

Anexo 3

2.^a Reflexão

Esta semana tive a oportunidade de interagir de uma forma mais direta com as crianças. Para além de apoiar a professora cooperante no decorrer das atividades, monitorizando o trabalho dos alunos, orientei-os na realização do inquérito ao aluno (Anexo II). Este inquérito foi muito importante para me auxiliar na recolha de dados relativos a cada criança em particular, acerca dos seus hábitos de estudo, os seus interesses, entre outras coisas.

Como ponto negativo tenho a apontar a forma como o questionário foi elaborado. As perguntas não se encontravam suficientemente claras, o que ficou explícito nas respostas de alguns alunos, que mais rápidos que os restantes, não esperavam pelas minhas instruções para redigi-las. Por exemplo, com a pergunta “onde almoças?”, eu pretendia saber se almoçavam em casa, no A.T.L. ou na escola e, no entanto, houve quem me respondesse que às vezes almoçava no restaurante; algumas crianças responderam à pergunta “qual é o teu livro preferido” como se a pergunta fosse “qual é o teu manual escolar preferido?”. De acordo com Pereira (2002):

Há também estudos que indicam que as crianças podem, por vezes, não obter sucesso nas tarefas pedidas por não entenderem exatamente o que os adultos pretendam que façam, o que faz emergir a importância da comunicação nas interações entre crianças e professor. (pp. 75).

A constatação deste erro levou-me a refletir sobre o cuidado que o professor deve ter sobre a forma como formula as tarefas e perguntas sempre que se dirige aos seus alunos; pois muitas vezes não é a criança que não possui os conhecimentos necessários para responder corretamente – a pergunta é que não é clara. Quivy e Campenhoudt (1992) mencionam alguns critérios de uma boa pergunta de partida para um trabalho de investigação. O objetivo destes autores era explicitar as qualidades que uma pergunta de partida para aquele tipo de trabalho deve ter, no entanto, as qualidades mencionadas no que diz respeito ao critério de “clareza”, podem ser generalizados a todo o tipo de pergunta, inclusive ao tipo de pergunta que o professor formula em sala de aula:

As qualidades de clareza dizem essencialmente respeito à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta (...). Convirá, portanto, formular uma pergunta precisa cujo sentido não se preste a confusões. (...) é preciso esforçar-se por ser o mais límpido possível na formulação da própria pergunta. (pp.33)

Anexo 3

Os mesmos autores sugerem uma forma muito simples de se assegurar a precisão de uma pergunta. Consiste na sua formulação diante de um grupo bastante pequeno de pessoas, sem que sejam tecidos comentários ou exposto o seu sentido. Posteriormente, convida-se cada pessoa do grupo a explicar como compreendeu a pergunta. Segundo os autores esta “é precisa se as interpretações convergirem e corresponderem à intenção do seu autor” (ibidem). É também por esta razão que a preparação atempada das aulas e respetiva planificação são de extrema importância.

Existe ainda outro ponto importante a sublinhar, sobre a clareza das perguntas – “Uma pergunta precisa não é, assim, o contrário de uma pergunta ampla ou muito aberta, mas sim de uma pergunta vaga ou imprecisa” (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp.34). É importante não confundir a precisão da pergunta com a sua amplitude. Uma pergunta aberta, em oposição a uma pergunta fechada, não exige apenas: <<um “sim” ou um “não”, a indicação de um facto, o recitar de uma regra, de um procedimento, etc.>> (Pereira, 2002, pp.81); exige uma resposta mais elaborada que é incerta no que respeita ao que é esperado pelo professor, uma vez que não existe apenas um caminho para chegar à conclusão correta (como se verifica em tarefas de matemática).

Não só a formulação da pergunta, mas também o feedback que se dá à criança acerca da sua resposta é importante. Ainda esta semana, na unidade curricular de didáticas do 1.º Ciclo (vertente estudo do meio físico), falámos da atitude de um professor perante a resposta de um aluno. O exemplo explorado foi o de uma resposta baseada em exemplos de seres vivos, dada à pergunta “o que é um ser vivo?”. Ora, enumerar seres vivos não é a mesma coisa que mencionar as características essenciais dos seres vivos. Perante uma resposta, que como esta, se desvia da pergunta, o professor deve sempre esclarecer o tipo de pergunta que lhe seria apropriada. Referindo novamente o exemplo acima mencionado, o professor devia esclarecer que a resposta do aluno seria apropriada para a pergunta “diz exemplos de seres vivos” e não à pergunta colocada “o que é um ser vivo”. Se o professor não tiver este, ou outro tipo de feedback que consciencialize a criança para o seu erro, corre o risco de esta e os seus colegas considerarem que ela respondeu corretamente e converter este tipo de resposta a uma fórmula à qual recorreram quando se depararem com situações semelhantes.

Anexo 3

No caso das respostas “erradas” que as crianças do 2.ºB deram ao preencher o inquérito que eu concebi, não é tão imperativo o esclarecimento, pois não se tratou de uma tarefa para reforçar a aquisição de conceitos incentivar reflexões.

Bibliografia:

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

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (1.^a ed.). Lisboa: Gradiva.