalidade, emoções, fantasia, títulos expressivos, uso de contextos, combinações de estímulos, entre outros.

Recorrendo à criatividade dos alunos, o professor faz apelo aos três tipos de pensamento – divergente, convergente e de avaliação – e aos cinco sentidos, competências que nem sempre são exploradas na sala de aula. Ao mesmo tempo, a mobilidade de espírito dos alunos aumenta, bem como as suas atitudes críticas, de autodeterminação e de adaptação (Bach, 1991).

### **2.2.3. ESCRITA CRIATIVA**

O acto de escrita e a relação com o escrito pode educar-nos a reflexão e acordar a sensibilidade, permitindo que se cumpra melhor o potencial criativo que habita em nós (Peças, 1993, p. 56).

Quando se fala em escrita criativa, pode chegar-se a contestar esta denominação, pois, tal como refere McVey (2008) “ (...) all writing is Creative writing” (p. 2). No entanto, Condemarín e Chadwick (1987) salientam que “ (...) o termo *escrita criativa* é aplicado com maior propriedade às composições espontâneas imaginativas que são elaboradas como produto da fantasia ou da experiência” (p. 159).

As mesmas autoras referem ainda que a escrita criativa é um meio propício a estimular os processos de pensamento, a imaginação e a divergência dos alunos. Neste sentido, as tarefas de escrita criativa, para além de evidenciarem relações entre a escrita e as outras expressões de linguagem, possibilitam leituras mais significativas aos alunos, quando estes leem os seus próprios trabalhos (Condemarín & Chadwick, 1987).

Nesta sequência, outros autores evidenciam com especial ênfase a forma processual como encaram a escrita criativa, vendo-a “ (...) como um caminho, um processo de descoberta e de redescoberta” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p. 12).

Para Gil e Cristóvam-Bellmann (1999), “ (...) a criatividade como experiência de escrita (...) significa uma abertura para possibilidades do pensar, do sentir e do formular” (p. 19). Os autores adiantam ainda que a escrita criativa envolve três componentes: a utilização de formas de jogo e prática; a valorização do processo vivenciado pelos alunos, mais do que o produto; ser um processo social.

A implementação da escrita criativa no sistema de ensino oficial em Portugal remete-se, segundo Santos (2008), para os finais dos anos 90, como “ (...) fruto de um feliz encontro entre certas correntes pedagógicas que enfatizam as aprendizagens activas e

com significado pessoal” (p. 5). Cabe, por isso, aos professores criar condições que facilitem a ligação de uma pedagogia dinâmica e criativa de implicação pessoal do aluno.

Assim, para a realização de tarefas de escrita criativa, Condemarín e Chadwick (1987) recomendam que o professor tenha em consideração determinadas linhas gerais para ajudar os alunos a superar possíveis dificuldades, sendo elas: criar um ambiente propício onde os alunos se possam expressar abertamente, mantendo uma atitude positiva relativamente ao trabalho dos alunos; permitir que as crianças leiam os seus trabalhos em voz alta, porque elas motivam-se ao partilhar as suas realizações com os colegas (não escolher apenas o melhor aluno para o fazer); ter paciência com os diferentes ritmos dos alunos; não esperar que todos os alunos sigam os mesmos padrões linguísticos, pois cada escrita é individual e não deve ser julgada por sê-lo; apresentar tópicos abertos, para que os alunos tenham a liberdade de criar e experimentar; entre outras.

### **2.3. IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO**

#### **2.3.1. CONCEITO DE MOTIVAÇÃO**

Para compreender a palavra “motivação” é necessário reportarmo-nos à sua origem etimológica que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo *motivo*. Assim, a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação (Bzuneck, 2004).

Segundo Pintrinch e Schunk (1996), a motivação é um processo pelo qual a atividade direcionada a uma meta é estimulada e sustentada. Para além disso, a motivação não pode ser diretamente observada, pois evidencia-se em comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações.

#### **2.3.2. MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA**

(...) um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios (Cavenaghi, 2009, p. 249).

Em sala de aula, a motivação é um processo fundamental para uma aprendizagem estimulante e significativa, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido aos alunos para aprender dependem dela. Quando os alunos se encontram desmotivados pelas tarefas propostas, evidenciam um baixo desempenho, distraem-se facilmente, não participam nas aulas, estudam pouco e, com estas atitudes, vão-se afastando do percurso de aprendizagem com sucesso, correndo o risco de limitarem as suas oportunidades (Bzuneck, 2004).

Neste sentido, a motivação deve ser encarada como um processo psicológico no qual interagem características quer da personalidade, quer do ambiente, o que implica que a motivação dos alunos pode ser alterada através de mudanças nos mesmos ou através de alterações no ambiente de aprendizagem escolar (Cavenaghi, 2009).

A mesma autora, fazendo referência a Deci e Ryan (2000), debruça-se sobre as diferenças entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. No que concerne à motivação intrínseca, refere ser um comportamento motivado pela própria atividade, pela satisfação em realizá-la. A motivação extrínseca consiste em comportamentos que buscam fins externos, por exemplo alcançar recompensas ou evitar punições.

As posições dos autores que fui referindo ao longo deste capítulo de revisão bibliográfica foram fundamentais para a concretização deste estudo, pois proporcionaram-me um conhecimento mais alargado e aprofundado acerca dos temas apresentados. Para além disso, estiveram na base dos procedimentos ao longo de toda a investigação, o que me permitiu manter uma postura mais segura em relação ao trabalho que realizei.

O portefólio de aprendizagem, considerado pelos autores referenciados acima como o ponto de partida no que concerne ao recurso a portefólios na escola, tornou-se fundamental para este estudo, na medida em que se tornou o suporte material onde os alunos colocaram os textos redigidos. Para além disso, constituiu-se como um instrumento de reflexão acerca das escolhas dos alunos.

A criatividade aliada à escrita apareceu como uma forma de os alunos se expressarem de forma mais livre e emotiva, revelando o produto da sua imaginação. Esta forma de escrever poderá fazer com que os alunos mantenham uma relação mais próxima com o

ato de escrever. Assim, cabe ao professor proporcionar aos seus alunos momentos de escrita criativa, desenvolvendo atividades que levem os alunos ao gosto pela escrita.

A motivação é essencial no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente porque, ao sentirem-se motivados, os alunos envolvem-se mais no processo de aprendizagem, tornando as aprendizagens mais estimulantes e significativas.

### **3. METODOLOGIA**

Uma investigação em Educação situa-se num quadro teórico de referência e parte de um problema ou questão à qual se pretende dar resposta. No âmbito desta investigação, existe um conjunto de questões às quais se pretende dar resposta. Assim, para proceder à mesma, tomei decisões acerca da metodologia a utilizar, nomeadamente ao nível das opções e procedimentos metodológicos.

#### **3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Face aos objetivos traçados e à natureza do problema em estudo, esta investigação assume características que a ligam a uma metodologia qualitativa e quantitativa, no quadro de um paradigma interpretativo, uma vez que se pretende perceber se as tarefas de escrita criativa implementadas são fonte de motivação para a escrita.

Em termos qualitativos, este estudo enquadra-se nas cinco características principais da investigação qualitativa: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) os dados recolhidos são de natureza descritiva; (3) os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto; (4) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; (5) o significado assume uma importância central, ou seja, as perspetivas dos participantes têm uma importância crucial (Bogdan & Biklen, 1994).

Para além de ser uma investigação de paradigma qualitativo, assume também a relevância de alguns indicadores quantitativos, uma vez que alguns dados, como o número de alunos que selecionou cada tarefa, são quantificados e apresentados por dados numéricos e de forma comparativa.

Alguns autores, nomeadamente Coutinho (2011), defendem que em educação a tónica não deve ser colocada na dualidade quantitativo-qualitativo, mas num plano mais global. A autora define dois paradigmas fundamentais: (1) um paradigma interpretativo, onde os fenómenos são estudados de forma a serem compreendidos e fornecerem elementos importantes para a construção de uma teoria que os explique; e (2) um paradigma positivista, em que se procurem evidências que apoiem uma dada teoria.

Inserindo-se no paradigma interpretativo, de um modo mais específico, este estudo adota metodologicamente a via do estudo de caso. De acordo com Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), um estudo de caso “ (...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico” (p. 89). Neste estudo, o “caso” é constituído por uma turma de 3.º ano de escolaridade.

No estudo de caso, enfatiza-se o carácter exploratório e holístico<sup>2</sup> das situações a investigar, recorre-se a diversas fontes bibliográficas e metodológicas que possibilitem uma abordagem em profundidade da realidade em que a investigação se insere. Pretende-se a compreensão de situações educativas a partir dos atores sociais (Coutinho, 2011), que neste caso são os alunos da turma.

Segundo Merriam (1988, citada por Romão, 1998), o estudo de caso é uma metodologia exemplar para compreender e interpretar os fenómenos educativos, isto porque “ (...) a compreensão das perspetivas daqueles que são estudados, oferece uma maior promessa de trazer contribuições significativas para o conhecimento base e práticas de educação” (p. 65).

### **3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As atividades que estão na base desta investigação tiveram lugar numa turma de alunos do 3.º ano de escolaridade, a turma em que decorreu o meu estágio no âmbito do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além dos alunos da turma, estiveram presentes na sala de aula, durante a investigação, a Professora titular da turma (Professora Cooperante), a minha colega de estágio, a minha Professora Supervisora (em algumas das sessões) e eu própria (mestranda e investigadora).

A investigação decorreu entre o final do 2.º período até ao final do 3.º período do ano escolar de 2011/2012.

Com esta investigação, pretendia compreender as reações dos alunos relativamente às tarefas de escrita criativa, dentro da sala de aula. Para isso, foram implementadas

---

<sup>2</sup> Segundo (Coutinho, 2011) “ (...) visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (p. 293).

diversas tarefas de escrita criativa e realizado um portefólio de aprendizagem onde os alunos foram incentivados a colocar os trabalhos escritos de que mais gostaram, refletindo acerca dos motivos que os levaram a fazer essa seleção.

Em termos éticos, toda a investigação realizada, em particular a recolha de dados, assentou num consentimento informado. Para isso, clarifiquei, de forma rigorosa, o estudo a desenvolver à professora titular de turma e aos alunos. Foram esclarecidas as questões do anonimato e confidencialidade, bem como explicitadas as minhas intenções. Questionei a professora acerca da possibilidade de efetuar registos das sessões em áudio, vídeo e fotografia e obtive uma resposta positiva.

### ***3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES***

Para a realização deste estudo, pude contar com a participação de uma turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola do centro da cidade de Leiria, turma onde realizei a minha Prática Pedagógica, no segundo semestre deste mestrado.

É importante salientar que em todas as sessões estiveram presentes na sala, para além de mim (investigadora) e dos alunos (participantes), também a professora titular de turma (Professora Cooperante do meu estágio) e a minha colega de estágio (como observadora da minha prática).

Esta turma era constituída por vinte alunos, dos quais treze do sexo feminino e sete do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os oito (13 alunos) e os nove anos (7 alunos). Relativamente à nacionalidade dos alunos, 19 (dezanove) eram portugueses e 1 (um) norte-americano.

A turma, em geral, apresentava um bom desempenho (Anexo VI), no entanto, alguns alunos possuíam dificuldades específicas e Necessidades Educativas Especiais. A uma aluna foi diagnosticada dislexia, principalmente ao nível da escrita, na questão dos erros ortográficos. Para além dessa aluna, havia um aluno com hiperatividade e também alguns traços de dislexia. Este aluno era muito irrequieto e falador, revelando muitas dificuldades não só em Língua Portuguesa, como também em Matemática. Um dos alunos tinha cardiopatia e, por isso, não podia ter uma prática desportiva muito ativa, para não se cansar demasiado.

No geral, tratava-se de uma turma razoavelmente calma e muito participativa onde se evidenciava uma boa interação e comunicação entre alunos e Professora Cooperante, o que aumentava o interesse e disposição para as tarefas. A maioria dos alunos trazia muitos trabalhos feitos em casa, autonomamente, para mostrar aos colegas da turma.

Em relação ao tipo de propostas em sala de aula, tratava-se de uma turma familiarizada com o trabalho individual e o trabalho em grupo. Eram alunos bastante autónomos e, sempre que necessitavam de esclarecer alguma dúvida, não demonstravam preconceitos ou desconforto em pedir ajuda à professora. Como é natural, os alunos tinham ritmos diferentes de trabalho. Dois alunos destacavam-se neste sentido, por, normalmente, concluírem as tarefas em primeiro lugar. Apesar de alguns apresentarem um ritmo de trabalho mais lento, relativamente aos restantes, todos, se respeitavam mutuamente.

Sempre que os alunos queriam realizar alguma intervenção oral tinham o hábito de colocar o dedo no ar para pedir permissão, sendo raras as vezes que não procediam desta forma. Habitualmente todos os alunos gostavam de participar ativamente nas diversas tarefas propostas e revelavam muito entusiasmo nos momentos de partilha com os colegas. Quando tal não acontecia, havia um cuidado muito especial por parte da professora em perceber se o aluno estava emocionalmente bem.

Relativamente à relação que os alunos mantinham dentro da sala de aula, era evidente uma grande cumplicidade e companheirismo. Naturalmente, todos tinham as suas preferências relativamente a um ou outro colega, mas, dentro da sala de aula, nenhum aluno era excluído ou posto de parte, pela turma.

### ***3.2.2. TAREFAS DE ESCRITA CRIATIVA***

As tarefas selecionadas para esta investigação, adaptadas de Barbeiro (1999), exploram duas vertentes fundamentais no domínio da escrita: “ (...) o carácter dinâmico e criativo do processo e a permanência de que é dotado o produto escrito” (p. 11).

Tal como defende Barbeiro (1999), o ato de escrever não significa comunicar de imediato. Este facto permite ao escrevente a “ (...) consideração de uma multiplicidade de relações antes da realização dessa função, fazendo intervir a procura, a descoberta e a tomada de decisão” (p. 11).

Ao analisar as tarefas inseridas no livro *Jogos de Escrita*, de Barbeiro (1999), criei uma perspectiva de como seriam as reações dos alunos perante as tarefas a desenvolver no âmbito da criatividade que é apresentada no mesmo. Assim, optei por construir uma sequência de tarefas utilizando, para esta, uma adaptação de tarefas de cada secção inserida no livro.

É importante salientar que as tarefas não surgiram de forma descontextualizada, foram implementadas de acordo com a estrutura da aula, contextualizadas nos assuntos do dia letivo. Para além disso, foi explicado aos alunos os objetivos de cada uma das tarefas.

As tarefas selecionadas e adaptadas do livro de Barbeiro (1999) foram *Letras iniciais I* (pp. 68-69), *Gerador de questões* (pp. 32-33), *O alfabeto* (pp. 82-83) e *Os últimos e os primeiros* (pp. 86-87), *História colectiva* (pp. 41-42), *Palavra original* (pp. 125-126) e *Os adjetivos* (pp. 142-143). Optei por estas tarefas por me parecerem as mais adequadas ao contexto, tanto no que concerne à turma de alunos, como ao espaço de sala de aula.

### **3.2.3. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO COM A TURMA**

A planificação foi realizada no sentido de a investigação decorrer ao longo do 2.º e 3.º período letivo do ano 2011/2012, realizando-se no segundo período apenas a primeira sessão, destinada a recolher dados com vista a obter um bom conhecimento dos participantes na investigação.

Para a primeira sessão de trabalho (06/03/2012), planificou-se o preenchimento de um inquérito por questionário (Anexo VII), no sentido de conhecer algumas características dos alunos e as suas preferências relativamente à escrita.

Relativamente à tarefa *Letras iniciais I* previu-se que a sua aplicação fosse realizada a partir da exploração do texto *A colheita*, de Maria Isabel de Mendonça Soares, do manual de Língua Portuguesa dos alunos (Anexo X), como resposta à questão final: “Então, já descobriste o que vamos fazer com as folhas?”. Durante a realização da tarefa, pressupõem-se algumas etapas: interrupções para introduzir algo de novo no texto, desde palavras iniciadas por uma letra específica ao uso de um sinal de pontuação. Esta situação será ditada por sorteio aleatório (um saco com pequenos cartões onde consta uma letra ou um sinal de pontuação) e, a partir do sorteio, uma das cinco palavras seguintes deverá iniciar com a letra retirada ou introduzido o sinal de

pontuação, no texto seguido, no máximo, de quatro palavras. No final, os textos poderão ser trocados entre os alunos, para se atribuir pontuação aos textos, conforme as posições das palavras ou dos sinais de pontuação, respeitem a regra estabelecida, a partir da indicação contida nos cartões. O objetivo principal da tarefa é reorientar ou reformular o texto, integrando elementos segundo restrições impostas ou reveladas durante o processo de escrita.

Para iniciar a tarefa *Gerador de questões*, preparou-se uma matriz (quadro 1) que associa uma interrogação inesperada com elementos que preencham a função de agente (coluna A) e a função de instrumento (coluna B). Pretende-se que a metodologia de trabalho associada a esta tarefa seja o trabalho a pares e o início da tarefa seja orientado por um sorteio com os números da matriz. Relativamente às questões sorteadas prevê-se que sejam registadas por cada par, e que estes posteriormente realizem uma resposta. No fim, cada par pode ler a questão e a respetiva resposta à turma. Pretende-se então que os alunos encontrem uma resposta a uma situação inesperada.

**Quadro 1:** Matriz para a realização da tarefa “Gerador de questões”.

	<b>A</b>		<b>B</b>
1.	Bebé	1.	Paraquedas
2.	Extraterrestre	2.	Relógio
3.O que é que um (a)	Leão	3.Pode fazer com um (a)	Computador
4.	Padeiro	4.	Telemóvel
5.	Vampiro	5.	Patins em linha
6.	Feiticeiro	6.	Pato

Para *O alfabeto* pensou-se numa metodologia de trabalho diferente – em grande grupo, com registo no quadro e, posteriormente, nas folhas de cada aluno. No entanto, a cada aluno será atribuída uma letra do alfabeto e folhas, onde serão escritas, por ordem, as letras do alfabeto na vertical. A dinâmica que se prevê para a escrita do texto, em forma de poema, será: o aluno A desloca-se ao quadro criando o primeiro verso iniciado com a sua letra; segue-se o aluno B e os seguintes, de forma a construir um poema em grande grupo, onde cada verso inicia com as diferentes letras do alfabeto. No fim, os alunos deverão copiar o poema para as suas folhas. O principal objetivo desta tarefa é produzir um texto coeso e coerente colocando em evidência a sequência alfabética.

De forma sequenciada, planejei a tarefa *Os últimos e os primeiros*. Nesta, planejou-se que cada aluno escreva num papel uma frase à sua escolha, com seis a dez palavras. Após um sorteio das frases e, numa folha, cada aluno redige uma pequena história em verso, na qual a última palavra da frase sorteada seja a primeira da frase seguinte e assim sucessivamente. Cada aluno cria o seu texto, atribuindo-lhe um título, respeitando o objetivo da tarefa – construir um texto em que seja retomado no início de cada unidade o último elemento que terminou a unidade anterior. Se houver oportunidade, no fim seria interessante que cada aluno lesse o seu texto à turma.

Com estas últimas duas tarefas, para além dos objetivos definidos, as intencionalidades são que os alunos não só identifiquem ordenadamente as letras do alfabeto, como também procurem responder à atividade desenvolvendo estratégias de coesão textual obedecendo a regras definidas, como a ordem do alfabeto e a iniciação do verso com a última palavra da frase anterior.

