

Refletindo sobre a Prática Pedagógica. Conceções de
poesia e produções poéticas dos alunos de uma turma do
3.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Rita Fernandes Tavares Sequeira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Hélia Gonçalves Pinto

Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Leiria, novembro de 2013

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

A poesia é = ao que é +
O que não é
Sendo o que é +
O seu contrário.
Número ambivalente
Negativo e positivo
Posto
Dos dois lados do zero
Ela se devora
E cresce em dois sentidos
Múltipla de si mesma
Irracional mas demonstrável
Racional mas indemonstrável
Quimicamente pura
E carregada de fermentações
Repetida sem limite
Nos espelhos opostos
Para exaurir a alma
Que o mundo não domina
E atenta sempre à mesma unidade do universo.

Sophia de Mello Breyner Andresen

Foram também orientadores de Prática Pedagógica:

Professora Doutora Dina Catarina Duarte Alves

Professora Doutora Maria José Nascimento Gamboa

AGRADECIMENTOS

O final deste percurso representa, para mim, não só a realização de um sonho há muito desejado, mas também a superação de momentos em que as dúvidas e os medos comandam muitas decisões. Quero, portanto, dedicar este espaço a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que não desistisse do meu sonho de ser professora.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, pela compreensão, paciência e inestimável apoio que me prestou ao longo desta etapa.

À Professora Doutora Hélia Pinto e ao Professor Doutor Luís Barbeiro pelas aprendizagens proporcionadas e pela disponibilidade, apoio e imprescindível orientação prestada na elaboração deste relatório. Em particular, ao Professor Doutor Luís Barbeiro, pelas oportunidades de formação que me proporcionou e que em muito contribuíram para um novo olhar sobre o ensino/aprendizagem.

Aos meus amigos, pelos momentos que partilharam comigo. Em particular, à Carla, a minha colega de estágio, pelo companheirismo, incentivo e partilha de experiências. Também à Catarina e à Ana Rita, sem as quais eu não estaria agora a redigir este relatório.

Aos professores do Mestrado, pelas aprendizagens proporcionadas e pelo despertar para a reflexividade, crítica e constante questionamento.

Aos professores cooperantes e aos alunos que se cruzaram comigo, que me receberam nas suas salas de braços abertos e me ajudaram a dar os primeiros passos nesta que é a profissão docente.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes distintas: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, reflito de forma crítica e fundamentada sobre os aspetos que considero terem sido mais significativos ao longo do meu percurso nos diferentes contextos da Prática Pedagógica, quer enquanto aluna, quer enquanto pré-profissional de educação. O conteúdo presente nesta dimensão relaciona-se, assim, com as expectativas, receios e dificuldades sentidas e com as aprendizagens desenvolvidas nos diversos contextos experienciados.

Na dimensão investigativa, apresento o estudo que desenvolvi numa turma do 3.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Leiria. Esta investigação teve como principal objetivo apreender alguns aspetos da relação que os alunos estabelecem com a poesia. Para tal, analisei sobretudo três aspetos: i) quais as conceções dos alunos acerca de *poesia*; ii) quais as conceções dos alunos acerca de *poeta*; e iii) quais as relações semânticas que estes alunos inscrevem nas suas produções poéticas. Para dar resposta aos primeiros dois objetivos foi realizado um inquérito por questionário. O terceiro objetivo foi analisado tendo por base a realização de uma tarefa de produção poética intitulada “Biopoema”.

Este estudo permitiu perceber que os alunos, relativamente à conceção de *poesia* e de *poeta*, apresentam uma forte tendência em centrar-se nos aspetos formais, como a rima e a estrutura em verso, e na dimensão escrita da poesia, descurando os aspetos mais ligados à subjetividade e ao mundo imaginário. No que concerne às propriedades semânticas inscritas pelos alunos no “Biopoema”, notou-se um enfoque nos aspetos diretamente relacionados com a realidade mais próxima, como é o caso dos domínios familiar, escolar e animal.

Palavras-chave

Alunos, Conceções dos alunos, Escrita, Poesia, Poeta, Professor.

ABSTRACT

The present final report arises in the framework of the Mastery on Primary and Secondary School Teaching and is divided in two parts: reflexive dimension and investigative dimension.

In the reflexive dimension, I reflect critically and grounded on aspects that I consider have been most significant over my route in different contexts of pedagogical practice, as a student and as a teacher in training. The content present in this dimension deals with the expectations, fears and difficulties felt and with the learning developed in various contexts experienced.

In the investigative dimension, present the study that I developed in a class of the 3rd year of primary school in the municipality of Leiria. This research had as main aim to seize some aspects of the relationship that the students establish with poetry. To this end, I analyzed mainly three aspects: i) what are the students' conceptions about *poetry*; ii) what are the students' conceptions about *poet*; and iii) which properties and semantic relations students include in their poetic productions. To address the first two objectives was conducted a questionnaire survey. The third objective was analyzed based on the accomplishment of a task of poetry entitled "Biopoema".

This study allowed to realize that students, in relation to the conception of poetry and poet, have a strong tendency to focus on the formal aspects, such as rhyme and verse structure, and writing poetry dimension, neglecting aspects linked to the subjectivity and the imaginary world. With regard to semantic properties inscribed by students in the "Biopoema", noted a focus on aspects directly related to reality, as in the case of familiar and animal domains.

Keywords

Writing, Poem, Poetry, Students, Students' Conceptions, Teacher.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Anexos	viii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros	x
Introdução ao relatório	1
1. Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade.....	3
1.1.1. As dificuldades dos alunos e as minhas dificuldades.....	5
1.1.2. Planificar e diferenciar	7
1.1.3. A interdisciplinaridade	8
1.2. Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade.....	10
1.2.1. Diversificando as experiências de aprendizagem	11
1.2.2. As interações.....	13
1.2.3. Avaliar	14
1.3. Síntese final relativa à experiência no 1.º Ciclo	16
2. Prática Pedagógica em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico	17
2.1. Prática Pedagógica em Português e História e Geografia de Portugal	17
2.1.1. O projeto Tel4ELE e o ensino-aprendizagem do Português	18
2.1.2. Aprender a ensinar História	23
2.2. Prática Pedagógica em Matemática e Ciências Naturais	26
2.2.1. O gosto pela Matemática	27
2.2.2. O ensino experimental das Ciências.....	30
2.3. Síntese final relativa à experiência no 2.º ciclo.....	32
Parte II – Dimensão investigativa.....	33
1. Introdução.....	34
1.1. Motivação, objetivo e questões de investigação	34
1.2. Relevância do estudo	35
1.3. Organização do estudo.....	37

2. Enquadramento Teórico	38
2.1. A poesia: em busca de um conceito.....	38
2.1.1. Poema e poesia.....	43
2.1.2. Origem e função da poesia	43
2.2. A poesia na escola	44
2.3. Trabalhar a poesia na sala de aula	47
3. Metodologia.....	50
3.1. Opções metodológicas	50
3.1.1. Metodologia	50
3.1.2. Estudo de caso.....	51
3.2. Participantes	53
3.2.1. Caracterização geral do grupo de alunos.....	53
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	57
3.3.1. Observação participante	57
3.3.2. Inquérito por questionário	58
3.3.3. Tarefa de produção de texto poético	59
3.4. Procedimentos adotados no estudo.....	60
3.5. Técnicas de análise dos dados.....	61
3.5.1. Inquérito por questionário	61
3.5.2. Tarefa de produção escrita (“Biopoema”).....	65
4. Apresentação e discussão de resultados	68
4.1. Respostas aos questionários	68
4.2. Tarefa “Biopoema”	77
5. Conclusões.....	84
5.1. Considerações finais	84
5.2. Limitações e recomendações.....	88
6. Conclusão do relatório	89
Bibliografia.....	90
Anexos.....	1

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	1
Anexo A – Reflexões da PP1 – 2.º ano de escolaridade	2
Anexo A1: Reflexão relativa à 1.ª Semana (19.09.2011 – 21.09.2011)	2
Anexo A2: Reflexão relativa à 10.ª semana (21.11.2011 – 23.11.2011).....	5
Anexo A3: Reflexão relativa à 12.ª semana (5.12.2012 - 7.12.2012)	18
Anexo A4: Reflexão final relativa à Prática Pedagógica I.....	24
Anexo B – Reflexões da PP2 – 3.º ano de escolaridade.....	36
Anexo B1: Reflexão relativa à 3.ª semana (11.03.2012 - 12.03.2012).....	36
Anexo B2: Reflexão relativa à 4.ª semana (19.03.2012 - 20.03.2012).....	41
Anexo B3: Reflexão relativa à 11.ª semana (21.05.2012)	46
Anexo C – Reflexões da PP3 – Português e História e Geografia de Portugal.....	52
Anexo C1: Reflexão relativa à 2.ª quinzena (16.10.2012 – 23.10.2012).....	52
Anexo C2: Reflexão relativa à 5.ª quinzena (27.11.2012 – 7.12.2012).....	57
Anexo D – Reflexões da PP4 – Matemática e Ciências Naturais.....	64
Anexo D1: Reflexão relativa à 1.ª quinzena (4.03.2013 – 15.03.2013)	64
Anexo D2: Reflexão relativa à 2.ª quinzena (2.04.2013 – 11.04.2013)	69
Anexo D3: Reflexão relativa à 3.ª quinzena (5.04.2013 – 26.04.2013)	74
Anexo D4: Reflexão relativa à 4.ª quinzena (30.04.2013 – 9.05.2013)	78
Anexo E – Inquérito por questionário implementado	82
Anexo F – Descrição da tarefa “Biopoema”	83
Anexo G – Análise das definições de <i>poesia</i>	84
Anexo H – Análise das definições de <i>poeta</i>	88
Anexo I – Análise da tarefa “Biopoema”	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo da Pedagogia <i>Ler para Aprender</i>	21
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Avaliações dos alunos para a área curricular de língua portuguesa.....	54
Quadro 2: Momentos do estudo.	60
Quadro 3: Tipos de resposta à questão “O que é, para ti, a poesia?”	68
Quadro 4: Categorias com que os alunos definem <i>poesia</i>	69
Quadro 5: Características que os alunos atribuem a <i>poesia</i>	71
Quadro 6: Tipos de resposta à questão “O que é, para ti, um poeta?”	74
Quadro 7: Categorias com que os alunos definem <i>poeta</i>	74
Quadro 8: Características que os alunos atribuem a <i>poeta</i>	75
Quadro 9: Domínios presentes nas referências ao 2.º verso.	77
Quadro 10: Domínios presentes nas referências ao 4.º verso.	78
Quadro 11: Domínio presente nas referências ao 5.º verso.	79
Quadro 12: Domínios presentes nas referências ao 6.º verso.	79
Quadro 13: Domínios presentes nas referências ao 7.º verso.	80
Quadro 14: Domínios presentes nas referências ao 8.º verso.	81
Quadro 15: Domínios presentes nas referências ao 9.º verso.	82

ABREVIATURAS

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PP - Prática Pedagógica

Tel4ELE - Teacher Learning for European Literacy Education

INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e insere-se na Prática de Ensino Supervisionada. Este relatório encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, reflito de forma crítica e fundamentada sobre o que considero ter sido mais significativo e relevante para o meu percurso pessoal de iniciação à prática profissional. O conteúdo presente nesta dimensão relaciona-se com as expectativas, receios e dificuldades sentidas e com as aprendizagens desenvolvidas nos diversos contextos experienciados. Esta dimensão encontra-se dividida em quatro partes, correspondentes aos contextos da Prática de Ensino Supervisionada: 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º ano de escolaridade; 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º ano de escolaridade; 2.º Ciclo do Ensino Básico, Português e História e Geografia de Portugal; e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática e Ciências Naturais.

Na dimensão investigativa, é apresentado o estudo realizado com uma turma do 3.º ano do Ensino Básico. Este estudo teve como principal objetivo apreender alguns aspetos da relação que os alunos estabelecem com a poesia. Para tal, propus-me dar resposta a três questões: i) qual a conceção dos alunos acerca de *poesia*; ii) qual a conceção dos alunos acerca de *poeta*; e iii) quais as relações semânticas que os alunos inscrevem nas suas produções poéticas. Para dar resposta às duas primeiras questões foi realizado um inquérito por questionário. A terceira questão foi analisada tendo por base a realização de uma tarefa de produção poética intitulada “Biopoema”.

A dimensão investigativa encontra-se, assim, dividida em cinco capítulos: i) introdução, onde constam a motivação, objetivos e questões de investigação, a relevância do estudo e a sua organização; ii) enquadramento teórico, onde são apresentados os pressupostos teóricos que serviram de base a esta investigação; iii) metodologia, que inclui as opções metodológicas, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos adotados e as técnicas de análise de dados utilizadas; iv) apresentação e discussão de resultados; e v) conclusões, limitações e recomendações relativas ao estudo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

“A compreensão e inteligibilidade da actuação do professor só é possível mediante o acesso ao seu pensamento através de uma auto-análise crítica e ponderada” (Pacheco, 2001, p.133).

A Prática de Ensino Supervisionada consiste na dimensão mais prática do percurso académico na área da educação e, em particular, na do ensino. É o tempo e o lugar de colocar em prática conhecimentos teóricos, de iniciar a construção do perfil enquanto professor, transformando as vivências em aprendizagens.

Ao longo deste capítulo, apresento a minha reflexão crítica e fundamentada respeitante às Práticas Supervisionadas realizadas no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estas incluem duas Práticas em 1.º Ciclo e outras duas em 2.º Ciclo.

As fortes diferenças existentes entre cada semestre levaram-me a optar por refletir separadamente acerca de cada contexto experienciado. A dimensão reflexiva encontra-se, assim, dividida em duas partes principais, uma referente ao 1.º Ciclo e outra referente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, que se subdividem noutras duas, referentes às diferentes Práticas efetuadas. Distinguem-se, então, quatro secções neste capítulo: i) 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º ano de escolaridade; ii) 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3.º ano de escolaridade; iii) 2.º Ciclo do Ensino Básico, Português e História e Geografia de Portugal; e iv) 2.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática e Ciências Naturais.

Nesta parte reflexiva, reflito sobre os aspetos que considero terem sido mais significativos para mim ao longo de cada Prática Pedagógica, relacionando as minhas experiências de ensino com as aprendizagens realizadas durante o meu percurso académico. O conteúdo escrito encontra-se fundamentado, não só com as perspetivas de diversos autores, mas também com algumas evidências de reflexões por mim elaboradas no decorrer deste Mestrado.

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

O mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico contempla, no seu plano de estudos, a realização da Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo, no 1.º ou no 2.º ano de escolaridade, durante o primeiro semestre. No segundo semestre, a Prática Pedagógica tem lugar no 3.º ou no 4.º ano de escolaridade.

Entre setembro de 2011 e janeiro de 2012, tive oportunidade de lecionar numa turma do 2.º ano de escolaridade de uma instituição pública localizada na freguesia da Caranguejeira. Já entre março e junho de 2012, efetuei a Prática Pedagógica numa turma do 3.º ano de escolaridade de uma instituição pública da freguesia de Leiria.

1.1. Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade

A minha integração na Prática Pedagógica não foi um processo fácil. As mudanças face à Licenciatura em Educação Básica foram bastante acentuadas, quer em termos de quantidade de trabalho e conseqüente gestão do tempo, quer na necessária adaptação aos colegas de turma e de estágio. Juntaram-se a estes fatores alguns problemas pessoais, que em muito contribuíram para que surgisse em mim a vontade de desistir daquela que considerava ser a minha vocação. No entanto, com a ajuda de familiares, de professores e de verdadeiros amigos, consegui ultrapassar as minhas próprias barreiras e dedicar-me por inteiro a esta Prática Pedagógica e ao mestrado, em geral.

Um dos aspetos que mais me surpreendeu nas primeiras semanas de Prática foi o reduzido número de alunos da escola: 25 alunos no total, sendo que 11 deles constituíam a turma do 2.º ano e os restantes pertenciam a uma turma do 4.º ano de escolaridade. Dos onze alunos que integravam a turma onde realizei a Prática Pedagógica, nove eram do sexo masculino e dois eram do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

O reduzido número de alunos na turma foi um fator que me proporcionou alguma segurança inicial, pois, tal como refleti nessa ocasião, poderia ter oportunidade de propor “(...) atividades que tornem as aprendizagens mais significativas para os alunos, bem como criar um clima de sala de aula mais próximo e de maior apoio mútuo” (anexo

A1, p.3). Contudo, ao invés desta minha suposição inicial, fui verificando que se tratava de uma turma bastante heterogénea e onde praticamente todos tinham necessidades e características particulares que deviam ser tidas em consideração. Tornou-se, então, necessário aplicar nesse contexto de Prática Pedagógica os conhecimentos que tinha adquirido em teoria de modo a conseguir adotar estratégias de ensino e aprendizagem direcionadas especificamente para as necessidades dos alunos.

A primeira entrada na sala de aula enquanto professora do 1.º ciclo trouxe-me, naturalmente, muitos receios, dúvidas e expectativas. As diferenças face à Licenciatura eram muitas, tinha uma nova colega de estágio, a instituição onde estava a realizar a Prática Pedagógica situava-se num meio rural e a turma apresentava características muito particulares, que certamente iriam influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Senti muita ansiedade e, ao mesmo tempo, incertezas quanto à forma como lidar com tantas mudanças, que acabei por espelhar na primeira reflexão que redigi:

Como preparar o momento de entrar na sala de aula? Como conseguir conhecer e adaptar-me às rotinas e comportamentos de um novo grupo? Que estratégias de ensino e aprendizagem adotar? Talvez por estas razões, por momentos, tive medo de não conseguir aguentar a pressão que me esperava (anexo A1, p.2).

A par de todas as adaptações que considerava já serem necessárias, deparei-me também com situações de alguma indisciplina durante os momentos de observação da Prática Pedagógica, sobretudo por parte de um aluno a quem tinha sido diagnosticada Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). De acordo com Antunes (2009), esta perturbação caracteriza-se por uma “(...) incapacidade da criança se focar ou concentrar em uma atividade” (p.144), adotando comportamentos impulsivos (incapaz de travar os desejos), hiperativos (incapaz de travar as ações) e desatentos (incapaz de travar as distrações). Essas situações levaram a que sentisse receio de não ser capaz de gerir o comportamento da turma, de forma a garantir as aprendizagens por parte dos alunos. Devo assinalar que, apesar de todos os receios, medos e angústias, tratou-se de uma experiência positiva e rica em aprendizagens que me ajudaram a construir a minha identidade enquanto pessoa e professora.

1.1.1. As dificuldades dos alunos e as minhas dificuldades

Tal como referi, apesar de a turma ser somente constituída por onze alunos, era bastante heterogénea e a maioria dos alunos apresentava grandes dificuldades. Tendo já sido alvo de avaliação psicológica, a um dos alunos tinha sido diagnosticada Dislexia e um outro aluno apresentava PHDA, embora tivesse revelado boas capacidades ao nível do cálculo mental. Uma das alunas era repetente e encontrava-se num processo de adaptação à turma; dois dos alunos revelavam dificuldades na compreensão dos conteúdos; outra aluna demonstrava dificuldades acentuadas na matemática e na comunicação oral e ainda outro apresentava comportamentos violentos. Dois dos alunos apresentavam mais capacidades que os restantes, destacando-se no raciocínio matemático e na escrita.

A gestão do comportamento da turma constituiu, assim, uma dificuldade acrescida para mim, em grande parte agravada pelos comportamentos do aluno com PHDA. Nalgumas ocasiões, este aluno recusava participar nas atividades propostas, atirava material escolar para o chão, rebaixava os seus colegas e desafiava as nossas decisões enquanto adultas e professoras. Inicialmente, senti-me incapaz de adotar uma postura rígida para com ele, justificando os seus atos com a sua Perturbação. No entanto, tal como Antunes (2009) afirma, a criança com PHDA, tal como as outras, “(...) deverá compreender que os actos que pratica têm consequências, e estas não devem ser vistas como punição, mas como algo que decorre naturalmente de uma atitude, como em qualquer circunstância da vida” (p.178). Assim, no decorrer das semanas de Prática, fui-me esforçando para melhorar este aspeto e acabei por conseguir assumir uma posição que contribuísse para a inclusão de valores, como o respeito pelos mais velhos e pelos colegas.

As dificuldades dos alunos e, particularmente, as dificuldades inerentes ao aluno com Dislexia, fizeram com que muitas aulas decorressem de forma diferenciada, com vista a proporcionar-lhe o apoio adequado e individualizado. No entanto, apesar dos esforços para que este aluno obtivesse sucesso educativo, ou, pelo menos, algumas melhorias, observei momentos de profunda desmotivação e frustração da sua parte:

Nalgumas ocasiões apercebi-me que ele se encontrava triste e com a cabeça deitada, apoiada na mesa, pelo que me acerquei dele e o questionei numa tentativa de perceber a razão de tanta frustração. De uma forma um pouco triste, este aluno respondeu: “Os livros têm muitas letras, eu não consigo ler como os meus colegas...” (anexo A3, p.20).

Lidar com estes sentimentos na sala de aula nem sempre foi fácil, levando-me a repensar estratégias e a procurar formas de colmatar dificuldades. Procurei fazer com que este aluno com Dislexia se sentisse mais incluído na turma, mas senti-me muitas vezes impotente face a tais sentimentos, pois, por mais que tentasse adotar uma filosofia de inclusão deste aluno nem sempre os resultados obtidos eram os mais favoráveis e levavam rapidamente à sua frustração. Como refleti,

(...) continuo a observar desmotivação e frustração. O que devo fazer mais? Que tarefas posso propor que o façam sentir-se incluído? Até que ponto consigo controlar os comentários dos colegas? Como o posso apoiar sem o excluir? Todas estas questões, para as quais ainda não consegui obter uma resposta clara e concreta, fazem aumentar em mim o sentimento de frustração enquanto professora, que não consegue encontrar meios ou medidas que promovam o sucesso educativo deste aluno. (Anexo A3, p.21).

Todos os alunos acabaram por ser alvo de uma grande preocupação da minha parte, no que diz respeito à compreensão dos seus problemas. No entanto, principalmente os dois casos referidos fizeram-me crescer bastante e aprender que um professor não pode apenas *ensinar*, tem também que *educar*, ou seja “(...) alargar horizontes e (...) expandir os conhecimentos e experiências que os alunos trazem para a escola” (Faria, 2007, p.57), incluindo valores, como o respeito mútuo, a interajuda e a tolerância.

Para além disso, estas situações fizeram-me questionar muitos dos pressupostos teóricos que tomava como certos desde a Licenciatura, especialmente no que à educação inclusiva e ao ensino diferenciado dizem respeito. Embora pareça razoável afirmar convictamente que a inclusão constitui uma boa forma de proporcionar um bom ambiente de aprendizagem aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é necessário garantir que essa inclusão não constitui também um fator de exclusão, que pode surgir direta ou indiretamente por parte de professores ou de colegas de turma, pois, tal como afirma Vieira (2011), “O ideário da «escola para todos» tornou-a permeável aos problemas sociais (...) [e] a escola tornou-se, prioritariamente, uma questão social e não apenas pedagógica” (p.182). Assim, para que resulte, torna-se necessária uma forte dedicação por parte do professor e uma constante reflexão sobre o resultado das estratégias implementadas em aula.

1.1.2. Planificar e diferenciar

Uma das principais aprendizagens que realizei foi acerca da importância de conhecer a turma e de planificar tendo por base esse conhecimento, pois, tal como defende Tomlinson (2008), “(...) nem todos os alunos possuem o mesmo nível de compreensão dos conteúdos” (p.18). Torna-se, assim, necessário adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem às diferenças existentes entre os alunos, uma vez que

(...) quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldade das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende (Tomlinson, 2008, p.23).

Neste sentido, considerando as fortes diferenças existentes entre os elementos da turma em questão, procurei desenvolver estratégias diversificadas, na esperança que alguma delas contribuísse para o sucesso educativo dos alunos. Essas estratégias passaram, entre outras vias, pela predominância do trabalho em grupo, pela modificação da disposição da sala de aula em função dos objetivos pretendidos, pela contextualização das aprendizagens, pela utilização de instrumentos audiovisuais, pela adaptação de materiais, pela manipulação de objetos concretos e pela interdisciplinaridade. Entendo que as propostas educativas foram adequadas, julgando pela resposta dos alunos, ainda que, em momentos de reflexão sobre o desenvolvimento destas, verificasse que havia aspetos a serem melhorados. Ainda assim, esta experiência fez-me ver que as propostas educativas da planificação são uma janela aberta de objetivos e competências que, ao olhar do professor mais atento, podem ser potencializadas e direcionadas para a superação das dificuldades dos alunos.

Outro aspeto que pretendo salientar nesta reflexão ao nível da planificação é o facto de não ter conseguido planificar para os três dias semanais sem que os planos de aula sofressem alterações. Embora considere importante antecipar os acontecimentos dos três dias de estágio, nem sempre isso se torna possível, já que a existência de acontecimentos inesperados e a diferença de ritmos de aprendizagem levam, muitas vezes, ao incumprimento do planeado. Também de acordo com Pacheco (2001), o professor “(...) jamais poderá prever totalmente o que ocorrerá na sala de aula porque a turma, numa perspetiva ecológica, é um espaço peculiar de encontro, caracterizado pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade” (p.116).

A gestão do tempo das tarefas planeadas não foi igualmente fácil, havendo ocasiões em que algumas delas se prolongavam pelos dias seguintes. Contudo, considero que tal não se tenha devido somente a algumas falhas da minha parte, mas também à imprevisibilidade que caracteriza a planificação. Em meu entender, a gestão do tempo disponível para as tarefas não depende apenas do professor, mas igualmente das intervenções dos alunos e da sua motivação e empenho para a realização das mesmas. Neste sentido, não entendo a gestão do tempo (e a planificação) como algo inflexível ou que deva ser cumprido ao pormenor, com rigidez. Pacheco (2001) também afirma que “(...) planificar não é determinar passo a passo, minuto a minuto, actividade a actividade o que se deve fazer, mas tão-só organizar flexível e abertamente o que se pode fazer, face ao que se deve fazer” (p.115).

Ainda no que ao processo de planificar diz respeito, devo salientar que a proximidade existente entre os diferentes intervenientes educativos na instituição onde efetuei esta Prática Pedagógica, em muito proporcionada pela existência de somente duas turmas, levou a que muitas das tarefas fossem planificadas em conjunto com todas as professoras, partilhando, assim, ideias e conhecimentos com profissionais mais experientes. Apesar de, num momento inicial, me ter questionado sobre se a previsibilidade da planificação não seria, de certa forma, incompatível com a flexibilidade necessária numa turma em que as diferenças marcavam o caminho para as aprendizagens, acabei por perceber a sua utilidade na organização do pensamento e das intencionalidades do professor com as suas propostas educativas. Como refere Pacheco (2001) “(...) a planificação é um processo de previsão que existe para organizar o processo de ensino-aprendizagem” (p.115). Procurei, então, articular os vários componentes que integram uma planificação, nomeadamente os objetivos, as competências, os conteúdos, as estratégias e a avaliação.

1.1.3. A interdisciplinaridade

No meio das dúvidas sobre como diferenciar a abordagem dos conteúdos de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos, acabei por descobrir na interdisciplinaridade o caminho para a contextualização de aprendizagens e potencialização de competências. No entender de Roldão (1999), a interdisciplinaridade refere-se a uma combinação entre duas ou mais disciplinas, tendo em vista a compreensão de um conteúdo.

Foi sobretudo através das áreas das expressões que consegui levar os alunos a envolverem-se em tarefas que, de outro modo, poderiam não ter resultado em aprendizagens significativas para eles. Das tarefas implementadas, merece ser destacada a construção de cartazes sobre o tema “Higiene” e posterior apresentação, por ter sido uma atividade em que muitas competências foram alcançadas nos domínios do português, expressão plástica e estudo do meio. Tal como refleti nessa ocasião,

No decorrer do meu acompanhamento aos grupos, consegui perceber que estavam a ser alcançadas muito mais competências do que aquelas que tinha definido inicialmente. Desde o trabalho em grupo à organização do espaço na folha, passando (...) pela utilização de técnicas de expressão plástica (...), pela construção gráfica e pela compreensão da leitura. (Anexo A2, p.5).

Para a conexão entre diferentes áreas, tomei como estratégia preferencial o trabalho em grupo ou a pares por ir verificando que era bastante vantajoso para os alunos, já que facilitava a comunicação e partilha de conhecimentos com os colegas. Também Ponte e Serrazina (2000) afirmam que “(...) o trabalho em grupo permite que os alunos exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentem e critiquem outros argumentos” (p.128). Para além de favorecer a aprendizagem dos alunos, não deixou de ser, também, uma forma de eu aprofundar o meu conhecimento acerca deles, tal como refleti na 12.^a semana de Prática:

Foi mais fácil, para mim, ver quais os alunos que têm mais dificuldade ou facilidade na língua portuguesa estando eles incluídos num grupo de trabalho do que sozinhos, pelas constantes interações que iam tendo e pelo apoio que davam uns aos outros. (anexo A3, p.20).

A perceção dos benefícios da realização de trabalhos de grupo criou em mim uma certa sensibilidade e preferência pelos mesmos, aspeto que salientei na minha reflexão final desta Prática,

A nível pessoal, considero identificar-me mais com uma sala de aula onde se desenvolvam tarefas de ensino-aprendizagem exploratório ou que impliquem trabalhos de grupo, do que com a realização de tarefas de cariz mais expositivo ou de ensino direto, embora considero que a utilização de ambas as estratégias na sala de aula é pertinente e complementar. (anexo A4, p.31).

1.2. Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade

Contrariamente ao semestre anterior, neste contexto, deparei-me com uma turma de vinte e um alunos onde, apesar de todos terem as suas particularidades, capacidades e dificuldades, apenas três alunos se encontravam referenciados (Défice Cognitivo, Hiperatividade e Dislexia). Dos alunos da turma, treze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, e tinham idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Tratava-se de um grupo de alunos muito simpático, comunicativo e que apresentava, na sua generalidade, uma curiosidade natural pelo conhecimento. Foi nesta turma que decorreu a investigação que constitui a segunda parte deste relatório.

A par do número de alunos, também outras mudanças marcaram o meu percurso nesta Prática Pedagógica. Desta vez, integrei uma escola do centro da cidade de Leiria e pude perceber uma outra forma de gerir a turma e um outro modo de processar as aprendizagens. A escola, também ela pública, era constituída por uma equipa com um número mais elevado de professores, devido à existência de um número maior de turmas. Uma outra mudança importante foi a mudança de colega de estágio. Eu e a minha nova colega depressa formámos um grupo bastante unido, o que proporcionou um excelente trabalho de equipa e uma forte complementaridade em diversos aspetos, sobretudo ao nível da atuação. Julgo ser também importante referir que dei início a esta Prática com duas semanas de atraso, devido à minha participação num programa de formação em intercompreensão de línguas românicas (*Formica*), em Veneza.

Embora a participação no programa *Formica* não tenha interferido no meu tempo de atuação, levou ao surgimento de alguns receios pelo facto de ter retirado tempo de observação que seria fundamental para o conhecimento das estratégias de atuação da professora cooperante, do contexto e do grupo de alunos. Por ter iniciado a Prática mais tarde que a minha colega, senti-me um pouco mais receosa e insegura quanto à minha receção na escola, tal como ficou patente na primeira reflexão escrita desta Prática:

Não sabia se iria ser bem recebida ou se me iria sentir integrada (...). Embora já tivesse obtido algumas informações, por parte da minha colega, em relação à turma e ao modo de funcionamento da sala de aula e da escola, sabia que iria ter de observar, registar dados, integrar-me e caracterizar a turma num espaço de tempo bastante mais reduzido (Anexo B1, p.37).

Apesar dos receios existentes, fui recebida de uma forma bastante calorosa, quer pelos alunos, quer pelos professores e restantes intervenientes escolares. Assim que entrei na escola, já sabiam quem eu era e como me chamava, facilitando a minha integração.

O número de alunos existente na turma (vinte e um), numa fase inicial, despertou em mim algum receio no que respeita à gestão do comportamento. No entanto, acabei por perceber que se tratava de um grupo mais autónomo do que aquele com que tinha interagido no semestre anterior e compreendi, com mais clareza, que não é apenas o número de alunos que influencia a gestão do ambiente da aula, mas também outros fatores, como as suas características intrínsecas e o ambiente de aprendizagem existente. De facto, como Arends (1995) refere, uma turma pode ser vista como um “(...) sistema em desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas. As turmas podem parecer semelhantes à distância ou no papel, mas, na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital” (p. 109).

1.2.1. DIVERSIFICANDO AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

O facto de ter constatado que a turma se envolvia bastante na realização das tarefas propostas, mantendo uma postura ativa e motivada em aula, fez com que tivesse oportunidade de diversificar as experiências de aprendizagem para a introdução e consolidação dos conteúdos curriculares. Tal como afirmam Ponte et al. (2007), “A diversificação de tarefas e de experiências de aprendizagem é uma das exigências com que o professor se confronta, e a escolha das que decide propor aos alunos está intimamente ligada com o tipo de abordagem que decide fazer” (p. 11). Juntamente com a minha colega de estágio, decidi, então, apostar em tarefas de carácter essencialmente exploratório, muitas vezes integradas em sequências de aprendizagem. Entre as várias tarefas propostas, destaco a elaboração de pequenos livros ilustrados, a realização de medições à escola e aos colegas aquando da abordagem das unidades de medida, a participação em jogos de grupo, a realização de tarefas de escrita expressiva e lúdica, a realização de diversas experiências científicas e a exploração das vertentes artísticas. No entanto, tudo isto não teria sido possível se não sentisse também uma maior confiança no meu trabalho e um sentido de querer experimentar, mesmo sabendo que o erro poderia estar presente. A este propósito, Vieira (2011) também refere que “(...) a prática de pensar a própria aula, (...) pode tornar o professor não só mais reflexivo e crítico como contribui para evitar a rotina (...) do seu quotidiano escolar” (p.169).

A par das tarefas propostas, procurei facilitar a comunicação em aula por considerar que, tal como Arends (1995) sustenta, dessa forma as aprendizagens se tornam mais significativas e envolventes para os alunos. Esta comunicação foi também, em grande parte, proporcionada pelos próprios alunos. Tal como refleti durante a 4.^a semana de Prática, um dos aspetos que considerei caracterizar esta turma foi a “(...) facilidade que os alunos têm em explicar as suas estratégias e formas de resolução de problemas matemáticos” (anexo B2, p.42), que se estendia, também, às restantes áreas curriculares.

Para além da realização de várias tarefas diversificadas, esteve também presente a realização de pequenos projetos, através dos quais a interdisciplinaridade ganhou ainda uma presença mais forte. De acordo com Cortesão, Leite e Pacheco (2002), um projeto é um plano de ação e “(...) distingue-se de uma actividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz” (p. 24). De entre os projetos realizados, é de salientar a preparação da festa final do ano letivo, que se prolongou por várias semanas e envolveu áreas como o Português, a Expressão Dramática e o Estudo do Meio.

Não posso ainda deixar de refletir acerca da valorização que a escrita tomou neste contexto em que realizei a Prática Pedagógica. Apesar de os alunos terem evidenciado motivação para a generalidade das áreas curriculares, foi sobretudo através desta dimensão da língua que a criatividade e a expressão de sentimentos ganharam relevo. As atividades de escrita criativa, escrita expressiva e lúdica e poesia constituíram uma janela aberta para a expressão de sentimentos e para a diminuição das dificuldades de alguns alunos, que muitas vezes desmotivavam por não serem capazes de acompanhar as aprendizagens dos restantes colegas. Como Dias (2006) refere,

(...) a utilização de técnicas que propiciem o prazer da escrita deixa marcas positivas e provoca alterações frutíferas nos nossos alunos, quando, por exemplo, estes conseguem superar obstáculos condicionados pelo receio de não serem capazes de realizar determinada produção escrita (p.21).

Estas tarefas também acabaram por colocar em evidência alguma dificuldade em expressar criatividade. Tal como refleti na 11.^a semana de Prática, a propósito da realização de uma tarefa de escrita (“Letra puxa palavra”), “À medida que a história se ia desenrolando, fui-me apercebendo do grande bloqueio de alguns alunos,

principalmente a nível imaginativo” (Anexo B3, p.49). Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) justificam este comportamento como próprio do estágio das operações concretas, definido por Piaget, em que o raciocínio das crianças “(...) torna-se menos intuitivo, imaginativo e egocêntrico e mais lógico” (p.59).

1.2.2. AS INTERAÇÕES

Refletir sobre a escola também é refletir sobre as interações. Nas palavras de Vieira (2011), “A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros. Encontros de diferentes pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades” (p.184). Constituí, portanto, um espaço onde se processam diversas interações e a partir das quais se podem construir novos saberes. Durante todo o semestre, pude constatar a existência de uma forte relação de proximidade entre alunos e professores, que ficou evidenciada desde o período em que realizei observação do contexto, na terceira semana de Prática. Como refleti,

No geral, pareceu-me que as relações entre os alunos e destes com a professora são pautadas por uma grande proximidade e facilidade de comunicação. A turma é receptiva a novas propostas de tarefas e relaciona-se facilmente com todos os intervenientes da instituição. (Anexo B1, p.38).

Ao longo das semanas, fui observando com alguma curiosidade as relações entre os alunos e entre estes e a professora, tanto nos momentos de aula, como noutros, como o recreio ou à saída da escola. Ouvir os diálogos deles, conhecer as suas angústias, aperceber-me das rotinas existentes em aula e compreender o porquê da existência das mesmas foram alguns dos aspetos que me levaram a tomar uma maior consciência da relação de proximidade e cumplicidade existente entre todos eles. Não foram raras as vezes em que, perante um momento de maior tristeza ou angústia, encontravam na figura do professor o apoio e o carinho necessário. Como refere Vieira (2011), “Isto implica pensar não apenas no aluno enquanto entidade psíquica, mas, também, na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, ainda, entre a escola e o lar” (p.185).

A par disso, a existência de momentos como a conversa sobre o fim de semana, os dez minutos de relaxamento a seguir ao intervalo do almoço, ou a atribuição de diferentes responsabilidades diárias levaram-me a compreender que também as rotinas constituem uma ferramenta de aproximação e cumplicidade entre professor e alunos. De acordo

com Santos (2009), “(...) há uma tendência permanente do ser humano para criar vínculos e manter relações com o outro” (p.191) e Machado (2009) explica que estes são formados “(...) a partir das rotinas relacionais diárias com uma figura que se torna progressivamente significativa” (p.9). Todos estes aspetos fizeram com que tomasse uma maior consciência da importância da vertente humana inerente ao *ser professor* e que percebesse que, como Sousa (s.d.) afirma,

(...) os pais e os educadores têm de fazer o seu melhor para adotar um papel activo no treino e no desenvolvimento das suas capacidades humanas fundamentais, designadamente a compreensão e a capacidade de enfrentar sentimentos perturbadores, o controlo dos impulsos e a empatia. (p.5).

Com efeito, também eu me senti integrada e, progressivamente, fui construindo uma ligação forte com a turma, que ainda hoje mantenho. Foi devido a este envolvimento e proximidade com os professores e alunos da escola que tive oportunidade de partilhar conhecimentos e de conhecer experiências de docência. Juntamente com a minha colega de estágio, pude ainda prestar apoio a alguns alunos com mais dificuldades e desenvolver vários projetos na escola, como o da festa de final de ano letivo. Ressalvo que nada disto seria possível se não sentisse, também, uma forte reciprocidade e confiança por parte de professores e outros intervenientes escolares.

1.2.3. AVALIAR

Apesar de já ter desenvolvido um percurso de aprendizagens acerca da componente da avaliação durante os semestres anteriores, foi durante este período que demonstrei uma maior compreensão acerca da influência da mesma e uma maior evolução na sua aplicação. Já tinha um entendimento da avaliação como sendo um “(...) elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem” (Santos, 2002, p.1) e regulador por “(...) contribuir diretamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p.1), mas sentia algumas dificuldades em transportar esta aceção para a prática. No entanto, o tempo foi de experimentar e foi o que fiz.

Assim que integrei a turma deste contexto, assumi a responsabilidade de dar continuidade aos métodos de avaliação que já vinham a ser utilizados, como a correção dos trabalhos dos alunos, o registo da elaboração dos trabalhos de casa e o preenchimento, pelos alunos, da grelha de autoavaliação diária. A par destes, fui

incluindo registos pontuais da participação em aula e do seu desempenho noutras tarefas, sem esquecer que também a gestão das suas interações (regulação interativa) constituía um importante elemento da avaliação formativa, capaz de influenciar todo o decorrer da aula. Nas palavras de Santos (2002), a regulação interativa “(...) operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação (...) [e] tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem” (p.1).

