

O caminho percorrido...da Educação de Infância ao 1.º Ciclo do Ensino Básico – desafios e aprendizagens

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rita Rodrigues Gomes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Leiria, abril 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o apoio, força e dedicação que sempre me transmitiram, pelos momentos de conforto e carinho e por toda a compreensão ao longo deste percurso. Sem eles não teria sido possível! Muito obrigada!

Ao meu namorado, Marco, por toda a ajuda, compreensão e apoio, pelas palavras de incentivo e motivação e por nunca me ter deixado desistir deste sonho caminhando comigo. Obrigado por tudo!

À minha sobrinha, Beatriz, pelos sorrisos e brincadeiras, por compreender a minha ausência em certos momentos e por toda a força que me deu mesmo sem se aperceber. À minha irmã e cunhado por todas as palavras de carinho, motivação e força.

À Célia e ao José pelas palavras de incentivo e por toda a força e apoio ao longo desta fase da minha vida.

A toda a minha família e amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, através de palavras de carinho, motivação, força e apoio.

À Professora Doutora Alzira Saraiva por cada palavra, por cada ensinamento, por todas as aprendizagens que me proporcionou e pela disponibilidade e ajuda prestada ao longo de toda a prática e desenvolvimento desde relatório, contribuindo para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha colega de prática pela partilha, cooperação e por todos os momentos vivenciados ao longo desta experiência que tivemos a oportunidade de desenvolver juntas.

Quero agradecer ainda às educadoras e professores cooperantes por me terem tão bem recebido nas suas salas, ajudando-me a crescer pessoal e profissionalmente, bem como a todas as crianças que fizeram parte deste meu percurso, pois sem elas nada teria sido possível.

RESUMO

O presente Relatório é referente à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se dividido em duas partes principais.

Na primeira parte, referente à Prática Pedagógica realizada em contexto de Educação de Infância, Creche e Jardim de Infância, apresenta-se uma análise reflexiva acerca do percurso desenvolvido, salientando-se as experiências vivenciadas, as dificuldades, as aprendizagens, bem como os diferentes desafios encontrados.

Na segunda parte, referente à Prática Pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, procura-se retratar o percurso desenvolvido nas duas experiências deste contexto, o 2.º e o 3.º ano de escolaridade, interligando a vertente reflexiva com a investigativa. Apresentam-se dois pontos reflexivos, críticos e fundamentados referentes a cada uma das experiências desenvolvidas no contexto, onde se voltam a destacar as dificuldades, os desafios, bem como as aprendizagens.

Apresenta-se ainda uma experiência educativa, o Projeto “A Vida das Abelhas”, desenvolvida com uma turma do 2.º ano de escolaridade, recorrendo à metodologia de trabalho por projeto em interligação com o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. O Projeto desenvolvido permitiu que as crianças partissem das suas dúvidas e interesses e aprofundassem os seus conhecimentos relativamente aos aspetos comportamentais e da morfologia externa da abelha. Foi possível refletir em torno do mesmo de forma a compreender as ideias iniciais dos alunos, bem como ideias posteriores à implementação do mesmo, salientando-se que existiram mudanças e aprendizagens possíveis de verificar através da análise às diferentes propostas educativas desenvolvidas e aos desenhos efetuados.

Procura-se ainda retratar o ensaio investigativo realizado com uma turma do 3.º ano de escolaridade, de carácter qualitativo, que enveredou por um estudo de caso único, descritivo e exploratório, onde se procurou observar os comportamentos da aluna M. e dos seus pares, de forma a responder à pergunta “Que relações a aluna M. e os seus pares estabelecem entre si no contexto escolar que frequentam?”. Através do estudo desenvolvido foi possível perceber a existência de alguns problemas na relação entre pares estabelecida, evidenciando-se comportamentos semelhantes aos ocorridos em casos de *bullying*, não sendo no entanto evidente a existência deste fenómeno.

Palavras-chave: Educador/Professor reflexivo e investigativo; Metodologia de Trabalho por Projeto; Movimento da Escola Moderna; Abelha; Trabalho Cooperativo; Relação entre Pares; *Bullying*.

ABSTRACT

The present Report refers to the Supervised Teaching Practice of the Masters in Preschool Education and Teaching of Primary School Teaching and presents itself divided into two main parts.

In the first part, related to Pedagogical Practice carried out in the context of Childhood Education, Nursery and Kindergarten, presents an reflective analysis about the route developed, emphasizing the experiences, difficulties, learning as well as the different challenges encountered.

In the second part, concerning pedagogical practice developed in the context of 1st. Cycle of basic education, seeks to portray the route developed in two experiments in this context, 2th and 3th grade, linking the reflective side with investigative side. Two reflexive points, critics and reasoned relating to each of the experiences developed in the context where turn to highlight the difficulties and challenges, as well as learning are presented.

Still presents itself an educative experience, the project "Life of Bees", developed with a class 2.th grade, using the working methodology by project in interconnection with the pedagogical model of the Modern School Movement. The Project developed allowed the children depart their questions and interests and deepen their insights into the behavioral aspects and the external morphology of the bee. It was possible to reflect about the same in order to understand the initial ideas of the students, as well as subsequent to the implementation of the same ideas, stressing out which existed changes and learning possible to check through analysis the different educational proposals developed and made drawings.

It seeks to still portray the investigative study conducted with a group of 3.th grade of a qualitative nature, which has embarked on a unique, descriptive and exploratory study case, where If sought observe the behavior of the student M. and his peers, in order to answer the question "what relationships to student M. and their peers establish themselves in the school context attending?". Through the study developed it was possible to realize the existence of some problems in the relationship between pairs established, evidencing-if behaviors similar to those occurring in cases of bullying, it is not however clear the existence of this phenomenon.

Keywords: Reflective and investigative Educator/Teacher; Working Methodology for Project; Modern School Movement; Bee; Cooperative Work; Relation between pairs; *Bullying*.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice de Fotografias	viii
Índice de Esquemas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Tabelas.....	xiii
Índice de Anexos.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I - Prática Pedagógica em Educação de Infância	2
1. Refletindo sobre a Prática Pedagógica vivenciada em contexto de Creche	2
<i>1.1 Ser Educadora - Descobrindo o Mundo da Creche</i>	<i>2</i>
<i>1.2 A Rotina – um aspeto fundamental</i>	<i>4</i>
<i>1.3 O Caminho Percorrido - Das Dificuldades às Aprendizagens</i>	<i>5</i>
2. Refletindo sobre a Prática Pedagógica vivenciada em contexto de Jardim de Infância.....	8
<i>2.1 Ser Educadora – Descobrindo o Mundo de Jardim de Infância.....</i>	<i>8</i>
<i>2.2 Observar e Escutar para Conhecer e Aprender.....</i>	<i>10</i>
<i>2.3 Planificar - Um Desafio, Uma Aprendizagem</i>	<i>11</i>
<i>2.4 O Caminho Percorrido – Das Dificuldades às Aprendizagens</i>	<i>13</i>
3. Síntese da Prática Pedagógica realizada em contexto de Educação de Infância	15
Parte II - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
1. Refletindo sobre a Prática Pedagógica vivenciada com uma turma de 2.º ano de escolaridade	17
<i>1.1 O Caminho Percorrido – Das Dificuldades às Aprendizagens</i>	<i>18</i>
<i>1.2 A Pedagogia Diferenciada e o Trabalho Cooperativo – Um Desafio, Uma Aprendizagem Vivenciada.....</i>	<i>23</i>
<i>1.3 A Avaliação – Um Desafio Diário do Professor.....</i>	<i>24</i>

1.4 A reflexão – Uma Prática Diária do Professor	25
2. Experiência Educativa – O Projeto “A Vida das Abelhas”	26
2.1 Introdução	27
2.2 Enquadramento Teórico	31
2.2.1 O Trabalho de Projeto no Movimento da Escola Moderna.....	32
2.2.2 A Metodologia de Trabalho por projeto.....	33
2.3 O Projeto – “ A Vida das Abelhas”	37
2.3.1 Definição do Problema – Fase I	37
2.3.2 Planificação e Desenvolvimento do Projeto – Fase II	39
2.3.3 Execução do Projeto – Fase III	42
2.3.4 Divulgação e Avaliação do Projeto – Fase IV	54
2.4 Refletindo sobre o Projeto desenvolvido – Conclusões	64
3. Refletindo sobre a Prática Pedagógica vivenciada com uma turma de 3.º ano de escolaridade	66
3.1 A Observação Diária – Um Recurso Essencial para o Professor	66
3.2 O Desafio de Planificar	67
3.3 O Caminho Percorrido – Das Dificuldades às Aprendizagens	69
3.4 A Avaliação – Um Recurso Essencial na Prática	72
3.5 A Importância da Comunicação em Sala de Aula	72
3.6 A Reflexão – Um Desafio Diário, Um Recurso Fundamental	73
3.7 A Última Prática Pedagógica – O Balanço Final	74
4. Ensaio Investigativo: A Relação Entre Pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico	75
4.1 Enquadramento Teórico	76
4.1.1 A Relação entre Pares no Período Escolar	76
4.1.2 O Bullying no Contexto Escolar	79
4.2 Metodologia	86
4.2.1 Opções Metodológicas	86
4.2.2 Contexto do Estudo, Problemática e Objetivos do mesmo	89
4.2.3 Breve Caracterização da Aluna M. – Participante no Estudo	89
4.2.4 Procedimentos/Descrição do Estudo.....	90

4.2.5 Técnicas de Recolha e Análise/Tratamento de Dados	91
4.3 Apresentação e Discussão dos Resultados	94
4.4 Considerações Finais	98
5. Síntese da Prática Pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	100
Conclusão	101
Bibliografia.....	102
Anexos.....	106

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Registo e documentação no quadro da sala – “O que sabemos...”	38
Fotografia 2	– O aluno AG. a realizar o seu desenho acerca da abelha	39
Fotografia 3	– A aluna R. durante a realização do seu desenho acerca da abelha	39
Fotografia 4	– A aluna J. durante a elaboração do seu texto informativo sobre a abelha	39
Fotografia 5	– O aluno M. a realizar o seu texto informativo sobre a abelha	39
Fotografia 6	– Pesquisa realizada pela aluna B. com o auxílio dos pais	40
Fotografia 7	– Quadro preenchido pelos alunos realizando desta forma a divisão das tarefas	43
Fotografia 8	– Quadro auxiliar de pesquisa para cada um dos grupos	44
Fotografia 9	– Esquema auxiliar criado, por um grupo, de forma a orientar as respostas às perguntas	44
Fotografia 10	– O grupo do AG. e JR. na recolha e tratamento da informação	44
Fotografia 11	– O grupo do D., da L. e da BP. durante a recolha e tratamento de informação	44
Fotografia 12	– O grupo do AD. e da R. a trabalhar na recolha e tratamento da informação	44
Fotografia 13	– Registo da informação recolhida nos retângulos de cores	45
Fotografia 14	– O grupo do AG. A colar os elementos no cartaz	45
Fotografia 15	– Colagem dos elementos no cartaz - abelha	45
Fotografia 16	– Colagem dos elementos no cartaz - colmeia	45
Fotografia 17	– Cartaz informativo final	45
Fotografia 18	– Apresentação do cartaz informativo à turma	45
Fotografia 19	– Representação da colmeia	46
Fotografia 20	– Página inicial da história	46
Fotografia 21	– Alunos a colocarem os balões para formar o corpo da abelha	47
Fotografia 22	– Alunos durante a colocação do jornal e cola branca – estrutura do corpo da abelha	47
Fotografia 23	– Colocação das riscas em papel autocolante preto	48
Fotografia 24	– Colocação dos constituintes da abelha	48
Fotografia 25	– Colocação das asas no corpo da abelha mascote	48
Fotografia 26	– Abelha mascote concluída	48
Fotografia 27	– M. a observar a abelha utilizando a lupa	49

Fotografia 28	–	Elaboração da receita.....	52
Fotografia 29	–	AD. a utilizar a balança para medir a farinha.....	52
Fotografia 30	–	B. a colocar uma colher de sopa de mel	52
Fotografia 31	–	L. na junção dos ingredientes	52
Fotografia 32	–	DD. recorta a massa em formato de flor.....	52
Fotografia 33	–	Exposição final – trabalho expostos no átrio da escola	55
Fotografia 34	–	“Melflor”; desenhos dos alunos nos dossiês e “História de uma Colmeia”	55
Fotografia 35	–	Pesquisas, cartazes informativos e fotografias reais da abelha.....	55
Fotografia 36	–	Familiar observando as pesquisas e os cartazes informativos	56
Fotografia 37	–	Familiar observando a “História de uma Colmeia”	56
Fotografia 38	–	Alunos observando a “História de uma Colmeia”	56

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 2.1 - Sugestões dos alunos para o desenvolvimento do projeto, após a apresentação de diferentes pesquisas realizadas em casa.	41
Esquema 2.2 - Propostas educativas desenvolvidas em torno do projeto “A vida das abelhas”	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Desenho inicial sobre as ideias da aluna DD. acerca das abelhas, antes da implementação do projeto realizado [23-04-2013].....	58
Figura 2.2 – Desenho final sobre as ideias da aluna DD. acerca das abelhas, após a implementação do projeto realizado [11-06-2013].....	58
Figura 2.3 – Desenho inicial da R. sobre o vestuário e utensílios do apicultor e da colmeia.	61
Figura 2.4 – Desenho final da R. sobre o vestuário e utensílios do apicultor e da colmeia.	61

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 - Ideias expostas pelos alunos referentes à pergunta “O que queremos saber/descobrir sobre as abelhas?”	38
Quadro 2.2 - Respostas dos alunos referentes à pergunta “Como podemos fazer para descobrir?”	40
Quadro 2.3 - Comentários e opiniões dos familiares dos alunos envolvidos no projeto.	56
Quadro 2.4 - Vozes dos alunos no decorrer da implementação do projeto.....	57
Quadro 2.5 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca das aprendizagens efetuadas com a implementação do projeto.....	63
Quadro 2.6 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca das propostas educativas preferenciais.	63
Quadro 2.7 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca do que menos gostaram.	63
Quadro 2.8 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca do que gostariam de ter feito e não foi possível realizarem.....	64
Quadro 4.1 - Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da primeira semana de observação.....	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2.1 - Análise da progressão da aluna DD. relativamente às ideias iniciais e finais acerca da abelha.	59
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexões da Prática Pedagógica em Educação de Infância	1
Anexo II – Reflexões da Prática Pedagógica em 1.º CEB – 2.º Ano.....	23
Anexo III – Fundamentação Teórica – As abelhas.....	49
Anexo IV – Respostas dos alunos à questão “O que sabemos sobre as abelhas?”	51
Anexo V – Pedido de autorização para a participação das crianças no projeto	52
Anexo VI – Criação da “Caixa das Novidades”	53
Anexo VII – Propostas educativas desenvolvidas no âmbito do projeto.....	54
Anexo VIII – Folha informativa dirigida aos pais.....	63
Anexo IX – Transcrição da narrativa criativa “História de uma Colmeia”	64
Anexo X – Transcrição dos diálogos realizados durante a observação da abelha	67
Anexo XI - Apresentação e análise dos desenhos iniciais e finais da Abelha	70
Anexo XII – Transcrições das conversas da investigadora com os alunos acerca dos desenhos - abelha ..	73
Anexo XIII – Apresentação e análise dos desenhos iniciais e finais do Apicultor	75
Anexo XIV – Transcrição das vozes dos alunos – avaliação e reflexão final	77
Anexo XV – Reflexões da Prática Pedagógica em 1.º CEB – 3.º Ano	79
Anexo XVI – Calendarização das observações – Ensaio Investigativo.....	86
Anexo XVII – Registo das notas de campo recolhidas ao longo das observações	87
Anexo XVIII – Análise das notas de campo por semanas – Quadros síntese	93

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, sendo que diz respeito à Prática Pedagógica nos contextos de Educação de Infância, Creche e Jardim de Infância, e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, encontra-se dividido em duas partes principais, sendo que a primeira se refere à Prática Pedagógica vivenciada em Educação de Infância e a segunda às Práticas Pedagógicas vivenciadas em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte do relatório apresenta-se uma dimensão reflexiva relativa aos diferentes momentos vivenciados ao longo da Prática Pedagógica em contexto de Educação de Infância, Creche e Jardim de Infância. Ao longo da mesma evidenciam-se os momentos mais significativos, tentando deste modo retratar o percurso desenvolvido, nomeadamente as dificuldades sentidas e as aprendizagens concretizadas.

A segunda parte do relatório inicia-se através de uma componente reflexiva relativa à primeira Prática Pedagógica vivenciada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 2.º ano de escolaridade, onde se procura refletir acerca do desempenho realizado, salientando as aprendizagens desenvolvidas, as dificuldades sentidas, bem como alguns aspetos que se destacaram ao longo da mesma. No âmbito da mesma Prática Pedagógica apresenta-se de seguida uma experiência educativa desenvolvida seguindo a metodologia de trabalho por projeto integrada no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, intitulada “A Vida das Abelhas” que surgiu do interesse e questões dos alunos acerca da abelha. Procurou-se assim refletir em torno desta experiência, analisando e percebendo as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, demonstrando-se todo o processo realizado.

Da segunda parte faz ainda parte um novo elemento reflexivo, que diz respeito à segunda Prática Pedagógica vivenciada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 3.º ano de escolaridade, onde se destacam diferentes aspetos que marcaram o processo desenvolvido, salientando-se novamente as dificuldades, os desafios e as aprendizagens. Ainda no âmbito deste contexto apresenta-se um ensaio investigativo que surge de um problema vivenciado ao longo da intervenção da Prática Pedagógica. Através do ensaio investigativo procura-se compreender que tipo de relações estabelecem os alunos da turma para com uma das alunas, pois tornou-se essencial compreender de forma mais aprofundada e fundamentada o problema existente. Assim, o ensaio que se apresenta resulta de uma necessidade integrada na Prática, sendo que se procura, através de um estudo de caso único e da análise de aspetos observados obter algumas considerações finais que auxiliem a entender o problema.

Para finalizar, é apresentada uma conclusão final onde se reflete acerca do percurso desenvolvido não só durante a realização das diferentes práticas, mas também ao longo da elaboração e concretização do presente relatório, enfatizando o seu contributo para a aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ser educador/professor é ser um aprendiz a vida inteira, é um desafio constante repleto de dificuldades e aprendizagens. Apenas será possível melhorar e aprender constantemente se existir uma prática reflexiva e crítica em relação ao trabalho desenvolvido diariamente. A verdade é que tanto o educador/professor como as crianças estão em constante aprendizagem, sendo que esta apenas é possível através da interação e partilha entre ambos, pois não são apenas as crianças que aprendem com o educador/professor, mas também este que aprende em cada momento que vivencia e partilha com as mesmas.

Assim, nesta parte do relatório apresenta-se uma dimensão reflexiva relativa aos diferentes momentos vivenciados ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância. Ao longo da mesma, pretendo refletir acerca das experiências que tive a oportunidade de vivenciar nos dois contextos que fizeram parte desta prática, o contexto de Creche e o contexto de Jardim de Infância. Considero por isso importante começar por referir que tive a possibilidade de realizar a minha Prática Pedagógica em Educação de Infância numa Instituição Particular de Solidariedade Social (Associação Bem Estar de Parceiros – Canto dos Rolitas), situada perto de Leiria.

De forma a melhor organizar a presente reflexão, esta primeira parte encontra-se subdividida em três pontos principais. O primeiro ponto é referente ao percurso que desenvolvi em Creche enquanto o segundo ponto diz respeito ao caminho que percorri relativamente ao Jardim de Infância. Por fim, no terceiro ponto apresenta-se uma síntese reflexiva acerca do meu percurso ao longo da prática.

1. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM CONTEXTO DE CRECHE

O primeiro momento desta Prática Pedagógica em Educação de Infância teve a duração de 5 semanas e decorreu numa sala de Creche (Sala dos Caracóis), com um grupo de 16 crianças, de idades compreendidas entre os 22 e os 32 meses. A experiência que vivenciei neste contexto teve diferentes momentos, diferentes fases, mas sem dúvida que todas se verificaram importantes, uma vez que foi através dos momentos bons e sobretudo dos menos bons que consegui efetuar aprendizagens e desenvolver-me enquanto educadora.

Por isso mesmo, ao longo desta reflexão, pretendo refletir acerca do contexto de Creche e do papel do educador de infância, bem como acerca do grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de desenvolver a prática. Pretendo ainda refletir acerca do meu percurso, das aprendizagens que desenvolvi e também das dificuldades que senti ao longo da Prática Pedagógica desenvolvida neste contexto.

1.1 SER EDUCADORA - DESCOBRINDO O MUNDO DA CRECHE

Ser educadora em contexto de Creche foi sem dúvida alguma um grande desafio, não só por ser um contexto em que as crianças têm idades muito precoces, mas também por ser um contexto em que as aprendizagens realizadas pelas mesmas serão como que uma base para o seu desenvolvimento ao longo de toda a sua vida. Considero assim, que importa começar por referir que o contexto de Creche

Constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidade (Instituto da Segurança Social, s.d:1).

Logo, é neste contexto que as crianças têm a oportunidade de vivenciar as primeiras experiências onde têm a possibilidade de desenvolver competências e capacidades, realizando desta forma aprendizagens que serão determinantes para o seu desenvolvimento. Como tal, através da minha experiência e também das reflexões que fui efetuando ao longo da Prática Pedagógica, considero que o papel do educador em Creche é preponderante no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, isto porque, sobretudo neste contexto, os afetos e a relação que as crianças desenvolvem com as pessoas (com destaque especial para os adultos que lhes prestam cuidados, como é o caso do educador) e também com os objetos, são no fundo a base para o desenvolver de todas as aprendizagens e experiências que se espera que as crianças vivam e experienciem no ambiente de Creche.

Por tudo isto, penso que cabe ao educador, no contexto de Creche, oferecer os cuidados básicos às crianças, proporcionando-lhes um ambiente estimulante e desafiante que as leve a conseguir desenvolver não só a nível cognitivo, mas também a nível psicomotor e emocional. Considero que enquanto educadores devemos ter como principal preocupação proporcionar às crianças o seu bem-estar, permitindo que se desenvolvam de forma harmoniosa através de experiências diversificadas e significativas para as mesmas.

Através da experiência vivenciada ao longo desta Prática Pedagógica, percebi que existem aspetos que marcam o contexto de Creche, sobretudo a rotina e a forma como as crianças desenvolvem a sua aprendizagem. As crianças desta faixa-etária, e por isso também o grupo com o qual tive oportunidade de realizar esta Prática Pedagógica, são crianças muito curiosas e que por isso mesmo manifestam a sua curiosidade através da vontade de querer descobrir o mundo que as rodeia. Apresentam uma enorme vontade de afirmar a sua autonomia e de atribuir significado ao mundo que as rodeia. Por isso mesmo, consegui perceber ao longo da minha experiência, que o educador não só deve ser o estimulador, mas também o apoiante das descobertas das crianças, ou seja, deve estimular as crianças proporcionando-lhes momentos para que possam explorar e efetuar as suas próprias descobertas. Para que, desta forma consigam vivenciar momentos significativos, que contribuam para o seu desenvolvimento global e sobretudo da sua autonomia, tal como é possível verificar no excerto de uma das reflexões realizadas no decorrer da prática

(...) o papel do educador enquanto encorajador para que a criança seja autónoma é muito importante. Isto é, as crianças precisam de ser motivadas a fazer sozinhas para conseguirem ganhar confiança e progredir gradualmente até chegar à autonomia (Anexo I: 1ª Reflexão em contexto de Creche).

O educador não deve nunca substituir a criança, deve sim dar-lhe oportunidade para que seja a própria a descobrir e desta forma realizar aprendizagens, através do desenvolvimento de competências, uma vez que deve ter em consideração os interesses da criança, mas sempre focalizando-se “(...) nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados (...) em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança (Parente, 2012:5).

A criança é por isso um aprendiz ativo, que tem o desejo de explorar, experienciar e descobrir o mundo que a rodeia, até porque possuem um desejo inato de explorar, colocando questões acerca de pessoas, materiais, acontecimentos e ideias, que lhes instigam curiosidade, na tentativa de obter respostas para as mesmas. Para além disso, resolvem de forma constante problemas que se intrometem nos seus objetivos, através da criação de diferentes estratégias que depois colocam em prática (Hohmann & Weikart, 2004).

O educador possui assim o papel de apoiar a criança neste seu processo de descoberta e para isso, percebi através da prática, que se torna essencial que enquanto educadora conheça bem o grupo de crianças com quem estou a trabalhar, bem como o contexto educativo em que se inserem, de forma a direcionar a minha prática totalmente para as crianças. Realço deste modo a importância que a observação inicial teve para todo o desenvolvimento da prática, isto porque

a observação no contexto de sala de atividades é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança. A observação deverá focar-se nas competências emergentes ao invés de se focar no que a criança é capaz de fazer (Dias, 2009:29).

Foi então através dos momentos de observação que comecei a criar e estabelecer relações com as crianças, conseguindo não só perceber as suas rotinas e conhecer melhor o contexto educativo em que estavam inseridas, o que me auxiliou na posterior planificação e intervenção que desenvolvi com as mesmas, mas também a integrar-me no grupo de crianças com a total aceitação por parte das mesmas, tal como refiro numa das reflexões que realizei no decurso da prática

(...) durante este tempo de observação, tentei durante os momentos de brincadeira das crianças, comunicar com elas, participar nas suas brincadeiras de modo a também elas me incluírem e aceitarem enquanto elemento novo do seu grupo” (Anexo I: 1.ª Reflexão em contexto de Creche).

Considero assim que a observação foi a base de todo o processo de prática que desenvolvi, tal como refiro numa reflexão realizada no decorrer da prática onde menciono que “(...) cada dia de observação foi importante para conhecer o grupo, o ambiente e toda a dinâmica que envolve a Creche e também as rotinas e regras que são necessárias ajudar a desenvolver na Creche.” (Anexo I: 1.ª Reflexão em contexto de Creche), até porque, de acordo com a minha opinião e segundo Dias (2009)

é necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que as rodeiam para saber o que a criança é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer) (Dias, 2009:17).

Acredito por isso que o modo como nós adultos, neste caso educadores, utilizamos as experiências vivenciadas para apoiar o crescimento e o desenvolvimento das crianças é determinante, isto porque, pudemos através da atenção, da observação e da interação, tanto física como verbal, conhecer, compreender e apoiar as crianças com quem temos a oportunidade de trabalhar.

1.2 A ROTINA – UM ASPETO FUNDAMENTAL

Ao longo da prática pedagógica percebi que para conhecer o grupo de crianças, bem como o contexto educativo em que estava a trabalhar era necessário conhecer inteiramente a rotina desenvolvida pelo grupo. A Creche é marcada por rotinas, que se apresentam como momentos muito significativos para as crianças, na medida em que lhes permitem descobrir e aprender, uma vez que ocupam a maior parte do tempo letivo, até porque “quando num infantário se proporciona um horário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011:194). Assim sendo, os momentos de alimentação, de sesta e de higiene são momentos fulcrais no que diz respeito ao desenvolvimento da criança e desta forma são também momentos que permitem e reforçam a ligação que existe entre o educador e a criança através da partilha de afetos.

A rotina “(...) baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992:169), tornando-se portanto num dos aspetos que considero ser mais importante e marcante para as crianças neste contexto. Como tal, este foi um dos aspetos sobre o qual fui refletindo ao longo de toda a Prática Pedagógica, exatamente porque foi possível perceber que através dos momentos de rotina as crianças

têm a oportunidade de realizar experiências em que podem desenvolver diversas aprendizagens, contribuindo assim para o seu crescimento e desenvolvimento global, pois oferecem às crianças “(...) oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012:9).

Deste modo, através da intervenção e das vivências em Creche consegui perceber que o mais importante não são as atividades planeadas por mim, educadora, ainda que estas possam ser adequadas aos interesses e necessidades das crianças, mas sim as rotinas diárias e os tempos de atividades livres. As atividades que enquanto educadora planificava são uma pequena parte daquilo que é a educação em Creche, até porque a criança desta idade aprende e vivencia muito mais se o fizer de livre e espontânea vontade (Portugal, 2000).

Na verdade a rotina garante à criança o conhecimento acerca do que acontece a cada momento do seu dia, mas sem limitar as suas ações, permitindo-lhe a descoberta e que se expresse apoiando as suas iniciativas através das interações com pessoas e materiais, uma vez que se apresenta como “(...) uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2004:226).

É assim, através dos momentos de rotina, que a criança tem a oportunidade de aprender através da ação, tendo sempre o apoio do adulto, uma vez que nestes momentos todo o processo é valorizado e fonte de aprendizagem.

A rotina vivenciada torna-se assim fundamental neste contexto pois “(...) está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2004:224), permitindo que consigam sentir-se mais seguras no ambiente educativo, sentindo que pertencem aquele contexto, uma vez que conhecem a sequência dos acontecimentos diários e tomam consciência de que têm o apoio e auxílio do adulto ao longo de todo o dia e como tal ao longo do processo de descoberta do mundo que os rodeia.

1.3 O CAMINHO PERCORRIDO - DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

O meu percurso enquanto educadora durante toda a prática foi constituído por diferentes momentos, entre eles existiram dificuldades, mas sobretudo muitas aprendizagens. Tentei sempre fazer com que os momentos que vivenciei, bons e menos bons, se traduzissem em aprendizagens. Encarei sempre os momentos de prática como um desafio e uma das principais aprendizagens que tive a oportunidade de desenvolver prende-se com a forma como devo interagir com as crianças.

Durante a minha prática consegui desenvolver com as crianças verdadeiras ligações afetivas, o que achava pouco provável que viesse a acontecer devido ao pouco tempo em que a prática iria decorrer. Por isso mesmo, acabei por me surpreender, uma vez que apesar das crianças terem idades bastante precoces, criaram comigo uma relação muito afetiva exatamente porque passei a fazer parte do seu dia-a-dia e sobretudo porque partilhava com elas todos os seus momentos de rotina. Deste modo, consegui perceber que as crianças mais pequenas aprendem muito durante as interações com os adultos, sendo que na maioria das vezes estas interações acontecem precisamente nos tempos de cuidados (rotinas) e não nos momentos planificados pelo educador.

Uma das dificuldades que senti no papel de educadora, mas que acabou por se traduzir numa grande aprendizagem, diz respeito à forma como comunicava com as crianças. Ao longo do meu percurso senti dificuldades na forma como falava com as crianças, sobretudo relativamente às palavras que

utilizava para comunicar com as mesmas. Com o desenvolver da prática, tomei consciência que o educador deve ser alguém verbalmente estimulante para a criança, pois funciona como exemplo para a mesma.

Quando conversava com as crianças, para além de perceber que nem sempre utilizava o discurso adequado, percebi ainda que desempenhava um papel fulcral no que se refere ao desenvolvimento da sua linguagem. Assim, percebi que era fundamental apoiar as crianças ao longo do seu discurso, auxiliando-as através de interrogações, ou até mesmo clarificando o que diziam, ajudando-as também desta forma a expandir o seu enunciado.

Como tal, considero que esta se verificou uma das minhas principais aprendizagens, na medida em que foi importante para mim compreender que as crianças me viam, enquanto educadora, como um modelo e que por isso mesmo tinha de ter maior preocupação com a linguagem que utilizava, mas também relativamente à forma como as auxiliava durante a comunicação, até porque se torna necessário que o ambiente linguístico seja estimulante e rico para as crianças, uma vez que “(...) quanto mais ricas forem as vivências (...) mais desafios se colocam ao aprendiz falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008:13).

Foi por isso que ao longo de todo o meu percurso tentei sempre estimular as crianças, de modo a proporcionar-lhes momentos significativos para o desenvolvimento da sua linguagem, sendo possível perceber a sua evolução a este nível durante as cinco semanas de prática, uma vez que facilmente aprendiam novas palavras e com a nossa ajuda, dos adultos, iam conseguindo corrigir as suas produções fonológicas incorretas. Depois das dificuldades iniciais, considero que esta foi sem dúvida uma aprendizagem importante que realizei neste contexto e que será muito útil para a minha futura prática profissional, ainda que tenha consciência de que posso sempre fazer melhor.

Ainda em relação às aprendizagens que tive a oportunidade de realizar neste contexto, considero importante referir que, ao longo do meu percurso em Creche, percebi o quão importante é para as crianças que sejamos verdadeiros e genuínos para com elas. No papel de educadora percebi que é muito importante e mais significativo para as crianças se for sempre verdadeira nos sentimentos que transmito, criando assim com as mesmas uma relação de proximidade, de prazer e de confiança, do que se tentar mostrar algo que não estou a sentir pois “as crianças necessitam de pessoas verdadeiras, não pessoas de fachada. E faz parte de uma pessoa verdadeira zangar-se, assustar-se, perturbar-se, enervar-se de vez em quando” (Portugal, 2000:98).

Uma outra dificuldade com que me deparei ao longo da prática pedagógica que desenvolvi neste contexto prende-se com as birras e os conflitos existentes entre as crianças. Inicialmente sentia que não sabia como deveria intervir durante os momentos em que as crianças iniciavam algum tipo de conflito, nomeadamente durante os momentos de brincadeira livre, sobretudo através da disputa de brinquedos.

Depois, com a prática e através da observação do ambiente e também da participação dos outros adultos intervenientes no contexto educativo, nomeadamente da educadora cooperante, consegui perceber que esses momentos em que existiam problemas entre as crianças poderiam ser vistos como oportunidades de aprendizagem para as mesmas. Considero por isso importante que seja dada

oportunidade às crianças para que estas possam tentar resolver os seus problemas, ainda que sempre com a supervisão e o apoio do educador. Isto porque, “as crianças muito pequenas podem resolver mais problemas do que a maioria das pessoas crê. O educador tem de dar tempo e liberdade para isso. Assim, não deve responder imediatamente perante uma frustração” (Portugal, 2000:99).

Ainda assim, através da prática percebi também que as crianças nem sempre conseguiam perceber qual era o problema e a forma como o deviam resolver. Tentei por isso dar sempre espaço para que o fizessem, mesmo que depois enquanto educadora existisse a necessidade de intervir para auxiliar a resolução do problema, pois só assim considero que estaria a contribuir para o desenvolvimento e crescimento das próprias crianças, sobretudo a nível social.

A planificação neste contexto foi outro grande desafio, repleto de dificuldades, mas também de aprendizagens. Ao longo das intervenções e da concretização das planificações, as crianças foram demonstrando a necessidade que tinham em explorar o que as rodeava e em brincar de forma livre. Foi por isso mesmo que a minha principal preocupação ao planificar estava em adequar as propostas à idade das crianças e proporcionar-lhes momentos em que desenvolvessem o seu desejo natural de exploração sensorial.

Com a experiência vivenciada foi possível perceber que a escolha dos materiais a utilizar, com crianças destas idades, deve ser criteriosa, pois é importante que sejam facultados às crianças materiais atrativos e motivadores, que proporcionem a promoção de diversas experiências, nomeadamente ao nível dos sentidos, como por exemplo, materiais que possam ser manuseados utilizando o tato, de diferentes texturas, que apresentem sons, que permitam a exploração e experimentação efetuada pela própria criança, e sobretudo que contribuam para o seu desenvolvimento ao nível dos vários domínios, ainda que tendo sempre como principal preocupação a segurança da criança.

Foi por isso que ao longo de todas as intervenções tentei sempre escolher materiais diferentes que estivessem de acordo com os interesses que as crianças iam demonstrando ao longo do tempo, ou seja, que fossem significativos para as mesmas. Percebi ainda, que as propostas educativas nestas idades devem ser curtas e os centros de distração devem ser evitados, através da organização antecipada do espaço onde decorre a proposta educativa, uma vez que “(...) ninguém quer ou ninguém pode suportar interações intensas durante muito tempo – mesmo quando se trata de brincadeira e divertimento” (Portugal, 2000:94).

Do percurso que tive a oportunidade de desenvolver enquanto educadora no contexto de Creche, bem como através de todas as dificuldades e aprendizagens, tornou-se claro para mim que ser educador de Creche é muito mais do que tomar conta de crianças, ser educador é auxiliar a criança a crescer, deixando-a explorar e vivenciar o mundo que a rodeia à sua maneira, até porque

Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior, que não se coaduna nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicada, envolvendo, portanto, profissionais de Creche bem formados e que devem ser devidamente valorizados (Portugal, 2012:13).

Cada passo dado por uma criança em Creche é um marco na sua vida e no seu desenvolvimento e é por isso que considero ser muito gratificante trabalhar como educadora neste mesmo contexto. Todos os momentos que vivenciei em Creche foram sem dúvida marcantes, na medida em que me permitiram evoluir e crescer, mesmo que progressivamente, enquanto educadora.

2. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O segundo momento que vivenciei na Prática Pedagógica em Educação de Infância teve a duração de 10 semanas e decorreu numa sala Jardim de Infância (Sala dos Golfinhos), com um grupo constituído por 26 crianças, com 4 e 5 anos de idade. O percurso que desenvolvi neste contexto foi repleto de diferentes momentos, que contribuíram, ainda que de diferentes formas, para que conseguisse efetuar aprendizagens que se verificaram determinantes para o meu crescimento enquanto educadora. Como tal, ao longo desta reflexão, pretendo refletir acerca do contexto de Jardim de Infância e ainda acerca do papel do educador no mesmo. Considero ainda importante refletir acerca do desafio de planificar enquanto educadora, bem como acerca do meu percurso, das principais aprendizagens e dificuldades que desenvolvi e senti ao longo da prática pedagógica neste contexto.

2.1 SER EDUCADORA – DESCOBRINDO O MUNDO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A experiência vivenciada enquanto educadora no contexto de Jardim de Infância foi constituída por muitos desafios, mas só assim foi possível conseguir crescer e desenvolver competências para construir o meu próprio percurso. Através de toda a prática foi possível descobrir um pouco do mundo que é este contexto e por isso considero pertinente começar por referir que o contexto de Jardim de Infância

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

É por isso mesmo que, na minha opinião e depois da experiência vivenciada neste contexto enquanto educadora, a frequência do contexto de Jardim de Infância proporciona à criança um crescimento global, mas sobretudo ao nível do desenvolvimento social. Ainda que o contexto de Jardim de Infância seja claramente uma realidade muito diferente do contexto de Creche, não deixa de ser um contexto importante e marcante ao nível do desenvolvimento da criança.

O grupo com o qual tive a oportunidade de vivenciar a minha experiência como educadora neste contexto, era um grupo heterogéneo e que se caracterizava pela vontade de saber. Apesar de existirem crianças com idades diferentes (4 e 5 anos) nunca senti que essa diferença de idades fosse muito significativa. Foi um grupo que sempre me desafiou desde o primeiro dia. Tinham sempre perguntas, curiosidades, desejo de saber e essa foi sem dúvida uma das mais-valias que retiro desta experiência, pois com estas crianças consegui crescer e desenvolver-me enquanto educadora.

Deixaram-me aprender com elas e contagiaram-me com a sua vontade de saber e descobrir. Desde o início que as crianças criaram comigo uma ligação de afetividade forte, o que me surpreendeu. A forma como consegui envolver-me com elas, mantendo e criando assim uma relação de afeto, facilitou a forma como posteriormente interagíamos, acabando por simplificar e ser uma ajuda fulcral para os momentos de intervenção.

Considero que, neste contexto, o educador tem, tal como na Creche, de conhecer suficientemente bem as rotinas desenvolvidas no dia-a-dia da criança, uma vez que estas têm a sua relevância, mesmo que acabem por se verificar menos relevantes relativamente às rotinas que são vivenciadas no contexto de Creche. Ainda assim, marcam momentos essenciais do dia, que podem ser verdadeiros momentos de aprendizagem, sendo apenas necessário que se tornem momentos significativos para as crianças.

As rotinas verificam-se assim muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois permitem que esta tome conhecimento de realidade, ganhando autonomia e desenvolvendo a sua capacidade para tomar decisões. Ainda que sejam planejadas pelo educador, estas devem sempre ter por detrás uma intencionalidade do mesmo. Por isso, ao longo da minha prática aproveitei os momentos de rotina para proporcionar às crianças aprendizagens com significado para as mesmas, pois penso que este é um papel fundamental que o educador deve desempenhar, ainda que este trabalho tenha sido realizado de forma gradual e que por isso mesmo esta tenha sido uma aprendizagem que realizei ao longo deste contexto.

Com toda a experiência vivenciada na prática consegui perceber que o educador em contexto de Jardim de Infância é também um exemplo, à semelhança do que acontece na Creche, até porque é com ele que as crianças partilham grande parte do seu dia. O educador é o proporcionador de momentos de aprendizagem e deve sempre ter como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois tal como referi em reflexões anteriores, “as intenções de trabalho do educador na educação pré-escolar devem sempre centrar-se no desenvolvimento e aprendizagem da criança, partindo do que a criança sabe e da sua espontaneidade” (Anexo I: 2.ª Reflexão em contexto Jardim de Infância).

Enquanto educadora e através da experiência que vivenciei, foi possível ter maior consciência que devo, tal como é possível verificar em reflexões realizadas anteriormente, apoiar sempre a criança para que esta possa “(...) atingir níveis a que sozinha não conseguiria chegar, facilitando e promovendo uma aprendizagem cooperativa, onde dá oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (Anexo I: 2.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Faz agora para mim mais sentido que o educador se preocupe em propor às crianças experiências e situações interessantes, que as motivem e estimulem, uma vez que compreendo que se torna essencial diferenciar o processo de aprendizagem através da proposta de situações desafiadoras para a criança, promovendo o seu desenvolvimento global, mas sempre, tal como referi numa das reflexões que realizei ao longo da prática, “ (...) respeitando as suas características individuais, proporcionando aprendizagens significativas e diferenciadas, que vão de encontro aos seus gostos, motivações e interesses” (Anexo I: 2.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Assim sendo, considero que o educador deve ser afetivo e compreensivo para com as crianças, mostrando-se sensível às suas características e necessidades, ainda que sem descurar a existência de regras e de respeito, pois percebi que ao ser sensível para com as mesmas, apoiando-as e respeitando-as, dando-lhes atenção e afeto, estava a contribuir para a sua formação e progresso, inculcando-lhes valores importantes para o seu desenvolvimento, contribuindo para o seu bem-estar.

Foram por isso fundamentais os momentos em que interagi com as crianças, entrando no seu mundo, brincando com elas, saltando e sorrindo com elas, mostrando o meu interesse e preocupação, dando-lhes a minha atenção, festejando com elas as suas conquistas, partilhando com elas os meus sentimentos, emoções e experiências, no fundo demonstrando-me disponível para simplesmente estar com elas.

Desta forma, percebi a necessidade de enquanto educadores criarmos para com as crianças uma vinculação afetiva, pois apenas desta forma conseguiremos desenvolver uma prática que nos permite

tomar decisões que promovam o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças, até porque serão elas os cidadãos do futuro e como educadores temos o privilégio, mas também a responsabilidade de as auxiliar no seu crescimento e desenvolvimento.

2.2 OBSERVAR E ESCUTAR PARA CONHECER E APRENDER

Tal como aconteceu no contexto de Creche, quando iniciei o meu percurso enquanto educadora no contexto de Jardim de Infância senti a necessidade de conhecer o grupo e cada criança que fazia parte do mesmo, bem como todo o ambiente educativo envolvente. Considero, portanto, que para conseguir desempenhar o meu papel de educadora da melhor forma possível se torna fundamental que seja observadora, pois só assim é possível conhecer as crianças e aprender sobre e com elas de forma a melhor desempenhar as minhas funções.

Para o conseguir fazer, a utilização da observação foi imprescindível, uma vez que foi a base para compreender as características das crianças e deste modo adequar o processo educativo às necessidades das mesmas. Apesar de já o ter sido na Creche, considero que neste contexto a necessidade intrínseca de enquanto educadora observar atentamente as crianças foi mais evidente.

Ao observar e escutar as crianças, o educador aprende diariamente, até porque quando o faz consegue “(...) entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13). Assim sendo, tanto o escutar como o observar são práticas que o educador deve desenvolver, uma vez que “ (...) devem ser um porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:33).

Como tal, no meu percurso enquanto educadora, considero que a minha prática enquanto observadora se foi desenvolvendo de forma progressiva e que de alguma forma fui sentindo cada vez mais necessidade de o fazer. Até porque consegui perceber, através de todos os momentos de observação e escuta que desenvolvia com as crianças, que construía com elas uma relação de afetividade e de confiança, uma vez que assim se torna possível descobrir os interesses das mesmas, bem como a forma como lidam para com a aprendizagem, estabelecendo-se relacionamentos bastante significativos (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Neste sentido, a necessidade de observar e escutar atentamente as crianças ao longo da prática e para além do período da observação foi surgindo à medida que a prática se foi desenvolvendo. Deste modo, foi possível desenvolver uma observação intencional das ações e comportamentos das crianças que me permitiu conhecer melhor as mesmas, bem como os seus gostos e necessidades, levando a que durante os momentos educativos existisse a participação ativa de cada criança no processo de construção de conhecimento, adequando o processo educativo ao grupo e a cada uma delas em particular, até porque “(...) ao observar, (...) pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13).

O processo de observação e escuta desenvolvido pelo educador é sem dúvida um dos grandes desafios inerentes à sua ação educativa, sendo no entanto um suporte para o decorrer da mesma, na medida em que serve como base para o desenvolvimento de toda a ação educativa. Isto porque permite que o educador conheça o grupo de crianças e posteriormente adeque a sua intervenção ao mesmo, utilizando o conhecimento que possui resultante dos momentos de observação e escuta desenvolvidos,

uma vez que “aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13).

Mais do que conhecer as crianças, também eu enquanto educadora aprendi com elas nestes momentos de partilha, escuta e observação. Até porque, tal como referi anteriormente,

(...) não são apenas as crianças que beneficiam com a atenção que nós educadores, (...) lhes damos, isto porque: “Os educadores também beneficiam quando dão atenção às crianças. Isso permite-lhes entrarem no mundo da criança; ver os pontos fortes, interesses e temperamento da cada criança; sintonizarem-se com o ritmo e os interesses de cada criança; e recolherem informações episódicas que orientam o modo como apoiam, planificam e defendem as crianças que têm ao seu cuidado” (Post & Hohmann, 2011:252) (Anexo I: 2.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

A curiosidade que sentia em observar as crianças, os seus gostos, os seus comportamentos, as suas ações, despertou em mim a vertente reflexiva, pois através destes momentos, sentia de igual forma necessidade de refletir acerca do que me era possível observar, permitindo-me mesmo refletir acerca do papel do educador neste contexto, tal como documento numa das reflexões realizadas, mencionando que “através da observação (...) consegui perceber e refletir acerca do papel do educador neste contexto de Jardim de Infância” (Anexo I: 2.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Desta forma, considero que a observação constitui um dos aspetos fulcrais da prática desenvolvida, pois através das situações concretas vivenciadas consegui compreender quais as motivações e necessidades das crianças, superando assim um dos desafios inerentes à prática do educador, uma vez que este deve “formar sentido a partir de suas observações e aproveitar a riqueza de ideias que a observação traz a cada dia” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:21), promovendo assim o sucesso de cada criança enquanto aprendiz ativo.

2.3 PLANIFICAR - UM DESAFIO, UMA APRENDIZAGEM

Planificar foi para mim, enquanto educadora, um desafio diário, mas ao mesmo tempo uma aprendizagem constante. Em todos os momentos de planificação desenvolvidos neste contexto, tal como anteriormente em Creche, existiram dificuldades, mas foi através do ultrapassar dessas diferentes dificuldades que foi possível realizar aprendizagens, ainda que de uma forma progressiva, mas que considero terem acontecido ao longo de toda a prática.

Através da minha experiência, foi possível confirmar algumas das ideias que tinha anteriormente relativamente à planificação. Percebi o quão importante é introduzir as crianças nos momentos de planificação e o quão importante é planificar de acordo com os seus interesses e motivações, utilizando materiais que lhes despertem curiosidade, uma vez que ao planearmos com a participação das crianças, permite que o grupo beneficie “(...) da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997:26).

Ao planificar com as crianças, torna-se possível que estas desenvolvam uma série de competências que não desenvolveriam caso não lhes fosse dada a oportunidade de participar neste momento importante para o grupo, até porque assim estamos a permitir que as crianças expressem as suas intenções, quer através da oralidade, de ações ou de gestos e que de alguma forma comecem a conseguir realizar planos daquilo que pretendem fazer. Até porque este momento de planificação conjunta permite desenvolver muitas outras competências que lhe estão inerentes, nomeadamente no que diz respeito às relações sociais, ao saber estar e participar em grupo, sendo que o educador tem o

papel fundamental de orientar, organizar e posicionar-se criticamente em relação ao planeamento feito pelas crianças.

Considero que esta foi uma aprendizagem que só foi possível desenvolver através da prática, pois uma das minhas principais preocupações ao longo do percurso desenvolvido neste contexto diz respeito ao planificar de acordo com os interesses das crianças também porque “quando as crianças planeiam, imaginam qualquer coisa que ainda não aconteceu, e começam a perceber que algumas das suas próprias acções podem fazer com que essa coisa aconteça” (Hohmann & Weikart, 2004:250), tal como é possível verificar numa das reflexões realizadas no decurso da prática onde refiro que

Ao planificar as propostas educativas para esta semana tive em conta os interesses que as crianças manifestaram diariamente, uma vez que, várias vezes me falaram da curiosidade e do gosto que tinham acerca do arco-íris. Até nos seus desenhos, a maioria das crianças do grupo representavam sempre o arco-íris e isso chamou-me à atenção. (Anexo I: 8.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Subjacente a isto, percebi progressivamente ao longo da prática a importância de interligar e abordar com as crianças as diferentes áreas de conteúdo, pois tal como referi em anteriores reflexões, torna-se essencial que na realização da planificação se

(...) tenha em conta as diferentes áreas de conteúdo, tornando possível uma articulação entre as mesmas, para que as crianças possam desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas, uma vez que, todas estão ligadas entre si (Anexo I: 3.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Para além disso, com o decorrer da prática, foi possível perceber outro aspeto importante que devo ter em consideração, ou seja, é importante planificar propostas educativas que partam do conhecimento que a criança já possui, isto porque ao planificar desta forma estamos a “(...) respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença (...)” (Ministério da Educação, 1997:19), constituindo desta forma um suporte para a realização de novas aprendizagens. Fui conseguindo perceber isso à medida que a prática foi decorrendo, até porque documento esse mesmo progresso nas minhas reflexões quando refiro que a proposta educativa de

(...) exploração do fenómeno arco-íris, considero que a mesma foi importante não só porque era do interesse das crianças mas, também porque permitiu que desenvolvesse com as mesmas propostas educativas que abordaram e interligaram todas as áreas de conteúdo, (...) permitindo a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Anexo I: 8.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Foi então através da realização das diferentes planificações que senti a necessidade de pensar nas verdadeiras intenções que tinha para com as propostas educativas percebendo e analisando os benefícios e também as limitações que as mesmas poderiam representar para as crianças. Percebi que mais importante do que o resultado final da proposta educativa era o processo vivenciado pelas crianças, e foi exatamente por isso que a maioria das propostas educativas que desenvolvi neste contexto não tinha como pressuposto principal um resultado final, mas sim a vivência de um processo enriquecedor e que permitisse o desenvolvimento dos conhecimentos das mesmas, até porque

Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Ministério da Educação, 1997:26).

Sem dúvida que planificar é assim um dos grandes desafios inerentes à prática do educador. No entanto, sinto que apesar de todas as dificuldades que senti e de nem sempre conseguir planificar da forma que mais gostaria, considero que esta foi uma das principais aprendizagens que consegui desenvolver ao longo da prática. Foi para mim importante perceber que este é um processo que o educador deve vivenciar com as crianças, de acordo com os seus interesses e motivações, para que as experiências vivenciadas na ação educativa promovam o desenvolvimento de competências nas

crianças, mas que sejam significativas, quer para as crianças, quer para o educador, fazendo da ação educativa um momento importante para ambos.

A planificação deve surgir assim como uma necessidade, uma forma de estruturar os momentos vivenciados no contexto educativo e isso foi possível perceber através da experiência vivenciada neste contexto, tal como refiro numa das reflexões realizadas anteriormente

Através da prática neste contexto de Jardim de Infância, conseguir perceber a verdadeira utilidade da planificação, uma vez que a sua realização, neste contexto, foi para mim uma necessidade e não uma obrigação pois, era a forma como conseguia organizar e estruturar todas as ideias que surgiam para explorar com as crianças (Anexo I: 10.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

2.4 O CAMINHO PERCORRIDO – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Ao longo da prática vivenciada neste contexto tive a possibilidade de desenvolver diferentes aprendizagens que considero serem o resultado da tentativa de superar as dificuldades sentidas. Assim sendo, foram vários os desafios com que me deparei nesta prática, nomeadamente em relação ao comportamento do grupo, à utilização da linguagem e até mesmo no que diz respeito ao desafio de avaliar.

Como tal, considero importante começar por referir que no decorrer da prática tive a possibilidade de desenvolver diferentes estratégias para realizar com as crianças as propostas educativas, de forma a controlar o seu comportamento, mas também a motivá-las perante determinada proposta educativa. Percebi assim que cada dia era um dia diferente e que as crianças também apresentavam comportamentos díspares, sendo por isso que senti necessidade de adequar e utilizar novas estratégias para cativar e motivar as crianças a cada dia de intervenção. Este foi um desafio que considero ter sido superado ao longo de cada intervenção, pois a forma criativa como eram iniciadas as propostas educativas, por exemplo através do uso de fantoches ou da caixa surpresa, fazia com que as crianças sentissem motivação e curiosidade e mostrassem vontade de participar ativamente na realização das mesmas, tal como documento numa das minhas reflexões, onde menciono

Nesta semana, em particular, foi importante a existência do fantoche “Riscas” (...) que levou as crianças ao mundo imaginário e a um mundo de descoberta que elas tanto gostaram. (...) Percebi também que as crianças deste grupo demonstram mais entusiasmo e interesse quando as propostas educativas envolvem materiais diferentes e sobretudo fantoches. (Anexo I: 10.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Também a forma como foram apresentados os materiais a utilizar nas propostas educativas, penso que foi benéfica para motivar as crianças, pois tinha sempre a preocupação de preparar os materiais cuidadosamente com o intuito de serem cativantes para as crianças. Quanto a mim, estes foram alguns dos aspetos positivos e que quero realçar desta experiência no contexto de Jardim de Infância, pois foram sem dúvida alguma aprendizagens que consegui realizar com a experiência neste contexto em particular.

Através da prática vivenciada, consegui perceber que o educador representa um modelo para as crianças. Por isso mesmo, considero que é necessário que enquanto educadora estruture bem as propostas a desenvolver com as crianças e que comunique com as mesmas utilizando uma linguagem cuidada e adequada. A linguagem foi então uma das dificuldades que senti quando iniciei este percurso no contexto de Jardim de Infância, tal como tinha acontecido no contexto anterior.

Ainda assim, considero que esta foi uma dificuldade que se traduziu em aprendizagem, uma vez que, apesar de nem sempre ter conseguido adequar e utilizar a linguagem correta durante o meu discurso para com as crianças, fui tentando a cada intervenção melhorar a forma como comunicava e percebi

que podia utilizar os termos corretos e que eu achava complexos para as crianças, pois estando estas em momentos de aprendizagem é necessário que enquanto educadora trabalhe os conceitos e termos corretos, de modo a que possam evoluir e desenvolver aprendizagens.

Percebi também novamente que enquanto educadora, era importante apoiar a criança durante o seu discurso, ajudando-a a clarificar as suas produções e a tornar o seu discurso claro e correto. Isto porque

(...) ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008:12).

Ainda em relação às dificuldades que senti ao longo do meu percurso neste contexto, considero ser importante referir que senti bastante dificuldade em avaliar. No entanto, esta foi uma dificuldade que tentei sempre ultrapassar para que se traduzisse numa aprendizagem, ainda que incompleta, uma vez que tenho consciência de que necessita de ser mais trabalhada em futuros momentos de prática. Foi, portanto, através dos momentos de observação direta que consegui avaliar as crianças, percebendo através da avaliação os aspetos positivos e as limitações das propostas educativas, bem como as facilidades e dificuldades das crianças perante cada proposta educativa.

Agora, depois desta experiência que vivenciei, retiro uma grande aprendizagem relacionada com a avaliação, é que avaliar é muito mais do que verificar se a criança é capaz ou não de realizar algo, é sobretudo perceber o seu processo, as suas dificuldades para depois a puder auxiliar de forma a superar essas mesmas dificuldades, desenvolvendo e crescendo assim a nível global.

Isso foi para mim evidente quando, ao acompanhar a proposta educativa individualmente com uma criança da sala, percebi a sua imensa dificuldade em recortar papel utilizando a tesoura. Ao observar e avaliar a criança em diferentes momentos percebi que a sua dificuldade em recortar não se relacionava com o material de que dispunha para o fazer, mas sim na sua dificuldade em agarrar e utilizar corretamente a tesoura.

Assim pude auxiliar o aluno nessa tarefa, ajudando-o primeiro a conseguir utilizar corretamente a tesoura, realizando alguns movimentos e ações, e só depois deixando que experimentasse novamente utilizando o material para recortar. Só através da observação atenta, da reflexão e posterior avaliação que realizei da ação que a criança estava a executar em diversos momentos é que consegui perceber o que deveria fazer e qual deveria ser a minha postura, o que deveria fazer para a conseguir auxiliar, bem como de que forma deveria abordar a mesma.

Isso apenas foi possível pois percebi qual a sua dificuldade, sendo que caso não o tivesse feito esta teria sido apenas mais uma vez que aquela criança recortaria com dificuldades e de forma incorreta o material que lhe tinha sido disponibilizado. Mais do que avaliar se a criança foi capaz de o fazer, foi para mim importante e significativo avaliar a forma como o fazia, de modo a detetar a dificuldade patente. Até porque,

o processo de avaliação (...) é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010:30).

Ao longo das semanas, fui percebendo a necessidade que tinha em avaliar as crianças, não só durante as propostas educativas, mas também em outros diversos momentos, nomeadamente durante as atividades livres orientadas. Esta necessidade aconteceu porque percebi que ao avaliar as crianças em

diversos momentos, isso me ajudava e era útil, funcionando como um suporte para a planificação e também para a forma como eu me apresentava perante as crianças, pois “(...) ao ser entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa” (Dias, 2009:31).

Por outro lado, o domínio dos conceitos científicos foi também uma das minhas grandes limitações e após vivenciar esta experiência, mesmo sabendo e tendo consciência que ainda terei de trabalhar mais este aspeto, considero que fui evoluindo, ainda que não o suficiente, e ultrapassando algumas das dificuldades. Percebi assim que é fulcral, que enquanto educadora prepare antecipadamente os conceitos a explorar com as crianças, utilizando como recurso materiais cientificamente corretos, até porque quando exploramos conceitos e conteúdos com as crianças, “(...) mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico” (Ministério da Educação, 1997:81). Tal como é possível perceber através da reflexão realizada no decurso da prática, onde menciono que

Apesar das crianças serem pequenas, é necessário que lhes seja dada a oportunidade de promover saberes ligados ao Conhecimento do Mundo que estejam cientificamente corretos, ainda que adequados à faixa etária com que são explorados (...)
(Anexo I: 9.ª Reflexão em contexto de Jardim de Infância).

Apesar de ao longo do meu percurso nesta prática ter sentido diferentes dificuldades, considero que foi através destas, do dissipar das mesmas, que consegui realizar aprendizagens. Ainda assim, tenho consciência de que tenho muito para aprender e vivenciar, mas que sem dúvida estas foram dez semanas intensas e desafiantes, que me permitiram progredir enquanto educadora.

3. SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Torna-se quanto a mim importante começar por referir que todas as reflexões realizadas ao longo da prática, bem como o trabalho que desenvolvi em parceria com a minha colega foram dois aspetos fulcrais e determinantes para o balanço final positivo que faço do meu percurso em relação à Prática Pedagógica em Educação de Infância.

Relativamente às reflexões que fui realizando ao longo do meu percurso, considero que foram fundamentais, e imprescindíveis, até porque percebi que devia refletir antes, durante e depois da ação educativa, de modo a conseguir sobretudo relacionar a teoria com a prática. Faz, agora (depois do meu percurso nesta prática pedagógica) para mim sentido que, enquanto educadora, seja reflexiva, até porque “(...) em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Pinheiro *et al.*, 2007:130).

Através dos momentos de reflexão consegui também perceber as minhas dificuldades e os erros que cometi e que não pretendia voltar a cometer, bem como os meus pontos fortes, os quais pretendia manter nas intervenções seguintes. Através dos erros cometidos e das dificuldades que fui encontrando ao longo da prática fui-me desafiando a mim mesma, de modo a progredir enquanto educadora.

O trabalho em parceria foi outro dos aspetos que considero muito positivo e que me fez crescer enquanto futura educadora. A relação próxima que mantenho com a minha colega facilitou o meu percurso e também a minha intervenção ao longo da prática, pois desta forma conseguimos que existisse sempre troca de ideias, definindo e traçando juntas os objetivos a concretizar, planificando

diferentes estratégias para os conseguir concretizar com as crianças. Para além disso, percebi através desta experiência o que referem Hohmann & Weikart (2004), isto é, que

O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2004:130).

Foi através das várias experiências realizadas nos dois contextos que tive a oportunidade de aprender e de me desenvolver enquanto educadora. Por isso mesmo, considero importante ter como pensamento que é com os erros que se aprende e por isso mesmo nunca terei medo de errar. Apenas utilizarei esses erros para refletir acerca deles, percebendo o que poderei melhorar enquanto educadora. Foram quinze semanas intensas, de aprendizagens bastante significativas não só enquanto futura profissional de educação, mas também a nível pessoal. Esta experiência de intervenção em contexto de educação de infância foi sem dúvida alguma uma mais-valia.

O meu percurso possuiu diferentes momentos em que me foi possível vivenciar e adquirir conhecimentos, bem como desenvolver aprendizagens que anteriormente não tinha conseguido, pois nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar ativamente nestes contextos. Por isso mesmo, considero importante referir que toda a prática foi marcante para mim, na medida em que me permitiu ter uma ideia mais clara do processo educativo, bem como dos comportamentos das crianças, do papel do educador e também das situações que são vivenciadas no contexto.

O contacto que mantive com as crianças, de ambos os contextos, fez com que efetuasse muitas aprendizagens. Os momentos de aprendizagem que vivenciámos foram recíprocos, pois não foram só as crianças que aprenderam comigo, mas também eu aprendi com elas. Esta experiência veio ensinar-me que enquanto educadores não somos apenas nós que ajudamos as crianças a desenvolverem-se, mas são também elas que nos ajudam e nos ensinam tornando-nos adultos melhores e mais completos. A forma afetuosa com que as crianças interagiram sempre comigo fez-me perceber que ser educador vai mais além do planificar propostas educativas desafiantes para as mesmas, é aprender todos os dias através da troca de experiências, da vivência de momentos em conjunto e da troca de afetos.

Foi muito gratificante e enriquecedor poder realizar a prática pedagógica em ambos os contextos, apesar de serem diferentes e por isso serem duas experiências distintas, mas que se completaram. O balanço final é claramente positivo e em muito posso agradecer a todos os profissionais com quem tive a oportunidade de me cruzar e que me transmitiram experiências e conhecimentos fulcrais que contribuíram para que eu crescesse a nível profissional, mas também pessoal.

Este foi o caminho que escolhi e que quero seguir a nível profissional, até porque ser educadora é nunca parar de estudar, de investigar e de descobrir. É uma profissão que nos desafia diariamente e requer muito de nós, envolvendo-nos através dos afetos, tornando-se muito gratificante pelo simples motivo de trabalharmos com crianças que nos oferecem diariamente o seu carinho e sorriso. Resta-me concluir que esta prática pedagógica me fez apenas reforçar a ideia de que é exatamente este caminho que pretendo seguir, fortalecendo desta forma a minha vontade inicial de ser educadora.

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

Ser professor não significa que sejamos um simples expositor de conteúdos. Ser professor requer muito mais do que isso, é um desafio constante, uma aprendizagem diária. O ensino é “(...) uma arte baseada nas experiências dos professores e na sabedoria da prática” (Arends, 2008:4) daí que as práticas pedagógicas vivenciadas se tornem fundamentais para que seja possível aprender e experienciar diferentes momentos em contexto educativo, aliando a teoria à prática.

Deste modo, esta segunda parte do relatório diz respeito ao percurso desenvolvido ao longo das duas Práticas Pedagógicas vivenciadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. De forma a melhor organizar a mesma, esta apresenta-se dividida em cinco pontos principais.

No primeiro ponto realiza-se uma reflexão relativa às vivências desenvolvidas na Prática Pedagógica no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, referente ao 2.º ano de escolaridade, salientando-se as dificuldades sentidas, mas também as aprendizagens resultantes da superação das mesmas. Por sua vez, no segundo ponto apresenta-se o relato de uma experiência educativa, tendo por base a metodologia de trabalho por projeto interligada com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, realizada no âmbito da prática neste mesmo contexto, intitulada por “A Vida das Abelhas”.

No terceiro ponto apresenta-se, de igual forma, uma reflexão crítica referente às experiências vivenciadas ao longo da prática no 3.º ano de escolaridade, onde se evidenciam os aspetos mais significativos que ocorreram ao longo da mesma, e posteriormente, o quarto ponto, é referente ao ensaio investigativo desenvolvido em forma de estudo de caso único, no âmbito da prática no mesmo contexto, acerca da relação entre pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No quinto e último ponto, realiza-se uma síntese reflexiva de todas as vivências e experiências desenvolvidas no âmbito do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientando-se as aprendizagens, as descobertas, os desafios superados, bem como o contributo das mesmas para o meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto professora.

1. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA COM UMA TURMA DE 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Considero importante começar por referir que tive a possibilidade de realizar a minha primeira Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico numa escola pública (EB1 Branca), situada na cidade de Leiria. Esta teve a duração de catorze semanas e decorreu numa sala do 2.º ano de escolaridade, com um grupo de 26 crianças, de idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico é sem dúvida um contexto diferente de todos pelos quais tive a oportunidade de passar até ao momento.

O Ensino Básico constitui-se como a etapa de escolaridade em que é possível, concretizar de forma mais ampla, o princípio democrático contribuindo para o aprofundamento da democratização da sociedade, mas também promovendo a realização individual de todos os cidadãos de uma forma harmoniosa para com os valores de solidariedade social, preparando os alunos para a realização de uma útil e responsável intervenção na comunidade em que se inserem (Ministério da Educação, 2004). Assim, esta é quanto a mim uma importante etapa pela qual todos os alunos passam e que contribui sem dúvida alguma não só para o seu desenvolvimento cognitivo, mas também pessoal e social.

A experiência que vivenciei neste contexto foi repleta de desafios, muitas aprendizagens, mas também algumas dificuldades, que me fizeram crescer enquanto futura professora. Assim sendo, ao longo desta componente reflexiva pretendo focar a minha reflexão no percurso que desenvolvi, nos desafios e aprendizagens que vivenciei, nas dificuldades que senti ao longo desta Prática Pedagógica, bem como no que diz respeito ao papel do professor neste contexto. Considero ainda importante debruçar a minha reflexão sobre alguns aspetos que foram mais significativos e sobre os quais fui refletindo mais aprofundadamente ao longo da prática.

Assim sendo, ao longo desta reflexão para além de refletir acerca do caminho que percorri, mencionando dificuldades e aprendizagens que considero terem sido significativas, refiro também a importância da avaliação bem como da reflexão para a minha atuação enquanto professora. Realizo ainda uma reflexão acerca da pedagogia diferenciada e da aprendizagem cooperativa pois considero que estas foram duas das principais aprendizagens que tive a oportunidade de desenvolver ao realizar a Prática neste contexto.

1.1 O CAMINHO PERCORRIDO – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Ao refletir sobre os diferentes momentos vivenciados ao longo desta prática, isto é, sobre o caminho que percorri ao longo da mesma, percebo que uma das aprendizagens mais significativas que realizei se prende com o contacto que tive a oportunidade de usufruir relativamente ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Foi com esta experiência que consegui ter uma nova visão do contexto educativo que é o 1.º Ciclo, uma vez que, este modelo pedagógico se apresenta como “(...) um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão de conteúdos, das actividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002:47) entre professores e alunos.

Sem dúvida alguma que ao trabalhar de forma direta com este modelo percebi que é possível trabalhar de forma cooperada com os alunos e seguir uma pedagogia diferenciada em simultâneo. Através dos momentos que vivenciei e no contacto que mantive com o modelo percebi que a pedagogia diferenciada faz todo o sentido e é possível colocar em prática, mesmo em turmas com um número elevado de alunos, como a que tive a oportunidade de contactar ao longo desta prática.

Todos os detalhes do Modelo, desde a existência do Conselho de Cooperação à realização do Tempo de Estudo Autónomo, fizeram com que para além de desenvolver diferentes aprendizagens no meu desempenho enquanto professora, conseguisse ter uma visão do trabalho desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico completamente diferente da que possuía anteriormente. Até porque, neste Modelo a ação educativa se centra “(...) no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores” (Grave-Resendes & Soares, 2002:49).

Através da prática neste contexto, para além de muitas outras aprendizagens consegui aprofundar os meus conhecimentos acerca da importância da observação dentro do contexto educativo de 1.º Ciclo. Observar o contexto educativo, a turma no geral e cada aluno em particular, para além de um hábito que antes achava pertinente, tornou-se uma necessidade constante e diária, até porque “ (...) o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) (...)” (Estrela, 2008:26).

A observação passou assim a fazer ainda mais sentido na minha prática como forma de melhorar a mesma, mas também como suporte para a realização de uma melhor planificação, até porque “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 2008:57). Enquanto professora e durante toda a prática, a observação foi uma das principais estratégias a que recorri, tendo como principal objetivo adequar a minha prática às necessidades dos alunos. Para isso, foi importante observar o grupo de alunos de forma a poder conhecê-los melhor e assim adequar às suas necessidades e interesses toda a minha atuação.

Foi de igual forma importante observar os diferentes momentos educativos e retirar dos mesmos evidências que me permitiram não só refletir acerca da minha atuação, mas também acerca do comportamento, desenvolvimento e aprendizagem dos diferentes alunos e que desta forma me fizeram modificar a minha atitude e evoluir enquanto professora. Porque na verdade a observação desempenha “ (...) um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 2008:56).

Assim sendo, a planificação realizada neste contexto é também um dos aspetos acerca do qual considero importante refletir, tal como já tinha realizado no anterior contexto, uma vez que consegui desenvolver diferentes aprendizagens a este nível. Ao contactar com o Modelo do Movimento da Escola Moderna também as minhas ideias em relação à planificação foram sendo modificadas, isto porque consegui perceber que para além de ser um instrumento importante para regular a minha atuação, como forma de definir as estratégias a utilizar e os conteúdos a abordar, a planificação é reguladora do dia-a-dia vivenciado na sala de aula, uma vez que segundo o Modelo acima referido

a organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora (Grave-Resendes & Soares, 2002:71).

Desta forma, através dos momentos de planificação que vivenciei neste contexto, percebi que apesar de planificar com os alunos, também eu tinha um papel importante na elaboração da planificação. Com o decorrer da prática, percebi então que é fulcral planificar não só de acordo com os interesses e motivações dos alunos, mas sobretudo partindo do conhecimento que os alunos já possuem, tal como tinha conseguido perceber no contexto de Educação de Infância, uma vez que “cabe ao professor justamente procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira A., 2002:76).

Ao longo da elaboração das diferentes planificações senti por vezes dificuldades em conseguir definir estratégias adequadas tendo em conta as tarefas a realizar e o grupo de alunos com o qual tinha a oportunidade de estar a trabalhar, pois enquanto professores somos confrontados diariamente com a “(...) necessidade de diversificar métodos e estratégias, tirando o melhor partido de recursos e de condições, de forma a incrementar o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo das crianças” (Pereira A., 2002:75).

Como tal, tornou-se para mim fundamental perceber que a estratégia não é “(...) assimilável nem a uma actividade ou tarefa – embora se desenvolva através delas – nem a uma técnica – embora requeira o seu domínio e uso (...)” (Roldão, 2009:58), mas que enquanto professora e ao assumir uma postura estratégica estou a

(...) conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos (Roldão, 2009:58).

Deste modo, enquanto professora estagiária sinto diariamente a “(...) necessidade de diversificar métodos e estratégias, tirando o melhor partido de recursos e de condições, de forma a incrementar o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo das crianças” (Pereira A., 2002:75). No entanto, através da experiência vivenciada, compreendi que nem sempre as estratégias que defini foram adequadas ao grupo e que as estratégias que utilizei em determinados momentos não estariam adequadas para outros, uma vez que para cada proposta educativa necessitava da minha parte a definição de uma ou mais estratégias de desenvolvimento, na medida em que “a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica (...)” (Roldão, 2009:56).

Sinto que esta foi uma das minhas dificuldades ao longo da elaboração das diferentes planificações, até porque sempre tentei diversificar o tipo de estratégias a utilizar, nomeadamente para controlar o comportamento do grupo, mas nem sempre consegui obter sucesso, pois muitas vezes preocupava-me em estruturar e organizar o modo como ia desenvolver com os alunos determinada tarefa, ao invés de me perguntar a mim mesma,

como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (Roldão, 2009:56).

Por outro lado, ainda em relação à elaboração da planificação, sinto que um dos principais desafios que vivenciei ao longo desta prática se prende com a gestão do tempo nos diferentes momentos do dia. Ao refletir sobre isto, percebi que muitas vezes o incumprimento da planificação surgia não por falta de tempo e não por uma errada previsão do tempo necessário para o desenvolvimento das tarefas aquando da elaboração da planificação, mas sim pela realização de uma má gestão do mesmo, da minha parte. Como tal, ao longo dos diferentes momentos da prática tentei superar esta dificuldade, adotando diferentes estratégias e sobretudo tentando gerir de uma melhor forma as participações dos alunos, pois sinto que essa era a minha principal lacuna, uma vez que durante os momentos de exploração e comunicação com os alunos acabava por gastar tempo que por vezes se verificava desnecessário e que depois faltava em outros momentos do dia.

Assim, considero importante conseguir progredir a este nível, superar esta minha dificuldade, de forma a conseguir efetuar uma melhor gestão do tempo, sobretudo durante os momentos de exploração com os alunos, em grande grupo, utilizando o tempo de forma eficaz, uma vez que “no ensino, o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995:79).

Considero, porém, que será mais benéfico para o aluno existir o incumprimento de determinada tarefa naquele dia, do que cumprir o tempo para cada uma das tarefas, mas não permitir que este solicite ajuda ou retire dúvidas que existam, isto porque “ao dar um tema a correr, no mínimo de tempo possível, o professor pode ter sido muito eficiente. Porém, se os alunos não aprenderam, o professor não terá sido eficaz” (Arends, 1995:79). Foi por isso que muitas vezes hesitei em avançar com determinadas tarefas, pois tinha como principal objetivo auxiliar cada um dos alunos e permitir que cada um deles desenvolvesse aprendizagens, acabando assim por gastar tempo desnecessário em determinadas tarefas, durante alguns momentos da minha prática. Considero por isso que é importante que enquanto professora tenha em atenção, quando planifico, ao tempo necessário não só para a

execução da tarefa e sua exploração, mas sobretudo ao tempo de aprendizagem necessário para cada aluno, pois só desta forma será possível os alunos aprenderem.

Relativamente à minha atuação, enquanto professora, considero importante referir que uma das principais dificuldades se prende, novamente, com os conhecimentos científicos e o rigor científico utilizado. Ao longo da prática e também através dos diferentes momentos de reflexão, percebi que é fundamental que desenvolva os meus conhecimentos científicos e que seja o mais rigorosa possível, até porque “os conceitos científicos são, de certo modo, as pedras basilares sobre as quais assentam as interpretações científicas e, relacionados entre si, possibilitam as descrições e explicações científicas” (Pereira A., 2002:20). Tornando-se por isso essencial que consiga dominar os conceitos a abordar com os alunos, para conseguir responder a todas as suas solicitações e perguntas de forma rigorosa e cientificamente correta.

Apesar de considerar que sempre me esforcei de forma a conseguir estar preparada para a abordagem dos diferentes conceitos que explorei com os alunos, sinto que nem sempre essa preparação foi suficiente e ao longo da prática que desenvolvi senti, em alguns momentos, que ao não estar segura acerca dos conhecimentos que possuía sobre determinado conceito perdia toda a confiança que tinha, sentindo-me ansiosa e mais nervosa, transmitindo isso aos alunos.

Deste modo, sendo que os conceitos “(...) são representações mentais gerais e abstractas que permitem organizar e simplificar as percepções e os conhecimentos” (Thouin, 2008:18), será importante que, enquanto professora, possua e desenvolva os meus conhecimentos acerca dos diferentes conceitos inerentes a toda a prática, pois a minha preparação e os meus conhecimentos irão contribuir para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Assim, se estiver preparada ao nível dos conceitos científicos a abordar conseguirei desenvolver a minha prática de uma forma mais segura, conseguindo questionar, desafiar e explorar com os alunos os conceitos envolvidos nas tarefas propostas de uma forma rigorosa e fidedigna. Deste modo, é essencial que enquanto professora consiga desenvolver

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

Ao longo de toda a minha atuação, tive sempre como principal preocupação adequar a minha prática aos alunos com que tive a oportunidade de contactar, para que conseguissem realizar aprendizagens significativas desenvolvendo os seus conhecimentos. Percebi, com a minha experiência no contexto e também através do modelo pedagógico utilizado, que a interação que mantemos com os alunos é fulcral para a aprendizagem dos mesmos, uma vez que “a interação social é de importância determinante para que as crianças aprendam” (Pereira A., 2002:78) sendo que “(...) um factor importante para a aprendizagem reside na atmosfera emocional e social que o professor cria na sala de aula” (Pereira A., 2002:78).

Ao refletir sobre a dinâmica que desenvolvia em sala de aula com os alunos, percebo que esta interação “(...) onde o trabalho das crianças é valorizado e onde estas contam com a ajuda do professor quando necessitam” (Pereira A., 2002:78) só foi possível desenvolver através da comunicação que fui realizando com todos os alunos, pois considero que através dos diferentes momentos de exploração e também com o desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto, foi possível criar com os

alunos laços fortes e que me auxiliavam no controle do grupo, mas também no desenvolvimento das diferentes tarefas, na medida em que os alunos participavam muito e demonstravam o seu interesse em comunicar comigo, até porque “a relação interpessoal alunos/professor assenta na comunicação e do modo como ela é estabelecida depende o sucesso do acto pedagógico” (Carita & Fernandes, 2012:41).

Ao refletir acerca da minha atuação ao longo desta prática percebo assim que existem ainda muitos aspetos que necessito de melhorar, tendo sempre em vista o meu desenvolvimento enquanto professora. Um desses aspetos prende-se com a minha mobilidade dentro da sala de aula, pois senti algumas dificuldades em circular na sala de aula e em perceber a função desta circulação.

Ainda assim considero que fui progressivamente percebendo o quão fundamental se torna, para mim enquanto professora, circular dentro da sala de aula, uma vez que a circulação me permitiu conseguir tomar consciência, ainda que de forma progressiva, do trabalho desenvolvido pelos alunos, ajudando-me assim não só a conhecê-los melhor, mas também a ajudar na superação das suas dificuldades.

Para além disso, senti ao longo de toda a prática algumas dificuldades relativamente ao controle do grupo, ainda que tenha tentado dissipar as mesmas com a utilização de diferentes estratégias, mais motivadoras e que apelassem à concentração dos alunos, pois

o modo como o professor implica os alunos nas tarefas de aprendizagem e o cuidado que dedica à criação e manutenção do clima afectivo do grupo são duas dimensões que devem ser cuidadosamente geridas, numa perspectiva de intervenção sistemática e continuada (Carita & Fernandes, 2012:75).

A utilização de formas diferentes para iniciar as propostas educativas e o fator surpresa, com a utilização da caixa mistério, acredito que foi uma das principais formas de motivar os alunos, tal como é possível verificar numa das reflexões que realizei, onde menciono que

(...) considero que foi importante começar a abordagem a um novo conteúdo, utilizando uma estratégia um pouco diferente das utilizadas até agora. Ao colocar sons de diferentes relógios, como que se estes estivessem a sair de dentro da caixa mistério, senti que os alunos prestaram muito mais atenção ao que se estava a iniciar e que a sua motivação foi ainda maior do que se utilizasse apenas a caixa surpresa, como já fiz anteriormente (Anexo II: 10.ª Reflexão em contexto de 1.º CEB – 2.º ano).

Faz agora para mim sentido, enquanto professora, que se utilizem diferentes formas de abordar os conteúdos e sobretudo diferentes estratégias que motivem os alunos e ao mesmo tempo permitam que estes desenvolvam os seus conhecimentos e aprendizagens de uma forma interdisciplinar. É possível verificar isso mesmo através de uma afirmação que realizei numa das reflexões, onde menciono que

“Oh! Estamos a aprender Matemática mas com música!”. Através da reflexão que realizei em relação à atividade e do comentário da aluna, considero que a utilização da canção para abordar um novo conteúdo mais relacionado com a área da Matemática foi uma estratégia bastante adequada ao grupo e que motivou os alunos (Anexo II: 12.ª Reflexão em contexto de 1.º CEB – 2.º ano).

Ainda assim, existiram alguns momentos em que a utilização do fator surpresa e a utilização de estratégias mais motivadoras, não foram promotoras de um melhor comportamento por parte do grupo, pois a motivação dos alunos foi excessiva e estes acabavam assim por criar um ambiente de desordem dentro da sala, tal como é possível perceber através da afirmação existente numa das reflexões realizadas no decorrer da prática

A motivação foi tanta e o interesse que os alunos demonstraram também, que a certa altura percebi que por um lado ao iniciar as atividades de forma diferente conseguia motivar os alunos para a realização das mesmas, mas que por outro lado acaba por criar um pouco de entusiasmo a mais, que depois se reflete no comportamento e na atenção dos alunos (Anexo II: 8.ª Reflexão em contexto de 1.º CEB – 2.º ano).

Contudo, sinto que o controlo do comportamento do grupo é uma dificuldade com o qual me irei deparar noutros instantes da minha prática, pois o mesmo grupo de alunos comporta-se de maneira muito distinta de uns dias para os outros e nós enquanto professores temos de saber gerir isso mesmo, essas constantes mudanças de comportamento, adequando as estratégias que utilizamos em todos os instantes, até porque são fundamentais “as competências do professor na gestão de sala de aula, como

meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização” (Carita & Fernandes, 2012:74).

1.2 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA E O TRABALHO COOPERATIVO – UM DESAFIO, UMA APRENDIZAGEM VIVENCIADA

Foi com a experiência que desenvolvi neste contexto que percebi, de forma significativa, que é possível desenvolver uma prática utilizando uma pedagogia diferenciada e o trabalho cooperativo, uma vez que perante o grupo com o qual contactei foi possível perceber que é fundamental que o professor tenha uma conceção diferente do processo educativo e da sala de aula de modo a

(...) empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos (...) heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns” (Gomes, 2011:46).

Durante as minhas atuações tive sempre como principal preocupação, sendo este também um dos grandes desafios por que passei ao longo desta prática, em adequar a minha intervenção a cada um dos alunos, estando sempre atenta às dificuldades e características de cada um, para que todos realizassem aprendizagens significativas, ainda que a ritmos diferentes, o que nem sempre foi fácil. Senti alguma dificuldade em gerir alguns momentos, devido ao facto de existirem alunos com ritmos e dificuldades bastantes distintas, no entanto compreendi que

os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (Grave-Resendes & Soares, 2002:20).

Só é possível enquanto professores utilizarmos uma pedagogia diferenciada se conhecermos muito bem cada um dos alunos e realizarmos o levantamento dos estilos de aprendizagem dos mesmos, pois ao sabermos os pontos fortes e fracos do aluno será uma ajuda para escolhermos as estratégias pedagógicas adequadas. Na verdade, o professor que trabalha tendo em conta uma pedagogia diferenciada tem o papel de organizar respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa desenvolver.

A experiência pela qual tive a oportunidade de passar ao longo desta prática, permitiu-me perceber que quando diferenciamos pedagogicamente, estamos a identificar e dar resposta a uma variedade de capacidades de uma turma no geral, para que os alunos não necessitem de estar todos a estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma, mas que o façam cada um de acordo com o seu ritmo, conseguindo assim superar as suas dificuldades.