Para a tarefa *Palavra original*, prevê-se que os alunos escrevam um pequeno texto em que expliquem a uma pessoa querida o que vão preparar para a festa de final de ano letivo. Antes de iniciarem a tarefa, explica-se aos alunos que devem utilizar palavras que pensem que os outros não colocariam. Os alunos devem redigir o texto e, a partir dele, escolher cinco palavras que pensem que nenhum colega tenha utilizado, registando-as abaixo do texto, a caneta. Posteriormente, as palavras selecionadas por cada um dos alunos são confrontadas com todos os textos, em grande grupo, sendo atribuídos dois pontos a cada palavra repetida e dez pontos às palavras não repetidas. Os alunos com melhor pontuação têm oportunidade de ler os seus textos à turma (cerca de cinco alunos, dependendo do tempo que houver). O objetivo desta tarefa é levar os alunos a utilizar palavras que habitualmente não utilizam, ou seja, avaliar determinadas palavras quanto à sua originalidade.

A tarefa *Os adjetivos* foi prevista para o último dia de Prática Supervisionada, com esta turma. Tendo em conta que tem a classe dos adjetivos por base, tem que ser pedido aos alunos que escrevam um texto no qual fique evidenciado o que sentiram com a nossa presença no dia a dia escolar. Para isso, planejei fazer uma pequena revisão oral acerca dos adjetivos, nomeadamente lembrando-os que estes devem ser utilizados para qualificar os nomes. Planeei a realização de um texto com aproximadamente quinze linhas. Quando todos terminarem, peço que sublinhem cinco adjetivos que

possam ser substituídos posteriormente. Esta substituição, realizada de forma individual, tem de ser realizada tendo em conta a coerência e coesão do texto escrito. No final, em grande grupo, oralmente e com registo no quadro, são comparados os adjetivos escritos inicialmente com os adjetivos substituídos, de forma a alargar o vocabulário dos alunos ao nível da classe dos adjetivos.

Com a realização de cada uma das tarefas acima referidas, prevê-se que a criatividade surja como elemento fundamental, sendo integrada no próprio processo de escrita. Esta parte criativa da escrita poderá surgir de muitas formas, como o acaso, regras que obriguem a procurar relações não imediatas, intervenção de sons que indiquem ações diversas, entre outras. Pretende-se que as tarefas sejam não só motivadoras para os alunos, como também fomentadoras do desenvolvimento de competências criativas nos mesmos.

É importante salientar que se calendarizaram as reuniões reflexivas em relação às tarefas a incluir no portefólio, com o objetivo de, em cada uma das sessões, os alunos selecionarem os textos a incluir no portefólio, fazendo uma pequena reflexão sobre as suas preferências. As três sessões, realizadas em sala de aula, serão distribuídas ao longo do 3.º período de uma forma aproximadamente equidistante. O quadro que se segue (quadro 2) apresenta a cronologia das sessões reflexivas dos alunos.

**Quadro 2:** Sessões de trabalho com os alunos.

<b>Data</b>	<b>Súmula</b>	<b>Duração</b>
06/03/2012	Preenchimento do inquérito por questionário	30 minutos
16/04/2012	Implementação do portefólio	60 minutos
	Tarefa – Letras Iniciais	60 minutos
14/05/2012	Tarefa – Gerador de Questões	45 minutos
15/05/2012	Seleção de textos a incluir no portefólio. Reflexão acerca da escolha das tarefas.	40 minutos
21/05/2012	Tarefas – O alfabeto e Os últimos e os primeiros	60 minutos
28/05/2012	Tarefa – História Coletiva	60 minutos
29/05/2012	Seleção de textos a incluir no portefólio. Reflexão acerca da escolha das tarefas.	40 minutos
12/06/2012	Tarefa – Os adjetivos	60 minutos
	Seleção de textos a incluir no portefólio. Reflexão acerca da escolha das tarefas.	40 minutos

É importante explicitar que, para além das tarefas implementadas, o trabalho da turma segue o seu curso com outras atividades também no domínio da Língua Portuguesa. Algumas dessas atividades, designadamente as implementadas pela minha colega de estágio, poderão apresentar um carácter criativo. Teremos isso em conta na análise a

efetuar, se os textos resultantes dessas tarefas forem selecionados para o portfólio. As tarefas apresentadas para a implementação do estudo estarão em foco na análise, mas esta e a interpretação a efetuar procurarão ter em conta o contexto e o conjunto das atividades realizadas.

#### **3.2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Tendo em conta a natureza da investigação – estudo de caso – foram privilegiadas como técnicas e instrumentos de recolha e análise o inquérito por questionário, o portfólio e a observação participante com registos áudio e vídeo.

Os portfólios são um instrumento de carácter individual, desde logo porque os textos selecionados para o mesmo podem ser diferentes de aluno para aluno, consoante a motivação deles para com as tarefas e a apreciação que fizeram do resultado produzido. Depois, também porque as reflexões inseridas no mesmo incluem evidências do que cada aluno sentiu.

Os inquéritos por questionário constituíram um elemento fundamental, uma vez que me permitiram obter um profundo conhecimento da turma em vários campos. Segundo Quivy e Campenhout (2005), o inquérito por questionário consiste em:

(...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, (...), ou ainda sobre outro ponto que interesse os investigadores (p. 188).

Posso evidenciar ainda que há duas *variantes* do inquérito por questionário, sendo elas *de administração indireta*, quando é o próprio inquiridor a completar o inquérito através das respostas orais do inquirido, ou ainda, como é o caso desta aplicação, *de administração direta*, quando o próprio inquirido preenche o inquérito. Apesar de alguns autores, nomeadamente Quivy e Campenhout (2005), mostrarem alguma resistência a esta última forma de aplicação, acabou por ser a utilizada porque os dados recolhidos foram analisados quantitativamente, de forma a comparar as respostas no sentido global.

A observação participante foi outro instrumento de recolha de dados que permitiu uma descrição rica e completa das reações dos alunos às tarefas implementadas. A

observação revelou-se muito pertinente, pois permitiu compreender, essencialmente, o mundo social e as reações que os participantes não identificaram nas reflexões (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990).

Acerca da observação participante, podem ser confrontados outros autores, nomeadamente Quivy e Campenhoudt (2005), que salientam este instrumento como o que melhor corresponde às preocupações dos investigadores em ciências sociais.

### **3.2.5. ANÁLISE DE DADOS**

Para a análise dos dados recolhidos, procedi, em primeiro lugar, à análise dos portefólios dos alunos, onde pude verificar quais as tarefas que os alunos incluíram neles, de forma a perceber se colocaram nos portefólios os textos resultantes das tarefas de escrita criativa realizadas no decorrer da investigação, ou se colocaram textos resultantes de outras tarefas que não as já referidas.

Posteriormente, debrucei-me sobre as reflexões incluídas nos portefólios, onde os alunos justificaram as suas escolhas. Para fazer uma análise pormenorizada, construí uma base de dados (confrontar quadro 3 na apresentação dos resultados), na qual transcrevi as reflexões dos alunos, tendo procedido à sua análise, com base nas qualificações ou nos processos verbais que utilizaram para justificara inserção dos textos seleccionados, qualificações ou processos que se podem referir quer aos textos, quer às tarefas de que resultaram.

### **3.3. VALIDADE E FIDELIDADE DO ESTUDO**

A viabilidade e fidelidade do estudo remetem para uma descrição rigorosa, tanto dos dados recolhidos, como dos procedimentos metodológicos.

“Quando falamos da validade da investigação é necessário assumir que esta é muito importante, quer nas investigações qualitativas quer nas investigações mais quantitativas” (Sousa & Baptista, 2011, p. 60), pois “ (...) uma investigação que não possa ser considerada válida é uma investigação sem utilidade” (Cohen, Manion & Morison, 2000, citados por Sousa e Baptista (2011, p. 60)).

Neste sentido, ao longo de todo o estudo, procurei registrar na íntegra os dados recolhidos, revelando, de forma autêntica, o modo como a investigação decorreu, para que não ocorresse uma distorção dos resultados.

Na análise e discussão dos resultados, pretendi ser clara e objetiva, procurando que as interpretações encontrem sustentação nos resultados, estabelecendo relações entre os resultados obtidos com os objetivos que pretendia atingir.

No que concerne à fidelidade deste estudo, pelo próprio tipo (qualitativo), manifesta-se ao nível da capacidade de fazer uma recolha de dados rigorosa e abrangente, para que possa ser realizada uma ligação entre as interpretações do investigador e os dados que suportam a investigação (Bogdan & Biklen, 1994), assim como a permitir a permitir que outros leitores e estudiosos encontrem fundamento nesses dados para as interpretações apresentadas.

Relativamente às questões de ética da investigação, houve um especial cuidado da minha parte com os instrumentos de recolha de dados utilizados, de forma a preservar a identidade dos alunos que participaram nesta investigação, apesar da utilização de registo áudio, vídeo e fotográfico. Todos os instrumentos, inclusive o portefólio individual de cada aluno, foram tratados com o máximo cuidado para resguardar a identidade dos alunos.

#### 4. SESSÕES DE TRABALHO COM A TURMA

A primeira sessão de trabalho (06/03/2012) foi ocupada com o preenchimento de um inquérito por questionário pelos alunos, para obter informações genéricas e relativas às preferências dos alunos no que concerne à leitura e à escrita.

Na segunda sessão de trabalho (16/04/2012), foi implementado o portefólio. Esta implementação decorreu de uma forma bastante natural. Comecei por questionar os alunos acerca do que é um portefólio, ao que muitos responderam ser um *dossier*. Segundo Coelho & Campos (2003), o portefólio tem outras implicações que o *dossier* não tem, nomeadamente a autorreflexão. Depois de os esclarecer sobre as diferenças entre o *dossier* e o portefólio, que assentam numa característica relevante – a reflexão – salientei que nesse portefólio eles iriam incluir apenas as tarefas e respetivos textos de Língua Portuguesa, nomeadamente no domínio da escrita, que os motivassem para este domínio. Para além disso, expliquei-lhes como seria feita a reflexão sobre as tarefas, ou seja, apresentei o modelo do registo escrito para a reflexão, tal como pode ser observado na figura que se segue (figura 7), salientando especificamente como deveriam proceder para o seu preenchimento.



##### O meu portefólio e as minhas escolhas!

Nome da tarefa	Porque a coloquei no meu portefólio	Outras coisas que quero dizer sobre a tarefa

Figura 7: Página de reflexão para o portefólio.

Na implementação da tarefa *Letras iniciais I*, os alunos redigiram um texto a partir da questão “Então, já descobriste o que vamos fazer com as folhas?”, com a qual finalizou o texto *A colheita* (confrontar Anexo V). No entanto, como referido, à medida que os alunos iam redigindo, foram sendo sorteados papéis com uma letra ou sinal de

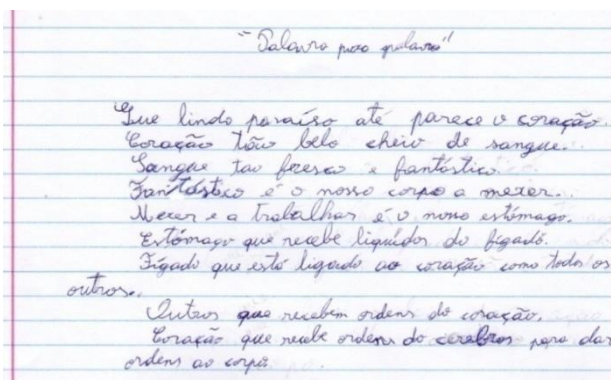
pontuação cada. Essa letra seria a inicial de uma das cinco palavras seguintes, a escrever pelos alunos para continuar a redação do texto. No caso de se tratar de um sinal de pontuação, este teria de ser utilizado antes da quarta palavra. Mediante a posição das palavras, seriam atribuídos pontos posteriormente. Ao sortear a primeira letra inicial alguns alunos mostraram-se receosos, possivelmente por ter sido sorteada a letra “g”, mas logo conseguiram encontrar uma solução e o desenvolvimento da tarefa foi sendo cada vez mais dinâmico a partir desse momento, na medida em que os alunos se foram tornando mais autônomos e criativos, levando a uma fluência de vocabulário interessante. Os objetivos da tarefa foram cumpridos e a motivação dos alunos foi evidente para o observador/dinamizadora.

A tarefa *Gerador de questões* foi também implementada num ambiente muito dinâmico e estimulante para os alunos. Quando projetei a matriz para iniciar a tarefa (confrontar quadro 1) os alunos começaram, de imediato, a tecer comentários relativamente às funções de agente e de instrumentos, pois não esperavam situações tão inesperadas criadas com personagens e instrumentos tão distantes entre si. No entanto, os alunos envolveram-se de uma forma muito natural na tarefa, evidenciando muita criatividade nas respostas às questões.

O primeiro momento de reflexão, que consistiu na seleção das primeiras tarefas para incluir no portefólio, decorreu de uma forma também muito natural. Ao circular pela sala de aula, pude perceber que as tarefas que os alunos colocavam no portefólio foram tão significativas e alvo de motivação para eles ao ponto de se lembrarem pormenorizadamente de como estas foram implementadas, quais as regras das mesmas e a razão pela qual gostaram de realizar a tarefa. Este primeiro momento de reflexão deu para compreender que os alunos se sentem motivados com este tipo de tarefas que “fogem” à rotina diária da escrita em sala de aula.

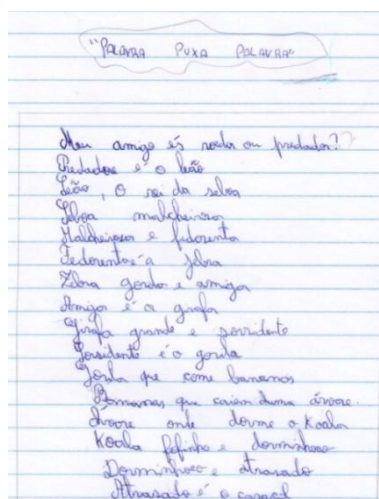
*O alfabeto* e *Os últimos e os primeiros* foram tarefas implementadas de forma sequenciada, na mesma aula. Durante a realização destas tarefas, senti algumas dificuldades nos alunos, principalmente no tempo de que necessitavam para expor as suas ideias e na dificuldade que têm em relação à produção do texto poético. Apesar dos alunos se terem revelado muito motivados ao longo das tarefas, sobretudo na segunda tarefa, foi notória a ocorrência de várias situações de bloqueios para a escrita, falta de ideias para a continuação do texto e dificuldade em recorrer à imaginação.

Nas figuras apresentadas abaixo, pode-se observar um texto em que o aluno tentou utilizar alguns conhecimentos acerca do tema central do poema (figura 8). Aqui o aluno tenta envolver o seu texto num tema específico – o corpo humano – não descurando a regra de iniciar as frases seguintes com a última palavra da frase anterior.



**Figura 8:** Poema criado por um dos alunos na tarefa *Os últimos e os primeiros*.

Noutro exemplo (figura 9) podemos observar que o aluno tentou redigir de acordo com os seus conhecimentos, aliando a eles alguma imaginação, na medida em que foi introduzindo pequenas expressões menos usuais que a fazem transparecer, como “selva malcheirosa”.



**Figura 9:** Poema criado por um outro aluno, na tarefa *Os últimos e os primeiros*.

Na segunda tarefa, *Os últimos e os primeiros*, os alunos partiram de pequenas frases, criadas por cada um deles, que foram, de seguida, distribuídas aleatoriamente. O poema a elaborar foi acerca de um tema à escolha dos alunos com as condições de que a frase que recebessem constituiria o primeiro verso do poema e a última palavra de cada verso constituiria a primeira palavra do verso seguinte. Sendo individual, os alunos tiveram

necessidade de pedir ajuda, mesmo que muitas vezes a procurassem apenas para confirmar se estavam a fazer bem ou não e para saberem a nossa opinião sobre o que iam escrevendo.

Em relação à tarefa *História colectiva*, apesar de ter sido uma tarefa aceite com muito interesse pelos alunos, a certa altura deparei-me com algumas expressões menos agradáveis quanto às reações dos alunos enquanto a tarefa decorria: “isto não faz sentido”, “o aluno X não escreveu nada de jeito”, “isto está cheio de erros”, “professora, esta frase não fica bem aqui”. Alguns alunos, como evidenciam as expressões anteriores, não reagiram muito bem ao desenvolvimento da sua história pelos colegas, discordando com o que estava escrito nas folhas, outros foram muito críticos em relação à caligrafia de alguns colegas o que, num dos casos, feriu algumas suscetibilidades.

Outra questão que surgiu aquando da correção dos textos foi o facto de um aluno ter apagado tudo o que os colegas escreveram no seu texto, elaborando-o de novo individualmente (figura 10). Fiquei surpreendida com a atitude deste aluno e fiz questão de, no dia seguinte, ao entregar os textos aos alunos, conversar com ele para perceber o motivo de tal ação. A sua resposta foi curta e demonstrativa de alguma frieza “eles não escreveram nada de jeito por isso tive que apagar, senão estragavam-me o texto”. Perante esta atitude, tentei chamar a atenção do aluno para o seu lado mais emocional perguntando-lhe como ele se sentiria se os outros colegas tivessem apagado o que ele escreveu nos textos deles e como ele achava que os colegas se iam sentir se soubessem o que ele fez. O aluno ficou triste e penso que percebeu que não deve voltar a cometer tal injustiça para com os colegas da turma. De qualquer modo, este episódio suscita a reflexão acerca do papel que o debate ou interação acerca dos contributos e sugestões de outros intervenientes pode ter no processo de escrita, havendo lugar para a aceitação ou para a reformulação dessas sugestões, num processo que, deste modo, ainda ficará mais enriquecido.



outro lado, ficou evidenciada a necessidade de a caligrafia e ortografia possibilitarem a comunicação.

Relativamente à tarefa *Palavra original*, foi um momento em que os alunos puderam expor os sentimentos deles em relação à peça de teatro que iriam representar na festa de final de ano. Ao iniciarem a tarefa, na sala permaneceu o silêncio que, neste caso, foi um indicador de trabalho e empenho na tarefa, pois, ao circular pela sala, via nas expressões dos alunos o entusiasmo deles na redação do texto. Algo que também foi muito positivo e importante nesta tarefa foi o facto de os alunos terem de seleccionar dos seus textos, no fim de os escreverem, cinco palavras originais que posteriormente foram alvo de pontuação em grande grupo.

Esta questão das palavras originais surtiu, em muitos casos, uma preocupação em utilizar palavras pouco usuais, para que pudessem obter melhores pontuações. Algo muito interessante que observei foi o facto de três alunos procurarem sinónimos de palavras que conheciam no dicionário. No momento de atribuir pontuações, optei por escrever as palavras de cada um dos alunos no quadro para que todos pudessem visualizá-las, de forma a despertar o desejo de aquisição de novos vocábulos.