Mesmo assim, notei que nem sempre estes aspetos eram suficientes para auxiliar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e que seria necessário, também, fazer-lhes chegar os elementos necessários para que tivessem a capacidade de se situarem no seu percurso de aprendizagens. A perceção desta situação deveu-se, também, ao facto de ter existido uma boa comunicação com a professora cooperante, que me ajudou a compreender que “(...) todo e qualquer acto de regulação tem necessariamente que passar por um papel activo do aluno[, pois] (...) nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio” (Santos, 2002, p.1). Passei, então, a incorporar na minha atitude como professora, um sentido de responsabilidade constante pela atribuição de *feedback* aos alunos em relação a todas as suas produções e intervenções. Juntamente com a minha colega de estágio, fiz-lhes chegar retornos dos seus trabalhos, por vezes sob a forma de pequenos comentários que contemplavam reforços positivos e sugestões de melhoria, fazendo-os sentir que os seus trabalhos eram lidos e valorizados por nós. Nas interações orais, o reforço positivo passou, também, a ser uma presença constante, que aumentou a confiança e motivação dos alunos nas tarefas que eram propostas, pois “O *feedback* de uma boa realização fornece motivação intrínseca” (Arends, 1995, p. 124).

As minhas aprendizagens acerca da avaliação continuaram, desta vez numa perspetiva de avaliação sumativa, com o objetivo de “(...) resumir o desempenho de um determinado aluno ou grupo de alunos” (Arends, 1995, p. 229), e traduziram-se sobretudo pela elaboração, implementação e correção de fichas de avaliação. Apesar de já ter tido uma experiência semelhante no semestre anterior, esta revelou-se bastante significativa para mim, pois permitiu-me definir autonomamente os critérios de avaliação. Tendo por base as aprendizagens já realizadas durante o semestre anterior e os pressupostos teóricos da minha formação, incorporei também na minha prática a elaboração de fichas de avaliação diferenciadas para os alunos com mais dificuldades.

1.3. SÍNTESE FINAL RELATIVA À EXPERIÊNCIA NO 1.º CICLO

Ao longo da minha caminhada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive oportunidade de descobrir em mim uma forte sensibilidade face às diferenças entre os alunos, bem como uma capacidade de compreensão e de atenção face aos seus problemas intrínsecos, emocionais e pessoais. Embora tenham estado presentes alguns momentos menos positivos, especialmente durante a minha experiência no 2.º ano de escolaridade, encaro-os como tendo sido uma oportunidade para crescer e para desenvolver a minha identidade pessoal e profissional, pois, como refere Vieira (2011), “À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior, vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos” (p.168). Cada obstáculo ultrapassado constituiu, assim, uma conquista para mim e significou a aquisição de novas e melhores competências profissionais.

A experiência no 3.º ano de escolaridade foi, sem dúvida, bastante diferente, tendo representado um período fantástico da minha formação, onde consegui aplicar e experimentar muitas das ideias e conhecimentos teoricamente construídos e fazer aprendizagens a partir da prática. Os receios que outrora sentia relativamente à gestão do comportamento dos alunos acabaram por ficar mais ténues e deram lugar a uma maior confiança no meu trabalho e à demonstração de outras capacidades que, até à data, desconhecia ter. Contudo, estas capacidades não teriam sido notórias sem o grande apoio da minha colega, com a qual foi possível desenvolver um excelente trabalho de grupo, e sem a confiança por parte dos professores que acompanharam o meu trabalho. Também o facto de ter interagido com um grupo bastante motivado e acessível foi essencial para aumentar a minha confiança pessoal e conquistar o espaço que necessitava para experimentar livremente algumas ideias e ter algumas iniciativas.

Embora tenha mantido uma forte vontade de corresponder a todas as expectativas, compreendi que a perfeição em cada ação, gesto ou palavra nem sempre pode ser alcançada. Tornou-se, então, muito importante refletir, pesquisar, experimentar e repensar estratégias para dar respostas às necessidades e dificuldades dos alunos com que interagi. Apesar de considerar ter progredido bastante, compreendi que dificilmente conseguirei refletir sobre uma experiência sem encontrar alguma coisa a melhorar e isso, hoje, faz-me perceber que, tal como os alunos, estou num processo de constante aprendizagem e de desenvolvimento do sentido crítico sobre o meu próprio trabalho.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico tem lugar durante o 2.º ano do mestrado. Durante o primeiro semestre, esta é realizada no contexto de Português e História e Geografia de Portugal e, durante o segundo semestre, no contexto de Matemática e Ciências Naturais, podendo implicar, ou não, o trabalho com duas turmas diferentes. No meu caso, entre setembro de 2012 e janeiro de 2013, tive oportunidade de lecionar em duas turmas diferentes, ambas do 5.º ano de escolaridade, numa escola pública da freguesia de Leiria. Também entre março de 2013 e junho de 2013 integrei duas turmas diferentes, uma do 5.º ano de escolaridade e outra do 6.º ano, num colégio da freguesia de Fátima.

2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma onde realizei a Prática Pedagógica em contexto de Português era constituída por dezanove alunos. Destes alunos, nove eram do sexo feminino e onze eram do sexo masculino e tinham idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Tratava-se de uma turma onde muitos alunos demonstravam ter dificuldades, sobretudo no Português, ao nível da escrita, e na Matemática.

Já a turma onde realizei a Prática em contexto de História e Geografia de Portugal, era constituída por dezoito alunos: doze do sexo feminino e seis do sexo masculino. As idades dos alunos variavam entre os nove e os treze anos, sendo que a maioria tinha dez anos de idade (12 alunos). Nesta, existiam também alguns alunos com dificuldades que eram alvo de planos de recuperação e acompanhamento. No entanto, a turma caracterizava-se por ser muito motivada nas aulas e participativa, notando-se um especial gosto pela disciplina de História e Geografia de Portugal.

O início da Prática Pedagógica em contexto de 2.º Ciclo trouxe-me muitos receios e dúvidas, especialmente por se tratar de uma vertente pouco explorada no decorrer da Licenciatura. Não sabia se ia gostar do 2.º Ciclo, até porque nunca tinha tido a oportunidade de observar e conhecer toda a dinâmica que lhe é inerente, para além da

minha experiência enquanto aluna. O trabalho com duas turmas diferentes constituía também um novo desafio, pois, apesar de saber que se tratava de algo natural na profissão docente, tornava-se necessário adaptar a minha (ainda pouca) experiência a dois contextos distintos. A estes fatores juntavam-se ainda outros, relacionados com o funcionamento do mestrado, como o novo horário da Prática Pedagógica (apenas durante as manhãs), a simultânea observação e atuação nos dois contextos e a elaboração de fundamentações científicas e metodológicas quinzenais.

Relativamente ao contexto específico da instituição em que a Prática se inseria, guardava alguns receios por esta ter lugar numa escola que abrangia alunos vindos de meios e culturas muito diferentes. Embora soubesse que a diversidade cultural constituía uma fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, sabia que tal implicaria uma boa mediação sociopedagógica, tanto na sala de aula, como fora dela, pois “(...) o professor tem de ser um pouco o antropólogo que estuda o jogo entre as identidades e as alteridades (...) e perceber os esquemas de percepção, pensamento e acção dos alunos” (Vieira, 2011, p. 182). Os receios que eu tinha em relação à possibilidade de existirem situações de indisciplina derivado das fortes diferenças culturais existentes na escola acabaram por não se verificar.

2.1.1. O PROJETO TEL4ELE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

O ensino e a aprendizagem do Português, de acordo com o Novo Programa de Português do Ensino Básico (Reis, et al., 2009), “(...) determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros (p. 6). Nesse sentido, torna-se necessário incluir “(...) uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma” (Reis, et al., 2009, p. 5).

O projeto *Tel4ELE* (*Teacher Learning for European Literacy Education*) constituiu um importante meio através do qual foi possível integrar o ensino de competências de leitura e de escrita com outras componentes do currículo. A participação no mesmo tornou-se num marco importante da minha formação, proporcionando-me um novo olhar sobre as aprendizagens efetuadas até este momento e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Embora pudesse ser colocado em prática noutras áreas curriculares, este

frases de um texto, ou excerto de texto, segue alguns passos específicos, definidos por Rose e Martin (2012):

In the first cycle the teacher **Prepares** the meaning of the sentence, then reads it aloud. Then she **Prepares** the students to **Identify** the first wording in the sentence, by telling them where to look (...) and what to look for (...) She **Affirms** the response, and **Instructs** them highlight the exact words she wants. (p.8).

Após a identificação das palavras ou expressões, o professor deve procurar alargar o conhecimento dos alunos explicando conceitos, ativando e discutindo a experiência dos alunos ou abordando conteúdos que considere pertinentes. Face a qualquer questão do professor, as respostas dos alunos deverão estar sempre corretas, uma vez que toda a informação já foi referida durante as etapas anteriores (Rose & Martin, 2012). O reforço positivo deve ser, também, uma constante neste processo.

A Reescrita Conjunta consiste na reescrita do texto trabalhado, no quadro, em grande grupo, partindo do trabalho e das aprendizagens efetuadas durante a Leitura Detalhada. Para além de permitir aos alunos a apropriação da estrutura e do conteúdo do texto, a Reescrita Conjunta abre caminho para a Reescrita Individual. De acordo com Rose e Martin (2012), esta quarta etapa consiste na reescrita individual do mesmo excerto do texto trabalhado, tendo por base o que foi analisado detalhadamente e reescrito em conjunto. Assim, tal como referem os autores, o sucesso dos alunos irá refletir o seu desempenho durante a Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta.

O início da implementação do projeto *Tel4ELE* trouxe-me alguns receios em relação aos resultados a esperar por parte dos alunos e ao impacto que esta nova metodologia teria nas suas aprendizagens. Senti, também, bastantes dúvidas durante a elaboração das planificações, pois sabia que as especificidades do projeto levariam a uma necessária reestruturação do modelo que tinha adotado, das metodologias e das estratégias que privilegiava e, sobretudo, da minha forma de estar em aula. A estes fatores, juntou-se alguma ansiedade quanto ao facto de esta participação no projeto implicar aulas filmadas e procedimentos específicos aquando do trabalho com textos, como era o caso da Leitura Detalhada.

A implementação do projeto levou ao surgimento de algumas reações de estranheza por parte dos alunos, tanto pelos novos procedimentos inerentes às fases do ciclo de

aprendizagem apresentado, como pelo facto de fornecermos todas as informações relativas aos textos, antes da sua leitura, despertando comentários como “Porque é que a professora está a contar a história toda?”. A fase da Leitura Detalhada constituiu, também, uma novidade para os alunos que acabou por colocar em evidência capacidades como a identificação de palavras nas frases analisadas. Tal como referi na reflexão da 5.^a quinzena,

Após a Leitura Detalhada de duas ou três frases, comecei a aperceber-me que alguns alunos tentavam já descobrir quais as palavras que eu ia pedir para sublinhar, acertando na maioria das vezes. (...) este aspeto foi muito interessante, pois revelou já o início da apropriação de alguns padrões linguísticos, relacionados com as respostas às pistas que eu ia dando, sobretudo face às questões “O quê? Quando? Como? Quem? Onde?”. (Anexo C2, p.59).

Na fase da Reescrita Conjunta, foi notória uma maior participação por parte dos alunos com mais dificuldades, que, recordando significados de palavras e conteúdos abordados durante a Leitura Detalhada, davam ideias interessantes e pertinentes para a reconstrução do mesmo texto. Também durante a Reescrita Individual se observou uma grande melhoria na expressão escrita dos alunos, comparativamente com outros textos elaborados em momentos anteriores. Estes resultados levaram-me a perceber a relevância deste projeto no auxílio do processo da textualização, especialmente na estruturação da informação num texto coerente e coeso. De acordo com Rose e Martin (2012), existem estratégias bastante explícitas e capazes de auxiliar os alunos nas etapas da planificação e da revisão, mas, por outro lado, existe uma falta de apoio no processo da textualização nas práticas atuais que, com este projeto, é colmatada.

Contrariamente aos meus receios iniciais, ao longo da implementação deste projeto, fui verificando melhorias no desempenho e na participação dos alunos, sobretudo por parte dos que demonstravam maiores dificuldades. No decorrer da exploração dos textos propostos, constatei uma maior compreensão das informações neles presentes, em muito devido ao facto de já ter sido fornecida à turma toda a informação relativa ao seu conteúdo. Esta situação foi também geradora de uma maior autoconfiança nos alunos, pois, face a qualquer questão colocada, as suas respostas estavam sempre corretas. Como referem Rose e Martin (2012), “This careful planning enables all students to engage in challenging classroom learning, builds their confidence, and solves problems

with classroom management” (p.7). A par do sucesso nas suas respostas orais e escritas, verifiquei ainda uma maior atenção dos alunos na aula, um maior interesse e motivação para a realização das tarefas propostas.

A curiosidade para a leitura de um texto e a “(...) pressa em comparar aquilo que supõem ser o conteúdo do livro com a verdadeira história” (Poslaniec, 2006, p. 33) constituíam aspetos que eu achava que iam deixar de existir, já que teria de referir todo o desenvolvimento das histórias, incluindo o seu desfecho. Este receio acabou por não se verificar, tendo até observado um aumento do *suspense* e da motivação para a leitura, que também foi proporcionado pelo facto de existirem sempre partes do texto que não eram totalmente desvendadas.

O vocabulário foi um dos aspetos onde constatei um maior desenvolvimento no desempenho dos alunos. Apesar de o ter verificado na generalidade da turma, não posso deixar de referir o caso de um aluno que evidenciou um enorme progresso, a quem tinha sido atribuída a responsabilidade de escrever numa cartolina exposta na sala todo o novo vocabulário que era aprendido nas aulas. Com o decorrer do tempo, e à medida que novas palavras iam sendo exploradas na Leitura Detalhada e escritas na cartolina, este aluno passou a evidenciar uma riqueza lexical nas suas produções muito acima do que era costume. Na redação de uma ficha de avaliação, escreveu frases como: “(...) passou uma pessoa que ficou imóvel, trémula e boquiaberta”; “Eles pediram-lhe dinheiro e ela fez-se rogada”; “(...) mas ela ainda se sentia sisuda”; “(...) tiveram de se embrenhar”; e “A cidade ficou contente e suspensa de felicidade”.

No meu entender, os progressos evidenciados em muito se devem à relevância dada pelo projeto *Tel4ELE* na explicitação do significado de palavras e expressões desconhecidas pelos alunos e à realização de paráfrases na Leitura Detalhada. Tal como referi na 5.^a quinzena, “Esta riqueza lexical ganha ainda mais relevância pelo facto de se tratar de um aluno que (...) nem sempre acompanha os conteúdos da forma prevista, apresentando um nível satisfatório.” (anexo C2, p.64). Esta situação demonstra ainda a importância que deve ser dada ao trabalho em torno do desenvolvimento lexical, pois não só enriquece as produções escritas dos alunos, como também potencia a capacidade de compreensão da leitura de outros textos, já que “(...) quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (Duarte, 2011, p. 9).

Contudo, também outras componentes do ensino da língua marcaram o meu percurso neste contexto. Entre elas, não posso deixar de referir a importância que teve a escolha dos textos a abordar, pois constituiu uma forma de chegar aos alunos menos motivados para a leitura e para a escrita, uma vez que “O que o leitor *quer* fazer está ligado às suas atitudes e aos seus interesses, (...) estes vão desempenhar um papel na motivação e compreensão dos textos” (Giasson, 1993, p.31). Também as idas à biblioteca e a participação em momentos como a “Hora do Conto” foram fatores de estimulação à leitura e à escrita. Num dos momentos em que participámos na “Hora do conto” acabei por reparar que “Um dos alunos, em particular, reagia constantemente ao que estava a ser lido, rindo e demonstrando emoções provocadas pela leitura da história” (Anexo C2, p.62). Tal como refere Poslaniec (2006), “Cada vez que uma actividade de animação destas é levada a cabo, os organizadores verificam que as crianças que pensavam que não gostavam de ler se põem, aos poucos, a movimentar em direcção aos livros” (p.24).

Embora continue a valorizar a autonomia dos alunos na realização das tarefas e na construção do conhecimento, aspeto que não é tão valorizado pelo projeto referido, a participação nesta nova metodologia de ensino e aprendizagem fez-me perceber que, na grande maioria das vezes, a aprendizagem exploratória só acontece por parte dos alunos que demonstram capacidades suficientes para *aprender fazendo*. Como referem Rose e David (2012) “(...) apenas os alunos com mais capacidades conseguem aprender autonomamente o currículo” (p.12). A ausência da vertente da aprendizagem exploratória neste projeto e a verificação de progressos nos resultados dos alunos levaram-me a refletir e a compreender de forma mais clara que também o apoio direto e faseado do professor e a antecipação e explicação dos conteúdos antes da sua abordagem constituem fatores de sucesso educativo, sobretudo para os alunos com mais dificuldades. Aprendi, assim, a não valorizar exclusivamente uma perspetiva, percebendo que ambas, ainda que aparentemente contraditórias, podem ser complementares no contexto educativo.

2.1.2. APRENDER A ENSINAR HISTÓRIA

O ensino da História constitui, já desde o tempo de Licenciatura, uma das minhas principais paixões e um dos meus objetivos centrais aquando da realização deste mestrado. Enquanto aluna, sempre foi uma área que me fascinou e na qual fui investindo durante todo o meu percurso escolar. Guardava, portanto, muitas

expectativas sobre o que seria estar na posição de professora e sobre qual a profundidade de conhecimentos que seria necessário ter.

Um dos principais aspetos com que me deparei nesta Prática Pedagógica foi precisamente o facto de ser necessário ter um conhecimento bastante aprofundado dos conteúdos a lecionar, muito para além das informações presentes no manual. Isto foi facilmente constatado por questões que muitas vezes os alunos colocavam e às quais era necessário responder com a devida correção científica. Para além disto, o facto de possuir os conhecimentos históricos adequados ao seu ensino conferia-me, também, uma maior segurança em sala de aula, uma maior prontidão nas respostas aos alunos e uma melhor perceção das suas intervenções menos adequadas, especialmente nesta turma, caracterizada por ter uma forte curiosidade face aos assuntos tratados na disciplina. No entanto, quer por lacunas advindas do meu percurso escolar enquanto aluna, quer por um menor investimento nos conteúdos históricos na Licenciatura, sentia e sabia que não possuía os conhecimentos que me eram exigidos. Foi necessário, então, realizar, para cada aula, uma boa fundamentação científica, apoiada em autores de referência. Tal como refleti na segunda semana de Prática Pedagógica,

(...) senti uma forte necessidade de aprofundar os meus conhecimentos, não só pelo facto de a informação do manual ser bastante reduzida e por reear algumas questões dos alunos, mas principalmente por estarem envolvidos conteúdos a que apenas acedi no meu quinto ano de escolaridade. (anexo C1, p.56).

Os conhecimentos científicos e culturais do professor tornam-se, assim, essenciais para levar os alunos a estudar o passado e a transpor os conhecimentos aprendidos para o seu contexto presente. Também Pinsky e Pinsky (2003) referem que “Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura.” (p.22) e acrescentam que

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para (...) desenvolver o espírito crítico entre os seus alunos (p.22).

Para além do aspeto da fundamentação científica, realizei outras importantes aprendizagens no decorrer desta Prática Pedagógica. Entre elas, destaco a importância de motivar os alunos para a aprendizagem da História e da Geografia e de os levar a ultrapassar a visão tradicional da disciplina como sendo “aborrecida”, em muito proporcionada pela “(...) predominância, ainda hoje, de uma metodologia do ensino da

História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos” (Schmidt e Cainelli, 2004, p.30). Ao longo desta Prática Pedagógica, procurei, então, diversificar as experiências de aprendizagem, à semelhança dos semestres anteriores, e incentivar nos alunos a adoção de uma postura ativa e de constante procura do conhecimento. A par da diversificação, fomentei os momentos de discussão e partilha de vivências e conhecimentos, tendo em vista a superação da simples exposição de conteúdos, e integrei nas suas aprendizagens conteúdos de outras áreas curriculares, como o Português ou a Expressão Plástica, por ser neste sentido que “(...) o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente” (Schmidt e Cainelli, 2004, p.30).

A diversidade surgiu também como resposta às necessidades da turma em questão, que apresentava uma grande curiosidade e abertura a novas atividades e formas de abordagem dos conteúdos. Nesta constante procura de estratégias promotoras de aprendizagens significativas por parte dos alunos, acabei por experimentar também a utilização do manual. Para tal, recorri a algumas estratégias propostas por Schmidt e Cainelli (2004), como a observação e análise das imagens e mapas presentes, o estabelecimento de relações entre os conteúdos presentes e outros abordados anteriormente e a consideração das ideias prévias dos alunos. Contudo, apesar de considerar o manual como um instrumento potenciador da aprendizagem, verifiquei que, para o contexto desta turma, não era a estratégia mais adequada. Embora considerando que “(...) o livro, bem orientado e aproveitado pode tornar-se um utilíssimo instrumento de trabalho” (Pestana, 1973, p.48), penso que os alunos, na sua generalidade, têm vindo a demonstrar uma maior curiosidade perante outras estratégias, mais diversificadas e capazes de dar sentido às suas aprendizagens. Este aspeto deve ser valorizado pelo professor, já que “(...) o que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do «professor-enciclopédia»” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 30).

Compreendi, também, a necessidade de gerir adequadamente o tempo de aula disponível que, neste caso, se cingia a noventa minutos semanais. De acordo com Arends (1995), a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa, pois “(...) requer conhecimento do currículo, dos princípios de aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (p.79). O facto de apenas existir uma aula de noventa

minutos por semana para a disciplina de História e Geografia de Portugal fez com que tivesse de existir uma adequada gestão dos conteúdos a abordar e uma rentabilização do tempo de aula. As estratégias tinham de ser eficazes, motivadoras e adequadas a todos os alunos, o que constituiu um enorme desafio, que considero ter sido superado.

As poucas horas letivas atribuídas semanalmente a esta disciplina funcionaram ainda como uma agravante para os alunos que, perante uma disciplina de natureza tão teórica, demonstravam dificuldades em recordar os conteúdos abordados na aula anterior. Tornou-se, então, necessário recorrer a estratégias específicas, no início e no final de cada aula, para os levar a mobilizar as suas aprendizagens anteriores e a estabelecer pontes com as aprendizagens posteriores. Uma das estratégias que se revelou essencial foi a solicitação de trabalhos complementares a realizar pelos alunos, em casa, para serem corrigidos e discutidos no início da aula seguinte, em grande grupo. Também Arends (1995) refere que a atribuição de trabalhos de casa constitui “(...) uma maneira muito importante de expandir o tempo de aprendizagem” (p.96), que pode ser usada como forma de consolidação e como modo de recuperação de conteúdos já abordados.

Uma vez que o tempo de aula era reduzido, tornou-se também necessário arranjar mecanismos de avaliação simples e eficazes, que permitissem efetuar um diagnóstico contínuo e sistemático, de modo a “(...) analisar a relevância do conhecimento a ser ensinado, o significado do conhecimento ensinado e a eficácia do conhecimento aprendido” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 148). Foram sobretudo as atividades realizadas em sala de aula que constituíram as formas de avaliação formativa privilegiadas, pois, para além de funcionarem como estratégia de ensino e aprendizagem, permitiram perceber quais os conhecimentos dos alunos e gerir as planificações seguintes.

2.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS

A turma onde realizei a Prática Pedagógica em contexto de Matemática era do 6.º ano de escolaridade e era composta por trinta alunos, sendo que dezasseis eram do sexo feminino e catorze eram do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os dez e os treze anos de idade. Tratava-se de uma turma bastante heterogénea, onde os alunos mostravam ter ritmos muito diferentes na realização das tarefas e capacidades bastantes distintas. Contudo, a grande maioria dos alunos era

participativa e envolvida nas aprendizagens da Matemática, notando-se também uma natural predisposição para a comunicação e partilha de resultados e de ideias.

Já a turma onde realizei a Prática em contexto de Ciências Naturais, do 5.º ano de escolaridade, era constituída por vinte e nove alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e treze do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os nove e os onze anos, mas a maioria tinha dez anos de idade (dezassete alunos). Embora pudessem ser distinguidas diferentes capacidades e necessidades entre os alunos, o grupo era bastante mais calmo e homogéneo, quando comparado àquele com que interagiu no contexto de Matemática.

A experiência advinda dos semestres anteriores permitiu-me iniciar este semestre com uma maior confiança e otimismo no meu trabalho. Mesmo assim, como é natural, não deixaram de existir receios e expectativas sobre o que seria esta Prática Pedagógica. O meu principal receio foi sobretudo em relação ao ensino da Matemática, uma vez que esta constituía a área onde senti mais dificuldades ao longo do meu percurso enquanto aluna do Ensino Básico, que acabaram por ser colmatadas durante a Licenciatura.

Guardava também alguns receios em relação à gestão das tarefas e da participação em aula pelo facto de as turmas apresentarem um elevado número de alunos (cerca de trinta), embora já tivesse desenvolvido todo um percurso de aprendizagens relativamente a este aspeto durante os semestres anteriores. Este receio acabou por se verificar apenas na turma de Matemática, onde as capacidades, dificuldades e particularidades dos alunos eram bastantes distintas e evidentes.

2.2.1. O GOSTO PELA MATEMÁTICA

A Matemática constitui, para muitos alunos, a área onde as dificuldades se tornam mais evidentes e onde as inseguranças dão lugar a uma barreira face ao gosto e à motivação pela aprendizagem da mesma. Cabe, portanto, ao professor, a tarefa de promover nos alunos “(...) uma relação positiva com a disciplina e a confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela” (Ponte, et al., 2007, p. 3).

À semelhança do que sucede hoje com muitos alunos, também eu desenvolvi uma relação com a Matemática pouco positiva durante o meu percurso enquanto aluna do Ensino Básico. Esta área constituiu aquela onde a presença constante do erro depressa

se tornou uma fonte de desmotivação, condicionando, até, as escolhas do meu percurso acadêmico. Porém, acreditando que o meu futuro passaria pelo ensino, investi na criação de uma boa relação com a mesma ao longo da Licenciatura e, com a devida dedicação, acabei por ver as minhas dificuldades ultrapassadas. A Matemática passou, então, a constituir uma das minhas áreas preferidas, onde as descobertas nunca cessavam e onde cada aprendizagem representava uma vitória pessoal. A partir do momento em que soube que a minha experiência enquanto aluna do mestrado passaria também pelo ensino da Matemática, comprometi-me comigo mesma a fazer o que fosse possível para criar uma boa relação dos alunos com esta disciplina e que os levasse a reconhecer “(...) o seu contributo para o desenvolvimento científico e tecnológico e a sua importância cultural e social em geral” (Ponte, et al., 2007, p. 3). A elaboração de fundamentações científicas e metodológicas quinzenais revelou-se bastante importante para mim, não só por me ter levado a esclarecer conteúdos matemáticos que não tinha totalmente consolidados, mas também por me ter fornecido uma maior segurança na comunicação junto dos alunos e na escolha das tarefas a implementar. Como referem Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga e Fão (2010), “Só um sólido conhecimento matemático e didático permite ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem onde os alunos queiram e possam aprender matemática” (p.5).

O facto de não querer que a minha experiência em relação à Matemática influenciasse, de alguma forma, a dos alunos com quem estava a estagiar, fez com que procurasse tornar cada momento da aula numa fonte de motivação para a aprendizagem. Este aspeto acabou por ficar facilitado pelo facto de os alunos já virem mantendo uma boa relação com a disciplina e com o professor que a lecionava. Mesmo assim, apostei na diversificação de estratégias, no trabalho em grupos e na comunicação oral e escrita, já que “A aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula” (Ponte J. P., et al., 2007, p. 10). A par destes aspetos, fui criando sequências de aprendizagem onde as diferentes tarefas presentes apresentavam um nível crescente de dificuldade e onde fosse incluída, também, a resolução de problemas, uma capacidade que “(...) se articula com outras capacidades matemáticas e deve ser trabalhada em todos os temas matemáticos, conferindo coerência à aprendizagem matemática” (Ponte J. P., et al., 2007, p. 9). A diversidade surgiu, mais uma vez, como resposta às necessidades da turma em questão, que apresentava uma forte curiosidade e abertura a novas atividades e formas de abordagem dos conteúdos.

Apesar de ter conseguido criar algumas sequências de tarefas e percursos de aprendizagem para conteúdos como, por exemplo, os volumes de sólidos geométricos, deparei-me com uma grande imprevisibilidade no ritmo de trabalho dos alunos que levou a que, praticamente em todas as aulas, fosse necessário efetuar modificações nas planificações seguintes. Tal como Arends (1995) refere, “Os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados (...) [, pelo que] é difícil antecipar como vai decorrer uma actividade num determinado dia com um grupo particular de alunos” (p.111). Esta imprevisibilidade levou, inclusivamente, a que muitas das tarefas propostas se prolongassem por mais tempo do que o inicialmente previsto, tornando a gestão do tempo num desafio acrescido, mas, mesmo assim, possível.

A gestão das intervenções em aula constituiu um outro desafio, sobretudo pelo elevado número de alunos existente na turma, que dificultava o meu acompanhamento individualizado. Tal como refleti, a propósito da realização de um trabalho a pares,

(...) derivado do elevado número de solicitações dos alunos, este momento trouxe-me também algumas dificuldades, sobretudo na gestão do acompanhamento individual. Uma vez que a turma é composta por 30 alunos, senti uma dificuldade acrescida em dar resposta a tantas solicitações (anexo D4, p.81).

Esta situação era agravada pela constante vontade e interesse dos alunos em comunicar oralmente os seus conhecimentos, dúvidas e estratégias de resolução. No entanto, não considero este aspeto como tendo sido negativo. Pelo contrário, a vontade dos alunos em comunicar oralmente constituiu um fator de maior motivação para a aprendizagem da Matemática. Também Ponte e Serrazina (2000) referem que a comunicação oral é uma das estratégias mais importantes para a partilha e construção de conhecimentos e “(...) um aspeto fundamental do processo de ensino-aprendizagem” (p.118).

Refletir sobre as tarefas implementadas foi crucial para adaptar as planificações às aulas que se seguiam e para perceber quais as melhores estratégias de ensino-aprendizagem. Ao longo dos semestres anteriores, tinha desenvolvido uma noção da importância do trabalho de grupo no desenvolvimento de aprendizagens significativas para os alunos. No entanto, constatei que, para a turma em questão, o trabalho a pares era a estratégia mais adequada, uma vez que não exigia muitas modificações no espaço físico da sala de aula (já pequeno para tantos alunos), não deixava de privilegiar a comunicação entre pares e proporcionava uma significativa autonomia. Ponte et al. (2007) referem que o

trabalho em pares “(...) é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, esclareçam dúvidas e partilhem informações” (p.10). A aprendizagem da Matemática desenvolveu-se, assim, num ambiente de descoberta e de partilha de conhecimentos.

No final desta Prática, posso dizer ter desenvolvido, juntamente com os alunos, um acrescido gosto pela matemática. De facto, não é o passado que mais influencia o nosso percurso no futuro, mas sim as escolhas que fazemos e a dedicação que colocamos no que fazemos. Como refere Vieira (2011), “Ou se ignora e esquece o passado (...), ou, pelo contrário, se consegue tirar partido dessa riqueza (...) como experiência” (p.176).

2.2.2. O ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS

Desde o início desta Prática Pedagógica que me apercebi que a maioria dos alunos da turma de Ciências Naturais apresentava uma forte motivação e gosto pelos conteúdos de Ciências Naturais, pela participação em aula, pelo envolvimento nas tarefas e pela atenção que demonstravam face às situações sociais e ambientais do meio. Partindo desta constatação e assumindo que a educação em Ciências deve ser vista como promotora da literacia científica, ou seja, “(...) do desenvolvimento pessoal dos alunos e que lhes permita pensar por si próprios, enfrentar a vida e alcançar uma participação esclarecida e racional numa sociedade democrática” (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011, p.8), apostei na realização de atividades laboratoriais e experimentais como estratégia preferencial de ensino-aprendizagem. Afonso (2008) entende que o trabalho experimental pode “(...) desenvolver capacidades críticas e analíticas necessárias para interpretar dados e avaliar a sua pertinência e validade” (p.21).

A realização de atividades no laboratório constituiu uma novidade para os alunos, que ainda há pouco tempo tinham iniciado o seu percurso no 5.º ano de escolaridade. Por essa razão, tratou-se de algo gerador de grande motivação e interesse e que deu um significado acrescido às suas aprendizagens, aspetos que fui salientando em reflexões como a da primeira quinzena:

(...) as tarefas colocadas em prática resultaram em experiências de aprendizagem muito significativas e promotoras de competências de investigação, nomeadamente ao nível da formulação de hipóteses, da observação, do registo, da interpretação e da comunicação de resultados.” (anexo D1, p.68).

Para além das deslocações ao laboratório, a realização das referidas tarefas levou a que tivesse sido necessário modificar muitas vezes a estrutura do espaço físico da aula e planificar de uma forma flexível, contando com eventuais imprevistos relacionados com a disponibilidade dos materiais (por exemplo, microscópios). Relativamente a este aspeto, devo salientar que a gestão do tempo e as constantes mudanças de espaço necessárias não constituíram fatores que colocassem em questão o comportamento e a atenção dos alunos. Pelo contrário, geraram ainda mais curiosidade e motivação para a aprendizagem das Ciências.

As atividades laboratoriais e experimentais partiram sempre de questões-problema que colocava à turma e que geravam uma discussão oral com as diferentes perspetivas e opiniões dos alunos. Martins et al. (2007) salientam que o tratamento de situações problemáticas relevantes e de interesse para os alunos é “(...) uma estratégia coerente com a orientação construtivista e promotora de competências de investigação (...), como formular hipóteses e delinear estratégias de resolução” (p.34).

Para além deste aspeto, a realização das atividades experimentais colocou, muitas vezes, em evidência, conceções alternativas dos alunos, ou seja, “(...) ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites” (Cachapuz, 1995, p.361). Recordo um episódio que surgiu aquando da realização de uma experiência acerca dos materiais solúveis em água, no qual se evidenciaram conceções alternativas em relação ao comportamento da farinha na água:

Muitos alunos escreveram no protocolo que achavam que a farinha ia dissolver e evidenciaram a presença desta conceção, de igual forma, durante a experimentação, sobretudo quando constataram que a água onde tinha sido colocada a farinha tinha ficado de cor branca. Quando questionei se aquela mistura tinha formado uma solução, surgiram comentários como “Sim, porque a água dissolveu a farinha!”. (anexo D3, p.77).

Esta situação acabou por ser ultrapassada através da realização de novas discussões e experimentações, uma vez que as conceções alternativas, de acordo com Martins, et al., (2007, p.29) “(...) são persistentes e não são ultrapassadas com estratégias de ensino tradicionais”.

A par da realização de atividades experimentais, também a pesquisa de informação esteve presente. A discussão acerca de notícias de jornal, acontecimentos ou descobertas

científicas constituiu uma forma de levar os alunos a reconhecer a influência da ciência e da tecnologia na sociedade. De facto, aprender ciência não implica apenas uma mudança conceptual, mas também “(...) uma mudança processual e axiológica, ou ainda, um processo de pesquisa orientado (Martins, et al., 2007, p. 28), que permite ao aluno envolver-se na construção do seu conhecimento científico.

2.3. SÍNTESE FINAL RELATIVA À EXPERIÊNCIA NO 2.º CICLO

Iniciei este último ano de Prática Pedagógica com muitas expectativas acerca do que seria lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Básico, mas com uma grande vontade em mostrar as minhas capacidades e em aprender mais daquilo que significa ser professor. Apesar de a experiência no 1.º Ciclo ter sido muito significativa para mim, o contexto de 2.º Ciclo acabou por ser aquele em que as minhas competências ficaram mais evidentes e onde pude descobrir ser esta a vertente de ensino com a qual mais me identifico.

Ter tido a oportunidade de abraçar o projeto *Tel4ELE* foi, sem dúvida, algo significativo para mim, pois representou uma enorme mudança na minha prática docente e enriqueceu aprendizagens que já tinha efetuado anteriormente. Tal como refleti, as diferentes propostas deste programa e os bons resultados observados na aprendizagem dos alunos levaram-me a consolidar a ideia de que nem todos os pressupostos teóricos devem ser entendidos como totalmente contraditórios, uma vez que a riqueza e variedade de situações ocorrentes na dimensão prática permite que diferentes perspetivas sejam complementares. Também a experiência no contexto de História e Geografia de Portugal representou um grande desafio para mim, não só por se tratar de uma área do meu interesse especial, mas também por me ter feito compreender a importância dos conhecimentos do professor na aprendizagem dos alunos.

Não menos importante foi a minha experiência em contexto de Matemática e Ciências Naturais. Mais do que os aspetos já referidos anteriormente, importa salientar o acrescido significado que teve para mim ter conseguido lecionar em áreas que durante muito tempo foram aquelas em que as minhas dificuldades se realçavam. Mais uma vez, constatei que as dificuldades, ainda que limitativas, constituem uma oportunidade para descobrir mais acerca de nós mesmos e para aumentar a confiança nas nossas próprias capacidades.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

“Muitas vezes, uma investigação é importante não pelas suas conclusões, mas pelas questões que coloca ou pelo olhar que proporciona sobre uma dada realidade” (Ponte, 2002, p.22).

Assumir o papel de investigador durante a Prática Pedagógica leva a que se desenvolvam atitudes de pesquisa, reflexão e observação, em simultâneo com as aprendizagens que são inerentes a todo o processo de *tornar-se professor*.

O presente estudo surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida durante o 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, partindo de uma situação decorrida numa turma do 3.º ano de escolaridade, que especificarei mais adiante.

O estudo integra-se na área do Português, que constitui uma das áreas de lecionação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e uma área em relação à qual sempre manifestei grande interesse. Ao longo de todo o meu percurso enquanto aluna, foi sobretudo através da língua que desenvolvi muitas das minhas capacidades, principalmente ao nível da escrita. A par do gosto por escrever pequenas narrativas, a poesia foi também parte integrante da minha infância e permitiu-me “jogar” com as palavras que fui aprendendo na escola e utilizar os recursos que a nossa cultura nos oferece.

Agora, na perspetiva de professora, interessou-me especialmente apreender alguns aspetos da relação que os alunos do 3.º ano de escolaridade estabelecem com a poesia. Propus-me, então, desenvolver o presente estudo procurando dar resposta a três questões fundamentais: i) Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poesia*?; ii) Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poeta*?; e iii) Quais as propriedades e relações semânticas que estes alunos inscrevem nas suas produções poéticas?

A dimensão investigativa encontra-se, assim, dividida em cinco capítulos: i) introdução, onde constam a motivação, objetivos e questões de investigação, a relevância do estudo e a organização do estudo; ii) enquadramento teórico; iii) metodologia; iv) apresentação e discussão dos resultados; e v) conclusões.

1. INTRODUÇÃO

No presente capítulo, apresento um conjunto de ideias e considerações que orientaram e contextualizaram o estudo que se segue. Numa primeira parte, será especificada a motivação e origem deste estudo, assim como os objetivos e questões que o delimitam. Posteriormente, será explicitada a minha perspetiva sobre a pertinência e relevância desta investigação. No final, será apresentada a estrutura organizativa desta componente.

1.1. Motivação, objetivo e questões de investigação

O interesse por este tema de investigação surgiu durante a realização de uma tarefa de escrita em sala de aula, no âmbito da Prática Pedagógica do 2.º semestre do 1.º ano curricular do mestrado, numa turma do 3.º ano de escolaridade. Nessa tarefa, os alunos estavam a elaborar pequenos livros com textos por si produzidos, em trabalho de pares, e começaram a discutir acerca da importância de ser escritor. Partindo deste tópico, considerando que já se encontravam a escrever um pequeno livro, alguns alunos manifestaram interesse em perceber também o que era ser um poeta, querendo, até, incluir quadras da sua autoria nos livros que estavam a elaborar. Contudo, apesar de ter sido evidente a enorme ânsia e vontade de alguns alunos em incluir pequenos textos poéticos nos seus livros, apercebi-me de que outros não estavam tão recetivos e até que detinham alguns receios quanto à poesia, de um modo geral.

Tornou-se então relevante, para mim, aprofundar o conhecimento acerca da relação que os alunos do 3.º ano desta escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da freguesia de Leiria estabelecem com a poesia e fazê-lo por meio da componente de investigação. Neste sentido, defini o seguinte objetivo inicial: perceber quais as conceções dos alunos acerca de poesia. Estas conceções podem ter como fundamento o contacto com os textos poéticos, por meio da leitura. Para além disso, a relação com a poesia, como deriva do episódio referido, também pode ser construída por meio da escrita.

Tendo presentes estas duas facetas da relação dos alunos com a poesia, propus-me desenvolver um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que pretende dar resposta a três questões fundamentais:

- i) Quais as concepções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poesia*?
- ii) Quais as concepções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poeta*?
- iii) Quais as relações semânticas que os alunos deste nível de ensino inscrevem nas suas produções poéticas?

1.2. Relevância do estudo

É reconhecida à Língua Materna um papel fundamental na definição do sujeito como pessoa, em interação com os outros, comunicando, descobrindo, compreendendo e reinventando o mundo, através da sua perceção dele. A poesia constitui um dos meios que mais propicia o desenvolvimento destas componentes, não só por ter um valor dialógico e relacional, na medida em que “(...) está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, p.52), mas também porque apresenta uma densidade metafórica que provoca a imaginação e que se relaciona com o conhecimento, compreensão e criatividade do sujeito (Ribeiro, 2007).