Acredito que sobretudo nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo vivenciados em sala de aula com os alunos, este trabalho diferenciado foi realizado, ainda que nos restantes momentos sempre o tivesse tentado fazer, pois cada aluno tinha a oportunidade de trabalhar de acordo com o seu Plano Individual de Trabalho, onde registava os assuntos em que tinha mais dificuldades, podendo debruçar-se sobre elas, sempre com o auxílio do professor e dos restantes colegas, de forma a ultrapassar as suas dificuldades e a progredir nas suas aprendizagens. Assim, o Tempo de Estudo Autónomo para além de ser um momento onde se torna possível trabalhar de forma diferenciada, através dos momentos de reflexão que realizei em relação ao mesmo, verificou-se também um momento essencial no que se refere à estimulação dos alunos para o trabalho em cooperação, tal como é possível verificar através de uma das reflexões realizadas no decurso da prática, onde refiro que

(...) esta semana apercebi-me que a grande maioria trabalhou em grupo e que o fazem para se auxiliarem uns aos outros (...) durante o tempo de estudo autónomo fez-me perceber isso mesmo, pois estas diziam “Olha eu tenho mais dificuldades é nas

medições da Matemática. Não sei muito bem como fazer.” ao que a outra responde “Eu também tenho um bocadinho mas posso ajudar-te. Vamos então medir como está no PIT?” (...) São momentos como este que me fazem refletir e pensar na importância que o trabalho de cooperação tem para estes alunos. (Anexo II: 8.ª Reflexão em contexto de 1.º CEB – 2.º ano).

Como tal, através dos diferentes momentos de atuação e observação ao longo da prática, consegui assim realizar outra aprendizagem, que se prende com o facto de os alunos desenvolverem, com a minha ajuda e de todos os intervenientes da prática, uma aprendizagem de forma cooperada, apesar de que “pôr os alunos a trabalhar em grupo para aprenderem não é o mesmo que estruturar a cooperação entre os alunos” (Lopes & Silva, 2009:15) uma vez que

a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009:15).

Foi para mim importante perceber, sobretudo com o desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto, que os alunos se sentem mais motivados e aprendem de facto mais significativamente de forma cooperada do que comparativamente com o ensino dirigido pelo professor, tal como é possível verificar através de uma reflexão realizada no decorrer da prática, onde refiro que

Através dos momentos de construção da abelha é possível verificar que existe no grupo uma grande entajada e cooperação, pois apesar de ser um trabalho prático e não permitir que estejam todos a realizar o trabalho em simultâneo, os alunos mostraram saber coordenar as suas participações pois diziam “J. ainda não foste...vem agora tu.” e “Quem é que falta ajudar? AD. ainda não vieste, troca comigo”(Anexo II: 13.ª Reflexão em contexto de 1.º CEB – 2.º ano).

Considero por isso importante, que enquanto professores, percebamos que devemos fomentar nos alunos esta necessidade de trabalhar cooperativamente, pois

A aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo (Lopes & Silva, 2009:4).

1.3 A AVALIAÇÃO – UM DESAFIO DIÁRIO DO PROFESSOR

Outro dos aspetos acerca do qual considero fundamental refletir e que se relaciona com a atuação que desenvolvi ao longo da prática, diz respeito à avaliação e como tal este é um dos aspetos sobre o qual fui refletindo ao longo de todos os momentos de reflexão que aconteceram no decorrer da prática, tornando-se assim bastante significativo. Desde o início que senti muitas dificuldades em avaliar, até porque esta dificuldade

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

Fui assim percebendo progressivamente que mais do que uma prática, a avaliação é uma necessidade para os professores, uma vez que se enquanto professores “ (...) procuramos desenvolver uma prática consciente e orientada pelo conhecimento que temos dos alunos, e não casuística ou intuitiva, não há forma de evitar práticas avaliativas reguladoras” (Santos *et al.*, 2010:14).

Através dos diferentes momentos de avaliação que fui realizando, tendo sempre em vista o meu progresso e o superar das minhas dificuldades a este nível, que representava no fundo um obstáculo para a realização da minha atuação, consegui desenvolver as competências que me foram possíveis adquirir no contexto de Educação de Infância, pois comecei a sentir a verdadeira necessidade de avaliar os alunos a cada instante do dia. Até porque não é apenas importante avaliar a tarefa realizada pelo aluno e a forma como a desenvolveu, mas também perceber através da avaliação quais as dificuldades do aluno, qual o comportamento que demonstra, conhecendo-o melhor e podendo assim posteriormente adequar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das tarefas, até porque “(...) é importante não esquecer que a avaliação não é um fim em si. Daí que seja essencial discutir e negociar os critérios de avaliação para encontrar soluções e tomar decisões” (Pais & Monteiro, 1996:46).

Com a avaliação que fui conseguindo realizar ao longo da prática, não só consegui conhecer melhor os alunos, como utilizar esses conhecimentos de forma a melhorar a minha prática enquanto professora. Uma das principais aprendizagens que retiro a este nível diz respeito à utilização do *feedback* como forma avaliativa, uma vez que “a avaliação, através do processo de comunicação que se estabelece e, muito particularmente, através de um *feedback* deliberada e devidamente preparado e utilizado, entra no ciclo do ensino e da aprendizagem” (Fernandes, 2008:77). Percebi, assim, que por si só o *feedback* não resolve qualquer problema que o aluno tenha, uma vez que deve ser devidamente pensado e estruturado, de forma adequada para que seja integrado no processo de aprendizagem do aluno (Fernandes, 2008).

Com o desenvolvimento da prática aprendi a atribuir significado à avaliação, desenvolvendo-a mais enquanto avaliação formativa do que sumativa ou de verificação de conhecimentos, até porque a avaliação formativa ocorre quando “(...) num contexto mais ou menos interactivo de aprendizagem, está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e que os ajude a ultrapassar as suas eventuais dificuldades (...)” (Fernandes, 2008:83).

Depois da experiência desenvolvida, sinto ainda algumas dificuldades ao nível da avaliação, pois considero que é um processo complexo que enquanto professores temos de desenvolver, uma vez que

(...) necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado (Sobrinho, 2002, citado por Ferreira, 2007:11).

Através de todos os momentos de reflexão e da prática vivenciada, verifico que atualmente avaliar é para mim muito mais do que verificar se os objetivos delineados foram cumpridos ou se levantaram algum tipo de dificuldades. Avaliar é refletir, é observar e tomar decisões acerca de todos os momentos vivenciados em sala de aula, de forma a auxiliar o aluno a progredir na sua aprendizagem, uma vez que “informa os alunos e os professores sobre os seus percursos de aprendizagem, visando a criação de condições que possibilitem o sucesso educativo do maior número de alunos, através da regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007:18). Assim, sinto que com esta prática desenvolvi os meus conhecimentos ao nível da avaliação e que isso foi fundamental para o meu desenvolvimento e progresso enquanto professora.

1.4 A REFLEXÃO – UMA PRÁTICA DIÁRIA DO PROFESSOR

Considero ainda pertinente mencionar que, ao longo de todas as semanas de prática, fui percebendo, mais uma vez, a importância que a reflexão desempenhou na minha prática. Considero que consegui progredir ainda mais a este nível, ultrapassando algumas questões com que me tinha deparado anteriormente, mas sobretudo porque através dos momentos vivenciados senti uma necessidade de refletir não só acerca da minha atuação, mas também acerca de todos os aspetos inerentes à mesma, nomeadamente acerca das evidências e comportamentos dos alunos.

Ao refletir de forma fundamentada sobre as evidências e comportamentos dos alunos estou a questionar-me, a tentar percebê-los e desta forma conseguirei mais facilmente auxiliá-los no seu processo de aprendizagem, pois o desafio de ser professor é muito mais do que planificar, é refletir, decidir e optar a cada instante, uma vez que

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

Desta forma, considero que todos os momentos de reflexão que realizei, quer individualmente, quer com os diferentes intervenientes da prática, foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, uma vez que me ajudaram a perceber a minha atuação, a conhecer as minhas dificuldades e aprendizagens e sobretudo a regular a minha atuação de forma a proporcionar momentos adequados de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos. No fundo, em cada momento de reflexão reconstruía a minha prática, pois ao colocar em questão o que foi feito conseguia perceber os aspetos a modificar e também os aspetos a manter. Ao longo das minhas reflexões tentei sempre refletir de forma crítica e fundamentada, pois

os professores não reflexivos não se interrogam sobre o que fazem e porque o fazem, aceitando sem discussão e de forma acrítica os valores e as práticas dominantes de uma determinada instituição, perdendo de vista as metas e os objetivos da sua actividade docente quotidiana” (Sá e Varela, 2007:21).

A reflexão assumiu assim um papel preponderante no meu desenvolvimento enquanto professora, ajudando-me a melhorar a minha prática a cada semana. Ainda assim sinto que consigo progredir mais a este nível, sobretudo tendo em conta que será importante refletir, antes e depois da atuação, mas também durante, no momento e isso é algo que considero não ter ainda conseguido fazer ao longo desta prática, com a frequência desejada.

Considero que o crescimento que consegui realizar ao longo desta prática foi possível devido às reflexões efetuadas, mas também às críticas que me foram sendo feitas pelos diferentes intervenientes da prática, pois sempre as encarei como críticas construtivas que me ajudaram a progredir e a ultrapassar muitas das dificuldades sentidas, uma vez que me forneceram informações importantes acerca da minha prática que sozinha não conseguia perceber, até porque “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, cit. in Vieira, 2011:168).

Toda esta prática, tal como as anteriores, foi repleta de dificuldades, muitos desafios e por conseguinte também muitas aprendizagens. A verdade é que consegui desenvolver aprendizagens que só foram possíveis pelo simples facto de ter a oportunidade de contactar com o Movimento da Escola Moderna. Tenho consciência de que necessito de ultrapassar por completo algumas das minhas dificuldades, mas tal só será possível através da intervenção e do desenvolvimento de mais práticas, no fundo através da aquisição de mais experiência.

2. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - O PROJETO “A VIDA DAS ABELHAS”

Enquanto educadores/professores vivenciamos diversos desafios inerentes à nossa prática. A forma como trabalhamos, como interagimos e como exploramos o mundo que nos rodeia com as crianças determina a forma como estas aprendem e se desenvolvem. Assim sendo, é importante que enquanto educadores/professores adotemos diferentes estratégias e metodologias quando trabalhamos com as crianças, para que todas as situações vivenciadas sejam, o mais possível, significativas e enriquecedoras para as mesmas. Para isso, a investigação sobre as metodologias que utilizamos enquanto educadores/professores para trabalhar com as crianças e a posterior reflexão acerca das mesmas assume um papel preponderante na prática diária de um docente.

Como tal, neste ponto do relatório apresenta-se o relato de uma experiência educativa realizada no âmbito da primeira Prática Pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 2.º ano de escolaridade, que foi desenvolvida tendo por base a metodologia de trabalho por projeto em interligação com o trabalho realizado segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

De forma a melhor organizar esta parte do relatório, esta encontra-se dividida em quatro pontos principais. O primeiro diz respeito à introdução, onde se contextualiza o projeto implementado, intitulado de “A vida das abelhas” e a situação desencadeadora do mesmo, bem como se apresentam os alunos participantes no mesmo. Para finalizar, neste primeiro ponto são ainda apresentadas as principais intenções do projeto desenvolvido ao longo da investigação.

O segundo ponto diz respeito ao enquadramento teórico, onde se apresenta a fundamentação teórica relativa à metodologia de trabalho por projeto e ao trabalho desenvolvido segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. No terceiro ponto realiza-se a apresentação, descrição e análise do projeto “A vida das abelhas” desenvolvido com uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis crianças, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Para finalizar, no quarto e último ponto realiza-se uma reflexão final relativamente ao projeto desenvolvido, onde merecem destaque as principais aprendizagens desenvolvidas, as limitações do projeto, bem como sugestões e novos caminhos possíveis de percorrer depois da implementação do projeto e do decorrer de toda a investigação.

2.1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro ponto realiza-se a contextualização do estudo, através de uma introdução fundamentada acerca da metodologia de trabalho por projeto em interligação com o trabalho desenvolvido segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, seguindo-se da apresentação do grupo participante no mesmo, sendo depois referenciada a situação desencadeadora do projeto, bem como as principais intenções para o desenvolvimento do mesmo.

DESENVOLVER A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA...É POSSIVEL!

A educação é vida: cria as condições para que cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e, acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência (Dewey, s.d., citado por Gambôa, 2011:53).

A escola de que dispomos na sociedade atual está em constante mutação e sofre transformações a vários níveis. Para que as futuras gerações, as crianças de hoje, consigam desenvolver-se e aprenderem de forma a serem adultos/cidadãos participantes e ativos na vida da sociedade em que se inserem, as instituições educativas bem como todos os profissionais que nelas trabalham, devem realizar práticas que tomem como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, através de um ensino em que as necessidades e interesses das mesmas sejam privilegiados.

Apesar de consistir num enorme desafio, trabalhar desenvolvendo práticas educativas articuladas e contextualizadas, que sejam promotoras de aprendizagens ativas e significativas para as crianças, partindo dos conhecimentos que as mesmas possuem, este é o caminho que o professor deve seguir, até porque os momentos que os alunos vivenciam na escola devem constituir uma oportunidade para que “realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e

socializadoras que garantam efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004:23).

Os professores e educadores têm, deste modo, um papel muito importante e uma tarefa bastante complexa que requer da sua parte uma atitude crítica e investigativa, de reflexão e sobretudo de revisão constante da sua prática educativa. É importante que o professor observe, se questione sobre o que observa, reflita e por fim repense a sua prática, de forma a progredir e desenvolver um trabalho melhorado, tendo como principal objetivo o desenvolvimento global da criança.

A metodologia de trabalho por projeto, bem como a metodologia seguida pelo Movimento da Escola Moderna, constituem assim, apesar de apresentarem algumas características díspares, duas formas de trabalhar com as crianças tornando a escola num espaço onde as aprendizagens realizadas são ativas e significativas, apoiadas sobretudo na partilha de experiências, saberes, na descoberta de curiosidades e dúvidas, pelo que permite uma articulação das diferentes áreas e conteúdos.

A criança é o principal agente da aprendizagem “com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares” (Gambôa, 2011:72). Através desta metodologia as crianças colocam perguntas, dúvidas, resolvem problemas do seu quotidiano, procurando assim dar sentido ao mundo que as rodeia, desenvolvendo em simultâneo a capacidade de que a aprendizagem é contínua e não estanque (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Por sua vez, também o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna centra a sua ação educativa no “(...) trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores”(Grave-Resendes & Soares, 2002:49). Sendo por isso que o trabalho de projeto que é desenvolvido se constitui como uma estratégia de aprendizagem para diferenciação de conteúdos, de atividades e de tempo. Os projetos desenvolvidos segundo o modelo, decorrem sempre dos interesses manifestados pelos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Tendo em conta a metodologia de trabalho por projeto, o trabalho desenvolvido segundo modelo do Movimento da Escola Moderna e o interesse dos alunos pela natureza e por sua vez pela ciência, foi desenvolvida uma experiência/proposta educativa/pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da área de conteúdo de Estudo do Meio, mas sempre numa perspetiva integradora das diferentes áreas de conteúdo, desde o Português às diferentes Expressões, seguindo-se uma metodologia de trabalho por projeto integrada na metodologia desenvolvida pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna.

Através da realização da experiência educativa apresentada ao longo desta parte do relatório, tentou-se utilizar os pontos comuns entre a metodologia de trabalho por projeto e os pressupostos do Movimento da Escola Moderna, de forma a retirar o melhor de cada uma, tendo sempre como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partindo dos seus interesses e motivações.

OS ALUNOS DA SALA 4 DO 2.º ANO

O projeto “A vida das abelhas” foi desenvolvido com um grupo de alunos que frequentava a sala 4 do 2.º ano de escolaridade de uma escola pública, situada na cidade de Leiria, constituído por vinte e seis crianças (treze do sexo feminino e as restantes treze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade.

A maioria dos alunos frequentava a escola pelo segundo ano, pelo que já conheciam os colegas de grupo e o professor responsável, existindo apenas um aluno a frequentar a escola e a turma pela primeira vez. Na turma quatro alunos ficaram retidos no final do ano letivo anterior e sete dos vinte e seis alunos pertencentes à mesma possuíam Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual ativo, fundamentalmente nas áreas de Matemática e Português.

Considerando as informações presentes no Projeto Curricular de Turma e as observações efetuadas pela investigadora ao longo do desenvolvimento da primeira prática em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, é possível salientar que, em geral, os alunos da turma eram muito participativos relativamente aos diferentes momentos do dia. A curiosidade, a vontade de descobrir, de saber mais e de aprender, eram características notórias das crianças que faziam parte do grupo. A autonomia era uma das principais características comuns a todas as crianças, até porque através do trabalho efetuado segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna tiveram a possibilidade de aprender a executar a maioria das tarefas do seu dia-a-dia de forma autónoma e cooperada.

As tomadas de decisões eram sempre efetuadas tendo como base a opinião fundamentada dos diferentes alunos. Por isso mesmo, era notório que a maioria dos alunos sempre que necessitava de justificar alguma opinião ou decisão o fazia com bastante naturalidade e facilidade. Caracterizavam-se por ser alunos responsáveis e que mostravam ter respeito pelo outro, mantendo um bom relacionamento entre si, manifestando atitudes cooperativas e de ajuda nos diferentes momentos do dia.

Relativamente às dificuldades da turma, no geral, todos os alunos apresentavam algumas dificuldades ao nível da escrita, nomeadamente ao nível da ortografia. Nenhum dos alunos tinha receio em escrever as suas ideias e opiniões, uma vez que a dificuldade não se centrava no modo como transpunham as suas ideias para a escrita, mas sim na ortografia. Em relação à leitura, todos os alunos liam de forma perceptível e até expressiva, apesar de existirem diferentes níveis de desenvolvimento a este nível, como é normal. No que se refere à área curricular de Matemática, os alunos desenvolviam com facilidade o seu cálculo mental, no entanto ainda que demonstrassem gosto pela resolução de problemas, a grande maioria dos alunos da turma apresentava algumas dificuldades a este nível.

Os alunos desde cedo demonstraram bastante curiosidade e interesse relativamente à área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente em relação aos seres vivos. Sendo esta uma das áreas preferenciais dos alunos, era notório que os alunos estavam motivados para experimentar e descobrir, mostrando o desejo de querer saber o porquê das coisas, questionando e procurando respostas para as suas dúvidas e curiosidades. Deste modo foi notório o interesse, deste grupo de crianças, em descobrir o mundo que as rodeia e em explorar todos os assuntos referentes ao Estudo do Meio, nomeadamente os animais.

Em relação às áreas curriculares direcionadas para as Expressões (Plástica, Música, Motora e Dramática), desde cedo os alunos demonstraram imenso gosto e curiosidade pelas mesmas. Todas as propostas educativas que envolvessem estas áreas, seriam desde logo propostas motivantes para a maioria da turma. Foi possível perceber que os alunos representam facilmente através do desenho as suas ideias, tal como o fazem na escrita, e que, no geral, a pintura era uma das atividades preferidas dos mesmos, assim como a dança e a música.

Das vinte e seis crianças pertencentes à turma da sala 4, do 2.º ano de escolaridade, apenas treze desenvolveram de forma mais ativa o projeto “A vida das abelhas”, uma vez que foram desenvolvidos na turma dois projetos em simultâneo e se optou por criar dois grupos constituídos pelo mesmo número de participantes. Para a seleção e formação dos grupos, a investigadora teve em conta as manifestações dos interesses das crianças e de forma unânime as crianças com o auxílio da investigadora decidiram quem fazia parte de um projeto e do outro. Ainda assim, é importante salientar que os dois grupos trabalharam sempre de forma partilhada e cooperada. Desta forma, do grupo do projeto relacionado com a abelha fizeram parte treze crianças, seis rapazes e sete raparigas. De forma a salvaguardar a identidade das crianças, ao longo do relatório serão apenas mencionadas abreviaturas dos seus nomes.

SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

No dia oito de abril de dois mil e treze, no decorrer da exploração de um excerto da obra literária “A Menina Gotinha de Água”, referente ao programa de Português do 2.º ano de Escolaridade, aquando da análise das palavras desconhecidas, um dos alunos no seu momento de intervenção menciona a palavra *favos* como uma das palavras por si desconhecidas. Desde logo, os restantes alunos mostraram o seu interesse e curiosidade e tentaram ajudar a colega a descobrir o significado da palavra *favos*. Após o surgimento da dúvida, a investigadora decide estabelecer um momento de conversa com os alunos acerca da ideia que cada um deles tinha sobre o significado da mesma, nomeadamente

M.: *O favo é do mel...das abelhas.*

L.: *Não o favo é onde vivem as abelhas.*

BP.: *Os favos são de mel e estão nas casas das abelhas.*

DD.: *Os favos são das abelhas...acho que é onde elas dormem.*

T.: *Os favos são das abelhas...a abelha é um inseto.*

AD.: *As abelhas não são insetos...são voadores mas não são insetos.*

B.: *Mas professora eu acho que as abelhas são insetos, são animais mas são dos insetos.*

Durante a conversa e após a afirmação do T. e do AD. surgiu na turma uma nova dúvida (*será que as abelhas são ou não insetos?*), que a investigadora decide não explorar no momento, por opção própria, de forma a manter a curiosidade e o interesse dos alunos em pesquisar e querer saber mais sobre o assunto.

Considerando, através dos momentos de diálogo com os alunos, o interesse manifestado pelas crianças da turma sobre os favos de mel e posteriormente sobre as abelhas, sendo os insetos animais que cativam e tendo em conta que o grupo de crianças mostrou gostar de explorar, ser curioso e querer saber sempre mais, procurando insistentemente descobrir o mundo que os rodeia para satisfazer as suas curiosidades e dúvidas, a investigadora considerou pertinente colocar um desafio às crianças da turma (de forma a integrar o trabalho desenvolvido no Movimento da Escola Moderna). Desafiou assim os alunos a desenvolverem um trabalho seguindo a metodologia de trabalho por projeto para descobrirem a vida das abelhas de acordo com os seus interesses e curiosidades.

Através do desafio lançado pela investigadora, as crianças tinham a oportunidade de desenvolver propostas educativas associadas à descoberta e exploração de um dos muitos seres vivos que as rodeiam, neste caso a abelha, para além de conseguirem desenvolver as suas competências no que se refere às atitudes de respeito pelos mesmos. Torna-se evidente que cabe portanto ao professor promover tarefas que partam dos interesses das crianças, das suas curiosidades, dúvidas e “(...) das

ideias que possuem acerca do mundo natural” (Fialho, 2009:7). Daí que a metodologia de trabalho por projeto seja uma forma de desenvolver as ideias, de investigar as dúvidas que as crianças possuem acerca do mundo que as rodeia, uma vez que “ o aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento; transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si” (Gambôa, 2011:70).

O desenvolvimento de propostas educativas relacionadas com os processos da ciência contribui para o desenvolvimento da criança, na medida em que promove a aquisição de atitudes importantes, como a atitude interrogativa e de curiosidade, o respeito pelo outro, a reflexão crítica, a persistência, a criatividade e sobretudo o espírito de cooperação e entreaajuda (Afonso, 2008)., uma vez que “ (...) o contacto com a ciência pode contribuir para o desenvolvimento e a maturação das capacidades intelectuais da criança” (Pereira A., 2002:35).

Na verdade, muitos dos processos que são utilizados em ciência “(...) são destrezas intelectuais comuns a outras áreas de conhecimento” (Fialho, 2009:6) sendo por isso possível todas as outras diferentes áreas do conhecimento, interligando-as entre si. Será assim importante que as crianças explorem e tenham contacto desde cedo com o mundo à sua volta, pois as atitudes que a ciência permite valorizar constituem uma importante base para que a criança consiga progredir intelectual e emocionalmente, uma vez que o seu conhecimento e a sua utilização podem de certa forma influir o seu desenvolvimento social e pessoal (Pereira A., 2002).

AS PRINCIPAIS INTENÇÕES DO PROJETO

Tendo como base os conhecimentos acerca da turma e partindo do interesse, manifestado pelas crianças da mesma, acerca das abelhas e dos diversos assuntos inerentes às mesmas, foram definidas como principais intenções do projeto: 1) promover atitudes de respeito e estima pelos seres vivos; 2) perceber quais as ideias dos alunos acerca da morfologia externa e do comportamento/vida da abelha; 3) despertar nos alunos o interesse e a curiosidade pelos seres vivos, nomeadamente pela abelha; 4) promover o gosto pela descoberta, pela pesquisa e pela aprendizagem em grupo e de forma cooperada; 5) suscitar nos alunos atitudes de respeito e entreaajuda; 6) promover o gosto nas famílias para a participação do trabalho realizado em sala de aula; 7) compreender se com o desenvolvimento do projeto os alunos alteraram as suas ideias iniciais, nomeadamente acerca da morfologia externa da abelha.

2.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Considerando as principais intenções do trabalho apresentam-se de seguida alguns fundamentos teóricos considerados fundamentais e pertinentes para esclarecer e fundamentar os assuntos abordados ao longo desta experiência educativa, contextualizando desta forma o trabalho desenvolvido. Em anexo (Anexo III) apresenta-se ainda um enquadramento teórico relativamente à morfologia da abelha, uma vez que se verificou essencial realizar o mesmo para que fosse possível analisar as aprendizagens realizadas pelos alunos, bem como para auxiliar os mesmos ao longo do desenvolvimento do projeto.

2.2.1 O TRABALHO DE PROJETO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

O Movimento da Escola Moderna é um modelo sociocêntrico em que todos os momentos são geridos em cooperação. Os alunos são participantes ativos na organização, gestão e avaliação da turma em que se inserem, preparando-os assim para a vida em sociedade (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A aprendizagem é realizada sempre de forma democrática, visando a liberdade de pensamento e de expressão. Desta forma, é possível orientar as aprendizagens dos alunos tendo em conta as suas capacidades e necessidades específicas e em simultâneo proporcionar-lhes diferentes momentos de aprendizagem que sejam estimulantes e desafiadores (Grave-Resendes & Soares, 2002). Assim, procura não só respeitar o ritmo e as características individuais de cada aluno, mas também promover em cada turma o espírito de entreajuda e cooperação, uma vez que “toda a turma é implicada no sucesso de cada aluno, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentem mais dificuldades, em qualquer área” (Gomes, 2011:89).

O trabalho realizado não contempla apenas a relação professor-aluno, mas também a participação ativa quer de outros grupos de alunos, quer dos pais, familiares e restante comunidade educativa (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Os alunos são o centro da ação educativa, “como actores dos seus percursos de aprendizagem realizados em cooperação com os colegas e com o professor” (Grave-Resendes & Soares, 2002:48). A aprendizagem é entendida como um procedimento que cada um organiza e constrói a partir do conhecimento que já possui, realizando conexões “(...) entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que, em interação com os outros, vai construindo” (Grave-Resendes & Soares, 2002:49).

A comunicação, a cooperação e a participação democrática são os conceitos essenciais que o modelo defende, tendo como principais pressupostos a expressão livre dos alunos, proporcionando na sala de aula um ambiente afetivo que estimule a comunicação e partilha, as aprendizagens em interação e ainda o sentido social das aprendizagens (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A ação educativa é centrada no trabalho realizado de forma diferenciada para desenvolver a aprendizagem dos alunos de acordo com as suas necessidades, sendo necessário que o professor conheça as características próprias de cada aluno, nomeadamente pontos fortes, interesses, necessidades e sobretudo estilos de aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002). Em simultâneo o professor cria condições para o sucesso dos seus alunos, apoiando-os no seu processo de desenvolvimento quer enquanto pessoa, quer enquanto cidadão “promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser” (Grave-Resendes & Soares, 2002:50).

O espaço educativo deste modelo pedagógico pressupõe uma organização em “função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam” (Grave-Resendes & Soares, 2002:50). A forma como o espaço educativo se encontra organizado é da responsabilidade de todos os intervenientes do mesmo, desde o professor aos alunos. Todo o espaço, bem como os materiais, está organizado de forma a promover o trabalho autónomo dos alunos, uma vez que se encontra estruturado para permitir que estes realizem atividades diversificadas e simultaneamente diferentes modalidades de trabalho, desde o trabalho em pequenos grupos, entre pares, coletivo ou individual (Grave-Resendes & Soares, 2002).

No Movimento da Escola Moderna “o trabalho de projecto é muito diferente de um simples trabalho de grupo, exige dos alunos e do professor mais esforço e perseverança, uma atitude permanente de investigação (...)” (Gomes, 2011:137). É desta forma que o Trabalho de Projetos se torna importante, pois apenas é possível desenvolvê-lo se existir motivação e interesse por parte dos alunos. Assim, pode dizer-se que “é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo (...)” (Grave-Resendes & Soares, 2002:72). Os projetos desenvolvidos não são idealizados pelo professor, mas sim “(...) livremente imaginados e postos em prática com iniciativa e liberdade responsável do colectivo em situação de aprendizagem” (Grave-Resendes & Soares, 2002:73).

A organização do trabalho de projeto é realizada através de um Mapa onde vão sendo registados os temas dos Projetos, os nomes dos participantes e os diferentes momentos do desenvolvimento do mesmo (Grave-Resendes & Soares, 2002). Para realizarem os projetos, os alunos formam grupos segundo os seus interesses pelos temas e nunca por imposição do professor, uma vez que “ninguém pode empenhar-se verdadeiramente na realização de um projecto se este lhe for imposto” (Grave-Resendes & Soares, 2002:75).

Para que os alunos desenvolvam os seus trabalhos de projeto, existem quatro fases essenciais que têm de ultrapassar. A primeira fase diz respeito à identificação do problema, a segunda fase corresponde à execução do próprio projeto, a terceira fase refere-se à comunicação do trabalho desenvolvido e por fim a quarta fase é referente à avaliação do trabalho elaborado.

2.2.2 A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Trabalhar segundo a metodologia de trabalho por projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, ao contrário do que se pensa, mas apresenta-se por ser uma metodologia diferente e flexível, com a capacidade de ter os interesses dos alunos como principal preocupação, tendo como finalidade o desenvolvimento de competências que lhes permitam ser cidadãos ativos, participativos e responsáveis (Gambôa, 2011). Assim sendo, pode ser considerada como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos *et al.*, 2012:10) ou “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997:3).

Com duração indefinida, “dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz & Chard, 1997:3) os trabalhos por projeto podem ser desenvolvidos em pequenos grupos, individualmente ou com toda a turma. Sendo esta uma forma de aprendizagem, atribui principal destaque “(...) à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997:5) partindo dos seus interesses e motivações. Torna-se por isso uma metodologia reflexiva e participativa, sustentada pela constante investigação, desenvolvendo uma pedagogia apoiada por ações práticas (Formosinho *et al.*, 2007) que olha para a “criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade compartilhada (Formosinho *et al.*, 2007:15).

Desta forma, “o trabalho de projeto, no centro da Pedagogia-em-Participação, é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação (...)” (Gambôa, 2011:50), sendo a criança o ponto de partida, o centro e o fim (Gambôa, 2011) durante a realização do mesmo. É importante aplicar esta metodologia nas escolas, uma vez que permite “(...) tornar o currículo holístico por via da articulação entre as áreas de conteúdo (ou disciplinares)” (Marchão, 2012:83), promovendo assim um ensino transdisciplinar e uma visão global do processo de ensino e aprendizagem.

A criança torna-se capaz de construir uma compreensão global do mundo que a rodeia, uma vez que experiencia situações de aprendizagem diversas, centradas nos seus interesses e partindo dos ambientes próximos (Marchão, 2012), permitindo que tenha “(...) um espaço de expressão das suas curiosidades, conhecimentos e desejos” (Castro & Ricardo, 2003:10).

A metodologia de trabalho por projeto parece particularmente útil para “(...) mobilizar de forma integrada e pertinente, conhecimentos, atitudes e capacidades já adquiridos, favorecendo o desenvolvimento de competências” (Leite & Arez, 2011:88) para além de ser importante no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, atitudes e capacidades, através do desafiar de novas aprendizagens (Leite & Arez, 2011).

Será de igual forma importante envolver os pais no desenvolvimento do projeto, apelando à sua participação na construção do mesmo, sendo que o poderão fazer através de diferentes formas. Segundo Katz & Chard (1997). Torna-se fulcral que os pais apoiem os seus filhos e partilhem os conhecimentos que têm acerca da temática a trabalhar durante o desenvolvimento do projeto, podendo mesmo esclarecer alguma dúvida, dando importância e encorajando as crianças a realizarem questões. Mais importante do que responder às perguntas, será incitar a criança para se envolver ativamente na investigação para que ela própria encontre respostas para as suas perguntas (Reis, 2008).

Devem ainda questionar as crianças acerca do decorrer do projeto, ouvindo as suas ideias e experiências, acerca das atividades que realizaram, auxiliando a criança para que desta forma reflita sobre as experiências vivenciadas. Para além disso, será também importante participarem ativamente na educação dos seus filhos, realizando, por exemplo, pesquisas em conjunto, fornecendo livros, objetos de interesse e até dar a conhecer alguma atividade ou aptidão que possuam e que seja uma mais-valia para o desenvolvimento do conhecimento por parte das crianças. Podem de igual forma participar ativamente no momento de apresentação/comunicação do projeto, apreciando o trabalho realizado por exemplo num momento de exposição (Katz & Chard, 1997).

Assim sendo, não é apenas a escola/instituição que está envolvida ativamente no processo de aprendizagem da criança, mas também os familiares/pais, existindo uma proposta pedagógica centrada “(...) na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações (...) mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora” (Vasconcelos, 1998:134).

Em síntese, o trabalho de projeto contribui para “que as aprendizagens tenham um significado (...) envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011:9). O processo de aprendizagem realizado segundo esta metodologia, permite que as crianças desenvolvam

competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011:9).

Trata-se portanto de “(...) um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de ligação de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011:76) permitindo “(...) a aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada” (Guimarães & Many, 2011:12) e uma interligação “(...) constante entre a prática e a teoria” (Guimarães & Many, 2011:12).

O PAPEL DO ALUNO/CRIANÇA NA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A metodologia de trabalho de projeto “(...) garante o direito da criança ter voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011:72) sendo que todo o trabalho desenvolvido parte do interesse da criança, uma vez que esta é vista como um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento e de participar na sua aprendizagem (Gambôa, 2011). É através da participação ativa no desenvolvimento do trabalho que a criança “exerce os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011:72). Apenas é possível que realize aprendizagens e que reconstrua o seu conhecimento se for o sujeito principal da ação, isto é, se for o “(...) agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares” (Gambôa, 2011:72).

Esta metodologia pressupõe que as crianças sejam autónomas e capazes de “gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998:133) na descoberta insistente de descobrirem o mundo que as rodeia. A criança é valorizada e a responsabilidade de aprendizagem é partilhada com o adulto, envolvendo “(...) necessariamente a negociação e o planeamento conjunto” (Silva, 2005, citado por Leite & Arez, 2011:89) até porque “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (Vasconcelos *et al.*, 2012:12) pois “as crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências (...)” (Vasconcelos *et al.*, 2012:12).

O papel da criança está valorizado e os momentos de aprendizagem vão de encontro às suas necessidades e interesses, de forma a desenvolverem momentos de aprendizagem significativos, sendo por isso a criança o principal agente do seu processo de aprendizagem, pertencendo-lhe por isso as tomadas de decisões acerca do desenvolvimento do projeto e da execução do mesmo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

O professor tem o papel fundamental de incentivar os alunos/crianças, encontrando-se por isso implicado no projeto, uma vez que assume o papel de “(...) companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998:145).

É um interveniente ativo que tem como principal missão promover o “(...) desenvolvimento e aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista e de resolução de problemas (Marchão, 2012:83) uma vez que incentiva as crianças a colocarem questões, a resolverem dificuldades ou problemas e a aumentarem os seus conhecimentos relacionados com o mundo que as rodeia e que por isso lhes são significativos (Katz & Chard, 1997:6).

Apresenta-se no fundo como o responsável pela organização quer do espaço, quer dos recursos a utilizar, bem como da gestão de conflitos que possam acontecer durante a realização do trabalho. Deve valorizar as ideias, ações e realizações das crianças e ser o seu orientador, no que diz respeito aos recursos que necessitam para o prosseguimento dos seus projetos (Vasconcelos *et al.*, 2012).

AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

As fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto, apesar de estarem definidas, são flexíveis estando interligadas “(...) numa espécie de espiral geradora do conhecimento, dinamismo e descoberta (...)” (Vasconcelos *et al.*, 2012:17). Desta forma, diversos autores, como Vasconcelos *et al.*, (2012), definem que a metodologia de trabalho por projeto se desenvolve em quatro fases, sendo a

primeira referente à definição da problemática, a segunda à planificação e desenvolvimento do projeto, a terceira à execução do projeto e a quarta à divulgação e avaliação do mesmo.

FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A primeira fase do trabalho por projeto diz respeito à definição do problema. Nesta fase formulam-se problemas, questões para investigar ou dificuldades para resolver (Vasconcelos *et al.*, 2012:17). Pode dar-se início a um projeto quando uma ou mais crianças demonstram interesse perante algo, determinado acontecimento, situação, objeto ou problema (Vasconcelos, 1998).

Desta forma, é importante que ocorra a partilha, entre crianças e adultos, dos saberes que possuem acerca do assunto, através de momentos de diálogo, quer em grande grupo, quer individualmente (Vasconcelos *et al.*, 2012), uma vez que “o ponto principal da primeira fase do trabalho de projecto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências (...)” (Katz & Chard, 1997:172). O educador/professor tem o papel preponderante de incentivar o grupo a partilhar as suas ideias e opiniões, orientando e colaborando com as mesmas, de forma a construírem uma teia de ideias, ou seja, realizarem um levantamento de ideias sobre o que as crianças já sabem e o que pretendem saber acerca do assunto a explorar (Katz & Chard, 1997).

FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

É nesta segunda fase que os possíveis planos de concretização do projeto a desenvolver são elaborados. As crianças determinam o que querem fazer, como querem fazer, quem faz, quando e com base em que recursos materiais e humanos (Katz & Chard, 1997). O educador/professor assume o papel de orientador e conselheiro, auxiliando as crianças não só no registo, mas também realizando algumas sugestões de tarefas possíveis de desenvolver, bem como de materiais a utilizar. A planificação realizada nesta fase, não é estanque, sendo por isso possível sofrer alterações e modificações ao longo do desenvolver do projeto, adaptando-se sempre às situações concretas que acontecem (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Ao planificar, as crianças vivenciam momentos onde “(...) têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:33). Neste sentido, o processo de planificação exige um “(...) confronto entre o que é necessário aprender e o que as crianças querem aprender” (Leite & Arez, 2011:90), assumindo assim o educador/professor o papel de organizador, conselheiro e orientador do grupo (Vasconcelos *et al.*, 2012).

FASE III – EXECUÇÃO DO PROJETO

Durante a fase de execução do projeto, as crianças têm a oportunidade de realizar a pesquisa através de diversas experiências, preparando o que desejam saber (Vasconcelos *et al.*, 2012). Esta preparação ocorre através da organização, seleção e registo de informação, utilizando uma multiplicidade de materiais diferentes (Vasconcelos *et al.*, 2012), que levam as crianças a reconstruir as ideias que possuem, aprofundando a informação que adquirem e colocando novas questões, que dão continuidade ao projeto.

Nos diferentes momentos de execução do projeto, as crianças podem construir diferentes objetos, de diferentes dimensões, dramatizar situações, bem como utilizar os seus conhecimentos e capacidades no âmbito das diferentes áreas (Katz & Chard, 1997), recorrendo a múltiplas linguagens gráficas.

Nesta fase o educador/professor orienta mais uma vez as crianças, incentivando-as a trabalhar em equipa, em cooperação e a partilhar as suas ideias. É por isso necessário, criar momentos específicos para que sejam realizados os “(...) pontos de situação diários e avaliações de processo” (Vasconcelos *et al.*, 2012:16), de forma a planificar o que se sucede ou a reformular o trabalho desenvolvido anteriormente, sendo que destes momentos resultam “(...) grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala” (Vasconcelos *et al.*, 2012:16). O educador assume portanto o papel de mediador, mostrando-se sempre disponível para as crianças, observando-as e apoiando-as nas suas ações, contribuindo para o desenvolvimento de todo o projeto (Katz & Chard, 1997).

FASE IV – DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Esta fase, relativa aos momentos de divulgação e avaliação, caracteriza-se como a fase de partilha do saber, tornando-o proveitoso aos outros (Vasconcelos *et al.*, 2012). A avaliação do projeto deve centrar-se sobre as aprendizagens realizadas, não descurando o processo e a satisfação dos alunos perante as experiências vivenciadas (Leite & Arez, 2011). É realizada uma síntese do trabalho concretizado, momento em que as crianças partilham as suas aprendizagens, as suas dificuldades, bem como o que mais e menos gostaram de realizar ao longo da implementação do processo.

É nesta fase que se comparam as novas aprendizagens, confrontando as ideias atuais com as que foram partilhadas no momento inicial da implementação do projeto. As crianças dividem tarefas, decidem como se procede à divulgação e o que incluir nesse momento de apresentação, que acontece na maioria das vezes em forma de exposição. O educador/professor auxilia as crianças na organização deste momento, podendo no fim deixar a sua opinião, crítica e fundamentada (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Esta fase assume-se assim como uma “(...) espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projecto (...)” (Vasconcelos *et al.*, 2012:17).

2.3 O PROJETO – “A VIDA DAS ABELHAS”

Neste terceiro ponto procura-se descrever o projeto “A vida das Abelhas” desenvolvido no âmbito da primeira Prática de Ensino Supervisionada vivenciada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, nas páginas seguintes é feita uma descrição do projeto realizado, referindo-se o processo desenvolvido em cada uma das fases, ainda que este seja um processo “(...) que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011:57), uma vez que “os passos do projeto (...) não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Kilpatrick, 1926, citado por Gambôa, 2011:57).

2.3.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA – FASE I

Na primeira fase do projeto, correspondente à definição do problema, apresenta-se o processo desenvolvido relativamente à discussão inicial, onde foi realizado o levantamento das ideias prévias das crianças acerca das abelhas, uma vez que nesta fase de desenvolvimento do projeto se parte “(...) de um conhecimento base sobre o assunto: *o que sabemos*” (Helms, 2010, citado por Vasconcelos *et*

al., 2012:14). É nesta fase que “(...) em diálogo com o professor, os alunos registam (...) aquilo que já sabem” (Grave-Resendes & Soares, 2002:75) acerca do assunto a investigar.

No dia vinte e seis de abril de dois mil e treze, a investigadora através de um momento de diálogo com os alunos, questionou-os de modo a perceber o que já sabiam sobre a temática em estudo. As respostas dadas pelos mesmos foram registadas e documentadas no quadro da sala (Fotografia 1), bem como no caderno diário referente ao projeto em desenvolvimento.



Fotografia 1 – Registo e documentação no quadro da sala – “O que sabemos...”

Em anexo apresenta-se a transcrição das respostas dos alunos no que diz respeito à questão “O que sabemos sobre as abelhas?” (Anexo IV). Os alunos mencionaram respostas e ideias diferenciadas relativamente a esta questão e perante a diversidade de ideias apresentadas existiu a necessidade de as organizar por grupos, tendo em conta as semelhanças entre as mesmas. Como é possível verificar da organização das respostas resultaram cinco grupos principais. Tendo em conta as respostas dadas pelos alunos à questão “O que sabemos sobre as abelhas?”, é possível referir que a maioria dos alunos da turma evidenciou ter ideias, acerca das abelhas, próximas dos conhecimentos cientificamente aceites. Isso é possível verificar através de algumas das suas afirmações, como por exemplo “têm asas transparentes”, “voam”, “são insetos” e “têm pelo”.

Assim, apesar dos alunos possuírem algumas ideias diferentes dos conhecimentos cientificamente aceites, demonstraram possuir conhecimentos prévios não só acerca das abelhas, mas também acerca de diferentes aspetos comportamentais das mesmas, como é exemplo o facto de mencionarem o local onde estas habitam “vivem na colmeia”, a forma como se reproduzem “põem ovos” e o trabalho que desenvolvem “levam o pólen para a colmeia”; “vão buscar o pólen às flores para fazer mel”.

Posteriormente, ainda durante o momento de diálogo em grande grupo, os alunos foram novamente questionados pela investigadora, mas desta vez em relação ao que gostariam de saber/descobrir acerca das abelhas. As respostas dadas pelos alunos foram registadas pela investigadora no caderno diário do projeto. No Quadro 2.1 apresenta-se a transcrição das respostas dos alunos à questão “O que queremos saber/descobrir acerca das abelhas?”.

Quadro 2.1 - Ideias expostas pelos alunos referentes à pergunta “O que queremos saber/descobrir sobre as abelhas?”.

“O que queremos saber/descobrir sobre as abelhas?”	
S.: <i>Como são os dias das abelhas?</i>	D.: <i>Quantos olhos têm as abelhas?</i>
AG.: <i>Quem são os senhores que vão tirar o mel às colmeias?</i>	L.: <i>De que cor são as abelhas?</i>
B. e BP.: <i>Como é que as abelhas fazem o mel?</i>	G.: <i>O que é que elas fazem na colmeia?</i>
E.: <i>Como é que as abelhas levam o pólen para a colmeia?</i>	R.: <i>Onde é que elas levam o pólen?</i>
MF.: <i>Como é que as abelhas conseguem levar o pólen para as colmeias?”</i>	JR.: <i>Como é que elas falam?</i>
DS.: <i>Como as abelhas têm filhos?</i>	B.: <i>Quantas asas têm as abelhas?</i>
MG.: <i>Será que há uma abelha que manda mais?</i>	IM.: <i>Quantas antenas têm as abelhas?</i>
BP.: <i>As abelhas têm boca e ouvidos?</i>	J.: <i>As abelhas têm quantas partes do corpo?</i>
L.: <i>As abelhas têm ferrão? Serve para quê?</i>	AD.: <i>O que comem as abelhas?</i>

Sendo fundamental, nesta primeira fase, que os alunos esquematizem, desenhem e escrevam (Vasconcelos *et al.*, 2012) e perante a imensa curiosidade demonstrada pelos alunos através da apresentação das suas questões acerca da abelha, a investigadora considerou pertinente sugerir aos alunos da turma que representassem a ideia que possuíam acerca da abelha, utilizando como meio

expressivo o desenho e como complemento ao mesmo, a legenda (uma vez que todos os alunos já sabiam escrever).

Desta forma, no dia vinte e três de abril de dois mil e treze, cada um dos alunos realizou o seu desenho e legendou-o (Fotografias 2 e 3). Posteriormente, cada aluno teve ainda a oportunidade de descrever o mesmo durante um momento de conversa com a investigadora. Esta mesma conversa foi registada utilizando a gravação áudio e, em simultâneo, documentada pela investigadora no caderno diário referente ao projeto.

Ao verificar que os desenhos da abelha, efetuados pelos alunos, apresentavam ideias bastante divergentes e de forma a complementar as mesmas, a investigadora considerou adequado solicitar aos alunos a escrita de um texto informativo (tipo de texto abordado no momento, no que diz respeito à área de Português) acerca da abelha, utilizando os conhecimentos e ideias iniciais que possuíam, pois de acordo com o trabalho realizado na turma “(...) escreve-se e lê-se para comunicar (...) para recolher informação e aprender (...)” (Gomes, 2011:100). Os textos realizados pelos alunos foram anexados aos desenhos, pela investigadora, surgindo assim como um complemento às ideias apresentadas nos mesmos (Fotografias 4 e 5).



Fotografia 2 - O aluno AG. a realizar o seu desenho acerca da abelha.



Fotografia 3 - A aluna R. durante a realização do seu desenho acerca da abelha.



Fotografia 4 - A aluna J. durante a elaboração do seu texto informativo sobre a abelha.



Fotografia 5 - O aluno M. a realizar o seu texto informativo sobre a abelha.

2.3.2 PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO – FASE II

Em relação à segunda fase do projeto, esta diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, uma vez que se realiza a previsão da forma como se poderá desenvolver o projeto, tendo como base os objetivos a atingir com o mesmo (Vasconcelos *et al.*, 2012), sendo que o professor assume um importante papel, o de “(...) incentivar a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem” (Katz & Chard, 1997:175).

Partindo do que os alunos pensavam saber sobre as abelhas, dos seus interesses e necessidades, bem como do que queriam descobrir acerca das mesmas, realizou-se um momento de diálogo em grande grupo, de forma a definir o que iria ser feito ao longo do projeto para encontrar as respostas às questões colocadas anteriormente, assim como quais os recursos que iriam ser utilizados para obter as mesmas, pois nesta fase “as crianças e o professor desenvolvem planos para conduzir as investigações (...) e a desenvolver as questões iniciais às quais as investigações irão dar resposta” (Katz & Chard, 1997:173). Através do momento de diálogo em grande grupo os alunos apresentaram as suas ideias respondendo assim à pergunta “Como podemos fazer para descobrir as respostas?” (Quadro 2.2).

“Como podemos fazer para descobrir as respostas?”	
L:	<i>Podemos observar a abelha com uma lupa.</i>
MF:	<i>Podemos ver um filme de como será a vida da abelha dentro da colmeia.</i>
MG:	<i>Podemos ver fotografias da abelha no computador.</i>
S:	<i>Ver um vídeo sobre o que a abelha faz no dia-a-dia dela.</i>
G:	<i>Podemos ir à internet e pesquisar o que queremos saber.</i>
R:	<i>Podemos ver vídeos, pesquisar nas revistas e livros.</i>
J:	<i>Podemos observar as abelhas.</i>
DD:	<i>Podemos ver nos livros, na biblioteca da sala.</i>
B:	<i>Podemos pedir a ajuda dos pais para pesquisar. Ver nos livros em casa.</i>
BP:	<i>Podemos ver nas enciclopédias e livros e revistas.</i>

Decidiu-se que para obter as respostas às questões apresentadas em “O que queremos descobrir/saber sobre as abelhas?” se recorria à pesquisa na internet (recorrendo ao computador existente na sala), na biblioteca da sala e da escola (livros, revistas e enciclopédias), bem como em outros recursos materiais presentes em casa.

De acordo com a afirmação proferida pela B. durante o momento de conversa (*Podemos pedir a ajuda dos pais para pesquisar*), foi sugerido aos alunos que fossem os próprios a solicitar o auxílio das suas famílias para realizarem as pesquisas sobre o mundo das abelhas, para que desta forma incentivassem a sua participação no projeto e assim fosse promovido “(...) o contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de participação” (Formosinho & Costa, 2011:97) Não foi realizado nenhum documento informativo solicitando a colaboração das famílias, mas efetuou-se um pedido de autorização aos encarregados de educação para que as crianças participassem no projeto (Anexo V).

Os alunos da turma desde logo se mostraram entusiasmados em solicitar o auxílio dos pais no que diz respeito às pesquisas, de modo que foram várias as que trouxeram para a sala logo no dia seguinte. Perante a existência de muitas pesquisas, os alunos sentiram a necessidade de criar uma caixa, à qual atribuíram o nome de “Caixa das Novidades”. Todos os dias de manhã os alunos colocavam as pesquisas ou trabalhos que traziam de casa e que elaboravam com a ajuda dos pais. Em anexo apresenta-se transcrita a conversa que relata a criação da “Caixa das Novidades” (Anexo VI).

Posteriormente, a investigadora questionou novamente os alunos, mas desta vez acerca do que gostariam de fazer sobre as abelhas. A realização de um “cartaz gigante” utilizando as informações recolhidas através das pesquisas, obtendo assim respostas às perguntas colocadas inicialmente, foi a única sugestão dada pelos alunos no momento.

Porém, é importante referir que ao longo do desenvolvimento e execução do projeto, sobretudo durante a apresentação de novas pesquisas, trabalhos e materiais, os alunos demonstraram o seu interesse em expandir o projeto, através da sugestão de diversas novas propostas de atividades, todas elas bastante diferentes e pertinentes perante o projeto em desenvolvimento.

Essas mesmas pesquisas, trabalhos, materiais e até uma abelha viva, foram sempre apresentadas à turma no momento inicial da manhã (Fotografia 6), denominado no Movimento da Escola Moderna por momento da “apresentação de produções”, momento esse em que os alunos tinham a oportunidade de apresentar à turma os materiais, trabalhos ou pesquisas que tinham efetuado em casa com o auxílio dos pais.

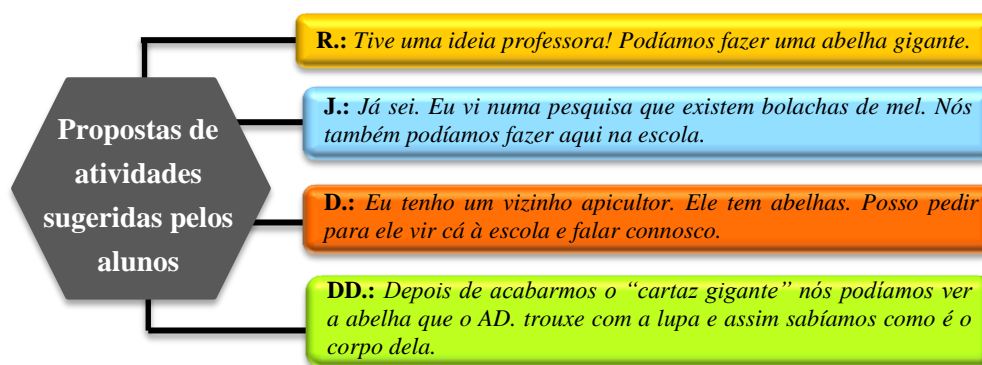


Fotografia 6 – Pesquisa realizada pela aluna B. com o auxílio dos pais.

Foram diversas as pesquisas apresentadas pelos alunos, nomeadamente

efetuadas na internet, relativas à anatomia da abelha, ao seu habitat, ao trabalho que desenvolve e ainda aos seus hábitos de vida. Para além disso, os alunos apresentaram também fotografias de abelhas, diversos livros infantis, pesquisas em revistas e enciclopédias, bem como anedotas, desenhos e diferentes tipos de textos (narrativos, poéticos e banda-desenhada).

As sugestões de atividades dadas pelos alunos ao longo desses momentos foram sempre registadas pela investigadora por escrito. Assim, o esquema seguinte (Esquema 2.1) apresenta um resumo das principais sugestões dos alunos relativamente a propostas de atividades, efetuadas durante a apresentação das diferentes informações trazidas de casa.



Esquema 2.1 - Sugestões dos alunos para o desenvolvimento do projeto, após a apresentação de diferentes pesquisas realizadas em casa.

As propostas de atividades sugeridas pelos alunos pareceram demonstrar o seu interesse e curiosidade em desenvolver o projeto, mostrando quererem sempre saber mais sobre a abelha, nomeadamente através de atividades das suas áreas de maior interesse (como é o caso das áreas relativas à expressão), bem como de atividades de investigação do mundo que os rodeia (como é o caso da atividade de observação da abelha sugerida pela DD.).

Torna-se ainda possível verificar, através do Esquema 2.1, que a maioria das atividades propostas pelos alunos diz respeito a atividades que pressupõem que o seu desenvolvimento aconteça em grande ou pequenos grupos, uma vez que esta é uma das formas de trabalho mais apreciada pelos alunos da turma e que, assim sendo, os ajudava a manter uma participação ativa e interessada ao longo do desenvolvimento do projeto. Desta forma, pode dizer-se que através das suas sugestões os alunos conseguiram transmitir não só a forma como se sentiam mais predispostos para trabalhar, mas também quais as áreas de maior interesse, até porque “para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos (...)” (Gambôa, 2011:56).

As sugestões dos alunos em conjunto com as da investigadora permitiram que a planificação do projeto fosse concretizada não apenas inicialmente, mas também durante o decorrer do projeto, até porque as diferentes fases do projeto não são estanques, mas sim flexíveis. Foi assim possível desenvolver propostas educativas variadas, nas quais as crianças conseguiram pesquisar, comunicar e partilhar as suas ideias autonomamente (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos *et al.*, 2012).

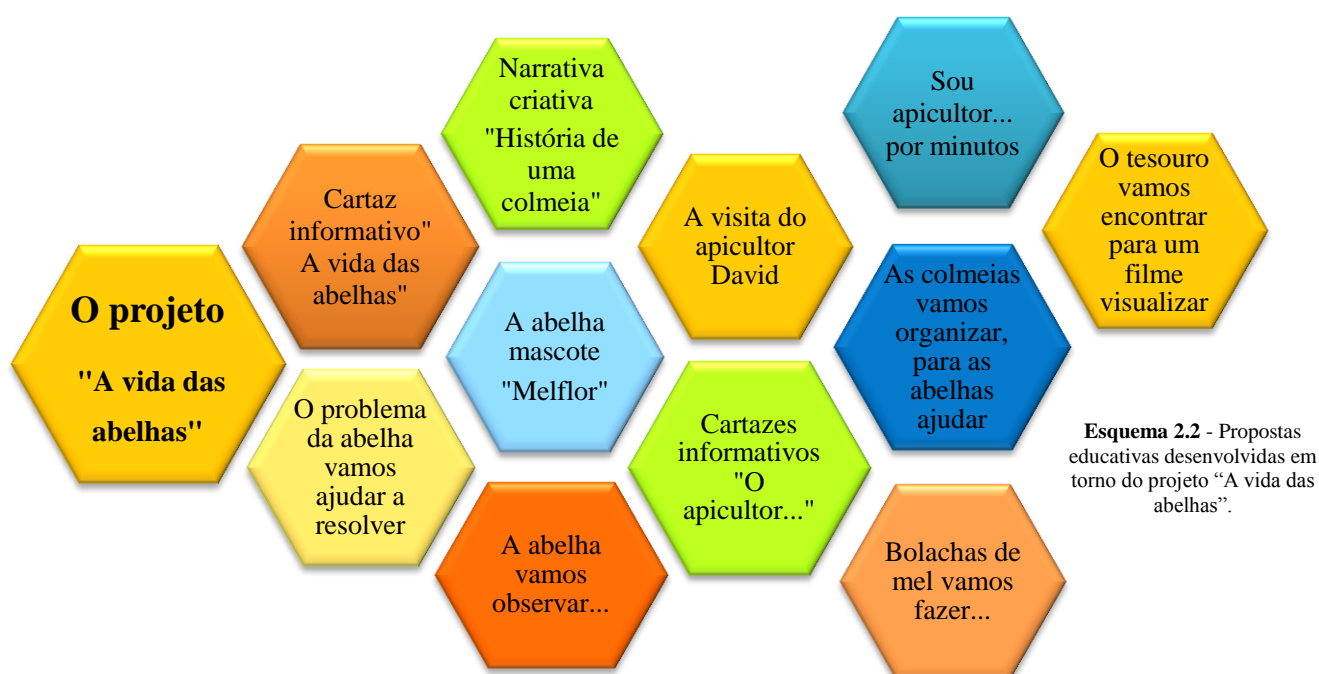
Neste processo de planificação, durante a seleção das propostas educativas, existiu sempre como principal preocupação que estas promovessem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, estando em simultâneo centradas nos seus interesses e necessidades, até porque “o entusiasmo que acompanha os estádios iniciais do projecto deverá ser substituído pela manutenção do interesse e pela satisfação no trabalho que está a ser realizado” (Katz & Chard, 1997:246).

2.3.3 EXECUÇÃO DO PROJETO – FASE III

Nesta terceira fase, referente à execução do projeto, as crianças desenvolvem o assunto a investigar, isto é, “exploram as novas fontes de informação, assimilam os novos conhecimentos e identificam e corrigem conceitos errados através da interação com os seus colegas da classe e o professor” (Katz & Chard, 1997:174). Os alunos “(...) integram na aula “actores” comunitários como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação” (Grave-Resendes & Soares, 2002:76), vivenciando um processo de experiências diretas em que preparam, organizam, selecionam e registam a informação que desejam saber, através de desenhos, fotografias, da criação de textos ou até mesmo da realização de construções, utilizando uma variedade de materiais e uma multiplicidade de linguagens gráficas (Vasconcelos *et al.*, 2012).

O professor, nesta fase, assume um papel preponderante, o de apoiar os alunos através do fornecimento de materiais, dando sugestões e conselhos sobre o modo como devem revelar as suas criações, descobertas, conhecimentos e ideias (Katz & Chard, 1997). Apresenta-se assim a descrição das propostas educativas, que se consideraram mais significativas, realizadas durante o desenvolvimento do projeto, intitulado pelos alunos de “A vida das abelhas”, podendo as restantes serem consultadas em anexo (Anexo VII). As propostas educativas apresentadas são um conjunto formado pelas sugestões dos alunos e da investigadora, tendo sempre como principal objetivo a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, seguindo os seus interesses e motivações.

No entanto, para que o trabalho desenvolvido, em torno do projeto, se apresente mais explícito, inicia-se a descrição das propostas educativas desenvolvidas com a exibição de um esquema (Esquema 2.2) que mostra as diferentes propostas educativas executadas ao longo do projeto.



Esquema 2.2 - Propostas educativas desenvolvidas em torno do projeto “A vida das abelhas”.

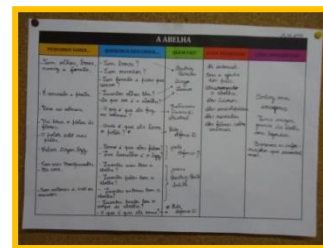
✓ CONSTRUÇÃO DO CARTAZ INFORMATIVO “ A VIDA DAS ABELHAS”

Início da atividade: 23 de abril de 2013

Conclusão da atividade: 29 de maio de 2013

Esta proposta educativa decorreu ao longo de várias semanas, devido a ter sido a principal sugestão dos alunos, bem como por se enquadrar no trabalho que os mesmos estavam habituados a desenvolver, segundo o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. Através da utilização das pesquisas efetuadas pelos alunos com o auxílio dos pais, assim como de outras pesquisas realizadas na biblioteca da sala e ainda de algumas executadas pela investigadora, os alunos tinham à disposição diferentes e variados materiais/pesquisas para conseguirem construir o seu cartaz informativo.

Para dar início à proposta educativa e organizar a execução da mesma, os alunos, no dia vinte e nove de abril de dois mil e treze, sugeriram a utilização de um quadro orientador, a que costumam recorrer em outros projetos que desenvolveram. Esse mesmo quadro (que funcionava como planificação da proposta educativa) estava dividido em cinco colunas: pensamos saber; queremos descobrir; quem faz?; onde pesquisar? e como apresentar?, que foram preenchidas pelos alunos em conjunto com a investigadora (Fotografia 7).



Fotografia 7 - Quadro preenchido pelos alunos realizando desta forma a divisão de tarefas

Desta forma foi possível realizar a divisão de tarefas, uma vez que os alunos, em grande grupo, começaram por definir quais as questões que queriam descobrir, através desta proposta educativa. Para isso, consultaram os registos anteriores e decidiram investigar onze questões fundamentais, todas relacionadas com as dúvidas que possuíam acerca da morfologia e características comportamentais da abelha. Assim, os alunos procuraram investigar as respostas às seguintes perguntas:

- BP.:** *As abelhas têm boca e ouvidos?*
- L.:** *As abelhas têm ferrão? Serve para quê?*
- IM.:** *Quantas antenas têm as abelhas?*
- L.:** *De que cor são as abelhas?*
- G.:** *O que é que elas fazem na colmeia?*
- R.:** *Onde é que elas levam o pólen?*
- JR.:** *Como é que elas falam?*
- B.:** *Quantas asas têm as abelhas?*
- D.:** *Quantos olhos têm as abelhas?*
- J.:** *As abelhas têm quantas partes do corpo?*
- AD.:** *O que comem as abelhas?*

Após a escolha das questões a investigar, os alunos realizaram ainda uma previsão, na coluna “pensamos saber...”, mencionando possíveis respostas para as questões a investigar, ficando assim preenchidas a coluna “pensamos saber” e a coluna “queremos descobrir...” do quadro.

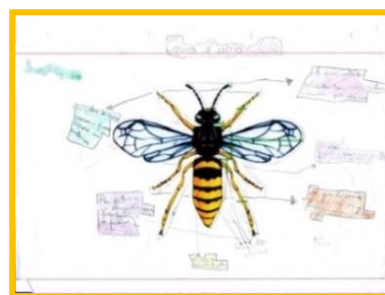
Posteriormente efetuaram ainda a divisão de tarefas, em grande grupo, através do preenchimento da coluna “quem faz?” presente no quadro orientador, definindo assim quais os grupos que pesquisavam sobre as diferentes questões.

Por fim, em grande grupo, definiram ainda onde procuravam as informações para obter respostas às questões iniciais bem como a forma como seriam apresentados os resultados obtidos através do desenvolvimento da proposta educativa, realizando assim o preenchimento das últimas colunas presentes no quadro “onde pesquisar?” e “como apresentar?”. Ficou assim definido que seriam utilizadas as pesquisas já efetuadas, bem como pesquisas novas que fossem necessárias realizar e que a apresentação seria realizada através da criação do próprio cartaz informativo, composto por imagens e texto.

Depois da organização da proposta educativa estar concluída, seguiram-se alguns momentos de trabalho em pequenos grupos (realizados em diferentes dias de semanas distintas). Nestes momentos, os alunos autonomamente e apelando ao trabalho colaborativo (muito presente no Movimento da Escola Moderna) pesquisaram e trataram a informação recolhida, obtendo assim as respostas às perguntas inicialmente formuladas. Para tal, tinham como apoio um novo quadro (por cada grupo) onde registavam as perguntas que tinham de investigar (“o que vamos descobrir? (perguntas)”, a data e o nome dos elementos do grupo, bem como onde iam procurar (“onde procurar...”) a pesquisa (“o que descobrimos/encontrámos...”) (Fotografias 8 e 9).



Fotografia 8 - Quadro auxiliar de pesquisa para cada um dos grupos.



Fotografia 9 - Esquema auxiliar criado, por um grupo, de forma a orientar as respostas às perguntas.

Ao longo do desenvolvimento das pesquisas, foi possível verificar que os alunos sentiram algumas dificuldades no que diz respeito ao tratamento da informação recolhida, uma vez que demonstravam sentir dificuldades em responder às perguntas, através da informação encontrada, mas sem que efetuassem uma cópia integral do conteúdo dessa mesma informação. Deste modo, o auxílio da investigadora tornou-se fundamental, permitindo que os alunos desenvolvessem competências não só ao nível da pesquisa e recolha de informação, mas também relativamente ao tratamento da mesma. Apesar de sentirem algumas dificuldades, os alunos trabalharam sempre de forma autónoma, participativa e cooperada entre si, permitindo que rapidamente encontrassem as respostas às perguntas que tinham formulado inicialmente (Fotografias 10 a 12).



Fotografia 10 - O grupo do AG. e JR. na recolha e tratamento da informação.



Fotografia 11 – O grupo do D., da L. e da BP. Durante a recolha e tratamento da informação.



Fotografia 12 – O grupo do AD. e da R. a trabalhar na recolha e tratamento da informação.

Posteriormente aos momentos de recolha e tratamento de informação, onde obtiveram as respostas às perguntas iniciais relativamente à morfologia e características comportamentais da abelha, os alunos iniciaram a construção do “cartaz gigante” como os próprios o denominaram. Para isso, registaram as respostas obtidas em retângulos de diferentes cores, recortaram imagens, realizaram a pintura do fundo do cartaz (papel cenário) e só depois efetuaram a colagem dos diferentes elementos.

Decidiram em grande grupo como estruturar o cartaz, dividindo-o em duas partes, uma dedicada à morfologia das abelhas e outra à vida das mesmas na colmeia (Fotografias 13 a 16).



Fotografia 13 – Registo da informação recolhida nos retângulos de cores.



Fotografia 14 - O grupo do AG. a colar os elementos no cartaz.



Fotografia 15 - Colagem dos elementos no cartaz – abelha.



Fotografia 16 - Colagem dos elementos no cartaz – colmeia.

Depois de finalizado o cartaz (Fotografia 17), os alunos começaram a preparar a apresentação do mesmo e decidiram que cada um apresentava uma parte da informação pesquisada.

Considera-se importante referir que a comunicação à turma assumiu um papel bastante importante (Fotografia 18), até porque “comunicar qualquer coisa a alguém significa partilhar uma ideia, ouvir o que o outro tem a dizer sobre a mesma ideia (...)” (Pereira A., 2002:79), desenvolvendo-se assim competências comunicativas (Pereira A., 2002) e sociais, de respeito, cooperação e entajuda para com o outro.

Através da realização desta proposta educativa, pode dizer-se que os alunos desenvolveram competências ao nível de diferentes áreas curriculares, nomeadamente ao nível da Expressão Plástica através construção do cartaz e composição dos elementos visuais do mesmo e da área curricular de Português durante as pesquisas e tratamento da informação (ortografia, leitura e compreensão).

Os alunos tiveram ainda oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos ao nível do Estudo do Meio através das aprendizagens relativamente ao mundo que os rodeia, particularmente em relação à morfologia da abelha e às características comportamentais, nomeadamente a colmeia e o trabalho desenvolvido na mesma, uma vez que “através da partilha e da negociação, a criança vai construindo novas ideias, alargando as suas e descentrando o seu modo de ver” (Pereira A., 2002:44). Assim, partiram dos seus conhecimentos para construir e adquirir novos, realizando aprendizagens, de forma a aproximarem as suas ideias e conhecimentos dos cientificamente aceites e corretos (Pereira A., 2002).

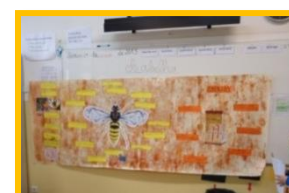
A participação das diferentes famílias aconteceu de forma muito ativa e através dos momentos vivenciados em sala de aula, foi possível perceber que essa participação possuiu um carácter bastante motivador para os alunos, pois a participação e envolvimento dos pais é essencial para o desenvolvimento dos projetos (Vasconcelos *et al.*, 2012) e permite perceber se os pais “(...) estão informados sobre o projeto em curso, sobre as questões das crianças” (Formosinho & Costa, 2011:97).

✓ “ HISTÓRIA DE UMA COLMEIA” – NARRATIVA CRIATIVA

Início da atividade: 21 de maio de 2013

Conclusão da atividade: 11 de junho de 2013

A elaboração da narrativa criativa foi uma proposta educativa sugerida pela investigadora, sendo dirigida ao grupo de crianças bem como às famílias das mesmas, uma vez que ao longo do



Fotografia 17 – Cartaz informativo final.



Fotografia 18 – Apresentação do cartaz informativo à turma.

desenvolvimento do projeto os alunos demonstraram bastante interesse relativamente à escrita de textos e à ilustração dos mesmos.

Assim sendo, partindo dos interesses dos alunos e na impossibilidade de o fazer durante o tempo letivo, a investigadora elaborou a representação de uma colmeia denominada por “*História de uma Colmeia...*” que continha no seu interior catorze páginas, uma para cada aluno e respetiva família (Fotografia 19).



Fotografia 19 - Representação da colmeia.

No dia vinte e um de maio de dois mil e treze a investigadora apresentou aos alunos a representação da colmeia que tinha elaborado. Junto à mesma encontrava-se uma folha informativa, que explicava aos familiares, de forma sucinta, o trabalho que se pretendia desenvolver (Anexo VIII). A investigadora começou assim por apresentar aos alunos da turma a sua proposta, explicando-lhes que pretendia que, com o auxílio das respetivas famílias, elaborassem uma narrativa criativa tendo como tema principal as abelhas e que através da mesma desenvolvessem a sua imaginação, mas também competências ao nível da escrita.

No final de cada dia, cada um dos alunos transportava a colmeia para casa, sendo que teria de a entregar a outro colega no dia seguinte. Em grande grupo definiram a ordem pela qual desenvolviam a proposta educativa e a partir deste dia cada aluno, com o auxílio dos familiares, tinha de escrever uma página da história, bem como ilustrar a mesma, dando continuação ao trabalho realizado anteriormente pelos colegas. A principal regra era deixar a história em aberto, para que fosse possível ser continuada, de forma a todos conseguirem participar de igual forma.

A investigadora elaborou a primeira página, dando assim o início à história e preenchendo assim a primeira página da mesma, onde que escreveu: “Era uma vez uma colmeia muito especial! Nesta colmeia apenas vivem abelhas muito, mas mesmo muito divertidas! Os dias são uma animação” (Fotografia 20). Ao longo das várias semanas, os alunos foram elaborando com os seus familiares a narrativa criativa, sendo que o resultado final foi apresentado à turma no dia onze de junho de dois mil e treze. Em anexo apresenta-se a transcrição da história elaborada pelos alunos e familiares, bem como as fotografias das ilustrações realizadas pelos mesmos (Anexo IX).



Fotografia 20 - Página inicial da história.

A narrativa criativa construída pelos alunos em conjunto com os seus familiares parece mostrar que foi possível desenvolverem a sua criatividade, bem como os seus conhecimentos ao nível da escrita, nomeadamente ao nível da ortografia, uma das dificuldades principais dos alunos da turma.

Ainda assim, através da narrativa apresentada é possível constatar que foram utilizados termos e ideias cientificamente aceites, relacionadas com a abelha e o ambiente que a rodeia, uma vez que ao longo da narrativa apresentam expressões como “vão buscar o pólen às flores”, “fazem o mel”, “favos da colmeia”, “zangão”, “colmeia”, “operárias”, “abelhas Rainha”, “levam pólen nas suas patas para a colmeia” e “espalham pelos campos o pólen para nascerem mais flores”.

Desta forma, poderá dizer-se que na construção da narrativa, os alunos com o auxílio dos seus familiares, para além de desenvolverem a sua criatividade e imaginação, conseguiram mobilizar os

conhecimentos que detinham de experiências anteriores, possivelmente também relacionadas com o projeto, integrando-os nesta proposta educativa.

Para além das diversas aprendizagens, esta proposta educativa permitiu sobretudo envolver os familiares dos alunos na sua aprendizagem e no trabalho desenvolvido em sala de aula, criando assim uma ligação entre a escola e os familiares, até porque desta forma “promove-se o contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (Gambôa, 2011:97).

✓ A ABELHA MASCOTE “MELFLOR”

Início da atividade: 28 de maio de 2013

Conclusão da atividade: 11 de junho de 2013

A realização desta proposta educativa, a criação de uma abelha mascote para o projeto, partiu da ideia de uma aluna, da R. que, durante um dos momentos de apresentação dos materiais e pesquisas presentes na caixa das novidades, referiu: “Tive uma ideia professora! Podíamos fazer uma abelha gigante!”.

O entusiasmo e motivação dos restantes alunos da turma surgiram de imediato. Através de uma conversa em grande grupo os alunos decidiram concretizar a proposta educativa e resolveram que a abelha seria a mascote do projeto, representando-a numa escala superior ao tamanho real da mesma. Os alunos definiram os materiais a utilizar na sua elaboração, recorrendo a materiais disponíveis na sala de aula, bem como a outros facultados pela investigadora.

Os alunos recorreram às suas experiências anteriores para definir quais as técnicas que melhor se adequavam à realização da abelha mascote, decidindo que a representação do corpo da abelha seria efetuada utilizando balões, papel de jornal e cola branca. Começaram por rasgar em pedaços o papel de jornal, sendo que de seguida encheram os balões (três), de forma a representar as três partes constituintes do corpo da abelha (Fotografia 21).



Fotografia 21– Alunos a colocarem os balões para formar o corpo da abelha.

Posteriormente os alunos forraram a superfície dos balões que tinham colocado para realizar o corpo da abelha, utilizando os pedaços de papel de jornal cobertos por cola branca (Fotografia 22). Repetiram o procedimento algumas vezes para que os pedaços de jornal com cola branca adquirissem a consistência necessária, conseguindo assim que a estrutura do corpo da abelha fosse obtida sem o apoio dos balões, que mais tarde foram rebentados.



Fotografia 22 - Alunos durante a colocação do jornal e cola branca - estrutura do corpo da abelha.

Em seguida, os alunos sentiram necessidade de perceber quais os materiais de que iriam necessitar para continuar a construir a abelha mascote, daí que através do diálogo decidissem que iriam utilizar tinta *spray*, amarela e preta, para pintar as diferentes partes do corpo da abelha e mais tarde papel autocolante preto, existente na escola, para representarem as riscas do corpo da mesma. Em grande grupo, os alunos decidiram ainda que os olhos seriam representados através de esferas pretas e as patas, bem como a boca por arame preto. Por sua vez, foi decidido que as antenas seriam realizadas com esferas pretas e arame preto, sendo que as asas seriam constituídas por papel de acetato. O ferrão, por sua vez, seria criado por papel autocolante preto, utilizado também nas riscas da abelha.

Decididos os materiais a utilizar, os alunos organizaram-se por grupos, sendo atribuída uma tarefa a cada um. Assim, concluída a estrutura para representar as partes do corpo da abelha, os alunos, respeitando cada um a sua vez, foram realizando e posteriormente colocando as representações pertencentes à morfologia externa da abelha, na sua abelha mascote (Fotografias 23 a 25), dando assim origem à mascote final (Fotografia 26).



Fotografia 23 - Colocação das riscas em papel autocolante preto.



Fotografia 24 – Colocação dos constituintes da abelha.



Fotografia 25 - Colocação das asas no corpo da abelha mascote.



Fotografia 26 – Abelha mascote concluída.

Seguidamente à conclusão da abelha mascote, os alunos sentiram a necessidade de lhe atribuir um nome. Para isso, através das suas sugestões, seguiu-se um momento de diálogo em grupo onde cada aluno teve a oportunidade de partilhar a sua ideia, chegando-se posteriormente a um consenso através da partilha de opiniões e da justificação acerca de cada nome a atribuir. Assim, a abelha mascote realizada ficou com o nome de “Melflor”, uma vez que segundo os alunos são dois dos elementos essenciais na vida das abelhas, o mel e a flores.

O trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo da criação da abelha mascote parece evidenciar a existência de aprendizagens relativamente a diversas áreas do conhecimento. Com o desenvolvimento da proposta educativa os alunos conseguiram sobretudo desenvolver e aplicar alguns dos conhecimentos que foram adquirindo relativamente à morfologia externa de uma abelha, no âmbito da área curricular de estudo do meio.

Tal situação parece acontecer devido ao facto dos alunos utilizarem termos e expressões onde demonstraram possuir ideias cientificamente aceites quando se referiram às partes constituintes da morfologia externa da abelha, como “a abelha tem de ter cabeça, tórax e abdómen, por isso tem três partes do corpo”, “tem de ter as duas antenas, os cinco olhos, três pequenos em cima, como se fosse a nossa testa e dois maiores em baixo”, “tem de ter duas asas, mas cada uma das asas dela tem como se fossem duas asas juntas” e ainda “as patas têm de estar quatro no tórax e duas no abdómen”.

Assim, a participação dos alunos ao longo da construção da abelha mascote parece indicar que a proposta educativa implementada foi significativa para os mesmos, uma vez que utilizaram aspetos importantes acerca da morfologia externa da abelha explorados ao longo do projeto, como o número de olhos, número de antenas, segmentação do corpo e número de asas.

Para além disso, poderá ainda verificar-se que os alunos conseguiram demonstrar a sua sensibilidade estética ao recorrer a materiais disponíveis na sala, sendo alguns deles materiais de desperdício, evidenciando o gosto e a preocupação pela reutilização de materiais, uma vez que se torna essencial que os alunos “(...) aprendam a usar recursos que sabem ser limitados, que aprendam a reciclar (...)” (Vasconcelos *et al.*, 2012:18).

Desta forma, pode dizer-se que ao nível da Expressão Plástica os alunos desenvolveram as suas competências através da realização de técnicas com as quais tinham contactado em experiências

anteriores e que reconheceram ser as mais adequadas para o trabalho a realizar. Para isso foi essencial que contactassem com diversos materiais diferentes, uma vez que “(...) as crianças deverão (...) desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências (...)” (Ministério da Educação, 2004: 95).

Como tal, os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver uma série de competências, nomeadamente ao nível da motricidade, quando realizaram a pintura, recorte e colagem, mas também ao nível da construção, quando elaboraram a abelha mascote a três dimensões, uma vez que tiveram a oportunidade de “(...) explorar a plasticidade dos materiais através da dobragem e colagem” (Vasconcelos *et al.*, 2012:140), bem como de pintar em suportes não planos.

Nesta proposta educativa foi ainda evidente a existência do desenvolvimento de competências sociais e de trabalho em grupo por parte dos alunos, uma vez que ao realizar um único trabalho, uma única abelha mascote, estes sentiram a necessidade de cooperar, estabelecendo e cumprindo regras. Os alunos demonstraram isso mesmo através da forma como desenvolveram o trabalho, uma vez que dividiram e atribuíram tarefas diferenciadas a cada elemento, mas sempre se auxiliaram e mantiveram como principal preocupação a existência de uma participação ativa de todos os elementos através da partilha de ideias e auxílio entre si.

Assim, foi possível desenvolver um momento de aprendizagem cooperativa, até porque apesar de ser o grupo a “(...) assumir a responsabilidade por alcançar os objectivos (...)” (Lopes & Silva, 2009:17) cada elemento do mesmo deve “(...) cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (Lopes & Silva, 2009:17).

✓ A ABELHA VAMOS OBSERVAR...

05 de junho de 2013

Partindo da sugestão de uma aluna, a DD. que referiu “depois de acabarmos o “cartaz gigante” nós podíamos ver a abelha que o AD. trouxe com a lupa e assim sabíamos como é o corpo dela”, sugeriu-se ao grupo que, individualmente observassem a abelha trazida para a sala no decorrer do projeto, de forma a conseguirem desenvolver novos conhecimentos, mas sobretudo para identificarem alguns dos conhecimentos que foram adquiridos durante o desenvolvimento do projeto, privilegiando os conhecimentos ao nível da morfologia externa da abelha.

Tendo em conta que a observação é um dos processos da ciência e que “todas as observações são influenciadas pela nossa experiência passada e pelo conhecimento que temos” (Pereira A., 2002), foi pedido aos alunos que observassem, recorrendo à lupa, a abelha existente na sala, e que em simultâneo indicassem e descrevessem aquilo que observavam no momento (Fotografia 27).



Fotografia 27 - M. a observar a abelha utilizando a lupa.

Foi dada a oportunidade aos alunos de observarem inicialmente de forma livre a abelha e só posteriormente a investigadora manteve um diálogo com os mesmos, de modo a perceber as suas ideias e a forma como desenvolveram a observação. Assim, a investigadora acompanhou os alunos no desenvolvimento da proposta educativa registando a mesma através da gravação vídeo, uma vez que “as atividades observacionais proporcionam bastante espaço para exploração e questionamento”

(Roden & Foreman, 2010:56). Em anexo apresentam-se as transcrições dos diálogos mantidos entre a investigadora e alguns dos alunos do grupo, que representam uma amostra do mesmo (Anexo X).

Com o desenvolvimento da proposta educativa foi possível verificar que os alunos utilizaram a observação para identificar os elementos da morfologia externa da abelha, alguns deles que possivelmente conheceram através do trabalho desenvolvido nas pesquisas realizadas anteriormente no âmbito do projeto, tentando assim aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente, pois durante a observação a B. referiu que “aqui é o tórax”, “dá para ver as asas (...) são transparentes”, bem como “a cabeça também é fácil de ver”, sendo que a BP. mencionou que “tem aqui duas antenas...tem asas...são transparentes”, a DD. referiu “consigo ver as três partes dos corpo...” e o G. indicou que “tem seis patas (...) uma...duas...três...quatro...outra aqui, cinco...e seis” e ainda “tem alguns pelos”.

Desta forma, pode dizer-se que os alunos ao longo da descrição das suas observações parecem demonstrar ter adquirido anteriormente ideias cientificamente aceites relativamente à morfologia externa da abelha, ligada à área de conhecimento do mundo, uma vez que mencionam ideias como as da J. que referiu que o corpo da abelha se encontrava dividido “em três partes (...) cabeça (...) tórax (...) abdómen” e que “a abelha é amarela e preta mas também tem pelos castanhos”, as da BP. que referiu “tem aqui duas antenas” e “são seis patas que ela tem”, bem como as da B. que mencionou “ao pé da pata...o...saco polínico”, “aqui é o tórax (...) tem asas (...) ali o abdómen...” e “as antenas”. De igual forma a DD. referiu que “consigo ver as antenas...que são duas (...) as três partes do corpo”, bem como o G. que disse “tem seis patas”, “tem alguns pelos” e “tem duas antenas também”. A R. mencionou também que “ela é preta e amarela”, “tem asas transparentes”, “tem patas...são seis” e “tem duas antenas...servem para cheirar (...) tem pelos”.

Assim sendo, através desta proposta educativa os alunos conseguiram identificar e concretizar aprendizagens anteriores através da observação da própria abelha real, até porque a B. referiu “consigo ver melhor as partes da abelha que já aprendemos antes...” e “as antenas! São mesmo duas”, tal como a BP. que mencionou “são seis patas que ela tem...têm todas...nós aprendemos isso” e a DD. que disse “sim as patas...são...(conta-as)...seis...foi como nós vimos antes”, conseguindo assim através da observação aplicar alguns dos conhecimentos desenvolvidos anteriormente.

No entanto, apesar de alguns alunos possuírem ideias, na maioria das vezes, cientificamente aceites, por outro lado demonstraram não dominar com facilidade o vocabulário científico das mesmas, pois demonstraram possuir dificuldades em nomear os diferentes elementos da morfologia externa da abelha utilizando nomes científicos, nomeadamente quando se referiram à divisão do corpo da abelha por partes, como é possível perceber quando a DD. relata que “consigo ver três (*partes do corpo da abelha*)...não me lembro dos nomes delas...mas são três...aqui uma...outra aqui no meio...e esta de trás (...)” e o G. menciona que “uma é a cabeça, aqui (*indica com o dedo*)...uma é o corpo, a parte do meio...e a outra é aqui atrás (...)”, tal como a BP. que refere “consigo ver três...mas não me lembro do nome delas”. A aluna J. refere ainda que “tem aqui a boca...que tem a língua com um nome diferente que eu não sei bem” querendo referir-se à mandíbula.