Depois da orientação que dei para os alunos iniciarem a tarefa, como tinha verificado algumas dificuldades, no domínio da escrita, por parte do aluno J, dirigi-me a este para ver o trabalho que estava a realizar. Quando comecei a ler o seu trabalho, percebi que não estava a ir ao encontro do que era pedido, então expliquei-lhe e ele apagou o que tinha escrito para recomeçar o trabalho. A partir desse momento, fui estando mais atenta ao trabalho deste aluno J, procurando perceber se estava a conseguir escrever o que lhe era pedido. Enquanto circulava pela sala, mantive-o sob observação, pois percebi a sua tristeza por ter apagado o trabalho que já tinha começado. Quando vi que não estava a escrever nada, aproximei-me e ele, muito triste, disse-me que não tinha ideias e que não sabia escrever palavras originais. Numa tentativa de o incentivar/motivar a escrever, brinquei, segredando-lhe a palavra “mirabolante” e dizendo-lhe que de certeza ninguém colocaria essa palavra no texto. O aluno ficou muito contente e começou a escrever o texto. Mesmo assim, e de forma a perceber se o aluno tinha percebido desta vez, mantive-me ao lado dele, chamando-o à atenção para os erros que ia dando ao escrever o texto. Esta questão dos erros ortográficos não foi ultrapassada, porque ele continuou a dar erros, no entanto percebeu o que era pedido para o texto e escreveu-o de uma forma

coerente. Esta preocupação que tive em motivar o aluno vai ao encontro do triângulo que deve existir em sala de aula – dar segurança, clarificar e motivar (Bach, 1991).

A segunda reunião reflexiva decorreu de uma forma bastante idêntica à primeira, os alunos foram ao armário buscar os *dossiers* onde colocavam todos os trabalhos que faziam, bem como os respetivos portefólios. Depois de folhear os *dossiers*, os alunos retiraram deles as tarefas que pretendiam colocar no portefólio, partindo, de seguida, para a reflexão sobre as tarefas seleccionadas.

A tarefa *Os adjetivos* foi realizada no último dia de Prática Pedagógica, com o intuito dos alunos escreverem um texto acerca da nossa passagem, enquanto professoras formandas. Durante a realização desta tarefa, os alunos revelaram-se muito envolvidos e empenhados. O momento posterior à redação dos textos foi a parte que considerei mais estimulante para os alunos, pois, para substituírem os adjetivos por outros, os alunos estavam muito entusiasmados e chegaram mesmo a partilhar em pequenos grupos algumas ideias. No final, o confronto dos adjetivos iniciais com os finais gerou uma discussão muito pertinente, onde os alunos questionaram muitos dos adjetivos, de forma a apreenderem os seus significados.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento os resultados obtidos e faço a respetiva discussão.

Relativamente ao inquérito por questionário, preenchido pelos alunos na primeira sessão de trabalho, são de salientar algumas respostas consideradas relevantes para as opções dos alunos relativamente às tarefas que selecionaram para o portefólio, nomeadamente no que concerne ao gosto pela escrita demonstrado pelos alunos aquando do preenchimento deste. Com a análise dos inquéritos por questionário verifiquei então que, nas respostas dadas pelos alunos relativamente à área preferida (Anexo VIII), apenas dois assinalaram Língua Portuguesa, sendo que a Matemática foi a que mais se destacou, com sete alunos a evidenciarem o seu gosto por esta área. Entre outras questões, o inquérito continha algumas questões Relacionadas diretamente com a escrita pudemos averiguar que 19 (dezanove) alunos referiram gostar de escrever e 1 (um) revelou não gostar (Anexo IX). No que concerne à escrita fora da escola, 16 (dezasseis) alunos confirmaram que a utilizavam fora da escola e 4 (quatro) que não a utilizavam. Embora as respostas da turma não sejam unânimes, estes resultados evidenciam que grande parte, para além de gostar de escrever, escreve fora do ambiente escolar. Este constitui o enquadramento, em relação ao qual o desenvolvimento das atividades de escrita criativa e o trabalho do portefólio deverão também ser considerados.

No quadro seguinte, apresentam-se os resultados relativos aos textos incluídos nos portefólios.

**Quadro 3:** Número de textos incluídos nos portefólios dos alunos.

Alunos	Total de textos do portefólio	Textos das tarefas de escrita criativa implementadas para o estudo	Textos de outras tarefas de escrita	
			Escrita criativa	Escrita escolar habitual
A	7	5	2	0
B	6	4	2	0
C	2	2	0	0
D	12	6	4	2
E	8	5	2	1
F	7	4	2	1
G	6	4	2	0
H	6	4	2	0
I	9	6	1	2
J	6	4	2	0
K	2	2	0	0
L	8	5	3	0
M	7	4	1	2
N	5	3	2	0

<b>O</b>	11	7	2	2
<b>P</b>	6	5	1	0
<b>Q</b>	11	7	3	1
<b>R</b>	9	6	3	0
<b>S</b>	5	5	0	0
<b>T</b>	9	5	3	1
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>93</b>	<b>37</b>	<b>12</b>
		<b>130</b>		

Um elemento que ressalta, de imediato a partir da análise dos portefólios, é que todos os alunos incluíram tarefas no portefólio, o que pode ser um indício de que a existência do próprio portefólio seja um fator que leva todos os alunos a debruçar-se novamente sobre os seus textos, a fim de decidirem sobre a sua integração ou não. Desta forma, estão a aprofundar a sua relação com textos de que foram autores e com a escrita, de um modo geral.

Contabilizando todos os textos, temos um total de 142 textos selecionados, das quais 93 correspondem às tarefas de escrita criativa implementadas para a realização do estudo, ou seja, aproximadamente 65% dos textos selecionados foram criados no âmbito dessas tarefas. Como deixámos exposto, algumas das outras tarefas de escrita que foram tendo lugar nas atividades da turma também tiveram um carácter criativo. Também estas surgem em evidência nos portefólios: 37 dos 49 textos de outras tarefas de escrita (para além das que foram apresentadas na metodologia, no âmbito deste estudo) apresentam também características de escrita criativa. Assim, na globalidade, as tarefas de escrita criativa alcançam um lugar largamente predominante nas escolhas dos alunos para os seus portefólios, correspondendo a 130 dos 142 textos selecionados, ou seja, 92%.

Por outro lado, dos 17 (dezassete) alunos que incluíram textos de ambos os tipos de tarefas, todos apresentam mais textos das tarefas de escrita criativa implementadas do que das outras tarefas de escrita, o que, mais uma vez, evidencia que as tarefas implementadas foram motivantes para os alunos.

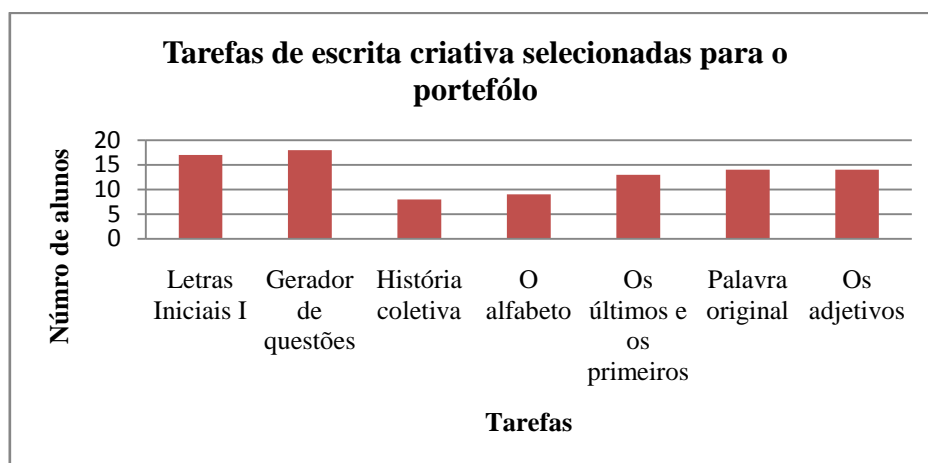
Noutra perspetiva pode-se incidir a observação nas tarefas de escrita escolar habitual. Podemos observar no quadro seguinte (quadro 4) a síntese relativamente à frequência da sua escolha por parte dos alunos.

**Quadro 4:** Tarefas de escrita escolar habitual selecionadas pelos alunos para o portefólio.

N.º de textos selecionados	Número de alunos que selecionaram
Nenhum	12
1	4
2	4
Mais do que 2	0
	<b>Total</b> 20 alunos

Com a observação deste quadro, verifica-se que 12 (doze) alunos não colocaram nos seus portefólios nenhum texto de tarefas de escrita escolar habitual propriamente ditas, e apenas 8 (oito) incluíram nos seus portefólios textos deste tipo de tarefas, sendo que 4 (quatro) colocaram 1 (um) texto e os restantes 4 (quatro) colocaram 2 (dois) textos.

Em relação às sete tarefas de escrita criativa implementadas para este estudo, apresenta-se no gráfico 1 a frequência da sua escolha para o portefólio e no quadro 5, a indicação dos alunos que selecionaram os textos a que deram origem.



**Gráfico 1:** Tarefas de escrita criativa implementadas para este estudo selecionadas para os portefólios.

Nem todos os alunos selecionaram as mesmas tarefas de escrita para o portefólio, o que é revelado no quadro que se segue (quadro 5), em que se indicam os alunos que selecionaram cada uma das tarefas.

**Quadro 5:** Tarefas de escrita criativa implementadas no estudo e selecionadas pelos alunos para o portefólio

Tarefas de escrita criativa implementadas para o estudo	Alunos	Total de alunos
Letras iniciais I	A, B, D, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V	17
Gerador de questões	A, B, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, O, P, Q, R, S, T	18
História coletiva	E, I, J, L, O, Q, R, S	8

<b>O alfabeto</b>	A, D, E, H, I, O, P, Q, T	9
<b>Os últimos e os primeiros</b>	A, D, E, F, H, I, K, O, P, Q, R, S, T	13
<b>Palavra original</b>	A, B, C, D, E, F, H, J, L, M, O, Q, R	14
<b>Os adjetivos</b>	B, C, D, G, H, L, M, N, O, P, Q, R, S, T	14

Salienta-se, desde logo, ofacto de todas as tarefas terem sido seleccionadas pelos alunos para o portefólio, o que evidencia que, embora em diferentes graus, a generalidade das tarefas de escrita criativa implementadas foi motivadora para os alunos. Sobressaem as tarefas *Letras Iniciais I* e *Gerador de Questões*, com maior número de escolhas, 17 e 18, respetivamente. Mesmo as tarefas que recebem menor número de escolhas (*História coletiva* e *O alfabeto*) apresentam valores de 8 e 9, respetivamente, o que significa que foram estimulantes para uma parte significativa dos participantes.

Esta diversidade de seleção das tarefas feitas pelos alunos pode ser justificada com base nas suas reflexões acerca dos textos seleccionados por cada um. Relativamente a estas reflexões, falaremos delas mais adiante aquando da discussão dos resultados referentes à análise de conteúdo (quadro 7).

Dado que também surgem nos portefólios, neste ponto é importante explicitar alguns aspetos relativamente aos textos e às tarefas que não fazem parte das tarefas de escrita criativa implementadas para o estudo. Como dissemos, algumas das tarefas também apresentam características de escrita criativa. Elas correspondem, tal como foi referido na parte metodológica, a tarefas implementadas pela minha colega de Prática Pedagógica, no âmbito do seu próprio estudo. No quadro 6, apresentam-se os resultados para os textos correspondentes às “Outras tarefas de escrita”, com a respetiva distribuição pelas tarefas de escrita criativa e tarefas de escrita escolar habitual.

**Quadro 6:** Outras tarefas de escrita: escrita criativa e escrita escolar habitual.

<b>Outras tarefas de escrita</b>	<b>Título da tarefa</b>	<b>Frequência nos portefólios</b>
<b>a) Escrita criativa</b>	“A paixão da natureza”	1
	“Biopoema”	13
	“Poema primavera”	1
	“Poema”	1
	“Porque é que...?”	12
	“O que está...?”	9
	<b>Total</b>	<b>37</b>
<b>b) Escrita escolar habitual</b>	“Os amigos no Leiriashopping”	1
	“Aviso”	3
	“O pinóquio”	1
	“Os amigos entram na escola”	2
	“A abelha e o tigre”	2
	“Receita do bolo de mármore”	3

	Total	12
<b>Total de textos</b>	49	

No caso da escrita criativa, destacam-se os valores alcançados pelas tarefas “Biopoema”, “Porque é que...” e “O que está...?”. Os textos “Biopoema” e “Porque é que...” recebem um número elevado de escolhas para o portefólio, 13 e 12 respetivamente. Estas tarefas correspondem a tarefas de escrita criativa implementadas pela minha colega de estágio. Na primeira, os alunos tinham de construir um poema sobre si próprios de acordo com as indicações dadas para a construção de cada verso (cf. Mourão, 2008). Por exemplo, o quarto verso deveria começar por “Gosta de... “, sendo completado pelos alunos por meio de escolhas a partir de:... *fazer, ver, comer, ... três coisas, pessoas ou objetos*. Para o texto “Porque é que...” cada aluno escrevia uma pergunta que iniciasse por “Porque é que” e depois passava a folha para outro colega, mas com a folha dobrada, para que não se visse a questão. O aluno que recebia a folha escrevia uma resposta de forma aleatória. De forma alternada, os alunos iam escrevendo uma pergunta e uma resposta. No final, foram lidas as perguntas e respostas, cuja associação desafiava, naturalmente, os limites da lógica habitual do mundo e da relação esperada entre pergunta e resposta.

O texto “O que está...” surgiu a partir da leitura do poema “O que está?”, de Luisa Ducla Soares. Para esta tarefa os alunos, em pequenos grupos de três, tinham que escrever um poema seguindo o modelo de construção presente no poema da autora.

Os outros casos, com um valor muito menor de escolhas (apenas uma) correspondem à solicitação de poemas segundo uma tarefa tradicional, ou seja a construção de um poema sobre determinado tema. Este contraste quanto aos valores que aqui surgem mostra-nos que não basta tratar-se de tarefas de escrita criativa, designadamente de produção de textos poéticos, para alcançarem a motivação por parte dos alunos. É necessário que as tarefas estejam ancoradas em procedimentos e indicações que apoiem e conduzam a escrita dos alunos segundo técnicas específicas que desencadeiem a criatividade.

Em relação às tarefas de escrita escolar habitual, estas correspondem sobretudo a tarefas como composições acerca de uma visita de estudo à Feira do Chocolate em Óbidos e a ida ao Teatro Politeama assistir ao musical “O Pinóquio” de Filipe La Féria. É o caso das tarefas “Os amigos no Leiriashopping”, “Os amigos entram na escola” e “O

Pinóquio”. Ou outras tarefas relacionadas com conteúdos de Língua Portuguesa, como é o caso do “Aviso” e da “Receita do bolo de mármore”. Ou até mesmo pequenas composições, que surgiram com a leitura de textos, como é o exemplo de “A abelha e o tigre”.

Para além das frequências das escolhas, que temos vindo a referir, foi possível verificar que qualidades os alunos atribuíram às tarefas e que processos utilizaram nas suas reflexões para justificar a inserção no portefólio. No sentido de analisar mais aprofundadamente e procurando a verificação de um contraste entre as dimensões que os alunos refletiram acerca dos textos das tarefas de escrita criativa e dos textos das tarefas de escrita escolar habitual apresenta-se no quadro seguinte (quadro 7) o resultado da análise de conteúdo realizada. Com esta análise de conteúdo, pretende-se apreender as razões (analisadas em dimensões) da seleção e observar que diferenças surgem na frequência apresentada pelos alunos entre os diferentes textos.

**Quadro 7:** Resultados da análise de conteúdo dos portefólios dos alunos.

Dimensões encontradas	Frequência das dimensões analisadas		
	Textos das tarefas de escrita criativa implementadas para o estudo	Textos das outras tarefas de escrita implementadas	
		Textos relativos a tarefas de escrita criativa	Textos relativos a tarefas de escrita escolar habitual
<b>lúdica</b>	27	6	-
<b>criativa</b>	13	-	-
<b>área disciplinar</b>	2	-	-
<b>emotiva / afetiva</b>	10	-	-
<b>procedimentos</b>	39	16	8
<b>motivação</b>	3	-	-
<b>estética</b>	1	-	-
<b>modalidade de trabalho</b>	3	-	1
<b>destino do texto</b>	1	-	-
<b>tema do texto</b>	4	-	-
<b>avaliação positiva / satisfação</b>	9	1	1
<b>pessoal</b>	6	-	-
<b>relevância do conhecimento</b>	1	-	-

Atentando no quadro acima (realizado a partir da análise de conteúdo – Anexo XI) verifica-se, de imediato, que os alunos recorreram a diversas dimensões nas suas reflexões para especificarem as suas preferências relativamente aos textos a incluir nos seus portefólios.

Surge em relevo a invocação dos aspetos ou dimensões procedimentais, lúdicos, criativos e emotivos ou afetivos. Os aspetos procedimentais, ou seja, a existência de procedimentos específicos e não habituais para levar à prática a tarefa de escrita ou o conjunto da atividade em que o texto é produzido revela-se uma dimensão muito importante, quer para a escrita criativa, quer para a escrita escolar, de um modo geral, como mostram os resultados do quadro. Os aspetos lúdicos surgem em evidência na escrita criativa. A procura e reconhecimento de criatividade, assim como os sentimentos e emoções desencadeados no desenrolar da tarefa e com o produto escrito são também razões que emergem de forma saliente.

Focando-nos nos procedimentos, que foram, sem dúvida, o que os alunos mais referiram nas suas reflexões (confrontar quadro 7), destacam-se procedimentos como “colocar letras especiais” / “fizemos em ordem alfabética” / “porque tive pontos” / “chuva de ideias” / “frases com todas as letras”, entre aspetos relativos ao desenvolvimento da tarefa.

No que concerne à dimensão lúdica, os alunos atribuem aos seus textos várias qualidades, que muitas vezes estão sob a forma de adjetivos, como é o exemplo de “bom” / “divertido” / “giro”, mas que também surgem sob a forma de nomes, reconhecendo a natureza lúdica (“um jogo”).

Outra vertente que se destaca é a criativa, e aqui apenas foram atribuídas qualidades aos textos que surgiram a partir das tarefas de escrita criativa implementadas para o estudo. Alguns exemplos de expressões referidas pelos alunos são “criativo” / “inventar coisas” / “muita imaginação” / “coisas criativas”, entre outras (consultar Anexo VI). Um aspeto bastante relevante para o estudo é que alguns alunos atribuem a criatividade às tarefas de escrita criativa, em alguns casos. Por exemplo, para as tarefas *Letras Iniciais I*, *Gerador de questões*, *Os adjetivos* e *História coletiva*.

Relativamente à dimensão ligada às emoções e afetos, os alunos caracterizaram os seus textos como “emocionante” / “gostei” / “gostei muito” / “entusiasmo total”.

Passando à dimensão pessoal, esta verificou-se quando as tarefas exigiam que os alunos escrevessem sobre eles próprios e foram utilizadas atribuições como “gostei de falar sobre mim” / “gostei de dizer como sou”.

A avaliação positiva / satisfação surgiu pela classificação qualitativa que alguns alunos foram atribuindo aos seus textos. Como exemplo temos “muito bom” / “giro” / “muito giro”.

Houve alunos para quem o tema ou assunto do texto constitui a justificação para selecionarem os textos para o portefólio, justificando-o com expressões como “gostei que calhasse o extraterrestre e o computador” / “foi um poema para fazer sobre a natureza”.

A vertente motivacional também é evidenciada pelos alunos, nomeadamente quando se referem ao texto com termos como “interessante” e “muito interessante”.

A modalidade de trabalho, neste caso em grupo, foi algo que cativou os alunos. Isso é visível nas expressões que eles utilizaram “porque foi feito com um colega” / “foi um trabalho a pares”.