A relação com a Língua Materna inicia-se desde cedo, ainda antes da entrada para a escola. Contudo, é na instituição escolar que a criança se debruça sobre o texto literário, enquanto objeto, e que aprofunda o conhecimento sobre as potencialidades da língua e, em particular, do texto poético. O Programa de Português do Ensino Básico refere que os alunos, em particular os do 1.º Ciclo, devem tomar contacto frequente com textos literários adequados à sua faixa etária, assim como descobrir diferentes modalidades de textos, escritos ou não. Espera-se que, durante o 3.º e o 4.º ano de escolaridade, os alunos sejam capazes de “Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” (Reis, et al., 2009, p. 26).

Embora exista um reconhecimento das potencialidades deste tipo textual para o desenvolvimento de competências nos cinco domínios da Língua Portuguesa, é notório um maior enfoque no conhecimento dos recursos de versificação, da organização e estruturação do texto poético. No que à poesia e ao texto poético diz respeito, relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa faz apenas duas referências explícitas nos domínios da leitura e da escrita, na secção dos conteúdos a abordar:

“Leitura - Poesia: verso, estrofe, rima e refrão” (Reis, et al., 2009, p. 39) e “Escrita – Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia” (idem, p. 45). Surge ainda uma referência num descritor de desempenho relativo à expressão oral no 3.º e 4.º anos: “Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas” (Reis, et al., 2009, p. 33). As Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) focam, sobretudo, a memorização e a leitura em voz alta de poemas, pela presença de vários descritores como “Dizer pequenos poemas memorizados” (p.11), “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada” (p. 15), “Ler em coro pequenos poemas” (p.18) e “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas” (p.25). Nota-se, ainda, uma valorização dos aspetos formais da poesia, por descritores como “Identificar, em textos, palavras que rimam” (p.11), “Descobrir regularidades na cadência dos versos” (p.16) e “Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, versos, rima e sonoridades” (p.32). A escrita apenas surge relacionada com os jogos poéticos no 4.º ano de escolaridade: “Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o «poema-fenda», ou a fórmulas, como o acróstico” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 33).

O Programa não fornece indicações claras e objetivas acerca do trabalho a realizar com a poesia, para além das já referidas. O carácter vago destas orientações curriculares permite afirmar que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor, podendo este dar-lhe, ou não, um lugar de destaque nas suas práticas educativas. Ribeiro (2007) é um dos autores que critica a forma como a poesia é abordada na escola, muitas vezes como “(...) mera actividade museológica (...), como algo em desuso (...) [e] instrumental, ao serviço de efemérides e eventos esporádicos” (p.63). Em sintonia com esta situação, conforme é expresso por autores como Franco (1999), Cabral (2002), Ribeiro (2007) e Nobre (2012), a primazia tem sido dada ao texto narrativo em prosa, acabando por, tanto o texto poético, como o texto dramático, ficarem um pouco marginalizados.

A poesia é uma forma privilegiada de descobrir a linguagem e de a trabalhar de forma imaginativa, sendo esta uma das dimensões presentes nos Programas de Português do Ensino Básico. Este conhecimento linguístico pode ser largamente desenvolvido com a preciosa ajuda dos poemas de cariz literário, dos jogos poéticos, das lengalengas, das

canções ou das rimas infantis. Tal desenvolvimento pode encontrar apoio na vertente de fruição proporcionada pelo texto poético, como afirma Nobre (2012): “Inicialmente, a criança entra em contacto com o discurso poético porque encontra nele um auxiliar para as dificuldades de ordem sintáctica e morfológica, relativas à organização das frases à volta dos verbos e à utilização de pronomes” (p.37). Para além disto, a poesia pode constituir um meio privilegiado para integrar conhecimentos de outras áreas do saber, para além da língua, adquirindo, assim, uma dimensão multidisciplinar.

A escola constitui, por conseguinte, um espaço privilegiado para a abordagem da poesia, proporcionando o contacto com diferentes textos poéticos e fomentando a descoberta de relações linguísticas. Neste sentido, importa perceber qual a relação que as crianças estabelecem com a poesia, objetivo que pode ser atingido por meio da análise das suas conceções, assim como de produções escritas por elas efetuadas. A resposta às questões de investigação permitirá apreender as conceções dos alunos e perceber quais as relações e propriedades semânticas que inscrevem nas suas produções. Estes aspetos são relevantes para um conhecimento mais aprofundado dos alunos neste nível de escolaridade, de um modo geral, e de uma turma, em particular, e para a determinação das tarefas a implementar no processo pedagógico, a fim de concretizar as orientações e objetivos programáticos, no que concerne à relação com o texto poético.

1.3. Organização do estudo

Esta componente encontra-se organizada em seis capítulos. No primeiro, o correspondente a esta introdução, foi apresentada a motivação para o estudo, os objetivos e as questões que o delimitam, assim como a relevância que lhe é atribuída. No segundo, serão apresentadas as diferentes perspetivas teóricas que servem de suporte à investigação. Para além do conceito de poesia, serão contemplados temas como o lugar que a poesia ocupa na escola e as estratégias de abordagem ao texto poético, na vertente pedagógico-didática. No terceiro capítulo, será explicitada a metodologia e os procedimentos utilizados, no sentido de dar resposta às questões e de alcançar os objetivos formulados inicialmente. No quarto capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados do estudo. Por fim, no quinto capítulo, serão dadas as respostas às questões orientadoras desta investigação e apresentadas as limitações e recomendações do estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que serviram de base a esta investigação. Começo por apresentar as diversas perspetivas e divergências de autores relativamente ao conceito de poesia, mencionando as teorias que definem a sua origem e estabelecendo, também, a distinção entre poesia e prosa. O tópico que se segue é dedicado ao lugar que a poesia ocupa na escola, numa perspetiva evolutiva e com destaque para as vantagens da sua exploração com os alunos. Termino com uma abordagem ao trabalho que pode ser efetuado, na escola, em torno do texto poético, apresentando sugestões de possíveis estratégias a adotar.

2.1. A poesia: em busca de um conceito

“A poesia é = ao que é +
o que não é
Sendo o que é +
o seu contrário”

A poesia, Sophia de Mello Breyner, 1967

A conceção de poesia remonta à época clássica, tendo sido explorada, pela primeira vez, por Aristóteles na sua obra *Arte poética*. Nesta, a poesia é entendida essencialmente como uma arte mimética, assente no facto de a imitação do que nos rodeia ser uma forma de alcançar o conhecimento do mundo. “A epopeia, a poesia trágica, assim como a comédia, a poesia ditirâmbica, a maior parte da aulética e da citarística, consideradas em geral, todas se enquadram nas artes de imitação” (Aristóteles, 2001, p.1).

A imitação é, então, assumida por Aristóteles como uma das características fundamentais da poesia, que consiste em refazer (e não copiar) com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade. A par desta, também o ritmo assume uma grande relevância na poesia, sendo considerado um conjunto de elementos complexos, entre os quais se destacam elementos fonéticos (repetição ou oposição de vogais ou de consoantes, durações desiguais das vogais, rimas, entre outros). “Assim como alguns fazem imitações em modelo de cores e atitudes [...] também a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto” (Aristóteles, 2001, p.1).

Recuando até às raízes etimológicas da palavra *poesia*, verifica-se que esta deriva do grego *poiein*, que significa *fazer* (Ribeiro, 2007, p.57). Este significado é referido por Jean (1995) como sendo revelador do carácter da poesia, remetendo-o de imediato para um ato criador e ativo que se expressa no poema.

Durante a época clássica, a palavra *poesia* tinha, assim, um sentido preciso, que não admitia equívocos. “Designava um género de literatura, o poema, caracterizado pelo uso do verso” (Cohen, 1976, p.15). Contudo, este conceito foi sofrendo alterações, principalmente a partir do romantismo. Se inicialmente a poesia traduzia uma impressão estética a partir do poema, esta passou a ser considerada como estando presente noutros domínios, como a música, a pintura e alguns elementos da natureza. De acordo com Cohen (1976), foi o romantismo que descobriu efetivamente a poesia e que lhe atribuiu a categoria do belo. “Podemos dizer que o movimento romântico constituiu o momento em que a poesia desenvolveu pela primeira vez de maneira tão generalizada esta consciência de si mesma” (Jean Wahl, 1948, citado por Cohen, 1976, p. 29). A partir do romantismo, a poesia assumiu, então, uma vertente mais artística, sendo entendida ora como uma ciência, ora como uma arte quase inalcançável (Cohen, 1976).

A conceção de poesia foi novamente alvo de estudo, reformulação e polémica, mais tarde, pelo Círculo Linguístico de Moscovo, fundado por um grupo de jovens estudantes no inverno de 1914/1915. Este grupo colocou em relevo o aspeto linguístico da poesia e o poder da mesma em comportar as leis estruturais e o aspeto criador da linguagem. Deste grupo fazia parte Roman Jakobson, cuja perspetiva assentava no facto de a especificidade poética se encontrar na relação entre as partes do texto e nas suas relações de simetria e paralelismo, entendendo a poesia como “(...) a linguagem em sua função estética” (Todorov, 1965).

Torna-se, então, possível distinguir duas diferentes conceções de poesia, uma mais relacionada com a expressão de sentimentos e com a sugestão de sensações, emoções e ideias através do uso específico de particularidades da linguagem, que Nobre (2012, p.28) designa de *teoria afetiva da poesia*, e outra, assente nas especificidades do texto poético – *teoria sintática da poesia*.

Apesar de toda esta dicotomia entre o aspeto linguístico e o aspeto afetivo da poesia, alguns autores reconhecem que ambos são indispensáveis à sua definição. É o caso de

Laurent-Delches (1980), que afirma que existem duas possíveis definições de poesia. A primeira entende a poesia como sendo essencialmente um estado, “(...) uma forma de entrar em contacto com os seres e com as coisas que constituem o mundo real” (p.27). Este estado tem a sua origem na emoção e visa a aquisição do chamado “conhecimento emocional”, muito associado à identificação pessoal com a mensagem transmitida pelo poeta. A segunda via de definição de poesia surge enquanto “tratamento da linguagem”, ou seja, como uma forma de trabalhar a linguagem e de utilizar os recursos que ela oferece. Esta conceção está mais ligada aos aspetos estruturais da poesia.

São vários os autores que definem a poesia da primeira forma descrita por Laurent-Delches (1980), ou seja, como sendo essencialmente um estado. Menéres (2010), por exemplo, refere que “(...) a poesia é a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios. É uma maneira de olhar o mundo. É uma forma de atenção a tudo. Ela pode estar em toda a parte” (p.8). Também Jean (1995) afirma que “A poesia é o que comove em todas as coisas” (p.17). Lyra (1986) refere que a poesia está presente em todos os seres do mundo, pois tudo o que nos rodeia pode provocar a necessidade da sua concretização, sendo que todos os indivíduos são capazes de fazer poesia.

Por outro lado, alguns autores centram a definição de poesia no trabalho feito com a linguagem. De acordo com Cabral (2002), a poesia não está só no coração. Ela “(...) joga com a linguagem, abre as portas à imaginação, alimenta a inteligência e dá sentido às mais pequenas coisas da vida” (p.7). Também Jean (1995) refere que a poesia é essencialmente uma forma de jogar com as palavras, sendo que “O que as crianças procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é um ritmo, um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente, como no caso da cantilena, uma ritmicidade ligada ao corpo” (Jean, 1995, p.19).

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2012), *poesia* significa:

Arte que se distingue tradicionalmente da prosa pela composição em verso e pela organização rítmica das palavras, aliada a recursos estilísticos e imagéticos próprios; composição literária em verso; conjunto de obras em verso, escritas numa língua ou próprias de uma época, de uma escola literária, de um autor, etc.; característica poética que pode estar em qualquer obra de arte; caráter daquilo que, por ser considerado belo ou ideal, desperta uma emoção ou sentimento estético; harmonia; inspiração (p.1253).

Esta definição é complementada pelo Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001), que a considera como “Arte de expressão literária sob a forma de verso, onde são combinadas harmoniosamente palavras, ritmos, imagens, de forma intencional; (...) característica comum em qualquer obra de arte que consiste em provocar emoções de natureza vivencial, assim como apreciação estética” (p.2889).

Segundo Ribeiro (2007) e Jean (1995), a poesia tem um conjunto de características específicas, muitas delas facilitadoras da memorização de poemas (mnemotécnica). Uma das mais salientadas por Jean (1995) é precisamente o ritmo, cujo autor define como sendo uma componente constituída “(...) por um conjunto de elementos complexos” (p.28), entre os quais a repetição ou oposição de vogais ou de consoantes, as durações desiguais das vogais e a presença de rimas. Para além do ritmo, também a disposição em verso, a rima, a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo, a emoção, a respiração e a sensualidade são características da poesia. Jean (1995) refere, ainda, a presença regular dos tempos fortes, do número de sílabas e da disposição das pausas como sendo aspetos que podem conferir uma maior cadência audivelmente atraente.

Considerando toda a complexidade inerente ao conceito de poesia, Jean (1995) sustenta que esta não deve ser restritamente encarada como um meio de expressar sensibilidade. Na perspetiva do autor, é igualmente importante o modo particular de usar a língua e os recursos que esta oferece, ainda que isso não signifique “(...) que essa linguagem não toque a sensibilidade, mais profundamente, mais intensamente, no mais íntimo do ser” (p.17).

A poesia também encontra uma conceção no discurso de diversos autores através da sua distinção com a prosa. Tomando em linha de conta o referido pelo Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001), a prosa pode ser entendida como o “Discurso ou forma de escrever ou de falar mais ou menos natural que não está sujeita, ao contrário da poesia, às leis da métrica ou da rima” (p.2986). Os critérios de distinção centram-se, assim, nas particularidades intrínsecas de cada tipo textual refletidas nas suas diferentes apresentações gráficas.

Esta conceção acaba, muitas vezes, por se circunscrever à ideia referida por Nobre (2012), de que “A poesia é o que escrevemos em verso e a prosa o que escrevemos em

texto corrido” (p.29). No entanto, ambas as tipologias encontram expressão nas duas formas textuais, sendo esta posição assumida pelo Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001), que também define poesia como “Expressão literária em verso e em prosa” (p.2889).

Também a brevidade tem sido identificada como um traço distintivo entre poesia e prosa, no sentido em que, utilizando menos palavras, é possibilitada ao leitor uma maior variedade de leituras e interpretações. Um dos defensores desta posição é Poe (2004), que afirma que o “(...) grau de excitação que permite que um poema possa ser assim chamado não pode sustentar-se continuamente ao longo de uma composição de tamanho muito longo” (p.141).

Nas palavras de Nobre (2012), as diferenças resultantes das características intrínsecas e da apresentação gráfica destas concepções acabam por exigir, também, formas de leitura muito diferentes. É neste sentido que a autora sustenta que as especificidades da poesia relativas ao ritmo, à métrica, à acentuação e à assonância a aproximam da oralidade, pois, “(...) se a poesia é, sobretudo, ritmo, ela também é palavra, na medida em que a linguagem aparece distanciada da linguagem de todos os dias, como um desvio capaz de efeitos surpreendentes (o *estranhamento*) e de um auto-centramento” (p.31).

Apesar de esta concepção de poesia se associar fortemente à utilização de uma diferente forma de linguagem apenas acessível a alguns, não deixa de ficar explícita a riqueza do trabalho que pode ser efetuado com a linguagem, em que “As palavras de todos os dias passam a significar outra coisa, apenas pela sua combinação” (Nobre, 2012, p. 31).

As diferentes concepções apresentadas contribuem, assim, para o entendimento da poesia enquanto arte complexa, que tanto pode ser distinguida pelas suas particularidades estruturais, como pela possibilidade de surgir enquanto meio de expressão e subjetividade. Tal como refere Tavani (1983), a poesia é

(...) a forma mais complexa e mais sintética de expressão do espírito humano, é ou pode ser (ao lado da música) a mais abstracta no sentido matemático do termo; mas é também a mais direta, a que menos necessita de um suporte concreto, a mais livre e popular, numa palavra, aquela que, na fruição das suas realizações históricas ou no aproveitamento dos seus potenciais criativos, está ou parece estar ao alcance de todos (Tavani, 1983, p.24).

2.1.1. Poema e poesia

De acordo com Lyra (1986), são vários os escritores, críticos e historiadores que se têm reportado à *poesia* e ao *poema*, ora como coisas distintas, ora como conceitos coincidentes. No entanto, a autora salienta que os dois conceitos apresentam diferenças. Para Cohen (1976), o poema tem uma definição mais restrita que a poesia, muito ligada ao facto de ser construído a partir de versos. Mas, tal como refere Guedes (1990), nem tudo o que está sob a forma de verso é um poema, já que alguns correspondem a simples descrições.

Lyra (1986) afirma, então, que o poema é essencialmente caracterizado por constituir um texto, oral ou escrito, que concretiza a poesia e que se encontra ao alcance de qualquer leitor. Já a poesia é situada de duas formas diferentes. Por um lado, como uma substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem que se concretiza no mesmo. Por outro lado, como uma forma de o ser humano captar, aprender e resgatar o sentido abstrato das palavras (Lyra, 1986). Para além disto, a autora considera que a poesia pode existir noutras três formas: i) no mundo e nos seres que a manifestam de forma originária; ii) no espírito do indivíduo que a capta desses seres e tenta objetivá-la num poema; iii) no próprio poema.

Analisando os Programas de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares para Português, é igualmente possível constatar uma diferença no tratamento dos conceitos *poema* e *poesia*. A poesia surge enquanto conteúdo curricular inserido em descritores de desempenho como “Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais” (Reis, et al., 2009, p. 39). Por outro lado, o poema assume uma presença mais concreta nos domínios da leitura e da escrita, em descritores como “Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 25) e “Escrever pequenos poemas rimados” (idem, p.23).

2.1.2. Origem e função da poesia

De acordo com Jean (1966), as origens da poesia não se deveram às suas qualidades estéticas, mas antes à necessidade de preservar mitos, conhecimentos e genealogias de uma forma mágica, histórica, jurídica e didática. Também Eliot (1957) refere que “Poetry is early used in religious rituals, and when we sing a hymn we are still using poetry for a particular social purpose” (p.16).

Tal como é referido por Jean (1966), a poesia não nasceu como prazer, mas sim como utensílio, que foi sofrendo diversas transformações ao longo do tempo. Partindo deste pressuposto, é possível afirmar que a preocupação fundamental da poesia é a comunicação, ainda que possa desempenhar outras funções, incluindo a função estética. Ainda assim, Jean (1995) refere que “Afirmar que a língua poética tem outras preocupações para além da comunicação não exclui que ela seja também, sempre e sem dúvida em primeiro lugar, língua de comunicação” (p.27).

Atualmente, encontramos a poesia nas mais diversas situações do quotidiano. Segundo Jean (1995), esta não está apenas presente em livros, nem está apenas ligada à conservação viva do sagrado, das lendas e dos mitos. A poesia encontra-se num vasto campo de situações, que vai desde a música aos provérbios populares, passados de geração em geração.

2.2. A poesia na escola

“Cansada de ser a bela lírica, inatingível no seu castelo de marfim, a não ser pela mais ou menos martelada e endomingada declamação, a poesia saiu à rua e entrou na escola pela porta do cavalo”.

A poesia como jogo, Maria José Costa, 1994

De acordo com Cosem (1980), desde a época clássica que a poesia era encarada como uma arte muito restrita, rara e reservada a uma elite dotada das capacidades necessárias à sua produção. “A poesia era um «tesouro», inventariado, classificado, morto” (idem, p. 41). Esta conceção da poesia enquanto arte quase inalcançável acabou por ser difundida, em grande parte, pela própria instituição escolar, situação também agravada, na opinião de Franco (1999), pelas mudanças e novas características da vida moderna, como a evolução política, o desenvolvimento económico e industrial, a estrutura familiar, o surgimento da televisão e da publicidade e, até, a massificação do ensino. Como refere Cosem (1980),

A escola, com o seu panteão imutável, foi um obstáculo para a poesia do nosso tempo e fez com que por ela perdessem o gosto gerações inteiras de alunos que, quando adultos, afirmavam que «a poesia não os interessava» porque nunca tinham

levado as suas leituras para além dos modelos que lhes eram apresentados como o fruto do génio e como obras-primas indefinidas (p.43).

De facto, assiste-se, no discurso de diversos autores, a um certo negativismo em relação à forma como a poesia e o texto poético têm vindo a ser abordados na escola, atribuindo-se a esta muita da responsabilidade pela falta de gosto por parte dos alunos neste campo. Guedes (1990), por exemplo, salienta que o texto poético se tem tornado num “monstro” devido à forma como é abordado na escola, particularmente pelo facto de ser dada uma maior relevância à análise da estrutura do poema e das intenções do autor, ficando subvalorizada a posição do aluno enquanto leitor. É também neste sentido que Machado (2007) afirma que “O que se constata em muitos depoimentos é o quanto algumas práticas contribuem para afastar o aluno da poesia” (p.4).

Ribeiro (2007) é outro autor que critica a forma como a poesia tem vindo a ser trabalhada na escola e explicita quatro situações que contribuem para tal: i) o tratamento da poesia como uma atividade museológica, isto é, como algo em desuso e culturalmente distante; ii) o trabalho com a poesia de uma forma esporádica e descontextualizada; iii) a inexistência de relações intertextuais, levando a que o trabalho com a poesia seja feito de forma separada de outros conteúdos; iv) o uso instrumental da poesia, ao serviço de efemérides e de eventos esporádicos.

Apesar deste cenário de crescente desvalorização da poesia na escola, Guedes (1990) realça que esta pode constituir uma potencial forma de chegar a alguns alunos que criaram já barreiras ao texto, particularmente à narrativa. Na opinião da autora, recorrendo a atividades diversificadas e capazes de motivar os alunos, existe uma maior probabilidade de se criar uma relação mais proveitosa entre estes e a escrita. “A poesia pode enriquecer os poderes lexicais, dando-lhes uma disponibilidade e liberdade, aproveitando as realidades dos alunos, esperando todos uns pelos outros, numa audição contagiosa” (p.19).

Para além desta vantagem, Guedes (1990) destaca que, através de um poema, a criança confronta os significados das palavras com as suas emoções e representações do mundo, enriquecendo as suas aprendizagens e tornando-as portadoras de maior significado. Para além disto, o texto poético pode ser importante para a potencialização da imaginação, da linguagem, da inteligência e da memória; para o melhor conhecimento dos alunos, já que as suas produções refletem o seu mundo íntimo; para a motivação na aprendizagem

e no desenvolvimento da linguagem escrita; e para a potencialização da comunicação entre aluno e professor e entre alunos.

O lado lúdico da poesia é também fortemente valorizado por diversos autores, podendo ser um dos aspetos mais explorados na escola. Menéres (2010) destaca a importância do lado lúdico da poesia, ao afirmar que “Jogando, elas descobrem as potencialidades das palavras, das relações entre elas, constroem os sentimentos e maravilham-se com o que elas próprias descobrem, inventam” (p.48). Também Cabral (2007) refere que a pedagogia do imaginário é particularmente importante na sociedade atual, já que permite um equilíbrio entre razão e emoção e contribui para a necessária vertente psíquica da formação do aluno. Já na opinião de Ribeiro (2007), o trabalho com o lado lúdico da linguagem não assenta apenas na descoberta da linguagem, mas também na sua forte possibilidade de promover aprendizagens significativas para os alunos, isto é, “(...) que implicam o «aprender a compreender»” (p.72).

Uma vez que muitos dos elementos da poesia referidos encontram uma estreita relação com a própria natureza da criança, Cabral (2002) considera pertinente a sua abordagem ainda antes da entrada para a escola, respeitando as fases do desenvolvimento infantil. Também Franco (1999) realça a importância de, ainda antes da entrada para a escola, as crianças terem contacto com o texto poético como forma de desenvolverem a sua sensibilidade e prazer pela linguagem e também a sua imaginação. “A poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afectivo que facilitem o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo” (p.16).

Porque é indispensável ao desenvolvimento afectivo e intelectual da criança, porque é um meio de luta contra o malogro escolar, porque cria entre professor e aluno relações ricas e estimulantes, a poesia, instrumento conceptual do pensamento, dá às crianças o poder de se apoderarem da linguagem (Albert, Castaing & Copin, 1980, p.125).

2.3 Trabalhar a poesia na sala de aula

“A poesia é muito fácil de fazer, faz-se com letras...”

O poeta faz-se aos 10 anos, Maria Alberta Menéres, 1979

De acordo com Cabral (2002), a questão do ensino da poesia tem sido polémica devido ao facto de nem todos os autores estabelecerem uma opinião unânime quanto à viabilidade do ensino e da aprendizagem da mesma. Ribeiro (2007) afirma que, quando se questionam os poetas se é possível ensinar poesia, “(...) encontramos com frequência e insistência a afirmação de que a poesia não se ensina, não se pode definir ou que dela não se fala: o importante é deixar que ela fale por si e de si mesma” (p.61). Contudo, alguns autores, como Carlos (1999), defendem a aprendizagem da poesia, referindo que “(...) a poesia não se ensina, mas aprende-se” (p.51).

Também Ribeiro (2007) afirma que a poesia pode e deve ser objeto de ensino e de aprendizagem e não apenas de aprendizagem. A questão central é, para o autor, saber qual a melhor forma de a abordar, de modo que esta se configure como uma descoberta para o aluno.

Segundo Albert, Castaing e Copin (1980), o trabalho com a poesia segue dois objetivos principais: levar a criança a descobrir e a enriquecer-se com a poesia e fomentar a produção de textos poéticos, a partir da exploração, manipulação e comunicação por meio da linguagem poética. Já Guedes (1990) refere como objetivos gerais do ensino da poesia: i) favorecer o poder criador da criança; ii) desenvolver a imaginação e sensibilidade; iii) iniciar a criança à arte em geral; iv) formar o sentido estético da criança.

A pertinência do trabalho com a poesia em sala de aula encontra, assim, fundamento, por um lado, no desenvolvimento da linguagem e, por outro, no desenvolvimento da imaginação e sensibilidade dos alunos, devendo as estratégias implementadas em sala de aula responder a estes dois desafios (Guedes, 1990).

Ribeiro (2007, p. 68) apresenta algumas sugestões de estratégias suscetíveis de serem implementadas em sala de aula. Entre elas: i) a motivação para a leitura de poesia, associando-a a outros tipos textuais e estabelecendo conexões com diferentes conteúdos curriculares; ii) a leitura de textos poéticos de qualidade comprovada, de vários tipos e

com um crescente grau de complexidade; iii) a aproximação do texto poético a outras linguagens artísticas; iv) o contacto individual e visual com o texto poético, de modo que se concretize uma apropriação pessoal e integral do texto; v) a disponibilização ao aluno de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético; vi) o desenvolvimento da metacognição; a associação do poema com outros domínios do ensino e aprendizagem da língua; e vii) a procura da plenitude no ato educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e criativas.

Alguns autores referem a importância de criar um ambiente favorável antes de iniciar uma tarefa de produção poética. É o caso de Albert, Castaing e Copin (1980), que salientam a relevância de “(...) favorecer na aula um clima, um ambiente tranquilizador, calmo, que depende do modo como a turma vive e se organiza” (p.126) como forma de proporcionar aos alunos a oportunidade de uma boa comunicação com os colegas e a expressão dos seus sentimentos.

Já para Cabral (2002), é importante que a criança se familiarize com a poesia na sala de aula, principalmente com os aspetos rítmicos, vocais e articulatórios do poema. Na sua perspetiva, a poesia pode também potenciar o trabalho com a oralidade e com a escrita, partindo da memorização de trechos de poemas e da compreensão dos processos utilizados na sua escrita, quer a nível sintático, quer a nível semântico, em especial no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na linha de pensamento de Lyra (1986), que afirma que a poesia se encontra em todos os elementos que nos rodeiam, também Albert, Castaing e Copin (1980) consideram que o contacto direto da criança com o seu meio cria e alimenta a necessidade de se expressar. Assim, as primeiras tarefas de poesia devem partir de observações diretas das crianças ou do contacto sensorial das mesmas. Estas tarefas podem surgir, ainda, numa fase inicial, sob a forma de jogos poéticos, com o principal intuito de desbloquear o grupo de alunos.

O trabalho em torno da poesia, nos primeiros anos, pode, então, incidir na descoberta das possíveis relações linguísticas, trabalhando a partir de jogos ou atividades que propiciem descobertas e re-invenções das palavras ou expressões existentes (Albert, Castaing & Copin, 1980). Os jogos poéticos relacionam-se de forma bastante estreita

com algumas das brincadeiras criadas pelas crianças, como as rimas infantis, as canções ou as lengalengas. Tal como refere Nobre (2012), é durante a sua escolaridade inicial

(...) que a criança irá aperfeiçoar a sua linguagem, desenvolver os sentidos e começar a perceber os princípios da linguagem escrita – e esse crescimento intelectual é alcançado com a preciosa ajuda de (...) um conjunto de textos aproximados à poesia que servem para brincar, cantar e, por vezes, até dançar (p.37).

É também neste sentido que Barbeiro (2001) afirma que as rimas infantis, e os jogos poéticos em geral, “(...) trazem-nos salientes as propriedades da linguagem. E a linguagem merece ser descoberta: a acompanhar a descoberta do seu poder, devemos fazer a descoberta da própria linguagem” (p.7). Neste género de tarefas, o professor tem um papel de condutor, ou seja, “(...) ouve, provoca, incentiva, anima” (Albert, Castaing & Copin, 1980, p.132).

Para além do trabalho a partir de jogos poéticos, Albert, Castaing & Copin (1980) referem que devem ser criadas condições para a leitura de poesia. A leitura pode ser individual ou em grupos, pode ser feita para a turma ou para outro público, podendo também variar o local. Os autores dão importância à leitura de poesia como uma forma de dar meios aos alunos para se apropriarem de um poema, para o memorizarem e para cultivarem o prazer pelo mesmo. Sim-Sim (2007) também valoriza a leitura de poesia, afirmando que esta “(...) alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p.57).

Considerando a existência de uma grande diversidade de estratégias e de metodologias que podem ser adotadas para abordar a poesia em sala de aula, Ribeiro (2007) realça a importância de as adequar às características e experiências particulares da turma, uma vez que “A poesia não é uma essência, mas uma construção, sujeita a circunstâncias de índole epocal, estilística e individual, que é preciso fazer chegar de modo adequado aos alunos (Ribeiro, 2007, p. 65).

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as opções metodológicas que orientaram a realização deste estudo, assim como os procedimentos adotados. Nele, são explicitados o contexto em que o estudo foi realizado, a caracterização dos participantes envolvidos, o tipo de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados e o tratamento de dados efetuado.

3.1. Opções metodológicas

3.1.1. Metodologia

A metodologia deste trabalho de investigação é mista, mobilizando, portanto, análises qualitativas e quantitativas em relação aos dados. De acordo com Coutinho (2011), a opção da integração destas duas vertentes metodológicas encontra pertinência na natureza das questões de investigação e tem sido cada mais frequente e vantajosa. Tal como a autora refere,“(…) nos últimos anos, vimos assistindo a diversas tentativas de integração das perspectivas metodológicas quantitativa e qualitativa, que nos deixam antever um futuro de complementaridade metodológica, em vez do antagonismo tradicional” (p.31). Também no entender de Bogdan e Biklen (1994), pode ser pertinente para o investigador complementar estas duas metodologias na sua investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui um carácter mais descritivo, sendo a sua fonte direta de dados o ambiente natural onde essa mesma investigação decorre. Para além destes aspetos, os autores referem que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, sendo esta metodologia particularmente útil na investigação educacional.

Já o recurso à metodologia quantitativa, na perspetiva de Carmo e Ferreira (2008), pressupõe a definição concreta de objetivos, com vista a serem analisados recorrendo ao tratamento estatístico dos dados. Esta metodologia centra-se, então, na análise de factos e fenómenos observáveis e passíveis de serem medidos, avaliados ou quantificados (Coutinho, 2011).

3.1.2. Estudo de caso

De acordo com Coutinho (2011), o estudo de caso é um dos referenciais metodológicos com maiores potencialidades para o estudo de diversas problemáticas. Para a autora, esta abordagem metodológica assenta num plano de investigação que envolve um estudo detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. Segundo Bogdan e Biklen (1994), um caso poderá ser um contexto, um indivíduo, uma única fonte de documentos ou um acontecimento específico.

Nesta investigação, o caso estudado foi constituído por uma turma de 20 alunos do 3.º ano de escolaridade de uma escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico da zona centro do país.

Os estudos de caso podem apresentar vários graus de dificuldade. Estudos que decorrem num único local são, em princípio, mais fáceis de realizar do que estudos realizados em vários locais simultaneamente, pois a área de estudo é delimitada. “A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.90).

Nas palavras de Bell (1993), a investigação feita através do estudo de caso é especialmente indicada para investigadores isolados, já que proporciona uma oportunidade para estudar uma determinada problemática num curto período de tempo. Esta investigação decorreu durante um semestre, de Março de 2012 a Junho de 2012.

Tal como referido anteriormente, a abordagem metodológica desta investigação é simultaneamente qualitativa e quantitativa. Embora o estudo de caso tenha tendência a ser associado diretamente a uma investigação qualitativa, Coutinho (2011) refere que “(...) pode também ser conduzido no quadro de outros paradigmas como o positivista ou mesmo o crítico” (p.295). A autora refere ainda que a abordagem mista é especialmente adequada quando o caso estudado se trata de uma escola, como na decorrente investigação. “(...) quando o «caso» é uma escola ou um hospital, fará todo o sentido que o investigador recorra a (...) indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do «caso» específico” (p.295).

Bogdan e Biklen (1994) comparam o plano geral de um estudo de caso a um funil, em que o início do estudo é representado pela parte mais larga. Nesta fase, os investigadores procuram fontes de dados e, uma vez encontrados, avaliam-nos e direcionam-nos para os seus objetivos. “Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho” (p.89).

Assim, como ponto de partida, procurei perceber quais as conceções dos alunos participantes nesta investigação acerca de *poesia*. Iniciei então esta investigação procurando responder às questões “Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade, da escola em que desenvolvia a Prática Pedagógica, acerca de *poesia*?” e “Quais as conceções destes alunos acerca de *poeta*?”.

Tal como referem Lessard-Hébert et al. (2005), o estudo de caso permite a utilização de técnicas diversas de recolha de dados, entre as quais a observação, a realização de entrevistas, questionários e a pesquisa documental. Neste sentido, com vista a responder às duas questões, recorri à elaboração de um inquérito por questionário, no qual constavam, entre outras questões, as perguntas “O que é, para ti, a poesia?” e “O que é, para ti, um poeta?” (anexo E).

Tendo como pano de fundo as características definidoras da poesia, apresentadas no enquadramento teórico, procedi à análise das respostas, focando-me nas dimensões formal e expressiva. Esta constituiu a primeira etapa do percurso deste estudo.

No entanto, a relação com a poesia e, nela, a conceção que os alunos têm de poesia e de poeta, para além de se fundar na análise das respostas de explicitação obtidas no questionário, também pode ser apreendida mediante a análise das produções escritas dos alunos para esse tipo de texto. Assim, incluí no plano de investigação a produção de um texto poético pelos alunos (“Biopoema”) e a respetiva análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994), à medida que se vai desenvolvendo um estudo de caso, os planos e as estratégias podem sofrer alterações e os investigadores “(...) podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos” (p.89).

Assim, alarguei a investigação à produção escrita dos alunos, procurando saber quais as propriedades e relações semânticas que os alunos deste nível de ensino inscrevem nas suas produções de poesia. Com vista a atingir este objetivo, procedi à implementação da tarefa “Biopoema” (anexo F), especificada mais adiante.

3.2. Participantes

Neste estudo, participaram vinte alunos do 3.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da zona centro do país. A turma era composta por treze alunos do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito (13 alunos) e os nove anos (7 alunos). Apenas um aluno não tinha nacionalidade portuguesa (sendo norte-americano), mas não apresentava dificuldades no domínio da língua portuguesa.

Para além do grupo de vinte alunos, são tidos como participantes nesta investigação a professora cooperante e a própria autora deste relatório, que participou enquanto investigadora, mas também no seu papel de formanda da Prática Pedagógica, no âmbito da qual conduziu as atividades que deram origem aos dados recolhidos. Uma vez que este estudo decorreu num contexto de estágio a pares, encontrava-se também integrada no grupo a colega de Prática Pedagógica. As tarefas propostas e os mecanismos de ação adotados foram alvo de supervisão.

3.2.1. Caracterização geral do grupo de alunos

O grupo de alunos, de um modo geral, apresentava um bom desempenho nas diversas áreas curriculares. No entanto, alguns alunos possuíam dificuldades específicas e Necessidades Educativas Especiais. Dos alunos referenciados, um tinha dislexia e, outro, hiperatividade e alguns traços de dislexia. Para além destes, outros dois alunos apresentavam grandes dificuldades em relação à leitura e à escrita, mas não se encontravam ainda referenciados nem beneficiavam dos serviços de educação especial. Um dos alunos tinha cardiopatia e, por isso, não podia ter uma prática desportiva muito ativa ou que exigisse um grande esforço.

O quadro seguinte (quadro 1) mostra a distribuição dos alunos pelos níveis de avaliação na área curricular de Língua Portuguesa, considerando os valores médios dos três períodos do ano letivo 2011/2012.

Quadro 1: Avaliações dos alunos para a área curricular de língua portuguesa.

Avaliações de língua portuguesa	
Escala de avaliações	Número de alunos
Não satisfaz (0-49)	1
Satisfaz (50-69)	5
Satisfaz Bem (70-89)	11
Satisfaz Muito Bem (90-100)	3

Como se pode observar no quadro acima, é possível afirmar que a maioria dos alunos (11) tem como avaliação “Satisfaz Bem”. Três dos alunos participantes nesta investigação têm uma avaliação de “Satisfaz Muito Bem” e cinco “Satisfaz. Apenas um aluno tem uma avaliação de “Não Satisfaz”.

Na sua maioria, o grupo caracterizava-se por ser bastante participativo e interventivo nas tarefas desenvolvidas em sala de aula, envolvendo-se com um notório entusiasmo e motivação. As áreas curriculares nas quais a participação dos alunos ficou mais evidenciada foram o Estudo do Meio e a Matemática. Porém, em qualquer uma das restantes áreas, sempre que os conteúdos abordados constituíam uma especial fonte de interesse para os alunos, observava-se uma vontade em elaborar trabalhos artísticos e pesquisas em casa, autonomamente, para depois partilharem com toda a turma.

Em relação ao tipo de propostas em sala de aula, tratava-se de uma turma familiarizada com o trabalho individual e com o trabalho em grupo. Os alunos caracterizavam-se por ser bastante autónomos na procura de respostas às suas dúvidas. Durante a realização de tarefas em sala de aula, era possível observar alguma diferença de ritmos na sua execução. Dois alunos destacaram-se neste sentido, por normalmente concluírem as tarefas em primeiro lugar. Apesar de alguns apresentarem um ritmo de trabalho mais demorado relativamente aos restantes, todos se respeitavam mutuamente.

As regras e as rotinas em sala de aula encontravam-se muito bem definidas pela professora cooperante e resultaram de um acordo feito entre ela e os alunos. Todos os dias, dois alunos assumiam a responsabilidade da gestão e da organização do trabalho da turma, escrevendo o sumário, registando as faltas e os atrasos. Raramente se observaram momentos de comportamento mais inadequado e, quando tal acontecia, havia uma preocupação em perceber se o aluno estava emocionalmente bem. Nos

momentos em que se encontravam mais agitados, sobretudo depois de almoço, era colocada uma música relaxante para os ajudar a acalmar.

Em relação ao relacionamento dentro da sala de aula, notava-se grande cumplicidade e companheirismo entre todos. Apesar de se distinguirem alguns alunos com que preferencialmente os colegas se relacionavam, a maioria da turma apresentava laços afetivos bastante estreitos. No que respeita à relação dos alunos com a professora, ficou evidenciada uma grande cumplicidade, preocupação e apoio mútuo. A comunicação apresentava-se como um fator essencial à compreensão dos problemas dos alunos e à partilha de sentimentos, opiniões e conhecimentos. Era frequente a comunicação entre alunos e professora mediante as Tecnologias de Informação e Comunicação, sobretudo através do correio eletrónico. Os trabalhos solicitados aos alunos e os realizados autonomamente por estes eram sempre partilhados com outros elementos da comunidade escolar, quer mediante a sua apresentação, quer mediante a sua exposição.

Com o objetivo de conhecer o grupo participante neste estudo de forma mais aprofundada, foi elaborado e apresentado um questionário aos alunos, no âmbito da Prática Pedagógica desenvolvida. Neste, para além de outras questões, constavam algumas relativas às preferências, às dificuldades e aos apoios de que os alunos dispõem. Os dados recolhidos através deste questionário serão apresentados de seguida, enquanto fatores caracterizadores do grupo de participantes.