Pode ainda dizer-se que os alunos, algumas vezes, acabaram por mencionar alguns aspetos da morfologia externa da abelha que possivelmente não estariam a observar, referindo isso mesmo na

maioria das vezes, como a B. que disse “não está aqui o ferrão...Ah pois! É só quando estão a ataca-la e esta abelha já está morta”, como a BP. que mencionou “não se consegue ver bem os olhinhos, nem a boca dela” e a DD. que referiu “ela tem boca...aqui a frente...mas não dá para ver muito bem como ela é” e “não consigo ver mas o ferrão é aqui assim atrás (...) que sai quando elas estão irritadas”.

Também a J. revelou conhecer outros elementos para além dos que observava no momento, pois mencionou que “tem ferrão mas nós não conseguimos ver, é só quando ela está zangada e pensa que lhe vão fazer mal...” e “tem muitos olhos...aprendi que são cinco...são tão pequeninos que não os consigo ver muito bem, nem com a lupa”, tal como a R. que relatou “aqui devem ser os olhos...não consigo ver muito bem...mas sei que ela tem cinco olhos, três em cima e dois em baixo (...) não consigo ver mais nada com a lupa (...) mas ainda sei que ela tem o ferrão aqui atrás e só se vê quando ela está irritada”.

Tal acontece devido ao facto de “(...) as observações dos alunos muitas vezes não são o que se poderia esperar. Eles podem observar o que pensam que veem, mas (...) é o que está armazenado em sua memória” (Roden & Foreman, 2010:59). Assim sendo, a investigadora desenvolveu o diálogo com os alunos, levando-os a entender que é importante realizar “(...) observações precisas das coisas” (Roden & Foreman, 2010:60) desenvolvendo de forma rigorosa o processo de observação e relatando apenas aquilo que se observa.

Assim, a proposta educativa de observação pode ser compreendida como uma forma de avaliar e perceber os conceitos que os alunos possuíam, mesmo depois do processo de pesquisa em relação aos elementos morfológicos da abelha, uma vez que demonstraram conseguir identificar alguns dos elementos mais importantes da morfologia externa da abelha, utilizando na maioria das vezes ideias e vocabulário cientificamente correto.

Do mesmo modo, conseguiram experienciar e desenvolver uma capacidade investigativa relativamente aos processos científicos da ciência, neste caso a observação, até porque “(...) a observação é importante porque pode lhes pedir olhar minuciosamente algum objeto pela primeira vez” (Roden & Foreman, 2010:59)

Pode então dizer-se que os alunos já possuíam alguns conhecimentos cientificamente aceites relativamente à morfologia externa da abelha que parecem ter sido adquiridos ao longo do envolvimento no projeto, uma vez que é importante ter em conta e perceber que “o que observamos é influenciado por aquilo que já sabemos, pela cultura a que pertencemos, pelas expectativas que criamos e por aquilo que procuramos saber (Afonso, 2008:76).

✓ BOLACHAS DE MEL VAMOS FAZER...

12 de junho de 2013

A proposta educativa referente à confeção de bolachas de mel foi também sugerida por uma aluna no decorrer do projeto, quando mencionou que “Já sei! Eu vi numa pesquisa que existem bolachas de mel. Nós também podíamos fazer aqui na escola”. O entusiasmo dos restantes alunos foi notório e por isso decidiu-se que se realizariam as bolachas de mel na última semana do ano letivo.

Assim, os alunos começaram por pesquisar a receita de bolachas de mel, recorrendo à internet. Posteriormente, com o auxílio e participação da investigadora, definiu-se a receita a seguir, bem como

a forma que teriam as bolachas confeccionadas. De acordo com os alunos, as bolachas teriam forma de hexágonos “porque são a forma dos favos de mel” e de flores “porque as abelhas precisam de ir às flores para termos o mel”.

As bolachas foram confeccionadas com a total participação dos alunos, uma vez que foram os alunos a construir a própria receita, medir todos os ingredientes e a misturar os mesmos. A confeitura aconteceu no refeitório da escola e os alunos começaram por elaborar a própria receita, uma vez que lhes foi disponibilizada a receita, pela investigadora, sem estar devidamente construída.

Em grande grupo procederam à construção da receita, realizando a correspondência correta dos ingredientes e do modo de preparação, verificando assim se dispunham de todos os ingredientes para a confeitura das bolachas (Fotografia 28). Os alunos construíram facilmente a receita, selecionando as informações correspondentes aos ingredientes e ao modo de preparação, demonstrando conhecer a estrutura deste tipo de texto, que



Fotografia 28- Elaboração da receita.

se constitui por duas partes distintas, os ingredientes e o modo de preparação. Tal situação parece indicar que os alunos aplicaram os conhecimentos que possuíam relativamente à elaboração da receita, ao nível do trabalho desenvolvido relativamente ao texto instrucional, no âmbito da área curricular de Português.

Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de medir todos os ingredientes, recorrendo ao manuseamento da balança, utilizando uma unidade de medida convencional (Fotografia 29), mas também recorrendo a unidades de medida não convencionais, como a colher de sopa e a colher de chá, colocando-os num recipiente (Fotografia 30).

Em seguida, os alunos realizaram a mistura de todos os ingredientes (Fotografia 31), sendo que durante esse processo foram incentivados pela investigadora a referir todas as transformações que observavam. Após a obtenção de uma massa uniforme, os alunos tiveram a oportunidade de manusear a mesma livremente, sendo que foram posteriormente auxiliados pela investigadora para estender a mesma manuseando o rolo de cozinha. Partindo das ideias e sugestões dos alunos, utilizaram-se formas de silicone para realizar os recortes da massa, com formato de flor e hexágono (Fotografia 32).



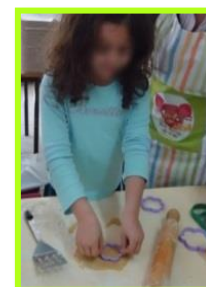
Fotografia 29 - AD. a utilizar a balança para medir a farinha.



Fotografia 30 – B. a colocar uma colher de sopa de mel.



Fotografia 31 - L. na junção dos ingredientes.



Fotografia 32 – DD. recorta a massa em formato de flor.

No final os alunos tiveram a oportunidade de colocar as bolachas dentro dos tabuleiros que os próprios previamente forraram utilizando papel vegetal. Com o auxílio das assistentes operacionais e da investigadora, as bolachas foram cozidas no forno da escola, sendo que durante o lanche da tarde os

alunos tiveram a oportunidade de comer as bolachas. As restantes bolachas foram enviadas para as respectivas famílias dos alunos em sacos devidamente preparados para o efeito.

Desta proposta educativa, salienta-se o grande envolvimento e motivação por parte dos alunos, possivelmente devido ao facto de ter sido sugerida pelos mesmos, até porque é essencial “partir do interesse da criança, da sua voz (...)” (Gambôa, 2011:72).

Para além dos alunos conseguirem lembrar as características do texto instrucional (a receita), ao desenvolver a proposta educativa os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências relativamente a diferentes áreas curriculares. Parece importante referir que os alunos, inicialmente, utilizaram os diferentes ingredientes para realizar classificações, uma vez que, de forma livre e espontânea efetuaram conjuntos com os diferentes ingredientes, utilizando primeiramente como critério a cor dos mesmos e numa outra fase o tamanho dos objetos onde se encontravam colocados os ingredientes.

Desta forma evidenciam ter desenvolvido competências relativamente à área curricular de Estudo do Meio, no que se refere à classificação e seriação, mas também em relação à área curricular de Matemática através da formação de conjuntos.

Ao recorrerem aos diferentes instrumentos de medida, convencionais e não convencionais, os alunos parecem ter desenvolvido as suas competências ao nível das pesagens, no âmbito da área curricular de Matemática. Durante o processo de pesagem, os alunos evidenciaram ainda a preocupação em serem rigorosos, uma vez que ao realizarem a pesagem dos diferentes ingredientes demonstraram estar preocupados em não ultrapassar, nem reduzir a quantidade que estava a ser pesada, tentando pesar os ingredientes de forma criteriosa e recorrendo à colher de chá para ir retirando ou acrescentando pequenas quantidades, para chegar à pesagem pretendida.

Ao longo da confeção das bolachas foram vários os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos relativamente às propriedades e transformações da matéria, uma vez que em grande grupo foram incentivados a descrever o processo de transformação da matéria que observavam, refletindo assim um pouco sobre as suas propriedades. Isso foi possível verificar devido ao facto de, por exemplo, uma aluna ter referido que ao misturar a farinha, o açúcar e o fermento todos os ingredientes mantinham a sua cor (uma das propriedades comum) porque tinham em comum serem de cor branca, mas que depois de se adicionar o mel que apresentava uma cor acastanhada e o ovo que apresentava uma cor alaranjada, a massa tinha transformado a sua cor, tornando-se amarelada.

Ainda em relação aos alimentos e suas transformações, os alunos mencionaram que existiu também transformação quando observaram a mistura entre matéria sólida e líquida, pois mencionaram que através da mistura da manteiga derretida, do mel e do ovo, com a farinha, o açúcar e o fermento a massa começou a ficar mais “grossa” (referindo-se à sua espessura) atribuindo a responsabilidade desta transformação à manteiga derretida. Segundo os alunos, também a manteiga sofreu uma transformação quando foi aquecida com recurso ao micro-ondas, pois conseguiu passar do estado sólido para o líquido através da ação do calor produzido pelo micro-ondas.

Os alunos conseguiram assim, através do desenvolvimento de todo o processo de confeção das bolachas, perceber as diferentes transformações ocorridas, desenvolvendo as suas competências ao nível da área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente em relação às propriedades e

transformações da matéria, desenvolvendo mais uma vez os seus conhecimentos ao nível dos processos científicos, nomeadamente da observação, realizando um desenvolvimento do seu processo de construção de literacia científica.

Pode ainda dizer-se que quando os alunos tiveram a oportunidade de modelar a massa e realizar o seu recorte, manuseando formas como utensílios, desenvolveram competências ao nível da motricidade, relativamente à área curricular de Expressão Plástica.

No decorrer da proposta educativa os alunos participaram de forma bastante ativa, partilhando e comunicando as suas ideias de forma clara e expressiva, desenvolvendo assim a sua comunicação oral, no âmbito da área curricular de Português, nomeadamente através da utilização de vocabulário correto e adequado à situação vivenciada.

Durante a proposta educativa foi ainda evidente o respeito pelo outro e a facilidade em partilhar, bem como o espírito de cooperação demonstrado pelos alunos, na medida em que revelaram saber partilhar os utensílios e nomeadamente as formas para recortar a massa, evidenciando assim o desenvolvimento de competências sociais e de trabalho em grupo e em cooperação, até porque “é (...) em participação (...) que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011:72).

2.3.4 DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO – FASE IV

No que diz respeito à quarta e última fase, referente à divulgação e avaliação do projeto, as crianças têm a oportunidade de realizar a “(...) socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos *et al.*, 2012:17) tendo como objetivo principal “(...) concluir o projeto (...) e resumir o que se aprendeu” (Katz & Chard, 1997:175) esperando-se que “(...) a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico” (Katz & Chard, 1997:175).

Desta forma, foi desenvolvida, pelos alunos e pela investigadora, a divulgação do projeto, bem como uma análise reflexiva e avaliativa global em torno do mesmo, salientando-se as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua implementação.

Sendo a divulgação “(...) um momento crucial do projeto” (Vasconcelos *et al.*, 2012:78), uma vez que “ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo equitativo e significativo” (Vasconcelos *et al.*, 2012:78), sentiu-se a necessidade de através de um momento de diálogo em grande grupo e com a participação ativa dos alunos, selecionar, preparar e definir quais os trabalhos a apresentar e qual a forma mais adequada para o fazer.

Assim, deliberou-se que a forma mais adequada para divulgar o projeto seria através da preparação de uma exposição onde constassem os trabalhos realizados no âmbito do projeto, de modo a partilhar o mesmo com o máximo de pessoas possível. Para isso, sentiu-se a necessidade de elaborar um convite escrito, realizado com o auxílio de todos os alunos, em conjunto com a investigadora e endereçado pela mesma, com o intuito de dar a conhecer aos familiares o evento que iria ocorrer.

Partindo das opiniões e ideias foi decidido pelos alunos expor todos os trabalhos resultantes do desenvolvimento do projeto, nomeadamente as pesquisas e o cartaz informativo “A vida das abelhas” resultante das mesmas, bem como o cartaz informativo “O apicultor e seus utensílios” resultante da visita do apicultor David; a narrativa criativa “História de uma colmeia...” elaborada em conjunto com os familiares dos alunos; a abelha mascote “Melflor” e os desenhos elaborados, antes e depois da

implementação do projeto, relativamente à morfologia externa da abelha e à figura do apicultor; as fotografias reais registadas e pesquisadas pelos alunos relativamente à abelha; algumas das bolachas de mel e canela confeccionadas, a receita das mesmas e livros de histórias relacionados com a abelha trazidos pelos alunos ao longo do decorrer do projeto, bem como todas as fotografias (em formato digital, recorrendo ao computador) registadas ao longo da implementação do projeto.

Em conversa com os alunos, decidiu-se que seria pertinente atribuir um título à exposição que se relacionasse com os trabalhos desenvolvidos ao longo de todo o projeto, sendo que optaram por intitular o projeto de “A vida das abelhas”, realizando um painel recorrendo a hexágonos para apresentar o mesmo na exposição.

A divulgação do projeto aconteceu no dia catorze de junho de dois mil e treze, durante o período da tarde, através da exposição mencionada anteriormente, em simultâneo com o decorrer da festa de final de ano da escola, uma vez que os alunos consideraram ser o dia mais pertinente para que o projeto fosse divulgado, uma vez que contava com a presença de toda a comunidade escolar, até porque sendo estes momentos de divulgação e partilha “(...) fornecem ao professor e às crianças uma oportunidade para descreverem ou contarem a história do projeto (...)” (Katz & Chard, 1997:250).

As produções realizadas pelos alunos no âmbito do projeto foram expostas junto ao local onde decorreu a festa de final de ano, visando partilhar com toda a comunidade escolar as concretizações do projeto (Fotografias 33 a 35), demonstrando assim as aprendizagens efetuadas pelo grupo, pois os trabalhos expostos são “(...) a parte visível das aprendizagens” (Vasconcelos *et al.*, 2012:140). Em seguida apresentam-se os trabalhos expostos e elaborados ao longo do projeto para divulgação do mesmo.



Fotografia 33 – Exposição final - Trabalhos expostos no átrio da escola.



Fotografia 34 - “Melflor”; desenhos dos alunos nos dossiês e “História de uma Colmeia”.



Fotografia 35 - Pesquisas, cartazes informativos e fotografias reais da abelha.

Para realizar a apresentação dos trabalhos expostos, todos os alunos assumiram a responsabilidade de divulgar uma parte da mesma, uma vez que um dos pontos essenciais da divulgação diz respeito ao momento de apresentação do projeto que foi incluído no programa da festa de final de ano, onde os alunos tiveram a oportunidade de apresentar e divulgar o seu projeto a toda a comunidade educativa, explicando de forma sucinta o trabalho e as aprendizagens realizadas, até porque desta forma tiveram a “(...) oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com as outras pessoas interessadas (...)” (Katz & Chard, 2012:252).

Através desse momento os alunos conseguiram transmitir os seus conhecimentos, dando a conhecer a todos os presentes na festa de final de ano todas as experiências que tiveram a oportunidade de vivenciar ao longo do desenvolvimento do projeto. A forma espontânea e clara com que os alunos comunicaram as suas aprendizagens, lembrando as experiências vivenciadas, parece indicar que o projeto implementado foi significativo para os mesmos e que a maioria dos conhecimentos e conceitos adquiridos terão a possibilidade de ser aplicados futuramente em outros contextos diferentes.

Apesar de ter existido um momento de apresentação mais formal, a comunidade escolar, nomeadamente as famílias dos alunos, tiveram ainda a oportunidade de observar livremente os trabalhos realizados e expostos no âmbito do projeto desenvolvido (Fotografias 36 a 38), colocando questões ou pedindo esclarecimentos adicionais, uma vez que se considera essencial a interação, o envolvimento e participação por parte das famílias dos alunos, fortalecendo assim a relação escola-família.



Fotografia 36 - Familiar observando as pesquisas e os cartazes informativos.



Fotografia 37 - Familiar observando a "História de uma colmeia..."



Fotografia 38 – Alunos observando a "História de uma colmeia".

Assim, as famílias conseguiram conhecer todo o processo inerente à realização do projeto, bem como os trabalhos e aprendizagens resultantes do mesmo, percebendo a importância do seu contributo na concretização do projeto desenvolvido. Desta forma, tiveram ainda a possibilidade de deixar o seu comentário escrito num livro elaborado para o registo de comentários acerca do projeto implementado com o grupo de alunos. A participação das famílias e os momentos de diálogo e partilha com as mesmas, mas também os comentários realizados no livro de comentários e sugestões (Quadro 3.3) parecem indicar que o entusiasmo, motivação e interesse dos alunos para com o projeto foram evidentes e que se propagaram para as próprias famílias, conseguindo cativar e envolver as mesmas ao longo de todo o processo, através das pesquisas, dos registos fotográficos e até da redação da narrativa criativa, tornando o projeto significativo para os alunos e respetivas famílias.

Quadro 2.3 - Comentários e opiniões dos familiares dos alunos envolvidos no projeto.

<i>Parabéns pela criatividade e originalidade! A exposição está muito rica. Adorei participar na História de uma colmeia. Muitas felicidades, beijinhos. C., mãe do G.</i>
<i>Acho que a maior recompensa quando fazemos um trabalho é saber que o nosso esforço foi compensado com a alegria dos nossos meninos que adoraram participar. O D. esteve sempre muito entusiasmado. Parabéns Rita. Muitas felicidades. A., mãe do D.</i>
<i>Muitos Parabéns pelo excelente trabalho. A exposição está lindíssima. Conseguiu cativar os nossos meninos, fazê-los empenharem-se e motivarem-se com este maravilhoso trabalho. Desejo as maiores felicidades e com a certeza de futuros projetos riquíssimos. AL., mãe do J.</i>
<i>Parabéns, Parabéns, Parabéns, aos alunos e professores. Os alunos estiveram envolvidos e muito entusiasmados com o seu projeto abelha. Obrigado pelo vosso contributo. OS, mãe da IM.</i>
<i>Muitos parabéns pelo excelente trabalho. Este projeto teve uma importância muito relevante no âmbito da pesquisa da abelha por parte da minha filha. Obrigado por de alguma forma nos ter deixado participar. Continuação de um excelente trabalho. AP., mãe da BP.</i>
<i>Parabéns pelo excelente trabalho e acima de tudo pela originalidade e criatividade. Continuação de muito sucesso quer pessoal como profissional. Obrigada apo todo o apoio ao A. e por ter conseguido a sua motivação e envolvimento. TD., mãe do AD.</i>

Sendo o envolvimento das famílias "(...) de grande importância (...) em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso" (Vasconcelos *et al.*, 2012:33) e a divulgação do projeto um momento essencial e bastante significativo, foi desta forma que se assinalou o término do projeto "A vida das abelhas".

No que diz respeito à avaliação, esta decorreu ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, através de diferentes momentos, uma vez que "(...) todas as atividades são (ou deveriam ser) atividades de aprendizagem" (Vasconcelos *et al.*, 2012:100).

Torna-se assim essencial o desenvolvimento da avaliação ao longo do decorrer do projeto, pois permite aos alunos a consciencialização do desenvolvimento das suas competências e aprendizagens e em simultâneo a identificação e reflexão, por parte do investigador, relativamente às estratégias utilizadas, percecionando e tomando consciência do que seria necessário melhorar e desenvolver em futuros projetos.

Relativamente à avaliação do projeto, importa salientar que esta se tornou essencial ao longo do desenvolvimento do projeto, na medida em que permite que “(...) as crianças e o professor reflectam sobre as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram” (Katz & Chard, 1997:258), conseguindo assim tomar consciência das suas ações e aprendizagens, levando-as a desenvolver o seu espírito crítico e a refletir sobre o trabalho realizado, percebendo os aspetos que devem ser melhorados futuramente, aquando do desenvolvimento de novos projetos.

Desta forma, a avaliação do projeto “A vida das abelhas” foi realizada em vários momentos, nomeadamente no decorrer das propostas educativas planificadas em cooperação e partindo das sugestões dos alunos, mas também através de momentos de reflexão, de diálogos e discussões em grande grupo. Ao longo do projeto foram vários os comentários realizados pelos alunos em momentos de conversa em grande grupo, ao longo do desenvolvimento de propostas educativas e até mesmo nos momentos de reflexão, tendo sido estes documentados e registados pela investigadora no seu caderno diário referente ao projeto. Os comentários que se apresentam de seguida parecem demonstrar algumas das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do grupo, tendo sido mencionados nomeadamente após a construção do cartaz informativo relativo à abelha (Quadro 2.4).

Quadro 2.4 - Vozes dos alunos no decorrer da implementação do projeto.

Vozes dos alunos no decorrer da implementação do projeto
<p>IM.: <i>A abelha tem três partes do corpo, é o tórax, a cabeça e o abdómen.</i></p> <p>J.: <i>Ela tem duas antenas que servem para cheirar e tem seis patas.</i></p> <p>AD.: <i>O corpo das abelhas tem pelos.</i></p> <p>J.: <i>As abelhas vivem nas colmeias, mas também é lá que produzem o mel.</i></p> <p>BP.: <i>As abelhas têm cinco olhos, dois maiores à frente e depois três como se fosse na nossa testa.</i></p> <p>R.: <i>As abelhas comem néctar e pólen e a rainha é a única que come geleia real.</i></p> <p>DD.: <i>Na colmeia existem abelhas operárias, uma abelha rainha e o zangão.</i></p> <p>M.: <i>Se existirem duas abelhas rainhas na colmeia, elas lutam até à morte e só fica uma.</i></p>

Através da análise realizada ao Quadro 2.4, verifica-se que a maioria dos alunos têm ideias e conceitos cientificamente aceites relativamente a alguns dos aspetos da morfologia externa e comportamentais das abelhas, uma vez que apresentam ideias como “tem três partes do corpo”, “tórax”, “cabeça”, “abdómen”, “seis patas”, “duas antenas que servem para cheirar”, “vivem nas colmeias”, “comem néctar e pólen” e “a rainha é a única que come geleia real”.

Os comentários realizados pelos alunos ao longo da implementação do projeto parecem indicar que as propostas educativas desenvolvidas e todos os momentos vivenciados em torno do mesmo foram significativos, pois estes demonstram conhecer os aspetos essenciais da morfologia externa da abelha, bem como a designação do local onde habitam e as suas funções no mesmo. Para além disso, evidenciam conhecer também algumas curiosidades acerca da abelha enquanto habitante de uma

colônia, na medida em que referem “na colmeia existem abelhas operárias, uma abelha rainha e o zangão” e ainda “se existirem duas abelhas rainhas na colmeia, elas lutam até à morte e só fica uma”.

Relativamente ao processo de avaliação, o desenho foi também uma das formas de avaliação utilizadas, uma vez que através do mesmo, os alunos conseguem comunicar facilmente as suas ideias, sendo possível analisar e compreender as ideias e conceitos que possuem e no fundo a aprendizagem desenvolvida com a realização do projeto, até porque “(...) escrever, desenhar ou representar graficamente são actividades comunicacionais que ajudam a clarificar ideias, a partilhar e a discutir opiniões e interpretações” (Afonso, 2008:102).

Assim, no sentido de avaliar algumas das aprendizagens efetuadas pelos alunos, foi proposto aos mesmos, no dia onze de junho de dois mil e treze, que representassem novamente a ideia que possuíam acerca da abelha, utilizando como meio expressivo o desenho e como complemento a legenda, tendo como principal intenção compreender se, após a implementação do projeto, os alunos tinham modificado as suas ideias iniciais relativamente aos aspetos da morfologia externa da mesma, realizando uma comparação com o desenho efetuado, pelos mesmos alunos, durante a fase de surgimento do projeto.

De modo a não realizar nenhuma leitura ou interpretação errada, foi pedido aos alunos que através de uma conversa com a investigadora apresentassem o seu desenho, bem como uma descrição do mesmo e a legenda realizada, tendo sido a mesma registada com recurso à gravação áudio.

Em seguida, apresentam-se dois dos desenhos e respetiva análise, elaborados antes (desenho inicial) e após o desenvolvimento do projeto (desenho final), que apresentam as ideias de uma das alunas, escolhida de forma aleatória, acerca da morfologia externa da abelha. Em anexo (Anexo XI) apresentam-se ainda mais dois desenhos e respetiva análise, que apresentam a ideia de mais uma aluna, escolhida também de forma aleatória. As transcrições das conversas acerca dos desenhos, ocorridas entre as alunas e a investigadora podem também ser consultadas em anexo (Anexo XII). Importa salientar que as transcrições das legendas, bem como das descrições dos alunos não sofreram qualquer correção ao nível da ortografia, mantendo-se assim a redação original.

ALUNA DD.

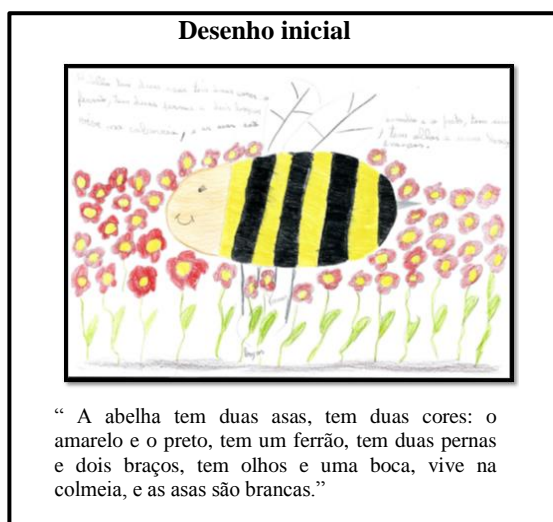


Figura 2.1 - Desenho inicial sobre as ideias da aluna DD. acerca das abelhas, antes da implementação do projeto realizado [23-04-2013].

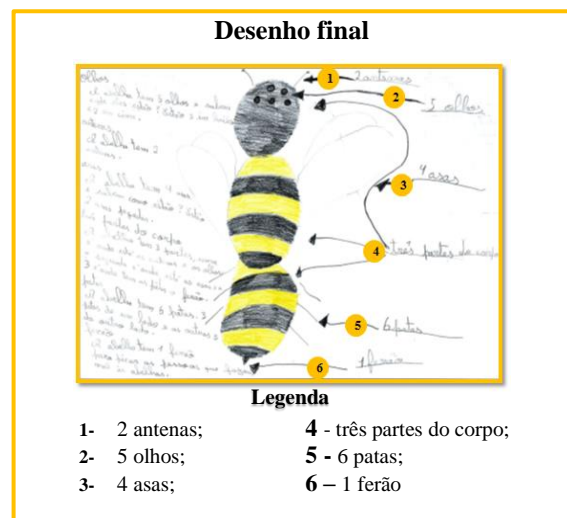


Figura 2.2 - Desenho final sobre as ideias da aluna DD. acerca das abelhas, após a implementação do projeto realizado [11-06-2013].

Na fase inicial, antes do projeto ser desenvolvido na turma (Figura 2.1), a aluna DD. representou o corpo da abelha em posição horizontal, não apresentando nenhuma segmentação do mesmo. Representa apenas um olho no seu desenho, talvez devido ao facto de ter desenhado a abelha numa perspetiva lateral. Não realiza qualquer referência a antenas, mas salienta a existência do ferrão, representando-o com uma forma pontiaguda.

No seu desenho, a aluna DD., apresenta ainda duas asas de cor branca, bem como duas pernas e dois braços, não fazendo referência a patas, possuindo portanto uma ideia não aceite cientificamente. Para colorir o corpo da abelha, a aluna utiliza três cores, o amarelo, o preto e a cor de pele, assemelhando a representação da abelha ao corpo humano, demonstrando assim não ter este conceito desenvolvido. Representou também um ambiente floral, evidenciando ter realizado uma associação lógica entre as abelhas e as flores, demonstrando possuir conhecimentos relativamente aos comportamentos das mesmas, uma vez que, ao longo da conversa com a investigadora refere “Desenhei uma abelha no meio das flores (...) porque a maior parte das vezes as abelhas vão às flores tirar o pólen para fazer o mel”. Do mesmo modo, refere que as abelhas vivem nas colmeias, possuindo uma ideia correta acerca do habitat das mesmas.

No que diz respeito ao desenho final, realizado após o desenvolvimento do projeto (Figura 2.2) a aluna DD. representou uma abelha em posição vertical (vista de cima), apresentando o corpo segmentado em três partes, ainda que não consiga atribuir-lhes os nomes cientificamente aceites e com cinco olhos, salientando que “a abelha tem cinco olhos (...) estão três em baixo e dois em cima” evidenciando alguma confusão relativamente à posição dos mesmos.

No seu desenho final, representa ainda um par de antenas e seis patas, todas elas representadas em apenas uma das partes segmentadas do corpo, como refere dizendo “a abelha tem três partes do corpo (...) a terceira é onde tem as patas e o ferão”. Nesta fase, desenha quatro asas apresentando-as ligadas duas a duas, tal como refere na sua descrição “Estão 2 asas pegadas”.

A aluna evidencia ainda ter desenvolvido conhecimentos acerca da função do ferrão, uma vez que na sua descrição menciona “a abelha tem um ferão para picar as pessoas que fazem mal às abelhas”, demonstrando ter compreendido a ideia de que o ferrão tem uma função de defesa e não de puro ataque, pois salienta isso mesmo na conversa que realiza com a investigadora, dizendo “(...) o ferrão serve para as abelhas se defenderem... só sai quando alguém ataca as abelhas”.

Seguidamente e tendo em conta as intenções definidas inicialmente para a realização do projeto, apresenta-se uma tabela síntese onde se salienta a progressão das ideias da aluna DD. através de uma comparação entre as suas ideias iniciais (desenho inicial) e finais (desenho final) acerca dos aspetos da morfologia externa da abelha (Tabela 2.1).

Tabela 2.1 - Análise da progressão da aluna DD. relativamente às ideias iniciais e finais acerca da abelha.

Ideias da aluna	Desenho Inicial	Desenho Final
Morfologia externa da abelha		
Segmentação do Corpo	Uma parte.	Três partes.
Cor do Corpo	Cor de pele; Amarelo e Preto;	Amarelo e Preto;
Antenas	Sem antenas.	Duas antenas.
Asas	Duas asas brancas.	Dois pares de asas transparentes.
Olhos	Um olho (vista lateral).	Cinco olhos.
Patas	Dois braços e duas pernas.	Seis patas.
Língua	Não faz referência.	Não faz referência.
Mandíbula e Maxilar	Refere a existência da boca.	Não faz referência.

Através da análise e da comparação realizada aos desenhos elaborados pela aluna DD., antes e após a realização do projeto, verificam-se mudanças bastante significativas relativamente às ideias que possuía inicialmente acerca da morfologia externa e comportamental da abelha.

Assim sendo, ao analisar os dados da Tabela 2.1 verifica-se que a aluna realizou alterações, no que diz respeito às suas ideias iniciais, relativamente à segmentação do corpo, segmentando, no desenho final, o corpo da abelha em três partes; relativamente ao número de antenas, representando a abelha com duas antenas; ao número de asas, apresentando a abelha com dois pares de asas; ao número de olhos, evidenciando cinco olhos, ao invés de apenas um e ainda em relação ao número de patas, uma vez que inicialmente representava dois braços e duas pernas, sendo possível evidenciar a alteração da sua ideia, através da representação de seis patas, ainda que não as represente localizadas na parte do corpo correta (tórax), pois desenha-as no abdómen.

Da análise efetuada salienta-se ainda a representação efetuada pela aluna no que se refere às cores do corpo, uma vez que evidencia alterações no desenho final, ainda que não seja possível verificar se conseguiu abandonar a ideia de que todas as abelhas são amarelas e pretas, bem como de que todas as abelhas possuem ferrão, uma vez que depende da família e da espécie a que pertencem. No que se refere à representação da mandíbula e do maxilar, bem como da língua a aluna parece não ter conseguido desenvolver aprendizagens relativamente a estes aspetos da morfologia externa da abelha, uma vez que apesar de possuir a ideia inicial de que a abelha tem boca, na sua representação final não apresenta qualquer evidência relativamente a este aspeto, parecendo mostrar que estes conceitos não se encontram completamente desenvolvidos.

No entanto, a aluna parece demonstrar ter desenvolvido algumas das suas ideias, apresentando, após a implementação do projeto, conhecimentos relativamente a alguns dos aspetos da morfologia externa mais próximos dos cientificamente aceites, evidenciando ter desenvolvido aprendizagens significativas, bem como de ter conseguido abandonar algumas das conceções alternativas que possuía inicialmente.

Ainda no que diz respeito ao processo de avaliação desenvolvido em torno do projeto e sendo que através da metodologia utilizada, se torna fundamental o desenvolvimento da “(...) capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem” (Vasconcelos *et al.*, 2012:13) reconhecendo que “(...) a outra pessoa pode ser um recurso” (Vasconcelos *et al.*, 2012:13), salientam-se as aprendizagens evidenciadas pelos alunos através da interação e da observação dos utensílios e materiais trazidos pelo apicultor David, até porque “(...) a observação é importante (...) é um aspecto fundamental do processo de aprendizagem (...)” (Roden & Foreman, 2010:54).

Desta forma, sendo o desenho e por sua vez “a expressão plástica (...) o canal para a expressão de conteúdos mentais” (Arribas *et al.*, 2008:212), foi solicitado aos alunos a representação das suas ideias relativamente ao vestuário e utensílios do apicultor, bem como acerca da estrutura da colmeia, através do desenho e respetiva legenda, antes e após a visita do mesmo, tendo como intuito compreender se, após a visita do apicultor, os alunos tinham alterado as suas ideias iniciais. Assim, apresentam-se de seguida, dois desenhos realizados antes e após a interação com o apicultor que representam as ideias de uma das alunas da turma, escolhida ao acaso, acerca do vestuário e utensílios utilizados pelo

apicultor. Importa referir que em anexo (Anexo XIII) apresentam-se ainda mais dois desenhos que demonstram as ideias de uma outra aluna, escolhida também de forma aleatória, antes e após a interação com o apicultor. Mais uma vez, não foi realizada qualquer correção ortográfica relativamente às legendas redigidas pelos alunos.

ALUNA R.

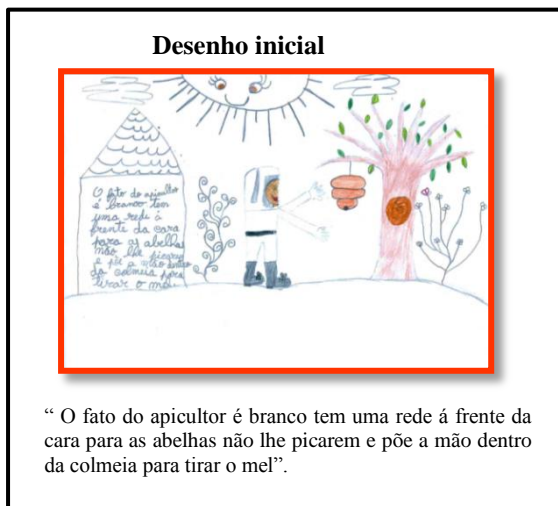


Figura 2.3 – Desenho inicial da R. sobre o vestuário e utensílios do apicultor e da colmeia.

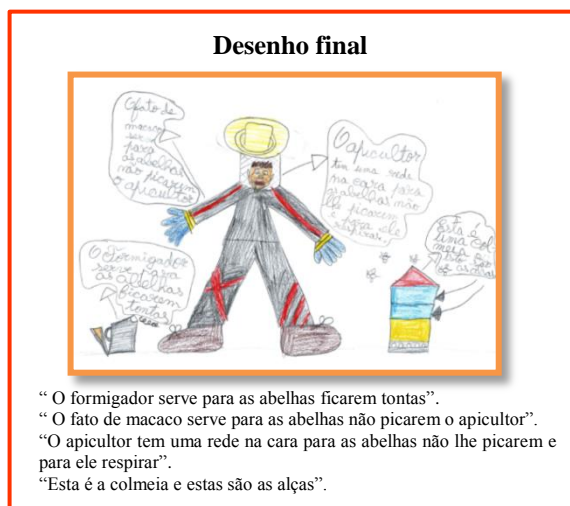


Figura 2.4 – Desenho final da R. sobre o vestuário e utensílios do apicultor e da colmeia.

Inicialmente, no desenho realizado antes da interação e visita do apicultor (Figura 2.3), a aluna R. representou a figura do apicultor através de um fato branco, com uma rede de proteção na cara e com umas botas e luvas, apesar de não fazer referência na sua descrição. Para além disso, a aluna representa o apicultor junto a uma colmeia natural que se situa numa árvore, evidenciando a ideia que tem no momento acerca de estrutura de uma colmeia. A representação da aluna não evidencia qualquer utensílio, transmitindo assim a ideia de que não conhece aspetos ligados aos utensílios do apicultor.

Por outro lado, após a interação e visita do apicultor à sala de aula (Figura 2.4), a aluna representou a figura do apicultor vestido com um fato completo cinzento e vermelho, semelhante ao que o apicultor apresentou e com um chapéu de rede para proteção da cara, pois refere “O apicultor tem uma rede na cara para as abelhas não lhe picarem e para ele respirar”. Para além disso, o apicultor possui umas botas e umas luvas. Relativamente aos utensílios, a aluna representa apenas o fumigador, ainda que evidencie não saber o nome cientificamente aceite para o mesmo utensílio, uma vez que refere “O formigador serve para as abelhas ficarem tontas”. Ainda assim, através da sua descrição denota-se que compreendeu a ideia essencial da função do mesmo utensílio.

No que se refere à colmeia, a aluna parece demonstrar ter compreendido a estrutura geral da mesma, pois representa a colmeia dividida com as alças. Ainda assim, não representa no seu desenho mais nenhum aspeto da estrutura da colmeia, evidenciando apresentar no seu desenho apenas as aprendizagens mais significativas, não querendo enunciar que não possui conhecimentos a esse nível.

Ao analisar e comparar os desenhos efetuados pela aluna, antes e após a interação e visita do apicultor, é possível verificar a existência de mudanças significativas relativamente às suas ideias iniciais acerca do vestuário e utensílios do apicultor, bem como da estrutura da colmeia. Desta forma, observa-se que a aluna em causa alterou as suas ideias iniciais relativamente à estrutura da colmeia, quando

representa, após a interação com o apicultor, uma colmeia de estrutura retangular, elaborada pelo homem, tal como a demonstrada pelo apicultor.

Relativamente ao vestuário utilizado pelo apicultor, a aluna evidencia ter aprofundado as suas ideias, uma vez que através do seu desenho final, realizado após a visita do apicultor, representa o fato completo de cinzento e vermelho, deixando a ideia inicial de que o fato do apicultor teria de ser obrigatoriamente branco.

No que se refere aos utensílios do apicultor, não é possível verificar uma alteração das ideias da aluna, na medida em que, no desenho inicial não representou qualquer tipo de utensílio. Contudo, evidencia-se que, no desenho final, a aluna realizou aprendizagens relativamente a este aspeto, uma vez que representa o fumigador, um dos utensílios essenciais para a prática da apicultura. Através da sua representação, no desenho final, a aluna parece ainda indicar que compreendeu as funções de cada peça de vestuário, bem como do utensílio (fumigador), uma vez que refere cada uma delas na sua descrição. Pode então dizer-se que a aluna conseguiu aprofundar algumas das suas ideias, apresentando, após a interação com o apicultor, conhecimentos relativamente à estrutura da colmeia, ao vestuário e utensílios mais próximos da realidade, parecendo evidenciar que a interação se tornou significativa, permitindo-lhe evoluir e desenvolver os seus conhecimentos.

Ainda relativamente ao processo de avaliação, considerou-se fundamental a existência de uma reflexão e partilha final em grupo, onde todos os alunos tiveram a oportunidade de salientar as aprendizagens e dificuldades sentidas, lembrando todo o processo vivenciado e realizando uma retrospectiva do mesmo. O diálogo acerca da avaliação foi realizado na parte da manhã, do último dia da prática, dia doze de junho de dois mil e treze.

Através deste momento os alunos em conjunto com a investigadora tiveram a possibilidade de “ (...) chegar a um sentido de conclusão (...) desenvolverem uma visão partilhada sobre o que aprenderam e realizaram durante o projeto” (Katz & Chard, 1997:248), isto é, de refletir salientando e partilhando diferentes aspetos, nomeadamente as aprendizagens que consideram ter desenvolvido, as propostas educativas preferenciais e mais significativas, mas também as que menos apreciaram, comunicando as dificuldades vivenciadas ao longo de todo o processo, bem como o que mais poderiam e gostariam de ter feito no âmbito do projeto.

Em geral, os alunos demonstraram o seu entusiasmo para com o projeto desenvolvido, salientando como aspeto fundamental, a oportunidade de trabalhar variadas vezes em grupo. Relativamente às propostas educativas preferenciais a maioria dos alunos não consegue evidenciar apenas uma, referindo muitas das propostas educativas desenvolvidas. Os alunos foram consensuais, apresentando o comportamento do grupo em algumas situações específicas como um dos aspetos a melhorar futuramente. Relativamente às dificuldades, os alunos não conseguiram salientar nenhuma dificuldade em específico, mencionando apenas que não existiram pois trabalharam sempre em grupo.

De seguida apresenta-se a transcrição de algumas das ideias partilhadas pelos alunos, ao longo da reflexão em grande grupo, evidenciando “O que aprendi/aprendemos...” (Quadro 2.5), “O que mais gostei...” (Quadro 2.6), “Não gostei...”(Quadro 2.7) e ainda “Gostava de ter feito...”(Quadro 2.8). A transcrição completa das vozes dos alunos captadas no decorrer da avaliação pode ser consultada em anexo (Anexo XIV).

Quadro 2.5 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca das aprendizagens efetuadas com a implementação do projeto.

“O que aprendi...” – Vozes dos alunos
<i>IM.: Aprendemos o que é que as abelhas fazem e o que é que tem a colmeia.</i>
<i>DD.: Aprendemos como é que se tiram os quadros das colmeias.</i>
<i>J.: Aprendemos o que é que o apicultor faz.</i>
<i>BP.: Como é que se tira o mel das colmeias.</i>
<i>L.: Aprendemos como é que as abelhas fazem o mel.</i>
<i>M.: Aprendemos que as abelhas ficam adormecidas com o fumo do fumigador do apicultor.</i>
<i>B.: Aprendemos que não são as abelhas operárias a fazer os filhos, mas sim a abelha rainha.</i>
<i>J.: Aprendemos que existe na colmeia uma abelha rainha, um zangão e muitas abelhas operárias.</i>
<i>DD.: Aprendi que as colmeias estavam escondidas.</i>
<i>J.: Aprendi que ela tem duas antenas que servem para cheirar e tem seis patas.</i>
<i>IM.: Aprendi que abelha tem três partes do corpo, é o tórax, a cabeça e o abdómen.</i>
<i>JR.: As abelhas vivem nas colmeias, mas também é lá que produzem o mel.</i>
<i>M.: Aprendemos que se existirem duas abelhas rainhas na colmeia, elas lutam até à morte e só fica uma.</i>
<i>G.: Aprendemos que as abelhas fabricam mel, mas também fazem cera e geleia real.</i>

Ao analisar as vozes dos alunos relativamente às aprendizagens efetuadas, parece ser evidente o entusiasmo e motivação do grupo de alunos relativamente à abelha e a todos os aspetos inerentes que foram abordados, como é o caso da apicultura. Todos os alunos referiram uma aprendizagem que consideraram ter realizado, sendo que a maioria do grupo demonstra ter desenvolvido os seus conhecimentos sobretudo ao nível da morfologia externa da abelha, talvez por ter sido dos aspetos mais trabalhados ao longo da implementação do projeto.

Esta situação parece demonstrar que os alunos desenvolveram as suas ideias e conceitos, uma vez que através das suas partilhas se evidenciam os conhecimentos ao nível da morfologia externa da abelha, tendo os alunos conseguido desenvolver ideias mais próximas das cientificamente aceites. Deste modo, pode dizer-se que de alguma forma o projeto desenvolvido foi significativo para os alunos, na medida em que foi promotor de novas aprendizagens.

Quadro 2.6 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca das propostas educativas preferenciais.

“O que mais gostei...” – Vozes dos alunos
<i>G.: O que gostei mais foi de trabalhar em grupo e de fazer a “História de uma Colmeia” com os pais.</i>
<i>B.: O que gostei mais foi de fazer o cartaz da abelha e trabalhar em grupo.</i>
<i>DD.: O que mais gostei foi de fazer a abelha mascote, de trabalhar em grupo e gostei também de fazer as bolachas e de aprender coisas sobre a abelha.</i>
<i>AD.: Gostei de aprender coisas sobre a abelha e o apicultor, de fazer as bolachas e da visita do apicultor David.</i>
<i>R.: Eu gostei de fazer as bolachas, aprender coisas novas quando fizemos o cartaz, provar mel e trabalhar em grupo.</i>
<i>G.: Eu também gostei de observar a abelha com a lupa.</i>

Através das partilhas dos alunos, relativamente às propostas educativas preferenciais pode dizer-se que nenhum dos alunos conseguiu destacar apenas uma proposta educativa, o que evidencia o gosto e a motivação com que desenvolveram o projeto. Ainda assim, o grupo menciona várias vezes ter preferência pelas descobertas realizadas através das pesquisas e da realização dos cartazes, podendo assim dizer-se que as aprendizagens efetuadas estão, de alguma forma, relacionadas com as propostas educativas mais significativas.

Quadro 2.7 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca do que menos gostaram.

“Não gostei...” – Vozes dos alunos
<i>J.: Não gostei que tivessem muito barulho.</i>
<i>G.: Não gostei dos primeiros balões para o corpo da abelha terem rebentado.</i>
<i>IM. Não gostei muito de provar o mel.</i>
<i>R.: Não gostei que alguns meninos não tivessem trabalhado tanto nas pesquisas.</i>

Relativamente à análise efetuada em relação ao Quadro 2.7 é possível verificar que, mais uma vez, o gosto e a motivação dos alunos para com o projeto implementado são notórios, daí que os alunos tenham salientado poucos momentos que não gostaram. Ainda assim, é possível verificar que demonstram possuir ideias bastante conscientes, percebendo no fundo as maiores dificuldades do grupo ao longo de todo o projeto.

Quadro 2.8 - Vozes dos alunos no decorrer da reflexão de avaliação final, acerca do que gostariam de ter feito e não foi possível realizarem.

“Gostava de ter feito...” – Vozes dos alunos
G.: <i>Queria aprender ainda mais coisas sobre o apicultor.</i>
BP.: <i>Gostava de ter feito uma história e uns fantoches para contar a história.</i>
M.: <i>Gostava de termos feito uma colmeia quase real.</i>
L.: <i>Gostava de imaginar que eramos todas abelhas e que íamos todas buscar o pólen às flores e que depois íamos fazer o mel.</i>

Ao analisar as ideias transmitidas pelos alunos no momento de reflexão e avaliação relativamente ao que gostariam de ter feito e não foi possível devido à falta de tempo, é possível perceber que apresentam diversas propostas interessantes, das diferentes áreas, evidenciando as áreas das Expressões. Desta forma, poderá concluir-se que seria importante ter realizado mais propostas educativas no âmbito das Expressões. No entanto, esta situação parece indicar que os alunos se sentiram motivados, pois demonstraram vontade de desenvolver mais o projeto de acordo com os seus interesses. Este momento de avaliação final parece indicar que os alunos estiveram sempre empenhados e interessados ao longo do projeto, sendo que através dos conhecimentos prévios que possuíam, os alunos, no geral, conseguiram desenvolver as suas ideias, demonstrando progressão e evolução dos seus conhecimentos, na medida em que se aproximam mais dos conhecimentos cientificamente aceites.

2.4 REFLETINDO SOBRE O PROJETO DESENVOLVIDO – CONCLUSÕES

Enquanto investigadora, mas também futura educadora/professora, torna-se para mim essencial refletir acerca do projeto desenvolvido, uma vez que a reflexão, em conjunto com a avaliação, se apresenta como uma competência intrínseca à prática de qualquer profissional de educação.

Sendo que o projeto desenvolvido partiu do interesse dos alunos da turma, considero que se tornou mais significativo por isso mesmo, permitindo um maior envolvimento, entusiasmo, motivação e uma participação mais ativa por parte dos mesmos, uma vez que quanto mais o acontecimento for significativo, for aprofundado e situado no contexto real das crianças, mais facilmente estas compreendem, aprendem e recordam os momentos vivenciados (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Tendo em conta as grandes intenções do projeto, salienta-se a ideia de que foi possível atingir os objetivos traçados, uma vez que o projeto desenvolvido teve como objetivo principal a exploração, descoberta e o estudo dos aspetos da morfologia externa e comportamentais da abelha, proporcionando assim momentos de investigação acerca da mesma e o desenvolvimento de atitudes de respeito por seres vivos. Os alunos tiveram assim a oportunidade de observar, experimentar, questionar, partilhar, registar ideias e comunicar as mesmas, desenvolvendo diversas competências, nomeadamente no âmbito do Estudo do Meio, fomentando assim a sua curiosidade e gosto pela descoberta e pela ciência. No entanto, através do projeto apresentado é possível perceber que as diferentes propostas educativas realizadas com os alunos, nomeadamente a realização das bolachas de mel, a construção da abelha

mascote, a elaboração do cartaz, bem como a observação real da abelha, permitiram explorar competências e desenvolver aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas curriculares, conseguindo-se assim realizar um trabalho transdisciplinar, uma vez que a pedagogia de trabalho por projeto se assume “(...) como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento que é, necessariamente transdisciplinar” (Vasconcelos *et al.*, 2012:21).

Ao refletir sobre o projeto realizado torna-se ainda essencial destacar o contributo que o mesmo ofereceu no que se refere ao desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, mas também no desenvolvimento pessoal, social e profissional da investigadora, na medida em que não foram apenas os alunos que desenvolveram aprendizagens, mas também a investigadora, pois assumiu o papel de aprendiz e em simultâneo de observadora e orientadora, desenvolvendo com os alunos momentos de aprendizagem que permitiram aos alunos aprender, explorar e descobrir o mundo que os rodeia.

Através da experiência desenvolvida foi possível perceber que se tornou fundamental conseguir interligar o trabalho desenvolvido no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna com a metodologia de trabalho por projeto, na medida em que foi possível retirar os aspetos positivos dos mesmos, permitindo a realização de um trabalho mais rico e significativo, pois os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver as suas competências e aprendizagens através da metodologia utilizada, mas seguindo o carácter do tipo de trabalho com que estavam familiarizados. Considera-se assim que a forma autónoma, participativa, criativa e ativa com que os alunos participaram no projeto desenvolvido não foi possível apenas pela sua motivação para com o projeto, mas também devido ao trabalho que já era realizado com os mesmos no âmbito do modelo pedagógico com que trabalhavam, permitindo assim que conseguissem aproveitar e utilizar competências que já tinham desenvolvido e adquirido anteriormente, facilitando o processo desenvolvido.

Um outro aspeto fundamental relativo ao desenvolvimento do projeto prende-se com a participação ativa e o interesse demonstrado pelos familiares dos alunos, permitindo a elaboração de um trabalho mais completo e desafiador, sendo isso possível devido ao facto da parceria escola-família ser bastante estimulada pelo trabalho desenvolvido anteriormente no modelo pedagógico, simplificando todo o percurso desenvolvido, conseguindo-se atingir mais uma das grandes intenções do projeto realizado, o envolvimento da família de forma participativa na aprendizagens dos seus educandos.

Salientam-se assim os benefícios tanto da metodologia como do modelo pedagógico, não sendo possível fazer qualquer referência a possíveis divergências entre os mesmos, pois a investigadora não possui dados suficientes para realizar uma análise crítica e fundamentada.

Apesar do empenho e dedicação tanto por parte da investigadora, como dos alunos participantes, o tempo de desenvolvimento do projeto acabou por se verificar numa das grandes limitações, pois as propostas educativas realizadas concentraram-se mais nas últimas semanas de prática, não permitindo compreender se existiram de facto mudanças significativas e que se mantenham a longo prazo relativamente às ideias das crianças acerca da abelha. Considera-se assim ser importante desenvolver mais atividades no âmbito do projeto, pois desta forma os alunos teriam a oportunidade de desenvolver melhor os seus conhecimentos, bem como de modificar significativamente as suas conceções incorretas para ideias cientificamente mais corretas.

3. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADA COM UMA TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A segunda Prática Pedagógica vivenciada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa escola pública (EB1 Amarela), situada na cidade de Leiria. Assim, tive a oportunidade vivenciar esta última prática com uma turma composta por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Considero essencial referir, desde já, que todo o percurso desenvolvido ao longo das quinze semanas se caracterizou como um grande desafio, com algumas dificuldades, mas repleto de aprendizagens que me permitiram desenvolver e crescer enquanto professora.

Importa referir que considero ter conseguido desenvolver um percurso repleto de experiências diversas, muitas aprendizagens e também desafios, devido a todas as críticas que me foram direcionadas pelos diferentes intervenientes da prática, com quem tive a oportunidade de trabalhar, na medida em que sempre encarei os conselhos, opiniões e críticas que me foram feitas como uma forma de construir a minha aprendizagem e o meu próprio percurso como professora, uma vez que tinham apenas e só como finalidade a melhoria da minha prática enquanto professora. Desta forma, aprendi a recorrer aos erros e às dificuldades sentidas para que através da sua superação conseguisse desenvolver aprendizagens, evitando cometer os mesmos erros e assim conseguir progredir relativamente à minha formação enquanto professora.

Assim sendo, torna-se importante salientar que a relação que tive a oportunidade de manter com os diferentes intervenientes da prática, bem como em relação à comunidade educativa, nomeadamente os pais dos alunos e restantes professores da escola, foi fundamental, uma vez que me permitiu que me sentisse completamente integrada no contexto, conseguindo desenvolver de forma cooperativa e como tal de uma melhor forma toda a prática vivenciada, na medida em que “a cooperação é um sinal de qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010:21), pois “a aprendizagem dos alunos não depende apenas do que os professores fazem nas aulas, é também muito influenciada pelo que o professores e os pais fazem em conjunto (Arends, 2008:26). Sinto que através da relação que consegui estabelecer com os restantes intervenientes da prática me foi dada a possibilidade de arriscar relativamente às propostas educativas e de superar as minhas próprias dificuldades, tornando-se assim numa prática muito rica e diversificada ao nível das experiências pedagógicas no contexto educativo, pois “o trabalho com outros professores é um aspecto importante da profissão de professor” (Arends, 2008:26).

3.1 A OBSERVAÇÃO DIÁRIA – UM RECURSO ESSENCIAL PARA O PROFESSOR

Ao longo da prática tive a possibilidade de observar diversas situações pedagógicas e deste modo realizar diferentes aprendizagens. Através dos diferentes momentos vivenciados tive a oportunidade de compreender de forma mais aprofundada e fundamentada que a observação se apresenta como a base de toda a prática que desenvolvi, na medida em que através da mesma observei não só o contexto educativo em questão, mas sobretudo a turma no geral e cada aluno em particular, conseguindo desenvolver uma prática mais adequada aos alunos em questão, tendo em conta as suas necessidades e interesses, no fundo as suas características, até porque “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 2008:57) uma vez que tem um papel fundamental no que diz respeito à modificação do comportamento e das atitudes do professor ao longo da sua formação (Estrela, 2008).

Tomei assim consciência de que a observação seria uma importante ferramenta no que diz respeito ao desenvolvimento da minha prática, sentindo assim a necessidade de observar diariamente, em diversos momentos e não apenas no período inicial destinado para a realização da mesma, uma vez que a observação pode ser vista “(...) como um olhar para aprender” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13), na medida em que “observar proporciona as informações de que você necessita para construir (...) relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13).

A observação verificou-se fundamental no desenvolvimento desta prática, na medida em que foi através da mesma que consegui conhecer de forma mais aprofundada os alunos, tomando consciência das suas necessidades e características, conseguindo posteriormente adequar mais facilmente a prática que desenvolvia com os mesmos, até porque “assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13), sendo que “(...) uma observação cuidadosa ajuda os professores a implementar um currículo adequado” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:9).

A necessidade de observar os alunos diária e constantemente tornou-se evidente, na medida em que me permitia compreender os seus progressos e as dificuldades superadas ou que ainda necessitavam de ser ultrapassadas, uma vez que “observar a mesma criança mais de uma vez, ao longo do tempo, possibilitará que você veja a criança mudar e crescer. Uma observação mais limitada somente contará uma parte da história” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:66), pois “as crianças podem ser uma incrível fonte de informações sobre o que estão pensando ou sentindo (...)” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:58).

Por outro lado, os momentos de observação permitiram ainda que desenvolvesse com os alunos uma interação muito interessante, conseguindo construir com os mesmos uma relação próxima e significativa, até porque “à medida que se olha, se escuta e se interage com as crianças para descobrir seus interesses e formas de lidar com a aprendizagem, relacionamentos significativos são desenvolvidos” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13), facilitando assim a ligação dos alunos para comigo, enquanto professora estagiária, pois “o estabelecimento de relações genuínas com os alunos é um pré-requisito para todo o ensino” (Arends, 2008:20).

A observação permitiu de igual forma que conseguisse realizar a planificação de uma forma mais adequada e tendo em conta os reais interesses e necessidades dos alunos, na medida em que as informações que consegui adquirir ao longo dos momentos de observação me permitiram “(...) selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças a aprender a entender o mundo que as rodeia” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13), intervindo mais adequadamente.

3.2 O DESAFIO DE PLANIFICAR

Torna-se fundamental refletir acerca da planificação realizada, uma vez que esta se assume como um instrumento essencial para a regulação da prática educativa do professor, pressupondo no entanto que o professor “(...) deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a

contextualizar a sua acção educativa” (Dias, 2009:31), daí que a observação tenha sido também um recurso essencial no que se refere à construção da planificação ao longo das várias semanas.

Considero assim que a planificação desenvolvida sempre foi adequada ao grupo de alunos, tendo-se verificado um desafio semanal, uma vez que tive sempre como principal preocupação que a mesma se apresentasse de acordo com os interesses dos alunos, mas sobretudo com as suas necessidades, que decorriam da observação que efetuava, na medida em que tive sempre como intenção “(...) seleccionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:13), de forma a proporcionar momentos de aprendizagem para os alunos.

Tendo consciência de que a planificação se apresenta como uma interligação entre objetivos, competências, conteúdos, estratégias e avaliação, bem como de que nem sempre necessita de ser seguida exatamente como tinha sido elaborada, ou seja, não necessita de ser cumprida de uma forma rígida, na medida em que “para responder ao grupo, é necessário um planeamento minucioso e, ao mesmo tempo, disposição para modificar os planos conforme as necessidades do grupo” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:119), considero que as oportunidades que me foram dadas de alterar a planificação sempre que existisse necessidade, tendo em conta as necessidades dos alunos, foram fulcrais não apenas para perceber de que forma o devia fazer, mas para entender que essa é uma necessidade constante na prática diária do professor.

Do mesmo modo, considero que ao longo das diferentes planificações senti sempre necessidade de encontrar e utilizar estratégias diferenciadas, sendo que estas “(...) são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (Font, 2007:32). Assim, julgo que a utilização de estratégias diversificadas se verificou essencial para que os alunos conseguissem sentir-se motivados e interessados perante as propostas educativas planificadas, até porque “a motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2010:11), facilitando assim os momentos de aprendizagem, na medida em que se torna fundamental “(...) diversificar métodos e estratégias, tirando o melhor partido de recursos e de condições, de forma a incrementar o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo das crianças” (Pereira A., 2002:75), procurando sempre “(...) despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar” (Estanqueiro, 2010:11).

Uma das estratégias utilizadas e que considero essencial utilizar também no futuro enquanto professora, diz respeito ao jogo como forma de desenvolver conhecimento, na medida em que não só motiva os alunos, como proporciona a possibilidade de desenvolver aprendizagens importantes, uma vez que “o jogo é conhecido como um poderoso mediador para a aprendizagem no decorrer da vida da pessoa” (Roden & Foreman, 2010:162), sendo assim um importante recurso para “(...) ajudar os alunos com os fatos mais difíceis de aprender” (Roden & Foreman, 2010:163) e “(...) uma boa maneira de apresentar ideias complexas” (Roden & Foreman, 2010:163).

Através da reflexão que realizo relativamente à planificação, considero que um dos aspetos positivos da mesma diz respeito à forma interdisciplinar como sempre tentei planificar e desenvolver as diversas propostas educativas, uma vez que desta forma a “(...) aprendizagem envolve cruzamentos curriculares entre as disciplinas (...)” (Haigh, 2010:54) significando “(...) uma lufada de ar fresco, tanto para os alunos como para os professores” (Haigh, 2010:54). Foi assim, através da experiência

neste contexto que compreendi a verdadeira necessidade de realizar uma planificação e atuação interdisciplinar, compreendendo que o contributo da interdisciplinaridade “(...) epistemológico e pedagógico não pode e não deve continuar a ser ignorado” (Pombo, Guimarães & Levy, 2006:164).

Apesar de perceber que “a interdisciplinaridade implica (...) alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação (...)” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994:13) considere sempre que a forma interdisciplinar como se tentava desenvolver e explorar os diferentes conteúdos correspondia a uma mais-valia relativamente à aprendizagem dos alunos, daí que sempre tenha realizado um esforço para que tal fosse possível.

Assim sendo, considero ainda que todos os materiais e recursos utilizados de forma a colocar em prática as planificações elaboradas foram essenciais para que os alunos se conseguissem sentir motivados e demonstrassem o seu interesse nas propostas educativas, até porque “um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (Estanqueiro, 2010:37).

3.3 O CAMINHO PERCORRIDO – DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Refletindo sobre o percurso desenvolvido ao longo desta prática, torna-se possível verificar que foram vários os desafios com que me deparei, algumas as dificuldades sentidas, mas sobretudo bastantes aprendizagens realizadas.

Assim, considero importante começar por refletir relativamente à atuação que desenvolvi enquanto professora estagiária, na medida em que apenas me foi possível progredir e crescer enquanto professora através de todos os momentos que vivenciei ao longo das semanas, nomeadamente ao longo da atuação, pois assim tive a possibilidade de identificar dificuldades e erros de forma a superar e ultrapassar os mesmos, tendo como principal objetivo o melhoramento da prática educativa desenvolvida.

Como tal, ao refletir acerca das diferentes atuações consegui perceber, mais uma vez, a importância que o domínio dos conceitos científicos desempenha para que a prática realizada seja de qualidade. Apesar de ter consciência e de sempre sentir necessidade de preparar convenientemente e de forma fundamentada todos os conceitos a explorar com os alunos, considero que nem sempre o consegui, na medida em que sinto que nem sempre realizei uma preparação suficiente, sendo que, em alguns momentos, senti que ao não estar segura acerca dos conhecimentos que possuía sobre determinado conceito perdia confiança na minha atuação, demonstrando alguma insegurança ao longo das explorações.

Tendo em conta que “os conceitos científicos são, de certo modo, as pedras basilares sobre as quais assentam as interpretações científicas e, relacionados entre si, possibilitam as descrições e explicações científicas” (Pereira A., 2002:20) e apesar de, em alguns momentos, sentir dificuldades e ter consciência de que as mesmas se deviam ao não domínio dos conteúdos, considero que consegui evoluir a este nível, ainda que de forma gradual. No entanto não deixo de considerar que seja essencial continuar a trabalhar a este nível de forma a melhorar e progredir para que consiga desenvolver uma prática profissional cada vez melhor, até porque “a primeira condição para comunicar de forma eficaz é a competência científica (conhecer aquilo que se ensina). Ninguém fala com clareza daquilo que não sabe” (Estanqueiro, 2010:36).

Ao longo da atuação que desenvolvi durante a experiência neste contexto, tive sempre como principal preocupação adequar a minha prática ao grupo de alunos com o qual tive a oportunidade de trabalhar, para que os alunos conseguissem realizar e desenvolver aprendizagens significativas, ampliando os seus conhecimentos, pois “o aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas. Através da partilha de saberes e experiências (...)” (Estanqueiro, 2010:40). Desta forma, ao refletir em relação à minha atuação, considero que a interação que sempre mantive com os alunos foi uma das mais-valias da prática que desenvolvi, até porque “a interação social é de importância determinante para que as crianças aprendam” (Pereira A., 2002:78).

A forma como consegui interagir com os alunos, criando laços fortes tornou-se fulcral para que a minha prática educativa conseguisse ser desenvolvida da melhor forma e do mesmo modo, para que os próprios alunos conseguissem sentir-se num ambiente propício para o desenvolvimento das suas aprendizagens, até porque “(...) um factor importante para a aprendizagem reside na atmosfera emocional e social que o professor cria na sala de aula (...)” (Pereira A., 2002:78).

Tornou-se para mim muito importante perceber que os alunos, na maioria das vezes, se sentiam motivados e interessados pelas propostas educativas desenvolvidas, conseguindo assim identificar-se com as mesmas e desenvolver portanto aprendizagens mais significativas, sendo isso possível perceber através da observação, mas também das evidências apresentadas pelos próprios alunos, onde demonstravam a sua satisfação, tal como documento numa das reflexões realizadas anteriormente

(...) “Professora quando voltamos a fazer isto?”, “Quando podemos criar novos alimentos fantásticos”, Ou outras coisas que sabemos que não podem existir sem ser na imaginação?” e até “Professora isto foi o que mais gostei de fazer, assim consegui criar uma melaranja, metade melancia, metade laranja” (Anexo XV: 8.ª Reflexão em contexto de 1.º CEB – 3.º ano).

Considero assim que a forma como foram explorados os diversos conteúdos, valorizando a participação ativa dos alunos foi uma das mais-valias da minha atuação, na medida em que “abrir a aula à participação dos alunos (...) reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010:39) pois “a participação dos alunos aumenta o seu interesse” (Estanqueiro, 2010:39). Tendo sempre como principal objetivo que os alunos fossem os verdadeiros agentes da sua aprendizagem, compreendi que a participação dos alunos de forma ativa significava uma mais-valia para o desenvolvimento dos seus conhecimentos, mas também para promover o seu interesse e motivação, uma vez que a participação ativa dos alunos em sala de aula “(...) ajuda a formar cidadãos participativos e críticos” (Estanqueiro, 2010:39).

Da mesma forma, considero que a preocupação que sempre mantive em partir das ideias dos alunos para explorar os diferentes conteúdos foi também fundamental, pois permitiu que desenvolvessem os seus conhecimentos, uma vez que “(...) sendo a aprendizagem um processo que depende do aprendente, ela depende das ideias e dos procedimentos que este mobiliza para enfrentar uma nova situação” (Pereira A., 2002:76), daí que se torne essencial tomar os conhecimentos dos alunos como “(...) ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira A., 2002:76), pois “os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conteúdos às aprendizagens anteriores (...)” (Estanqueiro, 2010:34).

Ainda em relação à atuação que desenvolvi ao longo da prática considero essencial refletir acerca das dificuldades mais significativas que senti e que considero ainda não ter conseguido ultrapassar na

totalidade, pois tenho consciência de que ainda tenho muito a melhorar e progredir no que se refere à minha formação enquanto professora.

A circulação na sala de aula começou por ser uma das minhas maiores dificuldades, pois sentia que não tinha a completa noção da posição que devia tomar. No entanto considero que ao longo do tempo fui progredindo a este nível e esta dificuldade se foi dissipando, conseguindo assim sentir-me cada vez mais à vontade e próxima dos alunos. Por outro lado, considero que esta dificuldade também se foi dissipando devido ao facto de ter começado a dar-lhe o devido valor, uma vez que consegui perceber que se torna essencial circular pela sala de aula para conseguir conhecer melhor os alunos, mas também para acompanhar o trabalho que realizam, auxiliando-os e percebendo as suas necessidades.

Também a gestão do tempo e a estruturação da aula foi um dos aspetos acerca do qual senti por vezes alguma dificuldade, na medida em que ao permitir uma participação bastante ativa dos alunos, acabava por não conseguir gerir de forma adequada o tempo de que dispunha, não cumprindo algumas vezes a forma de fecho da aula. Assim sendo, este é um dos aspetos que pretendo continuar a melhorar, tendo em conta que “(...) o que realmente determina o ritmo da aula é a atenção dada ao objectivo de aprendizagem” (Haigh, 2010:133) daí que se verifique fulcral realizar “(...) as perguntas certas, mantendo o curso de aprendizagem, alcançando os objectivos de ensino (...)” (Haigh, 2010:133) pois “um bom ritmo leva a um bom progresso de aprendizagem” (Haigh, 2010:136).

Ao refletir sobre a minha atuação, considero essencial referir acerca do controlo do comportamento do grupo, uma vez que foi sem dúvida alguma uma das minhas principais dificuldades, sendo que acabei por não a conseguir dissipar na totalidade. Visto ser um grupo bastante ativo e comunicador, por vezes senti muitas dificuldades em conseguir controlar o seu comportamento. Tendo consciência de que “a indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e aprendizagem” (Estanqueiro, 2010:61) e que “o mau comportamento não pode ser ignorado” (Haigh, 2010:74) sendo que “o professor deve repreender os comportamentos incorrectos, com bom senso e coerência, de acordo com a situação (...)” (Estanqueiro, 2010:68), fui sempre tentando colmatar esta minha dificuldade através do recurso a diferentes estratégias.

Contudo e apesar de considerar que de alguma forma fui progredindo a este nível, considero que esta é uma das dificuldades que se destaca, tendo por isso consciência de que tenho muito a progredir a este nível. Para isso, considero que será necessário que enquanto professora tome consciência de que “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica (...) O modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (Estanqueiro, 2010:61).

Para além disso, ao refletir sobre esta dificuldade, percebi que a minha dificuldade em gerir o comportamento do grupo, não se deve apenas à indisciplina dos alunos, mas sim à forma como desenvolvo a minha atuação com os mesmos, uma vez que considero que teria sido essencial explorar e negociar com os próprios alunos relativamente às regras a cumprir, pois “a negociação com os alunos, realizada com bom senso, não é perda de tempo, nem perda de autoridade. Muitas vezes, é a única forma de ganhar a adesão da turma e prevenir explosões de indisciplina” (Estanqueiro, 2010:77) tentando assim que os alunos não interiorizem apenas o comportamento aceitável, mas que comecem

também “(...) a tomar decisões e a fazer escolhas sobre o seu próprio comportamento e atitudes, e a aceitar consequências” (Haigh, 2010:98).

Com a experiência vivenciada e as dificuldades sentidas, foi possível perceber que “os professores manipulam o comportamento dos alunos ao recompensarem o comportamento que desejam ver” (Haigh, 2010:74), sendo por isso necessário que tome em consideração que “o elogio é a chave, mas tem de ser contingente ao comportamento que quer ver e deve seguir-se a este logo que seja conveniente” (Haigh, 2010:80).

3.4 A AVALIAÇÃO – UM RECURSO ESSENCIAL NA PRÁTICA

Refletindo acerca da prática que desenvolvi torna-se essencial refletir acerca da avaliação, uma vez que tinha consciência de que esta seria uma das dificuldades que iria sentir ao longo da prática, pois o mesmo tinha acontecido anteriormente nos anteriores contextos. Sendo a avaliação um processo de “(...) acompanhamento e regulação do ensino e aprendizagem. O seu objectivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada (Santos *et al.*, 2010:12), torna-se essencial que seja desenvolvida em diferentes momentos e com um carácter formativo.

Tendo em conta que ao longo do meu percurso consegui compreender a sua importância, a avaliação começou assim a assumir-se como um importante recurso para adequar e progredir em relação à minha prática, tornando-se uma necessidade que sentia enquanto professora estagiária, pois foi essencial para conseguir compreender as dificuldades e necessidades dos alunos, bem como as suas aprendizagens.

Compreendi assim através da experiência que vivenciei que a avaliação não pode ser momentânea, mas que deve possuir um carácter contínuo em que “(...) se identificam as informações relevantes (...) que permitem realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos” (Lopes & Silva, 2012:1), uma vez que “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim” (Estanqueiro, 2010:83).

Do mesmo modo, ao refletir sobre a avaliação, tendo sido esta uma dificuldade inicial, percebi que consegui progredir a este nível, também porque compreendi que enquanto professora se tornava essencial que ao avaliar os alunos lhe desse “(...) um *feedback* para fazê-los ir em frente (...) dizer-lhes como eles podem melhorar” (Haigh, 2010:186), pois só assim a avaliação se concretiza e apoia a aprendizagem do aluno. No fundo, tomei consciência da importância da avaliação, compreendendo que se apresenta como um auxílio da prática do professor, na medida em que ajuda a perceber e identificar as dificuldades dos alunos, mas também a planificar as diferentes propostas educativas adequadas ao grupo, pois “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem. O sucesso escolar determina em grande parte da vida futura dos alunos e esse sucesso depende de avaliações feitas pelos professores” (Lopes & Silva, 2012:9).

3.5 A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

A comunicação estabelecida na sala de aula assumiu um papel muito importante ao longo desta prática, na medida em que, apesar de nem sempre ter sido fácil devido às dificuldades que sentia em

determinados momentos no que diz respeito ao controlo do comportamento do grupo, foi sempre uma mais-valia, pois permitiu que os alunos colocassem diversas perguntas e partilhassem diferentes opiniões e ideias, favorecendo assim a sua aprendizagem. A forma como comunicava com os alunos foi uma das minhas grandes preocupações, uma vez que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010:33).

Para além disso, considero que sempre facilitei a existência de comunicação na sala de aula, pelo que por vezes acabava por dispensar mais tempo do que o previsto para o desenvolvimento das propostas educativas. No entanto considero ter sido essencial, uma vez é fulcral que o professor realize diálogos com os alunos, explorando as suas ideias, pois “quanto menos tempo o professor falar para os alunos, mais tempo lhe resta para falar com os alunos” (Estanqueiro, 2010:33), tendo em conta que “a comunicação é uma capacidade essencial utilizada em muitos domínios da nossa vida (...)” (Afonso, 2008:102)

Deste modo, considero ainda que sempre estive disponível para os alunos, dando-lhes oportunidades de colocarem questões ou dúvidas, pois ao longo desta prática, mas também resultado das práticas anteriores, consegui perceber que se torna fulcral que os alunos formulem perguntas, pois este “(...) é o primeiro passo para o reconhecimento de que há qualquer coisa que ainda não se sabe” (Pereira A., 2002:82), sendo que os alunos “(...) perguntam tudo. Querem saber o porquê de tudo (...) manifestam grande apetite pelo conhecimento” (Estanqueiro, 2010:50).

Assim, julgo que foi importante permitir que os alunos fossem realizando as suas perguntas e que o ensino não fosse apenas um debitar de matéria, na medida em que “uma boa pergunta (...) pode provocar uma boa resposta ou abrir caminho para um debate enriquecedor” (Estanqueiro, 2010:44) e até porque “a curiosidade de alguns contribui para a motivação e aprendizagem de todos” (Estanqueiro, 2010:50), pois “um bom professor encoraja as perguntas dos alunos dando-lhes espaço e tempo para que exponham as suas dúvidas, em voz alta, perante toda a turma” (Estanqueiro, 2010:50) levando-os a participar, ao invés de recusar a sua participação através da não resposta às suas questões. Considero assim que a forma como desenvolvi a comunicação com os alunos, bem como a oportunidade que sempre lhes dei de partilharem os seus conhecimentos e ideias foram importantes para que existissem aprendizagens significativas, uma vez que os saberes significativos “(...) correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (Ministério da Educação, 2004:23), mas também porque os alunos “(...) aprendem mais (...) quando as experiências de aprendizagem são significativas” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009:149).

3.6 A REFLEXÃO – UM DESAFIO DIÁRIO, UM RECURSO FUNDAMENTAL

A par com a intervenção, bem como com os momentos de observação, a reflexão tornou-se essencial para que conseguisse progredir enquanto professora. Julgo que este foi um dos aspetos em que consegui progredir ao longo da experiência vivenciada nesta prática, uma vez que não refleti apenas sobre a minha atuação, mas que também tomei consciência da importância de ter em consideração as evidências apresentadas pelos alunos, desenvolvendo assim uma melhor compreensão dos alunos e das suas necessidades. Ainda assim, considero importante que quando tomo as evidências dos alunos como aspeto fundamental para refletir tenha consciência de que “podem assumir formas distintas e ser valorizadas de forma diversa (...)” (Pring & Thomas, 2007:9).

Ao refletir tendo em conta as evidências dos alunos, bem como a minha atuação, consegui desenvolver aprendizagens significativas em relação à prática, pois permitiu que através dos aspetos retirados das reflexões superasse dificuldades e não cometesse erros repetidamente, tornando-me assim numa profissional mais reflexiva, não por imposição, mas sim por necessidade, na medida em que “os professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar” (Oliveira & Serrazina, 2002:6).

Através dos momentos reflexivos vivenciados com os diferentes intervenientes da prática, tanto através da escrita como oralmente, foi possível compreender que as reflexões foram um importante recurso para o melhoramento da planificação, mas também da minha atuação enquanto professora, pois permitiram-me perceber e compreender diferentes aspetos, nomeadamente as dificuldades por mim sentidas, mas também pelos alunos. Senti sempre necessidade de refletir de forma crítica e fundamentada acerca da prática educativa desenvolvida, mas sobretudo em relação às ações dos alunos, compreendendo mais facilmente os mesmos, bem como os seus comportamentos.

Considero que foram inúmeras as aprendizagens potenciadas pelos momentos de reflexão, até porque os professores que não se apresentam como reflexivos não se

(...) interrogam sobre o que fazem e porque o fazem, aceitando sem discussão e de forma acrítica os valores e as práticas dominantes de uma determinada instituição, perdendo de vista as metas e os objetivos da sua actividade docente quotidiana (Sá e Varela, 2007:21).

Para o desenvolvimento e progresso ao longo minha prática tornou-se assim fundamental refletir acerca da minha atuação, mas sobretudo refletir acerca das evidências que os alunos me demonstram, pois só assim é possível auxiliar de forma adequada os mesmos no seu processo de aprendizagem e regular de forma adequada a prática desenvolvida, uma vez que o trabalho do professor “(...) pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha” (Roldão, 2009:49). Para isso torna-se essencial conseguir analisar a própria prática “(...) à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar processos e os resultados (Roldão, 2009:49).

3.7 A ÚLTIMA PRÁTICA PEDAGÓGICA – O BALANÇO FINAL

Esta foi sem dúvida uma prática bastante rica em aprendizagens, onde tive a oportunidade de experienciar diferentes momentos que serão fundamentais para a construção do meu percurso enquanto professora. A minha formação não termina, apesar desta ser a última prática pedagógica que tive a oportunidade de vivenciar, pois enquanto futura profissional de educação considero que estamos em constante formação, tendo como objetivo o melhoramento das nossas práticas, mas sobretudo o dissipar das dificuldades que continuam a persistir.

Toda a prática desenvolvida foi um desafio que considero ter conseguido superar progressivamente, através de muito trabalho, mas também dedicação, permitindo-me o desenvolvimento de competências no âmbito da minha atuação enquanto professora. O percurso que desenvolvi, apesar de ter sido repleto de dificuldades e marcado por alguns erros cometidos, sinto que foi fulcral para o meu crescimento enquanto professora, na medida em que considero que as aprendizagens são realizadas com a superação das dificuldades sentidas. Das imensas aprendizagens que realizei neste contexto,

destaco a capacidade reflexiva como uma das aprendizagens mais significativas que consegui desenvolver, no entanto tenho consciência do longo caminho que ainda tenho pela frente.

Estas quinze semanas que vivenciei permitiram-me assim crescer não só a nível profissional, mas também pessoal. Considero que só foi possível progredir ao longo desta prática, com o auxílio e apoio dos diferentes intervenientes de prática com quem tive a oportunidade de partilhar diferentes experiências.

As crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar foram sem dúvida também um grande apoio e ajuda, pois permitiram que entrasse no seu mundo deixando-me partilhar com elas muitas das suas aprendizagens e vivências. Realizando um balanço da prática desenvolvida percebi que sem dúvida alguma aprendi imenso com estas crianças, pois não foram apenas elas que tiveram a oportunidade de realizar aprendizagens, uma vez que através dos momentos que vivenciámos juntos, elas me ensinaram todos os dias.

O professor é então alguém que não se limita a ensinar, mas que ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber, continuando a ser um aprendiz e questionador constante, até porque é necessário que, enquanto professores, reconheçamos as “(...) nossas habilidades e carências (...) que nos situe num contexto de empreender mudanças que possam melhorar a nossa actuação profissional” (Monereo *et al.*, 2007:11). Apesar da prática diária do professor ser um desafio constante e repleto de dificuldades, torna-se essencial ter em conta que “os bons professores deixam marcar positivas na vida dos seus alunos” (Estanqueiro, 2010:121). Desta forma, termino esta prática com a ideia de que apesar das dificuldades tenho imenso orgulho em estar a desenvolver um percurso para ser professora, tendo como ambição deixar marcas positivas na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com quem tiver a oportunidade de me cruzar, uma vez que ambiciono conseguir ser uma boa profissional.

4. ENSAIO INVESTIGATIVO: A RELAÇÃO ENTRE PARES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa representa um desafio constante para qualquer educador/professor, na medida em que cada momento vivenciado se torna único e diferente de qualquer outro. A necessidade de melhorar e progredir enquanto educadores/professores é constante, daí que se torne essencial que exista uma prática direcionada também para a investigação, pois desta forma poder-se-á compreender de uma outra forma muitos dos acontecimentos e experiências vivenciados com as crianças diariamente.

Assim sendo, neste ponto do relatório é apresentado o relato de um ensaio investigativo realizado no âmbito da segunda Prática Pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base um estudo de caso único, desenvolvido numa turma de 3.º ano de uma escola pública de Leiria.

Através do ensaio investigativo desenvolvido pretende-se descrever, explorar e interpretar os dados recolhidos ao longo da investigação realizada, de forma a compreender a relação entre pares estabelecida entre os alunos da turma para com a aluna M.. Desta forma, torna-se essencial começar por realizar um primeiro ponto relativo ao enquadramento teórico, onde se desenvolve uma fundamentação teórica acerca da relação entre pares, bem como relativamente a um dos aspetos

negativos inerentes ao desenvolvimento da mesma, a agressividade/o *bullying*, para que seja possível interpretar os dados recolhidos chegando a algumas considerações finais. Por sua vez, num segundo ponto é apresentado o estudo desenvolvido, evidenciando os objetivos, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os procedimentos desenvolvidos, os resultados obtidos e a análise dos mesmos.

4.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Considerando os pressupostos do ensaio investigativo torna-se importante que neste ponto seja apresentada fundamentação teórica considerada essencial para apoiar, fundamentar e contextualizar a investigação desenvolvida.

4.1.1 A RELAÇÃO ENTRE PARES NO PERÍODO ESCOLAR

A relação entre pares desenvolvida na infância acontece naturalmente entre as crianças que de alguma forma se relacionam, na medida em que os grupos de pares são maioritariamente constituídos por crianças da mesma origem racial/étnica ou com condições socioeconómicas semelhantes (Papalia, Olds & Feldman, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006), uma vez que o grupo de pares diz respeito ao grupo de crianças com “(...) idades e estratos sociais semelhantes, que jogam, brincam ou estudam juntos” (Tavares *et al.*, 2007:62).

É na idade escolar que a criança se insere num contexto social, uma vez que nesse momento tem a possibilidade de interagir frequentemente com os seus pares, descobrindo novas regras, rituais e até autoridades, mas também diferentes oportunidades, alguma liberdade e a própria amizade (Tavares *et al.*, 2007). Até porque “ao longo do período escolar, as crianças constroem um quadro complexo de características físicas, intelectuais e sociais de si próprias e dos outros (...)” (Tavares *et al.*, 2007:62) que lhes permitem construir e encontrar respostas para compreender o mundo social e reconhecer a importância dos outros na própria vida (Tavares *et al.*, 2007), pois “(...) os pares afectam o desenvolvimento social da criança” (Coleman & Ladd, 2010:155) desempenhando “(...) funções de apoio e socialização” (Coleman & Ladd, 2010:156)

Desta forma, a relação que as crianças estabelecem com o grupo de pares é benéfica para as mesmas de múltiplas formas, uma vez que assim “(...) desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e para a intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença” (Papalia, Olds & Feldman, 2004:484), na medida em que as relações desenvolvidas entre pares “(...) providenciam o contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências várias (...)” (Coleman & Ladd, 2010:156).