Finalmente, as vertentes menos assinaladas (apenas por um aluno cada uma delas): a área disciplinar (“porque é de língua portuguesa”); a estética (“porque tinha uma letra bonita”); o destino da tarefa (“porque era para a festa de final de ano”); a relevância do conhecimento (“porque aprendi o que é uma folha caduca e uma folha persistente”).

Há ainda alunos que exercem uma intensificação lexical relativamente ao seu gosto, por meio do verbo “adorar”, referindo adorar dar ideias giras e outros que realçaram o facto de trabalharem em grupo (dimensão: modalidade de trabalho). Para além disso, surgem processos que os alunos não utilizam nas reflexões relativas às tarefas de escrita escolar habitual: gostar de inventar, colocar letras especiais, dar ideias, entre outras.

## **6. CONCLUSÃO DA COMPONENTE INVESTIGATIVA**

Neste capítulo, apresento uma síntese do estudo desenvolvido, dando ênfase às questões que orientaram toda a investigação, ao contexto em que decorreu e às metodologias implementadas. Posteriormente, apresento as principais conclusões, não esquecendo as limitações e algumas recomendações que considero relevantes.

### **6.1. SÍNTESE DO ESTUDO**

As motivações que me levaram à concretização deste estudo prendem-se, em parte, por aspetos de natureza pessoal, mas também pela importância dada à escrita no processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, o estudo que me propus realizar implicou, antes de uma partida para os inquiridos por questionário, uma fase exploratória em que tive de recorrer à pesquisa bibliográfica, de forma a fundamentar-me teoricamente acerca das temáticas que abrangiam este estudo. Esta procura de fundamentação esteve em vigor desde o início do processo de investigação até à sua elaboração e redação final.

Neste sentido, o objetivo principal deste estudo era compreender se as tarefas de escrita criativa implementadas em sala de aula, na turma de alunos do 3.º ano de escolaridade, na qual desenvolvia a Prática pedagógica, seriam uma fonte de motivação para os alunos. Tendo em conta este objetivo, foram definidas algumas questões de investigação, para especificar de forma mais detalhada o que era pretendido.

Tendo por base o objetivo principal do estudo, este assentou num paradigma interpretativo, uma vez que a intenção era perceber se as tarefas de escrita criativa implementadas funcionariam como fonte de motivação para a escrita.

Perante estas questões de investigação, foi concretizado, durante o 3.º período do calendário escolar de 2011/2012, um conjunto de tarefas de escrita criativa selecionadas para a investigação. A par da implementação das tarefas, foi também implementado o portefólio de aprendizagem, onde os alunos colocaram os textos das tarefas de escrita que os tivessem motivado, realizando uma pequena reflexão na qual indicaram motivos para a inclusão de cada um dos textos.





Os portfólios dos alunos foram os instrumentos base para a recolha de dados, a par das notas de campo recolhidas através da observação participante e dos registos audiovisual e fotográfico. No entanto, os portfólios foram os instrumentos principais, pois neles estavam inseridos os textos selecionados pelos alunos e as reflexões que fundamentavam as escolhas.

A opção de utilizar o portefólio (de aprendizagem) surgiu, em primeiro lugar, de forma a dar mais visibilidade às produções escritas dos alunos e, em segundo lugar, por ser um instrumento de avaliação onde os alunos, para além de terem a liberdade de escolher as produções a incluir, teriam também de refletir acerca das suas opções.

## **6.2. PRINCIPAIS CONCLUSÕES**

Dada a importância da escrita no processo de ensino-aprendizagem, considerei importante realizar um estudo cujo principal objetivo fosse perceber se as tarefas de escrita criativa motivam os alunos para esse domínio.

Para a realização desse estudo, defini algumas questões de investigação que pudessem, no final, ser respondidas por meio do trabalho realizado. Assim, as questões propostas foram:

-  Quais as tarefas de escrita / textos produzidos que os alunos selecionaram para o portefólio?
-  As tarefas de escrita criativa ocupam um lugar relevante na seleção de textos para o portefólio?
-  Qual o grau de variedade na seleção das tarefas de escrita criativa por parte dos alunos?
-  Que dimensões se destacam nas reflexões dos alunos em relação à seleção dos textos para o portefólio?

Confrontando estas questões com os resultados obtidos, já apresentados e discutidos no capítulo anterior, posso concluir que as tarefas de escrita criativa implementadas em sala de aula, com esta turma, foram realmente uma motivação para a escrita.

Assim, em relação à primeira questão, os alunos selecionaram um conjunto de textos resultantes das tarefas de escrita criativa implementadas para este estudo, mas também de outras que tiveram lugar nas atividades da turma. Entre estas atividades, encontravam-se também algumas tarefas com carácter criativo, ao lado de outras, ligadas ao trabalho com os textos e aos eventos da vida escolar (por exemplo, relatos de visitas de estudo, confeção de bolos, representação dramática, etc.). Nestes últimos casos, a justificação para a escolha do texto para o portefólio está associada à própria atividade realizada (visita, atividade de fazer o bolo, representação). No caso da escrita criativa, são geralmente as próprias atividades de escrita, através dos procedimentos que colocam em prática e dos produtos criados, que servem de fundamentação para a adesão dos alunos à atividade e conseqüente escolha para o portefólio.

Em relação à segunda questão, encontramos, de facto, um lugar relevante por parte das tarefas de escrita criativa, em relação à escolha de textos para o portefólio. Essa relevância torna-se manifesta em relação às tarefas implementadas para este estudo (que deram origem a 65% dos textos selecionados) e também em relação a outras tarefas de escrita com carácter criativo que haviam sido implementadas na aula e que se somam às anteriores (perfazendo em conjunto a percentagem de 91,5% dos textos selecionados).

Quanto à terceira questão, pudemos observar que existe variedade em relação às tarefas de escrita criativa implementadas para este estudo que foram selecionadas. Todas essas tarefas receberam a escolha por parte de alunos, mas o conjunto é alargado. No caso desta turma, a maior parte dos alunos, no inquérito por questionário realizado, já havia demonstrado gostar de escrever. Com a implementação destas tarefas, que os alunos posteriormente incluíram no portefólio no caso de sentirem que foram motivantes, destaca-se que a relação com a escrita pôde ser desenvolvida, uma vez que todas as tarefas foram incluídas nos portefólios, por grande parte dos alunos da turma.

Nem todos os alunos selecionaram as mesmas tarefas o que remete para a individualidade de cada aluno. No entanto, todos os alunos incluíram pelo menos duas tarefas das sete que foram implementadas e treze alunos colocaram no portefólio cinco ou mais tarefas. Existe, por conseguinte, conveniência em diversificar as atividades, mesmo no âmbito da escrita criativa, pois cada formato pode apresentar potencialidades para o desenvolvimento da relação com a escrita por parte de cada um dos alunos.

No final deste trabalho, saliento, uma vez mais, a importância dos alunos se sentirem motivados, na medida em que a motivação é um processo fundamental para uma aprendizagem estimulante e significativa (Bzuneck, 2004). Os resultados vão ao encontro do que os autores referem acerca da escrita criativa, ou seja, que a escrita criativa é um meio propício que estimula os processos de pensamento, a imaginação e a divergência dos alunos (Condemarin & Chadwick, 1987), tendo o potencial de motivar os alunos para a escrita.

Na sequência de todas as ideias apresentadas, posso afirmar que, com a implementação destas tarefas de escrita criativa, para além de estimular os alunos para a escrita, proporcionei aos alunos momentos de prazer neste domínio, ficando evidente a pertinência da implementação de tarefas de escrita criativa no dia-a-dia escolar dos alunos, em complemento de outras tarefas de escrita mais rotineiras na sala de aula. Apesar disso, os resultados obtidos não apontam para uma adesão exclusiva às tarefas de escrita criativa, sendo importante destacar que toda a escrita pode ser criativa, pois tal como refere Gomes (2008) a escrita “ (...) é sempre fruto de uma criação” (p. 29). No entanto, nesta situação, foi considerada escrita criativa a composição de textos imaginativos que foram elaborados a partir das tarefas planificadas e implementadas (Condemarin & Chadwick, 1987). Por fim, ressalvo ainda que este estudo permitiu aos alunos refletir sobre as suas produções, algo que habitualmente também não lhes é proporcionado.

Concluo com a certeza de que este estudo constituiu uma mais-valia para todos os intervenientes, envolvendo uma motivação conjunta no âmbito da escrita, como um domínio fundamental do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, considero fundamental pensar-se na inclusão de tarefas de escrita criativa no quotidiano escolar dos alunos, para que os alunos possam ver na escrita um meio para expressar sentimentos, fantasias, entre outros, que permitam uma melhor relação com este domínio do Português.

### **6.3. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

Durante a realização deste estudo, deparei-me com algumas limitações provenientes de diversos fatores.

Uma primeira limitação com que me deparei está relacionada com as bases científicas necessárias para a investigação em educação. Apesar de já ter realizado pequenos estudos na área da educação, este foi o primeiro adotei sobre paradigmas qualitativos, daí que tive necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da investigação qualitativa em educação, nomeadamente num estudo de caso.

Outra limitação que considero muito relevante foi o tempo. Penso ter perdido muito tempo na preparação do estudo, tendo ficado pouco tempo para a implementação das tarefas em sala de aula.

Assim sendo, tendo em conta as adversidades apontadas na realização deste estudo, deixo algumas recomendações para futuras investigações neste âmbito.

Penso que seria interessante desenvolver um estudo dentro dos mesmos moldes com uma pequena alteração – o ambiente em sala de aula. Caso iniciasse este estudo neste momento, criaria um momento em sala de aula com condições mais propícias à criatividade, ou seja, definiria com mais precisão os dias de implementação das tarefas de escrita criativa, procurando criar um ambiente diferente na sala de aula (disposição de mesas, som ambiente, entre outros), aquando da implementação. Isto vai ao encontro do que diz Bach (1991) quando refere que sem um clima de trabalho favorável “ (...) não há criatividade possível” (p. 20).

Para além disso, seria pertinente alargar um estudo deste por mais tempo e confrontando diferentes turmas ao mesmo tempo, de forma a chegar a conclusões mais precisas acerca da pertinência da escrita criativa em sala de aula, como motivação dos alunos para o domínio da escrita.

## CONCLUSÃO

Chegamos à fase final do meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada! A realização deste relatório desencadeou em mim diversos sentimentos: ansiedade, paixão, angústia, (des) ânimo, desassossego, desejo, mas acima de tudo orgulho por ter ultrapassado todas as adversidades, as etapas deste percurso com um sorriso no rosto.

Da componente reflexiva há muitas ideias importantes que ficam na minha memória acerca da importância do professor na relação pedagógica, desempenhando o importante papel de mediador e facilitador das aprendizagens dos alunos. Para além disso, que o professor deve ter a capacidade de refletir sobre a sua prática diária, de forma a contribuir diariamente para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Como refere Vieira (2011), a formação deve ser permanente, fazendo-se constantemente na ação e para se ter em que se estar sendo, ou seja, temos que nos ver como seres em gerúndio. Algo que sempre tive presente foi pensar que competências deveria promover, tendo como referência não só as orientações dos documentos oficiais e dos autores sugeridos ao longo destas práticas, como também dos dados recolhidos a partir das interações com os alunos.

Relativamente à dimensão investigativa, guardo as inúmeras aprendizagens que realizei para o estudo descrito, todos os passos que percorri para efetuar e sustentar um trabalho desta dimensão, as inúmeras leituras de autores de referência que cumpri, de forma a dar consistência à investigação. É extremamente gratificante terminar este trabalho com a certeza de que o tema escolhido é muito pertinente para renovar hábitos de escrita na sala de aula.

Termino este relatório com duas grandes ideias que me vão acompanhar sempre. A primeira, que a inovação em sala de aula é sempre pertinente para facilitar a aprendizagem dos alunos e despertar neles um sentido entusiasta e criativo para novas aprendizagens. A segunda, que, apesar do término deste relatório, este ciclo não termina aqui, pois as competências que fui desenvolvendo ao longo destes cinco anos de formação, e principalmente nestes dois últimos e intensos anos de mestrado, vão influenciar os meus comportamentos e o desenvolvimento da minha profissão, bem como, tornar-me cada vez mais ativa para com a investigação e reflexão dentro e sobre as vivências da sala de aula.

Em suma, há uma grande certeza dentro de mim: “Eu quero ser professora e quero sê-lo cada vez mais e melhor!”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. d. (2001). *Motivar para a leitura: Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amor, E. (2004). *LITTERA - Escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever, através e para além do erro*. (Colecção Mundo de Saberes, 27 ed.). Porto: Porto Editora.
- Bach, P. (1991). *O Prazer na Escrita - Pedagogia da Narrativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia - Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (1998). *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda - Edição e Comunicação, Lda.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portefólio uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento e Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. V.-B. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições ASA.
- Bzuneck, J. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Borouchovitch, & J. Bzuneck, *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A. (2000). *O Ensino da Escrita, da teoria às Práticas Pedagógicas*. (1.<sup>a</sup> ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2005). Investigação em Didática da Escrita:: algumas questões para reflexão. In J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta, *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 71-92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Castro, D. (2010). *A gestão intermédia nos Agrupamentos de Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.
- Cavenaghi, A. (31 de julho de 2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira em contexto escolar. *Ciências e Cognição*, 14 (2), pp. 248-261.
- Coelho, C., & Campos, J. (2003). *Como abordar o portefólio na sala de aula*. Lisboa: Areal Editores.
- Coimbra, N. T. (2009). *A escrita em projecto*. Coimbra: Edições Ecopy.

- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: Lidel.
- Cunha, M. A. (1988). *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1974). *A Prática do Trabalho em Grupo*. Porto Alegre: Editora GLobo.
- Gadotti, M. (1991). *Convite às leituras de Paulo Freire*. São Paulo: Spicione série Pensamento e ação no Magistério.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Lisboa: Edições ASA.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, L. C. (janeiro/março de 2008). Escrita Criativa. *Noesis*, 72, pp. 24-30.
- Guedes, T. (1997). *Composição - Oh, Não!* Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições ASA, S.A.
- Lentin, L. (1981). *A Criança e a Linguagem Oral - Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Martins, J. C. (s.d.). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Obtido em 6 de dezembro de 2012, de [http://togyn.tripod.com/o\\_papel\\_das\\_interacoes\\_na\\_sala.pdf](http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf)
- Matins, V. M. (2000). *Para uma Pedagogia de Criatividade - Propostas de Trabalho*. Porto: Cadernos de CRIAP - Edições ASA.
- Matos, J. M., & Serrazina, L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McVey, D. (2008). *Innovations in Education and Teaching*. Obtido em 24 de Abril de 2012, de Biblioteca do conhecimento online IPLeiria: [http://sfx.b-on.pt:9003/sfxlcl3?frbrVersion=3&ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx\\_tim=2012-05-06T13%3A49%3A15IST&url\\_ver=Z39.88-2004&url\\_ctx\\_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft\\_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-eric&rft\\_val\\_fmt=](http://sfx.b-on.pt:9003/sfxlcl3?frbrVersion=3&ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_tim=2012-05-06T13%3A49%3A15IST&url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-eric&rft_val_fmt=)
- Ministério da Educação . (2004). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Mourão, L. (Janeiro/Março de 2008). Na sala de aula: o rio partiu-se. *Noesis*, pp. 42-45.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lousã: LIDEL.
- Peças, A. (1993). A Escrita e a Leitura. *Noesis*, 26, pp. 56-64.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Perafita: Areal Editores.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico - Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional - Ministério da Educação.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIC.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva - Publicações, LDA.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto editora.
- Rocha, I., & Menino, H. (2008). A aprendizagem da divisão nos primeiros anos, perspectivas metodológicas e curriculares. In J. Brocardo, L. Serrazina, & I. Rocha, *O SENTIDO DO NÚMERO reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 183 - 199). Lisboa: Escolar Editora.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Roldão, M. d. (1991). *Gostar de História um Desafio Pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Romão, M. M. (1998). *O Papel da Comunicação na Aprendizagem da Matemática*. (Tese de mestrado, Universidade do Algarve).
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Reading to learn - Book1 - Preparing for reading and writing*.
- Santos, C. (1995). *Interação professor-aluno e aprendizagem da leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau*. Universidade Federal de Paraíba: Dissertação de Mestrado em Psicologia Social.

- Santos, M. F. ( janeiro/março de 2008). Escrita Criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis* , 34-38.
- Saraiva, M. J., Teixeira, A. M., & Andrade, J. M. (setembro de 2010). *Estudo das funções no programa de matemática com problemas e tarefas de exploração*. Obtido em 12 de junho de 2013, de Associação de Professores de Matemática: [http://www.apm.pt/files/178672\\_Segment\\_001\\_4d3de4ed6e285.pdf](http://www.apm.pt/files/178672_Segment_001_4d3de4ed6e285.pdf)
- Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione.
- Silva, P. (outubro de 2007). *A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem*. Obtido em 27 de dezembro de 2012, de Revista Espaço da Sophia: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/a%20relacao%20professor%20aluno%20no%20processo%20ensino%20aprendizagem.pdf>.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP - O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Invetigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Ensino e Inovação Curricular.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C., & Foreman, J. (2010). *Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Artmed.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I – REFLEXÃO DE ATUAÇÃO NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

### **Reflexão Individual de Carla Santos – 30 de Setembro de 2011**

No âmbito da Prática do primeiro semestre do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico foi-me proposto um trabalho de grupo em que inicialmente, na primeira semana de prática, faria observações em contexto de sala de aula e, posteriormente, teria a preparação e intervenção no mesmo contexto. O meu grupo de trabalho remanesceu na Escola EB1 Amarela de Leiria, numa turma de 1ºano de escolaridade.

Neste sentido partimos para a observação de dois dias em contexto escolar da turma em questão. Para tal, foi fundamental recorrer aos conhecimentos da Licenciatura em Educação Básica, nomeadamente no que diz respeito à Prática Pedagógica III. Ahamos por bem a criação de grelhas de observação para nos facilitar a recolha de informação a nível da caracterização do agrupamento, instituição, comunidade escolar e caracterização da turma.

Tal como refere Albano Cordeiro Estrela (1984) *a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores*, isto porque *a observação poderá ajudar o professor a reconhecer e identificar problemas; aprender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organiza-la e interpreta-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática.*

No primeiro dia de observação, quando chegamos à escola experienciei um misto de sentimentos, desde ansiedade, nervosismo, receio, imensas expectativas de como seria o primeiro contacto com crianças que iniciaram à muito pouco tempo o seu percurso no Primeiro Ciclo. O primeiro contacto neste ambiente escolar foi no recreio, onde todas as crianças que iam chegando à escola permaneciam até ao toque de entrada. Após este primeiro momento na instituição a diretora da escola e nossa Orientadora Cooperante, a professora Fátima Serrano, veio ao nosso encontro e logo nos encaminhou para a sala do primeiro ano.

No momento em que entrei na sala de aula e ouvi as crianças cantarem a canção dos bons dias as minhas expectativas para esta prática aumentaram. Se até então pensava que um primeiro ano de escolaridade seria especial para uma professora, fiquei ainda

mais com essa convicção, não sei se pela voz meiga das crianças tão pequenas, se por nunca antes ter tido contacto com crianças tão novas num contexto de sala de aula.