No que diz respeito ao meio familiar de cada aluno, foi possível perceber que a maior parte dos alunos vive com os pais (14 alunos), sendo que alguns vivem apenas com a mãe (5) e outros com a mãe e com o padrasto (2). No contexto em que se inserem, apenas dezoito alunos referiram ter apoio nos seus estudos, enumerando como auxiliares os pais, os irmãos, as tias e os avós. Relativamente à relação que têm com a escola e com a turma, todos os alunos referiram gostar da escola. A maior parte dos alunos (18) referiu ter muitos amigos na escola, sendo que apenas dois alunos mencionaram que não se sentiam bem na turma (não referiram o motivo).

Através da resposta aos questionários, foi possível perceber quais as preferências dos alunos em relação às diferentes áreas curriculares. A área que mereceu maior destaque foi a Matemática, tida como preferida por oito alunos. Tanto a Educação e Expressão Físico-Motora, como a Educação e Expressão Dramática foram referidas por três

alunos. O Português apenas foi considerado por dois alunos, tal como o Estudo do Meio e a Educação e Expressão Plástica. Apenas um aluno referiu a Educação e Expressão Musical como área preferida.

Quando os alunos foram questionados quanto às áreas curriculares em que sentiam mais dificuldades, constatou-se que a que foi alvo de maior número de referências (10) coincidiu com a área tida como preferida na questão anterior (Matemática). Quatro alunos referiram ter dificuldades em Português e dois alunos indicaram o Estudo do Meio. A Expressão e Educação Musical foi mencionada por um aluno, assim como a Expressão e Educação Dramática. Dois alunos afirmaram não sentir quaisquer dificuldades. Um dos alunos não respondeu a esta questão.

Para além deste questionário, aplicado no início da Prática Pedagógica, também o questionário sobre a poesia (anexo E), aplicado no 3.º Período, forneceu informações importantes acerca dos conhecimentos e preferências destes alunos. Por exemplo, à questão “Em casa, tens ao teu dispor livros?”, apenas um aluno respondeu “não”. Todos os restantes (19) afirmaram ter livros em sua casa. Foi ainda perguntado aos alunos se, dos livros que tinham, algum era de poesia. Onze alunos responderam que sim e quatro alunos afirmaram não ter nenhum livro de poesia. Cinco alunos disseram não saber.

Relativamente às preferências de leitura do grupo em estudo, oito alunos afirmaram preferir ler narrativas e apenas quatro alunos mencionaram preferir os poemas. Três referiram gostar de ler os dois. Cinco dos inquiridos não responderam a esta questão. À questão “Costumas ler poesia?” quatro alunos responderam “sim” e seis alunos responderam “não”. Dez alunos disseram ler “às vezes”.

Foi ainda colocada a questão “Conheces algum poema? Se sim, qual?”. A maioria dos alunos (10) afirmou não conhecer nenhum poema e foram sete os que revelaram não se lembrar. Sete alunos responderam “sim” e mencionaram poemas como “Com 3 letrinhas”, “Aniversários”, “O dia do pai” e “O dia da mãe”. Os poemas referidos pelos alunos evidenciam um conhecimento de poesia muito ligado a festejos pontuais ou efemérides que, na perspetiva de Ribeiro (2007), acentuam uma “(...) postura utilitarista, não concebendo o contacto da poesia como uma inter-acção dinâmica entre o texto e o leitor” (p.64). Foi ainda perguntado aos alunos se conheciam algum poeta. Apenas dois alunos responderam “não”, tendo sido quinze a responder “sim”. Foram

vários os nomes de poetas referidos: Luísa Ducla Soares, Luís de Camões, Francisco Rodrigues Lobo, Manuel António Pina, Afonso Lopes Vieira e Álvaro Magalhães.

Em síntese, a Matemática ganha lugar de destaque na preferência dos alunos em relação ao Português. Contudo, apesar de ser apontada como a área em que os alunos sentem mais dificuldades, é no domínio do Português que alguns se encontram referenciados. Relativamente às preferências de leitura, a maioria dos alunos confirmou a preferência pela leitura de narrativas em detrimento da poesia, tal como Franco (1999), Cabral (2002), Ribeiro (2007) e Nobre (2012) sustentam. O contacto com a poesia parece ainda estar bastante restrito às abordagens que são feitas na escola, não só pela frequência com que dizem ler poesia (seis não costumam ler e dez dizem “às vezes”), mas também pelos poemas e autores referidos, pois são frequentemente incluídos no cânone escolar e encontram-se presentes em diversos manuais.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), são considerados *dados* os

materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais (p.149).

Atendendo ao facto de o presente estudo se enquadrar num estudo de caso e de apresentar uma metodologia simultaneamente qualitativa e quantitativa, a recolha de dados foi feita recorrendo a diversas técnicas, de acordo com os objetivos pretendidos. Recorri às seguintes técnicas de recolha: i) observação participante; ii) inquérito por questionário; e iii) recolha documental.

3.3.1. Observação participante

Segundo Coutinho (2011), a observação é uma das principais técnicas de recolha de dados na investigação qualitativa, uma vez que é essencial para que o observador possa compreender melhor determinado fenómeno e recolher dados no ambiente natural dos sujeitos em estudo.

Nesta investigação, assumi sobretudo uma posição de observadora participante, ou seja, para além de observar o grupo que constitui esta investigação, participei ativamente e interagi com o mesmo. Bogdan e Biklen (1994) mencionam que, quando um investigador assume esta posição, é necessário criar algum equilíbrio entre a participação e a observação para que a investigação não seja influenciada pela relação entre o observador e os sujeitos observados. Tal como referem os autores, “Ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (p.128).

Através da observação participante, foi, então, possível mediar o desenvolvimento do trabalho dos alunos, quer durante a resposta ao questionário, quer durante a realização da tarefa de produção escrita “Biopoema”. Das observações efetuadas resultaram reflexões semanais, que se revelaram importantes para a análise dos dados obtidos.

3.3.2 Inquérito por questionário

Coutinho (2011) designa o inquérito como sendo um “Processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” (p.100), podendo ser feito com recurso à entrevista ou ao questionário.

Como forma de atingir o objetivo de perceber quais as conceções dos alunos acerca de poesia, considerei relevante efetuar um inquérito por questionário. De acordo com Coutinho (2011), um questionário diferencia-se da entrevista por não ser necessária a presença do entrevistador, tomando quase sempre a forma de formulários impressos. Neste caso, uma vez que interagi diretamente com o grupo em estudo, optei por entregar o questionário em mãos, um a cada aluno. Estes foram preenchidos individualmente, de uma forma anónima.

O inquérito por questionário apresentado (anexo E) continha questões como “O que é, para ti, a poesia?”, “O que é, para ti, um poeta?”, “Preferes ler narrativas ou poemas?”, “Costumas ler poesia?” ou “Conheces algum poema? Se sim, qual?”. No entanto, face ao objetivo estipulado, apenas a primeira questão (“O que é, para ti, a poesia?”) e a segunda (“O que é, para ti, um poeta?”) foram objeto de investigação, por meio de análise. As restantes forneceram informações importantes para a caracterização do grupo em estudo.

3.3.3. Tarefa de produção de texto poético

Apesar de grande parte das técnicas de recolha documental partirem de instrumentos criados ou dirigidos pelo investigador, podem também ser incluídos materiais que os sujeitos escrevem por si próprios (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta forma de obtenção de dados consistiu na recolha de registos escritos por parte dos alunos da turma relativos à tarefa “Biopoema”. De acordo com Mourão (2008), o “Biopoema” consiste num texto poético de “Estruturas muito abertas assentes num formalismo superficial de muito fácil leitura que permitem trabalhar sobre quase tudo, objectos de pesquisa, pessoas, animais, coisas e, sobretudo, sobre nós” (p.44). Esta variedade de relações suscetíveis de serem ativadas e inscritas pelos alunos em alguns dos versos dos seus “Biopoemas” constituiu a base para a análise posterior. A sua implementação visava sobretudo atingir o objetivo de perceber quais as propriedades e relações que os alunos inscreveriam nas suas produções.

Esta tarefa foi implementada na sala de aula, no período letivo correspondente ao 3.º período, individualmente e seguindo as normas da sua realização. Para esta, cada aluno necessitou de um conjunto específico de materiais, distribuídos por mim durante a aula, nomeadamente: i) lápis de grafite; ii) borracha; iii) esferográfica preta ou azul; iv) lápis de cor; v) canetas de feltro; vi) folhas pautadas; e vii) folhas de papel cavalinho.

A tarefa “Biopoema” consistiu, assim, na produção de um pequeno texto poético seguindo uma estrutura predefinida, em que cada verso, num total de onze, teria de comportar um determinado conteúdo. Segue-se o esquema da sua estrutura.

- 1.º verso - O seu primeiro nome (só).
- 2.º verso - Quatro adjetivos que o descrevam.
- 3.º verso - Irmã(ão) de... ou Filho(a) de...
- 4.º verso - Gosta de... (fazer, ver, comer,... três coisas, pessoas ou objetos).
- 5.º verso - Que se sente... (três coisas).
- 6.º verso - Que precisa de... (três coisas).
- 7.º verso - Que... (dá ou faz aos outros...três coisas).
- 8.º verso - Que tem medo de... (três coisas).
- 9.º verso - Que gostava de... (ir, ter, ser... três coisas).
- 10.º verso - Que vive... ou que mora...
- 11.º verso - Apelido (só).

Cada aluno iniciou a sua redação, utilizando um lápis de grafite e escrevendo numa folha pautada. Enquanto a tarefa foi sendo realizada, assumi o papel de observadora e de mediadora do seu trabalho, sugerindo algumas correções linguísticas aos alunos. À medida que foram terminando, distribuí uma folha de papel cavalinho para cada um. Nesta, os alunos desenharam a sua figura humana, recorrendo às canetas de feltro e aos lápis de cor. Posteriormente, reescreveram o seu “Biopoema” na barriga desenhada, utilizando uma esferográfica azul ou preta.

3.4. Procedimentos adotados no estudo

Esta investigação foi realizada durante o 3.º Período do ano letivo 2011/2012 e desenvolveu-se em dois momentos principais (quadro 2).

Quadro 2: Momentos do estudo.

	Questões orientadoras	Instrumento de recolha de dados	Data da sua implementação
1	Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de <i>poesia</i> ?	Inquérito por questionário	7/05/2012
	Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de <i>poeta</i> ?		
2	Quais as propriedades e relações semânticas que estes alunos inscrevem nas suas produções poéticas?	Tarefa “Biopoema”	11/06/2012

Num primeiro momento, com o objetivo de dar resposta às questões “Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poesia*?” e “Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano acerca de *poeta*?”, foi aplicado um inquérito por questionário. Este inquérito foi distribuído em mão aos alunos e preenchido por escrito, individualmente, no dia 7 de maio de 2012, num período de tempo de aproximadamente quinze minutos. Procedeu-se, depois, à sua recolha.

Posteriormente, com o objetivo de responder à questão “Quais as propriedades e relações semânticas que estes alunos inscrevem nas suas produções poéticas?” foi implementada a tarefa “Biopoema”, descrita anteriormente. A realização desta tarefa decorreu num período letivo de duração aproximada de uma hora. Um dos alunos participantes neste estudo não esteve presente no dia de implementação desta tarefa, tendo ficado o número de participantes reduzido a dezanove.

3.5. Técnicas de análise dos dados

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), as opções respeitantes à recolha de dados devem encontrar relação com as questões formuladas. Uma vez que foram efetuadas duas recolhas de dados de natureza diferente, foi necessário recorrer, também, a diferentes técnicas de recolha de dados.

3.5.1. Inquérito por questionário

As respostas à questão “O que é, para ti, a poesia?” e “O que é, para ti, um poeta?” foram analisadas tendo por base as estruturas linguísticas respeitantes ao género de texto correspondente à *definição* e que se podem encontrar em Barbeiro (1993). De acordo com o autor, para analisar a natureza das definições explicitadas pelos alunos, tendo como referência a definição formal, podem ser considerados como constituintes deste género quatro elementos principais: a indicação do Termo a definir, o Verbo de Ligação, a inserção numa Categoria e a determinação de Características ou Diferenças face a outros elementos da categoria em causa.

O Termo a definir, neste caso, é bastante explícito e corresponde a *poesia*, no caso das respostas à primeira questão do questionário, e a *poeta*, no caso das respostas à segunda questão do questionário. O Verbo de Ligação poderá ser o verbo *ser* ou outro com função equivalente. A Categoria corresponde à classe de coisas a que pertence o termo. Por fim, as Características, ou Diferenças indicam a especificidade do termo em relação a outros seres incluídos na mesma classe.

A análise confrontou as respostas dos alunos com a ocorrência destes elementos estruturais da definição e procedeu à categorização do conteúdo inscrito nesses elementos, designadamente os correspondentes à Categoria e às Características ou Diferenças. É possível, assim, para a questão relativa às conceções dos alunos acerca de *poesia* e de *poeta* obter conhecimento quanto às categorias em que inscrevem estes conceitos e quanto às características definidoras específicas que lhes atribuem.

Tendo por base as respostas (definições) dos alunos, a análise operou em duas vertentes: i) a estrutura da definição dada pelo aluno, tendo por base a estrutura apresentada por Barbeiro (1993) (Termo, Verbo de Ligação, Categoria e Características) ou outra

adotada pelo aluno; e ii) a análise do conteúdo dos elementos inscritos como Categoria e Característica.

A construção das categorias para a análise de conteúdo das respostas foi feita a partir de uma observação exploratória das respostas. Para os conceitos de *poesia* e de *poeta* puderam, então, ser distinguidas várias categorias nos elementos das definições considerados como Categoria e como Característica.

Relativamente ao conceito de *poesia*, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise para os elementos considerados como Categoria da definição, ou dimensões em que se inserem os elementos categoriais: formal, genérica, lúdica, modo discursivo, sinónimo, subgénero textual e unidade linguístico-discursiva.

Na categoria **formal**, foram consideradas todas as referências aos elementos formais, dimensões e funcionalidades relativas ao texto poético e à poesia, nomeadamente os termos “rimas”, “versos” e “quadras”.

Na categoria **genérica**, foram considerados elementos das definições vagos ou muito abrangentes, como “coisas”.

Na categoria **lúdica**, foi considerada a referência à dimensão de obtenção de divertimento prazer ou fruição, por exemplo, “aventura”.

Na categoria do **modo discursivo**, foi considerada a ligação aos modos oral ou escrito de realização do discurso, por exemplo, “escrever”.

Na categoria **sinónimo**, foi considerada a referência “como o poema”.

Na categoria do **subgénero textual**, foi considerada a associação da poesia a um subgénero textual, por exemplo, “história” e “conto”.

Na categoria **unidade linguístico-discursiva**, foi considerada a inserção na unidade operacionalizada como “texto”.

Ainda em relação ao conceito de *poesia*, foram distinguidas as seguintes categorias de análise para os elementos considerados como Característica da definição: afetiva, assunto, estética, formal, imaginativa, lexical, lúdica, semântica e outras.

Na categoria **afetiva**, foram considerados todos os elementos das definições relacionados com sentimentos e emoções, como é o caso de “adoro”, “alegria”, “sentimentos”, “paz”, “amor”, “agradável”, entre outros.

Na categoria **assunto**, foi considerada a indicação do tópico ou assunto, o objeto do discurso sobre que incide a poesia, por exemplo “sobre qualquer coisa”.

Na categoria **estética**, foram considerados os elementos das definições que se reportam à beleza da poesia, como é o caso de “lindas” e “bonitas”.

Na categoria **formal**, foram consideradas todas as referências aos elementos formais, dimensões e funcionalidades relativas ao texto poético e à poesia, nomeadamente os elementos “rimas”, “versos”, “estrofes” e “pequeno”.

Na categoria **imaginativa**, foram consideradas as referências à imaginação, fantasia e inspiração, como “ter asas”, “voar pela inspiração”, “de fadas” e “mundo da fantasia”.

Na categoria **lexical**, foram considerados os elementos relativos à linguagem utilizada na poesia, como é o caso de “por palavras mais simples”.

Na categoria **lúdica**, tal como referido anteriormente, foi considerada a referência à dimensão de obtenção de divertimento prazer ou fruição, por exemplo “engraçada”.

Na categoria **semântica**, foram consideradas as referências ao significado, incluindo as asserções afirmativas ou negativas, por exemplo, “que não querem dizer nada”.

A categoria **outras** foi considerada para as características não integradas nas categorias anteriores, como sucedeu com o elemento “dinheiro”.

À semelhança do conceito de *poesia*, também para o conceito de *poeta* puderam ser distinguidas diferentes categorias nos elementos considerados como Categoria e como Característica, a partir de uma observação exploratória das respostas.

Partindo das respostas dos alunos, foram distinguidas duas categorias de análise para os elementos considerados como Categoria da definição de *poeta*: agente/experienciador e humano.

Na categoria **agente/experienciador**, foram considerados os elementos que remetem para o exercício de uma atividade ou profissão, como é o caso de “ator”, “compositor” e “realizador”, ou que expressam uma vivência, como é o caso de “sonhador”.

Na categoria **humano**, foram incluídos os elementos que remetem para o ser humano, como “pessoa”, “homem” e “aquele” (enquanto pronome que considerámos remeter para essas entidades, dado que a condição de poeta é uma condição dos seres humanos).

Foram, também, foram distinguidas as seguintes categorias de análise para os elementos considerados como Característica da definição de *poeta*: atividade, estético-formal, exemplo, qualidades e local de residência.

Na categoria **atividade**, foram consideradas as referências dos alunos à atividade produzida por um determinado agente, como é o caso de “que escreve poesia”, “que escreve livros” ou “que se expressa num poema”. Esta categoria foi especificada ainda ao nível do **processo** e do **produto** que resulta dessa atividade e das características que são atribuídas a esse produto. Assim, no que respeita ao *processo*, foram especificados os termos “escrever”, “expressar”, “fazer” e “rimar”. No que respeita ao *produto* que resulta dessa atividade, foram incluídos os termos “coisas”, “estrofes”, “livros”, “poesia”, “poemas”, “quadras”, “rimas” e “versos”. No que se refere às *características do produto*, foi considerada a referência “que nos inspira”, em relação a “poemas”.

Na categoria **estético-formal**, foi considerada a referência “tenta conjugar o bonito com as rimas”.

A categoria **exemplo** refere-se à apresentação de nomes de poetas, para explicitar o conceito, por exemplo, “tal como a Luísa Ducla Soares”.

Na categoria **qualidades**, foram incluídos todos os elementos que se referiam a qualidades ou traços atribuídos a *poeta*, nomeadamente “bondosa”, “esperto”, “famosa” “giro”, “importante”, “normal” e “paciente”.

Na categoria **local de residência**, foi incluída a referência “que já viveu ou vive em Portugal”.

3.5.2. Tarefa de produção escrita (“Biopoema”)

Com o intuito de perceber quais as propriedades semânticas que os alunos em estudo inscrevem nas suas produções, a tarefa de produção escrita “Biopoema” foi analisada tendo por base os domínios que foram expressos. A análise procedeu à categorização do conteúdo inscrito nas produções dos alunos com a repartição por diferentes Domínios.

A definição dos Domínios para análise de conteúdo dos versos presentes no “Biopoema” foi feita a partir de uma observação exploratória das respostas. Uma vez que o conteúdo de alguns dos versos desta tarefa escrita implicava a divulgação de informação pessoal, a análise ficou restrita ao segundo, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono versos.

Partindo das respostas dos alunos no segundo verso (quatro adjetivos que o descrevam), foram distinguidos três domínios: capacidades, físico e psicológico.

No domínio das **capacidades**, foi considerado o elemento “Veloz”.

No domínio **físico**, foram incluídos termos referentes à descrição física dos alunos, como “bonito” e “magra”.

No domínio **psicológico**, foram incluídos os elementos referentes à descrição psicológica dos alunos, como “simpática”, “impaciente” e “mandrião”.

Na análise do quarto verso do “Biopoema” (três coisas, pessoas ou objetos de que goste), foram distinguidos sete domínios: animal, alimentar, escolar, familiar, lúdico, material e televisivo.

No domínio **alimentar**, foram considerados todos os elementos que se referiam à alimentação, como é o caso de “gelado”, “espaguete à bolonhesa” e “batatas fritas”.

No domínio **animal**, foi considerada a referência aos “animais”, domésticos ou outros (por contraposição aos seres humanos e ao reino vegetal, por exemplo).

No domínio **escolar**, foram considerados os elementos e expressões referentes à escola, nomeadamente “trabalhos de casa”, “estudar” e “escola”.

No domínio **familiar**, foram considerados as referências aos elementos do agregado familiar, por exemplo, “pai” e “mãe”.

No domínio **lúdico**, foram considerados os elementos respeitantes a brincadeiras ou passatempos dos alunos, como “ver televisão”, “brincar” e “jogar computador”.

No domínio **material**, foram considerados todos os elementos referentes a objetos ou aquisições, como “brinquedos”, “DVD’s” e “roupa”.

Na análise do quinto verso do “Biopoema” (três aspetos que indiquem como se sente), foram distinguidos dois domínios: emocional e fisiológico.

No domínio **emocional**, foram considerados os elementos que se referiam aos sentimentos e emoções assumidos pelos alunos, como é o caso de “feliz” e “ansioso”.

No domínio **fisiológico**, foram considerados os elementos que se reportavam a necessidades fisiológicas, como “com fome” e “esfomeado”.

Na análise do sexto verso do “Biopoema” (três aspetos de que necessite), foram distinguidos nove domínios, alguns dos quais já explicitados anteriormente: afetivo, ajuda, animal (“do cão”, “um gato”) escolar (“estudar”, “levar menos TPC’s”), familiar (“do pai”, “de ter a família ao pé”), fisiológico (“comer”, “respirar”), interpessoal, lúdico (“espairecer”, “brincar mais”) e material (“mais roupa”, “uma borracha”).

No domínio **afetivo**, foram consideradas referências a elementos ou gestos de afeto, como “miminhos” e “carinho”.

No domínio **ajuda**, foi incluído o termo “ajuda”.

No domínio **interpessoal**, foram incluídos os elementos ou expressões que se referiam às relações com os pares, como é caso de “que o Tiago goste dela” e “ter mais amigos”.

Na análise do sétimo verso do “Biopoema” (três aspetos que dê ou faça aos outros) foram distinguidos nove domínios, alguns dos quais já explicitados anteriormente: afetivo (“dá mimos”, “dá beijinhos”), alimentar (“dá comida ao gato”), escolar (“dá à professora tudo a tempo”), familiar (“dá ajuda aos familiares”), fisiológico (“que dorme”), interpessoal (“que convida as pessoas para irem a sua casa”), lúdico (“faz desenhos”), material (“dá roupa às pessoas”, “dá prendas”) e tarefas.

No domínio das **tarefas**, foram incluídas referências a atividades atribuídas aos sujeitos na vida diária, por exemplo, “faz a cama”.

Na análise do oitavo verso do “Biopoema” (três aspetos de que tenha medo), foram distinguidos dez domínios: alturas, animal (“cobras”, “crocodilos”), escuridão, ladrões, morte, quedas, ruídos, solidão, terror e violência.

No domínio **alturas**, foi incluída a referência “saltar de uma prancha muito alta”.

No domínio **escuridão**, foram incluídas referências como “passear à noite” e “escuro”.

No domínio **ladrões**, foi incluído o termo “ladrões”.

No domínio **morte**, foram incluídas as referências “mortos” e “morrer”.

No domínio **quedas**, foi incluída a referência “cair duma ravina”.

No domínio **ruídos**, foram incluídos os elementos “ruídos altos”, “barulhos estranhos” e “trovoada”.

No domínio **solidão**, foi considerada a referência “ficar sozinho”.

No domínio **terror**, foram considerados elementos referentes ao terror, como, por exemplo “Casa Fantasma” e “filmes de terror”.

No domínio **violência**, foi incluído o termo “armas”.

Na análise do nono verso do “Biopoema” (três locais onde gostassem de ir ou três aspetos que gostasse de ser ou de ter), foram distinguidos oito domínios, alguns dos quais também já explicitados anteriormente: alimentar (“comer bacalhau”), escolar (“ter boas notas”), interpessoal (“ter poucos amigos”), lúdico (“fazer um relógio”), material (“ter muitos brinquedos”, “ser rica”), pessoal, profissional e viagens.

No domínio **pessoal**, foram incluídas as referências “estar em paz”, “dormir em paz” e “estar sozinho”.

No domínio **profissional**, foram incluídos os elementos que se referiam a uma profissão ou ocupação desejada pelos alunos, como é o caso de “ser cabeleireira”.

No domínio **viagens**, foram considerados todos os elementos ou expressões relativos a locais que os alunos gostariam de ir ou a viagens que gostariam de realizar, como, por exemplo, “ir à ilha da Madeira” ou “ir ao *Zoomarine*”.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tal como referido anteriormente, esta investigação apresenta três objetivos principais: i) conhecer quais as conceções dos alunos da turma do 3.º ano com que se trabalhou acerca de *poesia*; ii) conhecer quais as conceções dos alunos desta turma acerca de *poeta*; e iii) saber quais as propriedades e relações semânticas esses alunos inscrevem nas suas produções de poesia. Com vista a atingir estes objetivos, foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados. O primeiro consistiu na resposta a um inquérito por questionário acerca dos conceitos *poesia* e *poeta*. Já o segundo consistiu na realização de uma tarefa de produção poética (“Biopoema”). No presente capítulo, apresento os resultados obtidos com cada um destes instrumentos.

4.1. RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Face à questão “O que é, para ti, a poesia?”, foi possível, desde logo, distinguir as respostas que seguiram a estrutura da definição apresentada por Barbeiro (1993) (Termo, Verbo de Ligação, Categoria e Características) das que não seguiram essa estrutura. Segue-se o quadro 3 especificando os tipos de resposta dados pelos alunos.

Quadro 3: Tipos de resposta à questão “O que é, para ti, a poesia?”.

Tipos de resposta		Número de alunos
Estrutura da definição		17
Outros	Estrutura da definição e frase adicional	2
	Frase	1

Observando o quadro 3, é possível perceber que dezassete alunos responderam à questão “O que é, para ti, a poesia?” seguindo a estrutura da definição apresentada por Barbeiro (1993). Dois alunos responderam à questão seguindo a estrutura da definição, mas complementaram-na com uma frase adicional. Foi o caso de “A poesia é como o poema, faz-me ter asas, voar pela imaginação. Eu adoro!” e “É alegria. Eu adoro.”. Houve ainda um aluno que apresentou uma resposta alternativa ao pretendido: “A poesia faz-me sentir melhor.”. Uma vez que não seguem a estrutura da definição pretendida, as frases adicionais e alternativas não serão analisadas.

Partindo dos elementos referidos pelos alunos nas respostas que seguiram a estrutura da definição à questão “O que é, para ti, a poesia?”, foi possível perceber quais as

Categorias com que definem *poesia*, ou seja, qual a classe de coisas a que consideram pertencer o termo *poesia*. Segue-se o quadro 4 com a distribuição dessas categorias.

Quadro 4: Categorias com que os alunos definem *poesia*.

Tipos de categorias	Categorias	Frequência	Totais
Unidade linguístico-discursiva	texto	6	6
Formal (elementos formais do texto poético)	rimas	2	4
	quadras	1	
	versos	1	
Genérica	coisas	3	3
Modo discursivo	escrita	2	2
Subgénero textual	conto	1	2
	história	1	
Lúdica	aventura	1	1
Sinónimo	poema	1	1
Outras	nada	1	1

Observando o quadro acima, é possível perceber que, na maioria das vezes (6), *poesia* é definida enquanto unidade linguístico-discursiva, como sendo um *texto*. Por quatro vezes, *poesia* aparece definida de um ponto de vista formal, como sendo *rimas* (2), *quadras* (1) e *versos* (1). A poesia é ainda definida por três vezes de uma forma genérica, como *coisas*. No que respeita à categoria *modo discursivo*, a poesia é definida, por duas vezes, como um produto escrito. É ainda entendida, por duas vezes, como um subgénero textual, nomeadamente um conto (1) e uma história (1). É, também, definida, uma vez, de um ponto de vista lúdico, como sendo *uma aventura*, e com a apresentação de um sinónimo (“poema”). Um dos alunos definiu a poesia como sendo *nada*.

O facto de *poesia* ser definida por seis vezes como um texto, ou seja, como “(...) a materialização [oral ou escrita] do acto de comunicação resultante das opções do enunciador” (Figueiredo & Bizarro, 2004), coloca em evidência o referido por Lyra (1986), de que os conceitos *poesia* e *poema* são, muitas vezes, confundidos e utilizados com o mesmo significado. Tal como referido no enquadramento teórico, a poesia trata-se de algo imaterial e encontra uma expressão concreta no poema. O poema é caracterizado, por sua vez, por ser um texto, oral ou escrito, que concretiza a poesia (Lyra, 1986). O entendimento da poesia como um texto escrito torna-se ainda mais evidente por parte de um aluno, que define *poesia* como algo equivalente a um poema: “A poesia é como o poema”.

Este entendimento de *poesia* enquanto algo concreto e materializado num texto é igualmente realçado pelo elemento “escrever”, presente nas definições “A poesia é *escrever* [o que sentimos]” e “A poesia é *escrever* [agradável]”. Apesar de apenas dois alunos terem evidenciado tomar a poesia em associação ao modo escrito, nenhum dos restantes colocou a hipótese de esta também poder ser concretizada na oralidade. Contudo, tal como afirma Tavares (2007), “Assim como temos a língua falada e a língua escrita, temos a poesia oral e a poesia escrita. (...) dos hinos, orações, invocações mágicas, lendas, mitos, histórias remotas, RAP” (p. 26). Esta conceção dos alunos poderá indicar um desconhecimento do conceito *poesia* no seu sentido mais abstrato ou um entendimento do mesmo enquanto sinónimo de poema (escrito). Poderá remeter ainda para o acesso à poesia e aos poemas por meio de um suporte escrito, através dos livros, seja na escola, seja também em casa ou no meio envolvente (em que a figura do poeta popular que recorre ao modo oral poderá já não estar presente).

A formalidade, através dos elementos formais sonoros e gráficos, como a rima, as estrofes e os versos, é algo que também está muito presente nas definições dos alunos, emergendo estes elementos como a categoria definidora. Pelo contrário, a dimensão abstrata surge de modo reduzido. À exceção da categoria *lúdica*, presente na definição “A poesia é uma aventura (...)”, não foram referidos outros elementos nas definições que se reportem a categorias mais abrangentes ou relativas ao imaginário. Esta formalidade acentua, mais uma vez, a perceção da poesia como um produto escrito, concreto, e está presente em definições como “São rimas e versos [que formam quadras e estrofes]”, “A poesia são quadras, [com ou sem rimas]” e “Rimas e textos”.

Os resultados apresentados evidenciam também uma certa dificuldade por parte de alguns alunos em definir *poesia* por meio de uma metalinguagem específica, como demonstrado pelo surgimento de termos vagos como “coisas” e “nada” (“É coisas que rimam”; “É [...] coisas lindas que não querem dizer nada”; “Coisas bonitas”; “A poesia é nada”). No entanto, tal como referido no enquadramento teórico, esta dificuldade é transversal na sociedade, e leva, inclusivamente, à divergência de opiniões entre autores. Por outro lado, a referência a “nada” também nos pode remeter para a natureza abstrata, subjetiva de valores semânticos frequentemente ativados pela poesia.

Partindo dos elementos referidos pelos alunos nas respostas que seguiram a estrutura da definição à questão “O que é, para ti, a poesia?”, foi ainda possível perceber quais as

Características (ou Diferenças) que os alunos atribuem à poesia, ou seja, quais os elementos que distinguem o termo de outros incluídos na mesma classe. Segue-se um quadro com as Características que os alunos atribuíram a *poesia* (quadro 5).

Quadro 5: Características que os alunos atribuem a *poesia*.

Tipos de características		Características	Frequência	Totais
Formal	elementos	rimas	7	12
		estrofes	1	
		quadras	1	
	dimensão	pequeno	3	
Afetiva		sentimentos	5	7
		expressão	1	
		agradável	1	
Imaginativa		fantasia	2	4
		ter asas	1	
		viajar pela inspiração	1	
Estética		bonitas	2	2
Lúdica		engraçado	2	2
Assunto		sobre qualquer coisa	1	1
Lexical		palavras simples	1	1
Semântica		sem significado	1	1
Outras		dinheiro	1	1

Os dados do quadro acima mostram que existe uma predominância dos elementos formais na caracterização de *poesia*, com doze referências (a acrescentar à mobilização destes elementos como Categorias, que anteriormente apresentámos). Estas características formais podem ser entendidas na perspectiva dos seus elementos e da dimensão ou tamanho do texto. Quanto aos elementos formais caracterizadores de *poesia*, surge o termo “rimas”, por sete vezes, o termo “estrofes”, uma vez, e o termo “quadras”, uma vez. Quanto à sua dimensão, surge uma vez o termo “pequeno”, relativamente à categoria *texto* (“É um texto pequeno”), evidenciando a conceção de texto poético como um texto curto.

Também surgem com alguma frequência (7) características *afetivas* nas definições analisadas. Por cinco vezes, a poesia é caracterizada ao nível dos sentimentos, como é o caso das definições: “É alegria.”, “A poesia é paz, amor”, “A poesia é escrever o que sentimos” e “A poesia (...) se lê com alegria”. É também caracterizada como uma

forma de expressão, por uma vez, na definição “A poesia é um texto em que as pessoas expressam os seus sentimentos.”. Ainda na categoria *afetiva*, a poesia é também entendida, por uma vez, como algo agradável (“A poesia é escrever agradável”).

Denota-se também a atribuição de características à poesia de carácter imaginativo, pela presença dos termos “fantasia” (2), “ter asas” (1) e “viajar pela inspiração” (1) nas definições analisadas. Por duas vezes, são atribuídas características de natureza *estética* (“A poesia é (...) coisas lindas”; “Coisas bonitas”) e de natureza *lúdica* (“A poesia [(...) tem] algumas rimas engraçadas”; “A poesia é engraçada”). Apenas existe uma referência respeitante à categoria *assunto*, na definição “A poesia é escrever (...) sobre qualquer coisa”, a qual nos remete para a generalidade de tópicos suscetíveis de serem abordados pela poesia; à categoria *lexical*, na definição “A poesia faz-me [(...) viajar na inspiração por] palavras mais simples”; à categoria *semântica*, na definição “A poesia é [(...) coisas lindas] que não querem dizer nada”. Na *outras*, foi incluída a definição “A poesia é (...) dinheiro”.

A análise dos dois quadros anteriores permite perceber, logo à partida, que os elementos formais, como as rimas, as estrofes ou os versos, se encontram presentes nas definições de duas formas diferentes: por um lado, enquanto categorias definidoras de *poesia* (“A poesia são rimas e versos”) e, por outro lado, enquanto características de uma categoria já atribuída (“É um texto que rima”). A predominância da formalidade nas conceções dos alunos acerca de *poesia* deve-se, no entender de Guedes (1990), à desvalorização do imaginário e da sensibilidade presente na poesia e à “(...) rigidez das situações que lhes incutimos, o conformismo de certos professores, assim como o vocabulário cinzento e bem delimitado de cada disciplina, que fecha os alunos num mundo sem prazer” (p.53). Pode ainda dever-se ao facto de existir uma maior enfoque dos elementos formais do texto poético nos documentos curriculares, tal como referido na introdução deste estudo.

De entre as características formais atribuídas pelos alunos a *poesia*, destaca-se sobretudo o termo “rimas”, com sete referências. É o caso das definições: “(...) é um pequeno texto que tem algumas rimas engraçadas”, “(...) é um texto pequeno que contém rimas”, “É um texto que rima” e “Coisas que rimam”. A frequente presença deste termo nas definições dos alunos dá a entender que existe uma forte tendência por parte deles em associar a poesia à rima. Como afirma Tavares (2007), a rima encontra-se presente desde cedo no mundo da criança e que é através dela que a criança joga e

descobre os poderes da linguagem. Esta presença ganha saliência no caso dos poemas e emerge nas concepções de poesia dos alunos. Podemos considerar que, sem colocar em causa este traço, a escola poderá proporcionar a descoberta de outras características.

No âmbito das Características definidoras do conceito, surgem treze referências pertencentes a categorias de carácter mais subjetivo, que não estavam presentes enquanto Categorias definidoras. É o caso das categorias *afetiva*, *imaginativa* e *estética*. Embora não esteja presente como categoria definidora de *poesia* nas definições dos alunos, a categoria *afetiva* ocupa uma posição de destaque nos dados analisados, com sete referências. A frequência com que surge nas definições dos alunos também mostra que se trata de uma dimensão apreendida e valorizada por eles, em relação à poesia.

Embora com menor frequência, estão também presentes as dimensões *imaginativa* (com quatro referências) e *estética* (com duas referências). Relativamente a estas dimensões, Guedes (1990) refere que a criança possui uma natural tendência para a criatividade, imaginação e sensibilidade, mas que esta se encontra “(...) submersa por causas psicológicas e defensivas [em relação à poesia] e pode, portanto, estar à espera de condições adequadas para se manifestar” (p.53).

A categoria *lúdica* já tinha estado presente enquanto categoria definidora de *poesia*, com uma referência, mas toma novamente lugar como característica atribuída ao conceito. A presença do elemento “aventura”, nas Categorias, e dos elementos “engraçado”, nas Características, leva a entender que alguns alunos reconhecem o potencial da poesia no que concerne à sua dimensão expressiva e lúdica. Ainda assim, a frequência de referências feitas é baixa, relativamente ao número de alunos, o que poderá indicar que não se trata de uma dimensão que surja de forma tão saliente, na sua especificidade, em relação a outras que encontrámos, como a *formal*. Nas concepções dos alunos, a dimensão lúdica poderá encontrar-se associada a esses elementos formais (como a rima), não sendo explicitada de forma específica. De acordo com Dias (2006), “Esta dimensão lúdica da abordagem da poesia enxerta-se na própria natureza do aluno, pois o mundo do aluno é um mundo de faz-de-conta” (p.7). Esta opinião também é partilhada por Machado (2007), ao referir que as brincadeiras infantis mostram um gosto especial por parte das crianças pelos ritmos, musicalidade, repetições e recursos lúdicos da língua.

Para a questão “O que é, para ti, um poeta?” foi, também, possível distinguir as respostas que seguiram a estrutura da definição apresentada por Barbeiro (1993) (Termo, Verbo de Ligação, Categoria e Características) das que não seguiram essa estrutura. É de referir que um dos alunos não respondeu a esta questão no questionário. Segue-se o quadro 6 especificando os tipos de resposta dados pelos alunos.

Quadro 6: Tipos de resposta à questão “O que é, para ti, um poeta?”.

Tipos de resposta		Número de alunos
Estrutura da definição		18
Outros	Frase alternativa	1

Os dados do quadro 6 mostram que dezoito alunos responderam à questão “O que é, para ti, um poeta?” seguindo a estrutura da definição referida por Barbeiro (1993). Um dos alunos apresentou uma resposta alternativa ao pretendido, não tendo ficado explícita uma compreensão da questão colocada. Foi o caso da definição “O poema tem que rimar, que tenha sentido e o som que se lê”. A resposta deste aluno não será, por conseguinte, analisada.

Partindo dos elementos referidos pelos alunos nas respostas que seguiram a estrutura da definição à questão “O que é, para ti, um poeta?”, foi possível perceber quais as Categorias com que definem *poeta*. Segue-se o quadro 7 especificando essas categorias.

Quadro 7: Categorias com que os alunos definem *poeta*.

Tipos de categorias	Categorias	Frequência	Totais
Humano	peessoa	10	12
	aquele	1	
	homem	1	
Agente/Experienciador	ator	1	6
	autor	1	
	compositor	2	
	realizador	1	
	sonhador	1	

Os dados do quadro 7 mostram que a maioria dos alunos (10) reconhece o poeta como sendo uma pessoa. Um aluno define *poeta* como sendo um “homem”, não tendo ficado explícito se se referia também a um ser humano ou apenas a um indivíduo do sexo masculino. *Poeta* aparece ainda definido como “aquele que rima e que faz poesia”, por

uma vez. Neste caso, a categoria corresponde ao pronome que está a substituir “homem” ou “pessoa”, na aceção genérica.

Por seis vezes, *poeta* aparece definido como um agente ou experienciador, nomeadamente como um *ator* (1), um *autor* (1), um *compositor* (2) (num dos casos especificado com a característica “de poesias”), um *realizador* (1) e um *sonhador* (1). 2), Algumas destas atividades estão diretamente ligadas à produção textual. A presença da resposta “É um sonhador” evidencia a ligação da poesia ao mundo dos sonhos e do imaginário. As referências feitas a “ator” e “realizador” numa definição de um aluno colocam em dúvida a sua compreensão do conceito.

Partindo dos elementos referidos pelos alunos nas respostas que seguiram a estrutura da definição à questão “O que é, para ti, um poeta?”, foi ainda possível perceber quais as Características (ou Diferenças) que os alunos atribuem a *poeta*, ou seja, quais os elementos que distinguem o termo *poeta* de outros incluídos na mesma classe. Segue-se um quadro com essas Características (quadro 8).

Quadro 8: Características que os alunos atribuem a *poeta*.