Assim, o estabelecimento e a formação dos grupos de pares torna-se um marco importante no desenvolvimento da criança, pois através da interação estabelecida com os seus pares “(...) as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interacção social (...)” (Tavares *et al.*, 2007:62). Como tal, o grupo de pares assume de forma progressiva um papel bastante importante na vida das crianças, tal como “(...) a conformidade a esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante” (Tavares *et al.*, 2007:62).

Com o desenvolvimento da interação entre pares as crianças têm assim a oportunidade de desenvolver o seu sentido de identidade, através da aprendizagem de “(...) competências de liderança,

comunicação, cooperação, papéis e regras” (Papalia, Olds & Feldman, 2004:484), na medida em que desenvolvem “(...) as habilidades necessárias para a sociabilidade e a intimidade (...)” (Papalia, Olds & Feldman, 2006:417), promovendo relacionamentos e a aquisição de “(...) um senso de afiliação” (Papalia, Olds & Feldman, 2006:417).

Como tal, através da interação no grupo de pares as crianças são levadas a testar os seus próprios valores, confrontando-os com os dos seus pares de forma a decidirem quais os que devem manter ou os que devem rejeitar (Papalia, Olds & Feldman, 2004), até porque, assim sendo “o grupo de pares ajuda os jovens a formar opiniões sobre si mesmos” (Papalia, Olds & Feldman, 2004:484) na medida em que através da comparação com os outros conseguem desenvolver uma noção mais realista das suas capacidades (Papalia, Olds & Feldman, 2004).

O grupo de pares auxilia assim as crianças a desenvolverem a sua aprendizagem no que se refere ao viver em sociedade, proporcionando-lhes o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente no que se refere à adaptação dos seus desejos e necessidades aos dos outros com quem interage e se relaciona, conseguindo assim aprender os momentos em que deve apresentar uma postura firme ou de cedência (Papalia, Olds & Feldman, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006). O grupo de pares permite assim que as crianças desenvolvam também a sua segurança emocional (Papalia, Olds & Feldman, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006), aprendendo muitas vezes lições importantes relativamente às relações estabelecidas com os mesmos (Coleman & Ladd, 2010).

Por outro lado, a relação estabelecida entre as crianças e o seu grupo de pares pode também possuir diferentes efeitos negativos, na medida em que, para que consiga pertencer ao grupo de pares a criança necessita de aceitar os seus valores e as suas normas de comportamento, mesmo que sejam indesejáveis (Papalia, Olds & Feldman, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2006) levando por vezes a que possua diferentes incertezas que a transportam para o desenvolvimento de comportamentos contra as suas próprias ideias e critérios (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Deste modo, uma das principais vertentes negativas existentes na relação estabelecida entre a criança e o grupo de pares com que interage diz respeito ao desenvolvimento de um “(...) sentimento de inferioridade e de inadequação por não se sentir segura nas suas capacidades ou por não se sentir reconhecida e confiante quanto ao seu papel social” (Tavares *et al.*, 2007:62), podendo assim desenvolver comportamentos com os quais não se identifica.

Da mesma forma, a tendência para o desenvolvimento de atitudes de preconceito pode também advir do estabelecimento da relação da criança para com os seus pares, na medida em que uma das influências negativas da mesma diz respeito ao desenvolvimento de atitudes desfavoráveis em relação a outros membros (Papalia, Olds & Feldman, 2006). No entanto “o preconceito pode ser diminuído ou eliminado ampliando-se a experiência da criança” (Papalia, Olds & Feldman, 2006:419).

Assim sendo, ao longo do desenvolvimento da relação da criança para com os seus pares esta vai construindo o seu próprio estatuto de par, que por sua vez dá origem à existência de uma reputação da própria criança entre os seus pares (Coleman & Ladd, 2010). Desta forma, as características próprias da criança, bem como o seu comportamento lúdico desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da sua reputação enquanto par, na medida em que as características pessoais da mesma se relacionam com o seu nível de aceitação ou rejeição pelo grupo (Coleman & Ladd, 2010).

Desta forma, pode dizer-se que os comportamentos sociais da criança influenciam a aceitação ou rejeição que os pares realizam da mesma, uma vez que “(...) os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos sociais negativos e anti sociais estão relacionados com a rejeição” (Coleman & Ladd, 2010:141). Até porque “(...) os sentimentos de insatisfação das crianças estão relacionados com a sua aceitação pelos pares” (Coleman & Ladd, 2010:156), na medida em que, normalmente “(...) as crianças de baixo estatuto referem níveis mais elevados de solidão e insatisfação do que os seus pares com maior aceitação” (Coleman & Ladd, 2010:156).

O comportamento social da criança assume assim uma importância determinante para o seu estatuto entre os pares, na medida em que os seus padrões de interação influenciam a forma como os pares caracterizam e aceitam ou rejeitam a criança, daí que estes comportamentos sejam parcialmente responsáveis pelo tipo de estatuto que as mesmas desenvolvem (Coleman & Ladd, 2010).

O estatuto que cada criança assume no grupo de pares baseia-se assim na sua própria capacidade de ajuste ao grupo, uma vez que “as crianças entusiastas, cooperativas e responsáveis tendem a ser mais populares no grupo” (Tavares *et al.*, 2007:63) enquanto “as crianças menos participativas são menos populares entre os pares, factor que poderá ser gerador de ansiedade e de diminuição de auto-estima, por vezes de forma irreversível na sua vida” (Tavares *et al.*, 2007:63).

Assim, as crianças que acabam rejeitadas pelos pares possuem, normalmente, maior dificuldade em encontrar companheiros para brincar e com quem interagir, comparativamente às crianças bem aceites pelo grupo de pares, uma vez que as interações que levam à rejeição pelos pares parecem impedir as crianças de conseguirem parceiros de jogo e de relações estáveis e de confiança (Coleman & Ladd, 2010).

Deste modo, importa referir que as dificuldades existentes na relação entre pares, bem como alguns aspetos negativos desenvolvidos ao longo da interação com os mesmos, como a rejeição e a agressividade, permitem antever a existência de muitos tipos de problemas relativamente à adaptação da vida futura, como no caso da delinquência juvenil e do insucesso escolar (Coleman & Ladd, 2010)

Como tal, verifica-se que a forma de socialização das crianças tem sofrido, ao longo do tempo, mudanças importantes e significativas, na medida em que “os pares são, cada vez mais, importantes agentes socializadores (...)” (Coleman & Ladd, 2010:154), sendo que o acesso ao grupo de pares pode atualmente ser compreendido como uma condição essencial para a existência de interação, que por sua vez constitui uma das peças essenciais na construção de relações (Coleman & Ladd, 2010).

A forma como cada criança lida com a relação entre pares depende assim do número de situações que vivencia perante o mesmo, bem como da consistência das suas capacidades e do suporte social de que dispõe (Tavares *et al.*, 2007), tendo em conta que “as relações entre pares são significativas para as vidas das crianças e podem constituir importantes contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar” (Coleman & Ladd, 2010:155). Até porque “(...) o facto de a criança (...) ser aceite pelos seus pares ou saber que os membros do grupo gostam dela tem influências distintas nos seus sentimentos de auto-estima” (Coleman & Ladd, 2010:157).

4.1.2 O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo das relações entre pares no contexto escolar tem assumido uma grande importância na atualidade, uma vez que se tem verificado uma matéria preocupante (Pereira B., 2002) apesar de não ser um fenómeno novo, mas que “(...) efetivamente eclodiu nos últimos anos (...)” (Paías, 2014:20), até porque “apesar de nos dias de hoje todos sabermos do que estamos a tratar, ainda existe muito desconhecimento quanto às especificidades deste conceito” (Paías, 2014:32).

Apesar da violência escolar não se apresentar como um problema novo, uma vez que “(...) o maltrato entre iguais ocorre no âmbito social em geral” (Paías, 2014:21), torna-se um problema atual, na medida em que se lançam mais questões acerca deste fenómeno e desta realidade que está patente no quotidiano atual (Paías, 2014). O facto é que esta “(...) é uma dinâmica a que hoje estamos mais atentos nas escolas, e algo que está mais circunscrito e definido em estudos científicos” (Paías, 2014:20), sendo “(...) um motivo de preocupação a nível global” (Espelage & Lopes, 2013:15)

Assim, sendo a escola um local de aprendizagem e de bem-estar, torna-se um meio privilegiado para o desenvolvimento e estabelecer de relações sociais, devendo por isso apresentar-se como um dos locais essenciais para o combate ao *bullying*, de modo a que todas as crianças consigam desenvolver as suas competências e realizar aprendizagens (Carvalhosa, 2010).

Como tal, o *bullying* no meio escolar envolve não só todos os alunos, mas também os professores, bem como os restantes intervenientes educativos, entre eles auxiliares, familiares e ainda a restante comunidade escolar. Assim, torna-se essencial que as escolas não descurem o seu papel, assumindo que o problema existe, dissipando a ideia de que este é um problema normal do crescimento das crianças. Isto porque se torna essencial que os alunos desenvolvam uma aprendizagem eficiente, sem a existência de qualquer medo relativamente a situações de *bullying* (Carvalhosa, 2010).

O CONCEITO DE BULLYING

Apesar dos diferentes estudos desenvolvidos e das pesquisas efetuadas acerca da violência e da agressividade remontarem a várias décadas anteriores, o conceito de *bullying* começou a ser objeto de investigação “(...) apenas nos finais da década de 70 e início de 80 do século XX, com estudo de Dan Olweus” (Fernandes & Seixas, 2012:18), sendo que é um termo que tem origem inglesa e serve para identificar “(...) o fenómeno de agressão e de vitimação entre pares, a nível internacional” (Pereira B., 2002:131). O conceito de *bullying* apresenta-se assim como um conceito bastante complexo pelo que existe alguma dificuldade em defini-lo de forma consensual, uma vez que “(...) não existe consenso relativamente a uma definição que seja partilhada pela generalidade dos investigadores” (Fernandes & Seixas, 2012:17).

Sendo o *bullying* considerado “(...) um comportamento agressivo, uma primeira ideia que importa realçar remete para a abrangência deste fenómeno” (Fernandes & Seixas, 2012:17), ainda que não inclua todos os atos de violência e agressividade na escola, na medida em que apenas representam uma parte dos comportamentos agressivos que ocorrem no estabelecimento das relações entre pares (Fernandes & Seixas, 2012; Paías, 2014;). Até porque “não são comportamentos de *bullying* todas as brigas que ocorram entre alunos de idade, tamanho ou estatuto semelhante (...) nem que sejam ocasionais” (Fernandes & Seixas, 2012:19).

Pode assim considerar-se o *bullying* como “(...) um padrão repetitivo ou crônico de um comportamento lesivo que envolve o intuito de manter um desequilíbrio de poder” (Haber, 2009:20), uma vez que se desenvolve através de situações muito fortes, graves e repetidas que ocorrem no espaço escolar (Urta, 2007), sendo que se ultrapassam limites, através do desenvolvimento de uma dinâmica de poder desigual, onde uma pessoa tenta controlar deliberadamente outra (Haber, 2009).

Torna-se assim evidente que não se trata de “(...) uma agressão esporádica, nem de uma brincadeira pontual, nem um conflito entre iguais” (Urta, 2007:326), mas sim de uma designação para “(...) um processo de abuso e intimidação sistemática por parte de uma criança sobre outra que não tem a possibilidade de se defender” (Rodríguez, 2007:23) que tem como intenção prejudicar a mesma, desenvolvendo diferentes comportamentos e atitudes, como a ameaça, a chacota, o desprestígio, o insulto ou a rejeição (Urta, 2007). Considera-se portanto que o *bullying* se desenvolve na escola quando um aluno é provocado ou vitimado e se apresenta exposto de forma repetida ao longo do tempo, a diferentes ações negativas da parte de uma ou mais pessoas (Carvalhosa, 2010).

Deste modo, existem diferentes critérios que permitem caracterizar e distinguir o comportamento de *bullying*, nomeadamente a intencionalidade do comportamento, o carácter repetitivo e sistemático e ainda a desigualdade de poder entre os alunos envolvidos. Ou seja, perante um comportamento de *bullying* existe sempre uma intenção deliberada de provocar danos, tratando-se assim de uma conduta agressiva que tenciona provocar mal-estar (Fernandes & Seixas, 2012; Carvalhosa, 2010). Este tipo de ações e comportamentos ocorre ao longo de um período de tempo e não apenas de forma esporádica, passando a ser crônico e regular, existindo assim sempre pelo menos dois protagonistas que desempenham um papel direto e ativo, o agressor e a vítima (Fernandes & Seixas, 2012; Carvalhosa, 2010). Deste modo “(...) para que um comportamento seja considerado *bullying*, tem de se verificar a existência destes três critérios” (Carvalhosa, 2010:8).

Em suma, o *bullying* pode ser definido como todo o tipo de comportamento de carácter agressivo, intencional e repetitivo (abuso), sendo orientado por um aluno ou um grupo, contra outro aluno que não possui capacidade para se defender (Pereira B., 2002; Rodríguez, 2007; Urta, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012; Paias, 2014), implicando “(...) consequências graves a curto e a longo prazo para todos e todas envolvidos/as: os/as agressores/as, os alvos e os observadores ou observadoras” (Haber, 2009:20).

OS DIFERENTES COMPORTAMENTOS DE BULLYING

Tendo em conta o conceito de *bullying*, bem como a sua caracterização, torna-se essencial perceber os diferentes tipos de comportamentos que este abrange, no sentido de perceber a diversidade existente.

Neste sentido, contrariamente ao que acontece em relação à definição do conceito de *bullying*, parece existir um grande consenso relativamente ao tipo e à natureza dos diferentes comportamentos de *bullying*, sendo assim designada a existência de uma diferenciação mais geral entre comportamentos de *bullying* diretos e indiretos (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Desta forma, pode dizer-se que os comportamentos de *bullying* direto “(...) implicam um confronto direto, presencial, face a face, e caracterizam-se predominantemente por ações agressivas físicas, verbais ou de intimidação (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:20), ou seja, são comportamentos que envolvem ataques abertos à vítima (Carvalhosa, 2010) sendo por isso possível conhecer os alunos que

estão diretamente envolvidos nos incidentes, conseguindo assim mais facilmente identificar-se este tipo de comportamentos (Fernandes & Seixas, 2012).

Por outro lado, os comportamentos de *bullying* indireto dizem respeito a situações em que os “(...) sinais e danos causados são menos visíveis (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:21) na medida em que este tipo de comportamento ocorre normalmente na ausência do aluno-alvo, excluindo assim situações de confronto direto e presencial (Fernandes & Seixas, 2012), pois este tipo de comportamento representa uma forma de levar a vítima ao “(...) isolamento social ou exclusão intencional do grupo” (Carvalhosa, 2010:6). Nestes casos, é possível que o aluno agressor consiga permanecer oculto, uma vez que “(...) os comportamentos mais vulgarmente observados recorrem à manipulação das redes de amizade (...) ou à utilização das novas tecnologias (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:21).

Assim sendo, pode dizer-se que relativamente aos comportamentos de *bullying*, estes podem ser caracterizados quando à sua natureza em comportamentos diretos, podendo as ações “(...) ser de carácter tão diversificado como comportamentos físicos, verbais, psicológicos ou sexuais” (Fernandes & Seixas, 2012:24) e indiretos, que contemplam “(...) tanto comportamentos verbais, como psicológicos ou sexuais” (Fernandes & Seixas, 2012:24).

Para além disso, independentemente dos comportamentos de *bullying* serem diretos ou indiretos, ressalta ainda uma outra distinção relativamente ao tipo de comportamentos desenvolvidos, que se encontram divididos em comportamentos físicos, verbais (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012) relacionais/sociais (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Fernandes & Seixas, 2012), psicológicos/emocionais (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012) e sexuais (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Relativamente ao *bullying* físico, que é consensual à maioria dos autores, este acontece quando a vítima é “(...) controlada e magoada fisicamente, podendo ser afetada a sua integridade física” (Fernandes & Seixas, 2012:21), sendo que neste se podem incluir comportamentos como bater, lutar, pregar rasteiras, danificar pertences pessoais, pontapear, empurrar ou até puxar os cabelos, entre outros (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012), sendo que este tipo de comportamentos “(...) são os mais fáceis de identificar” (Haber, 2009:29).

No que se refere ao *bullying* verbal, este tipo de comportamento envolve a verbalização maldosa de comentários ou ameaças desagradáveis ou até mesmo caluniosas, através de ações como insultar, reparar ofensivamente, alcunhar, rebaixar, ridicularizar, troçar, humilhar, ou até gritar (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012), sendo que este tipo de violência verbal “(...) é sem dúvida uma maneira mais rápida de o agressor pôr à prova a sua capacidade de destabilizar a vítima e de a dominar” (Rodríguez, 2007:80). Este tipo de comportamento apresenta-se assim como uma forma de “(...) desarmar a vítima até ela acabar por se convencer de que não tem vontade própria” (Rodríguez, 2007:81). Muitas das vezes este tipo de comportamento desenvolve-se em simultâneo com a violência psicológica, propagando calúnias e boatos (Rodríguez, 2007).

No que concerne ao *bullying* relacional ou social o principal objetivo é conseguir controlar a relação da vítima para com os seus pares, manipulando de forma maldosa os seus colegas e amigos, com o intuito de conseguir o isolamento, a rejeição e a exclusão social, através de ações como espalhar rumores, ignorar ou evitar, bem como recusar socializar com a vítima, realizar comentários, insultos e

diversas atitudes cruéis, acabando por perseguir a mesma (Rodríguez, 2007; Fernandes & Seixas, 2012). Neste tipo de comportamentos, as vítimas “(...) não se sentem abusados apenas por uma pessoa, mas sim por um grupo inteiro de pares” (Haber, 2009:32), uma vez que o principal objetivo é conseguir a exclusão social, na maioria das vezes com recurso à elaboração de intrigas, sendo que se for realizado de forma continuada, este tipo de comportamento é o que a longo prazo poderá provocar maiores lesões à vítima (Haber, 2009).

Por sua vez, o *bullying* psicológico ou emocional remete para comportamentos que levem à intimidação da vítima e que provoquem medo ou terror à mesma, através de condutas como a ameaça, arrelia, a utilização de gestos ou olhares ameaçadores ou até mesmo a extorsão e chantagem (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012), uma vez que este tipo de comportamentos desenvolve-se para manipular a vítima emocionalmente “(...) brincando maquiavelicamente com as suas fraquezas, dizendo-lhe que, se não faz o que deseja, contará algo que lhe tenha sido confiado em segredo” (Rodríguez, 2007:81).

Embora sejam poucos os dados existentes relativos ao *bullying* sexual, este tipo de comportamentos não devem ser minimizados (Rodríguez, 2007), uma vez que se tratam de “(...) ações desagradáveis e de natureza sexual como o assédio, insultos ou comentários acerca de partes sexuais do corpo (...) orientação sexual (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:21), levando a situações não só de assédio, mas também de abuso (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010).

Recentemente têm sido ainda expressas algumas ideias relativamente ao *cyberbullying* como um outro tipo de comportamento do *bullying*, sendo que este é utilizado para fazer referência “(...) especificamente ao comportamento de bullying veiculado através da Internet ou de outro tipo de comunicação digital (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:21).

TIPOLOGIA DAS VÍTIMAS E DOS AGRESSORES

Em qualquer comportamento de *bullying* existe um “(...) sujeito que o manifesta e alguém que é alvo desse comportamento” (Fernandes & Seixas, 2012:24), sendo que desta forma, neste tipo de comportamento existe “(...) o envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, um agressor e uma vítima” (Fernandes & Seixas, 2012:24).

Deste modo, ao longo das diferentes investigações e estudos desenvolvidos no âmbito deste fenómeno tem sido possível compreender as principais características atribuídas aos dois grupos de sujeitos que estão envolvidos no mesmo (Fernandes & Seixas, 2012), tentando-se assim traçar o perfil e as características dos agentes de *bullying* para com os seus pares, os *bullies* (agressores) e as vítimas (Carvalhosa, 2010).

As vítimas de bullying são os alunos/crianças que sofrem de uma forma direta as consequências da agressividade e dos comportamentos desadequados dos seus pares (Paiais, 2014), sendo alguém com quem os pares implicam frequentemente, através do desenvolvimento de situações de arrelia, violência física ou apenas através da realização de coisas desagradáveis sem que exista um motivo aparente (Carvalhosa, 2010).

Deste modo, relativamente às características comuns aos alunos vítimas de *bullying*, torna-se essencial começar por referir que estas sofrerão de momentos de angústia, ansiedade e medo, resultando normalmente numa baixa autoestima. Para além disso estes alunos, apesar de nem sempre ser possível

perceber, possuem muitas das vezes uma imagem negativa de si próprios e manifestam muitas dificuldades em estabelecer relações com outras pessoas, uma vez que estas são na maioria das vezes pouco seguras (Urta, 2007).

Uma das características das vítimas de bullying diz respeito à dificuldade em falar e se expressar em grande grupo, na medida em que demonstram sentir vergonha e alguma culpa das situações que vivenciam (Urta, 2007), desenvolvendo assim uma ideia errada acerca da sua capacidade para lidar com o tipo de situações que experienciam, uma vez que começa a sentir que “(...) não possui controlo sobre a sua própria trajetória de vida e a sua liberdade (...)” (Paiais, 2014:69).

Ainda que seja difícil existir uma tipificação exata acerca das vítimas de *bullying*, uma vez que cada caso é único e diferente, é possível compreender que estas possuem uma baixa autoestima, que “(...) são menos assertivas, revelam maior ansiedade, são mais introvertidas, e os seus resultados académicos são inferiores” (Paiais, 2014:70).

Ainda assim, visto que não se verifica a existência de vítimas com exatamente as mesmas características, na medida em que possuem características pessoais, estilos interativos e respostas manifestadas face à vitimização diferentes (Fernandes & Seixas, 2012), torna-se fundamental diferenciar dois tipos de vítimas tendo como base a forma como reagem aos ataques, as vítimas passivas, que são “(...) tendencialmente mais inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:25) e as vítimas agressivas “(...) tendencialmente mais exaltadas e que retaliam o ataque (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:25), ainda que se considere que as vítimas passivas sejam o tipo mais predominante nos diferentes casos de *bullying* (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

Assim sendo, as vítimas passivas caracterizam-se por serem mais ansiosas e deprimidas comparativamente a outros alunos, chegando mesmo em casos extremos ao suicídio. Para além de possuírem uma baixa autoestima, exibem sentimentos de infelicidade e tristeza, bem como uma fraca autoconfiança. Da mesma forma, possuem maior dificuldade em desenvolver amizades e por sua vez têm menos amigos devido à rejeição que sofrem dos pares, desenvolvendo assim um maior sentimento de solidão, sendo que tendencialmente possuem baixa popularidade para com os mesmos (Carvalhosa, 2010).

Normalmente em contexto escolar “(...) exibem sintomas de evitamento e afastamento, sendo inseguras” (Carvalhosa, 2010:23) sendo que por vezes julgam a escola como um local desagradável, recusando-se a frequentar a mesma, daí que muitas das vezes chegam a regredir a nível de aproveitamento escolar, pois possuem medo de ir para o contexto escolar (Carvalhosa, 2010).

Relativamente ao seu comportamento, as vítimas passivas, mais comuns entre as vítimas de *bullying*, caracterizam-se por serem introvertidas, sem possuir confiança nas suas habilidades físicas e na sua força. Desta forma, verifica-se que possuem carência ao nível do desenvolvimento de competências sociais, apresentando comportamentos de dependência e menos assertivos, associando assim o seu comportamento social à subsequente vitimação de que sofrem através dos seus pares (Carvalhosa, 2010). Até porque “(...) muitas vítimas sentem que são elas próprias as culpadas e temem o que os agressores lhes farão se contarem (...)” (Carvalhosa, 2010:24).

No que se refere às vítimas agressivas, estas representam um número inferior das vítimas de *bullying*, sendo que se caracterizam por possuir algumas características comuns aos alunos agressores, uma vez que para além das características das vítimas passivas, à semelhança dos agressores possuem comportamentos agressivos, com elevados níveis de agressividade física e verbal, demonstrando possuir níveis baixos de popularidade, bem como dificuldade de ajustamento ao contexto escolar (Fernandes & Seixas, 2012).

Este tipo de vítimas “(...) exibem um padrão de comportamento reactivo em excesso e desregulado emocionalmente” (Schwartz *et al.*, 2007, citado por Carvalhosa, 2010:25), sendo caracterizadas como inquietas, irritáveis e com forte temperamento, estando o seu comportamento associado na maioria das vezes a dificuldades de adaptação social e comportamental, vivenciando normalmente a rejeição e recusa pelos próprios pares. Da mesma forma, muitas vezes, desenvolvem problemas ao nível do comportamento escolar, bem como desagrado para com a frequência da mesma (Carvalhosa, 2010).

De um modo geral, pode dizer-se que as vítimas de *bullying* encontram-se “(...) frequentemente isolados ou excluídos do grupo de pares durante os intervalos (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:27), sendo na maioria das vezes alvo de brincadeiras desajustadas, podendo por isso começar a manifestar algum desleixo relativamente à atividade escolar (Fernandes & Seixas, 2012).

Na maioria das vezes estas crianças são os últimos a serem escolhidos para as atividades de grupo e jogos de equipa, procurando por isso proximidade com o professor ou para com os adultos durante os tempos livres, como intervalos ou hora do almoço. Da mesma forma, demonstram possuir dificuldade para falar em frente dos colegas e para o grande grupo, apresentando insegurança e ansiedade (Fernandes & Seixas, 2012).

Relativamente aos alunos agressores, ou os denominados *bullies*, é possível verificar que estes alunos são aqueles que frequentemente sentem a necessidade de implicar com os outros realizando diversas ações desagradáveis para com os mesmos. Os agressores demonstram uma forte necessidade de dominar os outros, sendo muitas vezes entendidos como líderes, ganhando assim alguma popularidade com os seus pares através das ações que pratica (Carvalhosa, 2010).

Um aluno agressor de *bullying* caracteriza-se por ser uma pessoa frustrada, com falta de empatia para com os outros e que possui dificuldades relativamente à compreensão das relações emocionais, ou por outro lado, por ser uma pessoa que entende perfeitamente a forma como se desenvolvem as relações emocionais e que aproveita o seu conhecimento para maltratar o outro apenas por diversão, ou até inveja (Paias, 2014).

Deste modo, torna-se possível diferenciar dois tipos de alunos agressores, o agressor típico e o agressor reativo. Relativamente ao primeiro caso do primeiro este apresenta um comportamento agressivo instrumental, orientado para fins delineados, tendo como principal objetivo e motivação a obtenção de recompensas (Fernandes & Seixas, 2012). Caracteriza-se por ter boas habilidades sociais, levando os outros “(...) o sigam e se subjuguem aos seus interesses e vontades (...)” (Paias, 2014:79) não hesitando em utilizar golpes verbais para minimizar e diminuir os que o rodeiam, apenas com o intuito de satisfazer as suas vontades (Paias, 2014).

Nestes casos, são várias as motivações e razões que levam os alunos a ter este tipo de comportamento, nomeadamente a necessidade de aprovação pelos pares, ou seja, a necessidade de se sentirem

importantes, a necessidade do instinto de sobrevivência, levando-os a exercer ataques para com os colegas, bem como a necessidade inerente à obtenção de pertences de outrem (Fernandes & Seixas, 2012).

Para além disso, também a inveja, bem como o receio de ser alvo de troça, assim como a vingança e a proteção e preservação da própria imagem dentro do grupo de pares levam a que os alunos se tornem agressores (Fernandes & Seixas, 2012).

Por outro lado, no segundo caso, o agressor reativo, o comportamento agressivo surge como uma reação a alguma coisa (Fernandes & Seixas, 2012), até porque se tratam de alunos “(...) opositores, desafiadores, que se zangam facilmente, passam irrefletidamente do conflito para a agressão e que, por isso, tendem a ser rejeitados pelos pares” (Fernandes & Seixas, 2012:29). Este tipo de agressor caracteriza-se por serem impulsivos, possuindo um défice acentuado relativamente às suas habilidades sociais e que passando rapidamente “(...) para a ação quando não vê satisfeitas as suas necessidades básicas” (Paias, 2014:79), sendo que neste tipo de aluno a violência física como principal forma de expressão (Paias, 2014).

Muitas das vezes os agressores são populares, inteligentes e possuem muitos amigos, mesmo que estas amizades possam ser baseadas no medo. Conseguem manter o seu estatuto social levando os outros com quem se relaciona a tornarem-se objetos, acabando por ridicularizar os mesmos (Haber, 2009).

Assim sendo, pode dizer-se que os alunos agressores que desencadeiam situações de *bullying* manifestam uma grande necessidade em dominar os seus pares, caracterizando-se por serem impulsivos e manifestarem uma tolerância baixa à frustração (Fernandes & Seixas, 2012). Na maioria das vezes “ameaçam, insultam, menosprezam, ridicularizam ou dão ordens” (Fernandes & Seixas, 2012:29) sentindo “(...) satisfação e prazer do medo e desconforto que provocam nos colegas” (Fernandes & Seixas, 2012:29). Muitas das vezes, os agressores atribuem ainda de forma maldosa alcunhas aos seus pares, demonstrando frequentemente pouca empatia para com os colegas vitimizados (Fernandes & Seixas, 2012).

Importa ainda salientar que quando o agressor ou *bully* “(...) é confrontado com os seus actos, a sua reacção é negar a realidade, convence-se a si mesmo e aos outros de que não fez nada pelo qual deva ser sancionado” (Urta, 2007:330), apresentando sempre os outros como culpados e nunca assumindo os seus comportamentos (Urta, 2007).

O BULLYING COMO FENÓMENO DE GRUPO

Torna-se fundamental não esquecer que o *bullying* é um fenómeno que se apresenta como “(...) um abuso de poder, um poder que não está apenas nas mãos do chefe, mas também do grupo” (Rodríguez, 2007:49), até porque “(...) como qualquer outro comportamento humano social, o *bullying* manifesta-se e ocorre no seio de um contexto social mais alargado do que a simples díade agressor-vítima” (Fernandes & Seixas, 2012:30).

Assim, sendo a escola um contexto social abrangente, verifica-se que todos os alunos se encontram de algum modo envolvidos nas ações de *bullying*, “(...) mesmo que não agridam ou sejam diretamente vitimizados, mas porque se encontram presentes no mesmo espaço (...)” (Fernandes & Seixas, 2012:30), sendo que assim o *bullying* pode ser visto como um fenómeno incluído numa dinâmica de grupo (Fernandes & Seixas, 2012).

Ainda que a maioria dos alunos pertencentes ao grupo ignorem os incidentes causados nos comportamentos de bullying, podem transmitir ao agressor que aprovam o seu comportamento e consentem as suas opções, uma vez que não constituem qualquer tipo de obstáculo para que o mesmo não desenvolva o seu comportamento desajustado (Fernandes & Seixas, 2012).

Torna-se por isso importante que os alunos pertencentes ao grupo não incentivem o agressor, nem demonstrem apoio ou qualquer outro tipo de incentivo, uma vez que “(...) se os agressores perderem a sua audiência, a sua popularidade enquanto agressores ficará em risco, logo, a sua motivação para a agressão tenderá a diminuir” (Fante & Pedra, 2008, citado por Fernandes & Seixas, 2012:31).

No entanto, frequentemente a maioria do grupo tem tendência para se posicionar contra a vítima, existindo na maioria das vezes “(...) um *bully* por cabecilha e que abusa do seu poder com frequência porque sente menos apreensão que os outros em relação a maltratar outra criança” (Rodríguez, 2007:50), sendo que desta forma é o grupo quem permite que o agressor utilize e desenvolva a violência, colaborando assim para que a violência se alastre a diferentes âmbitos (Rodríguez, 2007).

Desta forma, no desenvolvimento deste tipo de comportamentos de *bullying* é possível verificar que os elementos do grupo assumem diferentes papéis, pelo que alguns alunos se associam ao agressor, auxiliando-o nos seus ataques e na prática da violência, envolvendo-se de forma direta no confronto, assistindo e fazendo troça e por sua vez demonstrando um incentivo positivo para que o ataque aconteça, enquanto outros alunos defendem a vítima, apoiando-a e auxiliando-a. Por outro lado, existem ainda outros elementos do grupo que optam por ignorar o que acontece, mantendo-se afastados das situações, assistindo de forma passiva à violência e agressões desenvolvidas, podendo assim serem entendidos como observadores e espetadores passivos (Fernandes & Seixas, 2012).

Assim sendo, torna-se fundamental perspetivar o *bullying* também como um fenómeno de grupo, que sofre influências do comportamento e da relação estabelecida entre os pares e não apenas como um fenómeno que ocorre entre agressores e vítimas (Fernandes & Seixas, 2012).

4.2 METODOLOGIA

Neste segundo ponto pretende-se dar a conhecer a metodologia utilizada ao longo da investigação, sendo que para que a mesma se encontre melhor organizada este se encontra dividido em diferentes pontos. Desta forma, no primeiro ponto pretende-se apresentar as opções metodológicas tomadas, o paradigma em que se insere o estudo e ainda o tipo de estudo a que se refere.

Por outro lado, no segundo ponto é realizada a contextualização do estudo, onde se apresentam também os objetivos do mesmo. Para além disso, num terceiro ponto é feita a apresentação da aluna participante no estudo, bem como uma breve caracterização da mesma.

No quarto ponto, realiza-se uma descrição do estudo desenvolvido, enunciando os procedimentos a que se recorreram, sendo que no quinto ponto se realiza uma descrição e fundamentação das técnicas aplicadas para recolha e análise/tratamento de dados. Por fim, no sexto e último ponto são apresentados os resultados obtidos, bem como a discussão dos mesmos.

4.2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta a sua problemática, relacionada com a relação entre pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o carácter de desenvolvimento do presente ensaio investigativo, este insere-se no

paradigma qualitativo, na medida em que o objeto de estudo central nas investigações desta índole são “(...) as intenções, e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados, nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011:26).

A investigação de natureza qualitativa tem como principal intuito compreender os problemas, através da análise de comportamentos, atitudes ou valores, uma vez que este tipo de investigação se apresenta por ser indutivo e descritivo (Sousa & Baptista, 2011), pois “(...) o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos (...)” (Sousa & Baptista, 2011:56).

Deste modo, este paradigma qualitativo “(...) considera o investigador como parte do objeto de estudo (...)” (Pardal & Lopes, 2011:23), uma vez que através deste tipo de investigação se pretende “(...) compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem (...)” (Coutinho, 2011:289) sendo o contexto natural do fenómeno o traço mais importante e marcante deste paradigma (Pardal & Lopes, 2011), pois tal como o investigador representa a fonte direta de dados (Bogdan & Biklen, 2004).

A investigação deste carácter apresenta-se por ser descritiva, pois os dados recolhidos ao longo do desenvolvimento da mesma são palavras, dando origem a resultados escritos, como notas de campo, tentando, tanto quanto possível, respeitar os dados com todo o valor que detêm (Bogdan & Biklen, 2004). Do mesmo modo, caracteriza-se por ser holística, uma vez que tem em conta a realidade da investigação, sendo por isso que o investigador desempenha um papel fundamental no que se refere à recolha de dados, pois a qualidade dos mesmos depende da sensibilidade, conhecimento e integridade do próprio investigador (Sousa & Baptista, 2011:56).

Através da recolha de dados descritivos, o investigador qualitativo consegue abordar o mundo de uma forma minuciosa, uma vez que este tipo de abordagem exige “(...) que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial (...)” (Bogdan & Biklen, 2004:49). Assim sendo, os investigadores que realizam estudos desta natureza manifestam possuir maior interesse pelo próprio processo e não apenas nos resultados, pois o significado assume bastante importância, na medida em que o investigador procura compreender os sujeitos e acontecimentos da investigação (Bogdan & Biklen, 2004; Pardal & Lopes, 2011; Sousa & Baptista, 2011).

Tendo em conta a índole do ensaio investigativo desenvolvido torna-se importante evidenciar que para além de ser de natureza qualitativa, este se caracteriza também por ser um estudo exploratório e descritivo, uma vez que se tem como principal objetivo reconhecer uma dada realidade pouco estudada, bem como descrever de forma rigorosa e clara o objeto de estudo (Sousa & Baptista, 2011).

ESTUDO DE CASO

Sendo que “(...) o estudo de caso único se adequa aos estudos exploratórios e descritivos (...)” (Sousa & Baptista, 2011:58), neste ensaio investigativo considerou-se pertinente seguir uma metodologia de estudo de caso único, uma vez que se considerou ser a mais pertinente tendo em consideração o carácter do mesmo. Tendo em conta que “o uso do estudo de caso com a finalidade de pesquisa permanece um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (Yin, 2010:23), torna-se fundamental

que se inicie o mesmo através da elaboração de “(...) uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos de pesquisa” (Yin, 2010:23).

O estudo de caso único apresenta-se assim como uma metodologia que permite explorar um único fenômeno, com limitação de tempo e de contexto, onde o investigador tem a oportunidade de recolher informações de forma intensa e detalhada (Sousa & Baptista, 2011), uma vez que se centra na natureza do objeto em estudo e não na opção metodológica, pois “(...) trata-se de estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005:70).

Deste modo, o método de estudo de caso “(...) permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (...)” (Yin, 2010:24), na medida em que se apresenta como “(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010:39).

Assim, pode dizer-se que o estudo de caso único é uma forma de analisar intensivamente uma situação em particular, ou seja, um caso, permitindo a recolha de informação diversificada relativamente à situação em análise (Pardal & Lopes, 2011), de forma a descrever e compreender estes casos em particular, estando o investigador pessoalmente implicado no que se refere ao estudo aprofundado dos casos em particular, participando ativamente no contexto e para com os sujeitos observados e em análise (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010).

Desta forma, “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito (...) considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2009:138), uma vez que possui como principal finalidade representar o caso e não o mundo (Afonso, 2005).

Assim sendo, tendo em conta os pressupostos do ensaio investigativo realizado pode dizer-se que o estudo de caso desenvolvido se caracteriza por ser do tipo descritivo e exploratório, uma vez que se centra num dado problema, analisando-o de forma detalhada, sem pretensões de chegar à generalização, mas em simultâneo poderá abrir caminhos para futuros estudos mais aprofundados (Pardal & Lopes, 2011), na medida em que este tipo de método pode ser conduzido de forma a explorar, descrever ou até explicar o caso em estudo (Coutinho, 2011).

Por outro lado, pode ainda dizer-se que o estudo de caso desenvolvido se apresenta como intrínseco, uma vez que com a sua realização “(...) o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular, que lhe oferece *per si* um interesse intrínseco” (Coutinho, 2011:296).

Para que seja desenvolvido, este tipo de método socorre-se de diversas técnicas próprias da investigação qualitativa, como a observação ou o diário de bordo, permitindo assim o recurso a múltiplas fontes de evidências, conseguindo assim obter conclusões e descobertas mais decisivas e aperfeiçoadas, uma vez que acontecem de um conjunto de comprovações (Coutinho, 2011). Até porque a investigação através de estudo de caso “(...) conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e com outro resultado” (Yin, 2010:40) conseguindo assim beneficiar-se “(...) do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise dos dados” (Yin, 2010:40).

4.2.2 CONTEXTO DO ESTUDO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO MESMO

O presente ensaio investigativo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico II, numa turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola pública situada na cidade de Leiria. Ao longo da experiência vivenciada pela investigadora na prática que foi desenvolvendo com a turma surgiu como interesse o caso de uma aluna que demonstrava possuir dificuldades em se relacionar com os seus pares, nomeadamente alguns alunos da turma.

Após a realização de diferentes observações no contexto de sala de aula, ao longo das diferentes semanas, foi possível perceber que alguns alunos da turma manifestavam comportamentos de marginalização para com a aluna M., existindo nomeadamente momentos em que se recusavam a trabalhar ou a relacionar-se com a mesma. Com o desenvolver da experiência, a investigadora foi conseguindo perceber algumas situações vivenciadas pela aluna, começando assim a desenvolver e possuir um maior interesse em compreender de forma mais aprofundada o problema existente na relação entre pares estabelecida na turma.

Desta forma, pretende-se que com o presente ensaio investigativo seja possível compreender de forma fundamentada o tipo de relação que a aluna em causa experiencia no contexto escolar, nomeadamente com os seus pares, de forma a identificar o problema vivenciado pela mesma. Assim sendo, através da presente investigação pretende-se obter resposta à pergunta: “Que relações a aluna M. e os seus pares estabelecem entre si no contexto escolar que frequentam?”.

Do mesmo modo, foram delineados pela investigadora para a presente investigação os seguintes objetivos: 1) observar o comportamento da aluna M. e por sua vez, dos seus pares para consigo, dentro do contexto escolar; 2) compreender a relação entre pares estabelecida entre a aluna M. e os restantes colegas de turma; 3) identificar o tipo de comportamentos de que a aluna M. é alvo por parte dos seus pares; 4) perceber de que forma interage a aluna M. com os colegas de turma/pares e vice-versa, dentro e fora dos momentos em contexto de sala de aula; 5) perceber se os comportamentos praticados pelos pares para com a aluna M. apresentam características de desenvolvimento/iniciação de uma situação de *bullying* escolar.

4.2.3 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA M. – PARTICIPANTE NO ESTUDO

O presente ensaio investigativo foi desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade pertencente a uma escola pública, situada na cidade de Leiria. No entanto, tendo em conta a problemática, sentiu-se a necessidade de realizar um estudo de caso único, observando de forma mais pormenorizada a aluna M., do sexo feminino.

De forma a não comprometer a identidade da aluna em causa, bem como por uma questão de confidencialidade dos dados, ao nome da aluna foi atribuída a consoante M., sendo que sempre que for realizada referência à mesma ao longo do projeto, a investigadora a referenciará como aluna M. ou referindo apenas a M..

A aluna M. frequentava a escola pelo terceiro ano consecutivo, pelo que já conhecia todos os colegas de grupo bem como a professora responsável pelo mesmo. Possuiu sempre bom aproveitamento escolar, demonstrando ser uma aluna atenta, interessada e empenhada.

Tendo em conta as informações presentes na ficha de caracterização do aluno e as observações efetuadas ao longo do desenvolvimento da segunda Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, é possível salientar que a aluna em questão se caracterizava por ser bastante assídua e pontual, mas também muito atenta, com uma personalidade muito calma e bastante meiga e carinhosa, demonstrando contudo ser introvertida e tímida, mas caracterizando-se por ser observadora.

Relativamente ao seu desenvolvimento escolar, a aluna M. nunca demonstrou possuir qualquer tipo de dificuldades de aprendizagem significativas, manifestando ainda assim alguma dificuldade em participar de forma espontânea nas aulas, sendo que mesmo quando era solicitada demonstrava alguma insegurança e algum constrangimento em partilhar as suas ideias e opiniões perante o grande grupo, falando na maioria das vezes num tom de voz bastante baixo.

A aluna M. possuía um bom comportamento nas aulas, não perturbando as mesmas, contribuindo assim para a vivência de um bom ambiente em sala de aula. Para além disso manifestava um grande apreço por propostas educativas relacionadas com a área das Expressões, nomeadamente Expressão Plástica, mas também com a área do Estudo do Meio, na medida em que demonstrava gosto pela pesquisa e descoberta.

Demonstrava ainda ser uma aluna que gostava do seu momento de atenção, procurando muitas vezes o adulto nos tempos livres. Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, a interação com os pares não se verificava fácil, ainda que manifestasse vontade em interagir e estabelecer relações para com a maioria dos mesmos, evidenciando gostar particularmente de momentos de trabalho em grupo, onde conseguisse de alguma forma participar e interagir com alguns dos seus pares.

4.2.4 PROCEDIMENTOS/DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo decorreu no 1.º Período do ano letivo de 2013/2014, tendo sido iniciada a recolha de dados no dia 02 de dezembro de 2013, uma vez que após a identificação do problema e o despoletar do interesse da investigadora perante o mesmo se considerou importante e pertinente observar a aluna M. em diferentes momentos, nomeadamente em sala de aula e no recreio exterior, de forma a compreender a relação que estabelecia com os seus pares, identificando e percebendo assim o problema que se desenvolvia aquando do estabelecimento da relação entre pares com os colegas de turma e a aluna em questão.

Assim sendo, foram delimitados momentos de observação em sala de aula, definindo-se que seriam observados todos os momentos de trabalho e interação em grupo. Para além disso, decidiu-se ainda que também os momentos de intervalo da manhã seriam observados, de forma a ser possível realizar uma analogia entre os momentos de interação em sala de aula e fora do contexto da mesma, ainda que dentro do contexto escolar. Desta forma, a investigadora observou os comportamentos da aluna M., bem como dos seus pares para com ela, ao longo de cinco semanas, nos dois dias de Prática de Ensino Supervisionada, podendo verificar-se no quadro em anexo a calendarização prevista das observações a realizar (Anexo XVI). Todas as informações recolhidas através das observações foram registadas através de notas de campo.

Para além disso, na última semana de observação, a investigadora realizou ainda uma conversa com a aluna M., para aprofundar os dados recolhidos através da observação, de forma a compreender melhor

a relação que estabelecia com os seus pares, mas também para perceber o ponto de vista da aluna envolvida. A conversa com a aluna foi de carácter informal, sendo que as informações recolhidas foram registadas através de notas de campo.

A investigação desenvolvida foi condicionada pelo tempo, uma vez que a investigadora apenas iniciou a mesma várias semanas após o início da prática, aquando da perceção e identificação de comportamentos desadequados para com a aluna em estudo. Os dois dias de prática por semana acabaram por ser uma limitação para o estudo desenvolvido, na medida em que não foi possível aprofundar da forma desejável o ensaio em estudo.

Ainda assim, sendo este um problema do quotidiano da turma, a problemática em estudo torna-se assim bastante relevante, na medida em que se verificou de alguma forma um obstáculo à realização da prática, sendo necessário intervir de modo fundamentado com a turma. Importa assim referir que ao longo do desenvolvimento do estudo, existiram alguns momentos de diálogo com a turma, onde foram debatidos alguns problemas da mesma, entre eles o caso desta aluna, ainda que tenham acontecido de uma forma natural e não programada, mas que se verificaram importantes para o desenvolvimento da investigação.

4.2.5 TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE/TRATAMENTO DE DADOS

De forma a realizar e desenvolver o presente estudo foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, bem como para análise/tratamento dos mesmos. Assim sendo, de seguida são apresentadas as técnicas a que a investigadora recorreu para conseguir obter os dados e posteriormente realizar a sua análise, de forma a chegar a algumas considerações finais.

TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados são um importante instrumento de trabalho no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudos e investigações, na medida em que permitem o desenvolvimento de uma pesquisa (Pardal & Lopes, 2011), sendo “(...) um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica (...)” (Pardal & Lopes, 2011:70).

É através do recurso a estas técnicas que é possível que enquanto investigadores consigamos recolher dados recorrendo a diversas fontes, sendo que os dados obtidos através das mesmas “(...) têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (Coutinho, 2011:290). Deste modo, para a realização deste ensaio investigativo foram utilizadas como técnicas de recolha de dados a observação e as notas de campo, uma vez que se consideraram ser as técnicas mais adequadas à natureza e carácter do estudo desenvolvido.

OBSERVAÇÃO

A observação pode adotar diversos formatos, dependendo do grau de participação do observador, sendo que este na observação qualitativa “(...) passa muito tempo no contexto a observar com o objectivo de compreender melhor o fenómeno em estudo” (Coutinho, 2011:290). É uma técnica de recolha de dados que “(...) se baseia na presença do investigador no local (...)” (Sousa & Baptista, 2011:88) de recolha desses mesmos dados, verificando-se como uma técnica “(...) particularmente útil

e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)” (Afonso, 2005:91).

Permite “(...) o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87), sendo assim possível compreender não apenas os contextos, mas também as pessoas, bem como as suas interações dentro do mesmo (Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, de acordo com o carácter e natureza da investigação, utilizou-se a observação participante, uma vez que nesta é o próprio investigador quem se assume como “(...) instrumento principal de observação” (Sousa & Baptista, 2011:88), integrando o contexto a investigar, de forma a obter as diferentes perspetivas das pessoas com quem interage ao longo da investigação, vivenciando os mesmos problemas, bem como as mesmas situações (Sousa & Baptista, 2011), sendo que permite obter “(...) um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante” (Pardal & Lopes, 2011:72).

Assim sendo, a observação participante pode apresentar-se de uma forma mais ativa ou mais passiva, estando dependente do nível de envolvimento do observador em relação aos acontecimentos e situações que decorrem no contexto, bem como dos pontos de vista dos diferentes indivíduos a investigar (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010). Ao longo da investigação foi assim possível recorrer a ambas, dependendo das situações de observação e do papel da investigadora no contexto de prática (interveniente ou observante), uma vez que “a observação participante passiva significa que o observador não participa nos acontecimentos desse meio mas que a eles assiste do exterior” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010:156), enquanto “a participação ativa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010:156).

NOTAS DE CAMPO

A observação de natureza qualitativa concretiza-se através do recurso às notas de campo, uma vez que “se a observação significar apenas examinar o ambiente através de um esquema geral, para nos orientar e se o produto de tal observação forem notas de campo, a investigação é qualitativa” (Tuckman, 2002:523).

Deste modo, as notas de campo têm como objetivo “(...) registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008:88), uma vez que incluem “(...) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...) suas acções e interações (...)”(Máximo-Esteves, 2008:88).

Estas podem apresentar um carácter mais descritivo ou mais reflexivo, dependendo dos objetivos inerentes ao estudo. De acordo com as características do ensaio investigativo desenvolvido optou-se por recorrer a notas de campo de índole mais descritiva, uma vez que se procurou descrever de forma precisa e mais rigorosa possível o ambiente, bem como o carácter da participante no estudo, referindo as suas acções e a forma como atua perante os acontecimentos e situações vivenciadas (Coutinho, 2011).

Deste modo, as notas de campo desempenham assim um papel essencial no trabalho do investigador, na medida em que permitem que o mesmo acompanhe o desenvolvimento da sua investigação, até porque “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas

também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2004:150).

TÉCNICAS DE ANÁLISE/TRATAMENTO DE DADOS

No decorrer da investigação, o momento de análise e tratamento de dados torna-se fulcral, na medida em que permite que se analise e examine de forma criteriosa os dados obtidos para posteriormente serem interpretados e se obterem algumas respostas de acordo com os objetivos delineados, facilitando a discussão dos mesmos. Assim, de acordo com a índole do ensaio investigativo desenvolvido, verificou-se ser fundamental recorrer à análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo tornou-se assim na principal técnica de análise e tratamento de dados a que se recorreu, na medida que tendo em conta as notas de campo registadas, bem como todos os momentos de observação, se pensou ser a técnica mais pertinente e adequada para o efeito, uma vez que “a análise de conteúdo compreende (...) uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo (...)” (Sousa, 2009:264), conseguindo assim “(...) ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009:264).

Esta apresenta-se assim por ser uma técnica onde existe a possibilidade de avaliar de forma organizada um texto, de forma a “(...) desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados *chave* que possibilitem uma comparação posterior (...)” (Coutinho, 2011:193), auxiliando o investigador na organização e procura de regularidades presentes nos dados, realizando posteriormente inferências com base nas mesmas (Coutinho, 2011).

Assim, os dados obtidos da análise de conteúdo são “(...) indícios, vestígios, que permitirão efectuar inferências e interpretações (...)” (Sousa, 2009:275), sendo que o investigador tem o principal intuito de “(...) produzir inferências válidas a partir dos dados obtidos” (Sousa, 2009:275), partindo dos factos registados (Sousa, 2009).

Deste modo, pode dizer-se que para realizar uma análise de conteúdo se torna fundamental proceder a três importantes etapas sequenciais, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Relativamente à primeira fase, pré-análise, esta representa a fase de organização dos dados propriamente dita, bem como da seleção de documentos que sustentam a investigação. Por outro lado, a segunda fase, correspondente à exploração do material, apresenta-se subsequente à primeira etapa e diz respeito à análise dos dados propriamente ditos representando a fase mais extensa da investigação (Bardin, 2009; Sousa, 2009; Coutinho, 2011).

Por fim, na terceira fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, esta diz respeito ao momento de processamento da informação, através da interpretação e da realização de inferências acerca dos resultados obtidos, sendo nesta altura necessário retornar à fundamentação teórica desenvolvida anteriormente, uma vez que se torna essencial estabelecer uma analogia e uma relação entre os dados obtidos e o respetivo enquadramento teórico, pois este permite dar sentido à interpretação dos resultados e considerações finais (Bardin, 2009; Sousa, 2009; Coutinho, 2011).

4.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do ensaio investigativo desenvolvido pretende-se apresentar os dados recolhidos, bem como a sua análise e discussão, confrontando os mesmos com os objetivos delineados, assim como com o enquadramento teórico apresentado, de forma a obter algumas considerações.

Assim sendo, os dados encontram-se organizados por semanas de observação (cinco no total), sendo apresentados em quadros que resultam de uma síntese efetuada às notas de campo recolhidas, que podem ser consultadas na íntegra em anexo (Anexo XVII).

No final do quadro apresenta-se uma análise descritiva e reflexiva dos dados obtidos. Nas observações efetuadas acerca da primeira semana foi possível verificar os seguintes comportamentos:

Quadro 4.1 - Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da primeira semana de observação.

NOTAS DE CAMPO EVIDÊNCIAS PRIMEIRA SEMANA
OBSERVAÇÃO: 02 de dezembro de 2013
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA
<i>A M. foi a última a ser escolhida pelos colegas para partilhar as suas vivências (...). Aquando da sua vez, a M. demonstra estar insegura, falando muito baixo (...). (...) demonstrando possuir alguma vergonha e timidez em partilhar com os colegas as suas experiências. (...) diferentes alunos (...) tecem comentários pejorativos relativamente à M. e à sua personalidade, fazendo troça (...).</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA
<i>(...) depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto ao quadro da sala, próximo dos alunos M. e V. Imediatamente os dois alunos começam por realizar alguns comentários depreciativos acerca da M. (...) mantêm-se sentados junto da M. (...) no entanto, nunca admitem sentar-se junto da mesma, deixando sempre uma margem de espaço entre eles e a colega. Ao longo da leitura (...) da história os alunos continuam a provocar a colega, dirigindo à mesma alguns comentários insultuosos, relativamente à sua higiene.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<i>Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha. No recreio exterior, passeia pelo recreio, não interagindo com nenhum dos colegas (...) A M. tenta interagir com os mesmos, sendo imediatamente afastada das brincadeiras(...) afastam-na do grupo, realizando comentários desagradáveis, não permitindo que a mesma se relacione com o grupo.</i>
OBSERVAÇÃO: 03 de dezembro de 2013
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<i>A M. passa por alguns colegas de turma e não interage com os mesmos. Ao longo de todo o intervalo, a M. brinca com o irmão e o colega de sala do mesmo realizando diversos jogos. Durante todo o intervalo a M. apenas se relaciona e interage com o irmão e o colega de turma do mesmo. Após o toque da campainha, a M. dirige-se para a sala de aula, mantendo-se afastada dos colegas que se encontram junto da porta, aguardando a entrada dos mesmos.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: ESCRITA COLETIVA DE TEXTO
<i>Ao longo deste momento a M. nunca partilha a sua opinião, limitando-se a passar o texto que é construído pelos restantes colegas para o seu caderno pessoal. O R. (...) coloca a sua caixa de material dividindo a mesa ao meio, impedindo a M. de contactar com o seu material e espaço de trabalho. A M. mostra-se tímida e muito recetiva em relação a partilhar a sua opinião (...) demonstrando algum receio em participar. Nesse momento, o M. realiza comentários desadequados e depreciativos para com a colega (...). Momentos depois, a M. coloca o dedo no ar para intervir, mas rapidamente acaba por desistir (...) No mesmo momento o V. realiza um comentário dirigido à M., insinuando que a sua participação não seria valorizada.</i>

Através dos dados presentes no Quadro 4.1 torna-se possível perceber que ao longo da primeira semana de observação foram vários os momentos em que se verifica a existência de comportamentos de conflito entre a aluna M. e os seus pares. Os dados obtidos ao longo desta semana parecem indicar que existe de facto um problema na relação entre pares estabelecida entre a aluna M. e os seus pares.

Através dos momentos observados, torna-se possível verificar que alguns dos alunos da turma manifestam comportamentos agressivos para com a aluna M., utilizando comentários pejorativos, depreciativos e insultuosos para com a mesma, nomeadamente acerca da sua higiene. Para além disso, parece verificar-se que a aluna M. sente dificuldades de integração no grupo e de relacionamento com os elementos do mesmo, uma vez que ao longo de diferentes momentos os seus pares e colegas de turma a excluem do grupo, fazendo com que a aluna M. se isole.

Os dados obtidos parecem ainda indicar que a aluna M. se sente desconfortável relativamente à sua participação na aula, uma vez que demonstra bastante recetividade e por diversas vezes vergonha, receio e insegurança ao longo das diferentes propostas educativas, sendo que normalmente isso acontece em simultâneo com os comentários pejorativos dos colegas de turma.

Considera-se fundamental a consulta dos Quadros 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6 apresentados em anexo (Anexo XVIII) para ser possível compreender a análise efetuada por semanas, uma vez que em seguida se apresenta a discussão final dos dados realizada posteriormente a esta primeira análise.

Assim, tendo em conta os dados obtidos e através da análise efetuada por semanas parece ser possível verificar que a aluna M. é na realidade alvo de comportamentos e atitudes agressivas, ainda que na maioria das vezes apenas verbalmente, por parte de diversos alunos da turma pertencentes ao seu grupo de pares.

Desta forma, parece evidente a existência de dificuldades e problemas na relação entre pares estabelecida entre a aluna e o grupo turma, podendo assim levar a que esta se sinta inferiorizada e insegura, pois demonstra não se sentir confiante e reconhecida quanto ao seu papel social, tanto dentro como fora da sala de aula, até porque “(...) os sentimentos de insatisfação das crianças estão relacionados com a sua aceitação pelos pares” (Coleman & Ladd, 2010:156).

Assim, torna-se evidente que a aluna não é aceite por muitos dos alunos pertencentes ao seu grupo de pares, uma vez que tendo em conta os comportamentos que lhe foram dirigidos ao longo das diferentes semanas nos momentos de maior interação, bem como aos comportamentos que refere na conversa que estabeleceu com a investigadora, parece ser evidente a existência de algum preconceito para com a aluna M., provavelmente devido ao facto de ser uma criança bastante sossegada e menos participativa entre os pares, uma vez que as crianças mais populares e aceites nos grupos de pares tendem a ser entusiastas, cooperativas e responsáveis, pelo que as menos participativas são normalmente menos populares (Tavares *et al.*, 2007).

Do mesmo modo, parece ainda evidenciar-se que ao longo das várias semanas a aluna M. passa parte do seu tempo sozinha, isolada, demonstrando possuir poucos amigos ou companheiros de brincadeira, recorrendo maioritariamente ao seu irmão e colegas de turma do mesmo, tal como a mesma refere, talvez devido ao facto das crianças rejeitadas pelos pares possuírem na maioria das vezes alguma dificuldade em encontrar companheiros para brincar e com quem interagir, pois o facto de possuir dificuldades em interagir com os seus pares pode impedir o desenvolvimento de relações estáveis e de confiança (Coleman & Ladd, 2010).

Sendo que os pares são cada vez mais importantes enquanto agentes socializadores (Coleman & Ladd, 2010), torna-se possível verificar que a aluna M. ao sentir-se rejeitada por grande parte do seu grupo de pares, demonstra comportamentos e atitudes, como insegurança, vergonha e medo em participar e comunicar em grande grupo, falando na maioria das vezes com um tom de voz bastante baixo.

Desta forma, pode dizer-se que a aluna M. apresenta assim indícios de pouca segurança e alguma baixa autoestima, sendo isso uma possível consequência dos comportamentos de que é alvo pois as relações entre pares são importantes e significativas para as crianças pelo que constituem importantes contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar (Coleman & Ladd, 2010). Como tal, parece assim que os problemas vivenciados pela aluna com os seus pares poderão levar a que desenvolva um

sentimento de diminuição e de baixa autoestima, pois o facto de a criança não ser aceite pelos seus pares tem influencia no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança, na medida em que “(...) ser aceite pelos seus pares ou saber que os membros do grupo gostam dela tem influências distintas nos seus sentimentos de auto-estima” (Coleman & Ladd, 2010:157).

Os comportamentos manifestados pelos pares da aluna M. ao longo das diferentes semanas poderão dever-se à forma como os alunos caracterizam a mesma, uma vez que a ideia que constroem da sua personalidade, tendo também em conta as suas características físicas e os seus comportamentos poderão determinar a forma como a aceitam ou rejeitam no grupo de pares, na medida em que as características próprias da criança, bem como o seu comportamento lúdico possuem um papel essencial no que se refere ao desenvolvimento da reputação enquanto par, relacionando-se assim com o nível de aceitação ou rejeição pelo grupo (Coleman & Ladd, 2010).

Por outro lado, tendo em conta o carácter dos comportamentos agressivos de que a aluna M. é alvo ao longo dos vários momentos, sendo que os mesmos se caracterizam por ser repetitivos e constantes ao longo dos últimos tempos e segundo a aluna se repetem à vários anos, parece verificar-se que de alguma forma a aluna M. poderá ser alvo de *bullying* escolar, ainda que se tenha em atenção que nem todos os comportamentos agressivos se podem considerar *bullying* (Paias, 2014).

Tendo em conta que o *bullying* se refere a um subtipo de violência, que é premeditada, intencional e com uma intenção deliberada para atingir o outro (Paias, 2014) não se podem considerar *bullying* todas as zangas entre os alunos, muito menos quando são ocasionais (Fernandes & Seixas, 2012). Contudo, através dos dados obtidos e da experiência e vivências da investigadora no próprio contexto, não se possuem elementos suficientes para que se possa afirmar e determinar a existência deste fenómeno. No entanto, através da investigação desenvolvida parece ser possível indicar que alguns dos comportamentos de que a aluna é alvo apresentam semelhanças para com os comportamentos de *bullying*, na medida em que a aluna é provocada de forma repetida ao longo do tempo, sendo alvo de diferentes ações negativas por parte de várias pessoas, tal como refere Carvalhosa, (2010).

Por outro lado, para que uma situação seja considerada *bullying* esta deve obedecer a três critérios principais, ou seja, tem de ocorrer ao longo de um período de tempo, implicando a existência de elementos que possuem domínio sobre outro e onde se manifesta um desequilíbrio de poder (Fernandes & Seixas, 2012; Carvalhosa, 2010), sendo que através dos dados obtidos não é possível verificar a existência dos três critérios em simultâneo, pelo que não se pode dizer ser uma situação evidente de *bullying*.

Do mesmo modo, sendo o *bullying* um ato onde existe sempre uma intenção deliberada de provocar danos, tratando-se assim de uma conduta agressiva que tenciona provocar mal-estar (Fernandes & Seixas, 2012; Carvalhosa, 2010), não se torna possível evidenciar que o mesmo aconteça no caso desta aluna, ainda que através da reflexão acerca dos comportamentos dos alunos que praticam os comportamentos agressivos, estes parecem indicar que compreendem e têm consciência dos atos que cometem, podendo assim realizá-lo de forma deliberada.

Através dos dados obtidos ao longo das várias semanas, parece ser evidente que ao longo das mesmas a aluna é sempre alvo de comentários insultuosos e pejorativos, relacionados com a sua higiene ou

aspecto físico, mas também de rejeição e exclusão social, aquando dos momentos em que os seus pares não permitem a sua presença e integração nos grupos de trabalho ou até mesmo nas brincadeiras.

Por isso mesmo e dado o carácter repetitivo dos acontecimentos, os dados parecem indicar que estes comportamentos aparentam mostrar que podendo ser um caso de *bullying* este seria do tipo verbal, mas também relacional/social, na medida em que o *bullying* verbal envolve a verbalização maldosa de comentários ou ameaças desagradáveis, através de ações como insultar, alcunhar, ridicularizar, troçar ou humilhar (Rodríguez, 2007; Haber, 2009; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012) e o *bullying* relacional/social que tem como principal objetivo controlar a relação da vítima para com os seus pares, com o intuito de conseguir o isolamento da mesma, a rejeição e a exclusão social, através de ações como o ignorar, evitar ou recusar socializar com a vítima, realizando comentários e insultos, bem como diversas atitudes cruéis (Rodríguez, 2007; Fernandes & Seixas, 2012).

Para além dos comportamentos e atitudes mantidas para com a aluna M. parecerem evidenciar alguns comportamentos relacionados com *bullying*, também as características próprias que a aluna apresenta relativamente à sua personalidade, sobretudo aquando dos momentos de participação em grande grupo, parecem indicar semelhanças para com as características das vítimas de *bullying*. Isto porque, a aluna M. demonstra através dos dados ser muito insegura, possuir vergonha, algum medo por vezes e alguma ansiedade, bem como bastante dificuldade em falar e expressar-se em grande grupo, pouco confiante em si mesma, exibindo também sentimentos de tristeza, solidão, mas também a necessidade de atenção e carinho e as vítimas de *bullying* se caracterizam por sofrerem momentos de angústia, ansiedade e medo, resultando no desenvolvimento de baixa autoestima, construindo tendencialmente uma imagem negativa de si próprios levando à existência de pouca confiança, bem como por possuírem muita dificuldade em falar em grande grupo, demonstrando vergonha, sendo tendencialmente mais inseguras, mais introvertidas e sem autoconfiança (Urra, 2007; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012; Paias, 2014).

Do mesmo modo, os dados parecem revelar que a aluna se encontra muitas vezes sozinha e isolada, sendo esta também uma característica comum às vítimas de *bullying*, pois pode dizer-se que as vítimas de *bullying* se encontram frequentemente isoladas ou excluídas do grupo de pares, sobretudo durante os intervalos (Fernandes & Seixas, 2012), tal como acontece com a aluna M..

Para além disso, ao analisar os dados obtidos ao longo das várias semanas é possível verificar que a aluna M. é várias vezes excluída dos grupos de trabalho ou dos momentos de trabalho em grande grupo, através das mais variadas atitudes, sendo muitas das vezes a última a ser escolhida para os grupos ou tarefas, tal como as vítimas de *bullying*, pois estas na maioria das vezes caracterizam-se por serem as últimas a serem escolhidas para as atividades de grupo, procurando por isso uma proximidade para com o professor ou adultos durante os tempos livres, como intervalos (Fernandes & Seixas, 2012), tal como se verifica com a aluna M. ao longo das diferentes semanas, uma vez que esta por diversas vezes procura a atenção e carinho da investigadora, nomeadamente nos intervalos.

Ainda assim, através dos dados obtidos não é possível verificar se a situação vivenciada se caracteriza como um fenómeno de *bullying*, apesar das variadas características em comum. Contudo, ao analisar os dados obtidos e através da experiência vivenciada pela investigadora parece ser possível perceber que ao ser uma situação e *bullying* esta se caracteriza por ser de natureza direta, na medida em que os

comportamentos de *bullying* direto implicam confronto direto e envolvem ataques abertos às vítimas, conseguindo-se assim identificar mais facilmente este tipo de situações (Fernandes & Seixas, 2012).

No entanto, através dos dados obtidos não é possível identificar qualquer tipo de agressor, ainda que os alunos que dirijam os comentários insultuosos, negativos, bem como desenvolvam atitudes de marginalização e exclusão social sejam na maioria das vezes os mesmos. Assim, tendo em conta a situação, não se podendo identificar de forma assertiva e clara uma situação de *bullying*, nem a existência de agressor ou agressores, mas num conjunto de alunos que tendencialmente praticam de forma mais clara e visível este tipo de comportamentos, parecendo assim que em caso de *bullying* poderia ser classificado como um fenómeno de grupo e não de um agressor individual, na medida em que se apresenta como uma situação incluída numa dinâmica vivenciada em grupo (Fernandes & Seixas, 2012).

Assim sendo, torna-se importante referir que através da análise efetuada aos dados recolhidos ao longo das várias semanas, estes parecem evidenciar que se poderá estar a desenvolver uma situação de *bullying*, uma vez que existem diversas características que poderão apontar para esta situação, ainda que por outro lado se possa pensar apenas na existência de dificuldades em estabelecer uma relação entre pares saudável.

Ao longo das várias semanas foram realizadas diversas conversas de carácter informal com a turma acerca das situações vivenciadas (identificadas nas notas de campo em anexo XVIII), que de alguma forma poderão ter influenciado os alunos da turma, levando a que as situações de agressividade verbal, bem como de exclusão social dirigidas à aluna M. fossem diminuindo sobretudo dentro da sala de aula, tal como a mesma refere na conversa com a investigadora.

Contudo não é possível afirmar que estas conversas tenham influenciado os comportamentos dos alunos, na medida em que se verifica que na maioria das vezes os momentos de intervalo se caracterizavam como os momentos de maior existência de comportamentos de agressividade e exclusão social para com a aluna M.

Assim, ao analisar os dados é possível verificar uma evolução relativamente aos comportamentos agressivos demonstrados e à relação entre pares estabelecida na sala de aula, nomeadamente através dos momentos de diálogo acerca do fim de semana e de trabalho em grupo, o que não se torna evidente nos momentos de intervalo, vivenciados no recreio exterior.

Deste modo, a investigação desenvolvida parece assim indicar a existência de problemas e dificuldades na relação que a aluna M. vivencia com os seus pares, ainda que possua diversas características que poderiam evidenciar que sofre situações de *bullying* direto, verbal e relacional. No entanto, devido ao facto dos dados serem limitados, não é possível afirmar que se está perante um caso de *bullying*, sendo apenas possível identificar o problema existente e a necessidade de se efetuar uma intervenção relativamente ao mesmo.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio investigativo desenvolvido verificou-se um elemento essencial relativamente ao desenvolvimento da investigadora enquanto profissional de educação, na medida em que permitiu que

a investigadora tivesse a oportunidade de aprofundar de forma fundamentada um dos problemas com o qual se deparou na prática diária que vivenciou.

Tendo em conta os objetivos delineados torna-se possível verificar que todos foram exequíveis, na medida em que através do ensaio investigativo desenvolvido a investigadora teve a oportunidade de observar de forma mais atenta e pormenorizada o comportamento da aluna M., bem como dos seus pares para consigo, dentro do contexto de sala de aula, identificando e compreendendo, ainda que de forma um pouco superficial, o tipo de relação que ambos estabeleciam.

Do mesmo modo, a investigadora teve ainda a possibilidade de perceber de que forma a aluna M. interagia com os seus pares, conseguindo assim refletir e identificar algumas características essenciais que poderiam apontar para a existência do desenvolvimento/iniciação de uma situação de *bullying* escolar.

Assim, torna-se importante referir que a investigadora considera que o fator tempo, uma vez que a recolha de dados apenas se realizou nas últimas cinco das quinze semanas de prática, bem como os dois dias de prática por semana, se verificaram uma limitação, na medida em que não permitiram a existência de dados suficientes para compreender se de facto se pode considerar uma situação de *bullying* escolar. Por outro lado, tendo o ensaio investigativo sido desenvolvido por um curto período de tempo, considera-se que seria pertinente a continuação do mesmo, por um período mais alargado, para que fosse possível a recolha de maior número de dados.

Para além disso, os dados obtidos através do presente ensaio consentem ainda que, num estudo futuro, fossem desenvolvidas propostas educativas específicas e interventivas relacionadas com a prevenção e diminuição do *bullying* nas escolas, de modo a compreender se através das mesmas a situação se modificaria, levando assim à verificação sustentada da situação. Tal não foi desenvolvido pela investigadora devido à limitação de tempo vivenciada.

A inexperiência enquanto investigadora pode também considerar-se uma das limitações do ensaio investigativo desenvolvido, na medida em que a forma como foi efetuada a recolha de dados poderia sofrer melhorias significativas, nomeadamente nas técnicas utilizadas e na profundidade executada na recolha de dados, permitindo um aprofundamento maior da questão em estudo e a obtenção de uma resposta mais pormenorizada.

5 SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REALIZADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Toda a prática desenvolvida no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico significou um enorme desafio que apesar de repleto de dificuldades e de alguns erros cometidos, sinto que foi superado, pois todo o trabalho desenvolvido e toda a dedicação com que sempre enfrentei este desafio fizeram com que esta prática desempenhasse um papel fulcral para o meu desenvolvimento enquanto professora. Das imensas aprendizagens que realizei neste contexto, destaco a capacidade reflexiva como uma das aprendizagens mais significativas que consegui desenvolver. Para além disso, a experiência do desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, bem como a tentativa de desenvolver uma intervenção interdisciplinar foram dois dos aspetos que, quanto a mim, marcaram a prática vivenciada neste contexto.

Apesar de sentir ainda que tenho muito para aprender e desenvolver relativamente ao meu percurso e à minha atuação enquanto professora, sinto que as semanas que tive a oportunidade de experienciar enquanto professora me fizeram crescer, não só a nível profissional, mas também pessoal. Através da experiência desenvolvida consegui não só progredir ao nível da reflexão relativamente à ação educativa, bem como às evidências demonstradas pelos alunos, mas também ao nível da investigação inerente à prática educativa do professor, na medida em que me foi possível desenvolver duas experiências educativas que me permitiram desenvolver a minha capacidade investigativa, tomando consciência das dificuldades intrínsecas à investigação.

Cada um dos momentos vivenciados permitiu o meu progresso ao nível da investigação, pois através do trabalho de projeto desenvolvido, bem como do ensaio investigativo elaborado tornou-se possível desenvolver os meus conhecimentos não só ao nível da investigação, mas também interligando esse conhecimento com a intervenção desenvolvida, permitindo um melhoramento da mesma. Toda a experiência que retiro das Práticas desenvolvidas permitiu assim que desenvolvesse os meus conhecimentos, bem como que desse início à construção do meu percurso enquanto professora.

Desta forma consegui elaborar uma ideia mais correta do papel que enquanto professora desempenho no espaço educativo, pois o professor não tem de se limitar a debitar matéria para os alunos, mas arranja formas de a criança/alunos descobrir por si só, sempre com o seu auxílio. Esta é uma das ideias mais importantes que retiro da prática que vivenciei neste contexto. Sei que terei muito para evoluir e muitos mais conhecimentos para desenvolver, mas sinto sobretudo que me envolvi com esta prática de uma forma tão intensa, que muitas vezes cruzei a minha maneira de ser com a minha forma de atuar em sala de aula, até porque “(...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, cit. in Vieira, 2011:171).

Concluo o meu percurso neste contexto com uma sensação de desafio superado, retirando desta experiência uma ideia que considero fundamental para que possa, no futuro, progredir e melhorar a minha prática enquanto professora, pois é fulcral compreender que “não existem receitas ou fórmulas fáceis para um ensino eficaz” (Arends, 2008:22) daí que “para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é um processo de uma vida” (Arends, 2008:28).

CONCLUSÃO

A elaboração deste relatório foi uma das etapas mais importantes da minha formação profissional e acadêmica. A escrita e todo o processo de construção do mesmo tornaram-se um desafio constante, que me permitiu desenvolver conhecimentos, capacidades e me permitiu crescer a nível profissional, enquanto educadora e professora, mas também pessoal a social.

Das componentes reflexivas realizadas, torna-se essencial destacar a capacidade de observar e escutar ativamente as crianças/alunos, bem como de refletir acerca das evidências dos mesmos, como dois aspetos fundamentais que considero ter sido possível desenvolver através da elaboração deste relatório. A fundamentação utilizada, bem como toda a pesquisa realizada verificaram-se essenciais no que se refere ao meu progresso enquanto educadora/professora reflexiva, permitindo-me compreender de uma forma mais sustentada diversos aspetos inerentes à prática educativa do quotidiano.

Ao refletir acerca do meu desempenho e participação no contexto educativo, bem como sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens efetuadas tornaram-me capaz de refletir não só posteriormente à prática, mas também no momento do decorrer da mesma, permitindo-me tomar consciência do processo vivenciado. A reflexão desenvolvida permitiu-me assim melhorar e adequar a minha prática diariamente, tendo sempre como principal objetivo o meu progresso, mas sobretudo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses.

A vertente investigativa desenvolvida tornou-se de igual forma fulcral para o meu progresso e desenvolvimento enquanto educadora e professora, na medida em que me foi possível tomar consciência de que se torna essencial ouvir as crianças, dar-lhes voz e permitindo-lhes que desempenhem um papel ativo na sua aprendizagem. A metodologia utilizada na primeira experiência investigativa e reflexiva em simultâneo – metodologia de trabalho por projeto – permitiu-me valorizar as ideias e conhecimentos das crianças, bem como as suas opiniões e iniciativas, envolvendo-as de forma ativa no seu processo de aprendizagem, através da descoberta e exploração do mundo que as rodeia, partindo sempre dos seus interesses, necessidades e ambições.

O ensaio investigativo desenvolvido permitiu por outro lado, tomar consciência da importância que a investigação desempenha nas práticas educativas diárias, na medida em que me permitiu partir de um problema existente na relação entre pares estabelecida pelos alunos da turma para desenvolver os meus conhecimentos relativamente à vertente investigativa. Através desta experiência foi possível conhecer e compreender melhor o problema existente, tendo a possibilidade de me colocar no papel dos alunos e de forma fundamentada compreender as suas atitudes e práticas.

A construção deste relatório referente à Prática de Ensino Supervisionada que desenvolvi ao longo deste ano e meio foi um dos muitos desafios inerentes à mesma, mas que me permitiu progredir e desenvolver, iniciando a construção de um percurso que estará sempre inacabado, pois ser educadora/professora é um constante desafio para a vida toda. Ambiciono assim conseguir desenvolver os meus conhecimentos e capacidades, melhorando a minha prática educativa e reflexiva diariamente, mas tendo sempre como principal finalidade o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem tiver a possibilidade de me cruzar, partindo dos seus interesses e necessidade.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arribas, T.; Rosera, M.; García, F.; Jacas, M.; Dolz, M.; Rovira, M.; Peix, O.; Gutiérrez, M.; Serrahima, I.; Elias, C.; Giner, J. & Mir, M. (2008). *Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Associação de Professores de Matemática (APM) (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM - Associação de Professores de Matemática.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola G.; Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua de Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2004). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Coleman, C. & Ladd, G. (2010). “As relações entre pares na infância: formas, características e funções”. In: B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 119-159. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2009). Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares: relato de experiências realizadas em jardins de infância. In: *Enseñanza de*

las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 5-8. Disponível em <http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/5083/1/Ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%202009%20art-5-8.pdf>, consultado a 20 de agosto de 2013.

Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. & Costa, H. (2011). “Porque é que a lua é redonda e bicuda”. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 85-124. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gambôa, R. (2011). “Pedagogia-e-Participação: trabalho de projeto”. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 47-77. Porto: Porto Editora.

Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos – Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.

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

Guimarães, S. & Many, E. (2011). *Como abordar...a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

Haber, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar – grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social (s.d). *Manual de processos-chave - Creche*. (2ª edição).

Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: Artmed.

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

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

Leite, T. & Arez, A. (2011). *A formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. Da Investigação às Práticas. I (3)*, pp. 79 – 99. Disponível em http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/79_99.pdf, consultado a 20 de agosto de 2013.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. & Pérez, M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). “A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação”. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gâmbôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 44-47. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Paías, T. (2014). *Tenho Medo de Ir à Escola*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência*. Portugal: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS: Universidade do Minho, acedido a 27, outubro, 2012, em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202012.pdf.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinheiro, A.; Neves, I.; Pinho, R.; Oliveira, C. & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, n.º 6, p.129-142, Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. Porto: Campo das Letras.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche- Perspectivas de formação teóricas e práticas. In: *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. *Revista GEDEI*, n.º 1, Grupo de estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. (texto policopiado).
- Portugal, G. (2012) *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. CNIS: Universidade de Aveiro, acedido 27, outubro, 2012, em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Práticas%20Educativas%20em%20Creche%2012.pdf.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Jardim-de-infância – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pring, R. & Thomas, G. (2007). *Educação baseada em evidências - A utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Actividades para a educação em ciência nas primeiras aprendizagens*. Chamusca: Editora cosmos e Escola Superior de Educação de Santarém.
- Roden, H. & Foreman, C. (2010). *Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodríguez, N. (2007). *Bullying – Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo – Publicações.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia: uma proposta didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do jardim-de-infância ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thouin, M. (2008). *Ensinar as Ciências e a Tecnologia nos Ensinos Jardim-de-infância e Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urra, J. (2007). *O Pequeno Ditador – da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: Esfera dos Livros
- Vasconcelos, T. (1998). “ Das perplexidades em torno de um hamster”. In: L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, pp. 125 -157. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”*. Da Investigação às Práticas. Lisboa: Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalhar por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I - REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1 CONTEXTO CRECHE

1.ª Reflexão em Contexto de Creche

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Educadora Dina Vitória, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão que contemplasse as duas primeiras semanas de observação que tive a oportunidade de realizar na Associação Bem Estar de Parceiros, na Creche “Canto dos Rolitas”, Sala dos Caracóis, com crianças de 2 a 3 anos de idade.

Considero importante referir a minha opinião acerca da prática reflexiva que me foi proposta, uma vez que para mim enquanto aluna e futura educadora e professora considero a prática reflexiva como um processo fundamental e imprescindível, devendo por sua vez ocorrer antes, durante e depois da ação educativa, de modo a podermos sobretudo relacionar a teoria à prática.

No que diz respeito a estas duas primeiras semanas de Prática Pedagógica, posso referir que foram para mim, sem dúvida, duas semanas bastante significativas para mim. Na primeira semana era o começar de um ciclo, onde tudo era novo, as crianças não me conheciam, o ambiente para mim era novo, uma vez que nunca tinha tido a oportunidade de realizar uma prática pedagógica em contexto de creche. O processo de adaptação foi fácil, uma vez que fui bastante bem recebida tanto pelas crianças como pela educadora e assistente operacional com quem tenho a oportunidade de partilhar esta prática pedagógica.

Esta experiência em creche começou por ser um mundo de descobertas. Através da observação que efetuei durante a primeira semana percebi que a rotina é a marca principal da creche. Embora seja possível desenvolver diversas propostas educativas que permitem o desenvolvimento da criança, consegui perceber através deste tempo de observação, que em creche os momentos de alimentação, de sesta e de higiene são momentos fulcrais no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Estes são momentos da rotina diária da criança mas que têm bastante importância para o desenvolvimento da mesma, uma vez que por exemplo “a sesta proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann,2011:241) Com a observação que efetuei nestas duas primeiras semanas consegui perceber que o modo como o educador apoia a criança durante a sesta é bastante importante, isto porque, no grupo existem algumas crianças que ainda sentem dificuldades em dormir nesta hora de sesta.

Através destas semanas de observação consegui também perceber a importância que a ligação entre o educador e as crianças tem, e que esta deve ser coesa e de confiança. Relativamente ao espaço, a sala de atividades, em creche é relativamente diferente comparando com o pré-escolar, uma vez que, na creche o ambiente deve ser mais simples e deve contemplar tanto espaço para momentos em grupo, como pequenos espaços para momentos individuais, isto porque em creche, “as áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente, mas devem também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha” (Post & Hohmann,2011:102).

Nestas primeiras semanas, o contacto com as crianças foi muito gratificante. Foi importante ser bem recebida pelas mesmas, ainda que a maioria sentisse vergonha na minha presença. Ainda assim, o que considero ter ocorrido de mais importante nestas semanas foi as crianças deixarem-me gradualmente ir entrando nas suas brincadeiras, participando em momentos importantes como a sua higiene pessoal ou até auxiliar no momento de alimentação. Nesta fase, estes são momentos muito importantes do dia-a-dia da criança e que elas apenas gostam de ter ajuda e apoio de pessoas com as quais mantenham uma relação de confiança. Neste momento, todos aceitam a minha presença, se por acaso faltar na sala já sentem a minha falta e sobretudo todos deixam que os auxilie, tanto ao nível da higiene como da alimentação, o que para mim foi muito importante. Esta aceitação por

parte das crianças também se deve ao trabalho realizado pela educadora, pois desde o primeiro momento em que cheguei senti que a educadora nos integrou no grupo o que ajudou para que esta adaptação das crianças a mim fosse realizada mais rapidamente, tal como refere a seguinte citação: “Bebés e crianças de tenra idade procuram ardentemente relações de apoio e, com cada uma dessas relações, expande-se o seu mundo a explora. Consequentemente, os educadores ajudam as crianças a estabelecer e a manter relações com os seus pares e com outros adultos no centro” (Post & Hohmann,2011:272). Considero o papel da educadora bastante importante uma vez que, “ Os educadores resistem à tentação de atrair para si os “seus meninos” quando estes estão a brincar ou interagir com outros educadores” e a função do educador deve ser a de “garantir que a continuidade de cuidados, em vez de limitar as crianças a apenas uma relação de confiança na instituição que frequentam” (Post & Hohmann,2011:72).