Numa primeira observação na sala de aula (dia 20 de Setembro de 2011) o que me saltou mais à vista foi a relação de proximidade entre a professora e os alunos, isto porque o contacto deles com a professora é também muito recente. Admirei, desde logo, a forma como a professora interage com as crianças. Abreu & Masetto (1990 citados por Silva, 2007, p. 3) afirma que *é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos*. Fernández (1991) adianta que *Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar*, ou seja, para que seja feita uma aprendizagem adequada e significativa, a criança necessita estabelecer um enlace com o professor para que haja confiança e vontade de aprender.

Senti que com o passar do tempo na sala de aula, e até mesmo no recreio, as crianças se aproximavam mais de nós, o que fez com que os sentimentos de receio e nervosismo começassem a desaparecer, muito pelo acolhimento que tivemos quer por parte das crianças, quer por parte da nossa Orientadora Cooperante. Nestas nossas primeiras idas à escola fomos conversando bastante com a nossa Orientadora Cooperante que se mostrou sempre disposta a colaborar com o nosso trabalho e a ajudar-nos em tudo o que necessitássemos.

A partir da primeira visita ela propôs-nos algo que eu não estava à espera, que começassem a interagir mais com as crianças dentro da sala de aula. Então, a partir daí, começamos a circular pela sala a ver os trabalhos das crianças, ajudar as crianças nas suas dúvidas. É fascinante assistir de tão perto aos primeiros trabalhos das crianças no primeiro ano de escolaridade. Considero que esta interação mais próxima, em contexto de sala de aula, me enriqueceram bastante, me proporcionaram um contacto mais próximo com as crianças e senti de mais perto as dificuldades destas em pequenos trabalhos como contornar tracejados e utilizar a tesoura.

Algo exterior ao contexto de sala de aula e que também me cativou foi o recreio. Foi notória a alegria das crianças, não só da turma em que estamos a realizar a nossa prática,

com a nossa presença. Aproximaram-se de nós para lhes darmos atenção e participar em brincadeiras com elas, como saltar à corda.

Em suma, esta experiência de estar presente no contexto educativo da Escola EB1 Amarela foi muito rica e gratificante para mim porque me senti no mundo das crianças, isto porque é no plano de ação da criança que sou feliz e me sinto completa.

Assim, penso ser fulcral e de especial relevância um contacto próximo com as crianças desde o início da nossa prática, na medida em que, só em contexto real é que é possível percebermos como é feita a dinâmica dentro e fora da sala de aula, e ainda mais que, como futura professora, perceber o quão importante é o papel do professor e a responsabilidade que este assume para com as crianças.

### **Bibliografia**

- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Silva, P. (Outubro de 2007). A relação Professor//Aluno no processo de Ensino/Aprendizagem. *Revista Espaço da Sophia*: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/a%20relacao%20professor%20aluno%20no%20processo%20ensino%20aprendizagem.pdf>.

**ANEXO II – REFLEXÃO DE OBSERVAÇÃO NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**  
**Reflexão individual de Carla Santos – 9 de dezembro de 2011**

É chegado mais um momento de partilha de vivências, refletindo acerca das mesmas de forma a dar mais significado às minhas atuações e tentando evoluir sempre de dia para dia.

Partindo do geral para o particular, esta semana foi especialmente pensada de forma a tentar atingir o que me foi proposto, colocar-me numa posição menos defensiva, no sentido de proporcionar uma mais vasta diversidade no que concerne ao tipo de atividades propostas.

Tendo em conta o dia 28 de Novembro, segunda-feira, manteria o mesmo plano que apresentei nesse dia porque foi um plano muito bem alcançado, conseguimos cumprir o plano de atividades e notei muita motivação nos alunos ao longo do dia.

É claro que há sempre pequenas coisas que, agora, eu alterava, nomeadamente na área de Estudo do Meio quando foi abordado o conceito de tempo. Teria sido importante explorar mais este conceito, no que toca às conceções que os alunos tinham acerca do mesmo e explorar este conceito interligando a linguagem, na aquisição de vocabulário científico e a matemática, no raciocínio lógico, intervalos de tempo.

Como refere Solé (2009, p. 42) (...) *as crianças pequenas têm um sentido intuitivo do tempo resultado da sua experiência, e as suas ideias intuitivas de tempo (que é também subjectivo) estão limitadas à percepção da sucessão, na duração do tempo e da sua capacidade de sequencializarem e organizarem as suas experiências diárias.*

Ao longo do dia houve atividades em que os alunos sentiram mais e menos dificuldades. Começo por referir a atividade em que senti mais dificuldades nos alunos – a ficha de trabalho do manual de língua portuguesa. Nesta ficha de trabalho proposta pelo manual havia uma tarefa de leitura de pequenas frases e aqui percebi que há um pequeno grupo de alunos que não consegue decifrar os grafemas e penso que será necessário insistir mais na leitura com os mesmos

Já a atividade em que os alunos se sentiram mais à vontade foi na construção do Diagrama de Carroll. *Os diagramas de Carroll são tabelas rectangulares para organizar dados ou objectos segundo critérios de sim/não. O nome atribuído a estes*

*diagramas, é uma homenagem a Lewis Carroll, matemático e escritor inglês, que gostava muito de problemas de lógica e de jogos matemáticos (Martins & Ponte, 2010, p 51).*

Os alunos trabalharam em grupos de quatro elementos e, naquele momento, sem estar planejado decidi atribuir uma tarefa a cada um dos alunos para que se sentissem mais responsáveis e para que o trabalho de grupo funcionasse em plena harmonia. Assim, as tarefas foram: responsável pelo comportamento do grupo, responsável pelo material (blocos lógicos), responsável pela limpeza da cartolina e responsável pela organização do grupo (mediador).

Esta atribuição de tarefas resultou muito bem, apesar de ser um trabalho de grupo e implicar manuseamento de materiais, não houve confusões e foi um trabalho muito organizado.

Concordando com Magina e Spinillo (2004, p. 11)(...) *o material concreto não é o único e nem o mais importante recurso na compreensão matemática, como usualmente se supõe. Não se deseja dizer com isso que tal recurso deva ser abolido da sala de aula, mas que seu uso seja analisado de forma crítica, avaliando-se sua efetiva contribuição para a compreensão matemática.*

Abordando agora a minha postura em sala de aula, houve do dia em que me senti segura e outros em que me senti mais exposta. Olhando para trás vejo que podia ter explorado mais a atividade da construção do friso. Podiam ter surgido muitas ideias a partir do friso como, o dia e a noite, bem como outras datas do calendário. Como não me senti muito segura acabei por abordar apenas os meses do ano, dias da semana, entre outros pequenos conceitos que iam surgindo pelos alunos. Recordo-me de uma situação em que o aluno disse que o dia e mês de aniversário não eram os mesmos da data de nascimento. Este aluno não tinha noção de que festejar o aniversário significa festejar o tempo de vida desde o nascimento até ao presente.

Esta atividade foi a que destaquei neste dia porque superou as minhas expectativas porque é uma área ligada à história, com a qual eu não me identifico muito e, apesar disso, gostei imenso de aborda-la com os alunos.

Relativamente ao dia 29 de Novembro, terça-feira, posso considerar que foi dos melhores dias de prática que tive até hoje. Foi um desafio para mim este dia! E quando os desafios a que nos propomos nos superam é uma grande alegria!

Antes de começar a explicar as sensações deste dia vou explicar como o dia decorreu.

Então este dia desenrolou-se À volta de uma história do Plano Nacional de Leitura *Onde meti os meus óculos?*. A partir desta história conseguimos abranger as mais diversas áreas curriculares, Língua Portuguesa, Educação e Expressão Plástica, Estudo do Meio, Educação e Expressão Musical e Matemática. E ainda abordar um valor muito importante – a amizade.

Bem, começando pelo início da manhã, o livro foi apresentado aos alunos através do computador e projetor multimédia diretamente da biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura. Todos nós ouvimos atentamente a história com algumas paragens para questionamento por minha parte acerca de alguns momentos da história.

O momento seguinte à história foi de análise e discussão do conteúdo da mesma. E se eu pensava que para os alunos do 1ºano de escolaridade, num primeiro período letivo era impossível fazer uma caracterização global da história com um registo escrito de forma aos alunos fazerem a consolidação dos acontecimentos mais marcantes da história e a identificação das personagens, depois deste dia a minha opinião alterou-se completamente. Juntos, preenchemos uma ficha de caracterização global da história.

Depois do intervalo da manhã tinha chegado o momento que eu mais esperava da aula – a construção dos fantoches!

Para que fosse significativo para os alunos, foi opção deles a construção do fantoche, no sentido em que cada um escolheu o animal da história que mais gostou.

A construção e preparação dos materiais para os fantoches foi algo que exigiu da minha parte muito trabalho e empenho. Eu sabia que para que esta atividade fosse concretizável eu teria de ter tudo muito bem organizado.

Em casa aquando da preparação desta atividade comecei por construir um exemplo de cada um dos animais presentes na história para poder mostrar um exemplo de cada um deles, bem como dominar a sua construção para auxiliar os alunos nas suas construções.

Para além disso, para que houvesse a liberdade de escolha por parte dos alunos tive que criar muitos moldes de cada um dos animais.

É certo que tive imenso trabalho, mas as minhas expectativas para esta atividade eram muitas e com motivação tudo se torna mais simples.

Os alunos conseguiram surpreender-me, o empenho, a motivação, a preocupação, o orgulho deles nas suas construções deixaram-me radiante. Fiquei mesmo feliz de perceber que eles gostaram imenso. *A motivação do aluno deverá ser estimulada pelo professor e incide sobre factores culturais, motivacionais e pessoais, sendo necessário e proveitoso relacionar os conteúdos com a realidade exterior, tornando-os úteis para o desenvolvimento pessoal do aluno* (Ornelas, 2009, p. 10). Foi muito gratificante ouvir os comentários deles *é o meu primeiro fantoche a sério, o meu fantoche vai ser meu amigo para sempre*. Pode parecer exagero mas senti-me mesmo realizada com a postura dos alunos nesta atividade dos fantoches.

Já na parte da tarde a aula incidiu no tema da amizade, a importância de termos amigos, de sermos amigos e daí sugeri que *os fantoches* aprendessem uma canção – canção da amizade. Esta canção foi uma adaptação de uma letra que eu criei com base na história a uma melodia já conhecida.

*Os fantoches* gostaram muito de aprender a canção da amizade, aprenderam-na muito facilmente até se juntaram por famílias de animais para mostrarem os seus talentos. Foi uma situação muito engraçada e que aos alunos despertou o desejo de mostrarem que sabiam a canção.

Depois de muito cantarem *os fantoches* ficaram muito cansados e precisaram de repousar um bocadinho enquanto nós, alunos e eu, os ajudamos na resolução de alguns problemas (matemáticos) que estavam a acontecer na floresta.

O dia partilhado desta forma até parece uma história, mas as atividades apresentadas desta forma têm um sabor diferente e é importante que quem leia esta reflexão sinta que este foi mesmo um dia muito agradável para mim.

A nível de reestruturação ou reformulação da planificação, nesta terça-feira, não alteraria nada porque foi um dia com muito significado, todas as atividades se encaixaram como um verdadeiro puzzle.

No geral não senti que houvesse alguma atividade em que os alunos demonstrassem mais dificuldades. Trabalhamos sempre em conjunto e todos conseguiram acompanhar o ritmo das atividades propostas.

Em relação a mim, apesar de sentir que foi um grande desafio, senti-me bem, preparada e consciente. As atividades que planifiquei estavam bem estruturadas, na minha opinião. Havia um fio condutor muito forte e motivador para os alunos.

No final do dia (e mesmo agora ao refletir acerca desta semana) senti e experienciei que é possível planificar aulas inter e transdisciplinares, embora hajam algumas rotinas necessárias no dia-a-dia.

Agora que experienciei e tenho a certeza de que é possível vou esforçar-me para seguir com novos desafios, motivadores não só para os alunos, mas para mim mesma também.

E por falar em rotinas, o dia 30 de Novembro incidiu um bocadinho nelas. Ao longo desta quarta-feira foram realizadas atividades em torno da iniciação do *M* maiúsculo manuscrito, banco de palavras, iniciação do número 6 com problemas envolventes.

Neste dia senti que os alunos tiveram algumas dificuldades na leitura de frases e nos ditados mudos de frases com imagens. A leitura continua, assim, a ser uma das maiores dificuldades dos alunos mas que, na sua grande maioria, tem sido melhor com o tempo.

A área em que os alunos se sentiram mais à vontade foi a da matemática, na exploração e resolução de problemas que envolveram os números naturais até ao 6, inclusive.

No que concerne à minha intervenção, a atividade onde me senti mais segura foi na iniciação ao número 6. Gosto e sinto-me muito bem a explorar a capacidade de resolução de problemas dos alunos, perceber os seus raciocínios, compreender os processos que seguem para chegar ao resultado final do problema, observar e questionar as demonstrações que os alunos realizam.

Refletindo acerca da semana de atuação sinto que cada dia em sala de aula contribui para o meu crescimento progressivo como professora, quer no conhecimento das características e necessidades dos alunos, quer na explanação/exploração dos diversos conteúdos.

Vejo nesta prática uma constante evolução como futura profissional e quero encarar cada dia como um desafio de forma a poder conhecer as minhas qualidades e ultrapassar com sucesso as minhas limitações.

Não posso deixar de referir que fui e continuo a ser muito bem acolhida quer pelos docentes da escola, quer pelos não docentes. E isto é muito importante porque é muito mais agradável trabalhar num local onde sou bem recebida e acolhida por todos.

### **Bibliografia**

- Magina, S. Spinillo, A. (2004). Alguns 'mitos' sobre a Educação Matemática e suas consequências para o Ensino Fundamental. *Regina Maria Pavanello. Organização Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: A pesquisa e a sala de aula.* 1 ed. São Paulo: Ed. SBEM, v. 2, p. 7-36.
- Martins, M. E. & Ponte, J.P. (2010). *Organização e tratamento de dados.* Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Ornelas, M. (2009). *Motivar e ensinar através da experimentação.* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes. Em URL:<http://www.rae.pt.vu/>. Consultado em 4 de Dezembro de 2011.
- Solé, M.G. (2009). *A História no 1º ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento.* Braga: Universidade do Minho.

### **ANEXO III – REFLEXÃO DE ATUAÇÃO NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE**

#### **Reflexão da 10.ª semana**

**(14.05.2012 a 15.05.2012)**

Nesta 10.ª semana de prática, em que fui eu a atuar, para além de ser iniciado um conteúdo na área da matemática – o perímetro, foi explorada, na área do estudo do meio, a luz e também realizadas tarefas no âmbito da minha investigação de mestrado e do projeto para a festa de final de ano.

Antes de passar para uma reflexão acerca das tarefas realizadas durante esta semana, penso ser importante refletir um pouco acerca da minha postura ao longo desta prática, uma vez que se aproxima, cada vez mais, o término da mesma. Assim, sinto que ao longo destas semanas tenho vindo a conhecer cada vez melhor a turma (a nível de comportamentos, atitudes e dificuldades), dando-me esse facto a oportunidade de manter uma postura cada vez mais dinâmica em sala de aula, mantendo uma boa interação com os alunos. Esta semana, em especial, senti que estou cada vez mais envolvida com este grupo de crianças, o que faz com que a minha presença em sala de aula seja cada vez mais natural e espontânea, o que me leva a uma crescente motivação e dinamização da planificação, dando origem a um maior envolvimento de interação com os alunos.

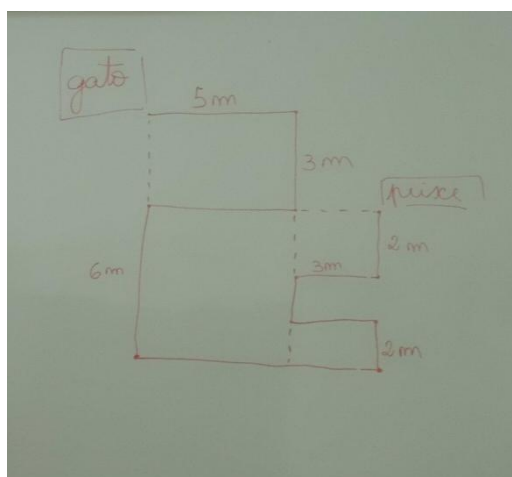
Para mim este sentimento é fundamental porque os alunos apercebem-se da nossa postura, da relação que mantemos com eles e, numa sala de aula onde os alunos e a professora estão mutuamente motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é uma sala de aula onde os alunos sentem o prazer pela aprendizagem, a vontade de querer aprender sempre mais. Segundo Perrenoud (1994)

(...) primeiramente deve-se criar o desejo de aprender e, para isso, o aluno necessita de uma motivação para que se sinta atraído à escola. Uma auto-estima saudável é a pedra fundamental do sucesso e da satisfação de aprender e de viver (p. 173).

No que diz respeito à planificação, procurámos planificar tarefas de natureza diversificada, de forma a motivar os alunos e adequar as estratégias consoante os objetivos que pretendíamos alcançar com as mesmas.

As tarefas que, para mim, ao longo desta semana foram melhor conseguidas, foram a iniciação do perímetro, a realização de experiências com a luz e a recolha de ideias para o projeto para festa de final de ano – o texto dramático em turma.

Relativamente à iniciação do perímetro, com as tarefas planificadas tínhamos como principais objetivos que os alunos calculassem perímetros de diferentes figuras e utilizassem o geoplano para construção de figuras com o mesmo perímetro ou com determinado perímetro. É importante salientar que no momento antes da iniciação ao perímetro foi corrigido o problema da semana que consistia na descoberta do trajeto de um gato até ao peixe, assim os alunos tinham numa imagem linhas contínuas e linhas descontínuas, de forma a delinear o trajeto apenas com as linhas contínuas (figura 1). É fundamental referir esta questão do problema da semana uma vez que um aluno referiu-se ao perímetro como sendo a linha descontínua que separava duas faixas de rodagem de uma via, baseando-se neste problema, outro disse ser um tipo de régua.



**Figura 1:** Figura do problema da semana.

Penso ter sido fundamental a exploração ter começado pela recolha das conceções e ideias dos alunos acerca do que seria o perímetro, onde os alunos evidenciaram, entre outros, os aspetos que referi no final do parágrafo anterior. Posteriormente a este levantamento das ideias dos alunos, partiu-se para a exploração do perímetro recorrendo a um PowerPoint como base, onde primeiramente constava uma definição de perímetro. Foi aqui que os alunos começaram a perceber o que era o perímetro, passando para uma revisão do que são polígonos, para que os alunos pudessem perceber que o perímetro é a soma de todos os lados de um polígono. Após uma breve abordagem mais teórica passou-se para uma parte mais prática onde os alunos calcularam o perímetro de algumas figuras geométricas projetadas no quadro, através da apresentação do

PowerPoint. Aqui foi dado algum tempo aos alunos para calcularem mentalmente o perímetro de cada uma das figuras, sendo que, posteriormente foram selecionados alguns alunos para resolverem os cálculos no quadro, sendo o resultado confirmado com o auxílio da apresentação que estava a ser projetada.

Ao longo desta abordagem ao perímetro, foram notórios tanto a motivação, como o empenho dos alunos na realização das tarefas e a concentração dos mesmos. Estes fatores a que me referi foram ainda mais evidentes quando distribui os geoplanos pelos alunos para que realizassem uma pequena ficha de trabalho, recorrendo ao geoplano para o cálculo do perímetro das figuras que eram pedidas para os alunos construírem (figura 2). Pelas reações dos alunos e pelas respostas dadas à ficha de trabalho (responderam de forma correta às tarefas!) pude perceber que compreenderam muito bem a noção de perímetro, conseguindo resolver situações problemáticas.