Tipos de características	Características	Frequência	Totais	
Atividade/processo	escrever	poesia	4	11
		poemas	3	
		livros	2	
		coisas	1	
		com rimas	1	
	fazer	poemas	1	5
		versos	1	
		quadras	1	
		estrofes	1	
		poesia	1	
	expressar	poema	1	1
(gostar de) escrever	poemas	1	1	
rimar		1	1	
Qualidades	famosa	1	9	
	paciente	1		
	normal	1		
	bondosa	1		
	esperto	1		

	giro	1	
	inteligente	1	
	importante	2	
Estético-formal	conjugar o bonito com as rimas	1	1
Exemplo	como a Luísa Ducla Soares	1	1
Residência	que já viveu ou vive em Portugal	1	1

Os dados do quadro 8 mostram que existe uma prevalência de Características atribuídas a *poeta* enquadradas na categoria *atividade/processo* (19). Por onze vezes, é referida a atividade *escrever* nas definições dos alunos, sendo ainda especificada quanto ao produto que é obtido: “poesia” (4), “poemas” (3), “livros” (2), “coisas” (1) e “com rimas” (1). Nas definições dos alunos estão também presentes cinco referências à atividade *fazer*, nomeadamente “poemas” (1), “versos” (1), “quadras” (1), “estrofes” (1) e “poesia” (1). Apenas existe uma referência à atividade *expressar*, cujo produto é “poema”. Um alunos refere ainda a atividade *escrever*, antecedida da relação afetiva “gostar de” na definição “É uma pessoa (...) que gosta de escrever poemas”. Um outro aluno refere a atividade rimar (“É aquele que rima”).

São observadas, nas definições de *poeta*, nove referências à categoria *qualidades*. Nessa categoria, *poeta* é caracterizado, por uma vez, como uma pessoa “famosa”, “paciente”, “normal”, “bondosa”, “esperto”, “giro” e “inteligente”. Por duas vezes, é caracterizado como sendo “importante”. É também feita uma referência ao conceito na categoria *estético-formal*, como “uma pessoa que (...) tenta conjuguar o bonito com as rimas”. Por uma vez, *poeta* é definido tendo por base a apresentação de um exemplo (“como a Luísa Ducla Soares”) e o seu local de residência (“que já viveu ou vive em Portugal”), em complemento da característica “importante” (É uma pessoa [importante] que já viveu ou vive em Portugal”).

Tal como se evidenciou na análise à questão “O que é, para ti, a poesia?”, também em relação ao conceito de *poeta* se observa uma prevalência da vertente escrita da poesia. De entre as *atividades* do poeta referidas pelos alunos, destaca-se “escrever”, com onze referências. Mais uma vez, observa-se que a maioria dos alunos entende o trabalho com a poesia como sendo um trabalho essencialmente escrito que é, por sua vez, realizado pelo poeta. Na perspetiva de Nobre (2012), a dimensão oral da poesia tem sido praticamente ignorada pela escola, pois “Se o discurso poético esteve durante tanto tempo ligado à oralidade, como substituto mnemónico da escrita, não só se tornou

discurso escrito como praticamente se enclausurou na escrita” (p.38). Esta concepção torna-se ainda mais evidente pela presença de quatro referências a “escrever poesia”. A dimensão escrita da poesia é também realçada pelas referências aos “livros” enquanto produtos da atividade do poeta. Surge também, novamente, a concepção de que a poesia é algo que rima, pela expressão “escreve com rimas”.

A par da atividade *escrever*, encontra-se a atividade *fazer*, mais genérica, com cinco referências feitas pelos alunos. A atividade *expressar*, que estabelece uma ligação ao mundo subjetivo, apenas surge uma vez na definição “É um sonhador que se expressa num poema”, levando a crer que ainda não se trata de uma dimensão que seja salientada por estes alunos.

Para além da referência às atividades ou processos praticados pelo poeta, surge também um número elevado (9) de referências às suas qualidades, todas elas positivas. Apesar de alguns alunos caracterizaram o poeta como uma pessoa “importante” ou “famosa”, remetendo para o reconhecimento social, surge igualmente a definição “É uma pessoa normal como as outras”. Esta caracterização pode remeter para a desvalorização dessa diferenciação social ou para a valorização dos aspetos comuns entre os poetas e todas as outras pessoas.

4.2. TAREFA “BIOPOEMA”

A análise desta tarefa de produção poética tem como principal objetivo perceber quais as relações semânticas que os alunos inscreveram nas suas produções do texto “Biopoema”. Uma vez que alguns dos versos desta tarefa escrita são de cariz muito pessoal e identificativo, a análise ficou restrita ao segundo, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono versos.

Para a elaboração do segundo verso do “Biopoema”, os alunos tinham de referir quatro adjetivos que os caracterizassem. Segue-se um quadro especificando os domínios utilizados na sua autodescrição (quadro 9).

Quadro 9: Domínios presentes nas referências ao 2.º verso.

Quatro adjetivos que o descrevam	
Domínios	Frequência
Psicológico	55

Físico	16
Capacidades	1

Observando o quadro 9, é possível perceber que a maioria dos adjetivos utilizados na autodescrição dos alunos (55) se situa no domínio *psicológico*. Entre os vários adjetivos referidos, destacam-se “impaciente” (11) “simpático(a)” (10), “brincalhão(ona)” (6) e “divertido(a)” (6), como se pode verificar no anexo I. Surgem, também, dezasseis referências ao domínio *físico*, pelos adjetivos “bonito(a)” (12), “alto(a)” (3) e “magro” (1). É ainda feita uma referência a capacidades pessoais, pela presença do adjetivo “veloz” (anexo I).

Na elaboração do quarto verso do “Biopoema”, os alunos tinham de referir três coisas, pessoas ou objetos de que gostassem. Segue-se o quadro 10 especificando os domínios presentes nas referências feitas pelos alunos.

Quadro 10: Domínios presentes nas referências ao 4.º verso.

Três coisas, pessoas ou objetos de que goste	
Domínios	Frequência
Alimentar	21
Lúdico	18
Material	10
Escolar	3
Familiar	2
Animal	1

Os dados do quadro acima mostram que a maioria das referências feitas pelos alunos às suas preferências (21) se situa no domínio *alimentar*. Tal como se verifica no anexo I, são feitas sete referências a “gelado” e duas referências a “bacalhau”, “batatas fritas” e “hambúrgueres”. As restantes referências alimentares apenas surgem uma vez. Segue-se o domínio *lúdico*, com dezoito referências feitas nos versos dos alunos. Entre as várias referências feitas, destacam-se “ver televisão” (4), “brincar” (3) e “jogar computador” (2) (anexo I). São também feitas dez referências ao domínio *material* nos gostos dos alunos, sendo as mais frequentes as referentes a brinquedos/jogos (6) (anexo I). Surgem ainda três referências aos domínios *escolar*, nomeadamente “fazer os trabalhos de casa” (1) “estudar” (1) e “escola” (1). Apenas são feitas duas referências, neste verso, ao domínio *familiar* (“mãe” e “pai”) e uma referência ao domínio *animal* (“animais”).

Para a elaboração do quinto verso da tarefa de produção poética proposta, os alunos tinham de completar a frase “Que se sente...” referindo três aspetos. Segue-se o quadro 11 especificando os domínios presentes nas referências feitas pelos alunos.

Quadro 11: Domínio presente nas referências ao 5.º verso.

Três aspetos que indiquem como se sente	
Domínios	Frequência
Emocional	54
Fisiológico	2

Tal como se observa no quadro acima, e derivado da natureza do que era proposto neste verso, a maioria das referências feitas (54) enquadra-se no *domínio emocional*. Entre os vários elementos referidos pelos alunos, são de destacar “feliz”, com dezasseis referências, “alegre”, com oito referências, e “contente”, com cinco referências (anexo I). Embora surjam essencialmente sentimentos de polaridade positiva, constata-se também a presença de sentimentos negativos, como é o caso de “triste” (3), “nervoso” (2), “aborrecido” (1), “cansado” (1), “chateado” (1), “irritado” (1), “preocupado” (1) e “sozinho” (1). A presença destes sentimentos coloca em evidência a vertente de expressão e de “conhecimento emocional” proporcionada pela poesia, aspeto já referido no enquadramento teórico. Como refere Jean (1995), “A escrita (...) constitui para certas crianças a via para uma espécie de autopsicanálise (...). Sob formas directas, alegóricas ou metafóricas, a criança pode *dizer tudo*” (p.218). Surgem ainda duas referências ao domínio fisiológico: “esfomeado” (1) e “com fome” (1) (anexo I).

De forma a elaborarem o sexto verso do “Biopoema”, os alunos tinham de completar a frase “Que precisa de...” referindo três aspetos. Segue-se um quadro com os domínios presentes nas referências feitas pelos alunos (quadro 12).

Quadro 12: Domínios presentes nas referências ao 6.º verso.

Três aspetos de que necessite	
Domínios	Frequência
Lúdico	10
Afetivo	9
Material	7
Interpessoal	7
Fisiológico	7
Animal	4

Escolar	3
Familiar	3
Ajuda	1

Os dados recolhidos mostram que a maior parte das referências feitas pelos alunos às suas necessidades (10) se situa no domínio *lúdico*. Tal como se pode verificar no anexo I, entre as referências feitas pelos alunos destacam-se “praia/verão” (3) e “brincar” (3). Segue-se o domínio *afetivo*, com nove referências, nomeadamente “carinho” (3), “mimos” (3), “amor” (2) e “felicidade” (1). São feitas sete referências ao domínio *material*, pela presença de elementos como “roupa” (2) e “material escolar” (anexo I). Também com sete referências surgem os domínios *interpessoal* (“amigos” (4), “que o irmão não seja mau” (1)) e *fisiológico* (“comer” (4), “beber” (1)). O domínio *animal* surge quatro vezes, nas referências “cães” (2), “animais” (1) e “gatos” (1). Os alunos referem ainda, por três vezes, termos de domínio *escolar*, como “estudar” (1), “levar menos TPC’s” (1) e “estar com atenção” (1), e de domínio *familiar*, como “família” (2) e “pai” (1). Um dos alunos refere precisar de “ajuda” (anexo I).

Para a elaboração do sétimo verso do “Biopoema”, os alunos tinham de completar a frase “Que dá...” ou “Que faz aos outros...” referindo três aspetos. Segue-se o quadro 13 especificando os domínios presentes nas referências feitas pelos alunos.

Quadro 13: Domínios presentes nas referências ao 7.º verso.

Três aspetos que dê ou faça aos outros			
	Domínios	Frequência	Totais
Que dá	Afetivo	24	35
	Material	8	
	Alimentar	1	
	Escolar	1	
	Familiar	1	
Que faz	Escolar	6	11
	Lúdico	5	
Outros	Lúdico	4	6
	Interpessoal	1	
	Tarefas	1	

Os dados presentes no quadro 13 mostram que houve uma preferência pela construção do verso tendo por base o início da frase “Que dá...”, com trinta e cinco referências no

total. Destas referências, destaca-se o domínio *afetivo*, mencionado pelos alunos vinte e quatro vezes, sendo que os elementos mais frequentes são “mimos” (12), “festinhas” (4) e “carinho” (2) (anexo I). O domínio *material* é referido oito vezes pelos alunos, estando explícita uma prevalência das referências a material escolar (4) e a presentes (2) no anexo I. Apenas surgem, por uma vez, referências ao domínio *alimentar* (“Que dá comida aos gatos”), ao domínio *escolar* (“Que dá à professora tudo a tempo”) e ao domínio *familiar* (“Dá ajuda aos familiares”) na escolha deste verso.

Foram onze as referências feitas tendo por base o início da construção do sétimo verso do “Biopoema” por “Que faz...”. Partindo destas referências, puderam ser distinguidos dois domínios: o domínio *escolar*, referido seis vezes pelos alunos e o domínio *lúdico*, referido cinco vezes. Pela análise da informação presente no anexo I, é possível verificar que, no domínio *escolar*, prevalecem as referências a “trabalhos de casa” (2). Já no domínio *lúdico*, destacam-se, com duas referências, “brincadeiras” e “desenhos”.

Apesar de apenas existirem estas duas opções para a construção do sétimo verso (iniciando com “Que dá...” ou com “Que faz...” aos outros), observaram-se seis referências alternativas, que foram consideradas como “outros”. Destas seis referências, quatro foram de domínio *lúdico*, como é o caso de “brinca” (2), “joga computador” (1) e “lê” (1). Apenas foi feita uma referência alternativa ao domínio *interpessoal* (“Que convida as pessoas para ir a sua casa”) e ao domínio das *tarefas* (“Que faz a cama”).

Para a elaboração do oitavo verso do “Biopoema”, os alunos tinham de completar a frase “Que tem medo de...” referindo três coisas. Segue-se um quadro especificando os domínios presentes nas referências feitas pelos alunos (quadro 14).

Quadro 14: Domínios presentes nas referências ao 8.º verso.

Três aspetos de que tenha medo	
Domínios	Frequência
animal	25
terror	8
escuridão	4
ladrões	4
ruídos	3
morte	2
alturas	1

quedas	1
solidão	1
violência	1

Observando o quadro 14, é possível perceber que a maior parte dos medos referidos pelos alunos se situa no domínio *animal*, com vinte e cinco referências feitas pelos alunos, das quais as mais frequentes são “cobras/serpentes” (7), “cães” (4), “aranhas” (3) e “tubarões” (2) (anexo I). São feitas oito referências ao domínio *terror*, das quais se destacam “filmes de terror” (2) e “monstros” (2) (anexo I). O domínio *escuridão* surge por quatro vezes, pelos elementos “escuro” (2), “de passear à noite” (1) e “correr à noite” (1), assim como o domínio *ladrões*. São feitas três referências ao domínio *ruídos* (“barulhos estranhos”, “ruídos altos” e “trovoada”) e duas referências ao domínio *morte* (“Que tem medo da morte” e “Que tem medo de morrer”). Apenas é feita uma referência ao medo das alturas, pelo elemento “saltar de uma prancha muito alta”, ao medo de quedas, pela expressão “cair numa ravina”, ao medo da solidão, pelo verso “Que tem medo de ficar sozinho”, e ao medo da violência, pelo termo “armas”.

De modo a construírem o nono verso do “Biopoema”, os alunos tinham de completar a frase “Que gostava de...”, referindo três locais onde gostassem de ir ou três coisas que gostassem de ser ou ter, por exemplo. Segue-se o quadro 15 especificando os domínios presentes nas referências feitas pelos alunos.

Quadro 15: Domínios presentes nas referências ao 9.º verso.

Três aspetos que gostassem de ser ou ter ou locais onde gostassem de ir	
Domínios	Frequência
lúdico	10
alimentar	8
material	8
viagens	8
escolar	6
pessoal	3
profissional	3
interpessoal	1

Os dados presentes no quadro 15 mostram que existe uma prevalência de referências ao domínio *lúdico* (10). Observando o anexo I, é possível perceber que a referência mais frequente é “cantar” (2), sendo que todas as outras são mencionadas apenas uma vez

(exemplos: “brincar”, “fazer um relógio”, “fazer um piquenique”). O quadro 15 mostra também que existe um igual número (8) de referências feitas nos domínios *alimentar*, *material* e *viagens* (anexo J). O domínio *escolar* surge com seis referências, como é o caso de “não ter trabalhos” (1) e “fazer muitas experiências” (1). Por três vezes, são referidos elementos de domínio *pessoal* (“dormir em paz” (1), “estar em paz” (1) e “estar sozinho” (1)) e de domínio *profissional* (“ser presidente” (1), “ajudar os doentes” (1) e “ser cabeleireira” (1)). Surge ainda uma referência de domínio *interpessoal* (“ter poucos amigos”).

Analisando as diferentes respostas obtidas na tarefa “Biopoema”, verifica-se que a generalidade dos alunos referiu sobretudo elementos que fazem parte da sua realidade mais próxima. Tal pode ser constatado pela predominância de domínios como o *lúdico*, presente em cinco dos sete versos analisados, o *material*, o *animal*, o *alimentar* e o *escolar* nos versos elaborados pelos alunos. Pode, ainda, ser verificado pela ausência dos domínios *emocional* e *afetivo* no quarto, oitavo e nono versos. Na perspetiva de Dias (2006), através deste tipo de produções escritas, “(...) os alunos comunicam as vivências reais, o seu mundo imaginado ou a visão do mundo que os rodeia” (p.19).

As dimensões mais ligadas aos afetos, emoções e outros aspetos subjetivos apenas ganham relevância nos versos em que tal é solicitado. É o caso do quinto verso, onde fica realçado o domínio *emocional*, pois tinham de referir três aspetos que indicassem como se sentiam. Também no sexto verso (três aspetos de que necessitassem) e no sétimo verso (três aspetos que dê ou faça aos outros) fica mais evidente o domínio *afetivo*, mas, mesmo assim, surge a par da presença de outros domínios mais ligados à realidade mais próxima, como o *lúdico*, o *material* e o *escolar*. Não é feita nenhuma referência nos textos dos alunos a domínios mais ligados ao imaginário e à poesia.

De um modo geral, os alunos não espelharam nas suas produções propriedades mais abstratas e subjetivas ligadas à poesia, apesar de terem existido algumas referências às mesmas nas suas definições de *poesia* e *poeta*. Por outro lado, as suas necessidades, os seus sentimentos e pensamentos acabaram por ficar mais evidenciados no conteúdo do que escreveram. Embora seja notória uma preferência pelos aspetos mais concretos e próximos da realidade dos participantes deste estudo, fica a dúvida sobre se tal se deveu às características do grupo de alunos ou a limitações impostas pela natureza desta tarefa.

5. CONCLUSÕES

Com o estudo aqui apresentado, procurou-se apreender alguns aspetos da relação que os alunos do 3.º ano de uma escola pública da freguesia de Leiria estabelecem com a poesia. Para tal, foram formuladas três questões: i) quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poesia*?; ii) quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de *poeta*?; e iii) quais as relações e propriedades semânticas que os alunos dessa turma inscrevem nas suas produções poéticas? Neste capítulo, são apresentadas as considerações finais sobre o processo de investigação, nomeadamente a resposta às questões colocadas e as limitações e recomendações do estudo.

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consensual entre diversos autores que a poesia apresenta um vasto conjunto de possibilidades para o desenvolvimento de competências nos domínios da aprendizagem da Língua. A escola constitui, por conseguinte, o espaço privilegiado para a abordagem à poesia, proporcionando o contacto com diferentes textos poéticos e fomentando a descoberta de relações linguísticas. Neste sentido, torna-se essencial perceber qual o entendimento que as crianças possuem de poesia, não só para obter um conhecimento mais aprofundado dos alunos deste nível de ensino, mas também para determinar as tarefas a implementar em sala de aula no que concerne à relação com o texto poético.

Tal como referido nos capítulos anteriores, de modo a dar resposta às questões i) e ii) deste estudo, foi implementado um inquérito por questionário. As respostas dos alunos foram analisadas tendo por base a estrutura da definição apresentada por Barbeiro (1993): indicação do Termo a definir, Verbo de Ligação, inserção numa Categoria e determinação de Características ou Diferenças face a outros elementos da categoria em causa. Partindo desta análise, foi possível responder às questões colocadas. Assim, no que respeita à questão i) *Quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de poesia?*, podem enumerar-se as seguintes conclusões:

Os alunos entendem *poesia* como sendo essencialmente um *texto*, aspeto que é realçado pela frequente presença deste termo como categoria definidora nas respostas analisadas. O facto de *poesia* ser definida como um texto evidencia alguma sobreposição entre este

conceito e o de *poema*, conforme referido por Lyra (1986), que se torna ainda mais evidente pela definição “A poesia é como o poema”.

A presença do elemento “escrever” nas Categorias definidoras das respostas analisadas também acentua o entendimento de *poesia* enquanto algo concreto e materializado num texto escrito. Embora este aspeto apenas tenha sido referido explicitamente por dois alunos, nenhum dos restantes colocou a hipótese de esta também poder ser concretizada na oralidade. Tal como referido anteriormente, esta conceção poderá indicar um desconhecimento por parte dos alunos do conceito *poesia* no seu sentido mais abstrato ou acentuar um entendimento do mesmo enquanto sinónimo de poema (escrito). Poderá ainda remeter para o acesso à poesia e aos poemas por meio de um suporte escrito.

Verificou-se, pela análise dos dados, uma forte tendência por parte dos alunos em centrar as suas definições nos elementos formais da poesia, como a rima, as estrofes e os versos, estando estes presentes como categoria definidora e como característica. De entre os aspetos formais atribuídos a *poesia*, destaca-se o termo “rimas”, realçando uma forte associação entre ambos os conceitos. Podemos considerar que, sem colocar em causa este traço, a escola poderá proporcionar a descoberta de outras características.

As dimensões mais abstratas e subjetivas ou sugestivas da poesia surgem com baixa frequência, como é o caso das dimensões *imaginativa* e *estética*. Embora autores como Guedes (1990) e Cabral (2002), referidos no enquadramento teórico, realcem a importância da potencialização do imaginário através do texto poético, nas definições dos alunos observa-se uma frequência baixa de referências feitas à dimensão imaginativa da poesia, relativamente a outras.

Também a vertente *lúdica* da poesia, salientada por Ribeiro (2007) e Menéres (2010), apresenta uma frequência de referências baixa, relativamente a outras, como a *formal*. Mesmo assim, o facto de esta vertente encontrar expressão nas respostas dos alunos enquanto Categoria definidora e enquanto Característica atribuída ao conceito, por exemplo, através dos termos “aventura” e “engraçado”, leva a entender que alguns alunos reconhecem o potencial da poesia no que concerne à sua dimensão expressiva e lúdica.

A categoria *afetiva* é a dimensão subjetiva da poesia que ganha um maior destaque pela frequência com que surge nos dados analisados, mostrando que se trata de uma

dimensão apreendida e valorizada por estes alunos, que associam *poesia* a sentimentos e a uma forma de expressão, por expressões como “É alegria”, “(...) é paz, amor” e “(...) é escrever o que sentimos”. Contudo, esta dimensão apenas surge nas Características atribuídas ao conceito.

Alguns alunos demonstram dificuldade em definir *poesia* por meio de uma metalinguagem específica, como demonstrado pelo surgimento de termos vagos como “coisas” e “nada”. No entanto, tal como referido no enquadramento teórico, esta dificuldade é transversal na sociedade, e leva, inclusivamente, à divergência de opiniões entre autores. Por outro lado, a referência a “nada” também nos pode remeter para a natureza abstrata, subjetiva de valores semânticos frequentemente ativados pela poesia.

Relativamente à questão ii) *quais as conceções dos alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade acerca de poeta?*, podem enunciar-se as seguintes conclusões:

A maioria dos alunos reconhece *poeta* como sendo um ser humano, pela frequente presença dos termos “pessoa” e, também pela ocorrência de “homem” e “aquele” como categorias definidoras. Ao poeta são, por sua vez, atribuídas qualidades e referidas atividades ou processos por ele colocados em prática.

De entre as atividades referidas pelos alunos como sendo praticadas pelo poeta, destaca-se *escrever*, evidenciando, mais uma vez, a vertente escrita da poesia. Esta conceção torna-se ainda mais evidente pela presença de quatro referências a “escrever poesia”. A dimensão escrita da poesia é também realçada pelas referências aos “livros” enquanto produtos da atividade do poeta. A ideia de que a poesia é algo que rima observa-se novamente pela expressão “escreve com rimas”.

Todas as qualidades atribuídas ao poeta são positivas. Embora algumas remetam para o reconhecimento social, como é o caso de “importante” e “famosa”, observa-se a presença da definição “É uma pessoa normal como as outras”, que remete para a desvalorização dessa diferenciação social ou para a valorização dos aspetos comuns entre os poetas e todas as outras pessoas.

Apenas é estabelecida uma relação entre a poesia e o mundo dos sonhos e do imaginário na expressão “É um sonhador”.

Como forma de perceber quais as relações semânticas estabelecidas pelos alunos nas suas produções poéticas, foi implementada a tarefa “Biopoema”. Esta tarefa foi analisada tendo por base os domínios expressos pelos alunos nos versos que escreveram. Através desta análise foi possível responder à questão iii) *quais as propriedades e relações semânticas que os alunos dessa turma inscrevem nas suas produções poéticas?*, em relação à qual se podem enunciar as seguintes conclusões:

A maioria das relações semânticas estabelecidas pelos alunos nas suas produções faz parte da sua realidade mais próxima, especificamente de domínios como o *alimentar*, o *animal*, o *escolar*, o *familiar*, o *lúdico* e o *material*.

As dimensões mais ligadas aos afetos, emoções e outros aspetos subjetivos ou sugestivos da poesia apenas ganham relevância nos versos em que tal é solicitado. É o caso do quinto verso (*Que se sente...*) onde fica realçado o domínio *emocional*, e do sexto (*Que precisa de...*) e sétimo (*Que dá/faz aos outros...*) versos, nos quais se destaca o domínio *afetivo*. Mesmo nestes versos, os domínios referidos surgem a par da presença de outros domínios mais ligados à realidade próxima, como o *lúdico*, o *material* e o *escolar*. No quarto (*Gosta de...*), no oitavo (*Tem medo de...*) e no nono (*Que gostava de...*) versos, observa-se a ausência dos domínios *emocional* e *subjetivo*, prevalecendo a ligação a aspetos materiais.

Por outro lado, note-se que esta estrutura foi orientada por aspetos de conteúdo, associados a cada verso. Neste caso, a forma era marcada sobretudo pela sucessão e organização em versos. Apesar do relevo que alcançaram nas respostas ao questionário, outros aspetos formais como a rima não foram aqui adotados pelos alunos.

De uma forma geral, é possível afirmar que a resposta a estas questões permitiu perceber que as ideias dos alunos acerca de poesia se encontram bastante centradas nos aspetos formais e nas aprendizagens efetuadas na escola, uma vez que, tal como referido na introdução deste trabalho, também os documentos curriculares apresentam um notório enfoque no conhecimento dos recursos de versificação, de organização e de estruturação do texto poético, aspetos salientes nas respostas dos alunos. Ao serem chamados a escrever um poema, basearam-se sobretudo no seu mundo próximo, não incluindo aspetos mais subjetivos e sugestivos.

5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Como em qualquer investigação, neste estudo, existiram algumas limitações. Entre elas, é de destacar o facto de apenas ter sido implementada e analisada uma tarefa de produção escrita com o objetivo de responder à questão iii) *quais as propriedades e relações semânticas que os alunos dessa turma inscrevem nas suas produções poéticas?*, quer devido à escassez de tempo para a sua implementação, quer devido a limitações formais impostas pela natureza deste relatório, como o número de páginas. Embora as respostas dos alunos no “Biopoema” permitam responder à terceira questão colocada nesta investigação, reconhecemos que outras tarefas poderiam ter sido implementadas, para que essa resposta não fique limitada às características deste poema. Era nossa expectativa que, mesmo neste poema, os alunos alargassem as relações às dimensões subjetivas e sugestivas, em termos semânticos. Tal não aconteceu, o que deixa no ar a questão se, com outras tarefas, tal poderá ser alcançado.

Perante os dados apresentados e analisados, consideramos que seria enriquecedor desenvolver esta investigação junto da mesma turma ao longo dos anos escolares seguintes, incluindo, assim, uma perspetiva de desenvolvimento, quer no que respeita às conceções dos alunos, quer no que concerne aos textos poéticos por eles produzidos. O conhecimento advindo dessa investigação permitiria, não só, perceber a evolução da relação que os alunos estabelecem com a poesia, mas também determinar as tarefas a implementar no processo pedagógico de forma a concretizar as orientações curriculares.

Do estudo desenvolvido, emerge ainda a necessidade de referir a relevância do papel da escola no desenvolvimento de um programa de intervenção centrado na produção de textos poéticos. Entre outros aspetos, este programa poderia apostar na vertente lúdica e imaginativa como forma de fazer chegar a poesia aos alunos e de, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento de competências do âmbito da aprendizagem da Língua. A par da dimensão escrita, importa incluir também, de forma continuada, a escuta e a leitura de poemas variados, pois, tal como refere Ribeiro (2007), todas estas dimensões, se articuladas e coerentemente desenvolvidas, “(...) conduzem a um (...) itinerário pedagógico que possibilita a passagem gradual do jogo à reflexão, da fruição da leitura (...) à crítica refletida, do carácter limitado da linguagem a um progressivo domínio da língua e da sua estrutura” (p.75).

6. CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Este relatório representa o culminar de todo o percurso efetuado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, com vista a alcançar o objetivo de ser professora do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Procurei, ao ingressar neste Mestrado, o conhecimento, as práticas e as experiências de ser professora. Embora tenham surgido algumas dificuldades, agarrei esta oportunidade esperando conseguir ser sempre um pouco melhor que aquilo que era inicialmente. Foi nessa ambição que compreendi que a reflexão do que poderia ter sido mudado não é uma questão de erro, mas antes de uma consciente aprendizagem, sendo que não existe a planificação ou a aula perfeita na profissão docente, mas sim uma infinidade de caminhos que o professor pode tomar, perante os momentos que surgem.

Ao longo deste relatório, especialmente na parte reflexiva, procurei espelhar as minhas conceções, experiências vivenciadas e aprendizagens realizadas no decorrer do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, por considerar ter sido a partir delas que iniciei a construção da minha identidade profissional. Tal como evidenciei nas minhas reflexões, cada contexto experienciado apresentou fortes diferenças, o que, para além de me ter proporcionado diversas aprendizagens, consolidou a ideia de que a profissão docente é rica em momentos, histórias e pessoas que nos trazem diferentes mensagens.

A dimensão investigativa representou, para mim, mais do que o cumprimento de uma determinação, o reforço da consciência em relação à importância da atitude investigativa por parte do professor, o principal agente de mudança educativa. De facto, o estudo que realizei mostrou-me como a investigação pode orientar a ação didática, pois a minha ação futura no campo da poesia será marcada pelo que esta investigação me revelou, a fim de alargar as conceções e as capacidades dos alunos em relação à produção de textos poéticos.

Termino salientando o facto de este trabalho representar o final de uma etapa muito desejada, alcançada com muito trabalho e concluída com várias aprendizagens. Embora considere ter progredido bastante, não pretendo dar por terminado o meu percurso na área da educação. Pelo contrário, espero que o meu caminho no ensino se prolongue e me ajude a tornar, a cada dia, uma melhor profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Albert, M., Castaing, J., & Copin, M. (1980). A poesia no ensino primário. In *O poder da poesia*. (pp. 125 - 138). Coimbra: Almedina.
- Andresen, S. d. (1967). A poesia. *Geografia*, p. 91.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Aristóteles. (3 de janeiro de 2001). *Arte poética*. (E. d. Sousa, Trad.) Obtido em 12 de fevereiro de 2013, de Domínio Público (biblioteca digital): <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>
- Barbeiro, L. (1993). A tarefa metalinguística da definição. In F. Sequeira, *Linguagem e desenvolvimento*. (pp. 17-31). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2001). *Lengalíngua*. Leiria: Legenda.
- Barbeiro, L. (2002). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, pp. 64-76.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *PNEP - O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bittencourt, C. (agosto de 2002). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história escolar à história profana. *Revista brasileira de História.*, 13, p. 209.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar... o texto poético*. Porto: Areal.
- Cachapuz, A. (1995). O ensino das Ciências para a excelência da aprendizagem. In A. D. Carvalho, *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carlos, L. A. (1999). A poesia portuguesa no século XX e o problema do seu ensino. *Incidências.*, 1, pp. 51-57.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, J. (1976). *Estrutura da linguagem poética*. Lisboa: D. Quixote.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação - uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosem, M. (1980). Criatividade poética e cultura do imaginário. In *O poder da poesia*. (pp. 41-55). Coimbra: Almedina.
- Costa, M. J. (1994). A poesia como jogo. In M. J. Costa, *Poesia* (pp. 58-67). Porto: Civilização Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Custódio, S., & Ribeiro, E. &. (s.d.). *O papel da geografia na atualidade*. Obtido em 28 de outubro de 2012, de http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine_educacao/suplemento-geo/anexos/O-papel-da-Geografia-na-atualidade.pdf

Dias, M. (2006). *Como abordar...a escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didáticas*. Maia: Areal.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). Lisboa: Verbo.

Dicionário de Língua Portuguesa. (2012). Porto: Porto Editora.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Minsitério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Educação, M. d. (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Eliot, T. S. (1957). *On poetry and poets*. London / Boston: Faber and Faber.

Faria, A. L. (2007). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez.

Figueiredo, O. M., & Bizarro, R. P. (2004). *Da palavra ao texto. Gramática da Língua Portuguesa*. Rio Tinto: Asa.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência, Lda.

Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das letras.

Gardner, H. (1999). *Arte, mente e cérebro*. Brasil: Artmed.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Asa.

- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. In F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil*. (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Asa.
- Herbert, W. N. (2010). *Writing poetry*. London and New York: Routledge.
- Jean, G. (1966). *La poesie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jean, G. (1995). *Na escola da poesia*. Porto Alegre: Instituto Piaget.
- Laurent-Delches, M. (1980). Abordagem poética da linguagem infantil. In G. F. Nova, *O poder da poesia* (pp. 13-33). Coimbra: Almedina.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Libório, A. C. (março de 2009). *As interações professor - aluno e o clima para a criatividade em sala de aula: possíveis relações*. Obtido em 18 de março de 2012, de http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4566/1/2009_AnaClaraOliveiraLiborio.pdf
- Lyra, P. (1986). *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática.
- Machado, M. Z. (outubro de 2007). Proposta pedagógica. *Poesia e escola.*, pp. 3-17.
- Machado, T. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura.*, XIII, pp. 139-156.
- Magalhães, O. (outubro de 2000). O documento escrito na aula de história: proposta de abordagem. *O ensino da História.*, pp. 22-24.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2007). *Explorando: Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Menéres, M. A. (2010). *O poeta faz-se aos 10 anos*. (11.^a ed.). Porto: Asa.
- Mourão, L. (Jan/Mar de 2008). Na sala de aula: o rio partiu-se. *Noesis*, pp. 42-45.
- Nobre, C. (2012). *A literatura para a infância e juventude em Portugal: a obra poética de Afonso Lopes Vieira*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Oliveira, L. (janeiro de 1999). A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. *Educação e Comunicação*, pp. 61-73.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. I. (1973). *Didática da História: guia de introdução didática*. Coimbra: Atlântida.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos: tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto.
- Pinsky, J., & Pinsky, C. (2003). Por uma História prazerosa e consequente. In L. Karnal, *História na sala de aula*. (pp. 17-48). São Paulo: Contexto.
- Poe, E. A. (2004). *Poética (textos teóricos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto: Asa.
- Reis, C., & Adragão, J. (1990). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista portuguesa de pedagogia.*, pp. 51-81.
- Rocha, I., Leão, C., Pinto, F. L., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M. D., et al. (2008). *Geometria e medida: percursos de aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Reading to Learn - Book 1- Preparing for reading and writing*.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (Março de 2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* (M. d. Básico., Ed.) Obtido em 5 de outubro de 2013, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>
- Santos, S. (2009). A natureza do vínculo na vida humana. *Revista de ciências humanas (EDUFSC)*, 1, pp. 181-199.
- Schmidt, M., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2010). *Escrita - Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP - O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. H. (s.d.). *Literacia emocional na escola*. Obtido em 4 de outubro de 2013, de <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/literaciaemocional.pdf>
- Tavani, G. (1983). *Poesia e ritmo: proposta para uma leitura do texto poético*. Lisboa: Sá da Costa.
- Tavares, B. (outubro de 2007). A poesia das cantigas, das canções populares e o RAP. *Poesia e escola.*, pp. 26-30.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Todorov, T. (1965). Para uma ciência da arte poética. In *Teoria da literatura*. (pp. 11-15). Lisboa: Edições 70.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, R. (julho de 1999). A construção do homem: identidade e metamorfoses. *Educação & Comunicação*, pp. 26-52.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS: atividades para o ensino básico*. Porto: Areal.

ANEXOS

Anexo A1: Reflexão relativa à 1.ª Semana (19.09.2011 – 21.09.2011)

Na segunda-feira, após a notícia de que iríamos estagiar, apoderou-se de mim algum receio. Não esperava ir tão cedo para uma escola ou, pelo menos, já na semana em que iniciámos as aulas. Senti muita ansiedade e, ao mesmo tempo incertezas: Como preparar o momento de entrar na sala de aula? Como conseguiria conhecer e adaptar-me às rotinas e comportamentos de um novo grupo? Que processos de ensino e aprendizagem adotar? Talvez por essas razões, por momentos, tive medo de não conseguir aguentar a pressão que me esperava. Ainda assim, à chegada à escola, fomos muito bem recebidas e a professora cooperante facultou-nos todo o apoio de que necessitámos.

Para conseguirmos registar as observações e incidentes críticos da semana de observação, optámos por realizar grelhas de observação, onde anotávamos essencialmente as regras e rotinas da sala de aula, as metodologias mais utilizadas na abordagem dos conteúdos, a postura dos alunos, a sua participação e comportamento. Realizámos ainda algumas anotações referentes à caracterização da instituição e do meio envolvente. Também procedemos ao registo fotográfico das instalações.

Contrariamente às minhas expectativas iniciais, a escola que nos foi atribuída situa-se num meio rural e é bastante pequena. A meu ver, trata-se de uma excelente oportunidade para contactar mais diretamente com a comunidade escolar. Quando a professora cooperante nos disse que apenas funcionavam duas turmas na escola, percebi que se inseria numa localidade com poucas crianças e que havia probabilidade de acabar por fechar. Pessoalmente, sempre fui contra o encerramento de escolas, mesmo estando a funcionar com poucas crianças, pois levanta o problema das deslocações que podem ter de ser feitas a localidades mais longínquas. No entanto, uma das aprendizagens que caracterizou esta semana de observações foi precisamente a consciência da situação em que algumas destas escolas trabalham. Desde a escassez de alunos, à escassez de recursos e apoios, consegui perceber que muitas delas não possuem quaisquer apoios municipais e estão isoladas das restantes, cabendo ao professor proporcionar contacto com o meio envolvente. Para além disto, no próximo ano letivo, a única turma de 4.º ano deixará de existir e terão que haver alternativas para a turma onde estou a estagiar, um 2.º ano de escolaridade. Neste momento, frequentam o estabelecimento vinte e sete

crianças e apenas contam com a ajuda de uma tarefeira que faz quatro horas de trabalho por dia. Sinto que se irá tratar de uma experiência diferente e enriquecedora para mim, já que é a primeira vez que contacto com uma escola tão pequena e num meio onde a natureza predomina.

Na minha opinião, acaba por se tornar vantajoso o facto de termos apenas onze alunos, em termos de trabalho com as crianças. Isto porque poderemos investir mais na turma, no que diz respeito a desenvolver um tipo de atividades que tornem as aprendizagens mais significativas para os alunos, bem como criar um clima de sala de aula mais próximo e de maior apoio mútuo. Espero saber aproveitar esta oportunidade e, com isto, conseguir ferramentas para desenvolver um melhor trabalho no futuro.

Assim que entrámos na sala de aula, fiquei surpreendida com o silêncio que se fazia sentir. Contrariamente à minha experiência no semestre passado, com uma turma de 1.º ano, os alunos parecem respeitar bastante a autoridade da professora e não perturbam muito a aula, principalmente durante a manhã. A um dos alunos foi diagnosticada Hiperatividade e Défice de Atenção, pelo que tem tendência a perturbar os restantes alunos e a estar muito irrequieto. De acordo com Antunes (2009), esta perturbação caracteriza-se essencialmente por uma “incapacidade da criança se focar ou concentrar em uma atividade” (p.144), adotando comportamentos impulsivos (incapaz de travar os desejos), hiperativos (incapaz de travar as ações) e desatentos (incapaz de travar as distrações). Receio não impor tanto respeito como a professora cooperante e que, por isso, não consiga manter um bom comportamento dos alunos na aula.

Ao longo destes dois dias de observação estive atenta aos comportamentos e posturas dos diferentes intervenientes e pude verificar que dentro desta turma, tão reduzida, existem grandes diferenças ao nível do desempenho dos alunos. Por um lado, existem dois alunos com algumas dificuldades no cálculo mental e na leitura, por outro, dois alunos com relativa facilidade em acompanhar todos os conteúdos abordados. Temos ainda uma aluna repetente, que ainda não se integrou totalmente na turma. Perante este cenário, penso que o meu maior desafio será diferenciar as metodologias e abordagens no decorrer das atuações. Poderá ser necessário elaborar materiais diferentes e preparar estratégias diversificadas para conseguir dar resposta e tentar colmatar as dificuldades dos diferentes alunos, já que Tomlinson (2008) refere que o professor deve “(...) proporcionar diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p.13). Para além disto, é também importante preparar materiais

para aqueles que demonstram maiores capacidades, a fim de não desmotivarem ou realizarem tarefas desadequadas aos seus níveis, tendo em conta que, para Tomlinson (2008), “o processo de aprendizagem é bem-sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia” (p.23). Ainda assim, estou otimista e confiante de conseguir realizar um bom trabalho, tendo em conta que o meu principal objetivo é o sucesso educativo dos alunos, pelo que farei o que for necessário para garantir boas aprendizagens da parte deles.

