

Anexo 2

Reflexão – 3.º momento

Os temas centrais para esta semana, que procurei planificar, foram os cinco sentidos, a variação dos nomes em número e a resolução de problemas matemáticos. Tendo em consideração as indicações que me foram dadas e seguindo, também, o que nos é indicado nos documentos de orientação didática concebidos pelo ME/DGIDC, procurei a melhor forma de desenvolver as competências que fui explicitando na planificação, acabando por optar por tarefas de carácter exploratório. Ponte (2005) explica que neste tipo de tarefas “o professor não procura explicar tudo, mas deixa uma parte importante do trabalho de descoberta e de construção do conhecimento para os alunos realizarem” (p.13). Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2011) afirmam que “Os Programas de Português no Ensino Básico suerem explicitamente que se ponham em prática actividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais” (p. 26). Dizem ainda que “neste tipo de actividade, se pretende que os alunos observem dados para descobrirem padrões regurales” (p.26). Assim, o meu método consistiu em fornecer dados aos alunos que eles pudessem observar, fazer registos dos mesmos, formulassem hipóteses e as testassem em novos dados. Procurei também realizar actividades de consolidação, para que os conteúdos ficassem bem entendidos e memorizados. O meu papel nas tarefas exploratórias era guiar as crianças “a bom porto” através de perguntas e pequenas indicações. Pereira (2002) refere os benefícios inerentes a esta ação por parte do professor:

O professor, colocando questões aos alunos, pedindo-lhes para se explicarem melhor, incitando-os a reformularem uma frase confusa ou a terminarem uma frase incompleta, ajudando-os a dar um substantivo ou um adjectivo mais adequado, estará, nesses momentos, a ajudar as crianças a pensarem melhor sobre o que estão a fazer e a aprenderem melhor (pp.79).

O professor tem este papel orientador, para que a turma não se disperse nem se desvie do caminho que deve seguir para desenvolver as competências almejadas. Este papel orientador do professor é mencionado nos documentos de orientações didáticas, das várias áreas. Pereira (2002) afirma, relativamente à área das ciências:

O professor será, sobretudo, um suporte da aprendizagem das crianças, enquanto organizador de actividades, de tarefas, de discussões, mas também um apoio, um andaime pronto a socorrer as crianças com uma ideia, uma pista, uma sugestão, uma

Anexo 2

pergunta, para que as crianças possam ir adquirindo mais experiência, mais saberes científicos e mais competências (pp. 78).

Matos e Serrazina (1996) mencionam também este papel regulador do professor em sala de aula, monitorizando o trabalho de grupo, as demonstrações matemáticas, a utilização da linguagem matemática e as discussões entre os alunos. Na área da língua portuguesa, Costa et. All (2011), referindo-se às tarefas de carácter exploratório para conhecimento explícito da língua afirmam “a fase de **observação e descrição dos dados** é fase crucial do trabalho do aluno, em que ele é orientado [pelo professor] na observação dos dados...” (sublinhado por mim, p.27).

A semana começou com estudo do meio – os cinco sentidos. Num primeiro momento, foi pedido aos alunos que escrevessem frases sobre o tema, numa ficha que eu construí para este fim (anexo 11). Para meu espanto, a maioria das crianças afirmou não saber nada sobre os cinco sentidos. Posteriormente, mostrei aos alunos três objetos: uma garrafa de água vazia, uma garrafa de água cheia e um pato de peluche. A estratégia consistia na observação e registo das mesmas numa tabela concebida para tal (anexo 12). Os alunos envolveram-se muito na tarefa, querendo tocar nos objetos e respondendo às perguntas que ia colocando para os ajudar. Alguns problemas surgiram devido à forma como concebi as fichas – eram demasiado complexas para crianças tão pequenas. Como mostra a figura 1, muitas crianças mostraram dificuldades no processo de escrita devido à ausência de linhas. Outras, não conseguiam perceber muito bem o que tinham que escrever na ficha de registo das observações (anexo 12). Para além de colocar sempre linhas para facilitar os registos das crianças, podia também ter colocado frases para completarem, de forma a ajuda-los a perceber o objetivo da tarefa. No entanto, como mostram a figura 2 e 3, a maioria das crianças conseguiu desenvolver-se, embora de formas diferentes: enquanto uma criança optou por escrever sucintamente o que determinado sentido lhe permitia observar do objecto “a marca da garrafa, a cor da tampa” (figura 2); a outra optou por fazer descrições “a garrafa tem uma tampa azul e forma arredondada” (figura 3). Pude assim verificar diferentes tipos de estratégias adotadas pelos alunos na realização da tarefa.