Estas semanas de observação serviram ainda para conhecer o tipo de atividades que as crianças deste grupo preferem, para que num futuro próximo quando poder intervir possa adequar a minha intervenção, aos gostos e motivações destas crianças. Considero também ter sido importante a aprendizagem que realizei no que se refere aos momentos de brincadeira livre das crianças pela sala de atividades. Através da observação consegui perceber que estes momentos são importantes para as crianças mas requerem sempre uma participação ativa do educador, para ajudar a criança a brincar e a explorar. Por isso mesmo durante este tempo de observação, tentei durante os momentos de brincadeira das crianças, comunicar com elas, participar nas suas brincadeiras de modo a também elas me incluírem e aceitarem enquanto elemento novo do seu grupo.

Considero também serem de extrema importância os momentos em grande grupo e os momentos no exterior, tendo o educador nestes momentos um papel fulcral de orientação e coordenação do grupo, sem restringir a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Por fim e outra das aprendizagens que considero ter realizado, durante este tempo de observação, é que o papel do educador enquanto encorajador para que a criança seja autónoma é muito importante. Isto é, as crianças precisam de ser motivadas a fazer sozinhas para conseguirem ganhar confiança e progredir gradualmente até chegar à autonomia. “À medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda” (Post & Hohmann,2011:238). Foi possível perceber a importância de motivar as crianças para serem autónomas através da educadora cooperante, uma vez que, durante estas semanas a educadora nos momentos de higiene, mesmo que demore mais tempo, prefere incentivar e ajudar a criança a vestir e despir-se sozinha, ensinando-lhe a forma correta de como deve fazer. É importante este comportamento do educador não só no que se refere à higiene pessoal mas também no que se refere à autonomia da criança para comer, andar e até falar. O educador deve perceber o progresso da criança a este nível, dando-lhe espaço para desenvolver as competências que lhe permitam por exemplo vestir sozinha, dando-lhe depois um reforço positivo do seu comportamento. Todas estas rotinas são momentos indicados para fomentar a autonomia na criança, tal como refere a seguinte frase: “As rotinas de cuidados corporais proporcionam cada vez mais oportunidades para os bebés e as crianças experimentarem e treinarem as suas competências de auto-ajuda” (Post & Hohmann,2011:238). E “conforme as crianças vão fazendo cada vez mais coisas por si só, os educadores ficam mais libertos para as observarem em ação e apreciarem, comentando, as competências que vão emergindo” (Post & Hohmann,2011:239).

Para finalizar a reflexão relativa à observação em creche, considero que cada dia de observação foi importante para conhecer o grupo, o ambiente e toda a dinâmica que envolve a creche e também as rotinas e regras que são necessárias ajudar a desenvolver na creche. Uma das mensagens que recolhi através de todo este tempo foi que:

Todas as crianças são diferentes e utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que a rodeia, para comunicar com os outros, para se ajustar às diferentes pessoas com as quais vai estabelecendo inter-relações. É no decurso dos três primeiros anos que uma criança vai aprender as principais regras de relacionamento com os outros, a andar, a falar e a resolver problemas (Instituto da Segurança Social:1)

A creche constitui deste modo um momento muito importante na vida de uma criança, é a preparação desta enquanto futuro adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Instituto da Segurança Social, *Manual de processos-chave Creche*.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

1.2 CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA

2.ª Reflexão em Contexto de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Pré-Escolar, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Educadora Verónica Fonseca, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da primeira semana de atuação que tive a oportunidade de realizar na Associação Bem Estar de Parceiros, no Jardim-de-Infância “Canto dos Rolitas”, na segunda Sala de Pré-Escolar, a Sala dos Golfinhos, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ao longo desta reflexão, relativa à semana de apoio na concretização das propostas de atuação da Educadora Cooperante, pretendo refletir acerca da interação que mantive com as crianças e da curiosidade que demonstram nesta idade, acerca da importância de observar o educador e a forma como interage com as crianças dando assim ênfase ao papel do educador neste contexto e também acerca da primeira proposta educativa desenvolvida com as crianças, referindo as principais dificuldades e às aprendizagens efetuadas com o desenvolvimento da mesma.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem que estou a vivenciar durante a prática continua e ainda agora está no começo. O contexto de pré-escolar é um outro mundo, muito diferente do de creche. Por isso mesmo, ainda que esta semana tenha sido destinada à atuação, foi importante continuar a observar, sobretudo as crianças e os seus comportamentos nos momentos vivenciados na sala de atividades. Foi importante prestar atenção a cada uma das crianças individualmente participando nas suas brincadeiras, permitindo-me assim conhecê-las melhor, uma vez que os três dias de observação foram escassos para tal, até porque “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (Ministério da Educação, 1997:35) e por sua vez, a relação individualizada que consigo estabelecer com cada uma destas crianças, que já estão inseridas num grupo, ajuda-me também a inserir neste mesmo grupo, sendo este um processo que se desenvolve gradualmente.

As crianças estabeleceram comigo desde o início uma relação próxima, mostraram-se sempre muito comunicativas e afetuosas para comigo, o que me permitiu conhecer os seus gostos, curiosidades bem como as maneiras de ser e estar de cada uma ainda que este seja um processo que ainda está em constante desenvolvimento. Uma vez que, não são apenas as crianças que beneficiam com a atenção que nós educadores, no meu caso educadora estagiária, lhes damos, isto porque:

Os educadores também beneficiam quando dão atenção às crianças. Isso permite-lhes entrarem no mundo da criança; ver os pontos fortes, interesses e temperamento da cada criança; sintonizarem-se com o ritmo e os interesses de cada criança; e recolherem informações episódicas que orientam o modo como apoiam, planificam e defendem as crianças que têm ao seu cuidado (Post & Hohmann, 2011:252).

Observar e colaborar com o educador nesta semana, permitiu-me perceber um pouco acerca do papel do educador na educação pré-escolar e também conhecer a forma e as estratégias que a educadora cooperante utiliza com o grupo de crianças. Esta semana a educadora cooperante permitiu que a apoiasse na concretização da sua planificação, tanto a mim como à minha colega de estágio, o que permitiu que desenvolvesse pela primeira vez uma proposta educativa com este grupo de crianças. Considero que este primeiro contacto foi muito importante para perceber a forma como as crianças se comportam em momentos de proposta educativa, a forma como

mostram a sua motivação e curiosidade e também para perceber quais as estratégias que devo utilizar com o grupo em futuros momentos de intervenção.

No grupo todas as crianças são muito curiosas e gostam de demonstrar a sua curiosidade através da comunicação oral. Através da proposta educativa, que se relacionou com a Cabaça e a observação e exploração do fruto seco, consegui perceber que é porém necessário trabalhar mais com o grupo o saber esperar pela sua vez e o respeito pela vez do outro, uma vez que algumas crianças querem mostrar o seu interesse e não permitem que os colegas exprimam a sua opinião. Uma vez que, nesta faixa etária se caracterizam por serem crianças muito comunicativas, é necessário trabalhar com o grupo o respeito pelo outro seguindo por exemplo uma das estratégias da educadora cooperante, de só falar quem estiver com o dedo no ar, ou de se calar até que as crianças se caíem também ou até mesmo de falar com um tom de voz mais baixo, levando também as crianças a baixar o tom de voz. O que achei mais difícil durante esta primeira proposta educativa e ao longo desta semana de atuação foi conseguir o controle do comportamento do grupo, pois por serem muito curiosas, comunicativas e participativas, acabam por muitas das vezes não respeitar as regras estabelecidas, quebrando-as o que nos leva a ter de repetir várias vezes as mesmas regras. É por isso que considero ser necessário que o educador mantenha uma atitude de firmeza e que respeite sempre as regras, funcionando como exemplo para as crianças.

Através desta semana percebi também que o educador no Pré-Escolar tem de ter em atenção a articulação de conteúdos, realizando propostas educativas que englobem todas as áreas, uma vez que: “(...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997:48).

As intenções de trabalho do educador na educação pré-escolar devem sempre centrar-se no desenvolvimento e aprendizagem da criança, partindo do que a criança sabe e da sua espontaneidade, proporcionando à criança “ (...) experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada crianças” (Ministério da Educação, 1997:50). Deve apoiar a criança para atingir níveis a que sozinha não conseguiria chegar, facilitando e promovendo uma aprendizagem cooperativa, onde dá oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras. O Educador tem de se preocupar em propor às crianças experiências e situações interessantes, que as motivem e estimulem, uma vez que deve diferenciar o processo de aprendizagem: “propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da auto-estima” (Ministério da Educação, 1997:50).

Assim sendo, é necessário que o educador estimule o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais, proporcionando aprendizagens significativas e diferenciadas, que vão de encontro aos seus gostos, motivações e interesses, adequando ao grupo de crianças a sua planificação e avaliação, promovendo deste modo a “escola inclusiva” que “supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:19).

Através da observação e colaboração no trabalho da Educadora Cooperante consegui perceber e refletir acerca do papel do educador neste contexto de pré-escolar, o que considero ter sido uma aprendizagem significativa e que me auxiliará na elaboração da planificação das próximas atuações sendo que, enquanto educadora estagiária, pretendo conseguir criar momentos e experiências com condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, ainda que tirando sempre partido das situações e oportunidades imprevistas, tendo sempre em vista a promoção da autoestima e autoconfiança nas crianças e o desenvolvimento de competências que permitam a cada criança uma delas reconhecer as suas capacidades e progressos (Ministério da Educação, 1997).

Termino a minha reflexão acerca desta primeira semana de atuação com uma ideia que considero fulcral no que diz respeito à importância da planificação, uma vez que o próximo passo do meu processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto educadora estagiária será planificar para este grupo de crianças, adequando as propostas educativas aos gostos, motivações e interesse do mesmo. Para o educador “(...) planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças” (Dias,2009:29).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

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

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

8.ª Reflexão em Contexto de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Pré-Escolar, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Educadora Verónica Fonseca, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da minha semana de intervenção individual, ainda que com o auxílio da minha colega, que realizei na Associação Bem Estar de Parceiros, no Jardim-de-Infância “Canto dos Rolitas”, na segunda Sala de Pré-Escolar, a Sala dos Golfinhos, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ao longo desta reflexão, relativa a esta semana, em que realizei intervenção individualmente, pretendo refletir acerca da elaboração da planificação e sobre o desenvolvimento das propostas educativas, referindo os aspetos positivos e negativos e as principais dificuldades sentidas ao longo do decorrer das mesmas. Pretendo ainda refletir acerca das estratégias utilizadas para captar a atenção e motivação do grupo bem como acerca da avaliação que realizei ao longo das propostas educativas.

Considero importante referir que ao longo desta semana de intervenção as propostas educativas estiveram todas relacionadas com o fenómeno arco-íris. Ao planificar as propostas educativas para esta semana tive em conta os interesses que as crianças manifestaram diariamente, uma vez que, várias vezes me falaram da curiosidade e do gosto que tinham acerca do arco-íris. Até nos seus desenhos, a maioria das crianças do grupo representavam sempre o arco-íris e isso chamou-me à atenção. Foi por isso que decidi realizar esta semana de intervenção acerca do arco-íris, uma vez que me uma das minhas principais preocupações quando planifico é em planificar de acordo com os interesses das crianças mas também planificar propostas educativas suficientemente interessantes e desafiadoras para as crianças. Porque tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Ministério da Educação, 1997:26).

Da reflexão que efetuei acerca desta semana em geral e em relação à exploração do fenómeno arco-íris, considero que a mesma foi importante não só porque era do interesse das crianças mas, também porque permitiu que desenvolvesse com as mesmas propostas educativas que abordaram e interligaram todas as áreas de conteúdo, uma vez que em cada proposta educativa não era apenas abordada uma área de conteúdo, permitindo a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, isto porque, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o “(...) planeamento terá em conta as diferentes áreas do conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (Ministério da Educação, 1997:26). Este é um ponto que futuramente gostaria de

conseguir desenvolver mais, uma vez que, apesar de me preocupar em planificar de acordo com os interesses das crianças e de articular as diferentes áreas de conteúdo, por vezes, sinto que as poderia incluir mais as crianças no momento de planificação, nomeadamente no que diz respeito às diferentes propostas educativas que são desenvolvidas. Será importante, no futuro, conseguir, enquanto educadora, integrar as crianças em todos os momentos de planificação.

No que se refere à forma como as propostas educativas surgiram ao longo da semana, considero que, mais uma vez, foi importante iniciar as propostas educativas de forma criativa. Nesta semana, em particular, foi importante a existência do fantoche “Riscas” que acabou por ser um novo amigo que levou as crianças ao mundo imaginário e a um mundo de descoberta que elas tanto gostaram. Isso foi notório através da observação que efetuei ao longo da semana. Através da observação percebi também que as crianças deste grupo demonstram mais entusiasmo e interesse quando as propostas educativas envolvem materiais diferentes e sobretudo fantoches. O fantoche é, quanto a mim, e para este grupo de crianças, um dos melhores recursos para conseguir o controlo do grupo e a sua motivação para com as propostas educativas. Quando existe a comunicação entre o fantoche e o grupo de crianças é possível perceber que todas as crianças estão motivadas e para além disso, considero que é uma boa estratégia para conseguir que exista comunicação e socialização das crianças, uma vez que, é possível perceber que até as crianças que nos parecem mais tímidas e que em algumas vezes se recusam a falar para o grupo no geral, quando é necessário que comuniquem com o fantoche, muitas das vezes para expressar as suas opiniões, fazem-no prontamente e sem qualquer tipo de timidez, conseguindo desta forma desenvolverem-se ao nível da comunicação em grupo. Por isso mesmo,

o Educador tem um papel fundamental no desenvolvimento pleno da expressão- comunicação da criança e, simultaneamente, da sua socialização, podendo para tal recorrer ao Fantoche como um meio privilegiado para prestar atenção às possibilidades de expressão da criança (Rodrigues, 2012:21).

Apesar das crianças perceberem que o fantoche é um boneco e que sou eu que o manípulo, deixam-se levar pelo imaginário e à medida que me vou deixando levar pela personagem (de riscas, neste caso) também as crianças se envolvem com o fantoche existindo momentos em que as crianças partilham mais experiências e vivências com o fantoche do que conosco, educadoras estagiárias, “pois o facto de o fantoche só ganhar vida quando é manipulado, faz com que a criança sinta segurança e lhe atribua a outra parte do seu Eu” (Rodrigues, 2012:19). Por isso, considero que foi importante a criação do “Riscas” e permitiu uma ainda melhor comunicação entre mim, educadora estagiária, e as crianças, ainda que sem que algumas se apercebam.

Foi também interessante observar que quando deixei que as crianças manipulassem o “Riscas”, estas comunicavam e se expressavam de forma espontânea mostrando-se muito mais soltas, isto porque, na minha opinião, se sentem na pele de outra pessoas e encarnam a personagem, transmitindo mais facilmente os seus sentimentos e experiências, porque tal como refere Rodrigues (2012)

a possibilidade de uma criança manipular um fantoche com satisfação está presente, porque a criança quando o manipula pode libertar o seu Eu sem medo, uma vez que, a sua voz, os seus gestos, são atribuídos a este, para além da sua fantasia e da sua imaginação terem completa liberdade (p.19).

A caixa surpresa continuou a ser um outro recurso que considero importante e por isso mesmo decidi novamente utilizá-la. Preocupo-me em modificar o seu aspeto físico para prender mais a atenção das crianças e penso que isso é um ponto importante na utilização da caixa. O facto da caixa não ter sempre o mesmo aspeto ajuda as crianças a ganharem curiosidade acerca do que lá está dentro, sendo também esta forma um bom ponto de partida para o desenvolvimento das propostas educativas.

Relativamente à proposta educativa que iniciou a semana considero mais uma vez que foi fundamental a utilização do livro como recurso. Isto porque, na minha opinião, é importante que as propostas educativas sejam contextualizadas e considero que o livro é, no caso deste grupo de crianças, um bom recurso para efetuar a contextualização das temáticas que são desenvolvidas ao longo da semana. As crianças deste grupo desde sempre mostraram interesse pela leitura e conto de histórias, por isso, sempre tentei que em cada semana de

intervenção existisse uma história diferente relacionada com a temática explorada, pois como já referi em outras reflexões, o conto de histórias leva as crianças a interiorizar

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

Nesta semana e através da utilização do livro “O Som das Cores” consegui não só despertar a curiosidade das crianças pela utilização do livro mas também pela utilização do suporte digital (DVD) e pela interligação que existe na história entre o conto oral e a língua gestual portuguesa. Foi importante para as crianças puderem ver o conto da história ser efetuado oralmente e em simultâneo com língua gestual portuguesa, uma vez que, desta forma foi possível interligar a proposta educativa às sessões de língua gestual que o grupo realiza todas as segundas-feiras. Da reflexão que efetuei acerca desta proposta educativa considero que foi interessante perceber a motivação das crianças durante o visionamento do DVD que inclui língua gestual portuguesa e que através deste recurso foi possível obter a atenção e motivação das crianças. Fiquei surpreendida com a capacidade que as crianças mostraram em memorizar todos os gestos da língua gestual portuguesa referente às cores do arco-íris apenas através de um só visionamento do DVD. Considero por isso que o recurso às novas tecnologias deve ser utilizado nos momentos adequados, pois proporciona momentos de aprendizagem para as crianças de uma forma mais lúdica e que todas apreciam de igual forma.

No que diz respeito à proposta educativa relacionada com a música acerca do arco-íris, como já era uma música conhecida de algumas crianças, acabou por ser interessante a forma como as crianças se ajudaram durante a exploração da mesma. Foi um momento de partilha, que apesar de não saber que poderia acontecer acabei por aproveitar o momento e acabou por ser bastante importante para o grupo serem as crianças que já sabiam a música que ajudaram as outras crianças a conhecer a mesma e só assim foi possível que todo o grupo conhecesse e cantasse a música tão rapidamente.

Em relação à proposta educativa relacionada com a atividade experimental, considero que existiram alguns pontos forte mas também muitos pontos fracos. Acredito que é com os pontos menos positivos que aprendo e por isso mesmo, através da reflexão que efetuei acerca desta proposta educativa, considero ter sido importante a realização da mesma pois só assim consegui perceber algumas das minhas limitações e algumas das limitações da própria proposta. Penso que um dos pontos positivos da proposta educativa foi a importância que esta teve para as crianças, pois a área do conhecimento do mundo ainda não tinha sido muito explorada, ao longo das semanas de intervenção, e as crianças mostram bastante interesse por esta área, e também porque

a área de Conhecimento do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo (Ministério da Educação, 1997:81).

Foi importante a realização da atividade experimental e foi notório o entusiasmo das crianças. Mas, na minha opinião, teria sido importante que a proposta educativa tivesse sido mais explorada, isto é, sinto que uma das minhas limitações se prenderam com o rigor científico, deveria ter efetuado um maior número de leituras acerca do fenómeno arco-íris, de forma a compreender e estar mais preparada para falar deste fenómeno com as crianças. Apesar de me ter preocupado em preparar a proposta educativa, faltou conhecer melhor o fenómeno para o poder explorar com as crianças de forma cientificamente correta, uma vez que, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os

(...) domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...mesmo que elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico” (Ministério da Educação, 1997:81).

Durante a utilização das sete fotografias do arco-íris para iniciar o diálogo com as crianças acerca do fenómeno arco-íris deveria ter efetuado a sua exploração de uma outra forma. Comecei por me precipitar e efetuei o questionamento sem que todas as crianças tivessem visualizado todas as fotografias. Ainda relativamente a estas fotografias existiu um momento, ligado às estratégias de contagem da Matemática, em que uma das crianças referiu que “3+3+1=7”, uma vez que as fotografias estavam dispostas em filas e na primeira estavam três, na

segunda outras três e por último apenas uma. Agora que penso e reflito acerca disso, considero que teria sido importante aproveitar esse momento para explorar as diferentes formas e estratégias de contagem das sete fotografias. Este era um dos pontos que gostaria de melhorar numa futura intervenção, até porque é importante que enquanto educadora, futuramente, consiga aproveitar os conhecimentos das crianças para abordar as diferentes áreas de conteúdo, mesmo sem estar planejado, uma vez que se prende com respostas e intervenções espontâneas por parte das crianças.

Outra das minhas limitações teve exatamente a ver com o questionamento que efetuei às crianças. Deveria ter começado pelo questionamento mais simples e só depois partir para questões mais complexas. Em vez de ter começado por perguntar: “Como é que se forma o arco-íris?” deveria ter começado pela pergunta que fiz posteriormente “Quando é que acontece o arco-íris?”, uma vez que é necessário que as crianças conheçam os factos inerentes ao fenómeno para depois compreenderem o que acontece.

Gostaria que durante a proposta educativa tivesse existido mais tempo para efetuar a exploração de todos os livros com as crianças e como só consegui explorar um, isso acabou por condicionar o resto do desenvolver da proposta educativa, uma vez que, inicialmente tinha pensado em formular hipóteses com as crianças e só depois perceber, através da utilização dos livros, qual a hipótese que o grupo escolheria para comprovar ou refutar através da realização da atividade experimental.

Um dos aspetos que também considero menos positivo foi a forma como a atividade experimental foi desenvolvida. Através da reflexão que realizo acerca desta proposta educativa, consegui perceber que existiram algumas condicionantes, como a existência de muita luz (mesmo com as cortinas fechadas), o facto da água se mexer (devido à mesa), do espelho não estar bem seguro e fixo e também do recipiente utilizado para colocar a água não ser totalmente transparente. Apesar de ter efetuado diversas vezes a atividade experimental previamente, considero que seria importante, numa próxima vez, utilizar outro tipo de material que facilitasse a visualização do arco-íris, por exemplo utilizando o Prisma Ótico, que me foi dado a conhecer pela Professora Supervisora.

Através desta proposta educativa e da reflexão que realizo à mesma, percebi as limitações da atividade experimental e por isso considero que esta serviu para que numa próxima experiência não volte a repeti-la da mesma forma e foi, ainda assim, importante para mim a sua realização, pois só desta forma conseguirei perceber o que correu da pior forma para conseguir melhorar em futuras intervenções. O encantamento que as crianças mostraram, apesar de saber que a atividade experimental teve limitações, foi também um ponto que considero positivo desta experiência.

Nesta proposta deveria também ter explorado de uma outra forma o aparecimento do material, através da caixa poderia ter pedido a ajuda das crianças para elaborarmos o protocolo experimental, relativamente à parte do material necessário, pois comecei por pedir a ajuda das crianças mas depois acabei por me perder. Teria sido igualmente importante referir todo o procedimento e acabei por não o fazer, limitando assim também a atividade experimental. Estes seriam outros dos pontos que gostaria de melhorar futuramente, uma vez que, segundo as Orientações para a Educação Pré-Escolar “Também a área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (Ministério da Educação, 1997:82). Por isso mesmo, numa futura intervenção gostaria de melhorar a minha atuação, enquanto educadora, durante o desenvolver de uma atividade experimental, facilitando mais o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em relação à sensibilização para as ciências.

Do balanço que faço em relação a esta proposta educativa, considero que com a mesma, foi possível crescer enquanto futura educadora, percebendo as minhas limitações mas também que as atividades experimentais são motivantes e interessantes para as crianças, auxiliando-as em relação ao conhecimento que têm do mundo.

No que diz respeito à proposta educativa do jogo da teia, considero que este foi um dos pontos fortes da semana juntamente com a proposta educativa relacionada com a confeção do bolo arco-íris. Penso que foram as duas propostas educativas que as crianças mais evidenciaram gostar. Através do jogo da teia, percebi que com a utilização do jogo as crianças se soltam muito mais. Com a reflexão que efetuei acerca disso, considero o jogo também um recurso importante para as crianças desenvolverem aprendizagens e conhecimentos. Através de uma forma lúdica (jogo) e utilizando um material diferente (lã) as crianças não se aperceberam mas trabalharam diferentes conceitos, desde a Matemática (contagem) à língua gestual portuguesa e até à expressão plástica (cores) e isso, foi na minha opinião, um dos pontos positivos desta proposta educativa. Neste jogo foi evidente a união que existiu entre o grupo de crianças e por isso considero que a sua realização também foi importante para evidenciar os sentimentos que as crianças nutrem umas pelas outras. Todas as crianças queriam participar e era notório o entusiasmo das mesmas à medida que a teia de lã ia aumentando e se ia encruzilhando cada vez mais.

No que concerne à realização da proposta educativa de culinária, considero que foi relevante e significativa para as crianças por ser uma proposta educativa diferente mas também porque foi possível a participação ativa das crianças durante a confeção do mesmo. Como é um bolo bastante diferente por ser colorido, motivou as crianças, e por isso considero que foi uma proposta educativa importante. As crianças mostraram-se interessadas e participaram ativamente mostrando saber esperar pela sua vez para participar na confeção do bolo. A confeção do bolo teve a participação de todas as crianças, sendo que cada criança colocou um ingrediente ou mexeu a massa do bolo e isso foi o aspeto que considero mais significativo para as crianças nesta proposta educativa pois, teve mais interesse para as mesmas, uma vez que foi uma confeção do grupo de crianças e no fim sentiram que o resultado final era deles e não do adulto. A criação das cores secundárias e o colorir da massa foi a parte da confeção do bolo que mais chamou à atenção das crianças bem como o resultado final. A prova do bolo foi efetuada ao lanche e foi importante ver a forma entusiástica com que as crianças o saboreavam. Foi por isso um terminar de semana diferente e que considero ter sido positivo e possível de repetir utilizando o mesmo tipo de estratégias.

Durante a semana, sinto que a principal dificuldade, e que foi comum a todos os dias, foi relativa ao controlo do comportamento do grupo, ainda que ache que esse seja um trabalho que tem de ser efetuado de dia para dia pois cada dia é um dia diferente. As estratégias que tenho utilizado, como a criação dos fantoches ou da caixa surpresa, ajudam nos momentos das propostas educativas, mas uma das limitações é também o tempo em que decorrem as propostas educativas pois nem sempre é o mais adequado e ajustado à idade das crianças. Esse é um dos aspetos que gostaria de melhorar futuramente, pois esta dificuldade em controlar o grupo muitas das vezes também se deve ao tempo que demoram a realizar as propostas educativas. Ainda assim, esta semana utilizei como estratégia as idas ao parque exterior e sinto que isso foi benéfico para as crianças.

Em relação à avaliação efetuada ao longo desta semana, e uma vez que este tem sido um dos pontos no qual sinto mais dificuldades, encontrei uma forma de integrar as crianças nesse momento, pois pensei que se fosse eu, enquanto criança, gostaria que me pedissem também a minha opinião acerca das propostas educativas desenvolvidas, uma vez que, tal como referem Portugal & Laevers (2010)

o processo de avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial (p.30).

Por isso, falei com a minha colega de estágio e ficou então decidido que para cada dia seria criado um pictograma, para que cada criança avaliasse as propostas educativas realizadas naquele dia, utilizando apenas dois critérios, o gostei (com um sorriso de cor verde) e o não gostei (com um sorriso (triste) de cor vermelha). Esta forma de avaliação irá então continuar ao longo da próxima semana (de intervenção da minha colega).

Relativamente a esta forma de avaliar, considero que tem pontos fortes e pontos fracos. Penso que foi importante porque as crianças se sentiram integradas na avaliação e porque desta forma foi possível que, enquanto

educadora estagiária, percebesse o que as crianças mais gostaram e o que menos gostaram de forma a perceber as minhas dificuldades tendo em vista a melhoria da minha atuação, até porque segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base para a avaliação do educador” (Ministério da Educação, 1997:27).

Ainda assim, penso que teve um aspeto negativo, uma vez que nem todas as crianças mostraram conseguir avaliar as propostas educativas, deixando-se na maioria das vezes influenciado pela opinião dos colegas. Muitas delas acabavam por colocar a sua avaliação como forma de contrariar a opinião dos colegas e por isso considero que este será um aspeto a trabalhar com as crianças de forma a melhorar a avaliação efetuada. Para isso, penso que seria importante que este momento de avaliação acontecesse individualmente e não em grande grupo. Só depois da avaliação individual seria discutida em grande grupo a avaliação da proposta educativa.

Em suma, nesta semana de intervenção percebi mais algumas limitações e dificuldades que tenho e que não devo continuar a realizar em futuras intervenções, mas percebi também outros pontos positivos que posso aproveitar na prática futura. Foi importante mais uma vez intervir esta semana, pois só com a prática consigo perceber os pontos fortes e fracos de cada proposta educativa e da minha atuação enquanto educadora. Desta semana, faço um balanço positivo, pois considero aprender mais com os erros do que propriamente com os aspetos positivos. Ao longo destas semanas de prática sinto que já evolui e desenvolvi diversas aprendizagens enquanto futura educadora e o crescimento que consegui obter através de todo este processo da prática pedagógica é para mim o mais importante e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

Plano Nacional de Leitura (2012). *Orientações para Atividades de Leitura. Programa - Está na hora dos Livros*. Lisboa: Ministério da Educação, acessado a 12, outubro, 2012, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, L. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação. Acessado a 5, janeiro, 2012 em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/1/TESE%20FINAL.pdf>.

3.ª Reflexão em Contexto de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Pré-Escolar, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Educadora Verónica Fonseca, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da primeira semana de intervenção que tive a oportunidade de realizar, juntamente com a minha colega de estágio, na Associação Bem Estar de Parceiros, no Jardim-de-Infância “Canto dos Rolitas”, na segunda Sala de Pré-Escolar, a Sala dos Golfinhos, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ao longo desta reflexão, relativa à primeira semana de intervenção pretendo refletir acerca da elaboração da planificação e sobre o desenvolvimento das propostas educativas desenvolvidas, referindo os aspetos positivos e negativos e as principais dificuldades sentidas.

Nesta primeira semana de intervenção considero importante começar por refletir e questionar-me acerca da elaboração da planificação. Enquanto educadora, planificar é para mim muito mais do que o planeamento de propostas educativas. Enquanto educadora estagiária, quando planifico tenho como principais intenções proporcionar às crianças momentos em que possam desenvolver aprendizagens significativas, indo de encontro

aos seus interesses e motivações, apoiando sempre as crianças, uma vez que “Planejar implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997:26). E também porque “os adultos que trabalham com as crianças num clima de apoio encorajam e respeitam as motivações por elas demonstradas para perseguirem os seus interesses” (Hohmann & Weikart, 2004:84).

Considero igualmente importante que as próprias crianças sejam inseridas e participem na realização da planificação promovendo desta forma o trabalho em equipa, existindo momentos de desenvolvimento e aprendizagem para o grupo e para cada uma das crianças pertencentes ao mesmo, uma vez que:

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

Por isso mesmo, considero que este é um dos aspetos a melhorar nas minhas planificações, pois penso que devo incluir mais as crianças neste processo, permitindo a sua participação ativa na elaboração da planificação. Outro dos aspetos que considero ter de melhorar, em futuros momentos de planificação, é a elaboração das competências, pois nesta semana de planificação em vez de competências acabei por criar objetivos. Ao nível das competências tenho de pensar no que a criança desenvolve com aquela proposta educativa, afirmando no presente, e não no infinitivo, pois desta forma tornar-se-iam objetivos. É também necessário que, na realização da planificação, tenha em conta as diferentes áreas de conteúdo, tornando possível uma articulação entre as mesmas, para que as crianças possam desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas, uma vez que, todas estão ligadas entre si. Quando planifico, sei que a planificação deve ser flexível para que se possa adequar às situações vivenciadas no momento de intervenção. Por isso mesmo a planificação deve ter“ (...) em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças (Ministério da Educação, 1997:26). Durante esta primeira semana de intervenção e ao refletir sobre a mesma, considero que existiu ainda pouca articulação das áreas de conteúdo e sobretudo pouca ligação entre as diferentes propostas educativas dos diferentes dias, e por isso mesmo, para mim, este é um dos aspetos a melhorar nas futuras intervenções.

Ainda em relação à planificação e também no que diz respeito ao desenvolvimento da mesma, através da reflexão que efetuei desta semana de intervenção, penso que é importante que enquanto educadora, neste momento como estagiária, consiga estabelecer uma relação autêntica, honesta e verdadeira para com as crianças, assumindo os meus erros perante as mesmas, uma vez que, ao assumirmos que erramos estamos também a dar o exemplo às crianças, isto porque as próprias crianças se apercebem perfeitamente quando é que somos ou não verdadeiros para com elas. Para isso é preciso que criemos com o grupo uma relação autêntica, interagindo de forma verdadeira, promovendo desta forma que as próprias crianças sejam genuínas e honestas para com os outros, isto porque: “Os adultos modelam interações pessoais autênticas que podem ajudar as crianças a formar e a sustentar as suas próprias relações genuínas com os outros” (Hohmann & Weikart, 2004:86).

Muitas das vezes, com receio do erro, enquanto educadores, restringimos o conhecimento das crianças, isto é, não deixamos que sejam as próprias a explorar e a chegar às repostas, a chegar ao conceito, acabamos por direcioná-las dando-lhes as repostas. Este é um dos aspetos que tenho de ir melhorando ao longo das intervenções e uma dificuldade que identifico neste momento, uma vez que, tento ao máximo que sejam as próprias crianças a explorar e a chegar ao conceito mas muitas das vezes acabo por não o fazer. Para melhorar este aspeto, através da reflexão que fiz acerca do mesmo, considero que necessito de ouvir atentamente o que as crianças têm para me dizer interrogando-me acerca do que tenho de fazer, do porquê delas chegarem a determinado resultado ou conceito, e também acerca das estratégias que devo utilizar para auxiliar as crianças. No fundo necessito de me questionar perante as necessidades que as crianças apresentam.

No que diz respeito à concretização da planificação, ou seja à intervenção desta semana, relativamente às rotinas desenvolvidas, nomeadamente acerca da marcação da data e do tempo, considero que este é um dos aspetos a trabalhar em futuras intervenções, porque é também nestes momentos de rotina que as crianças desenvolvem aprendizagens. Isto é, através da marcação da data para além de trabalhar unidades de tempo podemos trabalhar com as crianças o antes e o depois, isto é, o presente e o passado, e esse é um dos aspetos onde este grupo de crianças, com o qual tenho a oportunidade de intervir neste momento, apresenta mais dificuldades. Uma das estratégias possíveis para facilitar a tarefa das crianças ao nível da marcação de data e de forma a auxiliá-las neste momento de rotina, é que o calendário do mês esteja afixado próximo do local de marcação da data, assim as crianças têm a possibilidade de verificar no calendário qual foi o dia anterior e depois conseguir ver qual é o dia seguinte, o dia de hoje, presente. Ainda em relação às rotinas, considero que é também necessário que a marcação do tempo seja melhorada, uma vez que, apesar de ser importante as crianças irem ver sozinhas que tempo está na rua, é necessário que enquanto educadora tente confirmar a informação, sem que a criança se aperceba. Posteriormente, também o registo (através do desenho) do tempo é necessário ser analisado para verificar se aquilo que a criança registou coincide com o que observou. Em relação à marcação das presenças, considero importante que as crianças tenham de identificar o próprio nome, escrito por elas, nos cartões, mas penso que a forma como esta semana questioneei o responsável do dia no final das presenças marcou dificuldade o raciocínio da criança, uma vez que, quando questiono as crianças devo preocupar-me em perguntar por exemplo “Quem é que ainda não chegou?” em vez de “Quantos meninos estão na sala?”, isto porque se torna mais difícil para a criança fazer a correspondência da quantidade das crianças presentes aos cartões que estão colocados. Será então mais fácil a criança fazer corresponder os lugares vazios, que não têm cartões, às crianças que faltam. É este tipo de estratégias que penso ter de melhorar nas próximas intervenções, tendo como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

No que se refere à intervenção e ao desenvolvimento das propostas educativas, através da reflexão que efetuei em grupo de estágio, com a Educadora Cooperante e também com a Professora Supervisora considero que, relativamente à exploração do livro “Todos nos Sofá” de Luísa Ducla Soares, foi significativo para as crianças poderem participar ativamente na exploração da história, ao colocarem os números correspondentes a cada página. As crianças mostraram-se curiosas e muito participativas o que fez com que me sentisse mais à vontade durante a exploração do livro. Considero que foi importante consultar a brochura “Orientações para Actividades de Leitura – Está na Hora dos Livros” do Plano Nacional de Leitura, uma vez que me permitiu perceber de que forma deveria explorar um livro com crianças destas idades. Percebi que a exploração da capa é um elemento muito importante, fazendo suscitar a curiosidade das crianças quando tentam perceber qual será o conteúdo do livro através da observação da capa, isto porque, neste mesmo documento, se refere que é importante “apresentar o livro de forma sugestiva, chamando a atenção para as imagens, para as personagens e situações, despertando a curiosidade pelo enredo” (Plano Nacional de Leitura, 2012:12). É de igual forma importante “ler e contar a história, mostrando bem o livro e cada uma das páginas, apresentar ilustrações, chama a atenção para pormenores engraçados a fim de prender a atenção das crianças e assegurar a compreensão da história” (Plano Nacional de Leitura, 2012:12). Assim sendo, considero que um dos pontos fracos da exploração do livro, foi o ficar sempre sentada no mesmo local durante toda a exploração da história, sendo que as crianças que estavam mais afastadas de mim, não conseguiram ver com precisão todos os pormenores das ilustrações. Para ultrapassar isso tinha sido importante que eu me tivesse levantado fazendo passar o livro por todas as crianças, para que tivessem todas a mesma oportunidade. Considero também que tinha sido interessante se depois fossem as próprias crianças contar a história, ou seja, penso que teria sido importante existir um momento de reconto, uma vez que as crianças se mostraram tão interessadas. São estes alguns dos aspetos que terei em conta nas próximas explorações de livros com o grupo de crianças e são deste modo algumas das aprendizagens que retiro desta

intervenção. A interação que mantive com o grupo considero ter sido muito importante, conseguindo desta forma manter o grupo concentrado, interessado e participativo.

Através do registo efetuado acerca do livro, que aconteceu em resposta à pergunta “E se fossem vocês a estar num sofá com mais nove pessoas ou animais como acham que se sentiam?” aprendi que este registo faria sentido e teria sido interessante se houvesse uma continuidade, o que não existiu e por isso acabou por se perder muito tempo. Deveríamos ter dado continuidade e utilizado o registo, para por exemplo continuar a história. Em relação à exploração das rimas que aconteceu depois do registo, as crianças mostraram-se participativas mas acabámos por condicionar a sua participação, escrevendo apenas uma rima para cada número. Teria sido mais significativo esgotar todas as hipóteses para o primeiro número e só depois continuar para os restantes. O tempo que estivemos com as crianças na manta foi extenso e por isso deveríamos ter terminado a proposta educativa das rimas e continuado à tarde, o que acabou por acontecer assim que nos apercebemos dos sinais de cansaço que as crianças no foram transmitindo. Foi através dos pontos fracos que aconteceram na realização das propostas educativas que consegui refletir e perceber o que poderíamos modificar de forma a melhorar as propostas educativas e a proporcionar momentos de aprendizagem para as crianças.

A maior dificuldade que senti ao longo da semana foi relativamente ao comportamento do grupo, nomeadamente em captar a atenção na área da manta. Para isso sinto que tenho de analisar todas as estratégias utilizadas até agora, uma vez que já percebi que a estratégia que utilizo hoje pode não ser a mais adequada para utilizar amanhã. Uma das questões que fiz a mim mesma depois desta semana foi “Que estratégias utilizadas estão a resultar e quais as que com este grupo de crianças não resultam neste momento?”. É difícil encontrar a resposta, uma vez que no jardim-de-infância todos os dias são diferentes e todos nós temos comportamentos diferentes a cada dia. Ainda assim, através da intervenção consegui perceber que a estratégia de contar até três nem sempre resulta com este grupo mas que falar mais baixo resulta quase sempre, ou seja, com o grupo considero ser importante captar a sua atenção, por exemplo através do falar baixo ou até mesmo através do faz-de-conta. Por outro lado, o levantar a voz é exatamente uma estratégia que não resulta, faz com que as crianças falem ainda mais e mais alto e dispersem, sendo que acabo por passar uma imagem de autoritarismo que não pretendo. Por isso mesmo, para conseguir obter a atenção do grupo, considero também importante a utilização do efeito surpresa para iniciar as propostas educativas. É importante para as crianças terem de descobrir o que vamos fazer, desperta-lhes curiosidade e por isso mantêm-se expectantes para o que vai acontecer. Esta é uma das formas que encontro para conseguir captar a atenção de todas as crianças do grupo. Espero ao longo das intervenções e reflexões construir a resposta para esta questão.

A reflexão que efetuei acerca da semana de intervenção só é possível através da avaliação efetuada. Por isso considero que a avaliação é ainda neste momento uma das minhas grandes dificuldades, que pretendo desenvolver e superar ao longo das próximas intervenções. Consegui perceber que a avaliação que pretendia fazer com as crianças, afinal é a avaliação das crianças e por isso mesmo tenho de pensar em formas de avaliar juntamente com as crianças e não avaliar apenas as crianças através da observação, isto porque: “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base para o educador” (Ministério da Educação, 1997:27). Através da reflexão que efetuei acerca da avaliação realizada nesta semana de intervenção percebi que é importante avaliar, mas não necessita de ser o grupo todo, até porque se torna impossível, devido a serem 25 crianças e por isso torna-se necessário avaliar apenas algumas crianças em cada uma das propostas educativas. Para isso é importante que enquanto educadora, reflita através do que vou observando conseguindo assim perceber as necessidades de cada criança, por isso mesmo é que a avaliação se torna a base do planeamento, isto porque a reflexão efetuada pelo educador “ (...) a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997:27). Assim sendo, “Avaliar o

desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (Portugal & Laevers, 2010:10).

Percebi também através desta semana que, avaliar é muito mais do que verificar se a criança é capaz de, avaliar é perceber as facilidades e dificuldades das crianças, servindo de suporte para as planificações, para que possamos planificar de modo a ajudar a criança a combater essas mesmas dificuldades e a superar-se a si mesma. Isto porque:

(...) As competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma checklist estandardizada. Uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim de infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010:10).

Para finalizar, considero que esta primeira semana de intervenção foi o primeiro contacto mais direto para com as crianças, estando eu no papel de educadora, e por isso se tornou muito importante porque me permitiu refletir e perceber de que forma posso melhorar as minhas intervenções com este grupo de crianças, tendo como principal preocupação o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

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

Plano Nacional de Leitura (s.d). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa - Está na hora dos Livros*. Lisboa: Ministério da Educação, acessado a 12, outubro, 2012, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

10.ª Reflexão em Contexto de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância referente ao contexto de Pré-Escolar, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Educadora Verónica Fonseca, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão, tendo como base os parâmetros de avaliação da Prática Pedagógica em Educação de Infância para este contexto, referente às dez semanas de prática que tive a oportunidade de realizar na Associação Bem Estar de Parceiros, na sala dos Golfinhos (2.ª sala de Pré-Escolar), com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ao longo desta reflexão, relativa à Prática Pedagógica em pré-escolar, pretendo refletir acerca das minhas atitudes enquanto educadora estagiária bem como acerca da planificação realizada, da minha atuação e por fim das reflexões que fui desenvolvendo ao longo das dez semanas de prática.

Importa, quanto a mim, começar por referir que

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

Uma vez que esta prática pedagógica foi realizada em contexto de pré-escolar, foi, para mim, necessário perceber o que era este contexto e qual a sua importância para o desenvolvimento da criança. Claro que, através da prática e da inserção no contexto propriamente dito é que consegui clarificar as minhas ideias. Para mim, a educação pré-escolar proporciona à criança um crescimento global mas sobretudo ao nível do desenvolvimento social.

Da reflexão que realizo acerca das dez semanas de prática neste contexto, considero que ao nível das atitudes, enquanto educadora estagiária, sempre me empenhei de igual forma em todas as semanas de intervenção, quer

nas minhas semanas de intervenção, quer nas semanas de intervenção da minha colega de estágio, pois sempre me preocupei com o trabalho em equipa, isto porque, quer agora, quer futuramente, enquanto educadora, considero que o trabalho em equipa é sempre uma mais-valia, tanto para os adultos como para as crianças com quem temos a oportunidade de trabalhar, uma vez que

O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2004:130).

Acredito e considero que ao trabalharmos em equipa também existem benefícios para as crianças do grupo, isto porque através deste método de trabalho conseguimos definir e traçar os objetivos a concretizar com as crianças sendo que ambas trabalhámos para conseguir concretizá-los, tendo como principal pensamento o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desenvolvendo para isso, propostas educativas significativas para as mesmas. Considero por isso que um dos aspetos positivos da nossa prática pedagógica foi a existência do trabalho em equipa, pois “Quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem activa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (Hohmann & Weikart, 2004:131). Sendo um deles que, ao trabalhar em equipa, conseguimos juntas definir objetivos e planificar em conjunto as estratégias necessárias para conseguirmos concretizar esses mesmos objetivos com as crianças (Hohmann & Weikart, 2004).

Por tudo isto, através da reflexão que realizo a estas dez semanas, considero que sempre me envolvi enquanto elemento de equipa, cumprindo as minhas funções enquanto mestrande e neste caso educadora estagiária, estando sempre disponível para uma permanente autoformação, uma vez que, sempre fui recetiva à crítica e aprendi a utilizar os meus erros para me desenvolver enquanto futura educadora, pois procurei ultrapassar as dificuldades, utilizando diferentes estratégias, sobretudo ao nível do controlo do comportamento do grupo, evitando executar os mesmos erros sucessivamente. Penso que durante a prática sempre tive em conta as críticas que me foram efetuadas, percebendo-as como uma forma de desenvolver a minha aprendizagem e melhorar a minha prática enquanto educadora estagiária. Acredito que, apesar de ter evoluído enquanto educadora e de ter realizado diversas aprendizagens ao longo da prática, nomeadamente na forma como me devo relacionar com as crianças, bem como, a forma como devo adequar as propostas educativas aos interesses do grupo, poderia ainda ter feito melhor, uma vez que, para mim, existem sempre fragilidades e limitações, no fundo dificuldades que necessitam de ser trabalhadas e que só se dissiparão com trabalho e com a prática futura.

Em relação à planificação, considero que ao longo destas semanas de prática tive a preocupação de melhorar a elaboração da mesma, sobretudo tentando incluir mais as crianças neste processo, para que as propostas educativas tivessem significado para elas, despertando-lhe interesse e motivação, isto porque

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

Será ainda importante que o planeamento seja efetuado com a participação das crianças porque “ Quando as crianças planeiam, imaginam qualquer coisa que ainda não aconteceu, e começam a perceber que algumas das suas próprias acções podem fazer com que essa coisa aconteça” (Hohmann & Weikart, 2004:250).

Penso que ao nível da realização da planificação, existiu sempre uma preocupação em articular a intencionalidade educativa, com as competências, com os conteúdos, com as propostas educativas bem como com a avaliação. Tive sempre a preocupação de elaborar planificações onde existisse uma ligação entre as diferentes componentes da mesma, isto porque, quando planifico considero que é importante pensar de forma reflexiva, percebendo quais são as verdadeiras intenções que temos ao planificar, de forma a adequar as propostas educativas ao grupo de crianças, isto porque “Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997:26). Ainda assim, ao longo destas dez semanas, nem sempre foi fácil planificar de acordo com a opinião das crianças,

algumas vezes fui eu quem decidi as propostas educativas a planificar, ainda que tenha sempre tido em consideração os gostos das crianças, uma vez que, apesar de ainda não as conhecer bem a todas, inicialmente e ainda hoje, consegui ao longo das semanas conhece-las cada vez melhor, tornando-se para mim mais fácil este processo de planificação.

Através da prática neste contexto de pré-escolar, conseguir perceber a verdadeira utilidade da planificação, uma vez que a sua realização, neste contexto, foi para mim uma necessidade e não uma obrigação pois, era a forma como conseguia organizar e estruturar todas as ideias que surgiam para explorar com as crianças, uma vez que “Planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo” (Dias, 2009:29). Para além disso, foi através da sua realização que me obriguei a pensar nas verdadeiras intenções que tinha para com as propostas educativas percebendo e analisando os benefícios e também as limitações que cada proposta educativa poderia ter para as crianças. Ainda assim, senti que existiram alguns aspetos que têm de ser melhorados, sobretudo ao nível da avaliação. Este foi um dos aspetos nos quais tive mais dificuldades ao longo da prática, ainda assim senti que existiram melhorias de planificação para planificação.

Neste momento, ao planificar tenho como principal preocupação proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências através de propostas educativas desafiantes, estimulantes e onde as crianças possam desenvolver aprendizagens significativas, uma vez que

Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima (Ministério da Educação, 1997:26).

Outro aspeto que se relaciona com a planificação e que considero que é importante e que tenho em conta quando planifico, é planificar propostas educativas que partam do conhecimento que a criança já possui, isto porque “ (...) acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997:19). Através da reflexão que efetuei a esta questão de partir dos conhecimentos que as crianças já possuem, consegui perceber que este elemento se torna tão importante na elaboração da planificação porque, através da troca de experiências entre as crianças, estas constroem mais facilmente a sua aprendizagem, uma vez que cada criança contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das restantes crianças do grupo.

Ainda no que se refere à planificação, procurei sempre preparar e utilizar estratégias adequadas à faixa etária das crianças e ao grupo em questão, nomeadamente ao nível do comportamento do grupo, pois, considero que uma das grandes aprendizagens que efetuei através desta prática foi a forma como devemos, a cada dia, adequar a estratégia a abordar com o grupo de crianças, de forma a motivá-las e despertando-lhes o interesse para com as propostas educativas. A forma criativa como, ao longo das semanas, foram iniciadas as propostas educativas, penso que foi a principal estratégia que utilizei com o grupo de crianças e que por sua vez, foi das mais importantes e marcantes para o mesmo, uma vez que, permitiu motivar as crianças e que estas desenvolvessem as propostas educativas mostrando curiosidade e desejo de saber.

Ao longo das planificações que realizei em toda a prática considero que foram existindo melhorias, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo e da intervenção. Nem sempre consegui gerir bem o tempo de cada proposta educativa, mas ainda assim, considero que esse foi um dos aspetos que fui melhorando ao longo da prática, uma vez que me apercebi que nas últimas planificações já não era necessário ter muita preocupação com o tempo de cada proposta pois surgia tudo mais naturalmente e acabava por conseguir fazer uma melhor gestão do tempo. Um dos aspetos que considero positivo e que foi comum a toda a prática foi a preocupação que sempre tive em preparar os materiais e recursos a utilizar com cuidado e antecedência. Sempre tive preocupação com este aspeto, pois valorizo muito o trabalhar de forma organizada e metódica e por isso mesmo sempre preparei tudo antecipadamente para que fosse mais fácil realizar as propostas educativas com as

crianças. Também tive sempre preocupação em utilizar materiais e recursos com uma apresentação cuidada e penso que esse é também um dos aspetos positivos que me acompanhou ao longo da prática e que pretendo continuar a desenvolver futuramente.

Em relação à intervenção e à minha atuação propriamente dita, considero que um dos aspetos positivos e que foi comum a todas as intervenções foi a forma como consegui envolver-me com as crianças, mantendo com elas uma relação de afeto e com facilidade em interagir, o que depois acabou por simplificar a parte interventiva. Relativamente a esta questão, apenas senti dificuldade em manter uma relação de afeto e interação com uma das crianças do grupo, que se mostrou, do início ao fim, tanto comigo como com a minha colega de estágio, bastante recetiva e por isso nunca consegui manter com esta criança a mesma relação que mantinha com o restante grupo. Ainda assim, isso acabou por ser um grande desafio, que penso que fui superando ao longo das semanas, uma vez que apesar da criança, ainda hoje, não manter uma grande relação comigo, foi possível ir-me aproximando dela, de forma gradual, também para não obrigar a criança a manter uma relação comigo, uma vez que, para ela eu era uma estranha que chegou à sala e que nem todas as crianças reagem da mesma forma a presenças e pessoas novas na sala.

Ao interagir, comunicar e relacionar-me com as crianças de forma espontânea e por isso ter conseguido manter com as crianças uma relação de afeto, penso ter conseguido adequar a minha mobilidade na sala, comunicando e interagindo com todas as crianças e isso foi possível perceber através da realização das propostas educativas em grande grupo.

Uma das limitações e das minhas principais dificuldades ao longo da intervenção foi ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos. Sempre me preocupei em preparar adequadamente os conceitos a explorar com as crianças, mas ainda assim, sei que este é um dos aspetos que necessito de modificar e a minha principal dificuldade. Sei que não posso pensar que tenho conhecimentos suficientes para explorar todos os conceitos e conteúdos com as crianças porque não é essa a realidade. E como educadora, ainda que estagiária neste caso, é necessário estar plenamente capaz de explorar os conteúdos e para isso é necessário que exista uma preparação mais aprofundada e com recurso a materiais cientificamente rigorosos, efetuando pesquisas e leituras antecipadamente.

Outra das limitações que senti ao longo da prática foi ao nível da linguagem a utilizar com as crianças, uma vez que, sei que nem sempre adequiei corretamente a minha linguagem e discurso, talvez por ter receio de utilizar termos complexos para as crianças, mas logo me apercebi que estando as crianças em momentos de aprendizagem é necessário que lhes transmitamos os conceitos e termos corretos, pois já que estão numa fase de aprendizagem para elas é igual aprender o termo correto ou um menos correto e adequado. É necessário que, enquanto educadora, realize um trabalho com as crianças de modo a explorar os conceitos e abordar os conteúdos de forma cientificamente correta, isto porque qualquer que seja a proposta educativa de exploração de conceitos e conteúdos deverá “corresponder sempre a um grande rigor científico” (Ministério da Educação, 1997:81).

Ainda em relação à minha atuação, no que se refere à avaliação, sempre fiz um esforço para conseguir avaliar a aprendizagem das crianças, ainda que sinta que esse é um aspeto em que continuo com dificuldades. Mesmo assim, foi através dos momentos de observação direta que consegui avaliar as crianças, percebendo através da avaliação os aspetos positivos e as limitações das propostas educativas bem como as facilidades e dificuldades das crianças perante cada proposta educativa. Percebi então que a avaliação era importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo um suporte para mim, enquanto educadora, que me ajudou no momento de planificação isto porque, “Ao ser entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa” (Dias, 2009:31).

Por fim, e não menos importante, considero ser importante refletir acerca de todas as reflexões que fui desenvolvendo ao longo da Prática Pedagógica neste contexto. Em cada uma delas, tive como preocupação refletir acerca da planificação interligando-a com a forma como atuei. Os momentos de reflexão, quer escrita, quer com a Educadora Cooperante, e também os que tive com a Professora Supervisora, foram sem dúvida dos momentos mais importantes e significativos ao longo de toda a prática. Foi através das reflexões que consegui perceber as dificuldades, as minhas limitações e também os pontos positivos e negativos das propostas educativas. Considero de extrema importância que, enquanto educadora, seja reflexiva, porque “Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Pinheiro et al., 2007:130). Através da reflexão, para além de perceber a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, percebi também as minhas dificuldades e os erros que cometi e que não queria voltar a cometer, bem como os meus pontos fortes e que pretendia manter nas intervenções. Através dos erros cometidos e das dificuldades que fui encontrando ao longo da prática, fui-me desafiando a mim mesma, para superar e dissipar as dificuldades de modo a progredir enquanto educadora.

Ao realizar cada uma das reflexões tive em conta a importância que a fundamentação tinha e por isso sempre me preocupei em melhorar, também a este nível. Fui tentando pesquisar e ler mais sobre as dificuldades que iam surgindo durante o meu percurso de forma a perceber os pontos de vista dos autores. Foi também através da fundamentação que consegui progredir e melhorar a minha planificação e por sua vez também a atuação. Nos momentos em que refleti acerca da intervenção da minha colega, tentei sempre refletir de forma a ajudá-la, bem como ela a mim, a melhorar os aspetos negativos e a dissipar as dificuldades existentes, pois considero que é mais fácil perceber o que está menos correto quando estamos no papel de auxiliar, uma vez que conseguimos ter uma maior perceção do que se passa à nossa volta quando não estamos como intervenientes diretos.

As reflexões foram sem dúvida um apoio para mim, pois através delas e da observação efetuada consegui recolher dados de forma a avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, percebendo também as fragilidades e os pontos fortes da minha atuação de forma a reestruturar as planificações e atuações ao longo das semanas, isto porque o

educador deve ter o cuidado de registar toda a informação pertinente para uma intervenção adequada. Com os dados recolhidos através da observação, o educador, como prático reflexivo, avalia as conquistas e aprendizagens das crianças. Contudo não deve descurar de auto-avaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas. É através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo (Pinheiro et al., 2007:130).

Concluo esta reflexão final da minha prática ao longo das dez semanas em contexto de jardim-de-infância, mencionando a satisfação por ter passado por este contexto, onde me foi possível efetuar diferentes aprendizagens, quer na relação direta com as crianças, quer na relação com os outros intervenientes da prática. Foi para mim muito importante poder estar no contexto de pré-escolar e sem dúvida que foi um desafio mas do qual faço um balanço positivo. Apesar de muitas dificuldades e erros cometidos, foi com cada um deles que consegui progredir e desenvolver-me enquanto futura educadora.

Sei que tenho ainda muito para aprender e vivenciar mas é apenas com possibilidades como esta, de poder contactar diretamente com as crianças, que conseguirei evoluir enquanto educadora. Foram dez semanas intensas e desafiantes, com aprendizagens muito significativas, quer a nível profissional enquanto futura educadora, quer a nível pessoal, pois considero que também cresci como pessoa. Desta experiência, resalto um aspeto que foi comum ao longo das dez semanas, que foi a forma como me liguei a este grupo de crianças, despertando os afetos e manifestações de carinho. Isto foi algo que me marcou, pois nunca pensei que fosse capaz de manter uma ligação tão forte com estas crianças em tão pouco tempo de prática e por isso acredito que isto só aconteceu devido à sinceridade que as crianças transparecem e à forma como me receberam e acolheram no grupo. Este percurso, o meu desenvolvimento enquanto profissional de educação e as aprendizagens que efetuei ao longo da prática só foram possível devido à ajuda da minha colega mas também através do apoio e ajuda de todos os

intervenientes desta Prática Pedagógica, nomeadamente as crianças, a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

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

Pinheiro, A.; Neves, I.; Pinho, R.; Oliveira, C. & Marques, M. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, n.º 6, p.129-142, Porto: ESE de Paula Frassinetti.

9.ª Reflexão em Contexto de Jardim de Infância

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Pré-Escolar, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Educadora Verónica Fonseca, referente ao 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da segunda semana de cooperação, isto é, a segunda semana em que tive a oportunidade de auxiliar a minha colega de estágio na semana de intervenção individual dela, que decorreu na Associação Bem Estar de Parceiros, no Jardim-de-Infância “Canto dos Rolitas”, na segunda Sala de Pré-Escolar, a Sala dos Golfinhos, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ao longo desta reflexão, relativa à semana de intervenção da minha colega de estágio, pretendo refletir acerca das propostas educativas realizadas de forma a perceber os aspetos positivos e negativos das mesmas. Pretendo ainda refletir acerca das estratégias utilizadas para controlar e motivar o grupo de crianças bem como acerca da avaliação realizada ao longo da semana.

Esta semana de intervenção da minha colega de estágio, que por sua vez foi a nossa última semana de prática pedagógica em educação de infância, foi dedicada à exploração do peixe “Laranjinha” existente na sala, de forma a fazer ligação com o arco-íris, temática abordada na semana anterior. Como existe na sala o peixe “Laranjinha” fazia sentido e era pertinente explorá-lo com as crianças, uma vez que faz parte do quotidiano das mesmas e do próprio grupo.

Para iniciar as propostas educativas, durante esta semana, existiram mensagens dirigidas às crianças, enviadas pelos diversos fantoches que tinham passado pela sala dos golfinhos ao longo das anteriores semanas de intervenção. Mais uma vez, considero que foi importante iniciar as propostas educativas de forma diferente, pois com este grupo de crianças esta foi uma das estratégias que resultou ao longo das diferentes semanas e foi uma das formas para conseguirmos controlar o comportamento do grupo. Ainda assim, considero que uma das dificuldades desta semana foi o controlo do comportamento do grupo, uma vez que, devido às condições atmosféricas as crianças não puderam brincar no espaço exterior e isso refletiu-se no seu comportamento. As crianças mostraram-se agitadas, pois sentem a necessidade de brincar ao ar livre, onde podem realizar diversas brincadeiras, uma vez que, “o tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras do interior” (Hohmann & Weikart,2004:433). Ainda assim, considero que nos momentos das propostas educativas as crianças mostraram bastante interesse e motivação e penso que isso foi um dos aspetos positivos da semana.

A abordagem ao peixe “Laranjinha” foi iniciada, tal como tínhamos efetuado ao longo das anteriores semanas de intervenção, através da utilização do livro “Arco-íris: o mais belo peixe dos oceanos”. Considero, mais uma vez, que a utilização das histórias para iniciar as temáticas a abordar com as crianças é uma mais-valia. As histórias dão oportunidade às crianças para desenvolverem a imaginação, para além de proporcionarem momentos de fantasia às mesmas. Por isso mesmo, para mim, este foi um dos pontos positivos desta semana, uma vez que, a

história para além de abordar o peixe “laranjinha” também abordava a importância da partilha e assim, de uma forma lúdica é possível abordar com as crianças assuntos da vida quotidiana como a partilha, o egoísmo e a amizade.

Nesta semana, e através da proposta educativa relacionada com a exploração das características do peixe “Laranjinha” considero que, tal como aconteceu nas semanas anteriores, teve aspetos positivos e negativos. Relativamente aos aspetos negativos considero que se prenderam sobretudo com o rigor científico. Através da reflexão que efetuo acerca desta proposta educativa considero que, seria necessário que existisse uma maior preparação relativamente aos conteúdos que envolviam a exploração do peixe “Laranjinha”, uma vez que, as crianças sabem muito mais do que nós julgamos e por isso mesmo precisamos de estar preparadas para qualquer pergunta e não confiar apenas nos conhecimentos que já possuímos pois, é verdadeiramente importante que a exploração dos conteúdos seja efetuada de forma cientificamente correta, porque tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A área do Conhecimento do Mundo (...) aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...que, mesmo elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico (Ministério da Educação, 1997:80).

Apesar das crianças serem pequenas, é necessário que lhes seja dada a oportunidade de promover saberes ligados ao Conhecimento do Mundo que estejam cientificamente corretos, ainda que adequados à faixa etária com que são explorados, porque, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O tratamento da área do Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução de diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender (Ministério da Educação, 1997:86).

Para além disso, percebi que, teria sido importante e significativo para as crianças que a exploração das características do peixe “Laranjinha” tivessem sido exploradas através de semelhanças e diferenças, uma vez que, apesar de todos serem peixes (pertencem a este grupo) existem diferentes espécies. Como tal, seria significativo para as crianças perceberem as semelhanças e diferenças das várias espécies de peixes exploradas na sala de atividades com recurso à fotografia. Ainda em relação a esta proposta educativa, e uma vez que, o peixe “Laranjinha” existe na sala de atividades e faz parte do quotidiano das crianças, teria sido também importante explorar as partes constituintes do peixe “Laranjinha” e por sua vez, da sua espécie, com recurso à observação direta do peixe.

Por isso mesmo, considero que um dos aspetos positivos desta proposta educativa foi a curiosidade e o desejo de saber que as crianças demonstraram ao longo do desenvolver da proposta educativa, sobretudo quando observaram, com recorrência à lupa e das pinças (ainda que tivesse sido importante utilizar pinças de laboratório), as escamas de peixe. Foi notória a curiosidade das crianças para com a utilização da lupa e das pinças, ainda que seja regular utilizar a lupa na sala de atividades em propostas educativas, sempre que é utilizada como recurso material, desperta a atenção e curiosidade das crianças motivando-as para o desenvolver da proposta educativa, uma vez que, “(...) há também materiais específicos tais como imans, lupas, binóculos, microscópicos... (...). É importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência” (Ministério da Educação, 1997:82).

Em relação às propostas educativas relacionadas com a área da Expressão Motora, uma vez que, nesta semana de intervenção as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver dois jogos relacionados com esta área de conteúdo, considero que, ambos os jogos foram importantes e significativos para as crianças, porque permitiram que estas se soltassem através dos movimentos do corpo e da mesma forma conseguiram desenvolver competências no que se refere ao respeito pelo grupo, isto porque “(...) os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Ministério da Educação, 1997:59).

No “Jogo da Pesca” foi interessante ver o entusiasmo das crianças ao manusear a cana e também foi importante perceber que apesar de existirem duas equipas em competição as crianças aceitaram muito bem a derrota, mostrando existir respeito entre todas as crianças. Considero por isso, que este foi um dos aspetos positivos desta proposta educativa, pois apesar de todas as crianças mostrarem querer ganhar e de se empenharem para que a sua equipa vencesse, nenhuma delas mostrou desrespeito pelos colegas e todas aceitaram bem a derrota. Desta forma, é possível perceber o quão importante se tornam estes jogos de grupo e que estes são uma boa estratégia para fomentar, nas crianças, não só o espírito de equipa mas também o respeito entre equipas e colegas.

Ao longo da semana, as crianças foram criando fantoches de “Peixes Arco-íris” para depois poderem, através da utilização do fantocheiro, recontar a história abordada no primeiro dia da semana. Foi estimulante ver a forma como as crianças se empenharam na realização dos respetivos peixes. Apesar de terem a nossa ajuda, as crianças mostraram-se bastante autónomas e com espírito de iniciativa e considero por isso, que este foi um dos aspetos positivos da proposta educativa. Para além disso, esta mesma proposta educativa que se foi desenvolvendo ao longo de toda a semana, permitiu que algumas crianças que manifestavam dificuldades ao nível do recorte, se desenvolvessem a este nível, ultrapassando algumas das suas dificuldades e isso foi, quanto a mim, uma mais-valia da proposta educativa, pois sabíamos que existem ainda algumas dificuldades ao nível do recorte e por isso é necessário que existam momentos e propostas educativas que proporcionem o desenvolvimento desta habilidade.

Para além de tudo isto, esta proposta educativa permitiu, que mais uma vez, percebesse a importância que o manuseamento dos fantoches tem para as crianças. Cada reconto foi um momento especial, pois cada criança colocou no seu fantoche e na sua história um bocadinho de si mesma, ainda que, todas tivessem incluído os momentos e personagens principais da história. Através do manuseamento dos fantoches as crianças sentem-se livres para criar e imaginar e perdem toda a timidez que possam ter, recontando com facilidade a história para todo o grupo, uma vez que, tal como já referi, os fantoches “(...) facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (Ministério da Educação, 1997:69). Para além disso, da reflexão que efetuo, relativamente às propostas educativas relacionadas com o manuseamento dos fantoches, considero que através das mesmas as crianças entram num mundo da fantasia, do faz-de-conta e por isso se conseguem libertar dos outros, esquecendo-se de si própria e interpretando um papel ao qual atribui a maior importância. Isto porque, “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004:494).

Em relação à avaliação efetuada ao longo da semana, considero que, no seguimento do que aconteceu na semana anterior, foi importante incluir as crianças neste momento mas ainda assim considero que uma das limitações foi a realização da avaliação ter sido efetuada em grande grupo, uma vez que, na minha opinião e através do que observei, constatei que, seria mais significativo para a criança avaliar individualmente as propostas educativas, pois deste modo não existia nenhum tipo de constrangimento por parte dos colegas. Considero que, muitas das vezes, as crianças acabavam por não dar a devida importância a este momento de avaliação e que isso seria um dos aspetos que teria de ser trabalhado com este grupo de crianças. Na minha opinião, seria necessário que a avaliação fosse explicada às crianças de forma mais explícita, para que percebessem que não se trata de um momento em que nos tinham de agradar mas, de um momento onde precisávamos da sua ajuda para perceber o que de melhor e de pior a proposta educativa apresentava para que pudessemos melhorar em futuros momentos e realizar propostas educativas mais significativas para elas. Ainda assim, considero que a inserção das crianças nos momentos de avaliação foi um aspeto positivo e que gostaria de repetir futuramente, até porque “(...) avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Ministério da Educação, 1997:37).

Esta semana de intervenção, apesar de ser a última neste contexto, foi igualmente importante para o meu percurso enquanto futura profissional de educação, pois cada dia se revela ser um dia diferente e em cada dia existem novas aprendizagens. Ser profissional de educação, neste caso educadora, é um desafio que tem de ser ultrapassado em cada dia. Foi através dos erros que evolui enquanto educadora e sei que ainda tenho muito para aprender, uma vez que, em cada dia existem novas aprendizagens e novos desafios. Sinto que cresci não só enquanto educadora e futura profissional de educação, mas também a nível pessoal, ao longo das nove semanas de prática neste contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

ANEXO II - REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB – 2.º ANO

10.ª Reflexão em Contexto de 1.º CEB – 2.º Ano

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da 10ª semana de prática (a quarta semana de intervenção individual) que tive a oportunidade de realizar na EB1 Branca - Leiria, na sala 4, no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo desta reflexão, relativa à minha semana de intervenção individual, pretendo debruçar-me e refletir sobretudo nas evidências dos alunos, evidências estas que fui recolhendo ao longo da semana, através da observação do desenvolvimento das atividades bem como através dos diferentes momentos de avaliação que realizei. Deste modo, pretendo também refletir acerca das atividades desenvolvidas, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades sentidas por mim, enquanto professora e também pelos alunos, bem como acerca dos momentos que considero terem sido mais significativos para os mesmos.

Ao longo desta semana de intervenção, que decorreu de 13 a 15 de Maio, vivenciei diferentes momentos que considero terem sido importantes para o meu desenvolvimento enquanto professora. Pretendo por isso refletir acerca dos diferentes momentos que tive a oportunidade de vivenciar durante esta semana, enquanto professora estagiária interveniente, debruçando-me sobre as minhas principais dificuldades. Contudo, pretendo sobretudo refletir acerca das evidências que os alunos foram referindo ao longo do desenvolvimento das diferentes atividades, uma vez que através destas reflito sobre a semana de intervenção no geral, mas sobretudo sobre a minha atuação enquanto professora e por consequência sobre o papel que desempenho em sala de aula.

Relativamente a esta semana, é para mim importante começar por referir que apesar de me sentir particularmente ansiosa e até um pouco mais insegura do que em semanas anteriores, senti também que me fui libertando e consequentemente que a minha atuação ao longo dos dias foi melhorando.

Como já referi em outros momentos, considero que a observação tem sido a base para o meu desenvolvimento enquanto professora. É através dos diferentes momentos que tenho a oportunidade de observar os alunos, mas também através da reflexão que realizo em relação aos mesmos que tenho conseguido efetuar diversas aprendizagens determinantes para este meu percurso de prática, nomeadamente no que diz respeito às estratégias que devo utilizar para desenvolver determinada atividade. Uma estratégia não é uma atividade nem uma tarefa, até porque “ (...) um conjunto de actividades ou tarefas que pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar” (Roldão, 2009:59). Como tal, é através das observações que vou realizando, mas também através da avaliação que efetuo que consigo perceber quais as estratégias mais e menos adequadas ao grupo, conseguindo assim adequar mais facilmente as estratégias que utilizo e também a forma como desenvolvo as atividades com a turma.

Relativamente a esta semana de intervenção, começo por destacar a evidência do S. durante a realização do conselho de turma, uma vez que ao ouvir o aluno referir para a turma “*Nós prometemos no diário de turma que íamos fazer silêncio e respeitar os colegas, mas não estamos a cumprir*” refleti sobre a sua afirmação e percebi que ele mostra saber quais as regras que existem para a realização do conselho e que tenta chamar à atenção dos colegas para o facto de não estarem a respeitar o que tinham prometido. Desta forma, enquanto professora estagiária interveniente, poderia ter aproveitado a afirmação do aluno para relembrar e reforçar a ideia de que é importante criarmos regras mas que as mesmas têm de ser cumpridas e que cada aluno é responsável pelo seu próprio comportamento. Depois de refletir acerca desta questão percebi que poderia ter aproveitado para fazer um comentário à mesma e explorar com os alunos as regras a partir de uma evidência pertinente de um aluno pois considero que será mais significativa para a turma do que apenas uma observação realizada da minha parte. Ainda assim, considero que

convém equilibrar a proporção de feedback oral, escrito ou não verbal, a oportunidade para o fazer em público ou em privado, dentro ou fora da sala de aula ou de o focar exclusivamente nos aspectos referentes a conteúdos disciplinares específicos ou também noutros aspectos como, por exemplo, nas aprendizagens de natureza transversal (Fernandes, 2008:85)

Até porque,

o feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores (...)(Fernandes,2008:84).

Ainda em relação ao conselho de cooperação realizado esta semana, no momento de avaliação das tarefas, refleti acerca do comentário da BP., pois quando se posicionou criticamente em relação à avaliação de duas das colegas referiu de imediato que *“Eu acho que elas deviam levar amarelo porque não arrumaram os ficheiros (...) porque estão alguns fora do sítio ainda”*. Ao escutar o comentário e a própria justificação da aluna, percebi que muitas das vezes, eu enquanto professora estagiária também poderia aproveitar o momento do conselho de cooperação para falar com alguns alunos acerca do incumprimento das suas funções, até porque esta aluna o fez sem qualquer tipo de problema e chamou à atenção dos colegas para um facto bastante importante. Até porque através da observação que realizo ao longo das semanas consigo perceber que alguns alunos se esquecem e acabam por se descuidar no que diz respeito ao cumprimento das suas funções. Como tal, uma vez que no conselho se institui *“a prática democrática da organização partilhada por todos (...)”* (Grave-Resendes & Soares, 2002:135) e que o conselho *“(...) com o apoio cooperante do professor é a instituição formal de regulação da vida escolar”* (Grave-Resendes & Soares, 2002:135) será um bom momento para, em conjunto com os alunos, refletir acerca deste tipo de questões, fundamentais para o bom funcionamento da turma, pois é também em conselho que *“(...) se desenvolvem social e moralmente os alunos (...)”*(Grave-Resendes & Soares, 2002:135).

No que se refere à área de Matemática, considero que foi importante começar a abordagem a um novo conteúdo, utilizando uma estratégia um pouco diferente das utilizadas até agora. Ao colocar sons de diferentes relógios, como que se estes estivessem a sair de dentro da caixa mistério, senti que os alunos prestaram muito mais atenção ao que se estava a iniciar e que a sua motivação foi ainda maior do que se utilizasse apenas a caixa surpresa, como já fiz anteriormente. Consegui perceber isso mesmo, através dos diferentes comentários que inicialmente os alunos foram mencionando, depois de ouvirem os sons uma primeira vez, pois disseram afirmações como *“parecem engenhocas”, “parecem instrumentos”, “são sons”* e iam mostrando o seu entusiasmo e curiosidade, ainda que referissem coisas muito diferentes das que na realidade estavam dentro da caixa. Conteúdo, depois de uma segunda audição dos sons, foi possível verificar muito maior concentração por parte dos alunos, pois todos queriam adivinhar o que estaria dentro da caixa e o que seriam aqueles sons, até que, ao escutarem atentamente, uma segunda vez, mencionaram que *“parece um relógio”* e *“é o relógio do cuco”*. Ao refletir sobre este momento, percebi claramente que este tipo de estratégia é adequado à turma no geral, pois verifico que se entusiasma e conseqüentemente que mais facilmente desenvolvem as atividades, sendo que, por sua vez, estas se tornam mais enriquecedoras e conseqüentemente promotoras de aprendizagens significativas para os alunos.

Ainda em relação ao conteúdo de Matemática, relacionado com o relógio e as horas, considero importante referir que, através da avaliação que fiz e também através da observação que realizei durante os momentos de desenvolvimento das atividades, foi importante começar por mostrar aos alunos a evolução do relógio, ainda que de uma forma muito sintética, pois mais uma vez, cativou-os e despertou o seu interesse para o momento que se seguia. Ao avaliar os alunos, percebi que existiam diferentes níveis de aprendizagem, uma vez que cada aluno tem o seu próprio nível e aprende ao seu próprio ritmo. Por isso mesmo, faz agora mais sentido para mim, a ideia de realizar diferenciação pedagógica dentro da sala de aula. A verdade é que senti que alguns dos alunos acharam as tarefas bastante acessíveis, mas que outros acharam as tarefas demasiadamente complicadas. Ao refletir sobre isto, considero que será pertinente, em futuras intervenções e uma vez que começo a conhecer melhor cada aluno, tentar adequar as atividades ao nível de desenvolvimento de cada aluno, pois

os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (Grave-Resendes & Soares, 2002:20).

Apesar de não ser um trabalho fácil, considero que este tipo de trabalho é fulcral e senti, diretamente no contexto, a necessidade de adaptar a cada aluno a mesma atividade, pois ao conhecer cada aluno um pouco melhor, neste momento, consigo mais facilmente ajuda-los a “ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (Grave-Resendes & Soares, 2002:20). Contudo, esta não é uma tarefa fácil, enquanto professora estagiária, pois sinto ainda muitas dificuldades em adequar uma mesma atividade a cada um dos alunos, de modo a ajudar cada um deles a superar as suas dificuldades e a aprender de acordo com o seu próprio ritmo. Ainda assim, pretendo futuramente, utilizar outro tipo de estratégias que me permitam realizar este tipo de trabalho, pois ao observar e avaliar a realização desta tarefa, mas também de outras, consigo perceber que existem muitos alunos que necessitam de um acompanhamento mais individual, pois em grande grupo torna-se difícil, para eles, acompanhar o ritmo da turma no geral e conseqüentemente acabam por não prestar atenção ao que está a ser dito. Pois “para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características” (Sá, 2001, citado por Gomes, 2011:47). Mas isso implica da parte do professor “(...) a utilização de estratégias diversificadas” (Gomes, 2011:47).

Isto foi para mim evidente, através de alguns comentários e participações dos alunos, durante a realização das atividades, pois consigo perceber que existem raciocínios muito díspares, como no caso da J. e do T. que demonstraram dois tipos de raciocínios muito diferentes através dos seguintes comentários: J. “*Chegamos do almoço às 13h30m e saímos da aula às 15h30m, logo estamos cá dentro 2 horas*” enquanto o T. apenas diz “*Chegamos do almoço às 13 horas e mais uns minutos que não sei...são uns minutos...metade do relógio*” e quando o questiono dizendo “*Quantos minutos tem uma hora?*” responde rapidamente “*60 minutos*”, mas quando o questiono dizendo “*Quanto minutos tem então metade de uma hora?*”, fica a pensar muito hesitante e responde “*não sei...só sei contar horas*”. A partir dos comentários destes alunos, consegui perceber, evidentemente, que estavam em níveis de raciocínio muito diferentes, e que o T. precisaria de mais algum tempo para perceber a relação entre horas e minutos que a J. já apresenta, quer por esta afirmação, quer por outras que realizou ao longo da atividade. Como tal, seria importante, não avançar mais, até que o T. conseguisse perceber a relação e ao mesmo tempo distinção entre horas e minutos, mas por outro lado, seria importante avançar para que a J. continuasse a progredir no seu raciocínio, daí sentir a necessidade de diferenciar pedagogicamente.

É para mim ainda pertinente, referir o comentário que a M. realizou durante o desenvolvimento da atividade relacionada com a área de Matemática, pois enquanto explorávamos a questão da diferença da leitura das horas referiu “*Já sei! Quando é de tarde o número é maior, como as 14 horas e quando é de manhã o número é mais pequeno, como nas 2 horas da manhã*”. Ao ouvir a explicação da M., percebi que esta tinha sido a sua própria estratégia para diferenciar a leitura das horas, caso estas aconteçam de manhã ou na parte da tarde. Assim, ao refletir sobre isto, percebi que é importante pegar nas respostas dos alunos, neste caso na estratégia utilizada pela M. para perceber este conceito e explorar as mesmas com a restante turma, pois verifiquei que ao explorar esta resposta da M. com a restante turma, existiram alunos que não tinham conseguido ainda diferenciar e que desta forma o conseguiram. Na minha opinião, isto acontece porque como são estratégias utilizadas pelos colegas, estas se tornam mais significativas e mais adequadas à própria linguagem dos alunos. Consegui perceber isso, quando o AD. refere “*Ah sim....A M. tem razão...já percebi....assim é mais fácil*”.

Também o comentário do M. ajudou alguns colegas a perceber melhor este conceito, uma vez que este referiu “*Já percebi. Se da meia-noite ao meio-dia são 12 horas depois é só somar. Por exemplo 12 horas mais 1 hora são 13 horas que é igual a uma da tarde. Se for 12 horas mais 4 horas então são 16 horas que são quatro da tarde*”. Apesar da explicação do M. ser um pouco mais confusa para alguns alunos, percebi que foi importante para outros, pois utilizaram esta mesma estratégia para resolver a tarefa que se seguiu. Em suma, considero

importante a troca de estratégias entre os alunos e que estas sejam exploradas em grande grupo, pois não todo o grupo, mas alguns alunos beneficiam com esta exploração, conseguindo desta forma dissipar algumas das suas dificuldades, até porque “Comunicar qualquer coisa a alguém significa partilhar uma ideia, ouvir o que o outro tem a dizer sobre a mesma ideia, implica, em suma, desenvolver competências comunicativas” (Pereira, 2002:79) e também porque “(...) a interacção social é de importância determinante para que as crianças aprendam. (...) não se trata apenas das interações entre criança e o professor, mas entre as próprias crianças” (Pereira, 2002:78).

Durante esta semana, no momento de Tempo de Estudo Autónomo e através da observação e avaliação que fui realizando, ao circular pelos diferentes alunos e ao auxiliar cada um deles nas dificuldades que apresentavam no momento, verifiquei que, tal como já referi anteriormente, uma das grandes dificuldades da turma, em geral, se prende com a ortografia. Constatei que a maioria tem muitas dificuldades a este nível, mas sobretudo percebi que isto acontece porque não leem o que escrevem. Na verdade realizam revisão de texto, uma vez por semana, mas quando a deveriam fazer, aquando da escrita dos seus próprios textos, não a aplicam. Considero por isso que, enquanto professora estagiária devo tentar sensibilizar os alunos para este assunto, fazendo com que percebam a importância de rever o texto, pois muitos deles, depois de lhes pedir para lerem uma palavra que têm escrita de forma incorreta, detetam logo o erro ortográfico que aquela palavra apresenta, daí eu ter percebido, e depois de ter refletido sobre o assunto com os diferentes intervenientes da prática, que é necessário chamar os alunos à atenção, mas de uma forma descontraída, pois estes quando tomam atenção ao que estão a escrever e quando realizam a revisão do seu próprio texto conseguem identificar as incorreções ortográficas com facilidade.

Na minha opinião, é importante que enquanto professora estagiária conheça bem os alunos e as suas dificuldades a este nível, para conseguir depois utilizar estratégias adequadas que ajudem os alunos a superar as suas próprias dificuldades pois

(...) para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, o professor/(re)educador deverá estar consciente das conquistas já evidenciadas pelo aluno, das dificuldades que a aquisição de novas competências coloca e das estratégias que poderá seguir para as alcançar (Barbeiro, 2007:111).

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

No que concerne ao desenvolvimento da atividade relacionada com o texto poético e como tal com a área de Português, existiram alguns comentários dos alunos que me chamaram à atenção, como o da C. “Professora é um texto poético”, ou o da L. “Sim é um texto com versos” ao contrário do AD. que afirmou “Não é um texto descritivo” mas que rapidamente reformulou dizendo “Ah não! É um texto que tem rimas e estrofes...é poético...é isso...é um poema”. Ao refletir sobre este momento e sobre os comentários dos alunos, consegui perceber que a maioria da turma já entende as características deste tipo de texto e que foi para fácil perceberem o porquê de ser um texto poético. Considero mais um vez importante referir que enquanto professora acho fundamental aproveitar este tipo de comentários dos alunos para explorar a situação no momento, pois torna-se muito mais significativo para os mesmos e desta forma será mais fácil desenvolverem aprendizagens significativas, uma vez que são significativos “(...) os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança”(Ministério da Educação, 2004:23).

Ainda em relação à exploração do texto poético, quando realizei com os alunos o jogo da troca de letras, foi interessante ver como os alunos se sentiram motivados com um jogo aparentemente tão simples. Através da observação e da avaliação que realizo a este momento, percebi que por vezes as atividades mais simples são as que se tornam mais significativas para os alunos e a partir das quais estes conseguem desenvolver maiores aprendizagens.