Um outro desafio que provavelmente se colocará nesta prática será o trabalho em grupo, pois sempre mantive o mesmo grupo de trabalho ao longo da licenciatura. Mesmo assim, espero que consigamos desenvolver um bom trabalho em equipa e que o mesmo contribua para o nosso crescimento pessoal enquanto futuras professoras.

Mesmo após ter terminado a licenciatura e ter conseguido bons resultados em diversas áreas, continuo a sentir que não possuo todas as ferramentas necessárias ao pleno exercício da função docente. Obviamente que seria impossível a licenciatura preparar-nos em todas as vertentes, já que nenhuma sala de aula, nenhuma turma, é igual a outra, exigindo tratamento, abordagens e estratégias diferentes. Para além disso, apenas vivenciámos as práticas pedagógicas anteriores um dia por semana pelo que me parece que esta prática de ensino será vital para consolidar conhecimentos, colocá-los em prática e desenvolver estratégias de intervenção adequadas a este contexto. Desta prática pedagógica espero, então, um crescimento muito grande, enquanto pessoa e enquanto futura professora.

Em suma, estas duas idas à instituição revelaram-se elementos-chave para o desenrolar de uma série de aprendizagens importantes, das quais destaco principalmente a consciência da realidade desta escola. Embora representem apenas um pequeno passo neste caminho de constante mudança e progressão, foram pedra basilar para o entendimento do funcionamento da sala de aula onde vamos atuar. Confesso que me sinto um pouco insegura relativamente à prática em si, mas espero conseguir desempenhar o meu papel da melhor forma possível, tendo em conta que ainda sou principiante na exploração dos recantos da prática docente.

Bibliografia:

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de kapa.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Ed.

Anexo A2: Reflexão relativa à 10.^a semana (21.11.2011 – 23.11.2011)

Esta semana foi caracterizada por aprendizagens importantes, tanto da minha parte como da dos alunos. Apesar de nem sempre ter sido possível executar as planificações na totalidade, devido ao caráter de algumas tarefas (que vou referir de seguida), as que foram implementadas obtiveram, a nível geral, os resultados que esperava e proporcionaram às crianças aprendizagens importantes.

Uma das atividades que, a meu ver, superou as minhas expectativas porque proporcionou mais aprendizagens que aquelas que pretendia, foi a construção de quatro cartazes relativos ao tema “Higiene” (Higiene dos espaços, Higiene alimentar, Higiene corporal e Cuidados a ter com os órgãos dos sentidos). Tal como consta na planificação, comecei por ler à turma o livro *O João porcalhão* com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância de hábitos higiénicos e saudáveis. De seguida, dispus os alunos em quatro grupos e distribuí, a cada grupo, um conjunto de imagens. Solicitei, depois, que discutissem entre si qual seria a mensagem que cada imagem pretendia transmitir e que chegassem a uma possível legenda da mesma, escrevendo-a numa folha pautada. O objetivo desta tarefa era preparar a informação que iria constar no cartaz, a fim de evitar erros ortográficos ou incorreções na interpretação das imagens. Porém, contrariamente ao que tinha perspetivado, esta tarefa levou bastante mais tempo que o previsto devido ao debate de ideias e à pouca prática de escrita dos alunos.

A construção efetiva dos cartazes tomou então lugar apenas na quarta-feira. Os alunos juntaram-se novamente com os elementos do seu grupo e verificaram as informações que tinham escrito na folha pautada no dia anterior. Enquanto o faziam, eu deslocava-me por cada grupo e debatia com os alunos qual a melhor forma de dispor as suas imagens no papel de cenário. Consoante o acordado, cortava o papel na medida desejada para que este não fosse desperdiçado. A disposição das imagens, a escrita das legendas e a definição do título de cada cartaz foram discutidos e acordados entre todos os elementos dos grupos, sendo que considero ter sido fundamental a minha circulação e apoio prestado. De forma a facilitar o trabalho em grupo, e tendo em conta as dimensões do papel de cenário, a disposição da sala foi alterada.

No decorrer do meu acompanhamento aos grupos, consegui perceber que estavam a ser alcançadas muito mais competências do que aquelas que tinha definido inicialmente. Desde o trabalho em grupo à organização do espaço na folha, passando pela gestão do ambiente de trabalho na sala, pela utilização de técnicas de expressão

plástica recorrendo aos lápis de cera, pela construção frásica e pela compreensão da leitura. Um aspeto que me captou a atenção foi o facto de a elaboração dos cartazes ter possibilitado uma boa oportunidade às crianças para perceberem a funcionalidade da escrita. Na construção dos mesmos, os alunos puderam perceber que existe uma razão pela qual não devem dar erros ortográficos ou ter uma letra ilegível. É que “a caligrafia serve o objetivo primordial da escrita: ser lida.” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2010, p.8). Por esta razão, os alunos sentiram a necessidade de escrever legivelmente, de forma proporcional ao cartaz e sem incorreções, já que os cartazes tinham o objetivo principal de informar a comunidade escolar. Aliado a estes motivos, os alunos sabiam ainda que iriam precisar de ler a informação constante no cartaz e que estes seriam expostos, o que contribuiu para o seu empenho. A meu ver, penso que foi dada a oportunidade aos alunos de escrever com uma (ou mais) intencionalidade e finalidade: a sua apresentação. Tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), “aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções” (p.14), pois a língua constitui “(...) um sistema vivo, que possui uma função social de informar, comunicar, expressar intenções, ações, ideias e sentimentos.” (Goulão, p.98).

Penso que este reconhecimento das funcionalidades e intencionalidades da escrita foi particularmente benéfico para o aluno com mais dificuldades na língua portuguesa, a quem já foi diagnosticada Dislexia. A razão reside no facto de esta atividade ter permitido a sua inclusão nas diversas tarefas realizadas, diminuindo a sua frustração e desmotivação habituais, demonstradas quando lhe são propostas tarefas no âmbito de língua portuguesa. Tomlinson (2008) considera que as atividades propostas devem ser variadas, tendo em conta as características dos alunos, salientando que “as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes” (p.18). Em várias ocasiões, este aluno dirigiu-se até mim a questionar: “Professora Rita, eu também posso escrever no cartaz?” ou “Professora, podes fazer a letra a lápis para eu passar por cima e ficar bonito?” A meu ver, estas situações ilustram o seu desejo de participar nas tarefas de forma idêntica aos colegas (sem que o trabalho fosse muito diferenciado), fazendo-o sentir-se capaz e surgindo como fator de motivação. Notou-se, portanto, um grande envolvimento da sua parte na elaboração do cartaz, quer no que respeita à utilização da escrita e da leitura, quer relativamente ao seu envolvimento no trabalho de grupo.

Na minha opinião, apesar de ser importante efetuar trabalho diferenciado, tendo em consideração as características individuais dos alunos, são também necessários momentos em que se sintam incluídos nas tarefas propostas à turma, tal como foi possível nesta atividade. Apesar de serem entendidas como duas correntes opostas, a diferenciação e a inclusão podem funcionar, a meu ver, como complementares. Se, por um lado, a diferenciação “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13), a inclusão “permite conceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (Correia, 2008, p.24).

Através da minha circulação pelos diversos grupos pude também observar o enorme envolvimento por parte dos alunos no seu trabalho. As crianças estavam bastante motivadas e interessadas, empenhando-se para que o seu cartaz ficasse feito de forma correta e visualmente atrativo. A aula adquiriu, portanto, um ambiente de grande envolvimento por parte dos alunos que proporcionou o trabalho em grupo e a discussão de ideias e estratégias, nomeadamente na utilização de técnicas de expressão plástica com recurso aos lápis de cera.

Apesar disso, notei que surgiram algumas dificuldades. A maioria dos alunos estava a revelar dificuldades na proporcionalidade entre o tamanho das letras e o do cartaz, bem como na escrita manual sobre um suporte que nunca haviam usado (o papel de cenário). Numa tentativa de colmatar estas dificuldades, escrevi a lápis a primeira letra ou palavra de cada legenda das imagens dos grupos, de modo a facilitar a compreensão das relações de proporcionalidade entre as letras e o papel. Baptista, Viana e Barbeiro (2010) também referem a estratégia de usar uma letra como referencial de proporcionalidade para a seguinte. No entanto, os alunos não foram capazes de compreender o tamanho relativo da sua caligrafia ou de gerir o espaço corretamente, apesar das minhas tentativas de auxílio. O que aconteceu na maioria dos grupos foi que a primeira letra, desenhada por mim, ficava com um tamanho relativamente grande em comparação às suas, que permaneciam mais pequenas (figura 2). Para além disto, talvez como consequência da dificuldade visual proporcionada pelo tamanho do cartaz, surgiram algumas incorreções caligráficas e ortográficas.

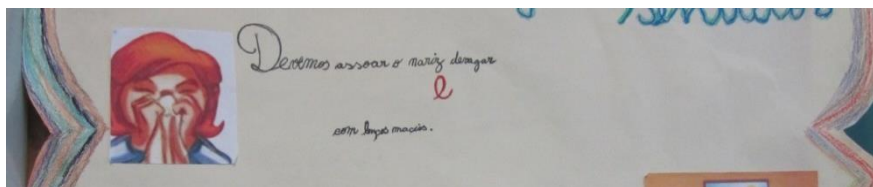


Figura 2: Legenda de uma imagem presente num cartaz, onde se observa a diferença entre a maiúscula D e as restantes letras e a dificuldade na gestão do espaço disponível.

Também se notou uma grande variação no tamanho da caligrafia usada num mesmo cartaz. As letras e / ou palavras que foram escritas com algum apoio da minha parte apresentavam uma maior proporção, ao passo que as que efetuavam autonomamente mantinham a tendência a ser mais pequenas (figura 3).

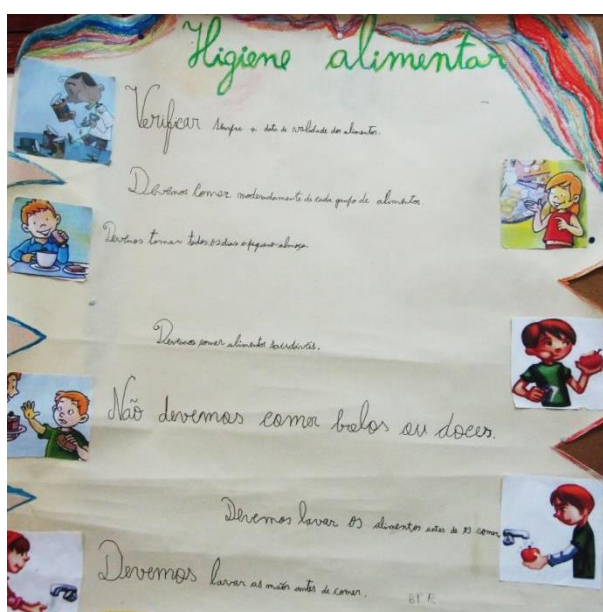


Figura 3: Cartaz onde se observa a diferença na caligrafia das diferentes legendas.

O grupo do aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) foi aquele que mereceu maior atenção da minha parte, já que este aluno se encontrava com um comportamento fora do comum (não tinha tomado a medicação necessária à diminuição dos sintomas da sua perturbação). Por diversas vezes culpabilizou os seus colegas pelas incorreções que foram surgindo no cartaz, reclamando com os mesmos e recusando efetuar o trabalho com as sugestões dos mesmos. Houve, inclusive, uma situação em que surgiram erros ortográficos e a troca de uma legenda de uma imagem por parte de outro elemento do grupo, que levou o aluno com PHDA a reagir de forma impulsiva. Colocou uma grande cruz a vermelho, no cartaz, sobre o erro e duas setas nas imagens para inverter a ordem da sua legenda, estragando por completo todo o trabalho e desperdiçando bastante papel de cenário (não

consegui obter registo fotográfico). Antunes (2009) menciona estes comportamentos como sendo algo inerente às crianças com esta perturbação. Para o autor, “as crianças com PHDA têm baixa resistência à frustração, pelo que a recompensa tem de ser imediata. Zangam-se com facilidade, exageram nas respostas emocionais e afastam quem os poderia ajudar” (p.165). Estes comportamentos são agravados mediante situações em que estas crianças pertençam a um grupo de trabalho, uma vez que implicam troca de ideias e ponderação sobre as mesmas. Antunes (2009) salienta que, para além disso, “nos primeiros anos de escolaridade, elas enfrentam pela primeira vez a competição profissional, e podem comparar as suas competências com as de um grupo vasto de companheiros (...)” (p.165). Curiosamente, esta comparação e competição foi algo que esteve quase sempre presente durante a construção dos cartazes. Em diversos momentos o aluno veio ter comigo queixando-se que o colega queria pintar com lápis de cera azul, algo que supostamente eu deveria proibir, pois ele preferia usar o vermelho.

Face a esta situação, confesso não ter conseguido demonstrar uma atitude demasiado dura para com o aluno, uma clara falha da minha parte. Ainda assim atribuí a responsabilidade a todos os elementos do grupo de procurarem uma solução para o seu cartaz, salientando que não seria fornecido mais papel de cenário. Após ter dado algum tempo para que debatessem entre si e procurassem uma possível solução, acabei por reconhecer que seria impossível reconstruir o seu trabalho. Foi dada uma nova oportunidade ao grupo de elaborar o cartaz de forma mais apresentável, sendo que, assim que surgisse um novo problema idêntico, não o apresentariam.

À medida que os grupos iam terminando os cartazes, os alunos pediam-me para fechar os olhos (como se não tivesse estado com eles a construir os cartazes!) e guiavam-me até à sua pequena (grande) obra. Assim que chegava lá, pediam-me para abrir os olhos e eu mostrava-me maravilhada com aqueles trabalhos. E, de facto, era como eu me sentia. Foi, a meu ver, um bom momento de partilha de ideias e de maior proximidade entre professora e alunos que contribuiu para a comunicação em sala de aula e para o desenvolvimento de todo o trabalho.

Para além do próprio cartaz, os alunos escreveram também um convite, destinado aos alunos do 4.º ano e às respetivas professoras, para a apresentação dos cartazes. Juntamente comigo, duas alunas do 2.º ano, deslocaram-se então até à sala do 4.º ano e leram, em voz alta, o convite. Penso que, nesta ocasião, os alunos do 4.º ano se sentiram incluídos nas nossas tarefas e os da nossa turma radiantes com o seu trabalho.

A apresentação dos cartazes assumiria a dimensão de um *Encontro*, cujo tema era “Higiene”. Previamente à mesma, foi necessária uma preparação dos alunos e da sala, o que impediu a realização das outras tarefas planificadas (discussão dos trabalhos efetuados com o *Tangram* e realização de uma banda desenhada sobre o livro *O Grilo Verde*). Esta preparação incidiu, sobretudo, na modificação da sala e no treino de alguns aspetos técnicos, como a colocação da voz e a interação com o público.

O *Encontro*, que juntou os alunos de toda a escola, decorreu na sala do 2.º ano e foi constituído por dois momentos principais: a apresentação do conteúdo dos cartazes e a defesa e discussão dos mesmos. Durante o primeiro momento, os alunos estavam um pouco nervosos, limitando-se a ler o que se encontrava escrito para os colegas. O segundo momento do Encontro foi caracterizado por um enorme envolvimento de toda a escola. À medida que cada grupo se dirigia ao estrado para responder às questões que os colegas colocavam, pude ver o quão benéfica a discussão se tinha tornado. Foram debatidos diversos temas e discutidas várias opiniões acerca da higiene, do corpo humano, do meio ambiente, da reciclagem, de regras de cidadania e de todo um conjunto de outros temas que eu dificilmente teria conseguido prever na planificação.

Arrisco dizer que esta atividade foi das mais marcantes para mim até agora, nesta Prática Pedagógica. Senti-me muito envolvida e integrada nesta tarefa e, juntamente com os alunos, construí aprendizagens importantes, nomeadamente em relação à dinâmica das suas interações, à organização do seu trabalho, à mediação de conflitos e ao estabelecimento de conexões no decorrer das apresentações. Tal como creio ter sido para os alunos, a elaboração e apresentação dos cartazes foram muito significativas para mim. Afinal, o professor do 1.º ciclo “(...) deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em atividades significativas (...) que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e atuar sobre o Meio de modo consciente e criativo.” (ME, n.d., p.76).

A par desta, existiu ainda uma outra atividade realizada ao longo desta semana, que decorreu de uma forma bastante positiva. Esta enquadra-se na área curricular de matemática e consistiu na implementação de três tarefas de uma sequência planificada para a Unidade Curricular de Didática do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente ao tópico “Composição e decomposição de figuras”.

A primeira tarefa que estipulei para a minha trajetória de aprendizagem, e que realizei, consistia na dobragem e recorte das peças do *Tangram*. Atribuí a cada aluno

uma cartolina e solicitei que utilizassem as suas tesouras. À medida que ia exemplificando cada dobragem e cada recorte, ia também constatando algumas dificuldades por parte dos alunos. A grande maioria recortou muito mal as peças, quase não utilizando a dobra efetuada, e houve, inclusive, dois alunos que se enganaram a recortar na dobra, estragando a cartolina que lhes foi dada. Por diversas vezes, fui obrigada a chamar a atenção dos alunos, pois encontravam-se tão entusiasmados e envolvidos em toda aquela atmosfera de descoberta de figuras, que nem escutavam com atenção o que eu lhes dizia, visto quererem avançar rapidamente. No final, muitos alunos acabaram por ficar com um *Tangram* recortado de forma não muito cuidada e no qual as peças não encaixavam.

A meu ver, as tarefas em que seja requerido aos alunos algum tipo de construção do seu próprio trabalho são bastante importantes, na medida em que se torna tudo muito mais significativo. Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga e Fão (2010) defendem também que “através da manipulação do tangram, as crianças podem formular conjecturas e fazer descobertas” (p.110).

Após o recorte das peças, solicitei aos alunos que as tentassem colocar de maneira a formarem o quadrado de cartolina inicial. Esta proposta, por ser de um nível mais complexo, não deveria ter surgido nesta fase, algo que acabei por alterar na minha trajetória de aprendizagem. Vários alunos demonstraram dificuldades em conseguir dispor as peças na sua forma original. Julgo que teria sido melhor, os alunos terem partido de imediato para a identificação das propriedades de cada peça. Tal como Serrazina e Oliveira (2010) referem, “no desenho de tarefas é necessário ter em conta que estas devem proporcionar a transição de modos habituais de raciocínio dos alunos para modos mais avançados de raciocínio matemático (p.48)”. Assim, e porque penso que a última tarefa que referi exige um raciocínio menos avançado que a primeira que frisei, acredito que tivesse sido mais vantajoso inverter a sua ordem.

A segunda tarefa, que consistia precisamente na identificação das propriedades de cada peça do puzzle, revelou-se bastante simples tendo em conta a turma a que se destinava. Tal como estipulei na trajetória de aprendizagem, os alunos dispuseram-se em grupos de três elementos, facilitando bastante a troca de ideias. A maioria dos alunos já dominava bem o conceito de vértice e lado, pelo que conseguiram completar a tabela fornecida em muito pouco tempo (entre 10 a 15 minutos). Aqueles que tinham maiores dificuldades puderam beneficiar de algum auxílio dos colegas, sendo que também se revelou importante a minha circulação pela sala e apoio prestado. Provavelmente, numa

turma que não esteja familiarizada com este tipo de tarefas, ou com os conceitos em si, poderá ser necessária uma abordagem diferente, explicando e questionando sobre como se pode descobrir quantos lados ou vértices tem uma figura.

A terceira tarefa, e última concretizada, consistia na construção de algumas figuras geométricas bidimensionais utilizando as peças. Para tal, em grupo, os alunos tinham de dispor o seu *Tangram* sobre a mesa e descobrir, pelo menos, uma forma de construir um triângulo, um quadrado, um retângulo, um pentágono e um paralelogramo.

À medida que descobriam estas figuras, cada aluno contornava numa folha de papel manteigueiro as peças utilizadas e pintava-as de cores predefinidas anteriormente (triângulo pequeno – cor de laranja; triângulo médio – verde, triângulo grande – amarelo; quadrado – azul; paralelogramo – vermelho). De acordo com as normas NCTM (2007), “(...) quando os alunos subdividem, combinam e transformam figuras, estão a investigar as relações existentes entre elas” (p.192), algo que a meu ver, foi bastante observável. O contorno e a pintura das peças na folha, a meu ver, foram muito importantes, na medida em que possibilitaram a visualização das figuras geométricas sob a perspetiva da sua decomposição.

Esta tarefa motivou imenso os alunos. A maioria dos grupos estava realmente muito empenhada em descobrir formas diferentes de construir retângulos e triângulos, ainda que nem todos tenham terminado a tarefa.

As construções efetuadas pelos alunos foram, na sua maioria, semelhantes e relativamente simples. Grande parte da turma optou por construir figuras da forma mais simples possível e utilizando as peças mais pequenas, como mostra a figura 4.

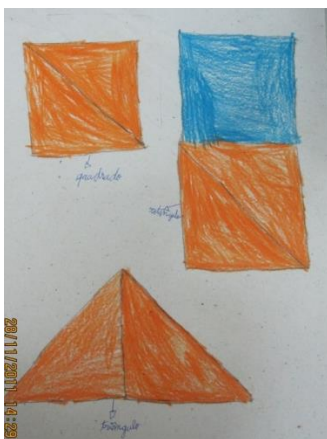


Figura 4: Composições realizadas por um grupo de alunos.

Isto evidencia um pouco a dificuldade que muitos alunos nesta fase têm de compreender que um quadrado não se desdobra apenas em dois triângulos, mas que pode ser também decomposto noutras figuras. Talvez também por falta de tempo, muitos acabaram por recorrer às composições menos complexas ou que exigiam menos peças.

Ainda assim, um dos grupos conseguiu fazer construções um pouco mais complexas e originais, isto é, utilizando formas a que os seus colegas não recorreram tão frequentemente (figuras 5 e 6). Em vez de construírem um quadrado utilizando duas peças triangulares, como a maioria dos colegas, conseguiram fazê-lo recorrendo a outras peças. Este grupo evidenciou já alguma capacidade de visualização espacial e compreensão de que as figuras geométricas podem ser compostas por mais do que duas ou três figuras diferentes. Apesar de este grupo ter sido um dos que não terminou a tarefa, conseguiu realizar construções de maior complexidade em relação aos restantes colegas. Foi interessante observar esta dinâmica de grupo e de modos de realização.

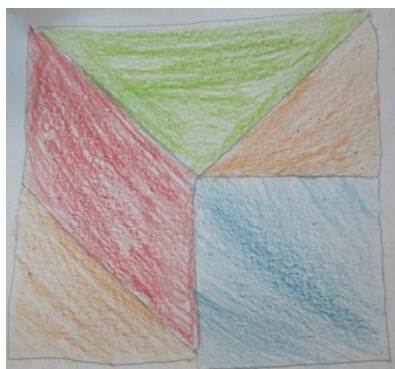


Figura 5: Quadrado elaborado por um grupo.

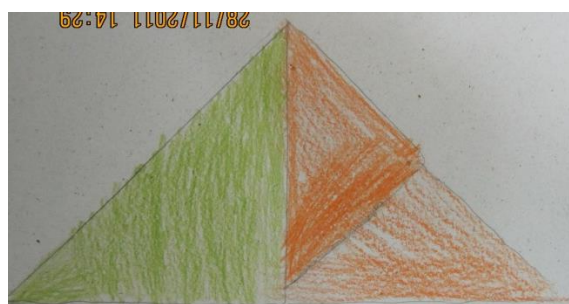


Figura 6: Triângulo elaborado por um grupo.

Outro aluno, por sua vez, construiu um pentágono bem diferente daqueles que a maioria tentou construir (Figura 7), já que não se limitou ao polígono regular, com que contacta maioritariamente. Este aluno encontrava-se sozinho devido ao facto de o seu

comportamento ter sido desadequado para com os restantes elementos do grupo, em parte por ser Hiperativo (mais uma vez, tinha-se recusado a efetuar a tarefa).



Figura 7: Pentágono elaborado pelo aluno com Hiperatividade.

A meu ver, este aluno evidencia já alguma noção das propriedades de cada figura, nomeadamente no que diz respeito à compreensão de que o número de lados de um polígono dita, de certo modo, o seu nome. Este aluno compreende que a palavra “pentágono” não diz somente respeito a uma figura parecida com uma “casa” (ou somente ao pentágono regular), mas a qualquer figura constituída por linhas poligonais retas e fechadas e com cinco lados.

Tendo em conta que vários grupos não terminaram esta tarefa, não foi possível discutir os seus resultados. Posteriormente, deverá ser retomado todo este trabalho e criada alguma discussão no que concerne às diferentes construções de cada grupo de alunos, já que, em meu entender, esta é fulcral em qualquer atividade que seja proposta na sala de aula.

A par destas tarefas acima mencionadas, a exploração dos excertos do livro *O Grilo Verde* não correu de forma tão positiva como o esperado. Este livro foi dividido em três partes, cada uma delas explorada numa semana.

A exploração da primeira parte do livro *O Grilo Verde* teve início na antecipação de conteúdos com base na capa, título e ilustrações, seguindo-se depois o preenchimento das grelhas de autoavaliação da compreensão. Após uma leitura, por parte dos alunos, das páginas que constituíam a primeira parte do livro seguiu-se a descoberta de palavras e expressões consideradas pelos alunos como sendo de difícil compreensão. De seguida, procedeu-se à construção de um pequeno cartaz (“B.I.” da personagem principal) e à realização de uma ficha de trabalho com questões de interpretação. O principal objetivo que tinha com o cartaz era desenvolver a compreensão do excerto da história lido através da identificação de elementos referentes

ao espaço, tempo e personagens existentes. Pereira & Cardoso (2010) são dois autores que defendem esta metodologia, no sentido em que consideram propiciar uma melhor compreensão da leitura e uma crescente motivação face à mesma. Também Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2010) consideram que

(...) as competências de leitura desenvolvem-se de forma mais consistente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que coloquem os alunos perante tarefas claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido, e que impulsionam o aluno a fazer escolhas de forma autónoma. (p.12).

A meu ver, a exploração dos significados das palavras “difíceis” foi a tarefa menos bem-sucedida, uma vez que me baseei somente na interpretação fornecida pelo dicionário. Apesar de esta se encontrar correta, o facto de não ter considerado o contexto em que a palavra surgia resultou na escrita de sinónimos cujo significado não correspondia totalmente ao pretendido e que não esclarecia as dúvidas dos alunos. Uma das palavras apontadas pelos alunos como sendo de difícil compreensão foi “disposição”, inserida na frase “alimentos que colocamos à tua disposição”. Apesar de ter compreendido o contexto em que a palavra surgia, após a colocação de hipóteses na turma quanto ao significado da palavra, acabei por não considerar que esta se tratava de uma expressão (“à tua disposição”) e atribuí-lhe incorretamente o significado de “pronto para usar”. Penso que nesta ocasião me mostrei um pouco confusa e mal preparada, pois permiti que os alunos registassem como significado de “disposição” “pronto para usar”. Para além disto, reconheço ter tido algumas dificuldades na discussão e questionamento oral do excerto do livro, na medida em que não aprofundei os temas que constavam no excerto do texto. Pretendo que estes sejam aspetos a melhorar.

Uma vez que a exploração das palavras “difíceis” se prolongou por mais tempo que o previsto, pois os alunos encontravam-se bastante participativos e envoltos na discussão em torno das mesmas, o preenchimento do cartaz não pôde ocupar o tempo necessário. Devido à rapidez com que tive de o abordar, nem toda a informação colocada no mesmo foi bem assimilada pelos alunos, como pude depois verificar pelas respostas dadas às questões de interpretação.

Nessa ficha de trabalho, quando lhes foi questionada a razão pela qual o Grilo Verde era considerado diferente (era verde e cantava) ou qual o problema que ele tinha (os grilos pretos queriam prendê-lo), muitos dos alunos não souberam responder de imediato, o que demonstra que esta estratégia não atingiu os objetivos.

O preenchimento das grelhas de autoavaliação, a meu ver, tem sido uma estratégia importante, quer para mim, quer para os alunos. Para os alunos, na medida em que explicitam e percecionam claramente os aspetos que melhor compreenderam. Para mim, uma vez que posso ter uma perceção mais clara dos aspetos que foram explorados de melhor forma. De modo complementar, posso recorrer ao questionamento para comprovar as respostas dadas pelos alunos nas grelhas de autoavaliação. Apesar da subjetividade quanto ao preenchimento das mesmas, Sim-Sim (2007) defende que “a interiorização de rotinas de autoquestionamento torna mais eficaz a autoverificação da compreensão” (p.23). Também considero que esta traga bastantes vantagens, pois permite aos alunos uma melhor compreensão do tempo e a mim um melhor entendimento da sua compreensão.

Já para a ficha de trabalho, que continha questões de interpretação, procurei ir ao encontro do defendido por Magalhães (2006) no que concerne às diferentes tipologias de perguntas. Tentei então formular algumas questões de compreensão literal, inferencial e de leitura crítica. No entanto, pude verificar que muitas das crianças mostram dificuldades em responder às questões destas últimas duas tipologias. Houve inclusive uma questão (“Consideras a atitude dos grilos pretos correta? Porquê?”) que levou um aluno a questionar-me “Mas, professora, onde é que isto está no texto?”, mostrando que não estava habituado a expressar por escrito a sua opinião ou a fazer inferências a partir do texto. Magalhães (2006) salienta a necessidade de colocar vários tipos de questões, para além do que é óbvio e defende que a compreensão de um texto passa por “retermos o seu significado, sermos capazes de o relacionar com factos já conhecidos e usar ou aplicar essa informação numa situação nova” (p.87).

Para mim, toda a semana foi de grandes aprendizagens. Apesar de ter cometido bastantes falhas, nomeadamente ao nível da forma como coloquei questões à turma e no entendimento dos significados das palavras, tive também a oportunidade de proporcionar aos alunos momentos de grande envolvimento nas tarefas. Foi uma semana bastante significativa para mim, no sentido em que o meu envolvimento nas tarefas e o dos alunos foram pedra basilar para a construção de muitas aprendizagens em conjunto, pois, apesar de estar a ensinar, também estou a aprender.

Bibliografia:

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2010). *PNEP – O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *PNEP – O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Ed.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. IN Azevedo, F. (coord.), *Língua materna e literatura infantil* (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.
- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da leitura. In Azevedo, F. (Org.), *Língua materna e literatura infantil* (pp.73-92). Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação. (n.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa.
- Nunes, C. & Ponte, J. (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In GTI (Ed.), *O professor e o programa de matemática do ensino básico* (pp. 61-88). Lisboa: APM.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (coord.) et al. (2010). *Cadernos PNEP 2 - Atividades para o ensino da língua: compreensão da leitura*. Universidade de Aveiro.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D. & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos – tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto.
- Serrazina, I. & Oliveira, I. (2010). Trajetória de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI (Ed.), *O professor e o programa de matemática do ensino básico* (pp. 43-60). Lisboa: APM.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2010). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura*. Ministério da educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP – O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Ed.

Anexo A3: Reflexão relativa à 12.^a semana (5.12.2012 - 7.12.2012)

Esta semana foi essencialmente preenchida por diversas atividades, a maioria das quais no âmbito da expressão plástica. Algumas destas tarefas implicaram a elaboração de decorações natalícias e da prenda de natal, embora saliente também a realização das fichas de avaliação de estudo do meio e de matemática. Os alunos participaram ainda na vinda do escritor António Mota a uma escola pertencente ao agrupamento Dr. Correia Alexandre.

A elaboração da ficha de avaliação de estudo do meio foi, para mim, uma nova experiência com que ainda não tinha contactado. Iniciei a sua construção na semana anterior, visando a integração dos diversos conteúdos abordados com os alunos. Consultei diversos manuais e exemplos de fichas de avaliação, a fim de conseguir elaborar um modelo que se aproximasse ao pretendido e que não fosse de difícil compreensão para os alunos. De um modo geral, penso que o consegui, ainda que tenha considerado que muitos dos conteúdos colocados não iriam ser recordados pelos alunos, pois não voltaram a ser sistematizados, como é o caso do nome dos planetas pertencentes ao Sistema Solar.

Também a definição dos critérios de avaliação me permitiu realizar bastantes aprendizagens, não só em relação à compreensão dos valores a atribuir a cada questão, como também à importância de os definir, precavendo situações, por exemplo, de resposta “sorteada”. Tal é possível se o professor conseguir dividir a pontuação total de uma questão por diversos níveis, consoante as hipóteses de resposta dos alunos.

Quer a elaboração das fichas de avaliação, quer a definição dos critérios de avaliação, levaram-me a compreender de melhor forma a complexidade do processo de avaliação. Não foram raros os momentos em que me questioneei sobre de que forma seria mais coerente avaliar dessa forma os alunos, sendo que não consegui obter uma resposta clara e concreta. Considero, portanto, que a avaliação de um aluno deve ser feita com o máximo de imparcialidade possível por parte do professor, procurando ser o menos subjetivo possível. Ainda assim, a meu ver, isso nem sempre é possível, já que um professor é um indivíduo que, de forma inconsciente, emite sempre juízos de valor sobre os seus alunos. Também Pacheco (2001) considera que “avaliar é a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato percetivo e cognitivo” (p.129). Todavia, penso que a avaliação se trata de um elemento regulador das aprendizagens, na

medida em que permite ao professor adequar tarefas e elaborar novas planificações tendo por base os resultados anteriores.

Outra tarefa, realizada nesta semana, que destaco como tendo sido positiva foi a elaboração da prenda de natal. Esta consistiu na construção de um pequeno presépio utilizando bolas de esferovite e uma caixa de sapatos (para cada aluno da escola). Numa primeira fase, os alunos pintaram o interior da caixa com tinta azul e deixaram-na secar. Pintaram depois, de castanho, as bolas de esferovite, que representariam Maria, José e o Menino Jesus, consoante o tamanho das mesmas. uma atividade decidida por todos os professores da escola, ficando por eles estipuladas as cores e materiais a serem utilizados. Mais tarde, após estarem secas, as bolas foram coladas na caixa, com recurso à utilização de cola quente, assim como um pedaço de ráfia que representaria o berço de Jesus. O objetivo desta pequena prenda era que cada aluno a atribuísse, na festa de Natal, aos pais e/ou familiares mais próximos, sem serem necessárias grandes despesas financeiras, de uma maneira simbólica e como forma de gratidão pelo apoio que lhes prestam.

Esta tarefa foi implementada durante as tardes de terça-feira e de quarta-feira, intercalando com a construção de outros materiais referentes à época natalícia, como as decorações para as janelas ou o cartaz de Natal para a entrada da escola. Em qualquer uma destas tarefas, os alunos da escola mostram-se bastante envolvidos e motivados. Devido à necessidade do recurso à cola quente, a colagem dos elementos que constituíam o presépio teve de ser feita com o nosso auxílio e com o das funcionárias da escola, que, durante alguns tempos letivos, se mostraram prontas a ajudar-nos no que fosse necessário.

Outros dois momentos que, em meu entender, foram mais significativos para os alunos foram a apresentação do PowerPoint com uma breve biografia do escritor António Mota e a exploração de alguns livros dele. A apresentação tinha como principal objetivo dar a conhecer aos alunos os factos mais relevantes da vida de António Mota, assim como alguns livros que escreveu e que mereceram prémio. Já com a exploração livre das diversas obras do escritor, pretendia-se proporcionar aos alunos a oportunidade de contactarem de forma livre com os livros e de partilharem emoções e sentimentos suscitados pelas breves leituras dos mesmos.

Para a execução dessa tarefa, dispus novamente os alunos em pequenos grupos e, a cada grupo, atribuí três ou quatro livros do escritor. De forma livre, mas com alguma orientação minha, os alunos puderam folhear, cheirar, ler, ver as ilustrações e

observar todos os outros elementos (capa, contracapa, título) dos livros durante 20 minutos. Penso nunca ter visto uma turma tão entusiasmada com livros! Os alunos estavam verdadeiramente envolvidos e trocavam impressões entre si e entre grupos dos livros que mais gostaram. Alguns dos alunos, inclusive, leram em voz alta uns aos outros e riram imenso ao partilharem as ilustrações. Não tardou para que fosse necessário trocar os livros distribuídos entre os grupos, face à grande curiosidade dos alunos (“Professora, falta-me ver aquele do grupo do António!”, “Professora, eu quero ver *O Grilo Verde* mais antigo, está com o Hugo!”).



Figura 1: Grupo a explorar os livros de António Mota.

Julgo que foi um momento importante para os alunos, pois creio que a maioria não contacta de forma tão próxima com livros infantis em casa. Para além disto, esta exploração permitiu conhecer de melhor forma o escritor, tanto que um aluno, ao ler de forma breve um dos livros, comentou “Professora, o senhor António Mota fala aqui de Baião!”, a terra da sua origem. Poslaniec (2006) salienta a importância da realização destas atividades, referindo também que

um certo número de crianças tem demasiadas reticências em relação à leitura para que consinta sequer em tentar a experiência. Nesse caso, as animações em torno da leitura propõem-lhe uma outra motivação: brincar. Porque se pode brincar com os livros (p.13).

Foi mais fácil, para mim, ver quais os alunos que têm mais dificuldade ou facilidade na língua portuguesa estando eles incluídos num grupo de trabalho do que sozinhos, pelas constantes interações que iam tendo e pelo apoio que davam uns aos outros. Posso dizer que nem tudo decorreu da melhor forma. O aluno que tem vindo a demonstrar mais dificuldades em língua portuguesa, a quem já foi diagnosticada Dislexia, pareceu estar um pouco desmotivado. Não demonstrou o mesmo entusiasmo que os restantes colegas na exploração dos livros e na sua leitura. Nalgumas ocasiões apercebi-me que ele se encontrava triste e com a cabeça deitada, apoiada na mesa, pelo

que me desloquei até ele e questionei sobre qual a razão de tanta frustração. De uma forma um pouco triste, este aluno respondeu “Os livros têm muitas letras, eu não consigo ler como os meus colegas...”. De imediato, os colegas começaram a dizer que já tinham tentado ler em voz alta para ele (demonstrando capacidade de interajuda e compreensão), mas que ele não queria. De forma a resolver o problema, procurei o livro que tinha menos texto (*Se eu fosse muito pequenino*) e comecei a auxiliá-lo na leitura do mesmo, dando-lhe feedbacks positivos e encorajando-o a não desistir. Passado algum tempo, desloquei-me até outro grupo e deixei este aluno ler autonomamente. Ainda assim, passados poucos minutos, o aluno já tinha fechado o livro e desistido.

Julgo que esta criança está verdadeiramente desmotivada em relação à leitura e à escrita, por diversas razões. Em primeiro lugar, porque sabe que tem sido alvo de trabalho diferenciado, o que tem contribuído para acentuar a sua imagem de “diferente” na turma. Em segundo lugar, porque o aluno com Hiperatividade e Défice de Atenção aproveita esse motivo para o “gozar”, mesmo dentro da sala de aula, dizendo que ele faz trabalhos mais fáceis. Em terceiro lugar, porque, sabendo nós que ele já se sente colocado de parte na turma, procuramos não o colocar a ler em voz alta ou a realizar tarefas em que tenha de recorrer fundamentalmente à escrita ou à leitura, medidas que acentuam a consciência das suas dificuldades. Em quarto lugar, porque solicita, em muitas ocasiões, o nosso apoio direto na maioria das tarefas propostas (de língua portuguesa, ou não) com o constante argumento de “não ser capaz”. Em quinto lugar porque já foi alvo de avaliação psicológica, a qual revelou a presença de Dislexia moderada. Em sexto, e último, lugar, porque face a todas estas razões, por mais que o levemos a perceber que todos têm dificuldades e capacidades, ele está ciente de que não consegue ler e escrever como os colegas da sua turma.

Deste modo, penso que este aluno está a desenvolver algum tipo de aversão às atividades que envolvam o recurso à escrita e à leitura, componentes estas que não abarcam somente a língua portuguesa, mas todas as outras áreas curriculares. Para ler um problema de matemática este aluno precisa de auxílio. Para realizar um trabalho de grupo em que seja necessário o recurso ao registo escrito, outro colega assume essa responsabilidade. Para preencher o cabeçalho das fichas de trabalho, este aluno leva sempre bastante mais tempo que os restantes. Para ler as instruções de uma atividade, este aluno solicita a nosso apoio. Durante a Avaliação do Dia, tendo em conta estas componentes referidas, ainda se depara com três amarelos ou um vermelho no parâmetro da autonomia. Face a esta situação, não sei muito bem que outros apoios

posso disponibilizar-lhe para além da minha ajuda sempre que necessário. Antunes (2009) refere que os alunos com Dislexia facilmente se sentem frustrados e desmotivados, cabendo ao professor o desenvolvimento de tarefas que procurem dar resposta às suas dificuldades. Correia (2008), por sua vez, acentua a necessidade de complementar com outros apoios educativos escolares, como o apoio psicológico individualizado. Tomlinson (2008) salienta a realização de tarefas diferenciadas. No entanto, todas estas propostas estão já a ser colocadas em prática (ou em vias de serem colocadas em prática, no caso do apoio psicológico) e eu continuo a observar desmotivação e frustração. O que devo fazer mais? Que tarefas posso propor que o façam sentir-se incluído? Até que ponto consigo controlar os comentários dos colegas? Como o posso apoiar sem o excluir? Todas estas questões, para as quais ainda não consegui obter uma resposta clara e concreta, fazem aumentar em mim o sentimento de frustração enquanto professora, que não consegue encontrar meios ou medidas que promovam o sucesso educativo deste aluno. Ainda assim, uma possível forma de responder a estas necessidades seria a execução de um ensino diferenciado para todos os alunos, uma vez que todos têm particularidades e características próprias.