Anexo 2

O que sei sobre os cinco sentidos	O que quero saber sobre os cinco sentidos	O que fiquei a saber sobre os cinco sentidos
<p>Os cinco sentidos permitem - nos perceber as coisas. temos um sentido de audição o paladar do tato do olfato e visão.</p>		<p>Os cinco sentidos são: a visão o paladar o tato e a audição e o olfato. não nos conseguimos os cinco órgãos dos sentidos que são: o olho a língua e a pele e os ouvidos e o nariz.</p> <p>com a visão conseguimos ver a cor e a forma dos objetos. com o paladar conseguimos saborear a comida.</p> <p>com o tato conseguimos sentir a temperatura e a forma e a textura dos objetos. com a audição podemos ouvir os sons que nos rodeiam.</p> <p>com o olfato podemos cheirar os aromas que nos rodeiam.</p>

Figura 1. Exemplo de produção de um aluno – ficha “os cinco sentidos: o que sei, o que quero saber e o que fiquei a saber sobre”

Anexo 2




Objecto	Nome <i>garrafa vazia</i>	Nome <i>garrafa cheia</i>	Nome <i>pato de peluche</i>
	Ilustração	Ilustração	Ilustração
Sentido			
Visão	<i>A garrafa tem a cor da tampa.</i>	<i>Le tem água e que é arredonda.</i>	<i>Leu tem um laço que o bico é amarelo.</i>
Tato	<i>Leu pera meno que é lisa.</i>	<i>Leu pera mais e a temperatura.</i>	<i>Leu o pato é mole e fofo e macio.</i>
Audição	<i>A garrafa faz menos barulho.</i>	<i>Se abanarmos faz barulho.</i>	<i>O pato faz Leu Leu.</i>

Figura 2. Exemplo de produção de um aluno – Ficha de registo da observação




Objecto	Nome <i>garrafa vazia</i>	Nome <i>garrafa cheia</i>	Nome <i>pato de peluche</i>
	Ilustração	Ilustração	Ilustração
Sentido			
Visão	<i>A garrafa tem uma tampa azul e forma arredonda.</i>	<i>A garrafa tem muita água transparente.</i>	<i>O pato tem penas azuis em boca uma crista um bico e patas.</i>
Tato	<i>A garrafa vazia é feita de plástico e é muito leve.</i>	<i>A garrafa cheia é muito mais pesada e muito quente por causa da temperatura.</i>	<i>O pato tem o pelo muito macio.</i>
Audição	<i>A garrafa vazia batendo em qual quer coisa faz um som um pouco alto.</i>	<i>A garrafa cheia abanando a tampa parece imacacata silenciosa.</i>	<i>O pato quando se carrega - o nome do pato é fazer quaquá.</i>

Figura 3. Exemplo de produção de um aluno – Ficha de registo de observação

Anexo 2

Um outro recurso utilizado para a abordagem aos cinco sentidos foi um bolo de agrião. Considero que tenha tomado uma boa opção, uma vez que permitiu que se mencionassem conteúdos abordados em semanas anteriores sobre a alimentação. Neste ponto acho que consegui ir ao encontro à reflexão que realizei sobre o meu 2.º momento de atuação nesta unidade curricular, quando mencionei a importância do conhecimento prévio das crianças. Não só o conhecimento que elas adquirem fora do contexto escolar, mas também, aquele que foi adquirido em contexto escolar é importante relacionar com os novos conhecimentos que vão sendo abordados. Cito novamente Arends por forma a sublinhar que “uma das características mais importantes de qualquer unidade de informação é a sua relação com as outras unidades (pp.273). Sendo um bolo cujo ingrediente essencial é um legume, e tendo as crianças aprovado o seu sabor, ficaram motivadas para olharem para os legumes com “outros olhos”; sendo este outro ponto positivo da escolha deste recurso em particular.

Apesar das dificuldades com que se depararam, por meio daquilo que fui averiguando ao longo dos restantes dias de prática pedagógica (em momentos de consolidação), pude constatar que as competências planificadas foram desenvolvidas.