No que diz respeito à área de estudo do meio, sei e percebi que a principal dificuldade desta semana teve a ver com os conhecimentos científicos. Os alunos são muito curiosos e gostam de atividades em que existam

materiais variados. Neste caso, ficaram logo muito empolgados com a presença das diferentes plantas na sala. Porém, sei que enquanto professora estagiária não estava devidamente preparada para observar e explorar com os alunos cada uma das plantas que levei para a sala. Considero que esta é uma das minhas grandes dificuldades, que apesar de me esforçar para a conseguir superar, ainda tenho muito que trabalhar. É por isso importante que esteja devidamente preparada em termos de conhecimentos científicos, isto é que conheça e saiba muito bem os conceitos que vou trabalhar com os alunos, pois estes “são representações mentais gerais e abstractas que permitem organizar e simplificar as percepções e os conhecimentos” (Thouin, 2008:18) e só se dominar muito bem os mesmos vou conseguir responder a qualquer tipo de pergunta efetuada pelos alunos. Até porque, quanto mais preparada e à vontade estiver com determinado conceito mais facilmente conseguirei estar confiante e demonstrar isso mesmo perante a turma. Considero que é importante trabalhar com os alunos a iniciação aos conceitos científicos, pois uma vez que estão a aprender, será igual, aprenderem termos científicos ou termos mais comuns e por vezes não muito corretos. Ainda assim, é necessário que o professor tenha alguma precaução e perceba o que será importante ou não explorar com as crianças. Percebi isto mesmo, ao ouvir alguns comentários dos alunos durante a exploração como “*Isso chama-se pecíolo. Eu não sabia!*” ou “*Isso é o caule? Vou ensinar à minha mãe*” e “*O morango é um conjunto de frutos pequenos...a minha mãe não deve saber...tenho de lhe ensinar*”. Através dos comentários dos alunos, percebi a sua motivação e a importância que teve para os mesmos falarmos utilizando os termos cientificamente corretos, pois sentiram-se verdadeiros adultos ao explorar todas aquelas plantas. Gostei particularmente do comentário do R. quando disse “*Professora parecemos mesmos investigadores de plantas...já sabemos tantas coisas novas hoje*”. Desta forma, enquanto professora, ao preparar a exploração que realizo com os alunos devo pensar

(...) sobretudo em ideias científicas gerais, de carácter predominantemente qualitativo, e no estabelecimento de relações entre ideias, de forma a criar bases para que, mais tarde, essas ideias possam ser desenvolvidas e reestruturadas e se possam transformar em conceitos científicos mais desenvolvidos e precisos (Pereira, 2002:41).

Desta atividade destaco uma ideia que considero importante, isto é, com materiais aparentemente tão simples, mas tão ricos, foi criado um momento de exploração que se tornou dos mais significativos da semana, para os alunos.

Neste momento de reflexão, pretendo ainda referir um comentário de um aluno que me fez questionar sobre um das minhas principais dificuldades, que diz respeito ao controlo do comportamento do grupo e também ao tempo desperdiçado nos momentos de mudança de atividade. Num dos momentos da semana, um dos alunos referiu “*Calem-se, assim não vamos ter tempo para fazer tudo, outra vez!*” e mais tarde volta a referir “*Despachem-se a mudar as mesas, assim perdemos tempo e depois não fazemos Tempo de Estudo Autónomo, outra vez!*”. Ao ouvir estes comentários do aluno e ao refletir sobre os mesmos, percebi que eles têm consciência de que a forma como se comportam tem influência na forma como a aula decorre e no cumprimento da planificação. Ainda assim, considero que o tempo desperdiçado e o motivo pela qual algumas das atividades não são concretizadas, se deve à minha dificuldade em gerir o tempo das atividades e a exploração das mesmas, mas também à não existência de estratégias adequadas aquando da transição de atividades. É portanto necessário, que em próximas intervenções, utilize estratégias específicas, para conseguir que as transições de atividades se realizem de forma mais calma e conseqüentemente demorem menos tempo, de forma a conseguir cumprir tudo o que planifico. No fundo sinto que tenho de melhorar a gestão que faço da sala de aula, até porque são muito importantes “as competências do professor na gestão de sala de aula, como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização” (Carita & Fernandes, 1997:74). Como tal, considero que muito mais do que os alunos terem de controlar o seu comportamento em sala de aula, terei de ser eu a utilizar estratégias para conseguir gerir o tempo das atividades e também o comportamento dos alunos. Será por isso importante organizar a sala de aula de modo a estruturar a mesma “(...) com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”. (Carita & Fernandes, 1997:74).

No fundo, enquanto professora terei de “ (...) enfatizar a necessidade de um investimento planeado (...) naquelas que são as duas dimensões essenciais do grupo-turma – a dimensão da relação com o trabalho e a dimensão da relação entre as pessoas.” (Carita & Fernandes, 1997:75).

Através das diferentes semanas de prática e de todos os momentos em que senti dificuldades em gerir o comportamento da turma e em conseguir manter a ordem na sala de aula consegui perceber que

o modo como o professor implica os alunos nas tarefas de aprendizagem e o cuidado que dedica à criação e manutenção do clima afectivo do grupo são duas dimensões que devem ser cuidadosamente geridas, numa perspectiva de intervenção sistemática e continuada” (Carita & Fernandes, 1997:75).

Para finalizar a minha reflexão, pretendo referir que, o trabalho de projeto tem sido um quanto a mim, uma das atividades mais significativas para os alunos, pois consigo aperceber-me da sua motivação aquando da realização dos mesmos. Durante esta semana, os alunos continuaram as suas pesquisas acerca da abelha e é para mim muito interessante verificar os comentários que realizam aquando da realização das mesmas. Comentários como “*Professora, professora, já temos quase resposta para as nossas perguntas. Mas ainda queremos saber muito mais coisas sobre a abelha*” ou “*Professora já sabemos muitas coisas sobre a colmeia, isto engraçado.*” e “*Professora vamos procurar mais informação, ainda não temos resposta para todas as perguntas.*” levam-me a perceber o entusiasmo e motivação dos alunos perante este tipo de trabalho, que por sua vez se torna mais significativo para os mesmos, mas também me leva a perceber a autonomia com que são capazes de realizar o mesmo. Nestes momentos são raros os alunos que não trabalhem autonomamente, retirando daqui uma evidência importante, isto é, quando os alunos trabalham em algo que é do seu interesse mais facilmente realizam aprendizagens e respeitam as regras previamente estabelecidas. Até porque como neste tipo de trabalho “(...) as aprendizagens são centradas em problemas que são, simultaneamente, importantes e próximos do quotidiano dos alunos, há todas as condições para que se façam com uma facilidade espantosa” (Barbier, 1991, citado por Castro e Ricardo, 2003:14).

Para finalizar a minha reflexão, pretendo mencionar, que esta semana fiz um maior esforço para conseguir avaliar todas as atividades que são realizadas, retirando depois dessa avaliação algumas conclusões que mencionei ao longo da reflexão. Ainda assim, enquanto professora, sei que tenho de melhorar neste aspeto pois a avaliação

(...) necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado (Sobrinho, 2002, citado por Ferreira, 2007:11).

Durante esta semana de intervenção sinto que não foi apenas através das grandes dificuldades que realizei verdadeiras aprendizagens, mas também através dos comentários e ideias dos alunos e ao refletir sobre os mesmos. Até agora a prática tem sido um enorme desafio, que é acrescido nas semanas de intervenção. Sei que tenho muito para vivenciar e explorar com os alunos e que todos esses momentos contribuem para melhorar a minha atuação e para me desenvolver enquanto futura professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições ASA.
- Cárta, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos – Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.

Thouin, M. (2008). *Ensinar as Ciências e a Tecnologia nos Ensinos Pré-Escolar e Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.

12.ª Reflexão em Contexto de 1.º CEB – 2.º Ano

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da décima segunda semana de prática (a quinta semana de intervenção individual) que tive a oportunidade de realizar na EB1 Branca - Leiria, na sala 4, no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo da presente reflexão, relativa à minha semana de intervenção individual, pretendo refletir sobretudo em relação às evidências dos alunos, evidências estas que fui recolhendo ao longo da semana, através da observação do desenvolvimento das atividades bem como através dos diferentes momentos de avaliação que realizei. Através dos comentários dos alunos e da reflexão que realizo em relação aos mesmos, pretendo ainda refletir acerca das atividades desenvolvidas bem como acerca das dificuldades sentidas durante esta semana de intervenção, tanto por mim como pelos próprios alunos.

Ao longo desta semana de prática, que decorreu de 27 a 29 de Maio, considero importante referir que, tal como todas as anteriores, esta se verificou uma semana de constantes aprendizagens e que por isso mesmo contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação. Durante toda a semana e como já mencionei em momentos de reflexão anteriores, senti ainda algumas dificuldades em gerir o papel de interveniente e de observadora reflexiva simultaneamente. Ainda assim, considero que tenho vindo a progredir a este nível, uma vez que sinto que a observação e a reflexão em torno da mesma fazem parte do meu quotidiano e que não o faço apenas quanto estou como estagiária observante mas também durante os meus momentos de intervenção. Ao longo da minha intervenção tenho tido a preocupação de me questionar sobre o que observo e de refletir sobre isso mesmo e considero que tem sido através das reflexões e do tentar compreender as respostas dos alunos, a sua maneira de estar em determinados momentos, que me têm ajudado a evoluir durante toda a minha prática.

Relativamente a esta semana é, quanto a mim, importante começar por refletir acerca do momento do Conselho de Cooperação da Turma que, ao contrário de todas as anteriores semanas, desta vez não se realizou. Apesar de acreditar que tomei a melhor decisão, esta não foi uma decisão fácil para mim. Depois dos alunos realizarem a ficha de verificação, tal como fazem todas as semanas, conversei com eles e em grande grupo relembramos as regras que são imprescindíveis para uma boa realização do momento de Conselho de Cooperação da Turma. Mas, na verdade, no momento a seguir em que os alunos tinham de modificar a disposição da sala acabaram por não respeitar uma das regras mais importantes, a de o fazerem mas do modo mais silencioso possível. Como consequência do não cumprimento da regra, tal como tinha ficado estabelecido várias vezes, o conselho não se realizou. Apesar de ter tomado esta decisão, uma vez que os alunos já sabiam que caso não respeitassem a mesma o conselho não se realizaria, fiz questão de conversar com a turma para perceber qual a justificação que davam para a não realização do conselho de turma. Percebi, através dos diferentes comentários, como *“Nós não fizemos conselho de turma porque não cumprimos uma das regras mais importantes e fizemos muito barulho com as mesas e as cadeiras”*, *“Não fizemos o conselho porque não conseguimos cumprir a regra de mudar as*

mesas de sítio sem fazer barulho, como se estivéssemos numa biblioteca” e “Nós devíamos ter mudado as mesas de sítio sem as arrastar e fazer muito barulho por causa dos outros colegas das outras salas” que os alunos tinham consciência do que tinha acontecido e que sabiam o porquê de não ter sido feito. Foi isso que pretendi focar perante a turma, em diversos momentos para que percebessem a razão pela qual o conselho não se realizou. Ao longo do dia, fui ouvindo outros comentários que me fizeram refletir e perceber que, apesar de ter tido algumas dúvidas, esta tinha sido a melhor opção, pois os alunos diziam uns para os outros *“Temos de cumprir as regras porque depois não fazemos mais o que gostamos”* ou *“Temos de trabalhar para depois fazermos projetos”* e ainda *“Vamos resolver estes exercícios de oficina da língua para mostrarmos que conseguimos cumprir as regras”*. Acredito que com este momento os alunos perceberam a importância do cumprimento das regras, só tenho pena que tenha sido através da utilização de uma consequência para os mesmos e da não realização do conselho de Turma. Tenho consciência de que no futuro, poderei modificar a minha atuação de forma a conseguir levar os alunos a perceber a importância de cumprimento das regras sem que exista uma consequência para os mesmos.

Um dos momentos sobre o qual pretendo refletir, acerca desta semana, diz respeito ao desenvolvimento da atividade relacionada com a revisão de diversos conceitos relacionados com o conhecimento explícito da língua. Durante o desenvolvimento desta atividade foram vários os comentários dos alunos que despertaram a minha atenção e que me fizeram refletir. Alguns desses comentários foram feitos pelos alunos, quando solicitavam a minha ajuda. O T. quando solicitou a minha ajuda, para esclarecer uma dúvida, mencionou no final *“Ah, afinal já percebi e já sei ver os nomes, verbos e adjetivos das frases”*. Com este comentário do aluno, consegui perceber que este tomou consciência da sua evolução, pois nas semanas anteriores tinha mostrado ter algumas dificuldades a este nível. Aproveitei o momento para reforçar a sua ideia, dizendo-lhe *“É isso mesmo T.. Já conseguiste identificar os verbos, nomes e adjetivos da frase, conseguiste melhorar e eu sei que consegues fazer ainda melhor”* ao que o T., com um enorme sorriso na cara responde, *“Sim professora. Eu também sei que vou fazer melhor, e amanhã no teste também”* referindo-se ao teste intermédio que ia ser realizado no dia seguinte. Ainda durante a realização da atividade, enquanto observava as diferentes resoluções dos alunos, um deles, o AG. solicitou a minha ajuda dizendo *“Professora mas aqui é para colocar o quê?”* ao que lhe respondi *“Lê bem o que nos diz o exercício AG.”*. Nesse momento o aluno lê a pergunta e diz prontamente *“Ah! É para colocar os sinais de pontuação. Oh, só era preciso ler e sabia logo”*. Através deste momento, mas também de outros vivenciados com diferentes alunos, percebi que muitas vezes as dificuldades que os alunos sentem prendem-se com o facto de não lerem com atenção o que lhes é pedido. Este aluno, depois de lhe ter pedido para ler, teve consciência de que só precisava de ter lido a pergunta e percebia de imediato o que era para fazer. Considero por isso, importante que enquanto professores estimulamos, nos alunos, a importância de lerem com atenção tudo o que lhes é solicitado pois muitas vezes os alunos acabam por responder de forma incorreta porque não leram o que era pedido, mostrando depois dificuldades.

Com a realização da atividade e sobretudo com a reflexão e avaliação que fui realizando sobre a mesma, percebi que uma das maiores dificuldades dos alunos, no geral, se prende com a identificação dos determinantes artigos definidos e indefinidos, mas também com a diferenciação entre ambos. Percebi isso com as respostas de alguns alunos, pois quando lhes pedi para identificarem os determinantes, depois de já termos identificado em grande grupo os nomes, existiram respostas como *“O determinante da frase é lindo”* ou *“Eu acho que é dia o determinante”* e *“O é um determinante artigo indefinido e o uma é que é determinante artigo definido”*. Durante o momento de realização da ficha senti algumas dificuldades em auxiliar os alunos, para que estes conseguissem superar as suas dificuldades, ainda assim tive a preocupação de o fazer, tentando esclarecer as dúvidas aos alunos, utilizando várias formas de explicitar e apoiando-me nas respostas e explicações dos restantes alunos, que ajudam os restantes a perceber mais facilmente dado que têm um tipo de pensamento mais próximo. Tive a preocupação de pedir aos alunos, que tinham resolvido de forma incorreta ou que mostravam ter dificuldades em

determinado assunto, para explicitarem a sua ideia e o seu pensamento, para depois perceber onde estariam as dificuldades e conseguir auxiliá-los de forma a superarem as mesmas, até porque “Ao invés de emendar a criança, de ter pressa em corrigi-la, haverá que interagir com a criança, dando-lhe tempo para que ela se explique melhor, para que ela elabore melhor a sua ideia e seja capaz de a verbalizar” (Pereira, 2002:79).

Uma das evidências que me despertou a atenção durante o momento de correção em grande grupo, foi a da M. que disse para a turma “*Esta frase tem uma rasteira porque na frase diz: O João e a Maria foram os dois passear à praia., e à com acento não é determinante artigo, por isso engana, e praia é nome*”. Ao refletir sobre a intervenção da aluna percebi que, apesar de perceber que a identificação dos nomes a ajuda a localizar onde estão os determinantes, ela percebe que nem sempre isso acontece, não sabe explicar porquê, nem necessita, mas consegue identificar que à não é determinante apesar de estar antes do nome. Foi importante partir da explicação desta aluna, para desconstruir algumas ideias de outros alunos, que rapidamente, através da intervenção da colega, perceberam que à apesar de estar antes do nome, não era determinante artigo.

Com os diferentes momentos que vivenciei durante a realização dos exercícios relacionados com o conhecimento explícito da língua percebi ainda que é muito importante a circulação do professor em sala de aula. Foi através dos momentos em que circulei pela sala, durante a realização dos exercícios, e através das conversas que fui mantendo com os alunos que tive consciência das verdadeiras dificuldades dos alunos, até porque pude depois constatar isso mesmo através da correção da ficha, que aconteceu em grande grupo. No fundo, através dos momentos em que observei os alunos e sobre os quais fui refletindo, e através das conversas que fui mantendo com os mesmos acerca dos seus progressos e aprendizagens, realizei uma avaliação dos mesmos, mas neste caso uma avaliação formativa. Em reflexão com a professora supervisora consegui perceber que realizo mais vezes avaliação do que eu própria julgava, até porque

A avaliação formativa exige uma concepção de ensino-aprendizagem orientada pelo princípio da construção das aprendizagens por parte dos alunos, em que o papel do professor é o de orientar, de proporcionar os meios pedagógicos que permitam aos alunos construí-las significativamente, regulando, em conjunto com os alunos, esse processo de aquisição, em função dos seus ritmos, dos seus interesses e das suas necessidades próprias (Ferreira, 2007:80).

Através das observações que fui realizando, do momento de correção da ficha e da avaliação que fui fazendo dos alunos, percebi que muito mais importante do que verificar se os alunos resolveram bem o exercício, é perceber quais as dificuldades que o aluno sente e o porquê, e refletir sobre isso de forma a desenvolver com o aluno formas de superar essas mesmas dificuldades, tendo o aluno consciência do que vai conseguindo alcançar e progredir, pois funciona como forma de motivação para o aluno, percebendo este o significado de todo o trabalho e esforço que desenvolve.

É por isso mesmo que considero que o diálogo entre professor e aluno é realmente importante, até porque para que proporcione uma regulação das aprendizagens entre professor e alunos, é preciso que seja criado um verdadeiro diálogo entre ambos e que a comunicação entre os dois proporcione informações importantes para a regulação da aprendizagem (Ferreira, 2007:81).

Ainda em relação a este momento da semana percebi mais uma vez a importância que o trabalho de cooperação tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Um dos alunos, o MG., pediu-me, depois de realizar a sua ficha, para auxiliar o colega que estava ao seu lado, pois este estava com algumas dificuldades, mas teve o cuidado de me dizer “*Professora posso ajudar o AD.? Mas eu só ajudo, não digo as respostas*”. Ao refletir sobre este momento percebi que, na turma, os alunos trabalham realmente em cooperação e que isso é benéfico para eles, pois partilham ideias e para além disso ajudam-se mutuamente, de forma a superar algumas das dificuldades existente sem depender especificamente do professor, até porque “ Os alunos cooperam porque percebem as vantagens de partilhar o que sabem e intuitivamente adoptam uma visão social do processo de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009:4). Quanto a mim, e através do que me tem sido possível observar e verificar, acredito que a aprendizagem em cooperação é muito benéfica para todos os alunos e que desta forma conseguem progredir todos, os que ajudam e os que são ajudados, pois a partilha de ideias é fundamental para que todos cresçam e aprendam, isto porque “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os

alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes e Silva, 2009:4).

Ainda durante esta semana, no que diz respeito ao desenvolvimento da atividade relacionada com o algoritmo da adição, e por sua vez com a área curricular de Matemática, considero importante começar por referir que foi para mim evidente a motivação dos alunos. Acredito que isso tenha acontecido devido ao facto de terem sido os alunos a pedir, na semana anterior, para resolverem operações utilizando o algoritmo. Porém, sinto que esta foi a atividade em que me senti mais insegura, pois senti algum receio em explorar o algoritmo com os alunos. Contudo, através do desenvolvimento da atividade e da observação e conseqüente avaliação que fui realizando, percebi que a principal dificuldade dos alunos não se prendia com a realização das operações (uma vez que o cálculo mental faz parte do seu quotidiano), mas sobretudo com o posicionamento das unidades, dezenas e centenas. Fui constatando isso mesmo à medida que circulava pela sala e percebi através de alguns comentários dos alunos, como *“Professora mas o 40 pode ficar em baixo do 100 ou não? Porque este número é 43, não tem ‘cens’”*, que os alunos sentiam dificuldade em perceber que o número 43, por exemplo, não tinha centenas e que por isso o 40 se posicionava por baixo das dezenas. Para isso, utilizei uma estratégia, que já tinha pensado antecipadamente pois calculei que esta dificuldade pudesse existir, que se prendia com a utilização das cores para dividir as unidades, dezenas e centenas, ou seja, representei as unidades de verdade, as dezenas de vermelho e as centenas a preto e sinto que isso ajudou alguns alunos, ainda que não todos, a visualizar mais concretamente a posição de unidades, dezenas e centenas. Considero porém necessário que seja trabalhado com os alunos este conceito, utilizando outras estratégias de forma a auxiliar todos os alunos, pois será mais fácil resolver o algoritmo da adição se perceberem devidamente a divisão dos números em unidades, dezenas e centenas. Ainda assim, na minha opinião os alunos resolveram as operações utilizando o algoritmo com alguma facilidade, pois pude apresentar mais exercícios para além dos que tinha planificado, com um maior grau de dificuldade. Apesar de nem todos os alunos terem conseguido resolver com facilidade, foi importante perceber que existe uma grande entreatajuda na turma e que a cooperação entre alunos ajudou a dissipar algumas dificuldades existentes, nomeadamente acerca do posicionamento das unidades, dezenas e centenas.

É importante que os alunos compreendam diferentes formas de resolução das operações, entre elas a resolução através do algoritmo, pois segundo o programa *“Em cada situação o aluno deve ser capaz de usar a representação mais adequada, mas deve igualmente ser capaz de passar com facilidade de uma representação para outra”* (DGIDC, 2007:7).

Ainda no decorrer desta semana, considero importante começar por referir um comentário da DD., aquando da realização da atividade relacionada com a Matemática mas também com a música, pois esta referiu *“Oh! Estamos a aprender Matemática mas com música!”*. Através da reflexão que realizei em relação à atividade e do comentário da aluna, considero que a utilização da canção para abordar um novo conteúdo mais relacionado com a área da Matemática foi uma estratégia bastante adequada ao grupo e que motivou os alunos, até porque *“Através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças – formas mais organizadas do movimento – as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas”* (Ministério da Educação, 2004:67). No início, senti os alunos um pouco confusos, até porque uma aluna me disse *“Esta música confunde um pouco”* e *“Não consegui perceber muito bem quando é que é uma volta e quando é meia volta”*. Ao perceber as dificuldades iniciais dos alunos, explorei cada frase de música para que os alunos me auxiliassem na identificação dos passos que teríamos de realizar para representar o que a letra dizia. Durante essa exploração, a mesma aluna referiu *“Professor mas a música só diz uma volta e meia-volta, não sabemos se é para a direita ou para a esquerda”*, através da sua intervenção, foi possível perceber que a sua dúvida era muito pertinente e que também era a dúvida de muitos dos outros colegas. Assim consegui explorar com os alunos esta dúvida e experimentar uma volta e meia volta rodando tanto para a esquerda como para a direita. Alguns alunos acabaram mesmo por me surpreender, pois quando complexifiquei os movimentos pedindo aos alunos para realizarem um

movimento em que dessem dois quartos de volta e três quartos de volta, a grande maioria fê-lo logo à primeira, não apresentando dificuldades, uma vez que o manuseavam o seu próprio corpo e se tornava para eles muito mais fácil e concreto de realizar.

Através da exploração da música, fui-me apercebendo das dificuldades que os alunos iam manifestando, sobretudo ao nível da lateralidade, em situar a direita e a esquerda. Contudo, à medida que fomos explorando as diferentes partes da música considero que os alunos foram dissipando algumas das suas dificuldades e que o feedback que lhes ia dando sobre os seus progressos os motivou e incentivou para continuar e melhorar, até porque “ (...) o feedback deve clarificar perante os alunos o seu nível real, ou o seu estado, perante os objectivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado se tal se revelar necessário” (Fernandes, 2008:83). Consegui perceber isso mesmo, através de alguns comentários dos alunos, como o do J. *“Ah sim professora agora já consegui”* e o da R. *“Finalmente consegui, faz outra vez para eu tentar fazer de novo professora”*. Ao refletir sobre isto, percebi o quão importante são, mais uma vez, os comentários do professor perante o aluno, como forma de motivação e também para que o aluno se aperceba das suas dificuldades, mas também dos seus progressos.

No que se refere às tarefas efetuadas posteriormente, fazendo voltas completas, meias voltas e quartos de volta utilizando uma caneta e uma peça de dominó, considero que os alunos manifestaram mais dificuldades por não terem inicialmente os objetos em concreto, até porque um aluno me disse *“Era mais fácil com o nosso corpo professora porque assim estávamos a ver o que estávamos a fazer”* e *“Com o dominó é mais difícil, porque só está o desenho da peça, não a posso mexer”*. Foi importante verificar que através do seu corpo os alunos o tinham conseguido fazer com facilidade, mas depois tornou-se difícil fazê-lo com outros objetos. Para isso, e prevendo eu isso mesmo, preparei antecipadamente o material concreto (caneta e peça de dominó) o que ajudou a que os alunos conseguissem concretizar as voltas, meias voltas e quartos de volta, ficando assim menos abstratos os movimentos, sendo mais fácil para eles visualizarem e perceberem os mesmos. Ao refletir sobre esta atividade, percebi que tinha sido importante a utilização da música, não só como fator de motivação, mas também para auxiliar os alunos a concretizar os movimentos e servir de base para as seguintes tarefas. Relativamente à organização do grupo, considero que apesar de terem espaço, teria sido interessante realizar a atividade na rua, pois seria uma forma diferente de abordar os conteúdos e que vai um pouco além do que tem sido realizado durante esta prática. Considero ainda que o tempo para a atividade foi curto e que por isso limitou um pouco a exploração que fiz com os alunos da canção, uma vez que daria para realizar diferentes tarefas tendo por base a canção *“Para a frente...”*.

Relativamente à área curricular de estudo do meio, nesta semana, realizei com os alunos experiências, onde estes puderam verificar algumas das propriedades dos materiais que tinham à disposição. Começo por salientar que os alunos desde logo mostraram o seu interesse através do surgimento da caixa surpresa. Mais uma vez, considero que o fator surpresa foi uma mais-valia para o posterior decorrer da atividade. Considero que foi importante a existência de diversos materiais, com propriedades semelhantes e diferentes e que para além disso foi fundamental permitir que os alunos manipulassem os mesmos pois *“A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permitem que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e representar a realidade”* (Ministério da Educação, 2004:89).

Através de comentários que foram surgindo por parte dos alunos ao longo da exploração das propriedades dos materiais, como *“Este material é parecido com o papel vegetal só que tem cor”*, *“É transparente porque conseguimos ver as cores de um lado ao outro”*, *“Com o vidro vimos a taça tal e qual como ela é”*, *“Papel de acetato também é transparente como o vidro, consigo ver-te”*, *“O saco de plástico é permeável, eu acho”* e *“Acho que o arroz é solúvel, não espera professora é não solúvel...ai, acho que não é solúvel, sim”* consegui perceber quais as ideias iniciais dos alunos e partir das mesmas para explorar as diferentes propriedades, até

porque “Cabe ao professor justamente procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como o ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002:76). Quanto a mim, a interação que aconteceu entre os alunos, através da explicitação das diferentes ideias que estes tinham, e também a interação para comigo, enquanto professora, foi uma mais-valia para que em conjunto os alunos percebessem quais as propriedades dos diferentes materiais, isto porque o “(...) acto comunicativo obriga a verbalizar a ideia que se tem, a expressá-la de uma forma que o outro possa perceber, a explicá-la melhor, desenvolvendo a ideia inicial. Este aspecto é crucial para a organização do próprio pensamento” (Pereira, 2002:79). Através da concretização das experiências, como no caso de verificar se os materiais seriam ou não solúveis ou seriam ou não combustíveis, consegui perceber que os alunos que tinham ideias incorretas as conseguiram modificar, pois ao visualizar perceberam realmente o que acontecia, como no caso do AD. que na sua previsão do que ia acontecer me diz “*Professora eu acho que o filtro do café é não permeável, não vai deixar passar a água*” ao que respondo, “*É AD. e porque achas isso?*” ao que ele me diz “*Porque eu acho que a água não vai conseguir passar*”. Depois de realizar a experiência diz espontaneamente “*Oh professora é permeável, a água não passou*”.

Da reflexão que fiz em relação a esta atividade, considero que os alunos conseguiram modificar as suas ideias iniciais, pois concretizaram as experiências e isso foi, para eles, muito importante. Foi também importante para os alunos fazerem as previsões do que ia acontecer e depois observar e interpretar o que realmente aconteceu. A minha principal dificuldade nesta atividade foi ao nível da síntese, pois deveria ter focalizado mais determinados aspetos, sobretudo na síntese final que foi efetuada. Contudo, sinto que tive um papel ativo e que coloquei questões importantes para que os alunos conseguissem focalizar-se no que, naquele momento, seria mais importante com aquele determinado material, pois

(...) as crianças necessitam de uma postura activa por parte do professor, por um lado porque de outro modo as actividades podem ser subaproveitadas e, por outro, porque a aprendizagem e a aplicação de vários processos científicos necessitam, em várias situações, de ajuda por parte do professor. Neste contexto, as questões que o professor poderá colocar às crianças durante as actividades podem revelar-se de extrema importância para a reflexão por parte das crianças (Pereira, 2002:94).

No que se refere à realização dos projetos, senti esta semana mais uma vez que os alunos se sentem motivados para com a realização dos mesmos, até porque ao trabalharem em grupo nos projetos, trabalham mais uma vez cooperativamente e “as interações entre os alunos irão, por si só, melhorar a aprendizagem do individuo por razões relacionadas com os seus processos mentais” (Lopes & Silva, 2009:5). Acredito que enquanto professora também eu tenho de trabalhar para motivar os alunos uma vez que o professor deve

(...) ter o papel fundamental de garantir que as crianças mais maduras e mais aptas sejam suficientemente desafiadas pelo seu trabalho. Também pode encontrar muitas oportunidades para motivar as crianças menos aptas no contexto variado da sala de aula que a abordagem de projecto permite” (Chard & Katz, 1997:169).

Contudo, sinto que uma das principais dificuldades é gerir a participação de todos os alunos. Sinto que estão muito dependentes de mim para realizarem as tarefas relacionadas com o projeto e não é o que se pretende uma vez que é importante “relembrar-se às crianças os procedimentos necessários para se poderem ajudar a elas próprias e umas às outras quando a atenção do professor é desviada para outro lado” (Chard & Katz, 1997:169). Até porque, o professor nesta metodologia “pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projectos. Por exemplo, pode garantir que as crianças tenham um acesso fácil aos materiais e equipamento devidamente organizados, que podem consultar facilmente (...)” (Chard & Katz, 1997:169), fazendo com que percam a dependência do mesmo. Desta semana, retirei diferentes evidências dos alunos, como “*A abelha tem três partes professora, cabeça, tórax e abdómen e eu já consigo mostrar-te isso na fotografia da abelha*”, “*Numa colmeia existem zangões, rainhas e operárias e eu não sabia, pensava que eram todas iguais*” e “*A Rainha é importante na colmeia, mas as operárias é que trabalham ainda mais*” que me fizeram refletir sobre todo o trabalho realizado, pois através das apresentações, que cada grupo realizou, percebi que alguns alunos tinham compreendido realmente as respostas que tinham encontrado, enquanto outros limitaram-se a passar a informação que encontraram,

mostrando dificuldades em apresentar perante os outros colegas do grupo da abelha as suas informações. Esta foi uma das dificuldades que tenho sentido ao longo do desenvolvimento do projeto, pois apesar dos alunos realizarem projetos inseridos no Movimento da Escola Moderna, estão pouco habituados a ler, compreender e escrever o que compreenderam, limitam-se a copiar informações. Certo é que identificam facilmente as informações importantes, contudo existe esta pequena limitação que considero importante ser trabalhada e que pretendo trabalhar no restante tempo, ainda que limitado, que me resta de prática. Para isso, optei por dialogar com os alunos e eles próprios aperceberam-se das suas dificuldades em explicar aos outros as respostas que tinham encontrado. Partindo daí, tentei criar com os alunos um momento em que explicaram pelas próprias palavras as respostas às suas perguntas. Através desse momento e da avaliação que faço do mesmo percebi quais os grupos que o tinham conseguido fazer e quais os grupos com os quais ainda necessito de aprofundar esta questão. Alguns alunos já o conseguiram fazer sem dificuldades, identificando por exemplo na abelha todas as partes que a constituem.

Ao longo do desenvolvimento do projeto foi importante que todos os alunos tivessem tarefas para fazer e essa tem sido também uma preocupação, que enquanto professora, tenho tido. Considero que o interesse dos alunos se manifestou em momentos como quando o D. me diz *“Professora já fiz as respostas, agora posso começar a construção da nossa mascote abelha?”*. Os alunos mostraram sempre vontade de fazer mais e considero que a sua motivação tem sido ainda maior no que diz respeito à construção da abelha como mascote do projeto.

Durante os momentos de realização dos projetos tem sido um pouco complicado conseguir gerir o comportamento do grupo, pois como os alunos se sentem à vontade e estão a trabalhar em grupos maiores do que normalmente costumam fazer, aproveitam para criar um pouco mais de confusão, que ainda assim penso estar a conseguir gerir, uma vez que isso acontece mas eles trabalham e estão empenhados naquilo que desenvolvem, não sendo portanto um barulho por não fazerem qualquer tipo de tarefa, mas sim um barulho por quererem tanto partilhar uns com os outros.

Durante esta semana os alunos partilharam diferentes ideias do que ainda gostariam de fazer relacionado com os projetos dizendo *“Professora podíamos fazer um cartaz com família de palavras e área vocabular da palavra abelha”*, *“Podíamos provar mel”* e *“Podíamos conhecer um apicultor e perceber o que ele faz”*. Em grupo, decidimos que iríamos realizar tudo o que fosse possível. Ainda assim, sinto que o tempo tem sido a grande limitação para o desenvolvimento do projeto, mas que todo o trabalho desenvolvido tem ajudado os alunos não só a conhecerem melhor o mundo das abelhas, mas também a aprenderem mais uma vez a trabalhar cooperativamente. Tem sido importante e gratificante ver o trabalho a desenvolver-se com a motivação, empenho, trabalho e colaboração dos alunos e dos outros intervenientes, como os pais.

Um dos momentos que me despertou a atenção, aquando da realização de projetos nesta semana, foi quando o AD. diz para o MS. que pertence ao grupo de projeto do caracol *“Eia, o que estás aqui a fazer? Saí daqui, não é para veres o nosso!”*, sendo que logo o AG. o ajudou dizendo *“Sim MS. saí daqui, vai fazer o teu que nós depois mostramos-te, mas só no final, agora não, é surpresa!”* através dos comentários do AD. e do AG. percebi mais uma vez, que os alunos estão motivados e têm orgulho no que tem sido desenvolvido, embora só queiram partilhar no final com os colegas, para ser efeito surpresa. Percebi que posso utilizar este elemento para tentar que os alunos se envolvam ainda mais no projeto e conseqüentemente se empenhem para depois apresentarem da melhor forma todo o projeto aos colegas.

Relativamente à avaliação, considero que esta semana passei a ver a avaliação de uma outra forma, pois penso que já a realizava anteriormente, mas sem consciência de que o estava a fazer. Pretendo por isso, aproveitar os últimos dias de prática para fazê-lo de forma mais consciente de forma a auxiliar os alunos e a minha própria intervenção pois, a avaliação que tenho realizado até agora em relação aos alunos e com a participação dos alunos, tem sido um auxílio para mim, na medida em que me ajuda a melhor adequar a minha intervenção ao grupo. Sinto que algumas vezes acabo por improvisar em determinados momentos, mas que até mesmo a

improvisar consigo tomar decisões mais conscientes e mais adequadas aos objetivos a que me proponho devido ao facto de refletir antes de realizar alguma coisa, até porque “(...) se procuramos desenvolver uma prática consciente e orientada pelo conhecimento que temos dos alunos, e não casuística ou intuitiva, não há forma de evitar práticas avaliativas reguladoras” (Santos, L. *et al.*, 2010:14).

Da reflexão que faço a esta semana, no geral, faço um balanço positivo, uma vez que sendo uma das últimas semanas de prática, consigo verificar alguns progressos em relação às semanas anteriores. Sinto-me muito mais segura perante a turma e durante a intervenção com a mesma, sendo que existem sempre dificuldades e aspetos que devo melhorar. Sem dúvida que esta prática tem sido um enorme desafio, onde tenho tido a possibilidade de desenvolver diferentes competências e muitas aprendizagens, sobretudo através da superação das minhas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

8.ª Reflexão em Contexto de 1.º CEB – 2.º Ano

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da oitava semana de prática (a terceira semana de intervenção individual) que tive a oportunidade de realizar na EB1 Branca - Leiria, na sala 4, no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo desta reflexão, relativa à minha semana de intervenção individual, pretendo debruçar a minha reflexão sobretudo nas evidências dos alunos, que fui recolhendo ao longo da semana, através da observação do desenvolvimento das atividades bem como através dos diferentes momentos de avaliação. Através das evidências dos alunos e do que fui observando ao longo da semana, pretendo refletir acerca das atividades desenvolvidas, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades sentidas por mim, enquanto professora e também pelos alunos, bem como acerca dos momentos que considero terem sido mais significativos para os mesmos.

Durante esta semana de intervenção, que decorreu nos dias 29 e 30 de Abril, considero importante começar por referir que apesar de ter sido a minha semana de intervenção, percebi mais uma vez a importância que a observação que realizo dos alunos tem para a minha prática enquanto professora. Através da minha prática, tenho conseguido perceber o quão importante é observar os alunos, a turma no geral e cada aluno em particular,

pois sinto cada vez mais a necessidade de observar o comportamento dos alunos para conseguir perceber e caracterizar a situação educativa bem como para entender quais as estratégias que devo utilizar para desenvolver cada momento de aula, até porque “Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégias escolhida” (Estrela, 2008:128). Apesar de perceber a importância e sentir a necessidade de observar durante a minha prática em sala de aula e enquanto interveniente, ou seja, enquanto professora estagiária, sinto, ainda assim, algumas dificuldades em conseguir desempenhar a função prática de professora e a de observadora em simultâneo.

A verdade é que enquanto estou a realizar e desenvolver as atividades com os alunos, sinto por vezes algumas dificuldades em conseguir observar cada aluno em particular e em conseguir atribuir significado à atitude e comportamento do aluno naquele preciso momento, até porque “Se toda a observação em Ciências Humanas implica dificuldades e limitações (...) as situações pedagógicas, complexas e mutáveis, acentuam essas dificuldades e limitações” (Estrela, 2008:128). Isto porque sendo “Simultaneamente actor e observador, a atenção do professor é solicitada e repartida por grande número de tarefas e de indivíduos, tornando ainda mais difícil uma observação objectiva e sistemática” (Estrela, 2008:128). Pretendo porém, e apesar de existirem diversas dificuldades e limitações ao observar e intervir em simultâneo, melhorar a minha prática enquanto observadora dos comportamentos dos alunos, pois só desta forma consigo perceber e caracterizar as diferentes situações que observo de forma a adequar posteriormente a minha prática, percebendo quais as estratégias a utilizar para que sejam adequadas ao grupo e a cada aluno em particular.

Relativamente a esta semana em particular, é importante começar por referir que, e de acordo com o que comecei a realizar na semana anterior, prestei mais atenção ao que os alunos foram dizendo e demonstrando através do seu comportamento e posteriormente questionei-me sobre isso mesmo. É por isso que, durante esta reflexão tenciono debruçar-me em algumas evidências dos alunos, evidências que considero terem sido mais significativas para mim e que me fizeram pensar, questionar-me e por sua vez refletir acerca das diferentes atividades desenvolvidas.

Foram vários os comentários/evidências dos alunos que ocorreram durante esta semana e que considero terem sido relevantes para a minha prática enquanto professora. De entre muitos, começo por destacar os comentários e o comportamento/attitudes das presidentes desta semana durante a realização do Conselho de Turma. As presidentes demonstraram, desde o início do Conselho de Turma, que para que este momento ocorresse era necessário o cumprimento de regras e sobretudo a existência de silêncio. Foram dizendo aos colegas “*Podem-se calar?*”, “*Podem fazer silêncio?*”, “*Podemos falar?*”. Ao observar as alunas, consegui perceber que na verdade, e apesar de enquanto professora desempenhar um papel específico durante aquele momento, elas sabiam qual o seu papel e tinham consciência do que era necessário, neste caso silêncio, para que o Conselho de Turma se realizasse. Através da observação da turma no geral, durante o momento do Conselho de Turma, consegui perceber que cada um dos alunos sabe e respeita o papel que tem de desempenhar e que desta forma este momento se torna, sem dúvida alguma, num momento de aprendizagem cooperativa para cada um dos alunos da turma. Até porque, durante o Conselho de Turma os alunos ouvem as opiniões uns dos outros, trocando assim diferentes opiniões, mostrando saber respeitar as opiniões de todos e de cada um. A partilha de opiniões e a partilha de soluções para determinados problemas são muito importantes e neste caso muito bem conseguidas na turma, através de momentos como o Conselho de Turma.

Ainda em relação ao Conselho de Turma, existem outras evidências que considero importantes e gostaria de destacar. Quando uma aluna, durante a avaliação do seu PIT (Plano Individual de Trabalho) se refere para a turma dizendo: “*Eu planeei fazer 32 coisas e fiz 43 coisas*” de imediato uma das presidentes a questiona dizendo “*Como é que conseguiste fazer tantas coisas? Explica-nos*”. Mais uma vez, através destes comentários dos alunos, consegui perceber que apesar de realizarem e darem as suas opiniões, fazem-no com o devido respeito, surgindo assim questões bastante pertinentes. Achei de igual forma curioso quando a mesma aluna, ao responder

à questão diz “*Eu tenho uma mesa só minha no meu quarto...e por isso consigo fazer muitas coisas...não faço tudo a correr...mas faço muitas coisas porque estou sozinha*”. Consigo assim perceber que, de facto, os alunos se ajudam e auxiliam uns aos outros, porque ao ver a forma como esta aluna responde à questão da colega percebi que, no fundo, apenas estaria a dar um conselho para que todos os colegas conseguissem fazer muito trabalho no PIT, ou seja, os alunos acabam por trocar opiniões e estratégias para melhorar os conhecimentos de todos e de cada um em particular.

Relativamente ao trabalho que os alunos registam no PIT, ao longo das semanas, mas em particular durante o Conselho de Turma desta semana, fui percebendo através das intervenções de cada aluno que existem alguns problemas a este nível. Parte-se do princípio que os Planos Individuais de Trabalho “(...) organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, contribuindo para fazer do aluno sujeito das suas aprendizagens, assumindo a cooperação como factor de aprendizagem” (Gomes, 2011:100) e na verdade é isso mesmo que consigo observar na turma, os alunos sabem para que serve o PIT e conseguem regular o seu trabalho individualmente, se bem que, esta semana consegui aperceber-me, através de algumas intervenções e também de alguns comportamentos durante a avaliação do trabalho realizado no PIT, que existem grandes diferenças de aluno para aluno. Existe um grupo de alunos que regista no PIT um número muito elevado de tarefas que realizou ao longo da semana, como por exemplo um aluno que referiu “*Eu planeei fazer 20 coisas e fiz 52*”, mas por outro lado, existe outro grupo que regista poucas tarefas no PIT e que o afirma em grande grupo, como é o caso do aluno que referiu esta semana “*Eu planeei fazer 7 coisas e fiz 5*”. Ao observar percebi que existem diferentes problemas que dizem respeito ao PIT, isto é, primeiro existem alunos que registam no PIT coisas que não fizeram (e consigo perceber isso no preciso momento da avaliação) e por outro lado existem outros alunos que se esquecem de registar no PIT o que fizeram. Questionei-me sobre isto e ao pensar sobre o assunto percebi que será importante, nas próximas vezes, clarificar com os alunos este assunto, pedindo-lhes para lembrar qual a função do PIT e de que forma deve ser realizado o seu preenchimento para que consigamos ultrapassar as dificuldades vivenciadas, até porque a elaboração do PIT

(...) antecipa a acção do sujeito, o registo das actividades é um guia e permite o controlo do que é feito. A auto e hetero-avaliação contribuem para que os alunos se tornem mais responsáveis, mais autónomos e mais conscientes do que fizeram e do que falta fazer (Gomes, 2011:100).

Enquanto professora estagiária, sinto ainda alguma dificuldade em participar e gerir também o Conselho de Turma. Apesar de perceber o meu papel, sei que tenho de ser ainda mais participativa e orientar mais algumas questões sempre que necessário.

Outro dos momentos que pretendo destacar desta semana, foi o momento do desenvolvimento da atividade relacionada com a área curricular de Matemática. Desde logo, foi para mim importante, verificar o entusiasmo que os alunos demonstraram ao entrar na sala quando visualizaram o conjunto de envelopes que estava exposto no quadro. Realço o comentário de um aluno que me disse “*Professora, o que é aquilo ali no quadro?*” e como eu não lhe respondi voltou a insistir dizendo “*Professora olha ali aquilo no quadro. O que é?*”. Percebi através do comportamento dos alunos e também dos diferentes comentários, que fui conseguindo ouvir, que foi motivador para os alunos a forma como comecei a abordagem da atividade de Matemática. A motivação foi tanta e o interesse que os alunos demonstraram também, que a certa altura percebi que por um lado ao iniciar as atividades de forma diferente conseguia motivar os alunos para a realização das mesmas, mas que por outro lado acaba por criar um pouco de entusiasmo a mais, que depois se reflete no comportamento e na atenção dos alunos. É por isso mesmo que ao refletir sobre isto, considero importante que o início das atividades seja realizado de forma diferente, mas também é importante conseguir controlar o grupo de forma a não dispersar e a conseguir realizar com os mesmos as atividades no tempo estipulado. Foi devido ao entusiasmo dos alunos e à minha dificuldade em controlar os comentários e intervenções dos mesmos, no momento em que apareceram e foram explorados os envelopes, que depois a atividade acabou por se estender no tempo, o que acabou depois por dificultar o cumprimento da planificação.

Relativamente a esta atividade, e ao refletir sobre a mesma, destaco duas questões que devo melhorar. Primeiro sinto que devo melhorar relativamente ao controlo do comportamento do grupo e das intervenções de cada aluno e por outro lado sei que devo conseguir circular mais pela sala, de forma a perceber quais as dificuldades que os alunos vão sentindo durante a realização das tarefas, bem como para auxiliar os alunos durante esse momento, conseguindo assim ter uma noção do que se passa na turma, no geral e em cada aluno mais em particular. São dois aspetos que pretendo melhorar e duas dificuldades que sinto, neste momento, mas que espero dissipar ao longo das futuras intervenções.

Da avaliação que realizei a esta atividade relacionada com a área tendo como unidade de medida o hexágono, percebi que na maioria os alunos da turma perceberam que a área é o espaço ocupado pelas figuras, pois quando questionei os diferentes alunos que se deslocaram ao quadro, nenhum me respondeu que a área seria apenas o contorno da figura, até porque a determinada altura questionei um aluno dizendo *“Então a área desta figura é isto aqui à volta, é o contorno não é?”* (e aponte para o contorno da figura) ao que o aluno de imediato responde *“Não professora. É isto aqui no meio, é o que está pintado de azul”*. Por outro lado, consegui também perceber que ficou explícito para os alunos que apesar das figuras terem diferentes formas podem ter a mesma área, porque fui questionando a turma no geral e vários alunos em particular, por diversas vezes, dizendo *“Então, as figuras são diferentes logo têm áreas diferentes! Certo?”* e todos os alunos respondiam com prontidão *“Não. Nós vimos que podem ser diferentes mas têm a mesma área”*. Apesar de me ter apercebido que a turma no geral tinha conseguido compreender que a área é o espaço que a figura ocupa e que apesar de serem figuras diferentes podem ter a mesma área, consegui também perceber que existem alunos que têm ainda algumas dificuldades e que se mostraram menos confiantes ao darem as suas respostas. É por isso mesmo que, considero importante que esta questão seja novamente explorada, utilizando por exemplo outro tipo de tarefas, umas semelhantes e outras mais complexas e desafiantes.

Nesta semana, um dos aspetos que achei importante e muito interessante foi a intervenção de um aluno que após a leitura de um texto de um colega se referiu para o mesmo dizendo *“Isso não pode ser assim... não se pode começar o texto assim!”*. Ao mesmo tempo, o aluno ficou embaraçado e pediu para o colega repetir a frase, que na verdade não fazia muito sentido. Foi então que explicou ao colega que a frase tinha de começar de outra maneira para fazer sentido e desde logo se prontificou a realizar revisão de texto com o colega. Foi para mim um momento marcante do dia, através deste momento e da reflexão que realizei sobre o mesmo, percebi a importância que os comentários têm para os alunos, pois é importante que enquanto professora consiga também eu realizar esses comentários ao trabalho dos próprios alunos e que não sejam apenas os alunos a fazê-lo. Mas, é de igual forma importante que estes comentários sejam adequados e perceptíveis para o aluno, para que este consiga perceber o que tem de melhorar ou o que deve manter, isto porque, *“O feedback, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2008:83). Deve ser uma mensagem simples de forma a garantir que o aluno perceba o que pode fazer com a comunicação que lhe é dirigida, porque “ (...) o feedback deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem” (Fernandes, 2008:83).*

Ainda assim achei muito interessante e adequada a forma como o colega fez o comentário ao trabalho do outro colega, até porque o fez de uma forma respeitosa e por outro lado fomentou o trabalho de cooperação. Penso que isso se deve ao trabalho realizado e que vai de encontro ao modelo utilizado na sala de aula, o Movimento da Escola Moderna, pois

Assiste-se, finalmente, à descoberta do aluno como parceiro intelectual, na aprendizagem como no ensino, dando à turma uma dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se autorregula com a mais-valia de um adulto: o docente, agora um profissional da aprendizagem e do estudo. (Niza, 2012:397).

Na verdade, considero que na turma, o trabalho de cooperação é muito fomentado e bem desenvolvido, o que permite aos alunos desenvolverem mais facilmente as suas aprendizagens, até porque

A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências sociais, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (Niza, 2012:356).

Considero ainda importante referir que o momento inicial do dia, em que se realizam as leituras, isto é, as apresentações de produções orais é um momento muito importante, pois ao longo das diferentes semanas tenho vindo a aperceber que são mais os alunos que vão querendo partilhar leituras com os colegas e que este momento tem fomentando não só a partilha mas também o interesse por ler. Até porque se apresenta como “(...) uma forma de os motivar para outras leituras e de favorecer o contacto com bons modelos de leitura” (Graves-Resendes & Soares, 2002:97).

O trabalho de cooperação é possível verificar também no Tempo de Estudo Autónomo e isso foi bem visível no trabalho que aconteceu neste momento desta semana. Quase todos os alunos, à exceção de um ou dois, trabalharam a pares. Para mim, foi curioso observar isso, talvez porque nunca tivesse prestado muita atenção aos grupos que os alunos formam, mas esta semana apercebi-me que a grande maioria trabalhou em grupo e que o fazem para se auxiliarem uns aos outros. Por exemplo quando ouvi o diálogo de duas colegas durante o tempo de estudo autónomo fez-me perceber isso mesmo, pois estas diziam “*Olha eu tenho mais dificuldades é nas medições da Matemática. Não sei muito bem como fazer.*” ao que a outra responde “*Eu também tenho um bocadinho mas posso ajudar-te. Vamos então medir como está no PIT?*” e assim decidiram o que iriam fazer em conjunto, tendo como base as dificuldades de uma e o auxílio da outra. São momentos como este que me fazem refletir e pensar na importância que o trabalho de cooperação tem para estes alunos. Em vez do trabalho individualizado, estes alunos partilham ideias, saberes e opiniões o que os torna em crianças que se ajudam mutuamente e que mostram saber trabalhar em grupo.

Ainda no que diz respeito ao Trabalho de Estudo Autónomo e relativamente à minha intervenção neste momento, consegui perceber que é importante circular por cada grupo, para verificar o que estão a fazer e para auxiliar no que for necessário e percebi também que neste momento desempenho um papel ainda mais especial e significativo para alguns alunos, pois apesar de me ter esforçado para circular por cada grupo, para acompanhar cada aluno, estive determinado tempo, como é estipulado, com um aluno mais em particular. Através dos comentários que o aluno me foi confidenciando percebi que naquele momento ele sentiu que tinha ali o meu apoio e mostrou uma maior motivação por isso mesmo, até porque me dizia “*Professora hoje estou a trabalhar muito porque me estás a ajudar*” e quando lhe respondi “*Tu consegues sempre trabalhar muito e bem, só tens de te esforçar*” ele disse imediatamente, “*Sim, mas com a tua ajuda é melhor.*” Neste momento, percebi o papel que desempenhava para aquele aluno, pois fui uma motivação extra para ele conseguir trabalhar, até porque no final do Tempo de Estudo Autónomo me disse muito satisfeito “*Professora consegui trabalhar um pouco de tudo do PIT com a tua ajuda!*”. Para conseguir acompanhar cada aluno mais em particular é importante definir regras inicialmente com os alunos, e foi isso que fiz esta semana, transmitindo-lhes também que têm de ser autónomos durante este tempo de trabalho e não ficarem à espera do professor sem realizar qualquer tipo de tarefa, até porque segundo o modelo

O professor, ao estabelecer a interdição de ser interrompido pelos alunos enquanto faz apoio individual, estabelece regras de autonomia, propõe-lhes então que deverão mudar de tarefa, escolhendo outra das que se propôs realizar sempre que se depare com obstáculos na sua realização (Niza, 2012:632).

Ainda assim, é claro que o professor “terá de proceder a um controlo individual desse trabalho de forma rotativa, como ato de diagnóstico continuado” (Niza, 2012:632).

Através de todos os momentos de Estudo Autónomo que realizei sinto que falta um momento final, para marcar o fim deste momento importante. Penso por isso que é necessário, e também de acordo com o modelo, existir um momento no final, para os alunos poderem partilhar de forma sucinta o que foi realizaram, fomentando assim a motivação nos alunos.

Em relação ao desenvolvimento dos projetos, relacionados com a abelha e o caracol, esta semana foi possível, mais um vez, verificar o entusiasmo e motivação dos alunos, sobretudo porque estes trazem muitas informações

e pesquisas que efetuam em casa, bem como muitos textos escritos por eles para colocarem na caixa das novidades e ajudarem o projeto a crescer.

Sinto que foi importante que esta semana tenha existido um momento para alguns dos alunos apresentarem à turma os seus desenhos, acerca da abelha e do caracol, pois assim com a troca de opiniões os alunos aperceberam-se que existiam ideias diferentes acerca de uma mesma situação e foi assim que conseguiram definir quais as perguntas que querem ir descobrir, pois não têm a certeza de qual será a resposta, até porque percebi isso através dos comentários de alguns alunos. Uma aluna, após a troca de ideias disse-me *“Professora e eu que pensava que a abelha tinha mesmo só dois olhos. Agora percebi que pode ter ou não”*. Com este e outros comentários percebi que os alunos tomaram consciência que nem sempre o que sabemos é uma verdade absoluta e que perceberam e sentiram assim a necessidade de pesquisar.

Ainda em relação aos projetos, sinto que a principal dificuldade está em conseguir gerir o grupo e o entusiasmo e motivação dos alunos, ainda assim sinto que isso é positivo pois têm surgido ideias muito interessantes para o desenvolver do projeto. Sinto também que os alunos que costumam estar mais desinteressados no decorrer das aulas, se sentem bastante mais motivados, até porque um aluno que sinto que nem sempre está predisposto a colaborar se dirigiu a mim dizendo *“Professora estou a gostar disto das abelhas. Até falei com o meu vizinho, ele tem abelhas e eu vou lá ver e tirar fotografias”*.

Considero por isso que ao desenvolver esta metodologia com os alunos, estes se sentem mais predispostos para aprender, até porque é um problema que partiu do grupo e que por isso é mais significativo para os mesmos.

Também

O facto de as actividades se realizarem em grupo leva ao conforto das produções dos conhecimentos, das resoluções possíveis para os problemas, das pistas a explorar. Estes confrontos acabam por favorecer o desenvolvimento de uma maior segurança na produção do conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos conhecimentos e saberes. É uma formação para a integração da teoria e da prática, porque se faz, justamente, integrando-as (Castro & Ricardo, 2003:14).

É por todos estes motivos que, na minha opinião, os alunos estão tão motivados para com o trabalho de projeto relacionado com a abelha, porque se trata de um trabalho prático, onde podem desenvolver tarefas muito diferentes das desenvolvidas no quotidiano da sala de aula e que por isso prendem a sua atenção e motivação.

Ainda em relação a esta semana de intervenção, considero importante refletir acerca da realização da prenda referente ao dia da Mãe. Na verdade, o que acabou por acontecer não seria de todo o que esperava. O meu objetivo inicial era que fossem os alunos os principais construtores da prenda do dia da mãe e tal não se verificou. Devido ao pouco tempo disponibilizado para esta atividade e também aos recursos um pouco limitados, os alunos limitaram-se a recortar algumas partes, a realizar colagens e a fazer um desenho. Apesar de, no geral, ter sentido que os alunos gostaram do resultado final, eles não foram os principais agentes da realização desta prenda e isso, na minha opinião, foi um dos aspetos menos bons da realização desta atividade. Considero muito importante que exista

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Ministério da Educação, 2004:89).

E é por isso mesmo que gostaria que a prenda tivesse sido outra e que tivesse sido cada aluno a escolher o que fazer para a sua mãe, pois considero que mais importante do que obter um produto final bonito, é serem os alunos a realizar a prenda na sua totalidade e de acordo com as suas ideias e a sua criatividade. Ainda assim foi gratificante ouvir alguns comentários dos alunos como *“Professora a minha abelha está tão linda. A minha mãe vai adorar!”* ou *“Professora a minha abelha é tão fofinha, é como a minha mãe!”* e ainda *“Professora gosto tanto da minha abelha que até queria uma para mim”*.

Para finalizar, considero que foi importante a avaliação que fui realizando a cada momento do dia, até porque me ajudou a regular as diferentes atividades e a alterar algumas estratégias que tinha inicialmente pensado. Isso aconteceu por exemplo no desenvolvimento da atividade relacionada com a Matemática. Por outro lado, sinto que neste momento utilizo muito a observação como forma de avaliar os alunos e que isso tem sido muito

importante para conseguir refletir acerca daquilo que vou desenvolvendo com os mesmos. Atualmente consigo perceber mais especificamente qual a função da avaliação até porque percebo que esta está integrada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos pois “existe uma inter-relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, conduzindo a qualidade de um destes componentes à qualidade dos outros” (Ferreira, 2007:15).

Por isso mesmo, penso conseguir melhorar a minha observação e a avaliação que vou realizando ao longo dos diferentes momentos de intervenção nas próximas semanas, pois este é um processo de aprendizagem, que vai sendo construído de forma progressiva através da existência de alguns erros mas também através do superar de algumas dificuldades.

Em suma, ao longo desta semana de intervenção sinto que foi através da avaliação, da observação e sobretudo dos comentários e ideias dos alunos que consegui refletir e efetuar diferentes aprendizagens acerca dos diferentes momentos vivenciados em sala de aula. Toda a prática até agora tem sido um desafio para mim. Por isso mesmo, tento aproveitar cada momento vivenciado, de forma a desenvolver o máximo de aprendizagens possível, que são fundamentais para a construção e decorrer da minha prática e por consequência para o meu desenvolvimento enquanto futura professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Gomes, H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos – Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.

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

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.

13.ª Reflexão em Contexto de 1.º CEB – 2.º Ano

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pelo Professor Nelson Cardoso, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da décima terceira semana de prática que realizei como estagiária observante na EB1 Branca - Leiria, na sala 4, no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a intervenção esteve a cargo da minha colega de estágio.

No decorrer desta reflexão, relativa à minha semana de observação e por sua vez à semana de atuação individual da minha colega de prática, pretendo focar a minha reflexão nos comentários dos alunos que me permitem refletir acerca da minha prática enquanto professora estagiária e em simultâneo acerca do desenvolvimento das atividades realizadas.

Ao longo desta semana, que decorreu nos dias 4 e 5 de Junho, foi possível perceber que apesar de ser a penúltima semana de prática as aprendizagens foram constantes e que todos os momentos que tenho a oportunidade de vivenciar na prática me ajudam a desenvolver enquanto professora.

No início desta semana, os alunos realizaram a ficha de avaliação da área curricular de Matemática. Considero importante começar por refletir acerca deste momento, pois enquanto futura professora sinto que o professor tem um papel fundamental ao longo do desenvolvimento de momentos como este. No momento em que os alunos realizaram a ficha de avaliação, tornou-se para mim um momento significativo porque para além de ter a oportunidade de circular pela sala, observando o que os alunos iam realizando, percebendo assim quais as dificuldades e facilidades de cada aluno e da turma mais no geral, tive a oportunidade de auxiliar mais concretamente uma aluna que devido aos seus problemas de visão necessitou de uma ajuda mais individualizada. Apesar de a minha função ser apenas a de auxiliar a aluna na leitura dos exercícios, sinto que tanto para mim como para ela significou muito mais que isso, pois no final de ter resolvido a ficha, diz-me com um sorriso rasgado *“Obrigada pela tua ajuda professora! Assim não demorei tanto tempo a ler os exercícios e consegui fazer tudo! Obrigada!”*. Ao ouvir esta aluna e apesar de não a ter ajudado na resolução de nenhum exercício da ficha de avaliação, isto é apesar de a minha ajuda ter sido mínima pois apenas a auxiliei na leitura dos exercícios, senti que foi muito importante para ela e percebi, naquele momento, o quão é importante os professores conhecerem os alunos com quem têm a oportunidade de trabalhar. Só conhecendo bem a aluna conseguia saber as suas verdadeiras necessidades e assim adequar a minha prática de forma a ajuda-la a ultrapassar uma dificuldade, não cognitiva mas neste caso física.

Esta semana tive a oportunidade de desenvolver com os alunos e em diferentes momentos o projeto acerca da abelha. Considero importante começar por referir, mais uma vez, que é notória a motivação que os alunos demonstram e o seu empenho na realização das atividades relacionadas com o projeto. O primeiro momento que aconteceu esta semana diz respeito à observação de uma abelha através da lupa. Ao longo da observação, os alunos foram realizando alguns comentários acerca do que observavam, alguns dos quais me chamaram à atenção e fizeram refletir. A J. ao observar a abelha dizia *“Estou a ver duas antenas, ela tem mesmo duas antenas professora!”*, *“Consigo ver as asas, mas não consigo ver muito bem se são 4. Lá nas folhas dizia que eram dois pares de asas, elas estão umas por cima das outras”* e ainda *“Ela tem mesmo seis patas, consegues ver professora? Olha professora, uma, duas, três...quatro, cinco...seis! São mesmo 6! Oh...é pena não conseguir ver bem os olhos dela”*. Com estes e outros comentários da J. percebi que, na sua observação ela esperava encontrar todos os elementos constituintes da morfologia da abelha que tinha encontrado como resposta na sua pesquisa, mas para além disso queria verificar se as informações que tinha encontrado anteriormente eram ou não realidade. Por outro lado, também os comentários do G. me fizeram questionar e refletir, pois ao observar a abelha utilizando a lupa como recurso dizia *“Consigo ver a abelha muito maior”*, *“Está mais escura do que eu pensava”*, *“Asas são mais ou menos redondas nas pontas, são cinzentas ou transparentes...não sei bem”*. Através dos comentários do G., consegui perceber que a sua atenção, ao observar, se focou no global da abelha e não tanto nos aspetos mais específicos. Estes e outros dos seus comentários levam-me ainda a pensar que talvez o aluno não esteja muito desperto para os aspetos da morfologia externa da abelha e para as informações recolhidas através da pesquisa, daí a não lhes dar muita importância durante a sua observação.

Com os diferentes comentários dos diferentes alunos, através da observação que realizei de cada aluno a observar ele próprio a abelha manuseando a lupa e também através da reflexão que fui fazendo e que depois realizei, considero importante referir que foi, quanto a mim, notório que cada aluno focalizou a atenção da sua observação em determinados aspetos que lhe despertariam mais interesses, até porque

As observações não são neutras, independentes de ideias prévias e concepções anteriores que transportamos. O que observamos é influenciado por aquilo que já sabemos, pela cultura a que pertencemos, pelas expectativas que criamos e por aquilo que procuramos saber (Afonso, 2008:76).

Para além disso, foi possível perceber, através deste momento de observação, que enquanto alguns alunos tiveram a preocupação de descrever e relatar apenas aquilo que conseguiam observar na abelha, outros quiseram colocar na sua observação as informações de que dispunham acerca da morfologia externa da abelha e que tinham recolhido através da pesquisa anterior, mesmo que não o conseguissem verificar na observação que

faziam. A verdade é que, os mesmos alunos observaram o mesmo objeto, neste caso animal (abelha) utilizando os mesmos recursos, mas efetuando observações distintas e em que focalizaram aspetos muito diferentes. Como tal, é importante, enquanto professores, “ (...)estar alerta para o facto de que a observação feita por uma criança não é necessariamente igual ao que é descrito por outra criança que usou exactamente o mesmo procedimento” (Pereira, 2002:46). Consequentemente percebi que teria sido importante para os alunos que existisse um registo efetuado pelos próprios acerca do que observaram, mas também que existisse um momento em que os alunos pudessem trocar ideias acerca do que observaram pois é fundamental que a criança “ (...) aprenda cedo a ter consciência do que está a observar, fazendo registos e comunicando as observações feitas, de forma a compará-las com as dos outros” (Pereira, 2002:46).

Outro dos momentos que aconteceu esta semana e acerca do qual considero importante começar por refletir, prende-se com o desenho/registo das ideias iniciais dos alunos acerca da figura do apicultor nomeadamente em relação aos utensílios que necessita para realizar a sua atividade, bem como acerca de como será/o que acontecerá durante a produção do mel, desde que sai da colmeia até que chega aos frascos em que é vendido. Através da observação que efetuei e também da avaliação que fui realizando ao longo do desenvolvimento da atividade, fui conseguindo perceber quais as ideias que os alunos possuem em relação à figura do apicultor e também relativamente à produção do mel. Quando o AG. me diz “*Professora é fácil. Então o apicultor tem um fato para as abelhas não o picarem e depois também tem umas botas. O fato tem uma rede fininha e elas assim não o conseguem picar.*” eu pergunto-lhe “*Então e o apicultor não precisa de mais nada quando vai tratar das abelhas às colmeias?*” ao que ele responde “*Não professora, eu sei que é assim!*”. Através dos comentários do AG. percebi a sua convicção no que estava a dizer e também que seria difícil fazê-lo pensar que as suas ideias poderiam não estar totalmente corretas ou completas, pois um colega ao ouvir os seus comentários diz-lhe “*Mas AG. ele também usa umas luvas, para não lhe picarem nas mãos*”. Ao ouvir o colega mostra-se reticente mas diz confiante “*O fato já tem isso tudo, é muito especial não sabias?*” mostrando que a sua ideia inicial é que seria a mais correta. Em relação à produção do mel o aluno afirmava “*Ele é tirado das colmeias e depois o apicultor põe nos frascos.*” sendo que depois o questionei “*Então e como é que eles retiram o mel da colmeia para os frascos?*” ao que o aluno responde “*Com as mãos professora...vão lá e tiram...eu sei que é assim...já vi!*”. Ao observar estes momentos percebi que era importante existir uma troca de ideias entre os alunos para verificarem como as ideias de uns podem ser iguais ou diferentes das ideias dos outros e que as nossas próprias ideias poderão não ser exatamente as mais corretas para determinado assunto. Para isso, é importante que o professor tenha em conta as concepções que os alunos possuem de forma a conseguir auxiliá-los nesse processo de mudança conceptual pois

(...) as crianças trazem saberes e experiências adquiridos, mas não se diz se se trata de saberes cientificamente rigorosos ou não; em grande parte dos casos, os alunos construíram saberes baseados no senso comum, com forte adesão afectiva, que vão chocar com os saberes e conceitos de natureza científica que a escola lhes apresenta; trata-se então de ter em conta essas concepções alternativas e organizar a partir delas, estratégias de mudança conceptual (...) (Roldão, 2004:44).

Para além de conseguir perceber as concepções dos alunos, verifiquei o quão importante se torna para os mesmos registarem as suas ideias através do desenho, pois a determinada altura a DD. afirma “*Professora gosto muito de fazer desenhos e estes são especiais porque vou explicar-te com ele o que penso sobre o apicultor*”. Ao ouvir o comentário da aluna apercebi-me que de facto eles entendem a importância que aquele desenho tem, vêem-no como uma forma de explicarem as suas ideias e não como um simples desenho. Ao refletir sobre este momento, verifiquei também que os alunos dão igual importância à legenda que efetuam do seu desenho e que atualmente a veem como uma necessidade pois o J. enquanto realizava o seu desenho me disse “*Professora não sei muito bem como desenhar...mas eu desenho como sei e depois escrevo ao lado o que quero dizer...assim percebes melhor*”. Através do comentário do J. e também de outros comentários dos alunos considero que estes já veem a legenda como um complemento do registo gráfico e não como uma descrição que nenhuma relação tem com o desenho, tal como viam nos primeiros registos iniciais, até porque

À medida que a criança começa a adquirir capacidades de escrita é importante que ela aprenda a usar legendas-etiquetas para identificar pormenores nos objetos desenhados e que, posteriormente, aprenda a colocar uma legenda sob a figura de forma a dar uma pequena descrição sobre o que está representado nos desenhos (Pereira, 2002:106).

Um dos momentos desta semana que os alunos mais apreciaram, relativamente ao projeto, foi o momento da visita do apicultor à sala. Os alunos tiveram a oportunidade de visualizar uma colmeia real, os utensílios de que necessita um apicultor e também de ouvir relatos da experiência do próprio apicultor. Da observação que realizei e da avaliação que faço desta atividade considero que foi uma atividade repleta de aprendizagens, tanto para os alunos como para mim que consegui perceber detalhes importantes em relação ao progresso que os alunos têm vindo a realizar através da elaboração do trabalho de projeto. Foi possível verificar isso, quando por exemplo uma aluna do grupo do caracol pergunta ao apicultor *“Então mas na colmeia não são todas abelhas? Existe uma rainha, mas porque? O que é que ela faz de diferente das outras?”* e de imediato uma aluna do grupo da abelha levanta o dedo para responder à pergunta, depois de lhe ser dada permissão para falar refere *“Nós já descobrimos isso quando pesquisámos. Na colmeia existem as abelhas operárias que trabalham sempre, vão buscar o néctar e o pólen das flores para a colmeia. Depois existe a rainha que apenas coloca os ovos para terem novas abelhinhas e toma conta da colmeia e depois existe o zangão que ajuda a rainha a ter as bebés abelhas”*. Através deste e de outros momentos, consegui constatar que muitas das informações que os alunos foram descobrindo ao longo do projeto faziam agora sentido para eles e foi muito interessante verificar que os alunos se mostravam interessados em demonstrar o que tinham aprendido com as pesquisas. Quando uma aluna coloca a questão *“Mas afinal o que comem as abelhas?”* rapidamente a R. responde *“Eu sei isso...nós pesquisámos sobre isso...elas comem néctar e pólen e a Rainha é a única que come geleia real”*. Consegui assim perceber e através da reflexão que faço em relação a este momento, que os alunos conseguiam utilizar a informação que recolheram para responder às dúvidas dos outros colegas e que desta forma estavam a aplicar o conhecimento que tinham adquirido e não apenas a repetir informação que tinham lido durante as suas pesquisas. Para além destes momentos, foi importante perceber o entusiasmo dos alunos quando tiveram a possibilidade de vestir a máscara e as luvas do apicultor e também de manusear o fumigador. Eles próprios enquanto se vestiam faziam questão de mencionar os nomes de cada utensílio, pois diziam *“Agora vou vestir a máscara”, “Falta-me as luvas...”*, *“Isto é o...fumigueiro...ah não fumigador!”*. A prova de mel foi outro dos momentos que se seguiu à partilha de ideias com o apicultor e que todos os alunos apreciaram pois diziam *“É doce professora...”*, *“É muito bom...mas é pegajoso”*, *“Já percebi porque as abelhas gostam tanto do mel...é delicioso”*. Sem se aperceberem e através da prova do mel, os próprios alunos enunciaram algumas das características do mesmo. Ainda em relação a esta semana de intervenção e no âmbito dos projetos, os alunos tiveram a oportunidade de continuar a construção da abelha em 3D, como eles próprios referem. Através dos momentos de construção da abelha é possível verificar que existe no grupo uma grande entreatajuda e cooperação, pois apesar de ser um trabalho prático e não permitir que estejam todos a realizar o trabalho em simultâneo, os alunos mostraram saber coordenar as suas participações pois diziam *“J. ainda não foste...vem agora tu.”* e *“Quem é que falta ajudar? AD. ainda não vieste, troca comigo”*. Este tipo de trabalho, trabalho cooperativo e por sua vez a aprendizagem cooperativa só é possível fazer se *“(...) o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia. Ambas podem conseguir-se a partir da atribuição de papéis aos alunos” (Lopes,2009:23)*. Como tal, considero que enquanto professora poderei melhorar a minha prática neste sentido pois sinto que algumas vezes poderia deixar que os alunos trabalhassem de forma mais autónoma do que na realidade acontece, até porque *“No trabalho de projecto, o papel do professor é mais conselheiro do que o de instrutor” (Katz & Chard, 1997:169)*. Sinto que este é um dos aspetos que ainda posso melhorar, pois a prática é isso mesmo, um aperfeiçoamento constante da nossa atitude e posição enquanto professores, até porque tenho consciência da que

apoio a mais pode impedir que os alunos aprendam, pois fazemos o trabalho por eles, e apoio a menos pode levar o grupo a perder-se e a não atingir o seu objectivo. Enquanto professores temos que manter uma atitude constante de questionar a nossa

prática, em simultâneo com a mesma bem como quando fazemos a nossa própria avaliação do trabalho diário (Gomes, 2011:141).

Da observação que realizei e da avaliação que efetuei, percebo que as atividades práticas e sobretudo relacionadas com a expressão plástica, por si só, cativam mais o grupo, mostrando-se os alunos mais interessados neste tipo de atividade até porque “A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ministério da Educação, 2004:89).

Ainda assim, durante o desenvolvimento do projeto existem alguns momentos em que um ou dois alunos se mostram mais desinteressados e indisponíveis para participar pois os próprios alunos afirmam “*tenho medo de estragar a abelha...*” ou “*não quero porque eu não sei fazer...*”. Perante esta situação, enquanto professora estagiária e ao refletir sobre isto, percebo que não se trata de uma situação de desinteresse mas sim receio de falhar. Como tal, considero importante que dentro do próprio trabalho exista a divisão de tarefas, até porque percebo que estes alunos ao assumirem um papel ou uma tarefa, mudam de imediato o seu discurso, mostrando que são capazes de cumprir a tarefa que lhes é atribuída ou que eles próprios escolhem pois “atribuir papéis ao grupo é a uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva”(Lopes, 2009:24).

Relativamente a esta semana, considero ainda importante refletir acerca da comunicação no âmbito dos projetos. Através da comunicação/apresentação que os alunos fazem de um grupo para o outro e também através da reflexão que realizo em torno deste momento, verifico que os alunos para além de partilharem ideias e informações, isto é, de desenvolverem conhecimentos e efetuarem aprendizagens, mostram ter vontade de comunicar o trabalho que desenvolveram, de mostrar o que foi feito, explicar como foi feito e porquê. No fundo é como se estivessem a dar sentido ao trabalho que foi feito pois estão no fundo a demonstrar os seus conhecimentos, adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto. Porque na verdade “A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (Grave-Resendes & Soares, 2002:77).

Ainda em relação ao trabalho desenvolvido ao longo desta semana, considero pertinente refletir acerca do desenvolvimento da atividade relacionada com a organização e tratamento de dados. Durante o seu desenvolvimento, os alunos referiram “*Mas professora o que vamos mesmo fazer?*”, “*É só para construir o gráfico? Isso é muito fácil.*” e “*Mas com isto vamos fazer o quê?*”. Ao ouvir os comentários dos alunos e ao refletir sobre eles percebo que teria sido importante começar a abordagem desta atividade de uma forma diferente da que na realidade aconteceu. Penso que para este tipo de trabalho seria importante utilizar estratégias diferentes que motivassem os alunos e os levassem a chegar à necessidade de construir um gráfico para organizar os seus dados e não o contrário, como aconteceu. Quanto a mim teria sido importante lançar um desafio aos alunos, fazê-los perceber que tinham uma quantidade de dados e que os teriam de organizar consoante os materiais que tinham à disposição e depois sim, orientá-los e auxiliá-los de forma a organizarem a informação através da elaboração de um gráfico de barras. Como tal, penso que muitas vezes, antes de intervirmos não pensamos suficientemente no modo como vamos abordar e desenvolver as atividades com os alunos, ou seja, não pensamos suficientemente nas estratégias que vamos utilizar e depois torna-se mais difícil evitar a exposição perante os alunos. Até porque a forma como desenvolvemos e organizamos o trabalho com os alunos, as estratégias que utilizamos condicionam depois a aprendizagem que os alunos desenvolvem. Não se trata de pensar na forma como vou organizar a apresentação de um conteúdo (porque ser professor não é apresentar conteúdos), mas sim de pensar em

(...)‘Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?’ (Roldão, 2009:56).

Outro dos momentos que aconteceu esta semana e acerca do qual considero pertinente refletir prende-se com a realização da atividade de experiências com o ar. No início da atividade quando surge a caixa surpresa surge a pergunta “*Para que precisamos dos balões?*” e “*O que vamos fazer com estes materiais?*”. Através das respostas hesitantes dos alunos foi possível perceber que estes não continham elementos/conhecimentos suficientes para conseguir responder às questões, uma vez que desta forma os alunos apenas poderiam tentar adivinhar o que ia acontecer. E foi exatamente isso que aconteceu, os alunos tentaram adivinhar o que iria acontecer em vez de realizarem previsões, isto porque só poderiam realizar previsões se tivessem dados concretos que sustentassem as mesmas. Teria sido importante, que enquanto professores, fornecêssemos aos alunos os dados necessários para que realizassem previsões, pois desta forma apenas estaríamos a fomentar a adivinhação do que vai acontecer.

Durante o desenvolvimento da primeira experiência que tinha como objetivo perceber se o ar ocupa espaço, um aluno refere que “*Um balão está cheio de ar e o outro está vazio, não tem ar*”. Ao refletir sobre a afirmação do aluno é possível perceber que o aluno possui uma conceção alternativa, pois nenhum dos balões apresentados não tinha ar, os dois tinham ar, embora num fosse mais visível do que no outro. Considero por isso que teria sido importante partir da ideia do aluno para desconstruir a conceção que possui e auxiliar do mesmo modo outros alunos que pudessem ter a mesma ideia, uma vez que o professor deve “ (...) procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como o ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002:76). Cabe por isso ao professor gerir a participação dos alunos e aproveitar as ideias que achar pertinentes para abordar determinados conceitos e ajudar os alunos a passarem do conhecimento que possuem do senso comum para o conhecimento cientificamente mais correto, até porque “ (...) os conceitos, as atitudes e as ideias adquiridos pelas crianças nos primeiros anos de escolaridade têm uma influência decisiva sobre a forma como a ciência e a tecnologia serão vistas mais tarde quando adolescentes e adultos” (Afonso, 2008:20).

Ainda em relação ao desenvolvimento desta atividade, outra das afirmações que despertou a minha atenção foi quando o MS. afirma que “*O vento estava em movimento*”. Quando o aluno responde que o vento estava em movimento e ao refletir sobre esta afirmações e outras que se sucederam sinto que os alunos não tomaram bem consciência de que o vento era ar em movimento. Teria sido importante clarificar isso mesmo, que o vento é ar em movimento para que os alunos não possuam conceções alternativas relacionadas com este conceito. Para isso seria importante introduzir outro tipo de atividades práticas, para além da apresentada, que levassem a criança a verificar isso mesmo, pois é importante “ (...) confrontar as crianças com actividades em que elas possam pôr à prova essas ideias, refiná-las, aprofundá-las e alargar o seu âmbito. Estas actividades deverão ser acompanhadas de questões que ajudem as crianças a reflectir (...)” (Pereira, 2002:77).

É importante que enquanto professores sejamos mediadores “ (...) entre as ideias das crianças e as ideias que se pretende que elas construam. Não se advoga que o professor deixe de ser uma fonte de informação” (Pereira, 2002:77).

Quando os alunos na presença de dois balões contidos numa palhinha nivelada, em que um possui mais ar e outro menos, são questionados através da pergunta “*O que aconteceu aqui?*” um aluno responde “*Não está equilibrado. O balão grande pesa mais que o mais pequeno*”. Ao refletir sobre este momento, percebi de imediato que o aluno estaria a fazer confusão entre peso e tamanho. A verdade é que os balões eram do mesmo tamanho, apenas um continha mais ar do que o outro. Mais uma vez, seria importante partir da ideia do aluno e através do questionamento e de outro tipo de atividade levá-lo a chegar à ideia cientificamente correta. O papel do professor é preponderante no que diz respeito à mudança conceptual dos alunos, pois a forma como os questiona também é fundamental para que esta mudança aconteça, uma vez que “Para lá das indicações dadas, uma das componentes essenciais da interacção professor-criança reside na forma como o professor coloca questões às crianças ou responde às solicitações destas” (Pereira, 2002:80).

Ao refletir sobre o desenvolvimento desta atividade foi possível verificar que apesar de ser uma atividade planificada mais direcionada para a área de Estudo do Meio, envolvia muitos conceitos da área da Matemática e também do Português, no que diz respeito à comunicação de ideias. Como tal, considero importante que enquanto professores estejamos atentos a este tipo de situações, pois muitas vezes não temos a noção de todos os conceitos que estão envolvidos em determinada atividade e dessa forma será mais difícil auxiliar os alunos a estruturarem o seu pensamento e as suas ideias de modo a desenvolver aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação considero que tenho conseguido progredir mais a este nível, pois passei a ver a avaliação de uma outra forma, sem ser apenas aquela avaliação sumativa, que permite verificar apenas se o aluno é ou não capaz de executar alguma coisa. Tornou-se para mim muito mais importante avaliar o aluno durante diferentes momentos vivenciados em sala de aula, percebendo os seus progressos e ajudando-o também a perceber qual tem sido o seu percurso, uma vez que, neste momento percebo que “A avaliação, através do processo de comunicação que se estabelece e, muito particularmente, através de um feedback deliberada e devidamente preparado e utilizado, entra no ciclo do ensino e da aprendizagem” (Fernandes, 2008:77). Neste momento, tem sido, para mim, bastante mais significativo realizar a avaliação, uma vez que me questiono sobre tudo o que acontece, em cada momento e que tento perceber quais as dificuldades do aluno e o que poderei fazer para que consiga ultrapassar as mesmas. A verdade é que se enquanto professores “(...) procuramos desenvolver uma prática consciente e orientada pelo conhecimento que temos dos alunos, e não casuística ou intuitiva, não há forma de evitar práticas avaliativas reguladoras” (Santos et al., 2010:14).

Ao longo das diferentes semanas de intervenção vivenciadas até ao momento, foram muitas as aprendizagens, bastantes as dificuldades, mas sobretudo uma longa caminhada repleta de desafios. Considero que todo o trabalho desenvolvido até agora poderia ser sempre melhorado, mas de uma coisa tenho a certeza, só com os erros cometidos foi possível superar-me a mim própria e desenvolver-me enquanto professora. Para finalizar, considero importante referir nesta reflexão relativa à minha última semana enquanto estagiária observante, que todos os momentos de observação foram igualmente importantes aos momentos de intervenção. Através da observação percebi o outro mundo da sala de aula e tive uma outra visão que enquanto interveniente não conseguiria ter, permitindo-me assim desenvolver e realizar aprendizagens que de outra forma não teria tipo oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Gomes, H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos – Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

ANEXO III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – AS ABELHAS

A abelha comum, que possui como nome científico *Apis mellífera*, pertence à maior classe do Reino animal, com mais de 800 mil espécies, a classe dos insetos, sendo proveniente do Reino *animália* e do filo *arthropoda*. A classe dos insetos engloba dezenas de ordens, sendo a abelha pertencente à ordem *Hymenoptera* (Osório, 2010). Os insetos himenópteros e como tal as abelhas constituem assim o grupo dos artrópodes mais diversificado que habita no Planeta Terra (Editorial SOL90, 2008; Osório, 2010).

A abelha é um animal invertebrado, possuindo o esqueleto rígido e as patas articuladas, tal como todos os artrópodes. Para além disso, os insetos e por isso a abelha são hexápodes, uma vez que possuem o corpo segmentado em três partes principais: a cabeça, o tórax e o abdómen e três pares de patas anexas ao tórax. Para além disso, uma das características que distingue os insetos diz respeito ao facto de possuírem antenas sensitivas (José & Muñoz, 2000; Editorial SOL90, 2008; Osório, 2010).

Sendo a abelha um animal pertencente à ordem dos himenópteros significa que esta possui dois pares de asas membranosas, tendo uma organização social complexa, onde cada grupo apresenta funções distintas mas complementares entre si (Editorial SOL90, 2008).

Assim, ainda relativamente à morfologia da abelha torna-se possível salientar que a sua cabeça é constituída por um par de antenas, um par de olhos compostos acompanhados por olhos simples (ocelos) e ainda pelas peças bucais (mandíbula) (José & Muñoz, 2000). As antenas das abelhas têm uma intervenção importante, uma vez que permitem a perceção de cheiros e sabores, funcionando como dois radares que permitem a orientação no espaço e a captação de estímulos sensoriais (paladar e olfato), bem como desempenhando a função de tato que permite a deteção de humidade, de temperatura e de som. (Editorial SOL90, 2008).