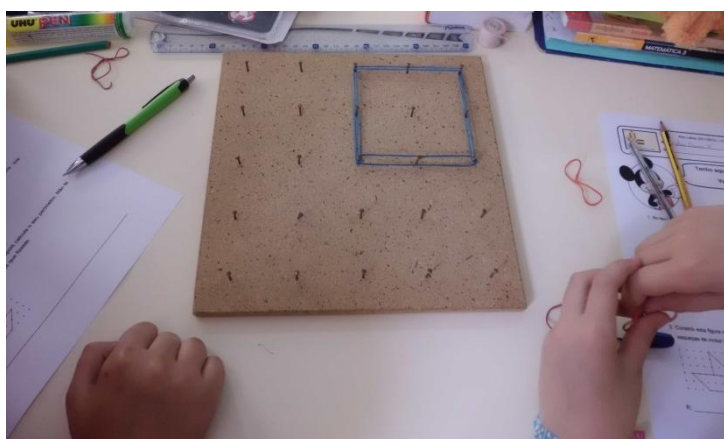


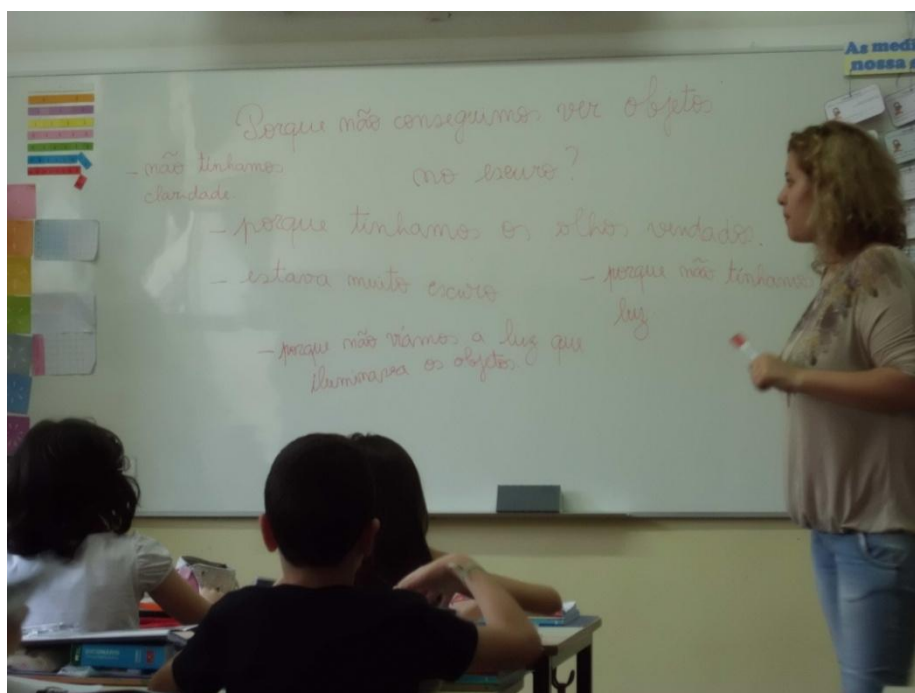
Figura 2: Alunos a utilizar o geoplano para construção de figuras geométricas.

Ainda no âmbito do perímetro, os alunos tiveram oportunidade de calcular o perímetro de figuras geométricas curvas com o auxílio de um fio de lã, um vez que ainda não têm acesso à fórmula para calcular o perímetro em superfícies curvas.

Em relação à exploração da luz, de forma a contextualizar e dar significado às experiências a realizar, optámos por planificar um jogo para iniciar esta exploração, com o objetivo de os alunos perceberem a dificuldade de não conseguir ver. Neste jogo (realizado no recreio), os alunos andavam aos pares de olhos vendados, de forma a perceberem, então, a dificuldade de não conseguirem ver no escuro. Este jogo surtiu nos alunos sensações muito significativas, um aluno por exemplo referiu “Agora percebo qual é a dificuldade de ser cego, devem ter medo de caminhar”, outro aluno adiantou

que “é necessário ter muita confiança no colega que nos estava a guiar”. São estas manifestações que me fazem refletir acerca da importância deste jogo para os alunos. Se por si só o jogo é uma ótima ferramenta a utilizar no processo de ensino-aprendizagem, quando este é significativo para os alunos torna-se ainda mais importante.

Na sala de aula, antes de iniciar a tarefa experimental propriamente dita, foram escritas no quadro as ideias dos alunos relativamente à questão “Porque não vemos os objetos no escuro?” (figura 3). Saliento, uma vez mais, a importância de recorrer aos conhecimentos que os alunos trazem consigo.



**Figura 3:** Concepções e ideias dos alunos acerca da luz.

A forma como os alunos encararam a experiência com a luz foi também muito gratificante para mim, pois senti que os alunos estavam completamente interessados em perceber o motivo de não conseguirem ver os objetos no escuro.

Outra tarefa que os alunos tiveram oportunidade de realizar, ainda neste âmbito, baseou-se na exploração de materiais que se deixam ou não atravessar pela luz. Para isso foram recolhidas as ideias prévias dos alunos acerca dos materiais que deixam atravessar a luz (plástico transparente, vidro, papel celofane colorido, papel vegetal) e materiais que não deixam atravessar a luz (madeira, cartão, cartolina, plástico dos brinquedos). Esta recolha das ideias dos alunos foi muito interessante porque inicialmente os alunos identificaram o papel vegetal como um material que deixa atravessar a luz, e ao

confrontarem o que tinham escrito antes da experiência com os conceitos que apreenderam com a experiência (figura 4), refletiram e perceberam que o papel vegetal é um material em que a luz passa apenas parcialmente, deixando os objetos que viam desfocados ou pouco nítidos (conceito de translúcido).



**Figura 4:** Alunos a experimentar a passagem/ não passagem da luz em diversos objetos.

Com estas experiências pude perceber que os alunos compreenderam que só se veem os objetos quando estes estão iluminados ou têm luz própria, bem como também assimilaram que a luz não passa igualmente através de todos os materiais, distinguindo materiais opacos de materiais translúcidos e transparentes. Assim, conseguimos que os nossos objetivos para estas experiências fossem cumpridos.

No que se refere à luz, segundo Martins, et al. (2007) é muito importante que os alunos, ao nível do 1.ºCEB explorem situações em que possam verificar o comportamento da luz com o propósito de “Compreender que só vemos os objectos com luz própria ou quando estão iluminados; (...) Verificar o que acontece quando a luz incide em diferentes materiais” (p. 23).

Outra tarefa que surtiu nos alunos um empenho, atenção e entusiasmo crescente foi a tarefa de recolha de ideias para a história coletiva de turma, no âmbito do projeto da festa de final de ano. Com esta tarefa o nosso objetivo era que os alunos dessem várias ideias para a construção da história (que virão a encenar na festa de final de ano) de uma forma coerente e coesa.

Na semana passada já tinham sido sorteados os cartões que estariam na base desta história e nesta semana foram recolhidas as ideias dos alunos para o desenrolar da

mesma. Foram bastante notórios o envolvimento e motivação de toda a turma em acrescentar ideias para a mesma. Penso que foi um momento muito forte durante esta semana porque para além de conseguir ter toda a turma, sem exceção, atenta e motivada para a tarefa, consegui orientá-los no sentido de não se perder o fio condutor da história, criando com eles um envolvimento que considero imprescindível neste tipo de tarefas.

Para além da motivação dos alunos na tarefa, penso que a ideia de concretizar este projeto é algo muito significativo para os alunos porque é algo que eles vivenciaram desde o início e estão a materializar, sob a nossa orientação/mediação, consoante as suas ideias e interesses. Tem sido muito significativo este percurso para os alunos e é para nós, também, um projeto muito gratificante porque o nosso envolvimento é fundamental para que os alunos consigam prosseguir com o mesmo.

Em relação à tarefa que considero como tendo sido menos conseguida, saliento a tarefa do jogo de revisões de Língua Portuguesa, com a qual pretendíamos perceber se os alunos estavam preparados para a ficha de avaliação. O desenvolvimento desta tarefa foi muito dinâmico, uma vez que todos os alunos mostraram bastante interesse em participar ativamente, no entanto notei que muitos alunos deram mais importância ao facto de haver pontuação no jogo do que à consolidação de conteúdos. Esta preocupação deles levou a alguns comentários menos agradáveis dentro dos grupos de trabalho: “não acertaste por isso não ganhámos mais pontos, és mesmo burro” o que me levou a pensar que muitos alunos não se deixaram envolver no objetivo concreto do jogo, a consolidação dos conteúdos para a ficha de avaliação.

Um outro aspeto que não posso deixar de referenciar é o primeiro momento de reflexão do portefólio que teve também a sua iniciação durante esta semana. Este momento, como não poderia deixar de o ser, foi altamente significativo para mim, na medida em que faz parte de uma investigação que estou a realizar no âmbito do mestrado. A escrita criativa por si só é já algo que me inspira e me motiva no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, mas ter oportunidade de estar presente na sala de aula nestes momentos, tanto de implementação de tarefas, como reflexão das tarefas a incluir no portefólio, é um privilégio para mim enquanto futura docente e enquanto investigadora participante.

A atividade criativa é um tipo de atividade que não é nem completamente dependente da experiência pessoal, nem de modelos exteriores (Suchodolski, 1985 citado por Martins,

2000). Whechsler (1994, citado por Martins, 2000) acrescenta ainda que existem diversos fatores criativos para perceber a existência (ou não) de criatividade, apontando a fluência de ideias, flexibilidade, originalidade, emoções, fantasia, títulos expressivos, uso de contextos, combinações de estímulos, entre outros.

Ao circular pela sala de aula pude perceber que as tarefas que os alunos colocavam no portefólio foram tão significativas e alvo de motivação para eles ao ponto de se lembrarem pormenorizadamente de como estas foram implementadas, quais as regras das mesmas e a razão pela qual gostaram de realizar a tarefa. É certo que em alguns casos, poucos, os alunos enunciaram argumentos menos próprios na reflexão acerca da inclusão da tarefa (uma aluna enunciou que foi o facto de, na folha da tarefa, estar presente uma imagem do Garfield que a motivou), mas a grande maioria dos alunos enunciaram argumentos muito apropriados e característicos das particularidades de cada uma das tarefas. Uma aluna salientou o facto de haver pontuações a atribuir na tarefa “Letras iniciais”, outra aluna salientou o facto de, na tarefa “Gerador de questões” haver personagens tão diferentes a fazer coisas também muito diferentes.

No fundo este primeiro momento de reflexão já deu para compreender que os alunos se sentem motivados com este tipo de tarefas que “fogem” à rotina diária da escrita em sala de aula.

## **Bibliografia**

Corsi, S., Basso, P., & Fecchio, M. (Julho/Setembro de 2004). *Revistas UNIPAR*. Obtido em 18 de maio de 2012, de AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/415/380>.

Matins, V. M. (2000). *Para uma Pedagogia de Criatividade - Propostas de Trabalho*. Porto: Cadernos de CRIAP - Edições ASA.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2007). *Explorando a luz: Sombras e Imagens*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

## **ANEXO IV – REFLEXÃO DE ATUAÇÃO E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

### **Reflexão individual referente à 3.<sup>a</sup>quinzena de Prática Pedagógica em História e Geografia de Portugal**

Esta reflexão enquadra-se na terceira quinzena de Prática Pedagógica em contexto de História e Geografia de Portugal, onde foram abordados conteúdos relacionados com as primeiras comunidades recoletoras e as comunidades agro-pastoris.

Saliento desde já a importância que teve, para mim, nesta quinzena, a realização da fundamentação científica como preparação das planificações e, consequentemente, das atuações e reflexão quinzenais.

Antes de iniciar a planificação propriamente dita, atrevi-me a explorar os conteúdos acerca das comunidades recoletoras e agro-pastoris, situa-las no tempo, perceber como surgiram, o que as distinguiram e a passagem das primeiras até às segundas. Neste sentido, comecei a preparação desta quinzena pela fundamentação científica, o que, a meu ver, me deu mais segurança para apostar numa modalidade diferente no que concerne às minhas opções metodológicas – o trabalho de grupo.

Segundo Ferry (1974) o trabalho de grupo é “Uma pedagogia que se pretende centralizada na criança” (p. 97), ou seja é uma metodologia em que os alunos, em grupo, constroem as suas próprias aprendizagens sem que o professor tenha um contacto tão direto. O mesmo autor acrescenta que:

Na situação pedagógica, a rede de comunicações se estabelece em dois planos: um plano vertical, o das trocas entre o professor e os alunos, e um plano horizontal, o das trocas entre os alunos. Na medida, porém, em que procura fazer com que estes assimilem os conhecimentos à sua maneira própria, ele suspende a transmissão por um tempo limitado e abre o caminho à comunicação horizontal (p. 104).

Com esta citação, o autor pretende mostrar a importância da comunicação horizontal, a comunicação entre os alunos, para que os alunos tenham oportunidade de construir ou assimilar os conhecimentos de forma pessoal com a cooperação dos colegas. Barbosa (2004) vem concordar com Ferry (1974) ao referir que a comunicação horizontal não constitui um obstáculo à aprendizagem, muito pelo contrário, o autor considera benéfica a troca de informações, o intercâmbio de conhecimentos e as reflexões.

Após a minha atuação quinzenal, não manteria o mesmo plano, pois, apesar dos objetivos principais propostos para a quinzena tivessem sido cumpridos, o que foi evidenciado pela compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e o interesse, participação e empenho revelados pelos mesmos, não conseguimos realizar todas as atividades propostas na planificação.

Tendo em conta que na última aula da minha colega foram levantadas, pelos alunos, dúvidas e curiosidades acerca do Menino do Lapedo, a primeira aula desta quinzena iniciou exatamente por aí. Comecei por questionar os alunos acerca do Menino do Lapedo, partindo do conhecimento prévio deles para a construção do seu próprio conhecimento. Enquanto dialogávamos, dentro desta temática, alguns alunos mostraram que, em casa, se debruçaram sobre o tema e, como não poderia deixar de ser, dei-lhes a oportunidade de apresentar à turma as pesquisas realizadas pelos mesmos, claro que, ordenadamente e aproveitando as suas pesquisas para o diálogo com a turma.

Com esta atividade, que não estava prevista, na primeira semana o plano não foi cumprido na totalidade, tendo a apresentação dos trabalhos de grupo passado para a aula seguinte.

Nesta sequência, uma vez que a apresentação dos trabalhos de grupo ocupou parte da segunda aula da quinzena, foi impossível também cumprir o plano desta aula, no entanto, não considero que seja um aspeto muito relevante, pois o mais importante é a compreensão, a aprendizagem que os alunos efetuam e não o cumprimento do plano rigorosamente. Nesta aula, ficaram por realizar as atividades do comentário escrito, a análise das informações do manual e a resolução das tarefas propostas no manual (página 33). A atividade do comentário escrito foi abordada em sala de aula e esclarecida para que os alunos a fizessem como trabalho de casa.

Ainda assim, foi também necessário adequar algumas estratégias em sala de aula, nomeadamente na correção do trabalho de casa. Aqui, em vez de corrigir o trabalho de casa (ficha de trabalho anexada na planificação da primeira semana), optei por recolher os mesmos e, em casa, fazer uma correção atenta e comentada, de acordo com as respostas que os alunos escreveram. Esta correção ser-lhes-á entregue na próxima semana.

Uma vez que o plano quinzenal já tinha sido entregue, pensei ser mais coerente não fazer a alteração do plano da segunda aula da quinzena, daí que, nesta reflexão quinzenal, justifico e reflito acerca do incumprimento do mesmo.

Relativamente às alterações que introduziria, neste caso concreto, confesso que não deveria ter sido tão ambiciosa no que concerne às atividades planificadas, ou seja, deveria ter deixado a análise do manual e a resolução das atividades para uma próxima aula.

Em relação ao comentário escrito do filme, caso tivesse sido mais objetiva no diálogo introdutório acerca da passagem das comunidades recoletoras para as comunidades agro-pastoris, teria tido tempo suficiente para fazer a exploração com os alunos em sala de aula, não deixando esse trabalho para a próxima aula.

No que concerne às atividades implementadas nas aulas com os alunos, destaco claramente o trabalho de grupo, realizado na primeira aula e apresentado na primeira parte da segunda aula, como tendo sido a atividade mais significativa e a atividade em que os alunos mais se empenharam na globalidade da turma.

Para esta atividade em grupo comecei por agrupar os alunos em grupos de 3/4 elementos. Posteriormente, de forma a orientar os alunos para a atividade, distribui algumas funções pelos grupos, como o responsável por manter ordem e silêncio, o responsável por cuidar dos materiais, o responsável por se certificar que todos os elementos participam de forma ativa, o responsável por pedir materiais extra à professora – marcadores, cola, tesoura; repartí as tarefas pelos diferentes grupos; distribuí os materiais por cada grupo para que começassem a ler e selecionar informações pertinentes à questão-problema de cada grupo.

Enquanto os alunos realizavam a atividade, eu fui-me dirigindo a cada grupo de forma a perceber o caminho de cada um para chegar a uma resposta à questão-problema. Dei também oportunidade aos alunos para esclarecerem dúvidas que lhes iam aparecendo ao longo das leituras que faziam, fiz algumas sugestões quando verifiquei que os alunos não estavam a conseguir perceber alguma informação, ou seja, orientei todos os grupos para que a atividade fosse realizada de forma harmoniosa.

Durante a minha passagem pelos grupos tive oportunidade de constatar alguns aspetos que já tinha intenção de verificar nesta atividade, sendo eles a interação em grupo, a forma como recolhem a informação, a clareza e adequação das respostas às questões-problema, a introdução de imagens no trabalho e, no momento da apresentação, a forma como os alunos, dentro de cada grupo, apresentam o trabalho à turma.

É de salientar que o professor tem um papel fundamental na condução do trabalho de grupo, uma vez que lhe cabe a função de organizar e cooperar com os alunos, orientando-os na divisão do trabalho, no ajuste de iniciativas, na adoção de normas comuns, entre outras (Ferry, 1974).

No parâmetro da interação em grupo houve muita discrepância entre os grupos. Nos grupos dois, quatro e cinco os alunos cooperaram uns com os outros, mantendo uma participação bastante ativa durante a atividade. No primeiro grupo geraram-se alguns conflitos, nomeadamente na distribuição de tarefas entre os elementos e algumas atitudes um pouco egoístas por parte de alguns alunos. Já no grupo três apenas um elemento se mostrou, algumas vezes, pouco cooperante com os restantes colegas, mantendo uma atitude inflexível perante as opiniões dos vários elementos do grupo.

Relativamente à recolha de informação houve dois grupos que reconheceram perfeitamente as informações pertinentes para responder às questões-problema, sublinhando-a e redigindo-a de forma pessoal para a cartolina (grupos dois e cinco). Os restantes grupos também conseguiram responder ao pretendido, no entanto, não retiveram com clareza as informações pertinentes para o fazer, isto é, apresentaram informações mais abrangentes, respondendo de forma indireta ao problema colocado no guião. Na apresentação destes últimos grupos senti necessidade de intervir oralmente questionando-os para que respondessem de forma mais objetiva à questão-problema. Assim, verifiquei que os primeiros grupos responderam adequadamente ao que lhes foi pedido, estruturando as informações de uma forma coerente e os restantes responderam com algumas incorreções estruturando as informações de uma forma pouco clara e com algumas dificuldades em interpretar o que escreveram ou colaram na cartolina (o que leva a crer que não houve uma leitura prévia antes da apresentação).