A tarefa de matemática planificada para a parte da tarde também podia ter sido efetuada de outra forma. Ao invés de simplesmente executarmos a ficha de trabalho, podíamos ter partido do exemplo dado na banda desenhada (anexo 15) e feito um estudo sobre as brincadeiras preferidas da turma. Ou seja, desenvolver o mesmo tipo de tarefa, mas de uma forma mais significativa para os alunos – o que também teria tido implicações ao nível do seu comportamento que mais motivado, teria sido menos perturbador. Loura, Martins e Mendes (2007) afirmam:

Fazer ressaltar as semelhanças e diferenças do grupo de alunos da turma pode ser uma boa forma de sensibilizar os alunos para a importância de organizar e analisar dados e para os confrontar com os diversos tipos de dados (pp. 17).

A diferença entre a tarefa que eu propus e a que devia ter proposto encontra-se na proximidade entre ela e a criança. O nível de proximidade entre a tarefa e a criança é importante porque, como Pereira (2002) afirma “é possível que a ideia apresentada pelo professor, se for muito afastada da ideia da criança, não faça sequer sentido para esta” (p.76) e, como o mesmo autor também refere, “há estudos que evidenciam que a criança se desembaraça mal de uma tarefa se ela não vê, ou não cria, um sentido para essa

Anexo 2

“tarefas”. Tendo já anteriormente refletido sobre a importância de dar sentido às tarefas propostas aos alunos, mesmo que apenas superficialmente, considero que não atuei da melhor maneira para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Este constitui, desta forma, um ponto negativo a mencionar e a modificar em planificações/atuções futuras.

Neste primeiro dia da semana, não consegui concretizar a planificação na totalidade, o que quer dizer que nem todas as tarefas foram realizadas, nomeadamente, as que tinham sido planeadas para a área da língua portuguesa; sendo que, as mesmas, foram concretizadas no dia seguinte.

Na terça-feira, dia 25 de outubro, planifiquei os tempos curriculares com uma maior ênfase para a língua portuguesa, tendo-lhe sido dedicada toda a parte da manhã. Apesar de muito bem planificada e estruturada a estratégia que levaria os alunos a explorarem gramática, fui obrigada a improvisar. A necessidade deste improviso deveu-se à constatação de que a turma já havia, mesmo que informalmente, adquirido as competências relacionadas com a variância dos nomes em número, que eu tinha planificado. Então, optei por, ainda através de uma metodologia exploratória, juntamente com eles, explicitar algumas regras para a formação de nomes no plural. Apesar de ter conseguido dar a volta à situação, senti-me muito atrapalhada e insegura. O programa de português para o 1.º Ciclo não especifica as competências que devem ser desenvolvidas no 1.º e 2.º ano separadamente, antes indica o que deve ser adquirido nestes dois anos, daí que a ocorrência de uma situação deste género, em turmas cujo professor do 2.º ano não seja o mesmo que no 1.º ano, seja perfeitamente possível. O sucedido levou-me a perceber que, no momento da planificação, devia ter considerado a possibilidade desta situação ocorrer e preparado opções, de forma a evitar as ansiedades que me bloqueiam e me limitam reduzindo a qualidade da minha atuação.

Outra ocorrência que tenho a apontar como ponto negativo, foi a constatação de que, apesar de já ter refletido sobre o cuidado a ter com as questões colocadas aos alunos, não ter estado suficientemente atenta. Na ficha de trabalho que concebi sobre casos da leitura “as, es, is, os, us” (anexo14), encontrava-se uma questão que passo a citar: “Preenche os espaços com as palavras do quadro e forma frases”. A maioria dos alunos respondeu de forma esperada a este exercício, mas houve um aluno, provavelmente o

Anexo 2

único que realmente leu a questão, cuja produção me deixou surpreendida. A figura 4 mostra o que tento explicar:

4 – Preenche os espaços com as palavras do quadro e forma frases.

castelo	pastas	escada	pastel
costas	Gustavo	riscou	

Eu tive dores nas costas e riscou meu pastel.

Nós levamos pastas na mala de Luís para a escola.

O castelo é o meu tio.

O menino subiu pela escada da casa do meu tio.

O bebê riscou a parede da sala.

O Luís comeu um pastel no café.

O menino foi ao castelo é muito bonito e grande.

Figura 4 – produção de um aluno – Ficha sobre os casos da leitura: as, es, is, os, us.