Os seus olhos compostos dizem respeito a “(...) duas unidades, situadas em cada lado da cabeça, formadas por um grupo de 6 a 30.000 olhos pequenos, de forma hexagonal, que decompõem a imagem ótica em mosaicos” (Editorial SOL90, 2008: 36) permitindo assim que as abelhas possuam uma visão bastante desenvolvida, conseguindo visualizar movimentos e cores (Editorial SOL90, 2008; Osório, 2010). Os ocelos são olhos simples que funcionam “(...) como fotoreceptores: as células sensitivas que só distinguem as variações da luz” (Editorial SOL90, 2008:36). Os ocelos das abelhas são três e estão situados na parte superior da cabeça, em forma de triângulo (Editorial SOL90, 2008).

O aparelho bucal da abelha é composto por duas mandíbulas e uma língua ou glossa. As mandíbulas são estruturas fortes que servem para cortar e manipular a cera, própolis e o polén, servindo ainda para alimentar as larvas, limpar os favos, bem como retirar abelhas falecidas do interior da colmeia. A língua é muito flexível e coberta de pelos, sendo utilizada para colher e transferir o alimento, bem como para a desidratação do néctar e para o controlo da temperatura da colmeia, através da evaporação da água (Editorial SOL90; Osório, 2010).

Sendo o seu corpo pequeno e segmentado por três partes principais, a abelha apresenta o tórax constituído por três segmentos fornecidos, cada um, por um par de patas, possuindo assim um total de seis patas. Do tórax fazem ainda parte os dois pares asas membranosas, sendo este revestido de pelos mais escuros. No seu abdómen estão alojados quase todos os seus órgãos internos, sendo este

constituído por onze segmentos. Os seus órgãos respiratórios são distribuídos por todas as partes do corpo e revestido interiormente por quitina (José & Muñoz, 2000; Osório, 2010).

As abelhas são insetos sociais que possuem uma organização social bastante estruturada, na medida em que ao contrário de outros insetos, as abelhas não conseguem sobreviver fora da comunidade. A comunidade, constituída normalmente por uma rainha, vários zangões e até 80.000 abelhas operárias, situa-se na colmeia, local onde estas também habitam, sendo que as colmeias podem ser artificiais ou naturais. Cada um destes desempenha uma função específica dentro da colmeia, uma vez que dividem tarefas entre si (Editorial SOL90, 2008; Osório, 2010).

Relativamente às abelhas operárias, que são estéreis, vivem cerca de 45 dias, sendo que têm como função alimentar as larvas, colher o néctar e o pólen nas flores e ainda construir os favos (de formato hexagonal) onde armazenam o mel e o pólen, auxiliando assim na construção da colmeia. As abelhas operárias sugam o néctar das flores utilizando a língua, sendo que transportam o pólen através dos sacos polínicos que possuem nas patas (Osório, 2010).

A abelha rainha é a maior da colmeia que vive entre um a cinco anos habita sempre fechada na colmeia, saindo apenas para realizar o voo nupcial para acasalar com o zangão. Existe apenas uma abelha rainha em cada colmeia, sendo que caso nasça mais alguma estas lutam até a morte. Apenas a abelha rainha pode pôr ovos, fazendo-o em grandes quantidades. O zangão, por sua vez, tem apenas como função acasalar com a rainha, diferindo das abelhas por não possuir ferrão. O ferrão da abelha serve para esta se defender perante um ataque, uma vez que o crava na pele da sua vítima, rasgando depois o seu abdómen ao tentar fugir, morrendo ao fim de poucos dias (Editorial SOL90, 2008; Osório, 2010). As abelhas são assim insetos gonocóricos, uma vez que possuem sexos separados, sendo a sua reprodução realizada por via sexual, entre a rainha e o zangão através do voo nupcial (Osório, 2010).

As abelhas possuem ainda uma importante função no ecossistema, na medida em que têm como função realizar a polinização de flores, plantas e árvores, sendo vitais nos lugares onde existem plantações ou vegetação de diferentes tipos, uma vez que muitas plantas dependem destes insetos. As abelhas sugam assim o pólen das flores, bem como o néctar para produzirem mel, mas também para se alimentarem. O nascimento de uma rainha depende de uma alimentação feita apenas de geleia real, sendo por isso que apenas estas se alimentam da mesma (Editorial SOL90, 2008; Osório, 2010).

Através do trabalho minucioso que desenvolvem, as abelhas realizam diferentes produtos, nomeadamente o mel, a cera, a própolis e a geleia real. O mel é feito a partir do néctar e das secreções do próprio corpo das abelhas. Para além disso, as abelhas conseguem ainda produzir como subprodutos o pólen e o veneno, muitas vezes usados para o combate de algumas doenças (Osório, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Editorial SOL90 (2008). *Enciclopédia do Conhecimento – Biologia 2 – Invertebrados, arcanídeos e insectos*. (1.ª ed.) (2.º vol.). Barcelona: Editorial SOL90

José, M. & Muñoz, P. (2000). *Atlas de Zoologia – Didacta Enciclopédia Temática Ilustrada*. Lisboa: F.G.P. – Editores.

Osório, G. (2010). *Enciclopédia Vida na Terra – Insectos e Aranhas*. Sintra: EuroImpala.

ANEXO IV – RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO “O QUE SABEMOS SOBRE AS ABELHAS?”

Quadro 1 - Transcrições das respostas dos alunos referentes à pergunta “O que sabemos sobre as abelhas?”.

O que sabemos sobre as abelhas?
RESPOSTAS RELACIONADAS COM...
A MORFOLOGIA
R.: As abelhas têm asas transparentes. BP.: As abelhas fazem bz. T.: As abelhas voam rápido. DD.: Têm risquinhas, ferrões e asas. R.: As abelhas têm pelo. B.: São pretas e amarelas. S. e MP.: Se alguém fizer movimentos bruscos, as abelhas picam com o ferrão. AG. e D.: Elas picam. M.: Não podemos fazer movimentos bruscos. B.: As abelhas são insetos. R.: As abelhas têm dois olhos. DD.: Têm antenas e duas asas e têm pés.
O MEL
S.: O mel é feito pelas abelhas. M: O mel é doce. IM. e M.: Podemos comer mel. C.: O mel é bom. J.: Devemos comer mel quando estamos doentes. AD.: Tiram o mel. M.: Nós podemos comer o mel. J., G. e R.: As abelhas fazem mel nas colmeias. BP.: As abelhas vão buscar pólen às flores para fazer o mel. E.: Devemos beber chá com mel quando estamos doentes. C.: O mel é pegajoso.
A REPRODUÇÃO
S.: As abelhas poem ovos.
O PÓLEN e AS FLORES
A.: O pólen pega-se às patas das abelhas. MG.: As abelhas vão buscar o pólen ao centro das flores. E.: Levam o pólen para a colmeia na boca. L.: Elas poem o pólen nos favos de mel. J.: As abelhas gostam das flores.
A COLMEIA
IM.: As colmeias estão nas árvores. G.: Os homens vão tirar o mel às colmeias. IC.: O pólen é tirado das colmeias. C.: Vivem na colmeia. DD.: Elas dormem na colmeia.

ANEXO V – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROJETO



PARTICIPAÇÃO EM TRABALHOS DE PROJETO

Caro Encarregado de Educação,

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

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

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

Agradecemos desde já a sua compreensão,

Sem outro assunto de momento,

Atenciosamente e com os melhores cumprimentos,

O Professor titular de turma

As Professoras Estagiárias



Riscar a opção que **não interessa:**

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

Leiria, ____de Abril de 2013

(O Encarregado de Educação)

ANEXO VI - CRIAÇÃO DA “CAIXA DAS NOVIDADES”

[23 DE ABRIL DE 2013]

DIÁLOGO ENTRE A INVESTIGADORA E OS ALUNOS DA TURMA, NO MOMENTO INICIAL DA MANHÃ:

BP.: *Professora, encontrei um livro sobre as abelhas. Olha aqui?* - indica as páginas do livro - *Fala do mel, do apicultor e da abelha. Aqui mostra a abelha em grande e assim dá mesmo para ver como ela é”.*

B.: *Professora, e eu encontrei isto na internet – (mostra uma folha A4 com uma imagem de uma abelha e algumas informações retiradas da internet).*

Investigadora: *Muito bem! Obrigada!*

C.: *Eu também trouxe...tirei umas fotografias no meu quintal à abelha. Posso trazer-te numa pen?.*

Investigadora: *Claro que sim C. Obrigada!*

AD.: *Professora, e eu trouxe uma abelha numa taça.*

Investigadora: *Foi AD.? Podes mostrar-me se faz favor.*

AD.: *(Abre a tampa com muito jeito para a abelha não lhe fugir) Vês professora? Eu deixei a tampa um bocadinho aberta para ela não morrer aqui dentro. Apanhei ontem com a minha mãe.*

BP.: *Mas professora e agora onde é que vamos pôr todas as nossas coisas que trouxemos de casa?*

Investigadora: *Essa é uma boa questão, BP.*

B.: *Tenho uma ideia! Podíamos pôr ali uma caixa na nossa estante e assim sempre que trouxéssemos pesquisas ou outras coisas deixávamos lá.*

Investigadora: *Acho que é uma boa ideia B.! O que acham turma?*

Turma: *“Sim!”*

Investigadora: *E que nome podemos dar a essa caixa?*

AD.: *Acho que podia ser caixa das novidades, porque vai ter sempre muitas todos os dias.*

Turma: *Sim...sim...pode ser!*

Investigadora: *Então, a partir de hoje, já podemos colocar ali as nossas informações, pesquisas, objetos na caixa das novidades.*

ANEXO VII – PROPOSTAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO PROJETO

✓ O PROBLEMA DA ABELHA VAMOS AJUDAR A RESOLVER...!

24 de abril de 2013

Tendo em conta o trabalho desenvolvido no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, ao longo do projeto, existiram algumas propostas educativas que aconteceram em momentos do dia que eram específicos para o desenvolvimento das mesmas.

No modelo existe assim um momento específico na semana para a realização da denominada Matemática Coletiva. Neste momento, entre outras coisas, “ (...) resolvem-se problemas elaborados pelos alunos ou pelos correspondentes (...) ” (Grave-Resendes & Soares, 2002: 123) e até mesmo pelo professor.

Assim sendo, ao longo de várias aulas, os alunos demonstraram interesse em resolver um problema relacionado com a abelha. Para isso, a investigadora em conjunto com os alunos, procuraram nos ficheiros presentes na sala e a aluna BP. encontrou uma situação-problema em que uma abelha ia às compras de roupa. Apesar do problema exposto apresentar um carácter imaginativo e personificador, isso foi explorado com os alunos, uma vez que o enunciado do problema referia:

As roupas da Maria

A abelha Maria foi às compras. Primeiro comprou três camisolas: uma às bolinhas, uma às riscas e outra com uma flor. Depois decidiu comprar quatro calções: um às riscas, um branco, um às bolinhas e outro com flores. De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a abelha Maria com a roupa que comprou?

Neste momento de Matemática Coletiva, os alunos começaram por formar pares, de forma a realizarem a proposta educativa. Para isso, cada grupo de alunos tinha à disposição uma ficha organizadora (que é sempre utilizada neste momento de resolução de problemas).

Para os alunos realizarem a propostas educativa começaram por compreender o problema, depois planearam qual a estratégia de resolução que iriam utilizar perante o problema e mais tarde demonstraram a forma como o resolveram e escreveram a sua resposta. Todos estes momentos de resolução de problemas pressupõem uma troca e partilha de resoluções, existindo sempre uma comunicação oral dos grupos à restante turma.

De seguida, apresentam-se a título de exemplo, as resoluções de dois dos grupos da turma (Fotografia 1 e 2).

RESOLVER PROBLEMAS MATEMÁTICO. Data: .../.../...

Título do problema: As roupas da abelha Maria

1. COMPREENDER

SUBLINHA, a AZUL, a informações dadas. PINTA, a VERMELHO, o que é para fazer.

A abelha Maria foi às compras. Primeiro comprou três camisolas: uma às bolinhas, uma às riscas e outra com uma flor. Depois decidiu comprar quatro calções: um às riscas, um branco, um às bolinhas e outro com flores. De quantas maneiras diferentes se poderá vestir a abelha Maria com a roupa que comprou?

2. PLANEAR

Planear a estratégia escolhida

1. Escolher um parâmetro	2. Definir o problema	3. Definir a participação	4. Fazer tentativas	5. Anotar as ideias	6. Fazer um plano lógico	7. Fazer um diagrama	8. Fazer um teste	9. Fazer uma tabela	10. Fazer uma lista	11. Fazer uma hipótese	12. Fazer uma conclusão	13. Fazer uma estimativa	14. Fazer uma comparação	15. Fazer uma observação
--------------------------	-----------------------	---------------------------	---------------------	---------------------	--------------------------	----------------------	-------------------	---------------------	---------------------	------------------------	-------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. RESOLVER

1. Elaborar uma resposta

2. STOP! O resultado responde ao que é para fazer? Se responder, escrever a resposta.

3. RESPOSTA AO QUE É PARA FAZER.

4. Avaliar o resultado

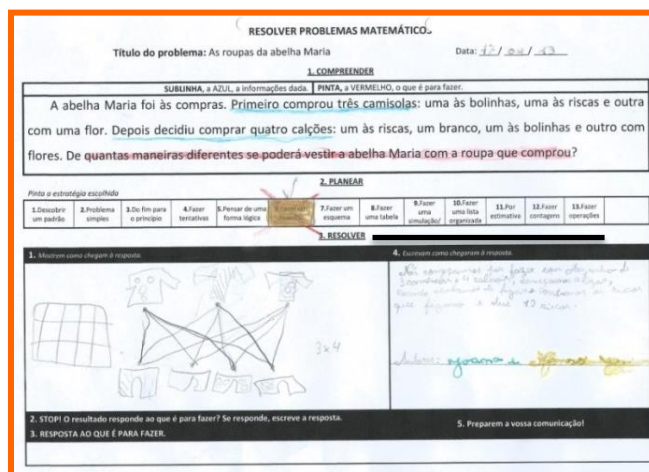
5. Preparar a vossa comunicação!

12 maneiras diferentes para se vestir a abelha Maria com a roupa que comprou.

Fotografia 1 - Resolução da DD. e do G. para o problema apresentado.

Através da resolução dos alunos DD. e G. é possível perceber que o grupo facilmente compreendeu o problema, sublinhando a azul as informações dadas e a vermelho o que era para fazer/resolver, demonstrando assim terem percebido o que era pedido no problema. Em seguida, recorrendo como estratégia de resolução, o desenho, os alunos demonstram a forma como chegaram à resposta.

Com a sua explicação: “Nós começamos por desenhar as camisolas e os calções. Ligamos o primeiro calção às 3 camisolas, o segundo calção ligamos às 3 camisolas e fomos continuando. O nosso resultado foi 12 formas diferentes de vestir.” é possível verificar que os alunos fizeram corresponder os diferentes calções a cada uma das camisolas, perfazendo assim um total de doze diferentes maneiras possíveis para a abelha se vestir (Fotografia 1).



Fotografia 2 - Resolução da J. e do AG. para o problema apresentado.

Através da resolução dos alunos J. e AG. consegue perceber-se que desde logo compreenderam o problema, uma vez que identificaram com facilidade as informações dadas e o que se pretendia descobrir com mesmo.

Recorrendo também à estratégia do desenho, os alunos mostraram a forma como chegaram à resposta e através da sua explicação: “Nós começamos por fazer um desenho de 3 camisolas e 4 calções, começamos a ligar, coando acabamos de ligar e contamos os riscos que fizemos e deu 12 riscos” pode verificar-se que apesar de fazerem ligações, não fizeram apenas corresponder a cada camisola, os calções, mas efetuaram diferentes ligações, quer dos calções para as camisolas, quer vice-versa, apresentando desta forma uma resolução menos organizada e por isso mais complexa de perceber comparativamente à apresentada anteriormente.

Ainda assim, é possível inferir que estes alunos apresentavam um raciocínio com um grau de abstração maior comparativamente ao que explicitaram na resposta do seu raciocínio, uma vez que é possível verificar que faz parte do seu esquema uma representação numérica “3 x 4”.

Desta forma, consegue perceber-se que os alunos, a determinada altura do seu raciocínio, compreenderam que ao multiplicarem o número de camisolas pelo número de calções iriam obter o número total de formas diferentes que a abelha tinha para se vestir, apesar de não o terem referido na sua explicação por escrito, nem oralmente, demonstrando possuírem alguma dificuldade em comunicar de forma explícita as suas ideias, até porque “comunicar uma ideia ou um raciocínio a outro, de forma clara, exige a organização e clarificação do nosso próprio pensamento” (Boavida *et al.*, 2008).

Perante as resoluções dos diferentes grupos de alunos, a investigadora teve a oportunidade de verificar que todos os grupos recorreram à mesma estratégia de resolução, o desenho. Contudo, apesar de utilizarem a mesma resolução, foi notório que a forma como os alunos explicaram a sua resolução oferecia algumas diferenças.

O momento de partilha das resoluções evidenciou-se assim importante porque através das ideias de cada grupo, a turma chegou a uma nova resolução (multiplicação do número de calções pelo número de camisolas ou vice-versa) para o problema, uma vez que foi explorada com maior ênfase a ideia representada no esquema, pelos alunos J. e AG..

Quando os alunos se encontram perante um problema para resolver, estes têm a oportunidade de recorrer a diferentes representações, fomentando assim o desenvolvimento do raciocínio e da fundamentação das ideias. Também o incentivo à comunicação é uma das mais-valias da resolução de problemas, permitindo assim o estabelecimento de conexões entre os vários temas matemáticos e também entre as diferentes áreas curriculares (Boavida *et al.*, 2008).

Assim sendo, pode dizer-se que com a proposta educativa realizada, os alunos conseguiram desenvolver uma multiplicidade de conhecimentos.

O facto de o problema estar relacionado com a abelha, poderá ter sido um fator motivante para os alunos (também devido ao entusiasmo que demonstravam perante o projeto), uma vez que foi notório o interesse e a participação ativa de todos os alunos durante o momento de resolução do problema. Salienta-se que é importante para os alunos que a resolução de problemas se relacione com rotinas diárias e até situações Matemáticas que possam surgir de uma história (Associação de Professores de Matemática, 2007) desenvolvendo em simultâneo o seu imaginário.

Desta forma, é possível referir que através desta proposta educativa, ainda que relacionada com a personificação da figura da abelha, os alunos conseguiram desenvolver competências Matemáticas, desde a compreensão do problema, à escolha da estratégia mais adequada, até à representação e apresentação das suas resoluções, conseguindo assim realizar aprendizagens também ao nível da comunicação.

✓ A VISITA DO APICULTOR DAVID

05 de junho de 2013

No decorrer do projeto os alunos tiveram a oportunidade de receber a visita do apicultor David na sala de aula. A proposta educativa foi desenvolvida partindo da sugestão de um aluno, o D. quando mencionou “Eu tenho um vizinho apicultor. Ele tem abelhas. Posso pedir para ele vir cá à escola e falar connosco”. Na impossibilidade do vizinho do aluno se deslocar à sala de aula, a investigadora decidiu proporcionar esse momento aos alunos através da visita de um apicultor seu conhecido, o apicultor David.

Assim, no período da manhã, os alunos receberam a visita do apicultor David na sala de aula e conseguiram através do momento interagir com o mesmo, realizando questões, mas também partilhando algumas das ideias que já possuíam acerca da apicultura.

Ao longo da interação com os alunos, o apicultor explicou todo o processo de produção do mel, mas também partilhou com os mesmos alguns dos instrumentos e vestuário que utiliza diariamente durante a recolha do mel e tratamento das colmeias e abelhas que possui (Fotografias 3 a 5).



Fotografia 3 – O apicultor David a mostrar e explicar a constituição de uma alça da colmeia.



Fotografia 4 – O apicultor David a retirar um quadro da alça da colmeia utilizando o alicate.



Fotografia 5 – Explicação e demonstração do manuseamento e constituição de um quadro da alça da colmeia.

Este momento foi enriquecido com a apresentação de algumas fotografias e vídeos recolhidas no local onde se encontram as próprias colmeias do apicultor (Fotografia 6). Desta forma foi possível que os alunos observassem de uma forma mais real todo o trabalho desenvolvido pelo apicultor.

Para além disso, os alunos tiveram ainda a oportunidade de manusear alguns dos instrumentos utilizados pelo apicultor (Fotografia 7), bem como de experimentar algum do seu vestuário (Fotografia 8). No final, tiveram ainda a possibilidade de provar mel confeccionado pelas abelhas do próprio apicultor (Fotografias 9).



Fotografia 6 – O apicultor David recorrendo às fotografias para explicitar o processo de recolha do mel dos quadros da colmeia.



Fotografia 7 – Alunos durante a exploração e manuseamento da cera e dos quadros da alça da colmeia.



Fotografia 8 – O aluno D. com o vestuário do apicultor.



Fotografia 9 – Alguns dos alunos durante a prova do mel.

Ao longo da exploração os alunos colocaram diversas questões, curiosidades e dúvidas que tinham em relação ao processo de formação do mel, mas também em relação ao trabalho do apicultor, ao seu vestuário e utensílios. No Quadro seguinte (Quadro 2), apresentam-se as questões colocadas pelos alunos ao longo da exploração e interação com o apicultor.

Quadro 2 – Questões colocadas ao apicultor David durante a sua visita à sala de aula.

AD.: <i>Como se chama o fato que tu usas?</i>	DS.: <i>Onde é que elas levam o pólen?</i>
J.: <i>Quem é que faz as colmeias?</i>	D.: <i>Como se chama isso que está dentro da colmeia?</i>
L.: <i>As abelhas não picam quando vais tratar delas?</i>	MP.: <i>O que é o néctar?</i>
J.: <i>Quem é que faz a cera para os quadros?</i>	L.: <i>Como é que sabes que elas estão doentes?</i>
IM.: <i>O que é que as abelhas comem?</i>	C.: <i>Como é que distinguimos as abelhas operárias da abelha rainha e do zangão?</i>
M.: <i>O que acontece se as abelhas nos picarem?</i>	AG.: <i>Como é que tu tiras daí o mel?</i>
MP.: <i>Como é que as abelhas entram e saem da colmeia?</i>	D.: <i>Como é que o mel depois vai para os frascos?</i>
MP.: <i>Onde é que elas vão buscar o pólen e o néctar?</i>	

Tendo sido este um momento partilhado entre os alunos de ambos os projetos (abelha e caracol) que decorriam em simultâneo na turma, foi notório, possivelmente devido ao trabalho anteriormente desenvolvido no âmbito do projeto, que alguns alunos demonstraram saber as respostas a algumas

questões colocadas pelos colegas. Desta forma, pode dizer-se que os alunos conseguiram partilhar algum do conhecimento adquirido anteriormente, demonstrando ter construído ideias cientificamente aceites relativamente a alguns elementos relacionados com a abelha, uma vez que, a título de exemplo, a R. mencionou “as abelhas comem pólen e néctar, nós já pesquisámos isso” e a DD. referiu “A rainha come geleia real, é a única, as outras não comem”, demonstrando assim conseguir responder à questão colocada por um colega acerca da alimentação das abelhas.

Também a R. referiu que “as abelhas levam o pólen no saco polínico, na pata traseira, também já vimos isso”, respondendo assim à questão de um colega no que se refere ao transporte do pólen realizado pelas abelhas. A J. conseguiu ainda referir que “As abelhas operárias vão buscar o pólen e néctar às flores”, obtendo assim resposta para a questão de uma colega relativamente à recolha do pólen.

Tal situação parece indicar que durante a interação e exploração mantida com o apicultor David os alunos foram interligando os aspetos que estavam a explorar com o trabalho desenvolvido anteriormente no projeto, nomeadamente uma das alunas que referiu “esta colmeia está parecida com a nossa colmeia de histórias” fazendo assim uma analogia entre a representação da colmeia e a colmeia real, evidenciando ter conseguido realizar uma comparação onde percebeu as semelhanças e diferenças entre as mesmas, pois explicitou-se dizendo “a nossa é parecida porque tem uma tampa igual, tem uma entrada para as abelhas, um bocadinho diferente, mas tem, tem os quadros e em vez da cera e dos favos, nos quadros tem as folhas brancas onde escrevemos a história”.

Após estes momentos, realizou-se uma reflexão em grande grupo, onde os alunos manifestaram as ideias que consideraram ter aprendido com a visita do apicultor David, recorrendo à pergunta “O que aprendemos com a visita do apicultor David?”. Em seguida, apresenta-se a transcrição desse momento (Quadro 3).

Quadro 3 – Ideias dos alunos após a visita do Apicultor David.

“O que aprendemos com a visita do apicultor David?”	
<p>J.: O David tem agora quatro colmeias.</p> <p>AG.: Ele começa por vestir o fato de apicultor.</p> <p>B.: Primeiro veste o fato completo, depois a camisola que tem agarrado o chapéu com a rede para a cara e no fim as botas e as luvas. Assim as abelhas não o picam.</p> <p>BP.: Quando vai visitar as colmeias ele leva sempre o remédio porque elas podem estar doentes. Leva também o alicate para conseguir pegar nos quadros.</p> <p>R.: As abelhas saem e entram na colmeia para irem buscar e trazer o pólen para dentro dos favos. E depois é que começam a formar o mel.</p> <p>J.: As colmeias têm alças e depois dentro dessas alças têm quadros e os quadros têm cera que tem os favos para as abelhas porem o pólen e o néctar.</p> <p>DD.: Na colmeia vivem as abelhas operárias, a abelha Rainha e os zangões.</p> <p>M.: Só há uma rainha na colmeia, se existirem duas elas lutam para ficar só uma.</p> <p>G.: O David abre a tampa da colmeia e com o fumigador deita fumo para as abelhas ficarem zonzas.</p>	<p>M.: Depois com o alicate agarra os quadros e vê se já têm mel nos favos.</p> <p>AG.: E se os quadros só tiverem a cera ele não tira nada. Se tiverem cera a mais ele raspa o quadro com uma faca própria e tira a cera.</p> <p>M.: As abelhas transportam o pólen no saco polínico nas patas de trás.</p> <p>R.: As abelhas comem pólen e néctar e só a abelha rainha é que come geleia real.</p> <p>AD.: Ele só tira os quadros da colmeia quando eles estão cheios de mel.</p> <p>DD.: Depois leva os quadros para uma máquina...o...centrifugador...centrifugador...e depois eles andam à volta para escorrer todo o mel.</p> <p>R.: O mel é raspado dos quadros para o fundo dessa máquina e os quadros ficam só com a cera que tem os favos.</p> <p>G.: Depois o mel sai pela torneira da máquina e vai para os frascos. São as abelhas que fazem quase tudo, os apicultores só tiram o mel dos quadros.</p>

Com o desenvolvimento da proposta educativa é possível verificar que os alunos partiram dos seus conhecimentos iniciais e também dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo do projeto, evidenciando ainda ter conseguido desenvolver diversos conhecimentos ao longo da interação com o

apicultor, uma vez que através das respostas obtidas se verifica que utilizaram vocabulário cientificamente correto para partilhar as suas ideias, como “colmeia”, “abelhas operárias”, “abelha rainha”, “pólen”, “néctar”, “fumigador”, “alça”, “quadro”, “pólen”, “favos” centrifugador”, “cera” e “apicultor”. As ideias partilhadas pelos alunos parecem indicar que adquiriram conhecimentos suficientes para entender todo o processo de confeção do mel, bem como a função das abelhas, do apicultor e dos utensílios utilizados pelo mesmo, conseguindo assim desenvolver os seus conhecimentos ao nível do Estudo do Meio, nomeadamente no que se refere ao conhecimento do mundo, neste caso dos diferentes aspetos relacionados com a abelha, mais especificamente em relação ao processo de confeção do mel.

Pode ainda dizer-se que durante a visita do apicultor David os alunos conseguiram desenvolver também as suas competências relativamente à área curricular de Português, no domínio da linguagem oral, através da comunicação que mantiveram com o apicultor de forma a explicitar as suas ideias e opiniões de forma correta, utilizando vocabulário adequado ao contexto e situação vivenciada.

Os alunos evidenciaram maior interesse e motivação ao longo da proposta educativa, bem como uma imensa curiosidade, possivelmente devido ao facto de ser uma experiência vivenciada com um profissional da área da apicultura e também pelo facto de conseguirem manusear os diversos utensílios do mesmo, que até ao momento apenas tinham visualizado através de fotografias. Desta forma, tornou-se numa experiência mais significativa para os mesmos, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens e desenvolvimento de conceitos. Da mesma forma, o facto de ter sido uma sugestão de um aluno parece influenciar o modo como os alunos vivenciaram e desenvolveram a proposta educativa, uma vez que desta forma foi possível ir de encontro aos interesses dos alunos, criando tornando-se momentos mais significativos para os mesmos.

Desta forma, revelaram ainda conseguir respeitar-se entre si e perante o próprio apicultor, na medida em que conseguiram partilhar informações respeitando o adulto e os colegas com quem comunicavam e interagiam, demonstrando saber estar e respeitar os outros, aplicando e desenvolvendo competências ao nível da formação pessoal e social, pois torna-se essencial que “(...) as crianças aprendam a ser cidadãs através dos projectos que realizam (...)” (Vasconcelos *et al.*, 2012:18). A proposta educativa tornou-se fundamental, pois “a interação é (...) um eixo fundamental da situação educativa. É preciso torná-la efetiva. (...) em novas conexões entre instâncias e protagonistas (pais, comunidade...)” (Gambôa, 2011:72), uma vez que a competência social se desenvolve através da interação que é mantida com os outros (Katz & Chard, 1997).

✓ CONSTRUÇÃO DOS CARTAZES INFORMATIVOS “O APICULTOR...”

05 de junho de 2013

Esta proposta educativa surge no seguimento da visita do apicultor David, tendo sido uma sugestão dos alunos após a realização do cartaz informativo acerca da abelha. Através da interação com o apicultor David e das fotografias fornecidas, os alunos tiveram a oportunidade de se organizar em grupo para documentar os conhecimentos que desenvolveram. Decidiram assim realizar um cartaz informativo acerca do vestuário e dos utensílios do apicultor e outro cartaz acerca do processo de fabrico do mel (Fotografia 10).



Fotografia 10 – Algumas alunas com os cartazes informativos elaborados.

Para isso, os alunos dividiram tarefas entre si, ficando uns responsáveis por selecionar as fotografias a colocar nos cartazes, outros por escrever em retângulos coloridos as legendas para as mesmas e ainda outros os títulos dos cartazes.

Através da proposta educativa desenvolvida, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar expressões e nomes cientificamente aceites para documentar a visita do apicultor, como “fumigador; luvas; botas; fato completo; camisola e chapéu de rede; centrifugador; alça; alicate; quadro; colmeia”, conseguindo assim identificar cada um dos utensílios do mesmo, bem como explicitar e descrever de forma sucinta o processo sofrido pelo mel até chegar ao consumo final, parecendo assim evidenciar terem conseguido desenvolver os seus conhecimentos através da interação com o apicultor David.

Ao longo da elaboração dos cartazes informativos acerca do apicultor e do mel, os alunos conseguiram desenvolver diversas competências, nomeadamente no que se refere ao trabalho em grupo e em cooperação, demonstrando serem capazes de trabalhar de forma organizada, desenvolvendo as suas competências e aprendizagens ao nível das relações sociais.

✓ **SOU APICULTOR...POR MINUTOS...**

05 de junho de 2013

A proposta educativa apresentada decorre no seguimento da visita do apicultor David e da elaboração dos cartazes informativos. Os alunos demonstraram desde o início a sua curiosidade, bem como o seu interesse em manusear os utensílios e em vestir o fato do apicultor. Tendo em conta o interesse manifestado, decidiu-se dar a oportunidade a cada aluno para vestir e manusear alguns dos utensílios do apicultor.

Assim, cada aluno pode vestir a camisola e chapéu de rede, as luvas e ainda manusear o fumigador. De forma espontânea, enquanto experimentavam os fatos e manuseavam os utensílios os alunos acabaram por sentir que estavam em personagem, começando a dramatizar no momento. Nesse momento, os alunos foram mencionando naturalmente alguns termos e expressões relacionadas com o trabalho do apicultor, introduzindo alguns dos termos cientificamente aceites explorados anteriormente durante a interação com o apicultor David. Os alunos através do jogo exploratório e dramático pareceram evidenciar ter compreendido, em geral, o processo de fabrico do mel, bem como a função de cada um dos utensílios explorados. No quadro seguinte apresentam-se excertos das dramatizações efetuadas pelos alunos e documentadas pela investigadora no caderno diário do projeto.

Quadro 4 – Vozes dos alunos aquando da interpretação da personagem de apicultor – “Sou apicultor...por minutos”.

Vozes dos alunos - “Sou apicultor...por minutos”

B.: *Sou apiculadora (...) vesti o meu fato...as luvas e levo o fumigador para conseguir mexer na colmeia.*
BP.: *(...) só com o fumo consigo mexer nas abelhas sem elas me picarem...depois tiro de lá o mel que está nos quadros e a seguir vai para uma máquina.*
D.: *(...) Quando lá vou primeiro vejo se elas estão doente e precisam de algum remédio e depois vou ver os quadros das várias alças para ver se têm mel.*
G.: *(...) Este fumigador serve para deitar fumo e elas ficam a dormir. Só depois consigo mexer na colmeia. (...) Vejo sempre os quadros que já têm mel (...) só depois vai para a minha máquina que anda à roda, essa máquina tira o mel dos quadros e depois é que vai para os potes.*
J.: *(...) Sempre que vou tratar das minhas abelhas levo este fato, com chapéu de rede e luvas para me proteger (...) As colmeias têm alças e em algumas alças elas fabricam o mel, mas em outras crescem as novas abelhinhas bebés que depois vão ajudar a ir buscar o pólen às flores.*
R.: *(...) Quando vou tratar das colmeias vejo se está tudo bem, se as abelhas precisam de remédio e se os quadros já têm mel. Se tiverem mel, tiro os quadros com um alicate e levo para o centrifugador...centrifudor...centrifugador...que anda com eles à volta e tira o mel que eles têm para depois irem para os frascos. (...) Se os quadros tiverem cera a mais, eu tenho de tirá-la com uma espátula para os favos poderem estar abertos para as abelhas poderem pôr lá o pólen para fazer o mel.*

Tendo em conta as expressões documentadas pela investigadora e presentes no Quadro 4., torna-se possível verificar que alguns dos comentários mencionados pelos alunos ao longo do desenvolvimento da proposta educativa, parecem indicar que o trabalho desenvolvido em torno do projeto foi significativo, uma vez que os alunos demonstram conhecer diverso vocabulário inerente à temática em estudo, neste caso à apicultura e ao trabalho do apicultor, bem como ao processo de confecção do mel, referenciando-o através do uso de nomes cientificamente aceites, como “fumigador”, “colmeia”, “quadros”, “alça”, “centrifugador”, “luvas”, “chapéu de rede”, “mel” e “pólen”.

Algumas características e sobretudo comportamentos do apicultor são também referidas pelos alunos, parecendo assim que compreenderam e ficaram a conhecer de uma forma mais significativa o trabalho desenvolvido pelo mesmo, pois referem que “só com o fumo consigo mexer nas abelhas sem elas me picarem”, “Sempre que vou tratar das minhas abelhas levo este fato com chapéu de rede e luvas para me proteger” e “(...) Quando vou tratar das colmeias vejo se está tudo bem, se as abelhas precisam de remédio e se os quadros já têm mel”.

Desta forma, pode dizer-se que os alunos conseguiram desenvolver os seus conhecimentos no que diz respeito ao trabalho do apicultor e ao processo de confecção do mel, uma vez que os comentários apresentados parecem evidenciar algumas das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do grupo.

Para além disso, ainda que de forma espontânea, os alunos tiveram a oportunidade de recorrer à Expressão Dramática para aplicar e desenvolver alguns dos conhecimentos adquiridos anteriormente, até porque ao utilizarem simultaneamente a linguagem verbal, corporal e gestual, os alunos tiveram a oportunidade de através do improviso desenvolver as suas possibilidades expressivas, utilizando-as para comunicar os conhecimentos adquiridos (Ministério da Educação, 2004), pois “desempenhar papéis pode ser considerado um meio bastante natural de aprender (...)” (Roden & Foreman, 2010:141) uma vez que “(...) como a dramatização envolve o movimento físico, ela pode ser usada para ajudar a explicar conceitos (...)”(Roden & Foreman, 2010:141).

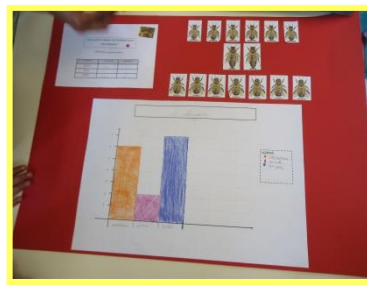
Assim, a dramatização considera-se uma experiência de aprendizagem importante, pois consegue integrar as diferentes áreas do cérebro, permitindo que os alunos comuniquem utilizando linguagem científica, desenvolvendo o seu vocabulário científico, possibilitando assim que demonstrem a sua aprendizagem (Roden & Foreman, 2010), até porque “o uso da dramatização também ilustra conceitos científicos (...) e facilita a retenção do conhecimento adquirido” (Roden & Foreman, 2010:142).

✓ AS ABELHAS VAMOS AJUDAR, A COLMEIA A ORGANIZAR

05 de junho de 2013

A presente proposta educativa foi desenvolvida com os alunos de toda a turma, interligando o trabalho desenvolvido com o projeto que decorria em simultâneo. Os alunos foram desafiados a organizar através da elaboração de gráficos de barras várias “colmeias”, isto é, tinham à sua disposição a base do gráfico construída e possuíam imagens de abelhas (operárias, rainhas e zangões). O objetivo da proposta educativa era que cada grupo de alunos conseguisse organizar as suas abelhas.

Para isso, os alunos organizaram-se em dois grupos, começando por registar numa tabela de frequências o número de abelhas operárias, rainhas e de zangões presentes na sua colmeia. Só depois organizaram os dados que obtiveram em gráficos de barras, construindo cartazes com os mesmos (Fotografia 11).



Fotografia 11 – Cartaz da “Colmeia”

Através da proposta educativa, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências sociais ao nível do trabalho em grupo, mas sobretudo ao nível dos conceitos matemáticos, nomeadamente da organização e tratamento de dados. Desta forma, conseguiram desenvolver os seus conhecimentos ao nível da elaboração e preenchimento de tabelas de frequências, bem como de elaboração de gráficos de barras, mas também ao nível da comunicação matemática, uma vez que os alunos depois de elaborarem os cartazes com os gráficos tiveram a possibilidade de comunicar à turma os dados obtidos, tornando-se este um momento fulcral, pois “comunicar uma ideia ou um raciocínio a outro, de forma clara, exige a organização e clarificação do nosso próprio pensamento” (Boavida *et al.*, 2008:62). Os alunos tiveram ainda a oportunidade de utilizar alguns dos conhecimentos que parecem ter adquirido com a implementação do projeto, uma vez que a investigadora teve a oportunidade de registar no caderno diário do projeto algumas das expressões que utilizaram e demonstram alguns dos conhecimentos adquiridos como “Numa colmeia só pode haver uma rainha, se houverem duas elas lutam até à morte de uma” ou “Temos de organizar por operárias, zangões e depois fica só a rainha” e ainda “Nesta colmeia existem muitas operárias, mas é sempre assim porque elas é que trabalham, vão buscar o pólen e o néctar, fazem os favos, tratam das larvas e da colmeia”.

✓ O TESOURO VAMOS ENCONTRAR PARA UM FILME VISUALIZAR

12 de junho de 2013

Esta proposta educativa foi o desfecho do projeto desenvolvido, tendo-se proporcionado aos alunos um momento lúdico, onde tiveram a oportunidade de visualizar um filme de animação que desde o início da implementação do projeto solicitavam, o filme “A História de uma Abelha”. Para isso foram os alunos foram desafiados a ultrapassar diferentes desafios ligados à área da Expressão Motora, permitindo o desenvolvimento de diversas capacidades motoras, como velocidade, equilíbrio, reação e de diversas habilidades motoras como correr, saltar, lançar e agarrar. Só depois de conseguirem ultrapassar os diferentes desafios é que os alunos conseguiram chegar ao tesouro que continha no seu interior o filme que depois visualizaram na sala de aula, recorrendo ao quadro interativo, como documentam as fotografias seguintes (Fotografias 11 a 14). Para além disso os alunos tiveram ainda a oportunidade de desenvolver competências sociais, na medida em que tiveram de cooperar entre todos, formando uma só equipa para conseguir um objetivo comum, obter o tesouro.



Fotografia 11 – Primeiro desafio.



Fotografia 12 – Segundo desafio.



Fotografia 13 – Terceiro desafio.



Fotografia 12 – A descoberta do tesouro.

ANEXO VIII – FOLHA INFORMATIVA DIRIGIDA AOS PAIS

[INSERIDA NO INTERIOR DA REPRESENTAÇÃO DA COLMEIA]

Caros pais,

Lanço-vos o seguinte desafio:

Em conjunto com os vossos filhos, escrever a história desta colmeia e de quem cá vive.

Para tal, cada família tem uma página para dar asas à criatividade e continuar a história escrita anteriormente por outra família.

Nesta colmeia, tudo é possível! Podem criar personagens, aventuras e tudo aquilo que a imaginação permitir. Não se esqueçam da ilustração!

Não se preocupem! Os vossos filhos irão ser uma preciosa ajuda no processo criativo.

Vamos lá desenferujar as canetas...!

Espero que não haja muitas picadelas de abelhas...

Um muito obrigado,

Rita

ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA CRIATIVA “HISTÓRIA DE UMA COLMEIA”

PÁGINA 1

Era uma vez uma colmeia muito especial!

Nesta colmeia apenas vivem abelhas muito, mas mesmo muito divertidas!

Os dias são uma animação!



PÁGINA 2

Elas são muito trabalhadoras. Vão buscar o pólen às flores e fazem o melhor mel do mundo!

Parecem umas lindas bailarinas com os seus lindos fatos pretos e amarelos.

Passam os dias a dançar, a meter o mel dentro dos favos da colmeia.



PÁGINA 3

A colmeia é o nome dado a uma colónia de abelhas ou ao abrigo construído para ou pelas abelhas. É aqui nas colmeias que as abelhas criam novas abelhas, fazem o mel.

Esta colmeia é especial... possui 80 mil abelhas cuja maioria são gémeas!



PÁGINA 4

A rainha desta colmeia especial mandou o zangão ir dizer às outras abelhas para ir buscar o pólen para fazer o mel.



PÁGINA 5

O zangão ia no seu caminho para avisar as abelhas mas viu uma bela abelha pousada numa flor.

Logo se apaixonou e foi ter com ela, só que havia um problema.

Ela pertencia a outra colmeia...



PÁGINA 6

Então o zangão começou a chorar, a chorar e a abelha disse:
- Não fiques triste, podes casar comigo à mesma. E assim foi.
O casamento foi tão giro que à noite até sonharam com o casamento.



PÁGINA 7

No sonho a abelha e o zangão imaginam que fizeram uma grande colmeia com muitos filhos.
Esses filhos tornaram-se operárias e produziram um delicioso mel.



PÁGINA 8

Da noite para o dia o sonho transformou-se em realidade.
Uma colmeia cheia de filhinhos do zangão e da abelha Adelaide!
Fruto da felicidade nasce o mel mais delicioso do mundo.
Todos querem provar! E em troca de uma flor todos o podem levar!
E eis que chega então o dia tão ansiado por todos: o dia da diversão...



PÁGINA 9

No dia seguinte, o zangão e a abelha Adelaide e os seus filhos foram a um lindo campo de flores muito coloridas.
Os filhos logo começaram a saltar de flor em flor.
O filho mais novo chamado Bolinha distraiu-se e caiu no chão.



PÁGINA 10

Mas logo se levantou e não chorou.
Voaram, voaram, voaram e foram ter a um campo que além de muitas flores também tinha borboletas coloridas.
Todos juntos brincaram.



PÁGINA 11

As borboletas gostaram muito das abelhas e disseram que queriam ser como elas por um dia.

Foi então que as abelhas tiveram uma grande ideia!

- Vamos transformar as borboletas em lindas abelhas por um dia...



PÁGINA 12

Depois as abelhas voaram, voaram até que encontraram um mel especial que torna os animais em abelhas, mas por um dia.

As abelhas trouxeram o mel e as borboletas tomaram-no.

- Cuidado disse a abelha Rainha, o efeito deste mel apenas dura 1 dia!

- Aproveitem-no bem...!!!



PÁGINA 13

Desde logo as borboletas se mostraram muito trabalhadoras... aproveitaram e foram buscar o pólen às flores e fizeram o melhor mel do mundo!

Pareciam umas bailarinas com os seus fatos amarelos e pretos, muito fofas e trabalhadoras como as verdadeiras abelhas...



PÁGINA 14

A abelha Adelaide é a rainha da colmeia, ensina as operárias que devem voar pelos campos coloridos, perfumados, pois assim elas levam mais pólen nas suas patas para a colmeia.

Ao mesmo tempo, as borboletas deixam de ser abelhas e as verdadeiras abelhas espalham pelos campos o pólen para nascerem mais flores.

O mel que elas produziram é tão especial, que até é muito bom para a saúde de todos os que o comem.

Vamos proteger as abelhas e esta colmeia em especial!

Perlim pim pim... a história desta colmeia chegou ao fim...!



ANEXO X - TRANSCRIÇÃO DOS DIÁLOGOS REALIZADOS DURANTE A OBSERVAÇÃO DA ABELHA

✓ ALUNA B.

Investigadora: O que consegues observar com a lupa B.?

B.: Consigo ver melhor as partes da abelha que já aprendemos antes... indica) aqui é o tórax...é aquela coisa ali...tem asas...parecem-me quatro...uma, duas...três...e esta quatro...ali o abdómen...esta coisa aqui...parte de trás...

Investigadora: E consegues ver mais alguma coisa B.?

B.: Sim...esta coisinha aqui perto do abdómen...ao pé da pata...o...saco...poli...polínico...acho que é isso...Vejo as patas...parecem-me só quatro...mas eu sei que são seis...olha não consigo ver os olhos...nem com a lupa...devem ser mesmo pequenos...

Investigadora: E consegues ver mais alguma coisa B.?

B.: As antenas! São mesmo duas...e a cabeça também é fácil ver...é aqui à frente...e dá para ver as asas...

Investigadora: E como são essas asas?

B.: São transparentes....(silêncio)....não consigo ver mais nada...mas...espera...não está aqui o ferrão....Ah! pois! É só quando estão a atacá-la e esta abelha já está morta.

Investigadora: Muito bem B.! Obrigada pela tua ajuda para observar a abelha com a lupa.

✓ ALUNA BP.

Investigadora: O que consegues observar na abelha com a lupa BP.?

BP.: Tem pelo...parece-me que está aqui um olho...tem aqui um olho...são pequeninos...não consigo ver muito bem todos....as patas...estão todas dobradas...

Investigadora: Quantas patas tem essa abelha?

BP.: Tem (conta em silêncio)...seis...são seis patas que ela tem...têm todas...nós aprendemos isso...

Investigadora: O que consegues ver mais nessa abelha com a lupa?

BP.: Tem aqui duas antenas...tem asas...são transparentes...tem uns desenhos nas asas...parece tipo castanhos...

Investigadora: E consegues ver quantas partes tem o corpo dessa abelha?

BP.: Consigo ver três...não me lembro dos nomes delas...mas são três...aqui uma...outra aqui no meio...e esta de trás...agora como está morta parece que está mais escura...mas ainda se vê o amarelo e o preto...mas é mais preta...não consigo ver mais nada...não se consegue ver bem nem os olhinhos, nem a boca dela...

Investigadora: Muito bem BP.! Obrigada pela ajuda que me deste a observar a abelha. Boa!

✓ ALUNA DD.

Investigadora: Ajudas-me a observar esta abelha com a lupa DD.?

DD.: Sim ajudo...

Investigadora: Então o que é que consegues ver nessa abelha?

DD.: Consigo ver as antenas...que são duas...estão aqui (indica com o dedo)...consigo ver as três partes do corpo...estão aqui uma...depois esta do meio...depois a de trás...não me lembro dos nomes...vejo também as asas...são transparentes...parece que tem tipo rendas...Ah e são quatro...mas estão agarradas duas...e depois outras duas...são mais ou menos transparentes...

Investigadora: Esta abelha tem mais alguma coisa que consigamos ver?

DD.: Sim as patas...são...(conta-as)...seis...foi como nós vimos antes...que as abelhas têm seis patas...ela tem boca...aqui a frente...mas não dá para ver muito bem como ela é...é esquisito...

Investigadora: E mais? Achas que consegues ver mais alguma coisa?

DD.: Não consigo ver mas o ferrão é aqui assim atrás (indica com o dedo) que sai quando elas estão irritadas...

Investigadora: Muito bem DD.! Muito obrigada pela tua ajuda.

✓ **ALUNA J.**

Investigadora: *O que consegues observar com a lupa J.?*

J.: *Consigno ver as patas da abelha...aqui está uma...outra...são seis...duas antenas (indicando com o dedo)...tem também aqui quatro asas...são duas asas grandes...mas têm duas asas que dão quatro.*

Investigadora: *E de que cor são essas asas J. sabes?*

J.: *Acho que são beges...não consigo perceber bem.*

Investigadora: *E o que consegues ver mais?*

J.: *A abelha é amarela e preta mas também tem pelos castanhos....dá para ver aqui (indicando com o dedo)...tem ferrão mas nós agora não conseguimos ver, é só quando ela está zangada e pensa que lhe vão fazer mal...*

Investigadora: *J. tenho uma dúvida! Afinal em quantas partes o corpo da abelha está dividido?*

J.: *Em três partes...dá para ver aqui... (indicando com o dedo) uma...duas....três...*

Investigadora: *E quais são os nomes dessas partes, sabes dizer-me?*

J.: *Sim...(indica com o dedo) aqui a cabeça chama-se cabeça (risos), a parte que está coberta com mais pelo chama-se tórax e a outra do meio chama-se abdómen.*

Investigadora: *E outra coisa, a abelha tem boca? E olhos?*

J.: *Sim tem aqui a boca...que tem a língua com um nome diferente que eu não sei bem....e tem muitos olhos...aprendi que são cinco....são tão pequeninos que não consigo ver muito bem, nem com a lupa....*

Investigadora: *Muito bem J.! Obrigada pela tua ajuda.*

✓ **ALUNA R.**

Investigadora: *Queres falar-me do que consegues observar com a lupa R.?*

R.: *Hum...tem asas transparentes...ali....(indica com o dedo).*

Investigadora: *São quantas essas asas sabes e consegues ver?*

R.: *São duas que depois têm duas partes...faz de conta que são quatro que estão agarradas e fazem duas...*

Investigadora: *E com a lupa estás a conseguir ver mais alguma coisa?*

R.: *Sim ela é preta e amarela....mas também um bocadinho castanha...e tem pelos...alguns.*

Investigadora: *E sabes dizer-me em quantas partes se divide o corpo da abelha R.?*

R.: *Sim ela tem três partes....a cabeça...depois esta do meio e a de trás...(indica com o dedo)....mas não me lembro muito bem dos nomes...*

Investigadora: *E o que me consegues dizer mais?*

R.: *Tem patas....são seis....(indicando com o dedo) aqui uma...duas....três....quatro...cinco...e seis...AH! E também tem boca...mas aqui não consigo ver mesmo bem mas é aqui na cabeça (indicando com o dedo o local onde pensa ser a boca).*

Investigadora: *E consegues ver mais alguma coisa R.?*

R.: *Tem duas antenas....servem para cheirar...é como se fossem iguais ao nosso nariz....estão aqui e aqui (indica com o dedo)....tem pelos....e acho que aqui devem ser os olhos....não consigo ver muito bem...mas sei que ela tem cinco olhos, três em cima e dois em baixo...hum...e não consigo ver mais nada com a lupa...Ah! Mas ainda sei que ela tem o ferrão aqui atrás e só se vê quando ela está irritada.*

Investigadora: *Muito bem R.! Muito obrigada.*

Investigadora: *G. consegues dizer-me o que estás a observar?*

G.: *Consego assim ver a abelha muito maior...*

Investigadora: *Sim...*

G.: *As cores são um pouco escuras...e também está muito grande...estão muito grandes as asas assim...*

Investigadora: *E como é que são essas asas?*

G.: *São mais ou menos redondas....são transparentes mais ou menos....eu achava antes que elas eram brancas...*

Investigadora: *Então e consegues ver mais alguma coisa G.?*

G.: *Sim...as patas são muito pequeninas...*

Investigadora: *E quantas patas é que ela tem?*

G.: *Seis...tem seis patas...*

Investigadora: *E consegues ver essas seis patas?*

G.: *Sim...olha....(indicando com o dedo) ...uma....duas...três...quatro....outra aqui, cinco.....e seis.*

Investigadora: *Mas, eu tenho uma dúvida....afinal em quantas partes está dividido o corpo da abelha G.? Consegues ver?*

G.: *Sim...está em duas....ai não...três....enganei-me....uma é a cabeça, aqui (indica com o dedo)....uma é o corpo, a parte do meio....e a outra é aqui atrás...onde está o ferrão...*

Investigadora: *E lembras-te dos nomes dessas três partes G.?*

G.: *(mostra estar pensativo...) Não....não me consigo lembrar...só sei a cabeça...*

Investigadora: *Não faz mal. Consegues ver ainda mais alguma coisa?*

G.: *Sim....na parte do meio é peluda...tem alguns pelos...e esta parte aqui onde tem o ferrão parece que é a maior de todas....e tem olhos...grandes....não!...pequenos!...e tem um nariz para cheirar as flores.*

Investigadora: *E onde está esse nariz? E as abelhas têm boca? Consegues ver?*

G.: *Sim...está aqui a boca....(indica com o dedo)...e o nariz não sei bem...eu acho que elas têm mas não consigo ver...*

Investigadora: *Consegues ver mais alguma coisa?*

G.: *Sim...tem duas antenas também.*

Investigadora: *E para que servem essas antenas?*

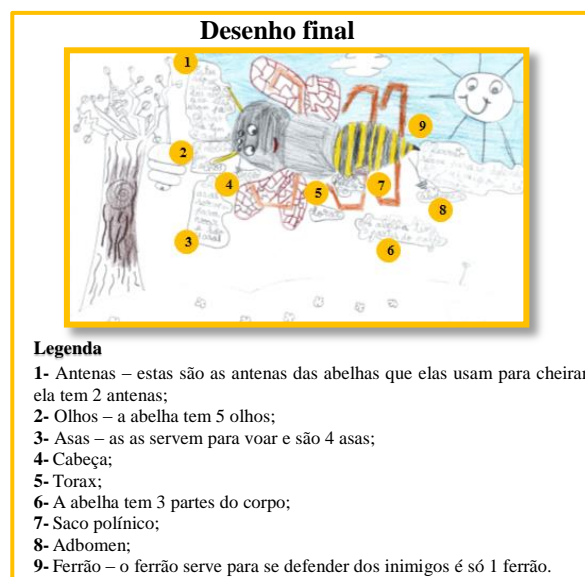
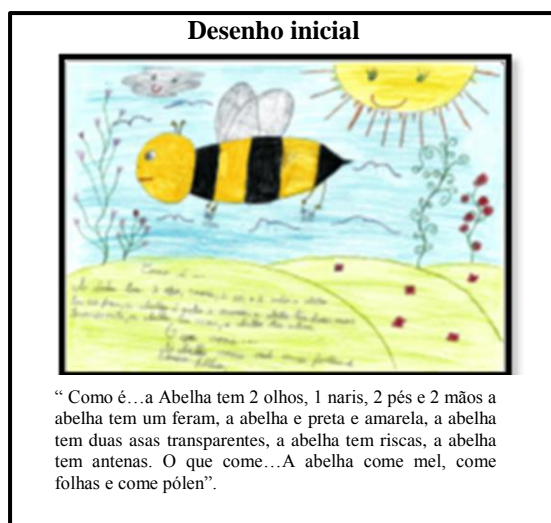
G.: *Não sei muito bem...acho que é para cheirar....ah! é isso...são como o nariz para elas...eu bem sabia que elas tinham um nariz... ”.*

Investigadora: *Muito bem G.! Obrigada pela tua ajuda!*

ANEXO XI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DESENHOS INICIAIS E FINAIS DA ABELHA

O diálogo estabelecido com a aluna após a execução dos dois desenhos encontra-se transcrito no anexo seguinte.

ALUNA R.



Na fase inicial antes da implementação do projeto (Figura 1) a aluna R. representou o corpo da abelha em posição horizontal, sendo possível identificar apenas uma segmentação do mesmo, dividindo assim o corpo da abelha em duas partes. Representa no seu desenho apenas um olho e uma boca (talvez por ter desenhado de vista lateral), ainda que na sua descrição saliente que possui “2 olhos, 1 nariz, 2 pés e 2 mãos”, não fazendo qualquer referência a patas. No seu desenho, a aluna R. representa ainda duas antenas, bem como duas asas, referindo que a abelha “tem duas asas transparentes”. Relativamente às antenas, a aluna demonstra possuir inicialmente uma ideia acerca da sua função, pois menciona que as antenas servem “para elas ouvirem”.

Para cobrir o corpo da abelha, a aluna utiliza apenas duas cores, o amarelo e o preto, definindo bem os limites das mesmas, parecendo assim demonstrar possuir uma ideia de que as abelhas possuem riscas de dimensões semelhantes e por todo o corpo. A aluna R. representa ainda o ferrão da abelha, estando localizado na extremidade do corpo e apresentando uma forma pontiaguda. Desta forma demonstra ainda possuir conhecimentos iniciais acerca da função do ferrão, na medida em que ao longo da conversa com a investigadora refere “é uma coisa, ela tem ao pé do rabinho, é bicudo e serve para se defender de quem lhe faz mal”.

Por outro lado, no seu desenho inicial, a aluna R. representa ainda um ambiente floral, evidenciando realizar uma associação lógica entre a abelha e as flores, parecendo demonstrar possuir alguns ideias iniciais acerca dos comportamentos das mesmas, uma vez que refere no diálogo com a investigadora que “desenhei uma abelha, quatro plantas, um sol, uma nuvem, passarinhos e relva”, “porque elas gostam muito de flores” e “gostam porque têm de fazer o mel”.

Em relação ao desenho final, realizado após a implementação do projeto (Figura 2) a aluna R. representou uma abelha em posição horizontal, mas vista de cima, apresentando o corpo segmentado por três partes, atribuindo a cada uma o respetivo nome cientificamente correto, apesar de possuir

dificuldades ao nível da ortografia aquando da escrita dos mesmos na legenda. A aluna R. apresenta ainda no seu desenho final duas antenas que refere “servem para cheiras”, cinco olhos, mencionando que “tem cinco olhos e eu achava que só tinha três”, “aprendi que tem três olhos na testa” e quatro asas (dois pares) referindo “tem quatro asas e eu antes pensava que tinha só duas”. Representa de igual forma seis patas, ainda que não as referencie na sua legenda, bem como o ferrão que afirma “é bicudo...é para as abelhas se defenderem...e só sai quando alguém as está a atacar”.

Tendo em consideração as intenções definidas inicialmente para a realização do projeto, apresenta-se de seguida uma tabela síntese onde se salienta a progressão das ideias da aluna R. através de uma comparação entre as suas ideias iniciais e finais acerca dos aspetos principais da morfologia externa da abelha (Tabela 1).

Tabela 1 – Análise da progressão da aluna R. relativamente às ideias iniciais e finais acerca da abelha.

Ideias da aluna Morfologia externa da abelha	Desenho Inicial	Desenho Final
Segmentação do Corpo	Duas partes.	Três partes.
Cor do Corpo	Amarelo e Preto; Riscas.	Amarelo e Preto; Riscas.
Antenas	Duas antenas.	Duas antenas.
Asas	Duas asas transparentes.	Quatro asas (dois pares)
Olhos	Dois olhos.	Cinco olhos.
Patas	Dois pés e duas mãos.	Seis patas.
Língua	Não faz referência.	Não faz referência.
Mandíbula e Maxilar	Refere a existência da boca.	Representa a boca.

Através da análise e da comparação realizada aos desenhos elaborados pela aluna R., antes e após a implementação do projeto, verificam-se algumas mudanças significativas relativamente às ideias que possuía inicialmente acerca da morfologia externa da abelha. No entanto, torna-se possível perceber que a aluna possui ainda algumas ideias cientificamente incorretas, que de alguma forma não conseguiu desenvolver e ultrapassar através do projeto desenvolvido.

Assim, através dos dados da Tabela 1 verifica-se que a aluna realizou alterações conceptuais relativamente à segmentação do corpo, segmentando, no desenho final, em três partes e não em apenas duas como inicialmente; relativamente ao número de asas, apresentando a abelha com quatro asas agregadas duas a duas, não sendo evidente de que conseguiu desenvolver a ideia de que as quatro asas são apenas duas agregadas entre si, mantendo no entanto a ideia de que estas são transparentes; ao número de olhos, uma vez que inicialmente refere a existência de dois olhos conseguindo compreender posteriormente que possui cinco olhos, ainda que não evidencie possuir conhecimento da existência de olhos compostos e simples. Torna-se ainda possível verificar que a aluna R. alterou a sua ideia inicial relativamente à existência de patas, na medida em que no desenho final representa seis patas, ao invés do inicial onde refere apenas a existência de “2 pés e 2 mãos”, ainda que não as consiga representar localizadas na parte do corpo correta (tórax) colocando duas no tórax e as restantes quatro no abdómen.

Da análise realizada torna-se possível perceber que a aluna não realiza em nenhum dos desenhos qualquer referência à existência de língua, mencionado apenas a existência de uma boca em ambos os desenhos, mas que se assemelha às representações de desenhos animados, demonstrando não ter conseguido adquirir conhecimento relativamente à estrutura bucal da abelha. Salienta-se ainda que ambas as representações efetuadas pela aluna, no que diz respeito às cores do corpo da abelha, não evidenciam grandes alterações, não sendo possível verificar se a aluna conseguiu abandonar a ideia de

que as abelhas são apenas pretas e amarelas. A aluna R. evidencia ainda conhecer o ferrão e a sua função, não sendo no entanto possível perceber se compreende que nem todas as abelhas possuem ferrão.

Para além disso a aluna evidencia ainda, através das conversas mantidas com a investigadora, possuir conhecimentos acerca dos aspetos comportamentais da abelha, evidenciando ter conseguido desenvolver conhecimentos acerca da alimentação das abelhas, pois refere “elas comem néctar e pólen...Ah e a rainha come as duas coisas, umas misturas...que é a geleia real”. Do mesmo modo, a aluna demonstra possuir conhecimentos acerca da organização social das abelhas, pois refere “na colmeia há as abelhas operárias, uma rainha e os zangões”.

Torna-se assim possível salientar que a aluna parece demonstrar ter conseguido desenvolver algumas das suas ideias iniciais, alterando-as para ideias mais próximas das cientificamente aceites, nomeadamente em relação à morfologia externa da abelha, demonstrando ter conseguido abandonar algumas das conceções alternativas que possuía inicialmente.

ANEXO XII – TRANSCRIÇÕES DAS CONVERSAS DA INVESTIGADORA COM OS ALUNOS ACERCA DOS DESENHOS – ABELHA

ALUNA DD.

Diálogo com a aluna após a realização do desenho inicial:

Investigadora: *Queres explicar-me o que desenhaste DD.?*

DD.: *Desenhei uma abelha no meio das flores.*

Investigadora: *Porque é que a desenhaste no meio das flores?*

DD.: *Porque a maior parte das vezes as abelhas vão às flores tirar o pólen para fazer o mel.*

Investigadora: *Ah sim DD.? Então e como é que tu desenhaste a tua abelha?*

DD.: *Desenhei como eu acho que é. Tem olhos, boca, duas asas brancas e é de duas cores, amarela e preta. E tem um ferrão. Tem pernas e braços.*

Investigadora: *Muito bem DD., mas gostavas de saber mais alguma coisa sobre a abelha ou já sabes tudo sobre ela?*

DD.: *Gostava de saber o que elas gostam de comer - (fica pensativa – silêncio) – e de saber se elas têm família.*

Investigadora: *Essa é uma boa pergunta para descobrirmos no nosso projeto. Obrigada DD..*

Diálogo com a aluna após a realização do desenho final:

Investigadora: *Queres explicar-me o que fizeste no teu desenho?*

DD.: *Fiz uma abelha com as duas antenas...com cinco olhos três em baixo e três em cima....quatro asas...duas estão pegadas umas às outras...fiz as três partes do corpo, as seis patas...três patas estão num lado e as outras três estão no outro...e o ferrão está em baixo...então depois...(silêncio).*

Investigadora: *Eu tenho uma dúvida....o corpo é dividido por três partes mas como é que elas se chamam?*

DD.: *Sim está dividido em três partes....mas...não me lembro muito bem dos nomes...*

Investigadora: *Não faz mal DD. E queres dizer-me o que aprendeste mais sobre a abelha com o nosso projeto?*

DD.: *Aprendi muitas coisas...sobre o apicultor...sobre o mel e sobre a abelha. Da abelha percebi que ela tem mais asas do que eu achava e que tem muito mais olhos também. Ah, e que o corpo dela não tem só uma parte....e também que o ferrão serve para as abelhas se defenderem...só sai quando alguém ataca as abelhas.*

Investigadora: *Muito bem DD.! Obrigada por me explicares o que desenhaste e o que aprendeste com o nosso projeto.*

Diálogo com a aluna após a realização do desenho inicial:

Investigadora: *Queres explicar-me o que desenhaste R.?*

R.: *Uma abelha, quatro plantas, um sol, uma nuvem, passarinhos e relva.*

Investigadora: *Então e porque é que desenhaste a abelha neste sítio?*

R.: *Porque elas gostam muito de flores.*

Investigadora: *Gostam? Porquê?.*

R.: *Gostam porque têm de fazer o mel – (diz muito decididamente).
(faz uma pausa...e de repente)*

R.: *Estás-me a fazer uma entrevista?*

Investigadora: *É isso mesmo R.! Então e consegues dizer-me como é que a abelha é para ti?*

R.: *Acho que é preta e amarela...tem um ferrão. Tem asas transparentes e tem antenas.*

Investigadora: *O que é isso? Um ferrão?.*

R.: *É uma coisa, ela tem ao pé do rabinho, é bicudo e serve para se defender de quem lhe faz mal.*

Investigadora: *E as antenas, para que servem?*

R.: *Para elas ouvirem.*

Investigadora: *Então R. e gostavas de saber mais alguma coisa sobre a abelha?*

R.: *Sim gostava de saber como é que ela faz o mel. É que ela é um inseto, como é que ela consegue?*

Investigadora: *É uma boa pergunta R. Podemos descobrir no projeto o que achas?*

R.: *Sim pode ser.*

Investigadora: *Obrigada pela ajuda R.!*

Diálogo com a aluna após a realização do desenho final:

Investigadora: *Queres falar-me do que desenhaste R.?*

R.: *Eu desenhei uma abelha...como acho agora que ela é...porque já sei mais coisas que antes.*

Investigadora: *Ai sim? E queres falar-me dessas coisas que aprendeste sobre a abelha e que desenhaste?*

R.: *Ah! Aprendi que tem três olhos na testa, que tem quatro asas e eu antes pensava que tinha só duas asas...*

Investigadora: *Ah tem quatro asas. E qual é a cor dessas asas sabes*

R.: *Sim...transparentes...eu já achava antes...*

Investigadora: *Sim...e mais R.? Mais alguma coisa?*

R.: *Humm...aprendi que as antenas servem para cheirar, mas eu antes já sabia que ela tinha duas. Ah e outra coisa, ela tem três parte do corpo e eu antes achava que só tinha uma. E tem cinco olhos e eu achava que tinha só dois.*

Investigadora: *Muito bem R. e ainda sabes mais alguma coisa nova sobre a abelha?*

R.: *Sim...elas comem néctar e pólen...Ah e a rainha come as duas coisas, umas misturas....que é a geleia real. Ah e na colmeia há as abelhas operárias, uma rainha e os zangões...*

Investigadora: *Tenho aqui uma dúvida R. Afinal o que o ferrão que tens aí desenhado?*

R.: *“Eu antes já achava isso...é bicudo...é para as abelhas se defenderem...e só sai quando alguém as está a atacar...”*

Investigadora: *Muito bem R., já percebi que aprendeste muitas coisas com o nosso projeto. Muito obrigada por me explicares o que desenhaste.*

R.: *Sim eu gostei muito do projeto...queria continuar ainda a fazer....para aprender mais coisas ainda...*

ANEXO XIII – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DESENHOS INICIAIS E FINAIS DO APICULTOR ALUNA J.

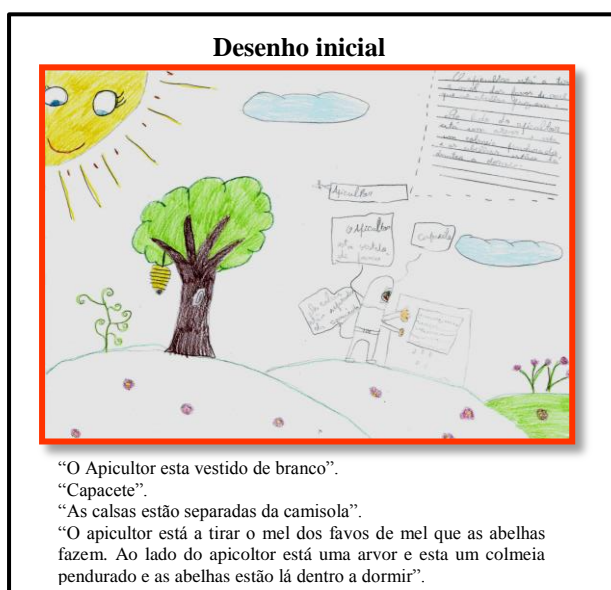


Figura 3 – Desenho inicial da J. sobre o vestuário e utensílios do apicultor e da colmeia.

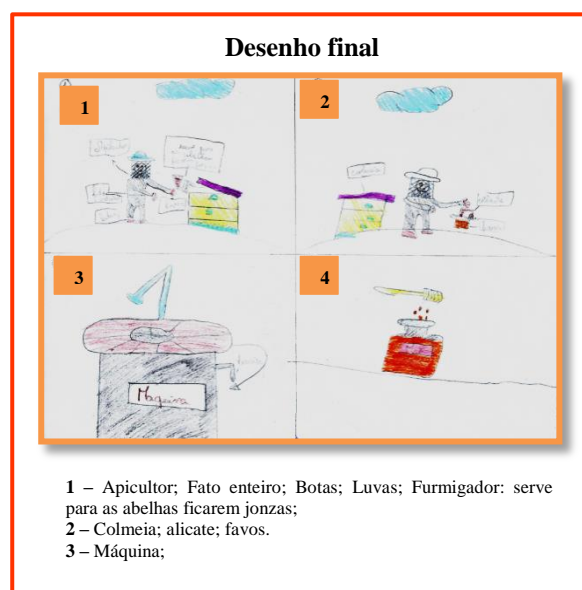


Figura 4 – Desenho final da J. sobre o vestuário e utensílios do apicultor e da colmeia.

Na fase inicial, antes da interação e visita do apicultor (Figura 3) a aluna J. representou a figura do mesmo através de um fato branco composto por calças e camisola e um “capacete”. Apesar de não fazer referência na sua descrição, a aluna representa no desenho uma rede que cobre a cara do apicultor, bem como umas botas. A aluna J. apresenta ainda no seu desenho inicial uma colmeia de formato retangular e outra de formato oval pendurada numa árvore, parecendo evidenciar que já possuía a ideia da existência de dois diferentes tipos de colmeias, naturais e artificiais. Na sua descrição a aluna refere também que “o apicultor está a tirar o mel dos favos de mel que as abelhas fazem” evidenciando ter a ideia de que o mel é fabricado na colmeia e retirado diretamente da mesma para consumo. A representação inicial da aluna não evidencia qualquer utensílio específico do apicultor, demonstrando assim que parece não possuir conhecimento dos aspetos ligados aos utensílios utilizados pelo apicultor.

No entanto, após a interação com o apicultor (Figura 4) torna-se possível verificar desde logo mudanças significativas na representação da aluna, uma vez que a própria organização do desenho da aluna J. demonstra a ideia com que a aluna ficou não só do vestuário e utensílios do apicultor, mas também do próprio processo de fabrico do mel. No seu desenho final a aluna representa o vestuário do apicultor através de um fato completo de cor cinzenta, com um chapéu de rede, bem como umas luvas e umas botas, assemelhando a sua representação à forma como o apicultor se apresentou no dia da visita. Desta forma, evidencia-se que a aluna J. conseguiu conhecer de forma mais aprofundada o vestuário utilizado pelo apicultor. Relativamente aos utensílios do apicultor, a aluna J. na sua representação final desenha o fumigador e o alicate, referindo-se mesmo à função principal do primeiro dizendo “Fumigador: serve para as abelhas ficarem jonzas”, ainda que não consiga mencionar o nome cientificamente correto para o referido utensílio.

No que diz respeito à colmeia, a aluna parece demonstrar ter conseguido desenvolver a ideia inicial que possuía, na medida em que representa de forma mais pormenorizada uma colmeia artificial, referindo-se no entanto aos quadros da colmeia como favos, demonstrando alguma dificuldade em referenciar os nomes cientificamente aceites para cada parte da colmeia.

Ao analisar e comparar os desenhos efetuados pela aluna, torna-se evidente a existência mudanças significativas relativamente às ideias iniciais sobretudo acerca dos utensílios do apicultor, pois a aluna representa o apicultor a manusear o fumigador e o alicate nas fases corretas, demonstrando compreender as suas funções. Para além disso, a aluna evidencia ter conseguido aprofundar os seus conhecimentos ao nível da estrutura da colmeia, na medida em que especifica melhor algumas características da mesma.

No entanto, torna-se de igual forma claro e evidente que a aluna J. possui, após a interação com o apicultor, uma ideia mais específica e correta acerca do processo de produção do mel, na medida em que representa no seu desenho as fases principais que o mesmo sofre até chegar ao frasco para consumo final, deixando de parte a ideia inicial que possuía de que o mel seria retirado para os frascos diretamente da colmeia. A aluna J. apresenta no entanto alguma dificuldade em mencionar o nome da máquina que retira o mel dos quadros das alças da colmeia, o centrifugador, apresentando no entanto a ideia de que compreende a sua função, pois a sua representação assemelha-se ao real.

Pode assim dizer-se que a aluna J. parece evidenciar ter conseguido desenvolver os seus conhecimentos acerca do apicultor, ainda que possua algumas dificuldades relativamente ao vocabulário inerente aos utensílios relacionados com a apicultura, talvez devido ao facto de serem termos algo complexos e incomuns do seu quotidiano.

✓ QUE APRENDI/APRENDEMOS...

IM.: *Aprendemos o que é que as abelhas fazem e o que é que tem a colmeia.*

DD.: *Aprendemos como é que se tiram os quadros das colmeias.*

J.: *Aprendemos o que é que o apicultor faz.*

BP: *Como é que se tira o mel das colmeias.*

L.: *Aprendemos como é que as abelhas fazem o mel.*

DD.: *Aprendemos que a abelha tem três partes do corpo.*

R.: *Aprendemos que a abelha comia pólen e néctar e que a rainha come néctar e pólen misturado que é a geleia real.*

AD.: *Apreendi que as abelhas têm um saco polínico nas patas de trás que serve para transportarem o pólen.*

L.: *Aprendemos que o ferrão só sai do abdómen, pela cauda para a abelha se proteger e defender.*

L.: *Aprendemos que ela também tem cinco olhos, dois em baixo maiores e três em cima mais pequeninos.*

L.: *Apreendi que a abelha ajuda as flores sem saber, porque ela ao levar o pólen no saco polínico e nos pelos do corpo deixa cair algum e dá origem a novas flores.*

DD.: *Aprendemos que afinal as abelhas não têm só duas asas, são quatro, mas estão agarradas duas e depois mais duas.*

M.: *Aprendemos que as abelhas ficam adormecidas com o fumo do fumigador do apicultor.*

B.: *Aprendemos que não são as abelhas operárias a fazer os filhos, mas sim a abelha rainha.*

J.: *Aprendemos que existe na colmeia uma abelha rainha, um zangão e muitas abelhas operárias.*

DD.: *Apreendi que as colmeias estavam escondidas.*

M.: *Apreendi as partes do corpo da abelha, que tem três e como é que elas se chamavam e antes eu pensava que ela só tinha duas.*

IM.: *Apreendi que abelha tem três partes do corpo, é o tórax, a cabeça e o abdómen.*

J.: *Apreendi que ela tem duas antenas que servem para cheirar e tem seis patas.*

B.: *Apreendi que patas de cima que servem para limpar as antenas e as do meio servem para ela conseguir estar em pé. Tem também duas atrás que são para levar o pólen das flores para a colmeia.*

JR.: *As abelhas vivem nas colmeias, mas também é lá que produzem o mel.*

M.: *Aprendemos que se existirem duas abelhas rainhas na colmeia, elas lutam até à morte e só fica uma.*

JR.: *Aprendemos que elas para falarem fazem danças para saberem se as flores com pólen estão longe ou perto. Se elas tiverem perto fazem a dança em forma de círculo, se estiverem longe é em forma de oito.*

DD.: *Aprendemos que na colmeia existem abelhas operárias, uma abelha rainha e o zangão. O zangão é mais gordo, as abelhas operárias são as mais pequenas e a rainha a maior.*

G.: *Aprendemos que o zangão não trabalha. As operárias é que fazem tudo, vão buscar o pólen e o néctar.*

M.: *Aprendemos que quem fabrica o mel são as abelhas operárias. Levam o pólen e o néctar para os favos dos quadros da colmeia e depois pouco a pouco transformam-se em mel.*

G.: *Aprendemos que as abelhas fabricam mel, mas também fazem cera e geleia real.*

✓ O QUE MAIS GOSTEI...

G.: *O que gostei mais foi de trabalhar em grupo e de fazer a “História de uma Colmeia” com os pais.*

B.: *O que gostei mais foi de fazer o cartaz da abelha e trabalhar em grupo.*

J.: *O que eu gostei mais foi de fazer a abelha mascote e de vestir o fato de apicultor. E também gostei de fazer a “História de uma Colmeia”.*

M.: *O que eu gostei mais foi de fazer o cartaz, gostei de aprender mais sobre a abelha e foi bom trabalhar todos num só projeto.*

IM.: *Gostei de fazer a mascote da abelha e também gostei de trabalhar em grupo e de fazer os desenhos sobre a abelha e os cartazes do apicultor.*

DD.: *O que mais gostei foi de fazer a abelha mascote, de trabalhar em grupo e gostei também de fazer as bolachas e de aprender coisas sobre a abelha.*

AD.: *Gostei de aprender coisas sobre a abelha e o apicultor, de fazer as bolachas e da visita do apicultor David.*

L.: Gostei de provar mel, gostei de fazer a abelha mascote e de aprender muitas coisas sobre a abelha quando fizemos o cartaz. E de observar a abelha com a lupa.

R.: Eu gostei de fazer as bolachas, aprender coisas novas quando fizemos o cartaz, provar mel e trabalhar em grupo.

D.: Gostei de fazer as bolachas e da visita do apicultor e da “História de uma Colmeia”.

JR.: Gostei mais foi de trabalhar em grupo, de fazer os desenhos e de aprender coisas sobre a abelha com as pesquisas.

J.: O que gostei mais foi de fazer as bolachas e o cartaz da abelha e do apicultor.

G.: Eu também gostei de observar a abelha com a lupa.

DD.: Gostei também de fazer os desafios da abelha e de fazer a história de uma colmeia com os meus pais.

✓ NÃO GOSTEI...

J.: Não gostei que tivesse muito barulho.

G.: Não gostei dos primeiros balões para o corpo da abelha terem rebentado.

IM. Não gostei muito de provar o mel.

R.: Não gostei que alguns meninos não tivessem trabalhado tanto nas pesquisas.

✓ GOSTAVA DE TER FEITO...

G.: Queria aprender ainda mais coisas sobre o apicultor.

BP.: Gostava de ter feito uma história e uns fantoches para contar a história.

M.: Gostava de termos feito uma colmeia quase real.

IM.: Gostava de fazer um teatro de uma história nossa sobre a abelha

D.: Gostava de fazer fantoches para uma banda desenhada.

AD.: Gostava de fazer um teatro.

L.: Gostava de imaginar que eramos todos abelhas e que íamos todos buscar o pólen às flores e que depois íamos fazer o mel.

D.: Gostava que tivéssemos apanhado abelhas.

B.: Gostava de ter feito um teatro com fantoches

J.: Gostava de ter feito uma colmeia e abelhas mais pequenas e também um teatro para apresentarmos para a escola, onde nós eramos abelhas.

ANEXO XV – REFLEXÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB – 3.º ANO

8.ª Reflexão em Contexto de 1.º CEB – 3.º Ano

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, supervisionada pela Professora Doutora Alzira Saraiva e orientada pela Professora Fátima Serrano, referente ao 3.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi-me proposta a realização de uma reflexão acerca da oitava semana de prática, referente à terceira semana de intervenção que tive a oportunidade de realizar na EB1 Amarela - Leiria, na sala do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo desta reflexão, relativa à terceira semana de intervenção individual que tive a oportunidade de realizar, pretendo refletir essencialmente em relação às evidências dos alunos, bem como acerca dos diversos momentos de avaliação que foram realizados ao longo da semana. Através dos comentários dos alunos e da reflexão que realizo em relação aos mesmos, considero ainda importante refletir acerca da planificação realizada bem como das diferentes propostas educativas que foram desenvolvidas, nomeadamente sobre as principais dificuldades que tanto eu como os alunos sentimos ao longo da semana.

Nesta oitava semana de Prática Pedagógica, que decorreu nos dias 11 e 12 de novembro, foram vários os momentos que considero importantes e sobre os quais pretendo refletir, uma vez que, enquanto professora, apenas poderei progredir em relação à forma como desenvolvo a minha intervenção e a minha prática educativa se refletir não só antecipadamente e durante a realização da minha intervenção, mas também após a mesma, até porque a prática reflexiva “(...) surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002:1).

Desta forma, considero importante mencionar que a cada semana de prática que passa, tenho sentido maior necessidade de refletir, tomando assim consciência da real importância que os momentos de reflexão, quer oral, quer escrita, têm para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, mas também porque me permitem melhorar e progredir em relação à prática educativa desenvolvida diretamente com os alunos, pois “O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002:5).

Ainda assim, percebo que apenas refletir não é suficiente, é necessário que a reflexão que realizo provoque melhoramentos e desenvolvimentos relativamente à ação que desenvolvo com os alunos, pois é fulcral que a reflexão leve “(...) os intervenientes a repensar o seu ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002:6), uma vez que a realização de momentos reflexivos fornece ao professor “(...) informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (Oliveira & Serrazina, 2002:7) auxiliando-o na construção e progresso da sua prática educativa, até porque “(...) a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002:8) requerendo por isso mesmo uma permanente autoanálise por parte do professor.

Como tal, considero importante começar por refletir acerca da planificação elaborada e desenvolvida ao longo da semana, pois esta regula a prática desenvolvida, ainda que de uma forma flexível. Julgo que será importante referir que apesar de a planificação não ter sido concretizada exatamente como tinha sido previsto inicialmente, devido à dificuldade em realizar uma gestão adequada do tempo disponível por inserção de novas propostas educativas, nomeadamente a deslocação ao Teatro Miguel Franco, considero que esta se adequou tanto ao grupo de alunos, como às suas necessidades e ainda aos conteúdos e conceitos a explorar ao longo da semana, uma vez que ao planificar procuro sempre partir do conhecimento inicial dos alunos e também das diferentes sugestões que estes me vão apresentando ao longo de vários momentos.

No entanto, sinto ainda algumas dificuldades em planificar de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, isto é, de planificar diferenciadamente. Sinto por isso que nas próximas intervenções este será um aspeto a melhorar ao planificar as diversas propostas educativas, até porque através do desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada o aluno se torna “(...) parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino invertendo o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo” (Grave-Resendes & Soares, 2002:28). Será importante que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar e estudar sem que necessitem de realizar “(...) as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002:28).

Existem portanto vários aspetos a melhorar, no que concerne à prática que desenvolvo, e como tal será importante ter em consideração os diversos comentários e evidências que os alunos me vão referindo ao longo dos diferentes momentos de prática.

Assim sendo, considero importante começar por refletir em relação ao momento do diálogo sobre o fim de semana. Ao longo das últimas semanas e de acordo com a avaliação e reflexão que tenho realizado relativamente a este momento, foi possível perceber a existência de alguma desmotivação por parte dos alunos relativamente a este momento. Desta forma, esta semana foi possível utilizar uma estratégia diferente para dinamizar este momento do dia, dando oportunidade aos alunos de escolherem apenas uma imagem que representasse um momento importante do seu fim de semana.