No que concerne à ilustração do trabalho com a introdução de imagens, todos os grupos selecionaram imagens de acordo com os seus temas, não revelando dificuldades na sua interpretação ou função do objeto/situação apresentada.

Numa parte posterior, na apresentação do trabalho, saliento, de forma menos positiva, os grupos dois e quatro, designadamente pelo facto de alguns elementos desses grupos não apresentarem o trabalho de uma forma ativa, deixando algumas reticências quanto à compreensão do trabalho realizado.

Na globalidade da turma, considero que o trabalho foi bastante significativo para os alunos, uma vez que todos se mostraram interessados e empenhados no decorrer da atividade, mesmo aqueles que normalmente são menos participativos. Quanto ao objetivo principal do trabalho de grupo, penso que também ele foi cumprido, pois os alunos compreenderam o modo de vida e tudo o que envolvia as comunidades recoletoras. Verifiquei isto quer na apresentação do trabalho e na participação dos alunos nas aulas, quer na correção do trabalho de casa onde os alunos tinham que responder a questões que envolviam as comunidades recoletoras (ficha de trabalho anexada na planificação da primeira semana).

A avaliação do trabalho de grupo, tendo por base estes parâmetros, consiste, de acordo com Casanova e Reyzábal (s.d.), num exame atento aos comportamentos dos alunos, ou seja, constata-se os comportamentos dos alunos para com o grupo, o empenho dos mesmos na realização das tarefas e mesmo a motivação para a concretização da mesma. Para além disso, em contexto de grupo os alunos têm uma melhor capacidade de resolver problemas quando estão em ambiente de trabalho colaborativo (Leite & Fernandes, 2002).

No que concerne à minha atuação durante esta quinzena, tenho consciência de que a fundamentação teórica dos conteúdos a abordar em sala de aula me foi essencial, tanto na minha postura em sala de aula como na interação que mantive com os alunos. Por me sentir bem fundamentada acerca dos conteúdos fiquei, também, mais segura em sala de aula com os alunos. Por estes motivos penso não ter existido um domínio onde sentisse mais dificuldades, no entanto, na segunda semana, no diálogo introdutório às comunidades agro-pastoris, deveria ter dirigido o diálogo com os alunos com mais objetividade, algo que aconteceu num momento posterior, depois de ter dado

oportunidade aos alunos de alargarem o diálogo para povos mais recentes como a época medieval. Esta situação marcou-me imenso porque, normalmente, sou bastante objetiva nas questões que coloco aos alunos, pois tenho consciência de que a clareza e a centralização dos objetivos é essencial para os alunos compreenderem o que é pretendido e poderem, a partir da clareza do professor, participar corretamente de acordo com o pretendido.

Neste sentido, cito Arends (1995) por me identificar inteiramente com o que ele defende:

Uma discussão eficaz, tal como uma exposição eficaz, está claramente centrada e sem rodeios. No início os professores têm de explicar os propósitos da discussão e levar os alunos a participar. Também deve colocar uma questão específica, levantar um assunto apropriado ou apresentar uma situação enigmática associada ao tópico. Estas actividades devem assumir uma forma que os alunos possam compreender e responder. Expor claramente a questão central ou o assunto é uma das chaves para iniciar uma boa discussão (p. 429).

Em suma, depois da minha atuação, considero que esta foi uma quinzena em que necessitei de aprofundar muitos conhecimentos e, por isso, exigiu de mim uma planificação e fundamentação mais intensa. Mesmo assim, sinto que a estrutura que a quinzena seguiu foi adequada às necessidades dos alunos e os alunos aprenderam conteúdos muito importantes e de forma sequenciada no tempo. Saliento a utilização do friso, pois, embora tivesse uma clara perceção da importância do tempo, constatei com os alunos a importância que deve ser dada à sequência dos acontecimentos para que a compreensão dos mesmos seja mais eficaz.

Em relação à interação com os alunos, pode verificar-se a cada dia que passa a minha espontaneidade e dinamização em sala de aula com os alunos, levando os alunos à participação ativa, motivando-os para novas aprendizagens sem nunca perder a boa disposição e não mantendo uma postura diretiva.

## **Bibliografia**

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Barbosa, L. (1995). *Trabalho e Dinâmica dos Pequenos Grupos*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Casanova, M. A., & Reyzábal, M. V. (s.d.). Evaluación de la Comunicación Oral. In *La Comunicación Oral y su Didáctica* (pp. 373- 425).

Ferry, G. (1974). *A Prática do Trabalho em Grupo*. Porto Alegre: Editora GLobo.

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagem dos Alunos*. Porto: Edições ASA, S.A.

## **ANEXO V – REFLEXÃO DE ATUAÇÃO EM MATEMÁTICA 2.º CEB**

### **Reflexão individual referente à 3.ª quinzena de Prática Pedagógica em Matemática**

A presente reflexão enquadra-se na 3.ª quinzena de Prática Pedagógica em contexto de Matemática, onde foram abordados conteúdos relativos ao tópico de *Organização e Tratamento de Dados* e feitas revisões para a realização de uma ficha de avaliação que englobou conteúdos relativos às Escalas, Percentagens, Regra de Três Simples e Volumes do cubo, paralelepípedo e cilindro.

No âmbito da *Organização e Tratamento de Dados* foram trabalhados conteúdos relativos à Formulação de questões e natureza dos dados, Representação e interpretação de dados, Tabelas de Frequências absolutas e relativas, Gráficos de barras e Moda, com a realização de um pequeno projeto realizado pela turma, a pares, intitulado de “Vamos conhecer melhor a nossa turma”. Este projeto foi iniciado nesta quinzena e prolongado para a próxima quinzena, devido à interrupção para a ficha de avaliação e ao feriado do dia 25 de abril.

Nesta reflexão vou focar-me nos dois grandes momentos desta quinzena, o desenvolvimento do projeto “Vamos conhecer melhor a nossa turma” e a ficha de avaliação sumativa.

Relativamente ao projeto, desenvolvido a pares, penso que foi uma boa estratégia para iniciar este tópico, nomeadamente porque, pelo tema em si, os alunos ficaram muito motivados. Para além disso, o facto de ter sido um trabalho em que foram os alunos a desenvolver desde o início criou muito entusiasmo e empenho. Assim, considero que, apesar da primeira aula (de formulação de questões, estudo de variáveis e recolha de dados) ter sido uma aula em que houve muito “barulho” na sala de aula, penso ter sido uma etapa muito importante para os alunos seguirem todo o projeto com muito empenho e, como refere Martins (s.d.):

Quando motivados, nossos alunos entram no «canal interativo», envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente estão mobilizados por estratégias externas – ferramentas sedutoras que o professor deve usar para mobilizar sua classe. Quando falamos em ferramentas externas, referimo-nos aos

instrumentos físicos que não precisam ser algo extremamente sofisticado – basta que façam parte da criatividade do professor (p. 121).

Em relação ao momento em que os alunos tiveram mais dificuldades penso que tenha sido na construção da tabela de frequências devido aos arredondamentos para as frequências relativas. Tendo em conta os dados recolhidos pelos alunos e tendo por base que o número total de alunos eram 30, não foi difícil para os alunos efetuarem os cálculos para chegar aos valores das frequências absolutas, apenas tiveram dificuldades em obter o total 1 nas frequências relativas, pois aquando do arredondamento muitos dos alunos não o faziam corretamente. Isto levou, naturalmente, a muitos totais diferentes de 1, o que provocou alguma intriga nos alunos. Ao aperceber-me da situação dos diferentes grupos de alunos fiz uma explicação à turma e as dúvidas dos alunos foram-se dissipando.

Neste sentido, considero que as dúvidas dos alunos não se focaram propriamente nos conteúdos que estávamos a trabalhar mas em questões que influenciavam as interpretações que eles tinham que fazer acerca dos dados recolhidos.

O facto de não terem surgido muitas dificuldades no início deste projeto pode ter que ver com o facto de ter sido realizado um trabalho em grupo de pares. Segundo Ferry (1974) o trabalho de grupo é “Uma pedagogia que se pretende centralizada na criança” (p. 97), ou seja é uma metodologia em que os alunos, em grupo, constroem as suas próprias aprendizagens sem que o professor tenha um contacto tão direto. O mesmo autor acrescenta que:

Na situação pedagógica, a rede de comunicações se estabelece em dois planos: um plano vertical, o das trocas entre o professor e os alunos, e um plano horizontal, o das trocas entre os alunos. Na medida, porém, em que procura fazer com que estes assimilem os conhecimentos à sua maneira própria, ele suspende a transmissão por um tempo limitado e abre o caminho à comunicação horizontal (p. 104).

Com esta citação, o autor pretende mostrar a importância da comunicação horizontal, a comunicação entre os alunos, para que os alunos tenham oportunidade de construir ou assimilar os conhecimentos de forma pessoal com a cooperação dos colegas. Barbosa (2004) vem concordar com Ferry (1974) ao referir que a comunicação horizontal não constitui um obstáculo à aprendizagem, muito pelo contrário, o autor considera benéfica a troca de informações, o intercâmbio de conhecimentos e as reflexões.

Relativamente a dificuldades que eu tenha sentido ao longo do desenvolvimento deste projeto com os alunos, não senti grandes dificuldades, apenas na primeira aula senti uma necessidade extrema de estar com todos os grupos ao mesmo tempo durante a recolha de dados, pois foi uma parte do projeto em que tive que orientar muito bem os grupos de forma a economizar algum tempo, porque neste tipo de tarefas (de andar pela sala) os alunos têm tendência a dispersar um pouco do trabalho que devem realizar. Apesar de não ter sentido dificuldades em nenhum momento especificamente, em reflexão com a minha Professora Supervisora e Professor Cooperante verifiquei que poderia ter abordado o conceito de variável de uma outra forma na primeira aula. Depois de os alunos terem feito um trabalho tão rico com as diferentes características que estavam a começar a trabalhar, deveria ter partido de cada uma delas para definir variável e, mais que isso, para identificar o tipo de variável de cada grupo. Em vez disso, depois de um breve diálogo acerca das variáveis optei por dar alguns exemplos, não partindo do trabalho dos alunos.

Embora não tenha feito a abordagem mais correta, na aula em que retomamos o projeto voltámos às variáveis e, partindo das variáveis de cada par de alunos, definimos o que é uma variável e identificamos cada uma das variáveis dos alunos. Desta forma, foi consideravelmente mais significativo para os alunos, uma vez que partimos do trabalho que eles próprios estavam a realizar.

No que diz respeito à tarefa em que os alunos revelaram menos dificuldades, considero que tenha sido na discussão e realização do gráfico de barras. Antes de iniciar a construção do gráfico de barras, num diálogo interativo entre professora e alunos, com recurso ao questionamento, levei os alunos a pensar na sua construção e nas regras que estavam subjacentes ao mesmo. Os alunos foram participando na interação, chegando às regras principais para a construção de um gráfico de barras: “professora, as barras têm que ser da mesma largura”, “na vertical são os alunos”, “têm que ter um título”, entre outras.

Relativamente aos momentos relativos à ficha de avaliação sumativa, penso que a aula de revisões foi muito bem pensada e correu muito bem. A ideia de colocar antes de cada tarefa um pequeno resumo do conteúdo foi muito importante para fazer uma pequena revisão e os próprios alunos reconheceram a ficha de trabalho como uma boa ferramenta de estudo para a ficha de avaliação.

De forma a preparar esta aula de acordo com as necessidades dos alunos, optei por, na aula anterior às revisões, pedir aos alunos que, de forma anónima, colocassem num saco um papel onde tivessem escrito a sua maior dúvida. Com a análise dos papelinhos dos alunos, decidi dar mais enfoque ao volume do cilindro e às capacidades por terem sido as dúvidas mais recorrentes, apontadas pelos alunos. No entanto não descuidei todos os outros conteúdos, pois nessa aula tivemos oportunidade de abordar cada um deles.

A realização da ficha de avaliação foi, para mim, um processo muito importante pois foi a primeira vez que realizei uma ficha de avaliação de matemática, no 2.º CEB. É um processo um pouco difícil principalmente na seleção das tarefas a incluir e na cotação a atribuir a cada passo de resolução das mesmas. Para mim, este último é mais difícil porque mesmo depois de já tudo estar definido há sempre aquele receio de estar a cometer alguma injustiça com os alunos, principalmente quando, no final, os resultados que encontro não são aqueles que desejava encontrar.

Apesar da aula de revisões ter decorrido muito bem, com muito empenho dos alunos e muitos pedidos de esclarecimentos, ao corrigir as fichas de avaliação deparei-me com muitas dificuldades por parte dos alunos, o que levou a resultados um bocadinho baixos, de tal forma que a média global da turma não chegou aos 60%. Apesar disso, não posso deixar de referir que houve dois alunos que tiraram 100%.

Em suma, foi uma quinzena que se dividiu em dois momentos distintos, com o culminar do estudo de alguns conteúdos e o início do estudo da *Organização e Tratamento de Dados*. Se por um lado os alunos revelaram algumas dificuldades nos conteúdos presentes na ficha de avaliação (quer terão oportunidade de realizar uma ficha formativa para tentar melhorar os resultados obtidos na ficha de avaliação), por outro lado revelaram muito interesse e empenho no estudo deste novo tópico matemático.

## **Bibliografia**

Martins, J. C. (s.d.). *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Obtido em 6 de dezembro de 2012, de [http://togyn.tripod.com/o\\_papel\\_das\\_interacoes\\_na\\_sala.pdf](http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf)

Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Braga: Universidade do Minho.

Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional - Ministério da Educação.

**ANEXO VI – DESEMPENHO DA TURMA DE ALUNOS**

**Quadro 8:** Desempenho dos alunos da turma.

Alunos	Língua Portuguesa						Estudo do Meio						Matemática																		
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	S	O	N	D	J	F	M	A	M	S	O	N	D	J	F	M	A	M				
A	SB	SMB		SB	SMB	SB	S	SMB	SB	SMB	SB	SMB		SB	SMB		SMB	SB	SMB	SB	SB		SMB	SMB	SMB	SMB	SB	SB	SMB	SMB	SMB
B		S		SB	SMB	SB	S		SB	SB	SB	SB	SMB				S	SB	SB	SB	SB	S					S	SB	SB	SB	S
C	SB	SB		SB	S	SB	S	SMB	SMB	SMB	SB	SMB					S	SMB	SB	SB	SB	S				S	SMB	SB	SB	SB	S
D	SB	SB		SB	SB	SB	S	SMB	SB	SMB	SB	SMB					SMB	SMB	SB	SMB	SMB	SB				SMB	SMB	SB	SMB	SMB	SB
E	SMB	S		SMB	SB	S	S	SMB	SB	SMB	SB	SB					SB	SB	SB	SB	SB	S				SB	SB	SB	SB	SB	S
F	S	SMB		SMB	SMB	SMB	SB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB					SMB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB				SMB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB
G		S		SB	S	S	NS	S	NS	S	NS	NS					S	NS	S	S	NS	NS				S	NS	S	S	NS	NS
H	SB	SMB		SB	SMB	SMB	SB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB					SMB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB				SMB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB
I	S	S		SB	S	S	S	NS	SB	SMB	SB	SB					S	S	S	S	S	NS				S	S	S	S	S	NS
J	SB	SMB		SMB	SMB	SB	S	SMB	SB	SMB	SMB	SB					SB	SB	SB	SB	SB	SB				SB	SB	SB	SB	SB	SB
K	S	SB		SB	SB	SB	S	SB	S	SMB	S	SB					SMB	SB	SB	SMB	SB	SB				SMB	SB	SB	SMB	SB	SB
L	SB	SB		SB	SB	SB	SB	SMB	SMB	SMB	SMB	SMB					SMB	SMB	SB	SB	SMB	SB				SMB	SMB	SB	SB	SMB	SB
M	S	S		S	S	S	NS	SMB	S	SMB	S	SB					S	NS	S	S	S	NS				S	NS	S	S	S	NS

N	NS	NS	NS	S	S	NS	S	NS	S	S	S	NS	NSF	S	S	S	NS
O	SMB	SB	SMB	SMB	SMB	SB	SMB	SMB	SMB	SB	SB	SMB	SB	SB	SMB	SMB	SB
P	S	SB	SB	SMB	SB	SB	NS	SMB	SMB	SB	SMB	SB	S	SB	SB	SB	SB
Q	SB	S	SB		SB	S	S	SB	SMB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB	SB
R	S	SB	SB	SB	SB	SB	SMB	NS	SB	SB	SB	SB	S	SB	SB	SB	S
S	S	NS	S	S	S	S	SB	SB	SB	S	SB	S	S	S	SB	SB	NS
T	S	NS	SB	S	S	S	S	S	S	S	SB	S	NS	SB	S	SMB	S

**Legenda:**

S – setembro

F – fevereiro

NS – não satisfaz

O – outubro

M – março

S – satisfaz

N – novembro

A – abril

SB – satisfaz bem

D – dezembro

M – maio

SMB – satisfaz muito bem

J – janeiro

NSF – não satisfaz fraco

## ANEXO VII – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FEITO AOS ALUNOS

### Inquérito aos alunos

Nome \_\_\_\_\_ . Idade: \_\_\_\_\_ . Número de irmãos: \_\_\_\_\_ .