A tarefa que, no meu entender, obteve resultados menos positivos consistiu na apresentação do final da história “O nabo gigante”, de António Mota. Inicialmente, solicitei aos alunos que mencionassem, oralmente, alguns dos aspetos referidos na história, explorada na semana anterior pela professora cooperante na ficha de avaliação de língua portuguesa. De seguida, tendo em conta que nesta ficha de avaliação tinham escrito hipóteses quanto ao final verdadeiro da história, li em voz alta para a turma o final que António Mota escreveu. Após a leitura da última parte da história “O nabo gigante”, seria feito um confronto, oralmente, entre as versões de cada aluno e a apresentada, algo que não foi feito por minha culpa. Posteriormente, os alunos, individualmente e mediante a realização de um sorteio, iniciaram a ilustração de alguns momentos da história.

No entanto, julgo não ter sido capaz de efetuar uma exploração oral da história da forma como pretendia, antes da ilustração da mesma. Houve uma situação em que um aluno me expôs uma dúvida, a qual eu não compreendi na totalidade e não consegui, por essa razão, dar-lhe uma resposta adequada. Penso que esta minha dificuldade tem vindo a ser notória no decorrer deste semestre. Em diversas ocasiões, exploro os textos,

que proponho, com a turma de uma forma pouco profunda, pelo que considero ser este um dos aspetos que devo melhorar.

Também nesta ocasião, tendo a professora cooperante percebido esta minha dificuldade, e de forma a dar resposta à dúvida do aluno, fez uma pequena dramatização comigo e com o aluno, para toda a turma, em que representávamos personagens da história. Este episódio foi importante para mim, já que me permitiu perceber a pertinência da integração das expressões nalgumas situações de sala de aula. De acordo com Melo (2005) “a presença das expressões artísticas no quotidiano da sala de aula pode ter duas funções específicas: como objectos de aprendizagem e como estratégias de aprendizagem” (p.97).

Esta semana caracterizou-se, assim, por alguma ansiedade e dificuldade em conseguir conciliar todas as tarefas que se encontravam previstas. A realização das fichas de avaliação, nomeadamente a de matemática, implicou que fosse necessário rever alguns conteúdos, nomeadamente em relação aos números pares e ímpares e aos sólidos geométricos. A visita do escritor António Mota ao agrupamento a que pertence esta escola também levou a que muitas tarefas tivessem de ser feitas no sentido de preparar os alunos para a vinda do mesmo, o que considero muito importante e pertinente. Na turma do 2.º ano, essas tarefas consistiram, fundamentalmente, na consulta das diferentes obras do escritor e na elaboração de algumas questões a colocar ao mesmo. Para além desta visita e das avaliações, também foi necessário algum tempo para a elaboração das decorações de Natal, como o cartaz e os desenhos para as janelas.

Ainda assim, foi uma semana gratificante e rica em novas estratégias e atividades, que contribuíram em larga escala para a crescente proximidade com os alunos.

Bibliografia:

- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Ed.
- Melo, M. C. (2005). O pensar e o fazer artísticos na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 5 (1), 96-116. Recuperado em 20 de janeiro, 2012, de <http://132.248.9.1:8991/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no1/6.pdf>
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – atividades de leitura para jovens*. Porto: Asa.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Ed.

Anexo A4: Reflexão final relativa à Prática Pedagógica I

Esta reflexão enquadra-se na Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º semestre do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e do 2.º ciclo do Ensino Básico, que decorreu na Escola Básica de Caldelas, freguesia de Caranguejeira. Após quinze semanas de estágio, é-me dada a oportunidade de poder refletir sobre o meu percurso, evidenciando as aprendizagens que considero terem sido mais importantes, as dificuldades por que passei e alguns aspetos interligados com a planificação, atuações, avaliação e reflexão.

Apesar de ter sempre manifestado grande empenho e vontade em exercer a profissão docente, vi-me, pela primeira vez na vida, confrontada com dúvidas e com todo um conjunto de situações que em nada ajudaram à minha estabilidade emocional e que suscitaram a vontade de desistir do mestrado. A entrada abrupta no local de estágio (no segundo dia de aulas), a consciencialização da enorme quantidade de trabalhos, a mudança de colega de estágio e a nova turma a que pertencia foram alguns dos fatores que mais contribuíram para a emergência de dúvidas da minha parte. No meio da minha instabilidade e constante dúvida, havia sempre trabalhos para fazer e demorei ainda bastante tempo a habituar-me à dinâmica do mestrado, em que durante dois dias aprendíamos e nos restantes três, para além de muito aprendermos, ensinávamos. Felizmente, optei por ficar e assumi uma postura de responsabilidade para com o compromisso que tinha tomado, dedicando-me ao estágio e procurando as melhores formas de ultrapassar as dificuldades. A partir do momento em que tomei esta decisão, prometi não voltar atrás e procurei ter uma atitude de crescente evolução profissional. Procurei também executar e apresentar todos os trabalhos que me eram solicitados de forma regular e conforme as datas estipuladas.

Um dos aspetos com que me deparei nas primeiras semanas de estágio, e que me chamou mais a atenção, foi o reduzido número de crianças da escola: 25 alunos no total, 11 deles na turma do 2.º ano e os restantes pertencentes ao 4.º ano de escolaridade. Ter constatado este facto no início do estágio foi motivo de alguma segurança da minha parte, pois, tal como refleti nessa ocasião, poderia ter oportunidade de desenvolver tarefas e atividades em que, possivelmente, seria mais fácil as crianças se envolverem e em seria facilitada a gestão do comportamento e ambiente da sala de aula.

Na minha opinião, acaba por se tornar vantajoso o facto de termos apenas onze alunos, em termos de trabalho com as crianças. Isto porque poderemos

investir mais na turma, no que diz respeito a desenvolver um tipo de atividades que tornem as aprendizagens mais significativas para os alunos, bem como criar um clima de sala de aula mais próximo e de maior apoio mútuo. (excerto da reflexão da 1.^a semana)

Ao invés desta minha suposição inicial, apesar de ser constituída somente por onze alunos, fui verificando que se tratava de uma turma bastante heterogénea e onde praticamente todos tinham especificidades e características particulares que deviam ser tidas em consideração. Destes onze alunos, dois apresentavam mais capacidades que os restantes, destacando-se na área do raciocínio matemático e da escrita em língua portuguesa. Contudo, tendo já sido alvo de avaliação psicológica, um dos alunos estava perante Dislexia, apresentando dificuldades na realização das tarefas que envolvessem a leitura e / ou a escrita. Também outro apresentava comportamentos na sala de aula que vão ao encontro do diagnóstico de Hiperatividade e Défice de Atenção de que foi alvo, embora tivesse revelado capacidades ao nível do cálculo mental e do vocabulário oral. Uma das alunas era repetente e encontrava-se num processo de adaptação à turma; dois dos alunos eram bastante calmos e silenciosos, o que exigia alguma atenção da nossa parte; outra aluna apresentava dificuldades na matemática e na comunicação das suas ideias e ainda outro era bastante agitado, merecendo igualmente uma atenção especial.

A consciencialização de todas estas dificuldades na turma levou a que muitas das tarefas que eu e a minha colega propúnhamos, tivessem de sofrer pequenas alterações ou modificações na sua estrutura ou conteúdo, de modo a adaptá-las às diferentes crianças. Inicialmente não foi fácil, visto que me encontrava num processo de adaptação à turma e às minhas escolhas pessoais, mas com o decorrer do tempo, fui conseguindo recorrer a estratégias de diferenciação. Ainda assim, ter-me confrontado com uma turma tão heterogénea num pequeno universo de alunos, contribuiu em larga escala para a minha aprendizagem pessoal, pois levou-me a diferenciar conteúdos, processos e produtos e a gerir toda esta diversidade.

Deste modo, este semestre tive oportunidade de observar a dinâmica de uma turma onde cada aluno (apesar de serem somente onze no total) tem necessidades bastante diferentes dos colegas. Uma das coisas que aprendi foi que determinadas tarefas nem sempre resultam quando são colocadas em prática de forma equivalente para toda a turma. Uma vez que planificar é tomar decisões (Roldão, 1999), penso que é importante decidir (ou, pelo menos, ter em conta) para quem estamos a planificar. Assim, posso dizer que este ano pude compreender com mais certeza os objetivos de

caracterizar a turma. É que, de facto, um bom professor tem de ter em consideração as diferenças entre as crianças com que lida diariamente. De acordo com Pacheco (2008), faz parte do papel do professor a “utilização de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, de modo a responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos” (p.46). Tal como sucedeu no meu estágio, existem turmas onde há alunos com grandes capacidades de aprendizagem, ao invés de outros que podem possuir muitas dificuldades e em parâmetros muito específicos, pelo que me parece importante adaptar os diferentes aspetos presentes na planificação às necessidades de cada um. Quando nos deparamos com situações em que o aluno considera uma tarefa como demasiado simples ou demasiado complexa, talvez seja melhor proporcionar-lhe outras que vão ao encontro dessas necessidades, pois, de acordo com Tomlinson (2008),

(...) quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldade das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende (p.23).

Nem sempre foi simples a gestão do comportamento da turma, grande parte devido aos comportamentos do aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Nalgumas ocasiões, este aluno adotava comportamentos que me surpreendiam, recusando participar em atividades, realizar tarefas ou sequer aceitar a elaboração de trabalhos de casa. Atirava material escolar para o chão, rebaixava alguns dos seus colegas com críticas relativas à sua capacidade cognitiva, desafiava constantemente as nossas decisões enquanto adultas e professoras. Reconheço que nem sempre consegui adotar uma postura rígida para com este aluno, desculpando os seus atos com o facto de ser algo inerente à sua Perturbação. Ainda assim, com o decorrer das semanas de estágio, fui melhorando neste aspeto e consegui assumir uma posição um pouco mais autoritária e que contribuísse para a inclusão de valores como o respeito pelos mais velhos e pelos colegas. Tal como Antunes (2008) afirma, “a criança [com PHDA] deverá compreender que qualquer acto que pratica tem consequências, e estas não devem ser vistas como punição, mas como algo que decorre naturalmente de uma atitude, como em qualquer circunstância da vida” (p.178). O autor refere também que os pais e a escola, nestes casos, devem trabalhar conjuntamente, pelo que a autoridade do professor deve ser valorizada.

As dificuldades inerentes ao aluno com Dislexia fizeram também com que muitas aulas decorressem de forma diferenciada com vista a proporcionar-lhe o apoio

adequado e individualizado. No entanto, apesar dos esforços para que este aluno obtivesse sucesso educativo, ou pelo menos algumas melhorias, observei momentos de profunda desmotivação e frustração da sua parte.

Nalgumas ocasiões apercebi-me que ele se encontrava triste e com a cabeça deitada, apoiada na mesa, pelo que me desloquei até ele e questionei sobre qual a razão de tanta frustração. De uma forma um pouco triste, este aluno respondeu “Os livros têm muitas letras, eu não consigo ler como os meus colegas...” (excerto da 12.^a reflexão).

Lidar com estes sentimentos na sala de aula nem sempre foi fácil, levando-me a repensar estratégias e a procurar formas de colmatar dificuldades. Procurei então fazer com que o aluno com Dislexia se sentisse mais incluído na turma, mas senti-me muitas vezes impotente face a tais sentimentos, pois, por mais que tentássemos adotar uma filosofia inclusiva para com esse aluno, na sala de aula, nem sempre os resultados obtidos eram os mais favoráveis ou desejados. Tanto estes dois alunos, como os restantes, foram alvo de uma grande preocupação da minha parte, no que diz respeito à compreensão dos seus problemas, no entanto estas duas situações fizeram-me crescer bastante, na medida em que me fizeram aprender que educar é muito mais do que ensinar. Faria (2007) entende que educar não se trata somente de alargar horizontes, mas também expandir os conhecimentos e experiências que os alunos trazem para a escola. Partilhando da opinião da autora, acrescentaria apenas que educar pressupõe também proporcionar aos alunos contactar com outras realidades e experiências, incluindo valores e outras componentes necessárias à convivência social. Estas suas dificuldades levaram-me também a procurar bastante informação sobre as patologias de alguns deles, tentando compreender de melhor forma as suas origens e como agir face às mesmas.

A grande diversidade de características dos alunos contribuiu também para que nem sempre tivesse conseguido alcançar os objetivos que pretendia com as tarefas, embora saiba que por vezes se deveu a algumas incorreções da minha parte. Toda esta incerteza e imprevisibilidade do desempenho dos alunos levaram-me a procurar desenvolver estratégias diversificadas, na esperança que alguma delas contribuísse para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos abordados. Tal como defende Tomlinson (2008), “nem todos os alunos possuem o mesmo nível de compreensão”, pelo que os professores devem procurar “providenciar experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos” (p.18). Essas estratégias passaram pela

realização, dos alunos, da automonitorização da compreensão da leitura; pela criação de cartazes; pela predominância do trabalho em grupo ou em pares; pela modificação da disposição da sala de aula; pelo recurso a escritos na introdução de conteúdos; pela utilização de instrumentos audiovisuais; pela adequação de materiais; pelo recurso à manipulação de objetos concretos, mas também à abstração e pela inclusão das áreas ligadas às expressões.

A par destas aprendizagens esteve também a consciência de alguns aspetos interligados com o funcionamento da escola. Através do contacto próximo com a professora cooperante e a professora do 4.º ano, pude perceber de forma mais clara como alguns aspetos técnicos são realizados na prática, como por exemplo, as reações dos pais face aos diferentes problemas dos filhos, as relações do 1.º ciclo existentes com os níveis escolares de pré e 2.º ciclo, a realidade de algumas reuniões dos agrupamentos e a excelente interligação e comunicação entre os professores desta pequena (grande) escola. Focando-me de forma mais concreta no envolvimento parental na comunidade escolar, de semana para semana fui tomando conhecimento de situações que me surpreenderam, como pais que não admitem os problemas, dificuldades ou Necessidades Educativas Especiais dos alunos, pais que se esquecem de dar a medicação aos seus filhos, sabendo que isso traz consequências para o seu desempenho em sala de aula, entre outros fatores semelhantes que me surpreenderam bastante.

Após algumas conversas informais com os intervenientes escolares, conheci a realidade de alguns agrupamentos escolares relativamente à realização de fichas de avaliação. Segundo o que pude perceber, parte deles optam por construir fichas de avaliação iguais para todos os alunos de um dado ano de escolaridade e implementá-las em todas as escolas pertencentes ao agrupamento, no âmbito da avaliação sumativa. Esta realidade, que até então eu desconhecia, deixou-me constrangida, pois nunca tinha contactado com esta hipótese de se realizarem fichas de avaliação iguais, até quando se está perante alunos diferentes. Através de algumas conversas informais com as professoras, pude perceber que essa medida pode trazer vantagens, já que os objetivos a alcançar num mesmo agrupamento são, à partida, iguais de escola para escola. No entanto, não deixo de considerar que se trata de (mais) uma forma de uniformizar o ensino, tendo em conta que cada escola se insere num determinado contexto, que cada turma tem as suas especificidades, que cada professor tem uma maneira individual de trabalhar e que cada aluno seja portador de necessidades e características diferentes.

Para além disto, se, na teoria, a avaliação é tida como elemento regulador das aprendizagens, uma vez que contribui “diretamente para a progressão e / ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, n.d., p.1) e que leva o professor a adequar estratégias e formas de abordagem, porquê ser implementada de forma igual em todas as escolas? Existem até algumas que, pertencendo a determinado agrupamento, estão bastante afastadas da realidade do mesmo, podendo até estar isoladas. Muitas escolas trabalham com escassos recursos materiais e financeiros, com turmas bastante reduzidas (como é o caso da escola onde estou a estagiar) e que requerem abordagens diferenciadas aos conteúdos curriculares. Para mim, faz mais sentido a realização de provas diferenciadas, considerando as diferentes necessidades dos alunos. Penso que tal não implica que não sejam construídas com a colaboração dos vários professores ou que não contenham os mesmos conteúdos.

Também devido a esta grande proximidade entre os intervenientes escolares, foi possível planificar e elaborar atividades em conjunto, como a exploração da história *O mistério da estrelinha curiosa*, a construção dos espantalhos, a confeção do bolinho, a elaboração e apresentação dos cartazes, a preparação para a visita do escritor António Mota, a festa de Natal e a *Caça ao tesouro*. Estes momentos, que por norma juntavam todos os professores e alunos da escola, constituíram oportunidades não só para estagiar com o 2.º ano de escolaridade, mas também para aprofundar o meu conhecimento quanto à dinâmica da turma do 4.º ano, para cimentar as relações com as restantes professoras e para me integrar de melhor forma naquela instituição escolar.

Tendo em conta estes parâmetros e o meu envolvimento nesta instituição, penso ter-me mostrado disponível para uma permanente autoformação, colocando questões sobre o funcionamento da mesma e procurando esclarecer todas as dúvidas que me surgiram. Adotei sempre uma atitude bastante recetiva às críticas, ainda que reconheça nem sempre ter conseguido tirar partido das mesmas. Este aspeto foi particularmente visível, na minha opinião, na quarta semana de estágio, na qual refleti sobre a minha dificuldade em integrar as mudanças que me eram propostas de um dia para outro. Em relação ao interesse pela pesquisa relacionada com situações educativas, em meu entender, foi algo bastante útil, principalmente em relação às grandes diferenças entre os alunos, assunto sobre o qual já refleti anteriormente. Observei e registei as situações pedagógicas que considerei relevantes e revelei capacidade relacional com os

intervenientes da prática e da comunidade educativa. A meu ver, estes foram aspetos que contribuíram bastante para a minha formação e conhecimento das práticas docentes.

Relativamente aos aspetos interligados com a planificação, saliento a comunicação e interajuda existentes entre nós, estagiárias, e a professora cooperante. Não foram raras as vezes em que esta se disponibilizou para nos ajudar no que fosse necessário e sinto até que existiu um certo equilíbrio entre a necessidade de alguma orientação por parte dela e a liberdade para efetuar tarefas mais diversificadas. A comunicação e a proximidade entre nós levaram a que, muitas vezes, planificássemos conjuntamente e também a que debatêssemos estratégias e metodologias, trocando saberes e conhecimentos. Por vezes, as atividades que envolviam toda a turma eram planificadas entre nós, à hora de almoço, de uma forma muito informal e através da discussão de ideias.

O facto de muitas vezes planificarmos com as restantes professoras da escola reforçou a minha compreensão quanto à importância da mesma. Durante a licenciatura encarava a elaboração das planificações como meramente formal e nem sempre necessária na prática, mas no decorrer deste estágio pude perceber que é algo imprescindível para o professor, na medida em que estrutura o seu pensamento e possibilita o enquadramento das atividades propostas no definido pelos documentos curriculares, da escola ou do agrupamento. Pacheco (2001), salienta que “a planificação é um processo de previsão que existe para organizar o processo de ensino-aprendizagem” (p.115). Procurei então articular os vários componentes que a integram, nomeadamente os objetivos, as competências, os conteúdos, as estratégias e a avaliação.

Outro aspeto que pretendo salientar nesta reflexão ao nível da planificação é o facto de nunca se ter conseguido planificar para os três dias semanais sem que estas sofressem alteração. No início da semana, as tarefas implementadas nem sempre alcançavam os objetivos pretendidos, levando à necessidade de proceder a reformulações das planificações dos dias seguintes. Embora considere importante antecipar os acontecimentos dos três dias de estágio, nem sempre isso se torna possível, já que a existência de acontecimentos inesperados leva, muitas vezes, ao incumprimento do planeado. Também de acordo com Pacheco (2001), o professor “jamais poderá prever totalmente o que ocorrerá na sala de aula porque a turma, numa perspetiva ecológica, é um espaço peculiar de encontro, caracterizado pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade” (p.116).

Considero que a área curricular onde demonstrei estar mais à vontade foi, para minha surpresa, a matemática. No âmbito da mesma, consegui desenvolver tarefas mais diversificadas, a maior parte sob a forma de trajetórias de aprendizagem, como foi o caso da exploração dos sólidos geométricos tridimensionais e do *Tangram*. Por outro lado, a área curricular onde creio ter tido mais dificuldades foi a língua portuguesa. Apesar de ter também proporcionado à turma alguma diversidade de tarefas no âmbito da mesma, penso que nem sempre soube explorar de forma devida os textos que apresentava aos alunos. Por diversas vezes, a exploração oral de histórias, conteúdos ou livros abordados, como *O Grilo Verde*, foi pouco profunda. Talvez devido a alguma falta de atenção da minha parte, nem sempre fui capaz de responder às dúvidas dos alunos ou de aproveitar pequenas informações que os alunos foram transmitindo para desenvolver novos temas ou tarefas. Este serão aspetos que devo melhorar. (...)

Por ter proposto atividades e tarefas de natureza diversificada, tive oportunidade de constatar quais me trazem mais segurança em sala de aula e quais contribuem para o sucesso educativo dos alunos. A nível pessoal, considero identificar-me mais com uma sala de aula onde se desenvolvam tarefas de ensino-aprendizagem exploratório ou que impliquem trabalhos de grupo, do que com a realização de tarefas de cariz mais expositivo ou de ensino direto. Apesar de, tal como Ponte (2005), considerar o ensino direto como necessário, pessoalmente considero obter melhores resultados recorrendo ao ensino-aprendizagem exploratório, ainda que tal também envolva, num momento posterior, a exposição do professor. O mesmo autor também refere algo que eu valorizo bastante, a reflexão e a discussão:

Uma estratégia de ensino-aprendizagem exploratória valorizará mais os momentos de reflexão e discussão com toda a turma, tendo por base o trabalho prático já previamente desenvolvido, como momentos por excelência para a sistematização de conceitos, a formalização e o estabelecimento de conexões matemáticas (p.15).

Neste semestre, durante a maioria das semanas em que fui aluna atuante, consegui incluir atividades que envolvessem trabalho em grupo ou a pares, por ir verificando que era bastante vantajoso para os alunos, já que facilitava a comunicação com os colegas. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), “o trabalho em pequeno grupo permite que os alunos exponham as suas ideias, ouçam os seus colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentem e critiquem outros argumentos” (p.128). Também me identifiquei bastante com o ensino diferenciado, na medida em

que me parece uma boa estratégia para lidar com as diferenças dos alunos na sala de aula. A diferenciação de estratégias e metodologias de acesso ao conhecimento, segundo Tomlinson (2008), pretende proporcionar aos alunos “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que (...) tenham uma aprendizagem eficaz” (p.13), algo que me parece ser gerador de sucesso educativo. Pretendo então que estas aprendizagens continuem a fazer parte do meu perfil, não só enquanto estagiária, mas também como futura docente.

Um dos aspetos onde penso ter de efetuar melhorias é ao nível dos conhecimentos científicos e didáticos que possuo. Durante algumas aulas, percebi que me faltava uma base mais sólida de conhecimentos, que não só me proporcionaria mais segurança para explorar conteúdos, como também a apropriação de estratégias e vocabulário adequados a cada área curricular. Não esperava que tal sucedesse, pois, normalmente, sinto-me segura dos meus conhecimentos e capacidades. A elaboração de fundamentação teórica poderá ser uma boa solução para colmatar esta dificuldade no próximo semestre, ainda que o nosso plano de estudos não permita muita flexibilidade de horários para tal. Ainda assim, estes conhecimentos científicos são, na minha opinião, bastante importantes na profissão docente, já que permitem ao professor ter uma perceção mais clara das dúvidas dos alunos e das melhores metodologias e estratégias para lhes dar resposta. Provavelmente, um professor com uma base mais sólida de conhecimentos terá também maior facilidade em responder às solicitações dos alunos, em adequar as estratégias às suas capacidades e dificuldades e em proporcionar diversificadas formas de aceder a um conteúdo. Isto é também defendido por Sá e Varela (2007), ao afirmarem que “só os professores que têm um bom domínio dos conceitos que ensinam são capazes de fazer adequadas simplificações para fins didáticos (...) em conformidade com as necessidades de quem aprende” (p.14).

A gestão do tempo das tarefas / atividades que planifiquei nem sempre foi adequada, havendo ocasiões em que algumas delas se prolongavam pelos dias seguintes. Contudo, considero que tal não se deva somente a algumas falhas da minha parte, mas também à imprevisibilidade que caracteriza a planificação e à estipulação de tempos que nela é feita. Em meu entender, a gestão do tempo disponível para as tarefas não depende apenas do professor, mas igualmente das intervenções dos alunos, dos materiais a utilizar, da natureza da tarefa e da motivação e empenho da turma para a realização da mesma. Assim, embora considere ter havido algumas falhas da minha parte, não

entendo a gestão do tempo (e a planificação) como algo inflexível ou que deva ser cumprida à risca. Pacheco (2001) também afirma que “como o processo de ensino-aprendizagem é muito dinâmico e requer muita flexibilidade, a planificação deve ser bastante aberta e flexível” (p.112). Pelo contrário, seria de estranhar que a previsão que fiz de uma aula decorresse exatamente como planeado, pois poderá indiciar que não foram esclarecidas dúvidas aos alunos, que as suas intervenções não foram tidas em conta ou que as tarefas foram realizadas de forma mecânica e isenta de aprendizagem. Contudo, considero ser importante que esta previsão seja efetuada com o objetivo de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Simplesmente, concordo com Pacheco (2001) quando refere que “planificar não é, assim, determinar passo a passo, minuto a minuto, actividade a actividade o que se deve fazer e tão-só organizar flexível e abertamente o que se pode fazer, face ao que se deve fazer” (p.115).

Os aspetos que considero terem sido mais positivos na minha atuação são a minha circulação em sala de aula e a atenção prestada aos trabalhos efetuados pelos alunos. Procurei criar um ambiente de crescente proximidade, não só através da escolha de determinadas tarefas ou atividades, mas também através do espaço criado para a participação e intervenção dos alunos nas várias tarefas.

Focando-me agora na componente da avaliação das aprendizagens dos alunos, tentei que esta estivesse presente uma a duas vezes por semana, mas o ideal, na minha perspectiva, teria sido efetuar a avaliação de, pelo menos, uma atividade por dia, algo que pretendo melhorar nos próximos semestres. Contudo, a regulação da aprendizagem dos alunos incluiu a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A que esteve maioritariamente presente foi a avaliação formativa, não só no preenchimento das grelhas de avaliação diária dos alunos, mas também na regulação dos seus comportamentos em sala de aula e na monitorização das suas aprendizagens. Recorri também a processos diversificados, com o objetivo de recolher informação sobre as aprendizagens dos alunos, das quais saliento a utilização de grelhas de avaliação da leitura, de textos escritos e de participação nas tarefas de matemática; grelhas de auto-monitorização da compreensão da leitura por parte dos alunos; grelhas de autoavaliação dos alunos nalgumas tarefas (por exemplo, aquando da elaboração dos cartazes); o questionamento e fichas de avaliação sumativa. Pessoalmente, considero ter dado maior importância ao processo de autoavaliação dos alunos, por achar que desenvolve a capacidade reflexiva dos mesmos, já que se trata de um “processo mental

interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, n.d., p.2). Este não esteve somente presente aquando da realização de algumas tarefas específicas, mas também durante todos os dias, aquando do preenchimento da grelha de avaliação diária, já de forma regulada pelas professoras atuante e cooperante.

No parâmetro da reflexão demonstrei também algumas dificuldades. Considero-me uma professora (e pessoa) reflexiva. No entanto, talvez por hábitos anteriores a este estágio e por alguma instabilidade emocional, nem sempre demonstrei esta capacidade. Segundo Pacheco (2001), “a compreensão e inteligibilidade da actuação do professor só é possível mediante o acesso ao seu pensamento através de uma auto-análise crítica e ponderada” (p.133). Aquando da elaboração das reflexões escritas senti-me predominantemente insegura, pois não sabia se ia ao encontro do pretendido. Julgo que este aspeto me condicionou bastante e contribuiu para que procurasse uma forma melhor de efetuar as reflexões. Efetuei melhorias nas reflexões de todas as semanas de estágio, com vista a atingir os objetivos pretendidos, e considero ter evoluído bastante nos diversos parâmetros de avaliação das reflexões. Uma das dificuldades que senti, tendo em conta os mesmos, foi entendê-los de uma maneira objetiva. Na minha opinião, os parâmetros de avaliação assumem uma postura bastante subjetiva, podendo incorrer em erros de interpretação da minha parte, algo que não pretendo.

De uma forma geral, considero que esta prática pedagógica foi bastante rica em situações e aprendizagens pessoais. Deparei-me com inúmeras dificuldades, desde psicológicas e emocionais, até ao confronto com Necessidades Educativas Especiais na turma, passando por algumas situações menos positivas no decorrer das atuações no trabalho efetuado com a minha colega de estágio. Não posso deixar de dizer que me senti bastante sensibilizada face às diferenças entre os alunos da turma, o que me levou a descobrir em mim uma grande capacidade de compreensão e de atenção face aos seus problemas intrínsecos, emocionais e pessoais. Durante esta prática pedagógica, diversas situações me levaram a procurar informação, a fundamentar-me e apropriar-me de estratégias que de alguma forma pudessem elevar o meu conhecimento sobre os alunos, nomeadamente em relação às suas necessidades particulares.

Embora saiba que tenham estado presentes muitos momentos negativos nesta prática, penso que devo salientar os inúmeros momentos e fatores positivos que me ajudaram a melhorar e a fazer um balanço geral muito positivo deste semestre. Entre

eles, destaco os sorrisos, comentários e abraços dos alunos, presentes nos momentos mais difíceis, capazes de me dar mais segurança e fazer sentir importante naquela escola. Destaco também o grande auxílio prestado e paciência tida pela professora cooperante, que, sem emitir juízos de valor, me integrou e entendeu, proporcionando a grande oportunidade de crescer pessoalmente. Destaco ainda a interajuda das duas professoras do 4.º ano, que me esclareceram eventuais dúvidas que me surgiram neste estágio, criando também um ambiente de interajuda e relação de proximidade entre nós. Também a professora supervisora me ajudou ouvindo os meus desabafos e adotando uma postura imparcial face aos acontecimentos que foram surgindo, algo que nunca irei esquecer.

Estes grandes aspetos positivos superam qualquer negativo que possa alguma vez ter surgido. Apesar das dificuldades, este semestre foi bastante rico, já que me conduziu por um caminho onde pude efetuar grandes aprendizagens e contribuiu para um grande crescimento da minha parte. Os momentos positivos referidos anteriormente jamais serão esquecidos por mim e acompanhar-me-ão futuramente, no sentido de completar as minhas aprendizagens efetuadas.

Bibliografia:

- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *PNEP – O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Faria, E. (2007). *O estudo do meio com fonte de aprendizagem para o ensino da história: concepções de professores do 1.º C.E.B.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, pp.14-34.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Ed.
- Pacheco, J. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Ed.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2005). *Gestão curricular em matemática*. Recuperado em 17 de janeiro, 2012, de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/Ponte%2005_GTI-tarefas-gestao2.pdf
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia – uma proposta didática para no 1.º ciclo*. Porto: Porto Ed.
- Santos, L. (n.d.). *Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?* Recuperado em 8 de janeiro, 2012, de <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298506.PDF>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Ed.

Anexo B1: Reflexão relativa à 3.ª semana (11.03.2012 - 12.03.2012)

Iniciei mais uma Prática Supervisionada neste segundo semestre do Mestrado em Ensino do 1.º e 2º Ciclo do Ensino Básico, agora num 3.º ano de escolaridade, com alguma ansiedade por conhecer a turma e a professora cooperante que me acompanhariam até ao final do ano letivo.

As expectativas e os receios eram bastantes, em parte devido ao facto de ter estado ausente durante as duas primeiras semanas de estágio, a fim de participar num programa de formação em intercompreensão de línguas românicas durante duas semanas, em Veneza. Não sabia se iria ser bem recebida ou se me iria sentir integrada, uma vez que a minha primeira entrada na escola seria posterior à da minha colega. Embora já tivesse obtido algumas informações, por parte da minha colega, em relação à turma e ao modo de funcionamento da sala de aula e da escola, sabia que iria ter de observar, registar dados, integrar-me e caracterizar a turma num espaço de tempo bastante mais reduzido. Contava também com um contexto completamente diferente do semestre passado, não apenas pelo facto de estar num diferente ano de escolaridade, escola e localidade, mas também por contar com uma nova colega de estágio.

A funcionária da escola abriu-nos a porta de manhã e vieram logo crianças ter connosco, abraçando-nos e recebendo-nos com abraços carinhosos e sorrisos, que perguntaram se eu era a professora Rita. Devo dizer que fiquei bastante contente por constatar que as crianças sabiam o meu nome e onde eu tinha estado, o que mostrou que tinha havido preparação para a minha chegada e preocupação da parte da minha colega pela minha integração.

Assim que entrei na sala de aula reparei que estavam inúmeros trabalhos das crianças expostos, denunciando a valorização dos mesmos e contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor. A professora cooperante recebeu-me com um sorriso e mostrou-se disponível para esclarecer qualquer dúvida que eu tivesse.

Tendo em conta que eu ainda não conhecia a turma, a minha colega iniciou a semana atuando com a planificação que havíamos elaborado previamente. Aquando do diálogo acerca do fim de semana, diversos alunos solicitaram que eu contasse como tinha sido o meu, fazendo-me sentir cada vez mais integrada e parte daquele meio escolar que me tinha acolhido ainda há tão poucos minutos. Pessoalmente, a

recetividade dos alunos à minha chegada pareceu-me ter sido crucial para que o início do estágio se desenrolasse de forma tão positiva, pois criou um clima de proximidade e confiança entre nós.

Aquando do desenvolvimento das tarefas planificadas por nós, procurei recolher dados que me permitissem conhecer e caracterizar a turma. Para tal, recorri ao preenchimento de grelhas de observação, elaboradas previamente. Pacheco (2001) refere que a observação é crucial para que se efetue um diagnóstico prévio da realidade em que se vai operar, de forma a adaptar recursos e metodologias. Não tive dificuldades na recolha de dados e na utilização das grelhas. No geral, pareceu-me que as relações entre os alunos e destes com a professora são pautadas por uma grande proximidade e facilidade de comunicação. A turma é recetiva a novas propostas de tarefas e relaciona-se facilmente com todos os intervenientes da instituição. Tal como já me tinha sido informado, um dos alunos apresenta dificuldades acentuadas na escrita e na leitura, pelo que será necessário desenvolver atividades diferenciadas com o mesmo.

Durante a observação, percebi também que existem diversas rotinas na sala de aula, entre as quais a escrita do sumário, a leitura e correção dos trabalhos de casa, a resolução do problema da semana e o momento de relaxamento através da audição de uma música calma. Talvez aquela que me tenha despertado um interesse maior (e constituído uma aprendizagem para mim) tenha sido o momento de relaxamento, que ocorre no início da parte da tarde, pois demonstrou ser uma boa estratégia para acalmar os alunos da vinda do intervalo de almoço. A maioria dos alunos consegue, de facto, relaxar ao ouvir a música e, posteriormente, realizar as tarefas com recetividade e aproveitamento. Parece-me que apesar de esta rotina tomar alguns minutos da parte da tarde, contribui bastante para que o restante tempo seja rentabilizado da melhor forma pelos alunos e demonstra preocupação por parte da professora pelo bem-estar dos mesmos. De acordo com Libório (2009), o recurso a atividades de relaxamento, alternadas ou precedentes a outras atividades, ajudam a promover na sala de aula a criatividade, a reflexividade, a iniciativa, a espontaneidade e também a autoavaliação.

Focando-me agora no desenvolvimento das tarefas propostas por nós, considero que, a nível geral, conseguimos obter resultados muito positivos. Uma das tarefas que considero ter decorrido de melhor forma foi a escrita do texto, colocada em prática na segunda-feira. Neste, os alunos foram solicitados a imaginar o que faria o Pinóquio na Feira do Chocolate, em Óbidos, local por onde passaram na visita de estudo que fizeram na sexta-feira anterior. Tanto eu como a minha colega sabíamos que esta tarefa

funcionaria como uma forma de recolher informações quanto à escrita dos alunos, principalmente em relação à originalidade, criatividade e fluência de ideias. Todos os alunos reagiram bem à proposta da tarefa e com uma enorme motivação. Os textos finais que foram obtidos revelaram muita imaginação e criatividade, apesar de alguns apresentarem bastantes incorreções ortográficas.

Outra tarefa que também obteve resultados muito positivos foi a dramatização da história “Uma visita de estudo espetacular”, realizada na terça-feira. Para esta, os alunos estavam dispostos em grupos de dois ou três elementos. Cada grupo era responsável por interpretar um pequeno excerto que fora atribuído, efetuando uma leitura expressiva ou uma dramatização. Os alunos reagiram com uma enorme motivação à tarefa e procuraram efetuar o melhor trabalho possível no seio do seu grupo. Criou-se na sala um ambiente de ansiedade e preparação para a apresentação dos textos, levando a que muitos dos alunos conseguissem desenvolver estratégias para memorizar as suas falas. Nalguns casos, tapavam os olhos uns aos outros para não lerem o papel, solicitavam a nossa presença para nos mostrar o que já sabiam de memória e questionavam acerca da qualidade da sua leitura. Nesta tarefa, tanto eu como a minha colega circulámos pela sala, procurando esclarecer dúvidas e orientar o desenvolvimento da atividade.

O aspeto que talvez tenha sido menos positivo no decorrer desta tarefa, foi o facto de um aluno (o que tem maiores dificuldades na leitura e na escrita) ter recusado efetuar esta atividade. Eu e a minha colega já tínhamos preparado uma fala em que pudesse participar sem dificuldade mas, pelo que pude perceber, uma das alunas da turma acusou-o de não saber ler, desmotivando-o e levando a que se recusasse a participar. Perante esta situação, realço a atitude da minha colega, que não o forçou a realizar a tarefa, lendo ela a sua fala. Apesar de a intervenção da aluna ter contribuído para a desistência da sua participação, considero importante não forçar a leitura por parte de alunos com dificuldades, já que pode colocá-los numa posição desconfortável e de repulsa face ao texto, funcionando como agravante de desmotivação. Relativamente a este assunto, Poslaniec (2005) refere que esta é um ato íntimo e, como tal, não deve ser forçada. O autor considera que não devemos obrigar os alunos a ler “mesmo sabendo que ler bem é necessário para o sucesso social. Obrigá-los é deixá-los interiorizar a ideia de que a motivação não pode vir deles próprios, que é exterior, que vem dos adultos” (p.11). Contudo, enquanto professora, não deixo de me sentir sensibilizada com estas situações, em que um dos alunos escolhe não participar numa tarefa que, à partida, seria facilitadora da sua integração.

Cruzando este episódio com a minha experiência de estágio anterior, posso constatar que me apercebo de melhor forma que os alunos com maiores dificuldades têm uma enorme tendência à frustração e à desmotivação. Antunes (2009) refere que os alunos com dificuldades ao nível da leitura e da escrita facilmente se sentem frustrados e desmotivados, pois consideram que não são capazes de realizar as tarefas propostas. Embora muitas das atividades que são apresentadas suscitem motivação e empenho por parte dos alunos, mesmo sendo alvo de diferenciação, os que apresentam maiores dificuldades veem-se constantemente confrontados com comentários de colegas ou com obstáculos na realização das tarefas. Mas não deviam ser estes alunos os mais incluídos na turma? Porquê tanta tendência à exclusão por parte dos colegas? Na minha perspectiva, cada vez mais, a sala de aula se torna um espaço de grande competitividade em que os alunos são levados a valorizar quem “sabe mais” ou “quem faz melhor”, despromovendo os que não acompanham o mesmo ritmo. Mas será que existe um só ritmo?

Aquando da apresentação dos excertos, a minha colega percebeu que seria necessário estabelecer algumas normas de circulação dos grupos na sala para não quebrar o ritmo da apresentação da história. Para tal, disse à turma que os grupos teriam de entrar todos pelo lado esquerdo e sair pelo lado direito. Esta estratégia revelou-se fundamental para o desenrolar da atividade. Se não tivessem sido dadas estas orientações aos grupos, seria provável que se gerasse alguma confusão quanto às entradas e saídas dos mesmos, prejudicando a compreensão da história.

Surpreendentemente, para mim, todos os grupos interpretaram as suas falas de forma bastante positiva. A leitura pausada, com a entoação adequada e por vezes acompanhada de gestos foi facilitadora da compreensão da história e contribuiu para que se consolidassem alguns conteúdos de estudo do meio que estavam incluídos na mesma. Após esta apresentação, a minha colega efetuou um resumo oral da mesma, bastante completo, que reforçou a aprendizagem dos conteúdos constantes na história.