Através da imagem os alunos conseguiram partilhar com os restantes colegas apenas um momento significativo do seu fim de semana, conseguindo ser mais sucintos no seu discurso, até porque isso foi possível perceber através de algumas das partilhas dos alunos, como a A. que mencionou “*No sábado de manhã, fui ver com os meus irmãos o filme do Toystory, porque eles estavam a chorar, e por isso é que escolhi esta imagem*”, o R. que referiu apenas que “*No sábado estive a fazer exercício físico, e por isso escolhi esta imagem desta senhora que está a correr*” e até a S. que disse “*Este fim de semana li um livro*”.

Por outro lado, existiu uma dificuldade apresentada pelos alunos que poderá ser colmatada em futuras intervenções, pois muitos deles apresentaram dificuldade em selecionar apenas uma imagem, uma vez que mencionaram comentários como “*Professora só podemos escolher uma? É que tenho mais do que uma*” ou até “*Assim é difícil, só uma imagem é pouco*”. No entanto, é possível verificar que desta forma os alunos tiveram um desafio acrescido, o de selecionar apenas o momento mais significativo partindo daquelas imagens, tal como o M. referiu quando mencionou “*Uma imagem é pouco. Eu fui ao futebol e brinquei com os meus primos, mas assim vou ter de pensar bem na que foi mais importante para mim e só falo nessa*”.

Considero portanto que a utilização de estratégias diferenciadas será um aspeto a melhorar ao longo da prática relativamente a este momento da semana, pois a estratégia utilizada esta semana, poderá já não ser significativa para os alunos em semanas futuras, até porque este se verifica um momento muito importante do dia, uma vez que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010:33).

Outro dos momentos importantes, acerca do qual pretendo refletir, diz respeito ao momento da “Hora do Conto”. Ao longo das diferentes semanas, este tem-se verificado um momento onde os alunos demonstram o seu interesse e motivação através da sua participação ativa na exploração das diferentes histórias. Apesar dos alunos realizarem previsões sempre bastante adequadas no momento que antecipa a exploração da história da semana, considero que existe uma maior envolvimento por parte dos mesmos quando a exploração é iniciada através de desafios envolvendo mistérios e adivinhas.

Esta semana não foi exceção, uma vez que desde o primeiro momento em que foram dispostas e colocadas as diferentes peças do puzzle (capa do livro a explorar) no quadro do giz, os alunos dialogaram de imediato, tentando descobrir o título do livro que iriam explorar. Foi importante perceber que com a ajuda de todos, chegaram ao título correto, uma vez que o E. começou por dizer “*Já sei, o título do livro chama-se o dia...da... alimentação*”, ao que o M. responde me voz alta “*Não. Eu acho que é...o dia... em que a...barriga... espera*”.

professora eu sei qual é...” completando-se assim com o auxílio do D. que referiu “*A barriga rebentou...é isso o dia em que a barriga rebentou!*”.

Ao refletir sobre os diferentes comentários dos alunos e sobre este momento em particular foi possível perceber que ao iniciar este momento do dia utilizando estratégias diferentes, consegue-se desde logo motivar de imediato os alunos, fazendo com que se sintam mais próximos do livro que vão explorar, realizando portanto um momento com mais significado para os mesmos.

Como tal, ao longo deste momento e através da avaliação que realizo em relação ao mesmo, é possível perceber que os alunos demonstram sempre bastante interesse em participar de forma ativa na exploração da história, daí que os diferentes momentos de previsão e exploração se verifiquem importantes, pois auxiliam os alunos a interpretar e compreender a história. Através de algumas das previsões dos alunos, como a do G. que referiu inicialmente que “*Se calhar fala-nos de um menino que comeu muito muito e assim a barriga rebentou*” ou como partilhou o M. que “*Fala de alguém que tinha a barriga muito muito grande e um dia rebentou*” e até a S. que referiu “*Não. Fala de um pássaro que comeu muito muito*”, é possível perceber que os alunos realizam as previsões baseando-se nos aspetos paratextuais que lhes são apresentados, até porque apenas desta forma, os alunos detêm conhecimentos e informações que lhes permitem realizar as mesmas, até porque “nas predições procura-se explicitar o que se espera que aconteça” (Pereira, 2002:50) sendo que é necessário que estas sejam “(...) baseadas em conhecimentos anteriores, em inferências feitas” (Pereira, 2002:50) a partir das observações realizadas pelos próprios alunos.

A exploração semanal de uma história diferente tem-se verificado essencial, pois desta forma é possível promover o gosto dos alunos pela leitura, verificando-se também este um primeiro passo para que os alunos dominem a leitura por completo. É ainda importante referir que estes momentos de leitura se verificam interdisciplinares, pois desta forma os alunos começam por explicitar e partilhar as suas próprias ideias acerca dos diversos conhecimentos e conceitos que são posteriormente explorados nas diferentes áreas curriculares, permitindo assim que exista uma interligação entre as mesmas.

A comemoração do dia de S. Martinho (agosto) foi um momento da semana que considero importante, não só para os alunos, mas também para mim enquanto professora estagiária. Neste momento do dia, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar a degustação das castanhas e a realização de jogos tradicionais com as restantes turmas da escola. Desta forma foi possível partilhar com a restante comunidade escolar diferentes vivências, existindo assim um momento de cooperação entre todos os alunos, até porque “a cooperação é um sinal de qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010:21) e também entre os restantes intervenientes da comunidade escolar. Foi importante perceber a envolvimento dos diferentes alunos, mesmo das restantes turmas, que perante a existência de diferentes jogos tradicionais me questionavam perguntando “*Nós também podemos jogar?*”, “*Estes jogos são só para o 3.º ano ou nós também podemos?*” e até “*Eu também queria jogar a este jogo dos sacos, posso? Mas não sou do 3.º ano?*”.

Através dos diferentes comentários dos alunos foi possível perceber o seu entusiasmo em partilhar com os restantes colegas aqueles momentos, até porque “A escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010:21) sendo que através deste momento os diferentes alunos tiveram a oportunidade de acima de tudo aprender a “(...) tratar-se como companheiros e não como rivais” (Estanqueiro, 2010:21) bem como de aprender a “(...) superar-se, antes de querer superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros” (Estanqueiro, 2010:21).

No que diz respeito à proposta educativa relacionada com a área curricular de Matemática considero importante começar por referir ao longo do desenvolver da proposta educativa (resolução de problemas relacionados com a tabuada do 7) foi possível perceber, através da observação e subsequente avaliação que fui realizando, que os alunos recorriam a diferentes estratégias para resolver o mesmo problema. Desta forma, considero que esta

proposta foi das mais enriquecedoras, pois permitiu-me ainda verificar que perante um mesmo problema, muitos dos alunos utilizavam diferentes estratégias para demonstrar o seu raciocínio.

Da reflexão que realizo a este momento da semana e através da avaliação que realizei, consegui perceber que existem alguns alunos que apresentam dificuldades relativamente à interpretação dos problemas, uma vez que isso foi possível perceber através dos comentários dos mesmos quando mencionaram *“Não estou a perceber o que tenho de fazer e já li muitas vezes”, “Professora o que tenho de fazer neste? Não percebo bem, porque é a Laura e oito amigos”* ou até *“Não percebi o que este diz, não entendo o que tenho de descobrir”*.

Desta forma verifico que será importante, em próximos momentos, ter em atenção e auxiliar estes alunos, de forma a conseguir que compreendam e interpretem da melhor forma os problemas, uma vez que não apresentam grandes dificuldades ao nível do raciocínio e resolução, mas apenas na tradução da informação para linguagem Matemática, uma vez que depois do meu auxílio, verifiquei que rapidamente resolveram os problemas, utilizando estratégias corretas, visto que para resolver um problema *“(…) os alunos necessitam de ler (…) compreender as quantidades das relações envolvidas; traduzir a informação em linguagem Matemática, efectuar os procedimentos necessários e verificar se a resposta obtida é plausível”* (Boavida *et al.*, 2008:22).

Para além disso, foi possível verificar também que a maioria dos alunos apresenta dificuldades em responder de forma completa ao problema que lhe é apresentado, esquecendo-se até, por vezes, de atribuir uma resposta ao problema exposto. Este é também um trabalho que será necessário efetuar ao longo de futuras intervenções, apesar de já ter sido iniciado, sendo por isso importante que os alunos tomem consciência de que a resposta é também uma das partes constituintes do problema, sendo aquilo que se pretende saber. Por outro lado é também importante que os alunos respondam ao problema utilizando frases completas, mas que estejam de acordo com o que é questionado no problema, pois verifiquei que muitas vezes respondem, mas não atribuem respostas de acordo com o problema e assunto em exploração.

Por isso mesmo, ao longo das próximas intervenções será importante explorar as diferentes respostas atribuídas pelos alunos aos diferentes problemas, para que percebam a importância de responder adequadamente ao que é solicitado no problema e sintam essa necessidade, não sendo apenas uma obrigação, pois é importante trabalhar os conteúdos das diferentes áreas curriculares de uma forma transversal e não apenas em momentos distintos, neste caso relacionando a resolução de problema de Matemática com as regras de construção frásica do português.

Através da observação que fui realizando enquanto os alunos resolviam os diferentes problemas e também do acompanhamento que realizei a cada um, foi possível perceber que os alunos recorreram a múltiplas estratégias. Recordo-me que a maioria dos alunos recorreu apenas à multiplicação na horizontal (tabuada), sendo que outros, uma grande parte, decidiram recorrer apenas à adição para resolver a maioria dos problemas, como no caso do I. que me referiu *“Eu juntei $7+7+7$ e percebi que eram no total 21 desenhos”*.

Por outro lado existiram alunos que iniciaram a sua resolução recorrendo inicialmente à adição, mas posteriormente à multiplicação. Percebi também que alguns alunos ainda sentem a necessidade de recorrer ao desenho para posteriormente resolver as operações que os levaram à resolução dos problemas, pois sentem necessidade de concretizar a informação que lhes é apresentada, como a B. que mencionou *“Eu desenhei primeiro os 4 cartuchos de castanhas e depois as 7 castanhas em cada um, para depois ser mais fácil ver quantas castanhas eram ao todo, depois foi só contar”* ou a A. que referiu *“Para mim é mais fácil desenhar primeiro porque assim vejo melhor”*. Ainda assim, dentro dos alunos que recorreram à adição como forma de chegar à multiplicação foi notório que poucos foram os alunos que recorreram ao algoritmo da adição anteriormente explorado, uma vez que a grande maioria apenas indicou a operação de adição na horizontal, efetuando-a através de cálculo mental. Apenas o DM. mencionou a utilização do algoritmo da adição dizendo *“Eu utilizei o algoritmo da adição que aprendemos e assim foi fácil”* demonstrando assim relacionar os diferentes conhecimentos que adquiriu anteriormente com a resolução de problemas do momento.

Consegui perceber também que alguns alunos utilizaram apenas uma estratégia para resolver um problema como o J. que referiu “*Então eu juntei 7+7+7+7 e consegui saber que ele ao todo tinha 28 castanhas*”, enquanto outros conseguiram apresentar diferentes estratégias para resolver um só problema, como o M. que apresentou a sua resolução dizendo “*Eu pensei, 7 castanhas vezes 4 cartuchos e vi que eram 28 castanhas ao todo, mas depois percebi que também podia ter feito 7+7+7+7 que dava 28 castanhas na mesma. Dá de duas formas!*”, demonstrando assim níveis de desenvolvimento diferentes que teria sido importante explorar em grande grupo. Sinto que isso não foi possível devido à falta de tempo, sendo este um aspeto que pretendo melhorar no futuro, pois através desta proposta educativa tomei consciência da multiplicidade de resoluções que os alunos apresentaram e da diversidade que é possível explorar através de um único problema.

Considero portanto importante que os alunos tenham a oportunidade de contactar com as diferentes estratégias a que cada um recorreu, para deste modo conseguirem perceber que para um mesmo problema poderão existir diferentes raciocínios corretos, estimulando os alunos com maiores dificuldades ou raciocínios mais elementares a desenvolverem os mesmos, melhorando-os e ultrapassando as suas dificuldades, até porque “a familiaridade com o uso de estratégias irá permitir ao aluno passar gradualmente de uma situação fechada para outra mais aberta sem se sentir perdido” (Boavida *et al.*, 2008:22), uma vez que “o conhecimento matemático e as estratégias de raciocínio devem ser aprendidas e usadas em simultâneo e não isoladamente” (Boavida *et al.*, 2008:22). Ainda assim, alguns alunos demonstraram através dos seus comentários perceber a importância de explorar diferentes estratégias, uma vez que depois de uma das alunas resolver um problema utilizando uma estratégia recorrendo à adição, um outro aluno de imediato mencionou “*Eu fiz de outra maneira, mas também está bem. Posso mostrar no quadro?*”.

Ao refletir sobre a proposta educativa no geral, consigo perceber que os problemas apresentados foram adequados ao contexto e às necessidades dos alunos, porque permitiram que todos os explorassem através do seu próprio raciocínio e da sua própria estratégia, mas sobretudo que foram problemas desafiadores para todos os alunos, pois “(...) os bons problemas são aqueles que desafiam os alunos a desenvolver e aplicar estratégias, que são um meio para introduzir novos conceitos e que oferecem um contexto para usar e desenvolver diferentes capacidades” (Boavida *et al.*, 2008:26), até porque os bons problemas realçam também “(...) a necessidade de se compreender e usar diversas estratégias, propriedades Matemáticas e relações” (Associação de Professores de Matemática, 2007:212).

Relativamente à proposta educativa relacionada com a área curricular de Estudo do Meio considero importante começar por referir que a forma como foi realizada a exploração do sistema digestivo se verificou motivadora e interessante para os alunos. Isso foi possível perceber através dos seus comentários quando referiram “*Professora é hoje que vamos dar o corpo humano? E vamos poder mostrar-te o que já sabemos?*” ou até “*Gosto de aprender coisas novas do corpo humano assim, todos participamos e descobrimos tudo juntos*”.

Ao refletir sobre os diferentes comentários dos alunos ao longo da exploração do sistema digestivo e da avaliação que realizo em relação à proposta educativa percebi a importância, que significa para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, partir dos seus conhecimentos e permitir que os mesmos expressem as suas ideias e participem ativamente na aula, pois “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” (Estanqueiro, 2010:39) até porque “os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos” (Estanqueiro, 2010:39), ainda que a participação dos alunos na aula não resolva todos os problemas de ensino, esta “(...) reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010:39) dos mesmos. Na verdade, “o aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interacção com o professor e com os colegas. Através da partilha de saberes e experiências (...)” (Estanqueiro, 2010:40).

Através da participação dos alunos e dos vários comentários que foram realizando foi possível perceber que possuíam inicialmente algumas ideias cientificamente incorretas, como “*Eu acho que a comida entra na boca, é mastigada e depois a boa fica no estômago e a má sai pelas fezes*” ou até “*Eu acho que a comida na boca forma*

uma bola que depois vai para o estômago. No estômago fica a parte boa para nós podermos ter energia e força e a parte má vai para os intestinos e sai para fora depois” e “Eles descem pela faringe, pelo meio do coração, vão pelos intestinos e sai pelo ânus”.

Ainda assim, os alunos facilmente conseguiram desconstruir as suas ideias iniciais, chegando a ideias mais cientificamente corretas através do visionamento e exploração do filme, mas também através da exploração direta recorrendo ao corpo anatómico, onde conseguiram visualizar de uma forma mais concreta o processo da digestão e a constituição do sistema digestivo, uma vez que mencionaram comentários como *“com este boneco é mais fácil ver os órgãos do sistema digestivo. O esófago, o fígado, o estômago, todos, os intestinos...vê-se melhor que no filme.”*

Desta forma, penso que as questões que foram efetuadas aos alunos, mas também as respostas que foram dadas às suas questões, foram fulcrais, para que compreendessem o processo da digestão, os órgãos pertencentes ao sistema digestivo, bem como as suas respetivas funções, pois *“a qualidade da comunicação na sala de aula depende muito da qualidade das perguntas do professor”* (Estanqueiro, 2010:45), uma vez que *“o aluno, para responder correctamente, precisa de compreender as perguntas (...) um professor competente evita perguntas vagas, ambíguas e confusas, e disponibiliza-se a reformular as suas perguntas, sempre que o aluno o solicite”* (Estanqueiro, 2010:45). Ainda assim, um dos aspetos que modificaria nesta proposta educativa seria a forma como a iniciei, pois apesar de a ter iniciado através de uma questão importante para partir do conhecimento dos alunos acerca do processo de modificação dos alimentos no nosso corpo, considero que teria sido importante aprofundar este momento, pedindo a cada aluno para desenhar a sua ideia inicial sobre o sistema digestivo, de forma a perceber mais aprofundadamente as suas ideias e posteriormente eventuais dificuldades.

Da avaliação que realizei em relação a esta proposta educativa e através da reflexão em relação aos diferentes comentários dos alunos como *“primeiro os alimentos transformam-se em bolo alimentar na boca, através do triturar dos dentes, da saliva que vem das glândulas salivares e do trabalho da língua”, “depois o bolo alimentar desce pela faringe, depois pelo esófago e chega ao estômago”* e até *“no intestino grosso começam a transformar-se em fezes, que são guardadas no reto e depois expulsas pelo ânus”*, entre outros, foi possível perceber que os alunos, ainda que não todos, pois cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e esta foi apenas uma primeira abordagem ao conteúdo em questão, compreenderam de uma forma geral o que acontece no sistema digestivo.

Desta forma, foi também possível perceber e identificar que as principais dificuldades dos alunos dizem respeito à identificação dos nomes dos diferentes órgãos e também a algumas das funções dos mesmos, nomeadamente do intestino delgado. Ainda assim, considero que este é um conteúdo que deve continuar a ser explorado com os alunos em futuras intervenções, até porque se relaciona com o estudo dos restantes sistemas do corpo humano, de forma a colmatar as dificuldades identificadas e a permitir que os alunos evoluam e progridam nas suas aprendizagens.

Para terminar, mas não menos importante, torna-se para mim fundamental refletir em relação à proposta educativa desenvolvida no âmbito da área da expressão plástica, pois foi para mim uma surpresa a forma interessada com que os alunos desenvolveram todo o seu processo criativo. Não só os produtos finais foram surpreendentes, mas sobretudo a forma como os alunos foram imaginando e desenvolvendo os seus *“alimentos fantásticos”* foi sem dúvida alguma um momento importante e marcante da semana, até porque os alunos demonstraram claramente através dos seus comentários o seu interesse e motivação, mencionando *“Professora quando voltamos a fazer isto?”, “Quando podemos criar novos alimentos fantásticos”, Ou outras coisas que sabemos que não podem existir sem ser na imaginação?”* e até *“Professora isto foi o que mais gostei de fazer, assim consegui criar uma melaranja, metade melancia, metade laranja”*.

Através dos momentos de observação, bem como através da avaliação e do acompanhamento que realizei durante o processo criativo dos alunos, consegui perceber que apesar de inicialmente alguns alunos sentirem

dificuldades em iniciar o seu alimento e sobretudo em criar uma pseudopalavra que atribuísse um nome a esse alimento, facilmente se foram libertando das ideias concretas, desenvolvendo a sua imaginação e construindo assim alimentos verdadeiramente fantásticos e inexistentes, dissociando-se assim do conhecimento que já possuíam acerca de cada alimento.

Desta forma, será importante manter este tipo de propostas educativas em futuras intervenções, para que os alunos possam deixar de lado o concreto, criando tudo o que é possível através da sua imaginação, atribuindo importância ao processo criativo e não apenas ao produto, até porque

a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista (Ministério da Educação, 2004:89).

A deslocação ao Teatro Miguel Franco, para visualizar a peça “1,2,3 um salto de cada vez” foi mais um momento marcante e importante da semana, que me permitiu contactar com uma outra realidade, a de interagir mais proximamente com os alunos, num outro contexto que não o de sala de aula e de escola propriamente dito, até porque os próprios alunos tentam manter connosco outro tipo de contacto, questionando-nos por exemplo em relação aos nossos gostos, como “*Professora és de que clube de futebol?*” ou até “*Professora praticas algum desporto?*”. Desta forma, este momento contribuiu também de forma muito significativa para a construção do meu percurso enquanto professora, significando assim mais uma experiência importante do mesmo.

Ao longo desta reflexão foi-me possível refletir, não sobre todos os momentos da semana, mas sobre os momentos que considero mais significativos, realizando uma análise mais profunda a algumas das propostas educativas, advinda da avaliação realizada. Assim sendo, sinto que neste momento a avaliação é mais do que uma obrigação, é uma necessidade, para perceber o aluno, para o auxiliar e para conseguir progredir na minha própria prática educativa, até porque “dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012:1). Todos os momentos vivenciados até ao momento, ao longo desta prática, têm-se verificado verdadeiramente importantes, na medida em que me permitem adquirir e desenvolver competências, através do ultrapassar de dificuldades e do superar de desafios, que são fulcrais para a construção do meu percurso enquanto professora e em simultâneo para o melhoramento da minha prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Associação de Professores de Matemática (APM) (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM - Associação de Professores de Matemática.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola G., Vale, I., Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua de Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42. Lisboa: APM.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXO XVI – CALENDARIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES – ENSAIO INVESTIGATIVO

DATA	MOMENTO/PROPOSTA EDUCATIVA	LOCAL DA OBSERVAÇÃO	HORA
02/12/2013	<i>Diálogo acerca do fim de semana</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>9h15m</i>
	<i>Hora do Conto</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h50m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
03/12/2013	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
	<i>Escrita coletiva de texto</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>14h10m</i>
09/12/2013	<i>Diálogo acerca do fim de semana</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>9h20m</i>
	<i>Hora do Conto</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h55m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
10/12/2013	<i>Resolução de problemas a pares</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h20m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
16/12/2013	<i>Diálogo acerca do fim de semana</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h15m</i>
	<i>Hora do Conto</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h55m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
	<i>Jogo da Glória</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>11h15m</i>
17/12/2013	<i>Preparação da Festa de Natal</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>9h20m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>10h30m</i>
06/01/2014	<i>Diálogo acerca das Férias de Natal</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h15m</i>
	<i>Hora do Conto</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>10h00m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
07/01/2014	<i>Jogo “Batalha Naval” a pares</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>10h00m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
	<i>Construção de cartazes em grupo</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>15h15m</i>
	<i>Jogo dramático em grupo</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>16h35m</i>
13/01/2014	<i>Diálogo acerca do fim de semana</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h15m</i>
	<i>Hora do Conto</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>09h55m</i>
	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
	<i>Trabalho de pesquisa em grupo</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>11h15m</i>
14/01/2014	<i>Momento de intervalo - Recreio</i>	<i>Recreio exterior</i>	<i>10h30m</i>
	<i>Apresentação do trabalho de pesquisa em grupo</i>	<i>Sala de aula</i>	<i>15h00m</i>

ANEXO XVII – REGISTO DAS NOTAS DE CAMPO RECOLHIDAS AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES

⇨ SEMANA 1 – NOTAS DE CAMPO

DATA	MOMENTO/PROPOSTA EDUCATIVA	LOCAL DA OBSERVAÇÃO	HORA
02 de dezembro de 2013	<p>Diálogo acerca do fim de semana</p> <p>Os alunos iniciam o diálogo acerca do fim de semana, tendo a possibilidade de passar a sua vez ao colega que considerarem pertinente.</p> <p>Ao longo do momento, a M. mantém-se atenta à partilha dos colegas, sorrindo por vezes aquando da partilha de algumas peripécias dos mesmos.</p> <p>Com o passar do tempo, a M. acaba por dispersar a sua atenção, começando a desenhar numa folha.</p> <p>A M. foi a última a ser escolhida pelos colegas para partilhar as suas vivências e experiências do fim de semana, à semelhança de semanas anteriores.</p> <p>Aquando da sua vez, a M. demonstra estar insegura, falando muito baixo e demonstrando possuir alguma vergonha e timidez em partilhar com os colegas as suas experiências. Ainda assim, partilha com os colegas os momentos mais significativos do seu fim de semana. Ao longo da sua partilha, diferentes alunos, nomeadamente o V., o M. e o R. tecem comentários pejorativos relativamente à M. e à sua personalidade, fazendo troça da colega, mesmo depois das diferentes chamadas de atenção realizadas pela professora.</p> <p>A M. demonstra o seu receio em falar, afirmando que não tem nada de interessante para dizer, dirigindo-se para o seu lugar cabisbaixa.</p>	Sala de aula	9h15m
	<p>Diálogo com os alunos acerca dos comportamentos desadequados que têm perante a colega de turma M.</p> <p>Partilha de ideias e opiniões acerca da discriminação de que a aluna é alvo.</p>		
	<p>Hora do Conto – História “Mais ou menos meio metro...”</p> <p>A M. dirige-se ao cantinho da leitura para participar no momento da Hora do Conto. Nesse momento depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto ao quadro da sala, próximo dos alunos M. e V.</p> <p>Imediatamente os dois alunos começam por realizar alguns comentários depreciativos acerca da M., insistindo em retirar-se do local.</p> <p>Perante a chamada de atenção realizada pela professora, os alunos mantêm-se sentados junto da M.. No entanto, nunca admitem sentar-se junto da mesma, deixando sempre uma margem de espaço entre eles e a colega.</p> <p>Ao longo da leitura e exploração da história os alunos continuam a provocar a colega, dirigindo à mesma alguns comentários insultuosos, relativamente à sua higiene, mesmo depois das diversas chamadas de atenção realizadas pela professora.</p>	Sala de aula “Cantinho da Leitura”	09h50m
03 de dezembro de 2013	<p>Momento de intervalo – Recreio</p> <p>A M. começa por levar o lanche para o exterior da sala, mantendo-se a lanchar junto ao hall de entrada da sala, enquanto os restantes colegas descem até ao recreio exterior.</p> <p>Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha.</p> <p>Mais tarde, decide deslocar-se até ao recreio exterior, depois de ser aconselhada por diversos adultos a fazê-lo.</p> <p>No recreio exterior, passeia pelo recreio, não interagindo com nenhum dos colegas. Num dos locais do recreio encontra-se um grupo dos seus colegas de turma a brincar em conjunto.</p> <p>A M. tenta interagir com os mesmos, sendo imediatamente afastada das brincadeiras. Os colegas afastam-na do grupo, realizando comentários desagradáveis, não permitindo que a mesma se relacione com o grupo.</p> <p>A M. acaba por se afastar e dirigir-se de novo ao hall da sala de aula, mostrando-se cabisbaixa onde espera pelo toque da campainha, estando sozinha no local.</p>	Recreio exterior	10h30m
	<p>Momento de intervalo - Recreio</p> <p>A M. lancha na sala. Após terminar o seu lanche dirige-se para o hall da sala encontrando-se com o seu irmão e um colega de turma do mesmo.</p> <p>A M. interage com ambos, sorrindo. Os três dirigem-se para o recreio exterior.</p> <p>A M. passa por alguns colegas de turma e não interage com os mesmos.</p> <p>Ao longo de todo o intervalo, a M. brinca com o irmão e o colega de sala do mesmo realizando diversos jogos.</p> <p>Durante todo o intervalo a M. apenas se relaciona e interage com o irmão e o colega de turma do mesmo.</p> <p>Após o toque da campainha, a M. dirige-se para a sala de aula, mantendo-se afastada dos colegas que se encontram junto da porta, aguardando a entrada dos mesmos. Só posteriormente se dirige para a sala de aula, sentando-se no seu lugar.</p>	Recreio exterior	10h30m
03 de dezembro de 2013	<p>Escrita coletiva de texto</p> <p>Os alunos começam por partilhar as suas ideias para realizarem a escrita coletiva de texto. A M. encontra-se sentada na sua mesa e não participa no momento, apenas se mostra atenta às partilhas dos colegas, sorrindo timidamente por vezes.</p> <p>Ao longo deste momento a M. nunca partilha a sua opinião, limitando-se a passar o texto que é construído pelos restantes colegas para o seu caderno pessoal.</p> <p>O R. (colega de mesa) coloca a sua caixa de material dividindo a mesa ao meio, impedindo a M. de contactar com o seu material e espaço de trabalho.</p> <p>A M. mostra-se tímida e muito recetiva em relação a partilhar a sua opinião, mesmo depois de ser estimulada pela professora, demonstrando algum receio em participar. Nesse momento, o M. realiza comentários desadequados e depreciativos para com a colega, sendo chamado à atenção pela professora.</p> <p>Momentos depois, a M. coloca o dedo no ar para intervir, mas rapidamente acaba por desistir baixando o dedo. No mesmo momento o V. realiza um comentário dirigido à M., insinuando que a sua participação não seria valorizada. Mesmo com o incentivo da professora, a M. acaba por se recusar a participar, passando apenas o texto final para o seu caderno.</p>	Sala de aula	14h10m

⇒ SEMANA 2 – NOTAS DE CAMPO

DATA	MOMENTO/PROPOSTA EDUCATIVA	LOCAL DA OBSERVAÇÃO	HORA
09 de dezembro de 2013	<p>Diálogo acerca do fim de semana</p> <p>Os alunos iniciam o diálogo acerca do fim de semana, tendo a possibilidade de passar a sua vez ao colega que considerarem pertinente.</p> <p>Ao longo do momento, a M. mantém-se atenta à partilha dos colegas.</p> <p>Com o passar do tempo, a M. acaba por dispersar a sua atenção, tentando interagir com a colega da mesa ao lado. A M. conversa com a colega, sorrindo por diversas vezes.</p> <p>Os colegas vão passando a vez e a M. continua à espera de ser a escolhida.</p> <p>A M. é novamente a última a ser escolhida pelos colegas para partilhar as suas vivências e experiências do fim de semana, à semelhança de semanas anteriores.</p> <p>Aquando da sua vez, a M. demonstra estar insegura, falando muito baixo e produzindo um discurso bastante curto. Nesse momento, o V., o M. e o G. realizam comentários interrompendo a partilha da colega, troçando da mesma, mesmo após as diversas chamadas de atenção realizadas pela professora.</p> <p>A M. rapidamente conclui a sua partilha, voltando para o seu lugar.</p>	Sala de aula	9h20m
	<p>Diálogo com os alunos acerca dos comportamentos desadequados que têm perante a colega de turma M.</p> <p>Partilha de ideias e opiniões acerca da discriminação de que a aluna é alvo.</p>		
	<p>Hora do Conto – História “Desejos de Natal”</p> <p>A M. dirige-se ao cantinho da leitura para participar no momento da Hora do Conto. Nesse momento, depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto à mesa da professora.</p> <p>Imediatamente os colegas, R. e P. que se encontravam junto da mesma, se deslocam para o lado esquerdo, afastando-se da M. Os alunos são compreendidos pela professora, mas mantêm o mesmo comportamento, realizando alguns comentários desadequados para os restantes colegas.</p> <p>Os alunos mantêm-se sentados junto da M.. No entanto, nunca admitem sentar-se próximo da mesma, deixando sempre um espaço entre eles e a colega.</p> <p>A M. mantém-se sentada, insistindo em interagir com os colegas.</p> <p>Ao longo da exploração da história, nenhum dos alunos interage com a M., acabando também por nunca respeitar os momentos em que a mesma intervém.</p> <p>A M. acaba por reduzir a sua participação, mantendo-se atenta à exploração da história.</p> <p>No final, aquando do momento de arrumo das almofadas, o M. pontapeia a almofada da M., troçando da colega e impedindo-a de arrumar a mesma.</p>	Sala de aula “Cantinho da Leitura”	09h55m
<p>Momento de intervalo – Recreio</p> <p>A M. começa por levar o lanche para o exterior da sala, mantendo-se a lanchar junto ao hall de entrada da sala, enquanto os restantes colegas descem até ao recreio exterior.</p> <p>Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha.</p> <p>Mais tarde desloca-se até ao recreio exterior, por livre vontade, tentando interagir com diferentes colegas de turma. A A. e a B. interagem com a M., realizando diversas brincadeiras. A M. sorri e demonstra estar divertida e bastante descontraindo.</p> <p>O V., o M. e o R., colegas de turma, aproveitam o momento para transtornar as brincadeiras das alunas, troçando da M..</p> <p>Rapidamente a A. e a B. colaboram com a M. dirigindo-se as três para outro local do recreio exterior.</p> <p>As três continuam a brincar ao longo do momento de intervalo, interagindo também com outras crianças de outras turmas, nomeadamente o irmão da M..</p> <p>No fim do intervalo, a M. dirige-se para a sala de aula, acompanhada pelas colegas A. e B.. No momento de espera para entrar na sala de aula, a M. mantém-se junto das colegas até entrar para a mesma.</p>	Recreio exterior	10h30m	
10 de dezembro de 2013	<p>Resolução de problemas a pares</p> <p>A M. começa por conversar com o R. (seu colega de mesa) para realizarem a resolução dos problemas propostos pela professora. Desde logo o R. se recusa a realizar a tarefa com a M., colocando a sua caixa de material a dividir a mesa, impedindo a M. de visualizar a sua ficha de trabalho.</p> <p>A M. tenta novamente conversar com o R., explicando que o trabalho seria para realizar em conjunto. O R. profere alguns comentários desajustados à situação, levando a M. a iniciar a resolução de problemas individualmente.</p> <p>Após a intervenção da professora, o R. aceita realizar o trabalho com a M., retirando a sua caixa de material que dividia a mesa, mas continua a proferir alguns comentários menos positivos, referindo-se à higiene da M..</p> <p>A M. continua a insistir com o R. para realizarem a resolução de problemas em grupo, mas o R. não partilha com a colega as suas ideias, limitando-se a resolver de forma individual os problemas propostos. Ao fim de algum tempo, a M. acaba por deixar de incentivar o colega a resolver os problemas em grupo, pelo que acaba por resolver também ela de forma individual o primeiro problema.</p> <p>Depois de várias intervenções e chamadas de atenção da professora, o R. começa a trabalhar com a M., resolvendo com a mesma os restantes problemas.</p> <p>Posteriormente, a M. e o R. são chamados pela professora para apresentarem a sua resolução no quadro. Nesse momento é o R. quem assume a apresentação completa da resolução do problema no quadro. A M. lê o problema aos colegas de turma, apenas depois de solicitada pela professora.</p>	Sala de aula	09h20m
	<p>Diálogo com os alunos acerca dos comportamentos desadequados que têm perante a colega de turma M.</p> <p>Partilha de ideias e opiniões acerca da discriminação de que a aluna é alvo.</p>		

	<p>Momento de intervalo - Recreio A M. lancha na sala. Após terminar o seu lanche dirige-se para o hall da mesma, encostando-se ao gradeamento das escadas. A M. aguarda que todos os colegas de turma se desloquem para o recreio exterior e só depois se dirige para o mesmo. No recreio exterior a M. senta-se, permanecendo sozinha. Após algum tempo, a M. desloca-se pelo recreio exterior. A M. interage com o irmão e um colega de turma do mesmo, iniciando algumas brincadeiras. Em determinado momento, o V., o R. e o M. interpelam a M., perturbando a brincadeira que realiza com o irmão e o colega de turma do mesmo. A M. não responde nem interage com os colegas de turma (V., R. e M.) e juntamente com o irmão e o colega do mesmo acabam por se retirar do local. Após o toque, a M. aguarda que todos os colegas de turma regressem à sala, sendo a última a subir para o hall de entrada da mesma. Antes de entrar na sala de aula, a M. procura o colo da investigadora que se encontra no hall, falando e interagindo com a mesma e elogiando algumas peças de bijuteria que diz serem do seu gosto.</p>	Recreio exterior	10h30m
--	--	------------------	--------

⇒ SEMANA 3 – NOTAS DE CAMPO

DATA	MOMENTO/PROPOSTA EDUCATIVA	LOCAL DA OBSERVAÇÃO	HORA
16 de dezembro de 2013	<p>Diálogo acerca do fim de semana Os alunos iniciam o diálogo acerca do fim de semana, tendo a possibilidade de passar a sua vez ao colega que considerarem pertinente. Ao longo do momento, a M. procura ouvir atentamente os colegas, sorrindo por vezes timidamente aquando da partilha de algumas das peripécias dos mesmos. A M. aguarda pacientemente a chegada da sua vez para partilhar os momentos significativos do seu fim de semana. A M. foi, novamente, a última a ser escolhida para partilhar as experiências do seu fim de semana. No momento de partilha com os colegas, a M. demonstra estar insegura e tímida, falando baixo. Ao longo da sua partilha, a M. é importunada por alguns colegas, através de comentários desagradáveis, que continuam mesmo após as chamadas de atenção da professora. A M. demonstra-se desconfortável para com os comentários de alguns colegas, terminando rapidamente a sua partilha.</p>	Sala de aula	9h15m
	<p>Diálogo com os alunos acerca dos comportamentos desadequados que manifestam perante a colega de turma M. Partilha de ideias e opiniões acerca da discriminação de que a aluna é alvo.</p>		
	<p>Hora do Conto – História “O Pai Natal e o Menino Jesus” A M. dirige-se ao cantinho da leitura para participar no momento da Hora do Conto. Nesse momento, depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto aos colegas M., V. e I. Desde logo o M. se afasta, impedindo a M. de se sentar junto dele. A M. mantém-se sentada, não fazendo qualquer comentário em relação à reação do colega (M.). Por outro lado, o M. continua a não permitir que a colega se sente a seu lado, fazendo troça da mesma. Após as chamadas de atenção da professora, o M. senta-se junto da colega. Ao longo da exploração da história, o M. continua a afastar-se da colega, deixando sempre uma distância bastante significativa. Perante o comportamento do colega, a M. não expressa a sua opinião, mantendo-se no seu lugar e focando a sua atenção na exploração da história. Durante a exploração, o M. e o V. tecem diversos comentários em relação às características da M., mencionando comentários desagradáveis, tentando incomodar a colega, mesmo depois das várias chamadas de atenção efetuadas pela professora. A M. é solicitada a participar na exploração da história, mas acaba por não partilhar as suas ideias, mantendo-se em silêncio durante alguns minutos.</p>	Sala de aula “Cantinho da Leitura”	09h55m
	<p>Momento de intervalo – Recreio A M. começa por levar o seu lanche para o exterior da sala, fazendo-se acompanhar de três colegas de turma, a B., a A. e a S.. Após lanchar, em conjunto com as colegas de turma recriam diversas brincadeiras no exterior da escola. A M. chama o seu irmão, convidando-o a participar nas brincadeiras que desenvolvem. A M. participa ativamente, demonstrando ter iniciativa para a criação de novos jogos. A B., a A. e a S. integram a M. nas suas brincadeiras, partilhando alguns brinquedos com a mesma. A M. corre pelo espaço exterior, interagindo com diferentes colegas de outras turmas, mas nunca interagindo com os colegas de turma, sobretudo rapazes. Antes da entrada na sala de aula, a M. procura o colo da investigadora, falando e interagindo com a mesma.</p>	Recreio exterior	10h30m
<p>Jogo da Glória “O Pai Natal Brincalhão” A M. pertence ao grupo do J., do E., do P. e da M.. Entra na sala com o grupo, depois do mesmo ser formado pela professora. Senta-se no chão junto dos colegas. No momento de decisão acerca do chefe de equipa, os alunos sugerem que seja a professora a fazê-lo de forma a evitar problemas. A professora escolhe cada um dos chefes dos diferentes grupos, identificando a M. como chefe da sua equipa. A M. demonstra a sua felicidade através de sorrisos. nenhuns dos colegas de grupo se opõem à decisão tomada pela professora. A M. interage e participa ativamente em todo o jogo, relacionando-se com os colegas perfeitamente, sem a</p>	Sala de aula	11h15m	

	<p>existência de qualquer tipo de problema.</p> <p>Ainda assim, aquando da sua participação demonstra alguma insegurança no lançamento do dado, demonstrando sentir-se incomodada em ser “o centro das atenções”, partilhando algumas vezes com os restantes colegas o dado para que possam também eles lançar o mesmo.</p> <p>A M. não responde a nenhuma das questões do jogo, demonstrando sentir algum receio em responder perante toda a turma.</p>		
17 de dezembro de 2013	<p>Preparação da Festa de Natal – Ensaio da Canção “Natal em todo o lado”</p> <p>Os alunos dirigem-se para junto do quadro e com o auxílio da professora colocam-se em posição de coro para darem início ao ensaio final para a Festa de Natal.</p> <p>A M. posiciona-se no local escolhido pela professora, sendo que imediatamente o V. e o R. começam a realizar comentários desagradáveis para com a M., incentivando os restantes colegas a afastarem-se da mesma.</p> <p>Após o diálogo e a chamada de atenção efetuada pela professora, os alunos colocam-se nos lugares, ainda que continuem a troçar da colega, através de gestos e de risos. Os alunos começam aos empurrões, destabilizando a M., bem como os restantes colegas.</p> <p>A professora avisa novamente os alunos, esclarecendo a situação.</p> <p>A M. ao longo do ensaio mantém o seu comportamento, cantando ainda que timidamente no lugar que deve ocupar, não reagindo às provocações dos colegas.</p>	Sala de aula	09h20m
	<p>Momento de intervalo - Recreio</p> <p>A M. lancha na sala de aula e mantém-se na mesma com as restantes colegas da turma. As meninas da turma vão apresentar uma coreografia na Festa de Natal e aproveitam para ensaiar uma última vez.</p> <p>Inicialmente a M. não participava no grupo, mas mais tarde decidiram integrar a colega e todas participam em conjunto.</p> <p>As professoras auxiliam-nas nas pinturas, sendo que a M. se demonstra bastante descontraída e muito à vontade dentro da sala de aula e na execução da própria coreografia.</p> <p>A M. senta-se ao colo da investigadora conversando com a mesma, referindo que “Estou contente por participar também”.</p> <p>A M. apesar de não interagir diretamente com cada uma das colegas, demonstra sentir-se integrada no grupo, através do seu à vontade na coreografia e da sua expressão corporal e facial, uma vez que se encontra a sorrir, ainda que com alguma timidez.</p>	Sala de aula	10h30m

⇒ SEMANA 4 – NOTAS DE CAMPO

DATA	MOMENTO/PROPOSTA EDUCATIVA	LOCAL DA OBSERVAÇÃO	HORA
06 de janeiro de 2014	<p>Diálogo acerca das Férias de Natal</p> <p>Os alunos iniciam o diálogo acerca das Férias de Natal, tendo a possibilidade de passar a sua vez ao colega que considerarem pertinente.</p> <p>Ao longo do momento, a M. procura ouvir atentamente os colegas, sorrindo por vezes timidamente aquando da partilha de algumas das peripécias dos mesmos, nomeadamente quando se referem a brinquedos que receberam.</p> <p>A M. aguarda pacientemente a chegada da sua vez para partilhar os momentos significativos do seu fim de semana.</p> <p>O R. a determinado momento passa a sua vez à M., deixando-a surpresa e apanhando-a desprevenida. No momento de partilha com os colegas, a M. demonstra estar surpreendida, mas também um pouco insegura e tímida, falando baixo e relatando poucos factos das suas férias.</p> <p>O M. importuna a colega aquando da sua partilha, através de comentários acerca dos brinquedos que a mesma refere ter recebido no Natal, troçando da mesma, através de risos e gestos, mesmo depois dos diferentes avisos da professora e até de alguns colegas.</p> <p>A M. não realiza qualquer comentário em relação aos comportamentos do colega, dirigindo-se para o seu lugar assim que termina a sua partilha.</p>	Sala de aula	09h15m
	<p>Diálogo com os alunos acerca dos comportamentos desadequados que têm perante a colega de turma M.</p> <p>Partilha de ideias e opiniões acerca da discriminação de que a aluna é alvo.</p>		
	<p>Hora do Conto “Babushka”</p> <p>A M. dirige-se ao cantinho da leitura para participar no momento da Hora do Conto. Nesse momento, depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto ao quadro.</p> <p>Os alunos que estão sentados no local mantêm-se sentados junto da M., ainda que não interagindo diretamente com a mesma.</p> <p>A M. pede permissão para voluntariamente participar na história, participando de forma ativa na exploração da história, através do reconto de partes da mesma.</p> <p>Nenhum dos alunos da turma importuna o momento, deixando a M. partilhar as suas ideias, sem a existência de qualquer tipo de comentário.</p> <p>No final, aquando do momento de arrumo das almofadas, o G. auxilia a M. a arrumar a sua almofada.</p>	Sala de aula “Cantinho da Leitura”	10h00m
<p>Momento de intervalo – Recreio</p> <p>A M. começa por levar o seu lanche para o exterior da sala, mantendo-se no hall da mesma. Dirige-se junto da professora, interagindo com a mesma.</p> <p>Após insistência da professora desloca-se até ao recreio exterior onde corre pelo espaço livre. Ao longo do momento de intervalo a M. interage com vários alunos de outras turmas, nomeadamente da turma do irmão.</p>	Recreio exterior	10h30m	

	<p>Os colegas de turma, V., M., e R., tentam importunar a M., através de alguns comentários acerca da sua higiene dirigidos aos colegas com quem a M. interage.</p> <p>A M. volta para o interior do edifício onde observa atentamente alguns jogos praticados por outros colegas.</p> <p>No momento de regresso à sala de aula, a M. sobe para o hall da mesma, esperando pacificamente. Nesse momento interage com algumas das colegas de turma, ainda que posteriormente acabe por se afastar e ficar a cantar sozinha.</p>		
07 de janeiro de 2014	<p>Jogo “Batalha Naval” a pares</p> <p>Os alunos são desafiados pela professora a jogar ao jogo da “Batalha Naval” a pares. Os grupos são constituídos pelos elementos que compõem cada par das mesas da sala de aula.</p> <p>A M. faz par com o R. que desde logo se mostra muito descontente com a situação.</p> <p>Sem valorizar a situação, a professora discute com os alunos as regras do jogo, dando posteriormente ordem para que se inicie o mesmo.</p> <p>Cada grupo tem de partilhar uma folha de jogo de tamanho A3.</p> <p>O R. começa por não partilhar com a M. a folha de jogo, querendo ser apenas ele a decidir a posição dos barcos na folha.</p> <p>A M. tenta interagir com o colega mas sem sucesso, uma vez que este se posiciona de costas voltadas para a mesma.</p> <p>Após a intervenção da professora, o R. começa gradualmente a permitir que a colega participe no jogo, ainda que dívida o espaço de jogo e não colabore com a mesma.</p> <p>Só a partir do momento em que a M. “afunda” um barco à equipa adversária e ganha pontos para a sua equipa é que o R. demonstra partilhar com ela o jogo por inteiro, interagindo com a mesma até ao final do jogo.</p>	Sala de aula	10h00m
	<p>Diálogo com os alunos acerca dos comportamentos desadequados que têm perante a colega de turma M.</p> <p>Partilha de ideias e opiniões acerca da discriminação de que a aluna é alvo.</p>		
	<p>Momento de intervalo – Recreio</p> <p>A M. começa por lanchar no interior da sala de aula.</p> <p>Posteriormente desloca-se para o recreio exterior acompanhada de três colegas de turma, a B., a A. e a S..</p> <p>Após lanchar, em conjunto com as colegas de turma recriam diversas brincadeiras no exterior da escola. A M. participa ativamente, demonstrando ter iniciativa para a criação de novos jogos.</p> <p>A M. corre pelo espaço exterior, interagindo com diferentes colegas de outras turmas. Em determinado momento alguns dos seus colegas de turma, rapazes, tentam importuná-la através de comentários, gestos e atitudes desagradáveis. A M. não reage a qualquer tipo de comentário e desloca-se para outro local, voltando a interagir e a relacionar-se com as colegas de turma (raparigas). Os colegas de turma tentam destabilizar a brincadeira, referindo comentários desagradáveis acerca da M., mas dirigindo-se apenas para as restantes colegas, ignorando a mesma.</p> <p>Ainda assim, a M. continua em brincadeira com as suas colegas até ao momento de entrada na sala de aula. Após a entrada na sala de aula, a M. procura o colo da investigadora, falando e interagindo com a mesma antes do início da aula.</p>	Recreio exterior	10h30m
	<p>Construção de cartazes em grupo: “Os Primeiros Socorros”</p> <p>A M. senta-se junto do grupo com o qual vai trabalhar na proposta educativa acerca dos primeiros socorros. Do seu grupo fazem parte o MM. e o G..</p> <p>Em grupo os alunos têm de construir um cartaz acerca de uma das situações de primeiros socorros exploradas anteriormente. Os alunos organizam-se, interagindo facilmente uns com os outros, decidindo rapidamente a ordem correta pela qual as informações dos primeiros socorros para aquela situação tinham de ficar.</p> <p>A M. observa o colega de grupo MM. a escrever os diferentes espaços, colaborando na correção ortográfica. Para além disso, recorta as imagens auxiliares, colando-as posteriormente na cartolina de que dispõem.</p> <p>Os três alunos trabalham de forma cooperada, partilhando as tarefas, incluindo e interagindo com a M..</p>	Sala de aula	15h15m
<p>Jogo dramático em grupo: “Os Primeiros Socorros”</p> <p>A M. mantém-se no mesmo grupo da proposta educativa anterior (composto pelo MM. e pelo G.), sendo que nesta proposta educativa relacionada com a representação dramática de situações de primeiros socorros, assume o um dos papéis principais como vítima da situação, atribuído pelos colegas.</p> <p>Os colegas prontamente permitem que seja a M. a assumir o papel de vítima, posicionando-se eles como os socorristas.</p> <p>A M. apesar da sua timidez e de demonstrar alguma vergonha em frente ao grupo assumiu o seu papel representando a situação, ainda que demonstrasse através da sua expressão corporal alguma insegurança e algum receio em interagir diretamente com os colegas.</p>	Sala de aula	16h35m	

SEMANA 5 – NOTAS DE CAMPO

DATA	MOMENTO/PROPOSTA EDUCATIVA	LOCAL DA OBSERVAÇÃO	HORA
	<p>Diálogo acerca do fim de semana</p> <p>Os alunos iniciam o diálogo acerca do fim de semana, tendo a possibilidade de passar a sua vez ao colega que considerarem pertinente.</p> <p>Ao longo do momento, a M. procura ouvir atentamente os colegas, aguardando pacientemente a chegada da sua vez para partilhar os momentos significativos do seu fim de semana.</p> <p>O J. a determinado momento passa a sua vez à M., deixando-a novamente surpresa e apanhando-a desprevenida.</p> <p>No momento de partilha com os colegas, a M. sorri por ter sido escolhida, partilhando com os colegas as suas experiências. Ao longo da sua partilha a M. demonstra possuir alguma insegurança, falando baixo e dirigindo o seu olhar para a professora.</p>	Sala de aula	9h15m

13 de janeiro de 2014	<p>A partilha da M. acerca do fim de semana é bastante curta, demonstrando através da sua expressão corporal a vontade de regressar ao lugar.</p> <p>Hora do Conto – História “D. Dinis, o Rei Poeta”</p> <p>A hora do conto desta semana não acontece no cantinho da leitura, pelo que os alunos não necessitam de sair dos lugares que mantêm normalmente, uma vez que o conto é explorado com recurso ao quadro interativo.</p> <p>A M. mantém-se atenta à exploração da história, não interagindo com nenhum dos colegas ao longo da mesma, nem participando de forma voluntária.</p> <p>A professora solicita a participação da M., sendo que esta acaba por participar ainda que de forma bastante tímida, demonstrando algum receio em errar e em transmitir as suas ideias para o grande grupo.</p>	Sala de aula	09h55m
	<p>Momento de intervalo – Recreio</p> <p>A M. começa por levar o lanche para o exterior da sala, mantendo-se a lanchar junto ao hall de entrada da sala, enquanto os restantes colegas descem até ao recreio exterior.</p> <p>Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha. A M. dirige-se à investigadora e interage com a mesma.</p> <p>Mais tarde, decide deslocar-se até ao recreio exterior, depois de ser aconselhada por diversos adultos a fazê-lo.</p> <p>No recreio exterior, passeia pelo recreio, não interagindo com nenhum dos colegas de turma. Num dos locais do recreio encontra-se um grupo dos seus colegas de turma a brincar em conjunto.</p> <p>A M. tenta interagir com os mesmos, sendo imediatamente afastada das brincadeiras. Os colegas afastam-na do grupo, realizando comentários desagradáveis acerca da sua higiene, bem como troçando da mesma.</p> <p>A M. acaba por se afastar e dirigir-se de novo ao hall da sala de aula, mostrando-se triste onde espera pelo toque da campainha, estando sozinha no local. A M. encontra-se a falar sozinha. Aquando da chegada da investigadora, interage com a mesma, sentando-se no colo da mesma.</p>	Recreio exterior	10h30m
	<p>Trabalho de pesquisa em grupo “Figuras e Monumentos da História Local”</p> <p>A M. partilha com o grupo, constituído pela A., pelo MM., pela R. e pelo E., as pesquisas que efetuou em casa acerca do Museu Moinho do Papel.</p> <p>Os alunos integram a M. no trabalho do grupo, aceitando algumas das suas sugestões. Posteriormente, a M. mantém-se no seu lugar, realizando as tarefas decididas em grupo. A M. não interage muito com os colegas de grupo. No entanto, depois de realizar a sua parte, auxilia a colega A. na sua parte do trabalho. A M. demonstra o seu entusiasmo para com o trabalho desenvolvido, solicitando a presença da investigadora no grupo para visualizar o mesmo. A M. partilha com a investigadora o trabalho realizado.</p>	Sala de aula	11h15m
14 de janeiro de 2014	<p>Momento de intervalo - Recreio</p> <p>A M. começa por levar o seu lanche para o exterior da sala, mantendo-se no hall da mesma. Dirige-se junto da professora, interagindo com a mesma.</p> <p>Posteriormente desloca-se até ao recreio exterior onde passeia pelo espaço livre. Ao longo do momento de intervalo a M. interage com vários alunos de outras turmas, nomeadamente da turma do irmão.</p> <p>Alguns dos colegas de turma encontram-se a realizar brincadeiras no espaço exterior, mas não permitem a sua integração nas mesmas. A M. interage com alunos de outras turmas.</p> <p>A M. volta para o interior do edifício onde observa atentamente alguns jogos praticados por outros colegas.</p> <p>No momento de regresso à sala de aula, a M. sobre para o hall da mesma, esperando pacificamente. Nesse momento interage com a investigadora, procurando o colo da mesma. A M. partilha algumas experiências pessoais com a investigadora, esperando o toque da campainha.</p>	Recreio exterior	10h30m
	<p>Apresentação do trabalho de pesquisa em grupo “Figuras e Monumentos da História Local”</p> <p>O grupo da M. dirige-se para junto do quadro da sala, de forma a apresentar o trabalho de pesquisa desenvolvido no dia anterior para a turma.</p> <p>A M. posiciona-se numa das pontas do quadro, colocando o corpo de lado, não obtendo contacto visual com a maioria dos colegas de turma.</p> <p>Todos os alunos do grupo apresentam a sua parte do trabalho. A M. é a última a apresentar a sua parte do trabalho demonstrando ainda alguma insegurança na voz e na sua postura corporal. Durante a apresentação dirige o seu olhar para a professora, não mantendo qualquer contacto visual com os restantes colegas de turma.</p>	Sala de aula	15h00m

DATA	CONVERSA COM A ALUNA M. – VOZ DA ALUNA [NOTAS DE CAMPO]	HORA
14 de janeiro de 2014	<p>“Vivo com os meus pais, o meu mano e o meu cão”</p> <p>“Quando saio da escola vou para casa ou para o trabalho da minha mãe às vezes”</p> <p>“Gosto de brincar e ver televisão”</p> <p>“Quando chego a casa vou primeiro brincar, depois faço os trabalhos de casa e depois vou jantar. Depois gosto de ver televisão e depois é que vou dormir”</p> <p>“Nos intervalos brinco com alguns amigos, à apanhada, às escondidas e aos matraquilhos”</p> <p>“Gosto de brincar com o meu irmão e os amigos deles que são do 1.º ano e às vezes brinco sozinha”;</p> <p>“As minhas amigas aqui da turma são a A., a S. e a B.”.</p> <p>“Fico triste quando gozam comigo na sala e não querem fazer grupo comigo. Sou sempre a última a ser escolhida para os grupos”;</p> <p>“Quando gozam comigo, ou dizem coisas de mim eu fico triste, mas não digo nada porque se não as culpas são para mim”</p> <p>“Eu acho que eles fazem isso porque dizem que eu fazia coisas nojentas, mas não fazia. Eles dizem que eu tirava macacos do nariz”</p> <p>“Eles continuam a gozar lá fora, mas aqui à vossa frente (na sala) já não gozam”</p> <p>“Eles já fazem isso há muito tempo, desde o primeiro ano”.</p> <p>[Durante a conversa a M. teve dificuldades em falar sobre o assunto, tentando algumas vezes desviar as atenções. Considera-se que o local da conversa, sala de aula, poderá ter condicionado a conversa, na medida em que a aluna M. demonstrava receio e algum medo em falar acerca do assunto, tentando por vezes desvalorizar o mesmo].</p>	16h00m

ANEXO XVIII – ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO POR SEMANAS – QUADROS SÍNTESE

No final de cada quadro apresenta-se uma análise descritiva e reflexiva dos dados obtidos por semanas (segunda, terceira, quarta e quinta semana), bem como da conversa que a investigadora manteve com a aluna M.. Apresenta-se assim a continuação da primeira análise realizada, por semanas, às notas de campo recolhidas ao longo da observação, para posteriormente ser possível realizar a discussão dos dados obtidos.

Quadro 4.2 – Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da segunda semana de observação.

NOTAS DE CAMPO EVIDÊNCIAS SEGUNDA SEMANA
OBSERVAÇÃO: 09 de dezembro de 2013
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA
<i>Os colegas vão passando a vez e a M. continua à espera de ser a escolhida. A M. é novamente a última a ser escolhida pelos colegas para partilhar as suas vivências e experiências do fim de semana. Aquando da sua vez, a M. demonstra estar insegura, falando muito baixo e produzindo um discurso bastante curto. Nesse momento, o V., o M. e o G. realizam comentários interrompendo a partilha da colega, troçando da mesma. A M. rapidamente conclui a sua partilha, voltando para o seu lugar.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA
<i>A M. dirige-se ao cantinho da leitura (...) senta-se junto à mesa da professora. Imediatamente os colegas, R. e P. que se encontravam junto da mesma, se deslocam para o lado esquerdo, afastando-se da M. Os alunos são repreendidos pela professora, mas mantêm o mesmo comportamento, realizando alguns comentários desadequados para os restantes colegas. Os alunos mantêm-se sentados junto da M. (...) deixando sempre um espaço entre eles e a colega. A M. mantém-se sentada, insistindo em interagir com os colegas. (...) nenhum dos alunos interage com a M., troçando com a mesma aquando da sua participação na exploração da história. A M. acaba por reduzir a sua participação (...) (...) momento de arrumo das almofadas, o M. pontapeia a almofada da M., troçando da colega e impedindo-a de arrumar a mesma.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<i>(...) mantendo-se a lanchar junto ao hall de entrada da sala (...) os restantes colegas descem até ao recreio exterior. (...) Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha. (...) desloca-se até ao recreio exterior, por livre vontade, tentando interagir com diferentes colegas de turma. (...) A A. e a B. interagem com a M., realizando diversas brincadeiras. (...) colegas de turma, aproveitam o momento para transtornar as brincadeiras das alunas, troçando da M.. Rapidamente a A. e a B. colaboram com a M. dirigindo-se as três para outro local do recreio exterior. No fim do intervalo, a M. dirige-se para a sala de aula, acompanhada pelas colegas A. e B..</i>
OBSERVAÇÃO: 10 de dezembro de 2013
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS A PARES – SALA DE AULA
<i>(...) o R. se recusa a realizar a tarefa com a M., colocando a sua caixa de material a dividir a mesa, impedindo a M. de visualizar a sua ficha de trabalho. A M. tenta novamente conversar com o R., explicando que o trabalho seria para realizar em conjunto. O R. profere alguns comentários desajustados à situação, levando a M. a iniciar a resolução de problemas individualmente. Após a intervenção da professora, o R. aceita realizar o trabalho com a M. (...) (...) continua a proferir alguns comentários menos positivos, referindo-se à higiene da M.. (...) a M. acaba por deixar de incentivar o colega (...) acaba por resolver também ela de forma individual (...) Depois de várias intervenções e chamadas de atenção da professora, o R. começa a trabalhar com a M. (...) (...) a M. e o R. são chamados pela professora para apresentarem a sua resolução no quadro. (...) é o R. quem assume a apresentação completa (...). A M. lê o problema aos colegas de turma, apenas depois de solicitada pela professora.</i>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<i>A M. aguarda que todos os colegas de turma se desloquem para o recreio exterior e só depois se dirige para o mesmo. No recreio exterior a M. senta-se, permanecendo sozinha (...) desloca-se pelo recreio exterior. A M. interage com o irmão e um colega de turma do mesmo, iniciando algumas brincadeiras. Em determinado momento, o V., o R. e o M. interpelam a M., perturbando a brincadeira (...) A M. não responde nem interage com os colegas de turma (...) e juntamente com o irmão (...) acabam por se retirar do local. Após o toque, a M. aguarda que todos os colegas de turma regressem à sala, sendo a última a subir (...) Antes de entrar na sala de aula, a M. procura o colo da investigadora que se encontra no hall, falando e interagindo com a mesma (...).</i>

Os dados apresentados no Quadro 4.2 parecem mais uma vez evidenciar que alguns dos alunos da turma expressam comportamentos agressivos para com a aluna M. em diversos momentos, através de

comentários desadequados, perturbando algumas das vezes as propostas educativas desenvolvidas pela aluna M.

Através dos comportamentos observados é ainda possível verificar que em muitos dos momentos do dia, nomeadamente nos momentos de intervalo, a aluna M. não interage com os seus pares e colegas de turma, passando muito do seu tempo isolada dos mesmos.

Para além disso, mais uma vez, verifica-se ainda que a aluna M. apresenta algumas dificuldades relativamente à sua participação em grande grupo, participando quando lhe é solicitado, mas sempre por um período muito curto e raramente de forma espontânea.

A aluna M. demonstra, ainda, através dos comportamentos observados não corresponder aos insultos, comentários pejorativos, bem como a algumas calúnias que alguns dos colegas lhe dirigem, optando por, na maioria das vezes, se afastar dos mesmos ou simplesmente não corresponder. Pode ainda dizer-se que através dos momentos de observação é possível perceber que a aluna M. tenta evitar estar na presença de alguns dos seus colegas, nomeadamente nos momentos de intervalo.

Com os comportamentos apresentados, para além da realização de comentários depreciativos, os alunos muitas das vezes, mesmo em sala de aula, excluem a aluna M. dos seus momentos, recusando-se algumas das vezes a realizar trabalhos de grupo com a mesma ou simplesmente deixando que seja sempre a última a ser escolhida aquando dos momentos de diálogo acerca do fim de semana.

Quadro 4.3 - Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da terceira semana de observação.

NOTAS DE CAMPO EVIDÊNCIAS TERCEIRA SEMANA
OBSERVAÇÃO: 16 de dezembro de 2013
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA
<p><i>A M. foi, novamente, a última a ser escolhida para partilhar as experiências (...).</i> <i>(...) a M. demonstra estar insegura e tímida, falando baixo.</i> <i>Ao longo da sua partilha, a M. é importunada por alguns colegas, através de comentários desagradáveis (...).</i> <i>A M. demonstra-se desconfortável para com os comentários de alguns colegas, terminando rapidamente a sua partilha.</i></p>
MOMENTO DA OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA
<p><i>(...) depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto aos colegas M., V. e I..</i> <i>Desde logo o M. se afasta, impedindo a M. de se sentar junto dele.</i> <i>(...) o M. continua a não permitir que a colega se sente a seu lado, fazendo troça da mesma.</i> <i>(...) o M. continua a afastar-se da colega, deixando sempre uma distância bastante significativa. Perante o comportamento do colega, a M. não expressa a sua opinião, mantendo-se no seu lugar (...).</i> <i>Durante a exploração, o M. e o V. tecem diversos comentários em relação às características da M., mencionando comentários desagradáveis (...)</i> <i>A M. é solicitada a participar na exploração da história, mas acaba por não partilhar as suas ideias, mantendo-se em silêncio durante alguns minutos.</i></p>
MOMENTO DA OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<p><i>A M. começa por levar o seu lanche para o exterior da sala, fazendo-se acompanhar de três colegas de turma, a B., a A. e a S..</i> <i>(...) em conjunto com as colegas de turma recriam diversas brincadeiras no exterior da escola.</i> <i>A B., a A. e a S. integram a M. nas suas brincadeiras, partilhando alguns brinquedos com a mesma.</i> <i>A M. corre pelo espaço exterior, interagindo com diferentes colegas de outras turmas, mas nunca interagindo com os colegas de turma, sobretudo rapazes.</i> <i>Antes da entrada na sala de aula, a M. procura o colo da investigadora, falando e interagindo com a mesma.</i></p>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: JOGO DA GLÓRIA – SALA DE AULA
<p><i>A M. pertence ao grupo do J., do E., do P. e da M. (...) Senta-se no chão junto dos colegas.</i> <i>A professora escolhe cada um dos chefes dos diferentes grupos, identificando a M. como chefe da sua equipa.</i> <i>A M. demonstra a sua felicidade através de sorrisos. nenhuns dos colegas de grupo se opõem à decisão tomada pela professora.</i> <i>A M. interage e participa ativamente em todo o jogo (...).</i> <i>Ainda assim, aquando da sua participação demonstra alguma insegurança no lançamento do dado (...).</i> <i>A M. não responde a nenhuma das questões do jogo, demonstrando sentir algum receio em responder perante toda a turma.</i></p>
OBSERVAÇÃO: 17 de dezembro de 2013
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: PREPARAÇÃO DA FESTA DE NATAL – SALA DE AULA
<p><i>(...) A M. posiciona-se no local escolhido pela professora, sendo que imediatamente o V. e o R. começam a realizar comentários desagradáveis para com a M., incentivando os restantes colegas a afastarem-se da mesma.</i> <i>(...) os alunos colocam-se nos lugares, ainda que continuem a troçar da colega, através de gestos e de risos.</i> <i>Os alunos começam aos empurrões, destabilizando a M. (...).</i> <i>A M. ao longo do ensaio mantém o seu comportamento, cantando ainda que timidamente no lugar que deve ocupar, não reagindo às provocações dos colegas.</i></p>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<p><i>A M. lancha na sala de aula e mantém-se na mesma com as restantes colegas da turma.</i> <i>Inicialmente a M. não participava no grupo, mas mais tarde decidiram integrar a colega e todas participam em conjunto.</i> <i>As professoras auxiliam-nas nas pinturas, sendo que a M. se demonstra bastante descontraída e muito à vontade dentro da sala de aula e na execução da própria coreografia.</i> <i>A M. senta-se ao colo da investigadora conversando com a mesma, referindo que “Estou contente por participar também”.</i> <i>A M. apesar de não interagir diretamente com cada uma das colegas, demonstra sentir-se integrada no grupo, através do seu à vontade na coreografia e da sua expressão corporal e facial (...).</i></p>

Tendo em conta os dados apresentados no Quadro 4.3 torna-se mais uma vez possível perceber que de alguma forma em vários dos momentos observados, a aluna M. é alvo de vários comportamentos agressivos por parte de alguns dos seus pares, na medida em que estes dirigem à mesma vários comentários insultuosos, fazendo troça e nomeadamente excluindo-a e colocando-a de parte em momento de propostas educativas, como no caso do momento de diálogo acerca do fim de semana, onde a aluna é novamente a última a ser escolhida para realizar a sua partilha.

Por outro lado, através dos dados torna-se ainda possível verificar que em vários momentos a aluna parece demonstrar incómodo perante os comportamentos dos seus pares para consigo, na medida em

que demonstra algum desconforto perante os comentários de alguns colegas, apesar de não reagir de forma agressiva aos mesmos.

Ainda assim, os dados parecem ainda revelar, também, que a aluna M. tenta evitar o contacto com alguns dos alunos da turma, nomeadamente com alguns dos rapazes, sobretudo aqueles que proferem comentários e lhe dirigem comportamentos mais agressivos, na medida em que raramente os procura para estabelecer qualquer tipo de relação.

Contudo a aluna M. demonstra ainda a sua satisfação por ser incluída nos diversos momentos de interação em grupo, nomeadamente na coreografia apresentada na festa de natal de espontânea vontade pelas alunas da turma, bem como enquanto chefe de equipa no jogo da glória. Ainda assim, perante a postura da aluna M. torna-se possível verificar que a aluna parece evidenciar novamente alguma insegurança no que se refere à sua participação em grande grupo, apresentando-se receosa aquando dos momentos de partilha das suas ideias, utilizando na maioria das vezes um tom de voz muito baixo e uma postura corporal pouco descontraída.

Do mesmo modo, através dos dados obtidos ao longo da semana é possível verificar que a aluna M. demonstra possuir alguma necessidade em interagir de forma mais informal com os adultos presentes no ambiente escolar, nomeadamente com a investigadora, procurando a existência de vários momentos de conversa e troca de afetos.

Torna-se evidente que ao longo destes momentos de observação a aluna M. nem sempre foi alvo de comportamentos agressivos por parte dos seus pares, na medida em que conseguiu sentir-se integrada e participar de forma ativa em alguns dos momentos, como nos momentos de intervalo, ainda que demonstrando sempre insegurança e desinibida.

Quadro 4.4 - Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da quarta semana de observação.

NOTAS DE CAMPO EVIDÊNCIAS QUARTA SEMANA
OBSERVAÇÃO: 06 de janeiro de 2014
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DAS FÉRIAS DE NATAL – SALA DE AULA
<p><i>A M. aguarda pacientemente a chegada da sua vez (...).</i></p> <p><i>O R. a determinado momento passa a sua vez à M., deixando-a surpresa e apanhando-a desprevenida.</i></p> <p><i>No momento de partilha com os colegas, a M. demonstra estar surpreendida, mas também um pouco insegura e tímida, falando baixo e relatando poucos factos das suas férias.</i></p> <p><i>O M. importuna a colega (...) através de comentários acerca dos brinquedos que a mesma refere ter recebido no Natal, troçando da mesma, através de risos e gestos (...).</i></p> <p><i>A M. não realiza qualquer comentário em relação aos comportamentos do colega, dirigindo-se para o seu lugar (...).</i></p>
MOMENTO DA OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA
<p><i>(...) depois de ir buscar a sua almofada, senta-se junto ao quadro.</i></p> <p><i>Os alunos que estão sentados no local mantêm-se sentados junto da M., ainda que não interagindo diretamente com a mesma.</i></p> <p><i>A M. pede permissão para voluntariamente participar na história, participando de forma ativa na exploração da história, através do reconto de partes da mesma.</i></p> <p><i>Nenhum dos alunos da turma importuna o momento, deixando a M. partilhar as suas ideias (...).</i></p> <p><i>No final, aquando do momento de arrumo das almofadas, o G. auxilia a M. a arrumar a sua almofada.</i></p>
MOMENTO DA OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<p><i>Após insistência da professora desloca-se até ao recreio exterior onde corre pelo espaço livre.</i></p> <p><i>Ao longo do momento de intervalo a M. interage com vários alunos de outras turmas, nomeadamente da turma do irmão.</i></p> <p><i>Os colegas de turma, V., M., e R., tentam importunar a M., através de alguns comentários acerca da sua higiene dirigidos aos colegas com quem a M. interage.</i></p> <p><i>A M. volta para o interior do edifício onde observa atentamente alguns jogos praticados por outros colegas.</i></p> <p><i>(...) a M. sobre para o hall da mesma, esperando pacificamente. Nesse momento interage com algumas das colegas de turma, ainda que posteriormente acabe por se afastar e ficar a cantar sozinha.</i></p>
OBSERVAÇÃO: 07 de janeiro de 2014
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: JOGO DA BATALHA NAVAL A PARES – SALA DE AULA
<p><i>(...) os grupos são constituídos pelos elementos que compõem cada par das mesas da sala de aula.</i></p> <p><i>A M. faz par com o R. que desde logo se mostra muito descontente com a situação.</i></p> <p><i>O R. começa por não partilhar com a M. a folha de jogo, querendo ser apenas ele a decidir a posição dos barcos na folha.</i></p> <p><i>A M. tenta interagir com o colega mas sem sucesso (...).</i></p> <p><i>(...) o R. começa gradualmente a permitir que a colega participe no jogo, ainda que divida o espaço de jogo (...).</i></p> <p><i>Só a partir do momento em que a M. “afunda” um barco à equipa adversária e que ganha pontos para a sua equipa é que o R. demonstra partilhar com ela o jogo por inteiro, interagindo com a mesma até ao final do jogo.</i></p>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR
<p><i>(...) desloca-se para o recreio exterior acompanhada de três colegas de turma, a B., a A. e a S..</i></p> <p><i>(...) em conjunto com as colegas de turma recriam diversas brincadeiras no exterior da escola.</i></p> <p><i>(...) em determinado momento alguns dos seus colegas de turma, rapazes, tentam importuná-la através de comentários, gestos e atitudes desagradáveis.</i></p> <p><i>A M. não reage a qualquer tipo de comentário e desloca-se para outro local, voltando a interagir (...) com as colegas de turma (...)</i></p> <p><i>Os colegas de turma tentam destabilizar a brincadeira, referindo comentários desagradáveis acerca da M., mas dirigindo-se apenas para as restantes colegas, ignorando a mesma.</i></p> <p><i>(...) a M. continua em brincadeira com as suas colegas até ao momento de entrada na sala de aula.</i></p>
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE CARTAZES EM GRUPO – SALA DE AULA
<p><i>A M. senta-se junto do grupo (...) Do seu grupo fazem parte o MM. e o G..</i></p> <p><i>(...) Os alunos organizam-se, interagindo facilmente uns com os outros (...).</i></p> <p><i>A M. observa o colega de grupo MM. a escrever os diferentes espaços, colaborando na correção ortográfica. (...) recorta as imagens auxiliares, colando-as posteriormente na cartolina (...).</i></p> <p><i>Os três alunos trabalham de forma cooperada, partilhando as tarefas, incluindo e interagindo com a M..</i></p>
JOGO DRAMÁTICO EM GRUPO – SALA DE AULA
<p><i>A M. mantém-se no mesmo grupo da proposta educativa anterior (composto pelo MM. e pelo G.), (...) sendo que nesta proposta (...) assume o um dos papéis principais como vítima da situação, atribuído pelos colegas.</i></p> <p><i>Os colegas prontamente permitem que seja a M. a assumir o papel de vítima, posicionando-se eles como os socorristas.</i></p> <p><i>A M. apesar da sua timidez e de demonstrar alguma vergonha em frente ao grupo assumiu o seu papel (...) ainda que demonstrasse através da sua expressão corporal alguma insegurança e receio em interagir diretamente com os colegas.</i></p>

Os dados apresentados no Quadro 4.4 revelam que ao longo da quarta semana de observação os comportamentos agressivos, nomeadamente através de insultos, risos, gestos e exclusão do grupo de pares evidenciam-se, mas não em todos os momentos da semana.

Desta forma, torna-se possível verificar que em diversos momentos a aluna M. teve a possibilidade de participar ativamente nas propostas educativas sem ser alvo de comentários desajustados e que a levam a sentir vergonha, receio e desconforto, nomeadamente nos momentos de diálogo acerca das férias de natal, da hora do conto e ainda na construção de cartazes em grupo.

Ainda assim, os momentos de exclusão e de rejeição de interação para com a aluna M. parecem ainda evidentes, nomeadamente no recreio exterior e no momento de trabalho a pares dentro da sala de aula. Alguns dos alunos da turma dirigem comentários insultuosos e desagradáveis, troçando com a aluna M. através de risos e gestos, levando-a sentir-se incomodada, receosa, envergonhada e sobretudo insegura.

Parece por isso ser evidente que estes comportamentos não são comuns a todos os alunos que compõem a turma, verificando-se serem na maioria das vezes os mesmos alunos a evidenciar este tipo de comportamento agressivo, normalmente de forma verbal. Até porque através dos dados apresentados se verifica que a aluna M. consegue ter momentos de interação e estabelecer de alguma forma relações com os seus pares dentro do grupo turma.

No entanto, os momentos onde parece existir maior incidência deste tipo de comportamentos parecem ser os momentos vivenciados no recreio exterior, provavelmente devido ao facto de ser um dos locais onde a observação pormenorizada e de forma específica não é dirigida a todos os alunos em simultâneo, existindo maior tempo em que os alunos têm a possibilidade de estarem sozinhos.

Do mesmo modo, verifica-se ainda que a aluna M. apesar de se demonstrar o seu incómodo em estar na presença de alguns dos alunos da turma, acaba sempre por ignorar os seus comportamentos, não correspondendo a qualquer tipo de gesto, comentário ou atitude negativa que estes lhe dirijam, acabando por na maioria das vezes e caso isso seja possível por abandonar o local onde estes se encontrem, procurando estabelecer relações com outros colegas de turma ou escola.

Quadro 4.5 - Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da quinta semana de observação.

NOTAS DE CAMPO EVIDÊNCIAS QUINTA SEMANA	
OBSERVAÇÃO: 13 de janeiro de 2014	
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: DIÁLOGO ACERCA DO FIM DE SEMANA – SALA DE AULA	
<i>Ao longo do momento, a M. procura ouvir atentamente os colegas, aguardando pacientemente a chegada da sua vez (...). O J. a determinado momento passa a sua vez à M., deixando-a novamente surpresa e apanhando-a desprevenida. (...) a M. sorri por ter sido escolhida, partilhando com os colegas as suas experiências. Ao longo da sua partilha a M. demonstra possuir alguma insegurança, falando baixo e dirigindo o seu olhar para a professora. A partilha da M. acerca do fim de semana é bastante curta, demonstrando através da sua expressão corporal a vontade de regressar ao lugar.</i>	
MOMENTO DA OBSERVAÇÃO: HORA DO CONTO – SALA DE AULA	
<i>A hora do conto desta semana não acontece no cantinho da leitura, pelo que os alunos não necessitam de sair dos lugares (...). A M. mantém-se atenta à exploração da história, não interagindo com nenhum dos colegas ao longo da mesma, nem participando de forma voluntária. A professora solicita a participação da M., sendo que esta acaba por participar ainda que de forma bastante tímida, demonstrando algum receio em errar e em transmitir as suas ideias para o grande grupo.</i>	
MOMENTO DA OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR	
<i>(...) mantendo-se a lanchar junto ao hall de entrada da sala, enquanto os restantes colegas descem até ao recreio exterior. Depois de lanchar mantém-se no hall, encontrando-se sozinha. A M. dirige-se à investigadora e interage com a mesma. (...)No recreio exterior, passeia pelo recreio, não interagindo com nenhum dos colegas de turma. Num dos locais do recreio encontra-se um grupo dos seus colegas de turma a brincar em conjunto. A M. tenta interagir com os mesmos, sendo imediatamente afastada das brincadeiras. Os colegas afastam-na do grupo, realizando comentários desagradáveis acerca da sua higiene, bem como troçando da mesma. A M. acaba por se afastar (...) mostrando-se triste, onde espera pelo toque da campainha, estando sozinha no local. A M. encontra-se a falar sozinha. Aquando da chegada da investigadora, interage com a mesma, sentando-se no colo da mesma.</i>	
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: TRABALHO DE PESQUISA – SALA DE AULA	
<i>A M. partilha com o grupo, constituído pela A., pelo MM., pela R. e pelo E., as pesquisas que efetuou em casa (...). Os alunos integram a M. no trabalho do grupo, aceitando algumas das suas sugestões. (...) a M. não interage muito com os colegas de grupo. No entanto (...), auxilia a colega A. na sua parte do trabalho. (...) A M. partilha com a investigadora o trabalho realizado.</i>	
OBSERVAÇÃO: 14 de janeiro de 2014	
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: INTERVALO – RECREIO EXTERIOR	
<i>A M. começa por levar o seu lanche para o exterior da sala, mantendo-se no hall da mesma. Dirige-se junto da professora, interagindo com a mesma. Posteriormente desloca-se até ao recreio exterior onde passeia pelo espaço livre. Ao longo do momento de intervalo a M. interage com vários alunos de outras turmas, nomeadamente da turma do irmão. Alguns dos colegas de turma encontram-se a realizar brincadeiras no espaço exterior, mas não permitem a sua integração nas mesmas. A M. volta para o interior do edifício onde observa atentamente alguns jogos praticados por outros colegas. No momento de regresso à sala de aula, a M. sobe para o hall da mesma, (...) Nesse momento interage com a investigadora, procurando o colo da mesma. A M. partilha algumas experiências pessoais com a investigadora, esperando o toque da campainha.</i>	
MOMENTO DE OBSERVAÇÃO: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA – SALA DE AULA	
<i>O grupo da M. dirige-se para junto do quadro da sala, de forma a apresentar o trabalho de pesquisa (...). A M. posiciona-se numa das pontas do quadro, colocando o corpo de lado (...). Todos os alunos do grupo apresentam a sua parte do trabalho. A M. é a última a apresentar a sua parte do trabalho demonstrando ainda alguma insegurança na voz e na sua postura corporal. Durante a apresentação dirige o seu olhar para a professora, não mantendo qualquer contacto visual com os restantes colegas de turma.</i>	

Relativamente aos dados recolhidos ao longo da quinta e última semana de observação, presentes no Quadro 4.5, torna-se evidente que mais uma vez, os comportamentos agressivos, nomeadamente verbais, mas também através de gestos e diferentes atitudes, estão presentes nomeadamente nos momentos de intervalo vivenciados no recreio exterior.

Dentro do contexto de sala de aula é possível perceber que a aluna M. consegue estabelecer relações com os colegas com quem trabalha em grupo, conseguindo participar nas diferentes propostas educativas de uma forma mais integrada e sem a existência de atitudes de exclusão. Apesar disso, a aluna apresenta mais uma vez algum receio, vergonha e insegurança, na medida em que continua a demonstrar sentir-se tímida e com algum receio de falar e participar perante o grupo turma,

nomeadamente através do desvio do seu olhar para os adultos presentes na sala, ao invés de manter contacto visual, aquando da apresentação de trabalhos, com os colegas de turma.

A aluna M. demonstra sentir-se incomodada com os comentários e atitudes desagradáveis que lhe são dirigidas por alguns dos alunos, evidenciando no entanto a necessidade e vontade de estabelecer relações e interações com diferentes alunos da sua turma, mesmo que nem sempre seja bem-sucedida.

Os dados apresentados revelam ainda que a aluna sente necessidade de contactar e interagir de forma mais informal com os adultos do contexto escolar, nomeadamente com a investigadora, parecendo demonstrar possuir necessidade de afeto, atenção e carinho.

Tendo em conta as observações efetuadas, sentiu-se necessidade de realizar uma conversa informal com a aluna de forma a compreender a sua perspetiva relativamente ao assunto abordado. No Quadro seguinte (Quadro 4.6) podem consultar-se os aspetos mais importantes recolhidos ao longo da mesma, apresentando-se de seguida uma análise e reflexão relativamente aos dados obtidos.

Quadro 4.6 – Síntese das notas de campo recolhidas ao longo da conversa informal mantida com a aluna M.

OBSERVAÇÃO: 14 de janeiro de 2014
CONVERSA COM A ALUNA M. – NOTAS DE CAMPO
<i>“Gosto de brincar com o meu irmão e os amigos deles que são do 1.º ano e às vezes brinco sozinha”;</i> <i>“As minhas amigas aqui da turma são a A., a S. e a B”;</i> <i>“Fico triste quando gozam comigo na sala e não querem fazer grupo comigo. Sou sempre a última a ser escolhida para os grupos”;</i> <i>“Quando gozam comigo, ou dizem coisas de mim eu fico triste, mas não digo nada porque se não eles viram as culpas são para mim e fazem pior”;</i> <i>“Eu acho que eles fazem isso porque dizem que eu fazia coisas nojentas, mas não fazia. Eles dizem que eu tirava macacos do nariz”;</i> <i>“Eles continuam a gozar lá fora, mas aqui à vossa frente (na sala) já não gozam”;</i> <i>“Eles já fazem isso há muito tempo, desde o primeiro ano”.</i>

Através dos dados obtidos com a conversa estabelecida com a aluna M., apresentados no Quadro 4.6, torna-se evidente que a aluna M. tem a perceção dos acontecimentos de que é alvo, demonstrando sentir-se triste e incomodada com as situações que vivencia, ainda que decida não revelar os seus sentimentos com receio de lhe ser atribuído algum tipo de culpa.

Do mesmo modo, através da conversa informal mantida com a aluna M. parece evidente que os seus pares demonstram maior número de comportamentos agressivos fora do contexto de sala de aula, sendo que refere que este tipo de atitudes e comportamentos se têm prolongado no tempo, pelo que desde o primeiro ano de escolaridade de que é alvo dos mesmos.

Os dados obtidos parecem ainda evidenciar que a aluna M. parece não compreender as atitudes desagradáveis dos colegas, avançando uma possível justificação, ainda que se defendendo da mesma, parecendo assim demonstrar não entender, nem perceber a causa que leva a que os colegas lhe dirijam os comportamentos de que é alvo.