#### Eu e a Escola

1. Gostas da tua escola?      Sim              Não
2. Se respondeste sim, o que mais gostas na tua escola?  
\_\_\_\_\_
3. Tens muitos amigos na tua escola?    Sim               Não
4. Sentes-te bem na tua turma? Sim               Não               Porquê?
5. O que mais gostas de fazer no recreio?  
\_\_\_\_\_
6. Qual o lugar do recreio onde mais gostas de estar? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_
7. E na sala de aula, o que mais gostas de fazer? \_\_\_\_\_
8. Que áreas gostas mais?  
Língua Portuguesa                
Matemática                                
Estudo do Meio                                
Expressão Plástica                        
Expressão Dramática                        
Expressão Físico-Motora                        
Expressão Musical                                
Porquê? \_\_\_\_\_

9. E qual a que tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_

#### Eu, a Escola e a Família

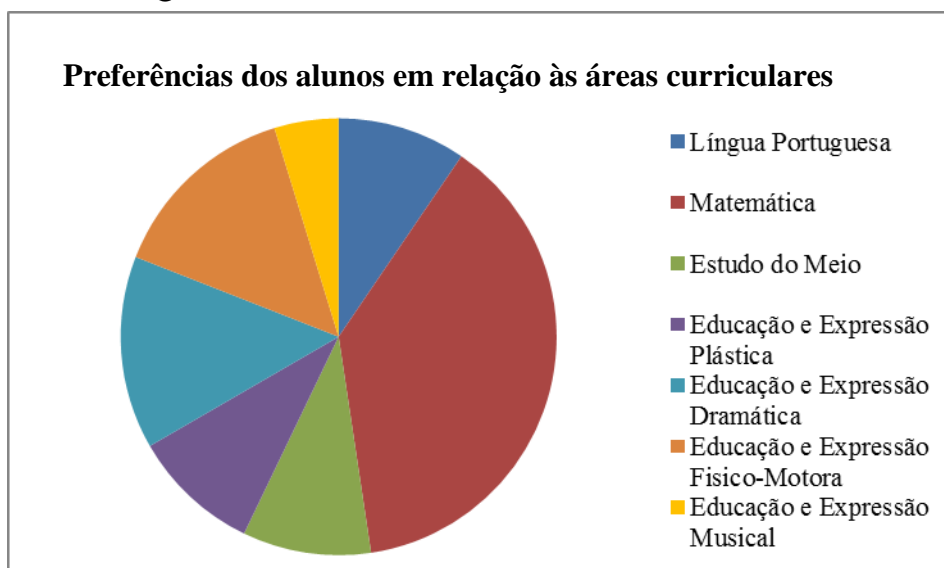
1. Com quem vives? \_\_\_\_\_
2. Quando chegas a casa o que mais gostas de fazer? \_\_\_\_\_
3. Em tua casa onde costumavas estudar? \_\_\_\_\_
4. Alguém estuda contigo? Sim  Não  Quem? \_\_\_\_\_
5. Falas com alguém acerca do teu dia? Sim  ou Que  \_\_\_\_\_
6. Normalmente, a que horas vais dormir? \_\_\_\_\_
7. Tens televisão no quarto? Sim  Não
8. E agora confessa, que castigos já tiveste quando te portaste mal?  
\_\_\_\_\_

#### Eu e as minhas preferências

1. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres? \_\_\_\_\_
2. Praticas algum desporto? Sim  Não  Qual \_\_\_\_\_
3. Gostas de ler? Sim  Não
4. Qual o livro que mais gostaste de ler até hoje? \_\_\_\_\_
5. Quantos livros lês, em média, por mês? \_\_\_\_\_
6. E escrever, gostas? Sim  Não
7. Costumas escrever fora da escola? Sim  Não  O quê? \_\_\_\_\_
8. O que queres ser quando fores adulto? \_\_\_\_\_

OBRIGADA ☺

## ANEXO VIII – RESULTADOS DA QUESTÃO 8 DA PRIMEIRA PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO




**Gráfico 2:** Preferência dos alunos relativamente às áreas curriculares.

## ANEXO IX – RESULTADOS DA QUESTÃO 6 DA TERCEIRA PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO




**Gráfico 3:** Preferência dos alunos relativamente ao gosto pela escrita.

## ANEXO X – TEXTO A COLHEITA

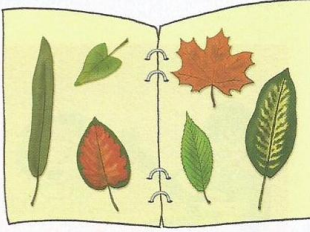
 **Antes do texto**


Rodeia nos herbários uma:

- folha pequena e estreita.



- folha larga e recortada.



 **Dentro do texto**

### A colheita

– Levanta-te, Ana Cláudia, que vamos apanhar folhas!

– Mas... folhas de quê?

– Logo se vê.

O mistério **desvendou-se** no parque.

Delicadamente, a madrinha levantava-as uma a uma, e ia metendo as folhas entre as páginas de uma velha lista de telefones que trouxera no saco.

– Ó madrinha, mas são folhas velhas!

la arrancar a folha de um arbusto, quando a madrinha lhe **suspendeu** o gesto:

– Só do chão, menina. São as folhas que as árvores nos oferecem. As que ficaram nos ramos pertencem-lhes, não são ainda nossas.

– Nunca tinha pensado que havia folhas tão diferentes! – disse ela, admirada. – Redondas... aos bicos... pequeninas... brancas...


– Olha para esta! É de plátano; parece-se com as parras das uvas, mas eu gosto mais de dizer que me lembra uma estrela.

– E esta! Tem a cor da madeira. E é macia e **lustrosa**.

– Uma folha de magnólia.

– Tanta variedade! Largas... estreitinhas... lisas... recortadas como um serrote...

– Então, já descobriste o que vamos fazer com as folhas?



Maria Isabel de Mendonça Soares, *Logo Se Vê*,  
Editorial Verbo (adaptado)

Rocha, A., Lago, C., & Linhares, M. (2006). *Amiguinhos Língua Portuguesa - 3.º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda, p. 98.

## ANEXO XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PORTEFÓLIOS DOS ALUNOS

Tarefa	Tipo	Aluno	Transcrição da reflexão	Análise		Transcrição de “ outras coisas sobre a tarefa”	Análise	
				Atribuição de qualidades	Processos		Atribuição de qualidades	Processos
Letras iniciais	EC	A	“porque é divertida e é um assunto da língua portuguesa”	Divertida (dimensão lúdica)		“tivemos que fazer um texto”		(procedimento) criação de um texto
		B	“porque é engraçado e gostei de falar sobre os cães”	Engraçado (dimensão lúdica)	gostei (assunto do texto)			
		D	“porque gostei do jogo”	Jogo (dimensão lúdica)	gostei	“adorei”		(intensificação lexical)
		F	“porque gostei de a inventar”		gostei - de inventar (criatividade)			
		G	“porque é de língua portuguesa”	língua portuguesa (área disciplinar)				
		H	“foi divertido fazer o texto”	divertido (dimensão lúdica)				
		I	“Porque usei o nome da pessoa que eu gosto”		Procedimento: (vertente emotiva)			
		J	“Tínhamos de colocar letras especiais”	letras especiais (procedimentos: especial)	colocar letras especiais			
		L	“foi bom porque fomos criativos”	bom criativo (criatividade)		“foi divertido”	Divertido (dimensão lúdica)	
		M	“foi giro”	giro (dimensão lúdica)		“é criativo e divertido”	Criativo (criatividade) Divertido (lúdica)	
		N	“porque tive pontos”	Pontos (procedimentos)		“professora deu-me um sorriso”	(vertente emotiva)	
		O	“porque achei interessante”	Interessante ( motivação)				
		P	“é divertido e organizado”	Divertido (dimensão lúdica) Organizado		“há sempre letras surpresa”	Surpresa (criativa)	
		Q	“porque adorei as ideias giras”	ideias giras (dimensão lúdica)	adorei -ideias giras			
		R	“porque achei muito interessante”	muito interessante ( motivação)		“aprendi o que é folha caduca e persistente”		(relevância da aprendizagem /conhecimento)
		S	“porque tinha a letra bonita”	letra bonita (lado estético)				
		T	“porque fizemos em alfabética”	(procedimentos)				
Gera dor	EC	A	“porque foi divertido fazer esta atividade”	Divertido (dimensão lúdica)				

	B	“porque foi divertido e engraçado”	divertido e engraçado (dimensão lúdica)				
	D	“porque gostei de inventar coisas”		gostei - de inventar coisas (criatividade)	“gostei que calhasse o extraterrestre e o computador”		gostei(relacionado com o assunto da tarefa)
	E	“porque gostei de fazer a atividade”		gostei			
	F	“porque gostei de fazer”		gostei	“foi divertido inventar uma resposta original”	divertido e original (dimensão lúdica)	inventar(criatividade)
	G	“porque é de língua portuguesa”	(área disciplinar)				
	H	“porque foi divertido inventar uma mini história”	divertido (dimensão lúdica)	inventar (criatividade)			
	I	“porque foi feito com um colega”	(modalidade de trabalho: colaboração)				
	J	“porque tem muita imaginação”	muita imaginação (criatividade)				
	K	“gostei de fazer coisas esquisitas”	Coisas esquisitas (divergência; diferente)	gostei (procedimentos)			
	L	“gostei porque misturei coisas que não têm nada a ver umas com as outras”	não têm nada a ver umas com as outras”: fora do comum	gostei e misturei (procedimentos)			
	M	“foi engraçado”	engraçado (dimensão lúdica)		“foi fixe”	Fixe (satisfação/ avaliação positiva)	
	O	“porque gostei muito da tarefa”		gostei	“adorei e achei divertida”	Divertida (dimensão lúdica)	adorei (intensificação lexical)
	P	“podemos dar ideias da nossa criatividade”	criatividade (criatividade)	dar ideias (criatividade)	“tem coisas criativas”	Criativas (criatividade)	
	Q	“porque gostei de fazer a tarefa”		gostei			
	R	“porque perguntava o que é que um feiticeiro podia fazer com um paraquedas”	(procedimentos da tarefa)		“foi um trabalho a pares”	(modalidade de trabalho – em grupo)	
	S	“porque tem a ver com feiticeiros”	procedimentos da tarefa)		“foi giro”	Giro (dimensão lúdica)	
	T	“porque é uma escrita diferente da composição”	Diferente				
O alfabeto	EC	A	“foi emocionante pois não sabia que tinha isto como atividade”	emocionante (vertente emotiva; inesperado)			
		D	“porque gosto de dar ideias”		gosto - dar ideias	“gostei de dar ideias”	gostei - dar ideias
		E	“porque foi para a	(destino da tarefa)			

			“festa de final de ano”					
		H	“houve dificuldade a escolher as palavras”	difficil (procedimentos da tarefa)				
		I	“porque foi uma chuva de ideias”	Chuva de ideias (procedimentos da tarefa)				
		O	“fizemos o abecedário até ao t e depois começamos a fazer frases e começar com essas letras”		(procedimentos da tarefa)			
		P	“porque é muito diferente”	Diferente (diferente)				
		Q	“gostei muito”		gostei (procedimentos da tarefa)			
		T	“escrevemos frases com todas as letras do alfabeto”		(procedimentos da tarefa)			
A paixão da natureza*	EEH	A	“foi um poema para fazer sobre a natureza”	(tema do poema realizado)				
Os últimos e os primeiros	EC	A	“foi fixe”	Fixe (satisfação/ avaliação positiva)				
		D	“porque gosto de fazer poemas ”		gosto - fazer poemas	“gostei do poema, gosto de fazer”		gostei - fazer poemas
		E	“porque foi difícil mas ao mesmo tempo engraçado”	difficil e engraçado (dimensão lúdica)				
		F	“porque gostei de repetir as palavras”		gostei e repetir (procedimentos da tarefa)	“gostei de exprimir o que sei”	(relevância pelo conhecimento)	gostei exprimir (procedimentos da tarefa)
		H	“porque foi divertido criar um poema”	divertido (dimensão lúdica)	criar (poema)			
		I	“porque começou com a frase de um colega”		começou com... (procedimentos da tarefa)			
		K	“gostei de fazer”		gostei	“foi engraçado”	Engraçado (dimensão lúdica)	
		O	“porque nós tínhamos que pôr a última palavra da frase anterior no início da outra frase”	(procedimentos da tarefa)	Tínhamos que... (procedimentos da tarefa)	“gostei muito desta experiencia”		gostei (procedimentos da tarefa)
		P	“porque gostei muito”		gostei			
		Q	“é muito diferente esta tarefa”	Diferente (diferente)				

		R	“porque foi engraçado”	engraçado (dimensão lúdica)		“a última palavra tinha que se repetir”	(procedimentos da tarefa)	
		S	“porque foi giro”	Giro (dimensão lúdica)				
		T	“gostei porque era fazer um texto e escrever a última palavra na outra linha”		gostei (procedimentos da tarefa)			
Biopoema	EEH	A	“muito fixe”	Fixe (avaliação positiva/satisfação)				
		B	“gostei porque era engraçado”	engraçado (dimensão lúdica)	gostei - é engraçado			
		D	“porque gostei de falar sobre mim”	(gosto pelo pessoal)		“gostei de ler”		gostei (procedimentos da tarefa)
		E	“gostei de dizer como sou”	(gosto pelo pessoal)	Gostei - dizer como sou			
		F	“porque era para pôr o poema a barriga do desenho”		Procedimentos			
		G	“porque foi esquisito e escrevemos sobre nós”	Esquisito (diferente)				
		H	“porque foi divertido criar o nosso poema com os nossos dados”	divertido (dimensão lúdica)	criar (procedimentos da tarefa)			
		I	“porque gostei”		gostei (vertente afetiva)			
		L	“gostei porque fizemos um poema sobre nós e desenhamo-nos”		gostei (vertente afetiva)	“foi divertido”	Divertido (dimensão lúdica)	
		O	“porque construímos um poema sobre a nossa vida”		(procedimentos da tarefa)			
		Q	“gostei porque é um poema sobre mim”		gostei - assunto pessoal			
		R	“era uma poesia especial”	especial (diferente)				
		T	“foi bom escrever sobre nós”	bom (- assunto pessoal)				
Palavra original	EC	A	“entusiasmo total”	entusiasmo total (vertente emotiva)				
		B	“eu gostei deste texto”		Gostei	“porque eu gosto muito de escrever”	(gosto pela escrita)	
		C	“porque é especial”	especial (diferente)				
		D	“gostei dos pontos”		gostei - procedimentos			

Poema primavera	EEH			: pontuação			
		E	“porque tivemos que tentar fazer o que os outros não faziam”		(procedimentos)		
		F	“gostei de criar palavras quase só minhas”	(originalidade)	gostei - de criar palavras quase só minhas (originalidade)		
		G	“porque foi sobre mim”	sobre mim (assunto pessoal)			
		H	“porque foi divertido criar palavras originais”	Divertido (dimensão lúdica) palavras originais (originalidade)	criar - palavras originais (originalidade)		
		J	“porque tínhamos que ter palavras originais”		palavras originais (originalidade)		
		L	“porque era a falar o quanto queria um papel no teatro”		(assunto da tarefa)	“foi com pontos”	Pontuação (procedimentos)
		M	“engraçado”	engraçado (dimensão lúdica)		“uma fantasia com pontos”	Fantasia (imaginário)
		O	“porque achei esta tarefa interessante”	Interessante (motivação)			
		Q	“gostei porque disse coisas engraçadas”	coisas engraçadas (dimensão lúdica)	gostei (dimensão lúdica)		
		R	“gostei porque foi divertido”	Divertido (dimensão lúdica)	gostei (dimensão lúdica)		
Poema primavera	EEH	B	“é giro porque gosto de escrever poemas”	Giro (avaliação positiva/satisfação)	gosto - gostopor escrever	“porque fizemos um boneco e depois descrevemo-nos”	(procedimentos)
Os adjetivos	EC	B	“gostei deste texto porque era giro”	Giro (avaliação positiva/satisfação)	gostei (produto)	“eu estou triste porque as professoras vão embora”	(vertente emotiva)
		C	“porque gostei de fazer a tarefa”		gostei		
		D	“gostei dos adjetivos”		gostei - dos adjetivos		
		G	“porque foi engraçado”	Engraçado (dimensão lúdica)			
		H	“gostei porque os adjetivos devem ser adequados”		gostei - dos adjetivos		
		L	“foi bom porque dissemos o que gostamos das professoras”	Bom (vertente emotiva)		“foi fixe”	Fixe (satisfação/avaliação positiva)
		M	“hoje fizemos isto e vou ter saudades”	ter saudades (vertente emotiva)			

		N	“porque foi sobre as professoras”	sobre as professoras (vertente emotiva)			
		O	“porque foi uma forma criativa de nos despedirmos das professoras”	forma criativa (criatividade)			
		P	“é muito divertida e simpática”	Divertida (dimensão lúdica) simpática (emotiva)			
		Q	“gostei muito de dizer como são as professoras”		gostei - assunto		
		R	“gostei porque tínhamos que escolher cinco adjetivos”		gostei procedimentos . escolher os cinco adjetivos		
		S	“porque foi giro”	Giro (avaliação positiva/satisfação)		“acho que devíamos repetir”	repetir
		T	“gostei porque tínhamos que escrever cinco adjetivos em baixo”		(procedimentos)		
Os amigos no shopping	EEH	D	“porque gostei de fazer o teatro”		gostei - atividade:fazer o teatro	“gostei dos fantoches”	gostei - dos fantoches
Aviso	EEH	D	“gostei de fazer o aviso”		gostei		
		I	“porque gostei de avisar”		gostei		
		M	“porque foi difícil e pensativo”	difícil e pensativo (difícil, exigente)			
Poema	EEH	D	“gostei de fazer o quadro do desenho”		Gostei -de fazer o quadro do desenho	“gostei do desenho”	gostei - do desenho
Porque é que...?	EEH	D	“porque gostei de fazer perguntas e respostas”		gostei - de fazer perguntas e respostas	“gostei”	gostei
		E	“porque passou por toda a sala”		procedimentos : participação alargada		
		G	“porque passou por todos”	(procedimentos)	procedimentos : participação alargada		
		J	“porque foi divertida”	divertida (dimensão lúdica)			
		L	“porque foi engraçado responder a perguntas”	engraçado (dimensão lúdica)			
		M	“complicado e	complicado e			

			engraçado”	engraçado (difícil e lúdico)				
		N	“porque não víamos a palavra”		procedimentos			
		O	“porque escrevíamos uma pergunta e a colega tinha que escrever a resposta sem ver a pergunta”		procedimentos			
		P	“é muito expectante”	Expectante (surpresa/inesperado)				
		Q	“gostei da parte tapada”	(procedimentos)	gostei: procedimentos			
		R	“porque tinha perguntas e respostas”		procedimentos			
		T	“gostei de tapar a pergunta”		gostei: procedimentos			
O que está...?	EEH	D	“gosteide rimar”		gostei - de rimar			
		F	“gostei de criar perguntas e respostas”		gostei - de criar perguntas e respostas			
		H	“foi divertido inventar rimas sem sentido”	divertido (dimensão lúdica)	inventar - rimas			
		J	“porque foi divertida”	divertida (dimensão lúdica)				
		L	“porque foi divertido”	divertido (dimensão lúdica)				
		N	“porque rima”		procedimentos			
		Q	“gostei porque tinha que rimar”		gostei (procedimentos)			
		R	“gostei de fazer porque tinha que rimar”		gostei (procedimentos)	“estavacheio de perguntas”		
História coletiva	EC	E	“porque passou por toda a gente”		(procedimentos)			
		I	“gostei porque melhorei o fim”		Gostei - porque melhorei o fim			
		J	“porque foi com a imaginação de todos os colegas”		Colaboração imaginação			
		L	“porque foi divertido cada um escrever um bocadinho da história”	divertido (dimensão lúdica)	Colaboração	“foi muito giro”	muito giro (avaliação positiva satisfação)	/
		O	“gostei muito de fazer uma história”		gostei muito - de fazer uma			

			coletiva”		história			
		Q	“gostei muito de fazer um bocadinho da história e todos escreverem”		gostei muito - colaboração			
		R	“muito criativa”	muito criativa (criatividade)		“passou de aluno a aluno”	(metodologia de trabalho da tarefa – colaboração)	
		S	“porque foi muito bom”	muito bom (avaliação positiva)		“muito fixe”	muito fixe (avaliação positiva /satisfação)	
O Pinóquio na vila do	EEH	E	“porque gostei de fazer”		Gostei - de fazer			
Os amigos entram na	EEH	F	“porque gostei de representar”	(metodologias utilizadas após a tarefa)	Gostei -de representar			
Os amigos entram na	EEH	I	“porque foi feito com os colegas”	(relacionado com a modalidade de trabalho: colaboração)				
A abelha e o tigre*	EEH	M	“porque foi muito giro usar os fantoches”	Giro (avaliação positiva / satisfação)				
		O	“porque foi uma tarefa que eu gostei”		Gostei			
Receita do bolo mármore	EEH	O	“porque depois fizemos o bolo e comemos”		continuação da atividade			
		Q	“gostei porque cozinhamos o bolo”		continuação da atividade			
		T	“construímos uma receita e cozinhamos”		continuação da atividade			