Este aluno interpretou a questão de forma literal e, dessa forma, procurou preencher os espaços em branco. No momento de correção da ficha, deparei-me com uma dificuldade – poderei eu considerar que o aluno respondeu incorretamente à questão que lhe foi colocada. Acredito que não. O erro aqui não foi do aluno, a pergunta não era suficientemente clara.

No entanto, a partir do sucedido, podem-se verificar algumas competências adquiridas pelo aluno, nomeadamente no que diz respeito à interpretação e formação de frases com sentido. A frase “o menino subiu pela escada da casa do meu tio” mostra que o aluno não se limitou a preencher os espaços em branco, antes procurou fazê-lo de forma que as frases tivessem sentido, optando por uma estratégia (acrescentar novas palavras às palavras presentes na caixa de texto) para o concretizar. Estas produções mostram, também, que as suas competências de textualização ainda só foram desenvolvidas ao nível das orações simples. A frase “o menino foi ao castelo é muito bonito e grande” ainda que se consiga inferir o sentido que a criança lhe queria conferir, não se encontra bem formulada. No entanto, a utilização de articuladores do discurso é uma competência a ser desenvolvida após a aprendizagem da leitura e da escrita, tratando-se

Anexo 2

de uma competência a ser abordada no 2.º ano, uma vez que exige que já tenham sido adquiridas as competências necessárias à redação de frases simples. Deste modo, é normal e esperado, que a criança ainda não a tenha adquirido. A partir da avaliação das produções deste aluno, pode-se auferir que ele se encontra apto para a realização, com sucesso, das aprendizagens relacionadas com a escrita que se seguem no seu processo escolar, nomeadamente: “Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos” (pp.50).

A planificação para este dia também não foi concretizada na sua totalidade, sendo que, eu sinto ser uma necessidade desenvolver uma maior consciencialização da minha parte em relação à gestão do tempo, não deixando que uma tarefa se prolongue demasiado para além do essencial.

Na quarta-feira dei maior relevância à área da matemática. Para além de um momento de consolidação de aprendizagens sobre a centena que considero ter sido muito importante, propus que se fizesse um jogo onde era exigido que os alunos utilizassem estratégias variadas de cálculo mental. Os alunos envolveram-se muito na tarefa que também tinha um carácter competitivo, desejando ser os primeiros a encontrar todas as soluções. Foi, portanto, uma atividade positiva para as partes envolvidas.

O meu último dia de atuação terminou pela abordagem de competências da área das expressões. A tarefa escolhida – o jogo da cabra cega, permitiu que se fizessem conexões entre várias áreas das expressões (expressão dramática e expressão motora) e entre estas e a área do estudo do meio (para verificar a importância do sentido do tato na ausência do sentido da visão). Estando um dia de chuva, improvisou-se um local para a realização da tarefa – o refeitório; tendo como ponto positivo a possibilidade de manter as crianças abrigadas da chuva e do frio e como ponto negativo a acústica da sala (fazia eco amplificando os sons e produzindo ruído).

Por fim, gostaria de mencionar algo que referi numa reflexão anterior – a necessidade de dar mais atenção à avaliação formativa. Para esse efeito, construí tabelas que avaliam o tipo de intervenção dos alunos e tomei nota de algumas produções dos alunos que considerei importantes para auferir o nível de dificuldade dos alunos em relação a algumas competências. Através destes apontamentos posso afirmar que muitas crianças não respeitam a tomada de vez para falar, não prestam atenção ao que o colega diz e não pensam antes de falar. Por outro lado, algumas das crianças já adquiriram e colocam em

Anexo 2

prática estas competências. Existem crianças que tentam passar despercebidas que escutam os colegas com atenção e que sem um pedido direto para que participem e respondam, não o procuram fazer. Estes registos permitiram que me apercebesse com maior exatidão, o comportamento usual de cada criança, de modo a agir da melhor forma perante elas.

Em termos de conclusão, acredito poder afirmar, que apesar dos pontos menos positivos e mesmo negativos mencionados ao longo desta reflexão, esta foi uma semana rica em aprendizagens para atuações futuras.

Bibliografia:

Pedro, J. (2005). *Gestão curricular em matemática*. Documento facultado pela docente Hélia Pinto na UC de prática pedagógica.

Costa et. all (2011). *Guia de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Lisboa: ME/DGIDC.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade aberta.

ME (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.

Arends, R. (1997) *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.

Loura, L. Martins, M. e Mendes, M. (2007). *Análise de dados – texto de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: ME/DGIDC.

Matos, J. e Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.