A construção do Pinóquio em cartolina, por sua vez, foi uma tarefa que suscitou algumas dificuldades por parte dos alunos. Estes tinham de efetuar o contorno de alguns moldes de formas geométricas bidimensionais (quadrado, retângulo, triângulo e círculo) em cartolina e recortar as figuras obtidas, a fim de as poder combinar para construir uma figura semelhante ao Pinóquio. Esta construção era conseguida furando as peças com o furador e ligando-as com rafia. Ainda que muitos alunos tivessem ficado bastante

motivados para a realização da mesma, demonstraram algumas dificuldades na ligação das peças. Foi necessário circular bastante pela sala, procurando auxiliar os alunos na utilização da rafia. Provavelmente, teria sido melhor utilizar outro tipo de material, mais flexível ou que não exigisse uma motricidade fina tão desenvolvida. Outra alternativa seria aumentar o tamanho das peças da construção.

Fazendo um balanço geral desta semana, não posso deixar de dizer que não esperava ser tão bem recebida e acolhida na escola após ter estado algum tempo afastada. Tanto os alunos, como a professora cooperante e os restantes intervenientes escolares têm-se mostrado disponíveis e recetivos à minha presença, fazendo-me sentir cada vez mais integrada.

Considerando a minha experiência de estágio anterior, consigo perceber que esta apresenta características bastante diferentes, principalmente em relação ao meio em que a instituição está inserida e ao número de crianças. Se durante o semestre passado eu contava com uma turma, no meio rural, de apenas onze alunos, agora encontro-me no centro da cidade perante uma turma de vinte e um alunos. Naturalmente que reservo alguns receios face a estas particularidades, mas não deixo de encarar este novo estágio como mais um desafio, que me ajudará certamente a crescer e a definir a minha postura enquanto professora.

Bibliografia:

Antunes, N. L. (2008). Mal-entendidos. Lisboa: Verso de Kapa.

Libório, A. C. (março de 2009). As interações professor - aluno e o clima para a criatividade em sala de aula: possíveis relações. Obtido em 18 de março de 2012, de http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4566/1/2009_AnaClaraOliveiraLiborio.pdf

Pacheco, J. (2001). Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora.

Poslaniec, C. (2005). Incentivar o prazer de ler - Actividades de leitura para jovens. Porto: ASA.

Anexo B2: Reflexão relativa à 4.^a semana (19.03.2012 - 20.03.2012)

Tal como tinha sido planeado, esta semana de estágio seria de atuação conjunta. Uma vez que eu ainda só tinha observado duas aulas, colocadas em prática pela minha colega, optámos por ser ela novamente a iniciar a semana.

Durante este período de observação pude consolidar e efetuar novas aprendizagens relativamente aos comportamentos e às dinâmicas existentes na turma. Um dos aspetos que me sensibilizou bastante foi a riqueza das interações existentes entre os alunos e a professora e entre estes e a escola. Cada vez mais me apercebo que existe uma grande partilha de vivências e experiências que tornam a escola numa “segunda casa” para estes alunos, em grande parte devido à valorização que é feita das suas produções, nomeadamente mediante a sua exposição. Muitos dos trabalhos de casa efetuados pelos alunos são enviados por *e-mail* à professora e alguns alunos efetuam trabalhos em casa de forma autónoma e livre, com o objetivo de os oferecer à professora ou de os expor na sala. Julgo que todos estes aspetos são bastante raros hoje em dia e denotam uma grande preocupação com o trabalho que ali é desenvolvido. Parece-me que as aprendizagens que efetuam na sala de aula não se limitam apenas àquele espaço, sendo transpostas e aproveitadas no quotidiano das crianças. A relação que se estabelece com aquele meio escolar é, portanto, bastante positiva e enriquecedora em vários aspetos.

Outro dos aspetos que tem merecido muita atenção da minha parte, nesta turma, é a facilidade que os alunos têm em explicar as suas estratégias e formas de resolução de problemas matemáticos. As aprendizagens matemáticas são bastante ricas, não devido à exposição por parte do professor, mas sim porque existe uma grande partilha de estratégias e de formas de resolução por parte dos alunos. O facto de as diferentes formas de chegar aos resultados serem bem aceites e valorizadas pelos colegas, motiva os alunos para a descoberta de novas formas de resolução e para novas aprendizagens. No entanto, apercebi-me que é necessário “jogar” com as intervenções dos alunos, intercalando aqueles que demonstram maiores dificuldades com aqueles que pretendem sempre ir ao quadro, a fim de evitar a desmotivação de ambas as partes. Constatei este aspeto num momento em que se estava a resolver o problema da semana, na segunda-feira. Os alunos que expuseram os seus raciocínios foram, maioritariamente, aqueles que demonstram mais capacidades, pelo que os restantes colegas adotaram uma postura de maior passividade face à apresentação e discussão de resultados. De acordo com

Ponte e Serrazina (2000), faz parte do papel do professor a regulação da comunicação oral na sala de aula, pelo que ele deve “gerir a participação dos alunos e decidir quando e como encorajar cada aluno a participar” (p. 118).

Focando-me nas tarefas desenvolvidas no decorrer desta semana, considero que existiu um grande contraste entre os dois dias de estágio, tendo sido as atividades desenvolvidas na terça-feira claramente mais bem-sucedidas. Eu e a minha colega procurámos planificar tarefas em que os alunos tivessem um papel bastante ativo no desenvolvimento das mesmas, de forma interdisciplinar, especialmente para a terça-feira.

No segundo dia de estágio, uma vez que eu era a atuante, sugeri aos alunos que escrevessem uma história sobre a primavera, a pares, tendo por base um conjunto de imagens que lhes seriam atribuídas e um levantamento de ideias feito previamente. Após a redação da mesma, os alunos procederiam à colagem das imagens numa cartolina A3 dobrada e à reescrita da história na cartolina com a finalidade de obter um livro. Quer o desenvolvimento da história, quer a elaboração / decoração do livro ficariam ao critério dos alunos. Prevíamos que esta tarefa ocupasse toda a manhã.

Inicialmente notei que muitos grupos estavam confusos e não sabiam ao certo como haveriam de sequencializar as imagens que lhes foram atribuídas. Contudo, à medida que iam desenvolvendo e escrevendo as suas ideias, fui notando um crescente entusiasmo e envolvimento nesta tarefa. Muitos alunos encararam-na como uma oportunidade de construir um livro, de ser “quase” um escritor, integrando, simultaneamente, conteúdos relativos a outras áreas, em particular ao estudo do meio.

Apesar de a construção do livro envolver as ideias que eram discutidas entre pares, foi necessário circular bastante pela sala, efetuando algumas correções aos produtos escritos das crianças e auxiliando nas mais variadas questões. A certa altura, já não me chamavam só para ler e corrigir o texto, mas também para me questionar se podiam incluir quadras na história ou se podiam fazer uma ficha técnica no livro: “Professora, posso escrever aqui a minha quadra?”; “Professora, vê, estamos a fazer uma ficha técnica!” À medida que ia respondendo às diversas solicitações, fui notando uma crescente vontade e motivação face à escrita e ao produto final que iriam obter, surgindo outros comentários como “Professora, estou a gostar muito de escrever um livro” ou “Professora, eu gostava mais de ser poeta, mas escritor também é bom.” A meu ver, todas estas questões que foram surgindo foram demonstrativas de uma grande

motivação por parte dos alunos e de um sentimento de responsabilização pelo seu produto final. Para além disto, penso que o ambiente que se encontrava na sala de aula, de interesse e constante criação, facilitou a fluência de ideias, a fluência de palavras e a originalidade, elementos fundamentais ao desenvolvimento da criatividade (Sousa, 2003).

Contrariamente às nossas previsões iniciais, esta tarefa prolongou-se praticamente até meio da tarde. No entanto, foram incluídas muito mais competências que as inicialmente estipuladas, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão escrita, aos aspetos relativos à revisão textual, aos elementos constituintes de um livro, às técnicas de desenho e a alguns conteúdos relativos ao estudo do meio.

Tinha sido planeado que cada grupo lesse a sua história à turma, mas tal não foi possível devido à falta de tempo. No entanto, à medida que foram terminando os livros, propus que os apresentassem à turma. Provavelmente teria sido desmotivante para os alunos se o trabalho deles não tivesse sido apresentado ou se tivesse simplesmente ficado esquecido numa mesa, pois poderia fazê-los crer que os seus livros não eram assim tão importantes como eu tinha dito inicialmente. Sempre que um novo livro era apresentado, os alunos ficavam bastante atentos, pois sabiam que cada um tinha aspetos particulares que os diferenciavam dos restantes, muito para além da história, da grafia e das imagens utilizadas (é o caso das quadras e da ficha técnica). Para além da apresentação dos mesmos à turma, terminaram sendo expostos no corredor junto à sala de aula, algo que, na de acordo com Pereira (2008), é fulcral para estabelecer relações significativas com a escrita e com a leitura.

Durante a planificação desta tarefa, eu e a minha colega tínhamos combinado incluir o aluno com mais dificuldades na escrita num grupo com a intenção de que este participasse e se sentisse integrado nesta atividade. Inicialmente constatei alguma resistência da parte dele em participar com os colegas e em contribuir com ideias para a construção do livro. Julgo que esta resistência se deveu muito ao facto de saber que não iria escrever no livro ou que, à partida, os colegas não deixariam desempenhar um papel ativo na construção do mesmo, escrevendo ou contribuindo com ideias. No entanto, num momento em que o chamaram para a Educação Especial, este aluno recusou-se a ir, adotando mesmo uma postura de desafio. Não consigo precisar o motivo para tal atitude mas, por alguns momentos, acreditei que pudesse preferir colaborar com os colegas nesta tarefa de escrita. Com o objetivo de reforçar esta motivação, procurei, juntamente

com o grupo, uma forma de ele poder participar de forma mais ativa. A figura 1 ilustra a exposição feita dos livros elaborados pela turma.



Figura 2: Livros elaborados pelos alunos e expostos num corredor da escola.

Apesar de considerar que com a tarefa acima referida se obtiveram resultados muito positivos, o mesmo não aconteceu na segunda-feira com a elaboração da prenda do dia do pai.

Após uma pequena pesquisa na internet sobre prendas para o Dia do Pai, eu e a minha colega acabámos por planificar a construção de um pequeno porta-moedas a partir da junção de dois fundos de garrafas ligados com um fecho. Contudo, esta proposta de atividade exigia procedimentos e materiais de que não dispúnhamos, como é o caso da costura com linha de sapateiro para ligar o fecho com a garrafa. Esta ideia acabou por nos seduzir, principalmente devido ao facto de ser algo construído com materiais que podem ser aproveitados. De forma a contornarmos o problema da falta de alguns materiais, resolvemos efetuar algumas substituições. Por exemplo, em vez de recorrermos às garrafas de *Sumol*, utilizámos fundos de garrafas de água, pois sabíamos que seria, à partida, mais fácil de recolher em número suficiente. Estes seriam depois pintados com guache, com o objetivo de os tornar mais opacos. Também optámos por substituir a costura com linha de sapateiro por cola quente.

No entanto, esta tarefa, que tanto idealizámos, acabou por decorrer da pior forma possível, não só devido aos materiais utilizados, mas também, e principalmente, devido ao nosso papel, que especificarei mais adiante. Tendo em conta que os alunos iriam utilizar tintas, alterámos a disposição da sala e colocámo-los em grupos de quatro ou cinco elementos, o que veio a causar bastante ruído na sala de aula.

A utilização das tintas também não foi fácil, pois não havia nenhum suporte para o fundo da garrafa e os alunos tinham mesmo de usar as mãos para pegar no material, sujando-se todos, como demonstra a figura 2.



Figura 3: Alunos a pintar o fundo das garrafas.

Apesar de a minha colega ser a atuante, eu prestei auxílio circulando pelos grupos e colando os fechos às bases das garrafas, ainda não totalmente secas. A tinta, por sua vez, demorou a secar e retirou tempo necessário à utilização da cola quente. Esta também não aderiu totalmente ao plástico da garrafa, acabando por lascar e estragar o trabalho que tinha sido feito pelos alunos. A colocação dos fechos também não foi fácil, pois exigia uma posição muito concreta para que se pudesse abrir, e a utilização de cola quente não permitiu que os alunos pudessem ter um papel determinante na construção do porta-moedas. Enquanto eu e a minha colega tentávamos colar os fechos nas bases das garrafas o mais depressa possível, os alunos elaboraram um postal em cartolina para o pai. Porém, esta tarefa também não teve um resultado muito positivo, já que não definimos regras para a elaboração do mesmo. Foram vários os alunos que fizeram um desenho apressado e escreveram uma mensagem para o pai com algumas incorreções ortográficas, uma vez que nos encontrávamos mais concentradas na finalização do porta-moedas antes de os alunos irem embora.

Tanto eu, como a minha colega, ficámos bastante desanimadas com os resultados que obtivemos, mas reconhecemos que a maioria das falhas se deveu ao facto de termos preparado mal esta atividade. Isto não costuma acontecer, pois procuramos planificar e estruturar as aulas com antecedência e de forma organizada.

No entanto, apesar de nem tudo ter decorrido da melhor forma durante esta tarefa, foi possível efetuar muitas aprendizagens. Por exemplo, deveríamos ter reunido antecipadamente todos os materiais e experimentá-los, a fim de prevenir situações como a de a tinta sair do plástico com relativa facilidade. Para além disto, deveríamos ter estruturado melhor a aula, de forma que os alunos rentabilizassem o tempo disponível e que se pudessem ter organizado melhor quanto à utilização das tintas. Provavelmente teria sido melhor ter realizado as pinturas durante a parte da manhã, para que o material se encontrasse pronto a ser utilizado durante a parte da tarde ou, até, pensar numa outra

tarefa que não exigisse tanto trabalho da nossa parte, mas mais da parte dos alunos. A atividade da elaboração do postal também deveria ter sido estruturada de melhor forma, dando oportunidade aos alunos de entregar um presente mais cuidado ao pai.

Concluo dizendo que nesta semana foi possível realizar grandes aprendizagens e consolidar observações que efetuei anteriormente. Certamente que procurarei que os erros cometidos esta semana não se voltem a repetir, no entanto encaro-os como parte de um processo evolutivo e como uma experiência muito rica em aprendizagens.

Bibliografia:

- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo B3: Reflexão relativa à 11.ª semana (21.05.2012)

Esta reflexão enquadra-se na 11.ª semana, tendo sido eu a aluna atuante. Nesta semana foram exploradas tarefas relativas à poesia e escrita criativa, realizada uma experiência com a luz (enquadrada na sequência das anteriores que temos vindo a realizar) e iniciada e explorada a noção de área. Contudo, irei focar-me na exploração e consolidação do conceito de área, que considero ter sido muito positiva, e nas tarefas “letra puxa palavra” e “palavra puxa palavra”, cujas produções dos alunos revelaram resultados menos positivos.

Relativamente à exploração e consolidação do conceito de área, esta foi feita tendo por base um PowerPoint. Inicialmente foi feito um levantamento das ideias que os alunos tinham em relação a este conceito, recorrendo ao questionamento. Contudo, contrariamente ao que sucedeu aquando da abordagem ao perímetro, os alunos não apresentaram muitas conceções alternativas, mencionando logo que a área correspondia à medida do interior de uma figura. Seguiu-se então a resolução de alguns problemas e a realização de algumas tarefas tendo por base a utilização do tangram.

Em ambas as tarefas os alunos estavam bastante concentrados e empenhados, principalmente porque envolviam o manuseamento de materiais concretos, algo muito valorizado por Rocha et al. (2008). Com a utilização do tangram, pretendia-se que os

alunos descobrissem a área de algumas figuras tendo como unidade de medida o triângulo mais pequeno.

Esta tarefa não suscitou muitas dúvidas, levando a que todos chegassem ao resultado correto rapidamente. Através da minha circulação e após um pequeno debate, vi que os alunos tinham compreendido as relações existentes entre as peças e que foram capazes de descobrir que três das figuras do tangram tinham a mesma área. Para além disto, notei que compreenderam as diferenças existentes entre o perímetro (abordado pela minha colega na semana anterior) e a área através de questões que eu colocava, e que conseguiram estabelecer relações entre eles, ainda que nem sempre corretas. Uma dessas relações, ainda que incorreta, foi o facto de muitos alunos referirem que, por norma, o perímetro era sempre o dobro da área. Isto deveu-se ao facto de ter sido resolvido um problema, cujo resultado do perímetro era 12 (traços) e o da área era 6 (quadrados). Os alunos repararam de imediato na relação dobro-metade entre os números, algo que considerei muito interessante. No entanto, tive necessidade de explorar outros exemplos que lhes mostrassem que essa relação era puramente casual e que não era válida para todas as situações. Recorri então à ferramenta de que dispunha (PowerPoint) para explorar um problema cujo resultado de perímetro era 12 (traços) e de área 8 (quadrados). Após esta exploração, julgo que praticamente todos os alunos compreenderam que não podiam tomar como certa essa relação dobro-metade. Contudo, num futuro próximo, será interessante verificar se esta conceção se manteve ou não.

Não posso deixar de referir a imensa alegria que tive ao ver que o aluno com mais dificuldades, que por norma não se envolve nas tarefas realizadas em turma, participou na resolução de alguns problemas no quadro. Este aluno estava a ser acompanhado pela minha colega, cujo apoio penso ter sido fundamental para o incentivar a participar nas questões presentes no PowerPoint e na ficha de trabalho. Julgo que o aluno se sentiu mais seguro e confiante nos seus conhecimentos, não hesitando em participar numa tarefa que dizia respeito à construção de retângulos com uma determinada área. Como não podia deixar de ser, incentivei-o a participar.

As tarefas que julgo terem obtido resultados menos positivos foram as referentes à poesia, talvez por as produções dos alunos não corresponderem ao por mim esperado.

A primeira tarefa consistiu precisamente num levantamento das ideias que os alunos tinham acerca de poesia, com vista a verificar as respostas aos questionários efetuados anteriormente. Tal como esperado, os alunos focaram essencialmente os aspetos que já tinham referido, tomando a poesia apenas como “um pequeno texto com

ou sem rimas” que “pode ser um terceto ou um soneto ou uma quadra” e que tem estrofes. Apenas dois alunos referiram que pode estar relacionada de algum modo com a fantasia. Mais uma vez, ficou evidente a objetividade com que esta turma encara o texto poético, focando somente os aspetos estruturais e formais (texto, rimas, quadras, estrofes) e não contemplando os aspetos ligados ao conteúdo.

Após algumas leituras, no âmbito do meu relatório de investigação e do da minha colega, tomámos como ponto de partida para desenvolver o conteúdo imaginativo as tarefas “letra puxa palavra” e “palavra puxa palavra”. Para a primeira solicitei aos alunos que escrevessem na sua folha pautada uma letra do abecedário em cada linha e que construíssem uma história, na qual cada verso ou frase teria de começar pela letra dessa linha. Esta tarefa foi feita em grande grupo e cada aluno tinha a responsabilidade por uma letra, ainda que todos pudessem ajudar os colegas, dando ideias e participando. Menéres (2010) foi uma das autoras pioneiras na exploração desta tarefa e considerou-a como sendo um bom ponto de partida para o desbloqueamento e falta de inspiração de alguns alunos: “seguindo este método, parece que a preguiça desaparecia...pois os mais variados textos foram aparecendo, focando os mais variados episódios, desde cenas de caça a aventuras fantásticas” (p.37).

Contudo, apesar da tarefa “letra puxa palavra” visar o aumento da imaginação e da criatividade, verifiquei que a maioria dos alunos não conseguiu encontrar soluções para este desafio. O que sucedeu foi que, uma vez que os alunos não estavam a conseguir encarar a letra como uma oportunidade imaginativa, foi necessário levar a turma toda a pensar em estratégias para auxiliar o colega responsável por escrever e a tarefa acabou por se prolongar por toda a manhã. Aqui, tive de decidir entre prosseguir com a planificação ou alterar os tempos previstos para a realização das tarefas. Acabei por deixar que esta tarefa se prolongasse pela primeira parte da manhã e manter a seguinte na segunda parte da manhã. Julgo que tomei a decisão certa, até porque me permitiu realizar importantes conclusões em relação às produções dos alunos, que especificarei mais adiante.

À medida que a história se ia desenrolando, fui-me apercebendo do grande bloqueio de alguns alunos, principalmente a nível imaginativo. Assim, foi necessário, da minha parte, encadear um pouco a história e gerir as suas intervenções, que nem sempre eram coerentes com as anteriores e que muitas vezes surgiam apenas pelo facto de conterem uma palavra que rimava com o verso anterior, ficando esquecido o conteúdo.

De uma forma geral, os alunos conseguiram escrever uma história com alguma coerência e sentido. Contudo, o conteúdo imaginativo da mesma ficou bastante aquém do esperado (figura 1).

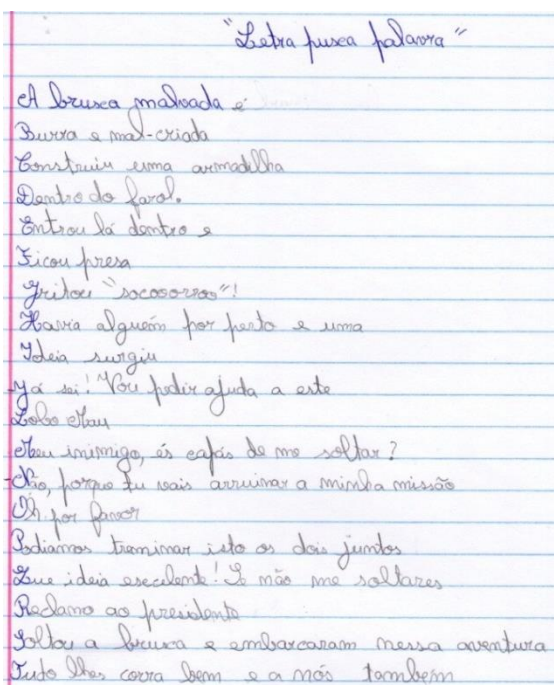


Figura 1: Texto produzido em turma, no âmbito da tarefa "letra puxa palavra".

Se tivesse implementado somente esta tarefa, poderia entender que esta falta de imaginação se deveu ao facto de o tema já lhes ser conhecido (relacionado com a história que vão dramatizar) e de ser realizada em grande grupo, exigindo uma grande colaboração com os colegas. Contudo, após a realização da segunda tarefa verifiquei que a dificuldade em transportar o imaginário para os textos era global.

Partimos então para a “palavra puxa palavra”, já na segunda parte da manhã, na qual última palavra de cada verso seria a primeira do seguinte. Os objetivos desta tarefa direcionavam-se também para estimular a imaginação dos alunos, pelo que também é considerada por Menéres (2010), Guedes (1999) e Dias (2006) como fundamental nesse sentido.

No decorrer da mesma notei que os alunos iam um pouco mais além na criatividade e que se sentiam mais autónomos na construção da história, talvez por a realizarem individualmente. Ainda assim, (todas) as suas produções focaram temas muito objetivos e ligados a situações concretas. No caso da figura 2, por exemplo, apesar de a aluna ter partido de uma frase inicial com bastante potencial imaginativo, direcionou o assunto do texto para a sua realidade próxima e imediata. Isso é visível nas

partes em que a aluna refere o facto de a mãe fazer comida e de a sua cor preferida ser o roxo (“Roxo é a minha cor preferida”, “Cozinhar é o que a minha mãe faz”).

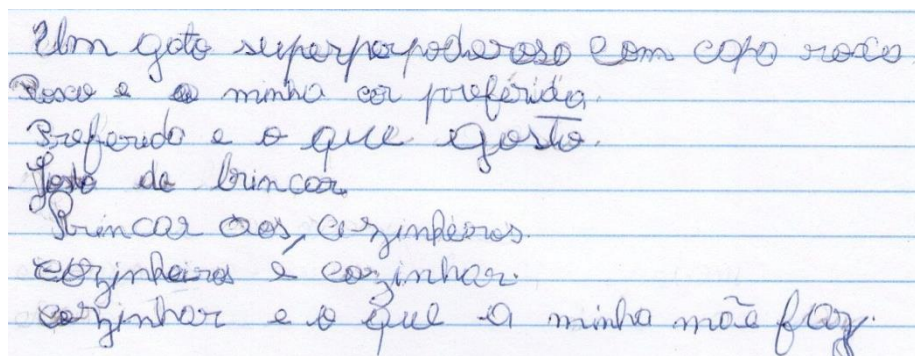


Figura 2: Produção de uma aluna, no âmbito da tarefa "palavra puxa palavra".

Tal como esta aluna, todos os restantes produziram textos que focavam essencialmente conhecimentos objetivos, reforçando assim a demonstração das suas grandes dificuldades em expressar-se criativamente.

Após o desenvolvimento destas tarefas, no âmbito do meu trabalho de investigação, não posso deixar de referir o quão desiludida fiquei. Ainda que os diferentes autores que consultei tenham considerado o grande potencial destas tarefas, senti-me um pouco desanimada face aos resultados obtidos e à pouca criatividade demonstrada. Recordo-me também com nostalgia da alegria que sentia nesta idade aquando da produção de textos, tantas vezes sem sentido, nos quais me divertia imenso com esse *non-sense* (Menéres, 2010) que descobria e de como essa relação com as minhas produções contribuía para o meu desenvolvimento linguístico.

Esta situação leva-me também a refletir sobre outros aspetos, principalmente no papel que a escola (e a família) tem vindo a desempenhar e que contribui de forma acentuada para que se quebre a imaginação e a capacidade criativa da criança. Se, por um lado, existe uma valorização das ideias “cientificamente corretas” face às conceções alternativas, por outro lado existe uma urgência em cultivar o imaginário nos textos dos alunos. Julgo que esta urgência não se prende somente com a necessidade de criar textos com imaginação, mas principalmente com a capacidade de encontrar novas soluções para os desafios, sendo que este é também um aspeto essencial na vida quotidiana. Mas como gerir isto? Como pode a escola conseguir equilibrar estes dois aspetos, ambos importantes? Não estará a escola a destruir a criatividade inerente à infância? Até que ponto é realmente cultivado no meio escolar o conteúdo imaginativo, característica

própria destas faixas etárias? Não será necessário fomentar a educação para a sensibilidade?

Relativamente a este assunto, senti necessidade de me fundamentar um pouco melhor, na tentativa de procurar possíveis justificações para este fenómeno. Porém, nem sempre encontrei respostas concretas às questões que coloquei. Saliento apenas um autor (Gardner, 1999) que reforça esta ideia da escola como sendo responsável pela quebra de criatividade e imaginação na faixa etária dos 7 aos 11 anos. Para Gardner (1999), o facto de a criança lidar na escola com um conhecimento mais objetivo e com a valorização do estudo e da lógica e de haver uma crescente desvalorização do mundo fantasioso, leva a que, gradualmente, o aluno se desinteresse por essas componentes e que perca alguma qualidade na sua criatividade.

Este dia de estágio trouxe-me assim alguns sentimentos contraditórios, desde a grande satisfação pela participação do aluno com mais dificuldades até uma certa decepção face às produções poéticas dos restantes alunos. Ainda assim, espero, juntamente com a minha colega, conseguir levar os alunos a expressar mais a sua criatividade e a conseguir “voar” mais alto na sua imaginação.

Bibliografia:

- Dias, M. (2006). *Como abordar...a escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didáticas*. Maia: Areal.
- Gardner, H. (1999). *Arte, mente e cérebro*. Brasil: Artmed.
- Guedes, T. (1999). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Asa.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., et al. (2007). *Explorando a luz: sombras e imagens*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Menéres, M. A. (2010). *O poeta faz-se aos 10 anos*. (11.^a ed.). Porto: Asa.
- Rocha, I., Leão, C., Pinto, F. L., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M. D., et al. (2008). *Geometria e medida: percursos de aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Anexo C1: Reflexão relativa à 2.^a quinzena (16.10.2012 – 23.10.2012)

Esta reflexão enquadra-se na segunda quinzena de prática pedagógica, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal. Durante estas duas semanas foram abordados conteúdos relativos ao clima, à vegetação natural e às comunidades recolectoras. Foi também realizada uma pequena ficha de avaliação.

Após esta quinzena, posso dizer que efetuava uma pequena alteração na planificação do dia 16 de outubro (primeira atuação). Embora tenha atingido os objetivos traçados (levar os alunos a compreender os conteúdos planificados no âmbito do clima e da vegetação natural) e verificado muita motivação por parte da turma nesta aula, considero que os conteúdos poderiam ter sido mais consolidados, mediante a introdução de uma pequena tarefa de registo ou atividade de aplicação dos conhecimentos. Também Magalhães (2000) salienta a importância de efetuar o registo das informações consideradas pertinentes, podendo este ser feito no quadro ou nos cadernos diários.

Neste sentido, manteria então o esquema principal da aula, muito centrado na exploração de mapas e de imagens e na discussão oral, mas introduziria uma pequena atividade entre o tema do clima e o da vegetação. A meu ver, seria importante que esta atividade relacionasse os conteúdos abordados relativos ao clima com o quotidiano dos alunos (por exemplo, uma tarefa em que tivessem de escolher o vestuário mais adequado para cada área climática da Península Ibérica, no inverno e no verão). Também Custódio, Ribeiro e Ribeiro (n.d.) afirmam que o professor de Geografia deve apostar “[...] na aprendizagem por descoberta, através da qual os alunos possam dar resposta a problemas geográficos reais com os quais se deparam no seu quotidiano, de acordo com o meio em que se inserem” (p.2).

Apesar de ter sido evidente a motivação da turma e as boas aprendizagens efetuadas mediante a construção do conhecimento a partir da análise dos mapas e imagens, este momento da quinzena coincide também com o momento em que os alunos revelaram maiores dificuldades. Estas não se deveram à natureza dos conteúdos, mas sim ao facto de, tal como referido, não ter existido um registo escrito ou tarefa de consolidação, que os levasse a aplicar os seus conhecimentos. As dificuldades dos

alunos foram mais notórias quando eu colocava questões, pois apercebi-me de momentos em que a atenção dos alunos dispersava e que nem todos estavam a participar com a mesma intensidade.

Tratou-se, assim, também, de um desafio para mim, e de um momento de dificuldade, já que foi necessário adotar estratégias capazes de captar a atenção dos alunos e de levar a turma às aprendizagens pretendidas. Um exemplo de uma estratégia que apliquei, e que considero ter obtido resultados muito positivos, foi aquando da exploração da temperatura em função da proximidade de um local ao mar. Por sentir que os alunos não estavam a compreender que, quanto mais próximo do mar, menor a amplitude entre as temperaturas médias de inverno e as de verão, tentei concretizar esse cenário no espaço da sala. Um dos lados da sala representava o Oceano Atlântico e outro o interior da Península Ibérica. À medida que me ia deslocando entre os dois lados da sala, ia questionando os alunos acerca das variações da temperatura e também da precipitação. Apesar de se ter tratado de uma estratégia bastante simples, consegui que quase todos os alunos compreendessem esta informação e que a relacionassem com o seu quotidiano. Segundo Silva e Ferreira (2000), a ligação dos conteúdos ao contexto dos alunos é um dos aspetos fundamentais em geografia, pelo que “A Educação Geográfica deve permitir aos alunos aprender a aplicar conceitos [...], levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam observar e pensar o espaço e serem capazes de actuar no meio” (p.106). Para além desta estratégia, recorri também ao questionamento e ao estabelecimento de pontes e relações entre os conteúdos dos diferentes mapas que foram sendo apresentados.

Não posso deixar de referir também a dificuldade dos alunos em recordar, na segunda semana, os assuntos abordados na aula anterior, durante a correção dos trabalhos de casa. Esta situação tem vindo a ser bastante notória ao longo destas quinzenas, sendo proporcionada pelo facto de a disciplina de História e Geografia de Portugal só ter lugar uma vez por semana, durante noventa minutos. Apesar de o trabalho de casa funcionar como uma boa estratégia de aplicação dos conteúdos abordados, o facto de este ser realizado no A.T.L., no próprio dia da aula, leva a que facilmente sejam esquecidos. Assim, tem-se revelado necessário criar uma breve exploração oral, durante e após a correção dos trabalhos, de forma a estabelecer pontes e relações entre os conteúdos abordados na aula anterior e os novos que a explorar. Magalhães (2000) refere o estabelecimento de relações entre os conteúdos como um dos

aspectos mais importantes numa aula, salientando que este deve ser feito de forma clara e contextualizada.

Este momento de discussão foi mais evidente no segundo dia de atuação, no qual tentei que, de modo progressivo, os alunos compreendessem que o clima, o relevo e a vegetação influenciam a nossa vida quotidiana em aspetos como o vestuário ou a alimentação. Procurei depois remetê-los para tempos bastante mais remotos, de forma a inferirem sobre como terá sido a vida do Homem, estando igualmente sujeito à influência do clima, relevo e vegetação. Em meu entender, com esta discussão consegui que se recordassem alguns conceitos e que estes fossem transpostos para novos conteúdos.

Por outro lado, a atividade em que os alunos tiveram menos dificuldades foi, na minha opinião, durante a análise e exploração da imagem relativa aos povos recolectores (figura 1).

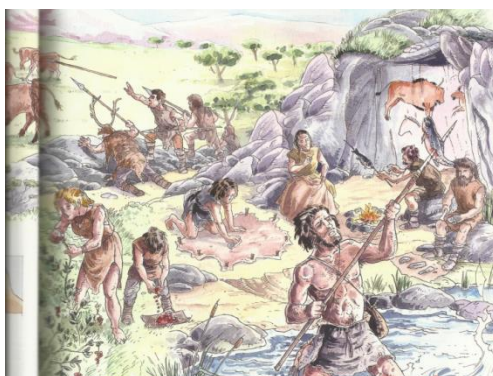


Figura 4: Imagem explorada, referente à vida das comunidades recolectoras.

A meu ver, o facto de a imagem apresentada ser bastante rica e, simultaneamente, reportar os alunos para tempos bastante remotos, contribuiu para que se gerasse uma grande curiosidade, motivação e vontade de partilhar a informação que ia sendo descoberta mediante a observação. Estes aspetos facilitaram a troca de ideias e proporcionaram um ambiente propício ao surgimento de novas questões, algumas relacionadas com o tema, como a referência feita por um aluno ao Menino do Lapedo. Tal como é referido por Shmith e Cainelli (2004), o contacto com documentos históricos “[...] facilita a familiarização do aluno com formas de representação do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo a sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada” (p.94).

Outras intervenções bastante interessantes foram surgindo, logo desde o início da exploração da imagem. Foi o caso de uma aluna que, após eu ter questionado sobre o que se observava, respondeu algo como: “Esta imagem representa a vida dos povos recolectores. Eram recolectores porque se alimentavam a partir do que a natureza lhes dava, mas também eram nómadas, porque nunca estavam no mesmo lugar”. Perante esta intervenção, que evidenciava já algum conhecimento da vida destas comunidades, procurei que os restantes alunos compreendessem a informação transmitida pela colega e acabei por permitir que a análise da imagem partisse logo para a sua exploração, ficando aquém a descrição. Mesmo assim, tratou-se de uma excelente oportunidade para levar os alunos à compreensão dos conceitos de recolector e de nómada, ainda que eu tencionasse fazê-lo numa fase mais avançada da exploração.

Também quando questioneei se a imagem era contemporânea à época retratada, surgiu uma intervenção bastante interessante de um aluno, que referiu de imediato a importância do papel do historiador e, neste caso, do arqueólogo. O aluno mencionou o facto de a imagem ter sido produzida na atualidade, mas a partir de vestígios, ossos e fósseis encontrados por arqueólogos mediante a realização de escavações. Mais uma vez, foi fundamental aproveitar esta intervenção para levar a turma a compreender que muitos dos conhecimentos que temos acerca destes povos advêm principalmente deste tipo de documentos históricos.

Penso então que esta curiosidade, aliada à partilha de conhecimentos de alguns alunos, contribuiu para que a análise dos elementos presentes na imagem não gerasse muitas dificuldades e que funcionasse como uma boa estratégia de introdução ao tema. Para mim foi igualmente um momento em que não senti muitas dificuldades, situação que também foi proporcionada pelo grande envolvimento da turma e que facilitou a condução da exploração da imagem. Schmith e Cainelli (2004) salientam a importância da interação entre professor, aluno e conhecimento, como sendo fundamentais no trabalho com os conteúdos e no prazer pela aprendizagem. Os autores acrescentam até que “[...] uma relação em que o trabalho conteúdos e o prazer de aprender poderão ajudar o aluno e professor a pensarem historicamente e se apoderarem da história vivida numa dimensão totalmente humana” (p.95).

A facilidade que senti na exploração da imagem dos povos recolectores foi também proporcionada, em larga escala, pela boa preparação dos conteúdos teóricos que efetuei. Durante a elaboração da fundamentação científica, senti uma forte necessidade de aprofundar os meus conhecimentos, não só pelo facto de a informação

do manual ser bastante reduzida e por reear algumas questões alunos, mas principalmente por estarem envolvidos conteúdos a que apenas acedi no meu quinto ano de escolaridade. Tal como seria natural, se não tivesse aprofundado os meus conhecimentos, certamente que me teria sentido insegura nalguns momentos da aula, particularmente quando confrontada com as questões dos alunos, o que não se verificou. Pessoalmente, considero que os conhecimentos científicos e culturais do professor são essenciais para levar os alunos a estudar o passado de forma a transpor esses conhecimentos para o presente. Também Pinsky e Pinsky (n.d.) referem que “Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura.” (p.22). Os autores afirmam ainda que

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos (p.22).

Relativamente aos progressos efetuados nesta quinzena de prática pedagógica, considero que estiveram sobretudo relacionados com a relação com a turma. Inicialmente estava um pouco receosa por iniciar a prática sem ter um conhecimento total e aprofundado dos alunos (ou, sequer, dos seus nomes), devido às poucas oportunidades de observação. Apesar disso, foi possível criar desde logo um clima de confiança e uma boa relação com eles, fazendo com que me sentisse bastante à vontade e segura na sala de aula.

Bibliografia:

- Custódio, S., & Ribeiro, E. &. (s.d.). *O papel da geografia na atualidade*. Obtido em 28 de outubro de 2012, de http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine_educacao/suplemento-geo/anexos/O-papel-da-Geografia-na-atualidade.pdf
- Magalhães, O. (outubro de 2000). O documento escrito na aula de história: proposta de abordagem. *O ensino da história.*, pp. 22-24.
- Magalhães, O. (outubro de 2000). O documento escrito na aula de história: proposta de abordagem. *Dossier - O ensino da História.*, pp. 22-24.
- Pinsky, J. &. (n.d.). Por uma história prazerosa e consequente. In J. &. Pinsky, *Ensinar história_ problemas e potencialidades.* (pp. 17-48).
- Schmith, M. &. (2004). *Ensinar história*. São Paulo: Scipione.
- Silva, L. &. (2000). O cidadão geograficamente competente: competências da geografia do Ensino Básico. *Inforgeo*, pp. 91-102.

Anexo C2: Reflexão relativa à 5.^a quinzena (27.11.2012 – 7.12.2012)

A presente reflexão enquadra-se na quinta quinzena de atuação, no âmbito da disciplina de Português. Nesta, irei refletir acerca das atividades e dos momentos onde foram notórias mais dificuldades e menos dificuldades, quer por parte dos alunos, quer da minha parte. Referirei também alguns aspetos relacionados com a implementação do programa *Reading to Learn (R2L)*, por considerar que exerceu uma forte influência sobre as planificações e as atuações da quinta quinzena.

Apesar de, nesta quinzena, os resultados obtidos nem sempre terem sido os esperados, como especificarei mais adiante, resultaram em aprendizagens e progressos, quer da minha parte, quer da parte dos alunos. Por esta razão, não efetuava alterações às planificações apresentadas.

O momento em que, no meu entender, os alunos demonstraram mais dificuldades foi aquando da exploração da segunda parte do quarto capítulo d' *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner, no dia 27 de novembro. Contrariamente às estratégias que temos vindo a adotar para o trabalho em torno da Leitura Detalhada (ativação de conteúdos, resumo do texto, explicitação do significado de algumas palavras, leitura, exploração oral da leitura), desta vez optámos por abordar este capítulo de forma diferente, excerto a excerto (num total de sete). Assim, para a leitura de cada excerto do capítulo, foi necessário seguir os diferentes passos acima mencionados. A nossa intenção era, sobretudo, perceber se esta forma de abordagem resultava numa maior compreensão do texto lido.

Contudo, o conteúdo do próprio capítulo dificultou a utilização desta estratégia, uma vez que se tratava, essencialmente, de um relato dos acontecimentos de uma batalha e apresentava inúmeras palavras de significado desconhecido para os alunos, que tinham de ser explicitadas. O facto de ser necessário proceder aos diversos passos previstos pela Leitura Detalhada para cada excerto, levou a uma certa quebra no ritmo da exploração do conteúdo do texto e, conseqüentemente, a uma dispersão da atenção da turma. Constatei, também, algumas dificuldades na compreensão da sequência dos acontecimentos relatados, manifestada por intervenções como “Professora, não estou a perceber...quem são os cavaleiros? São os caçadores?”, e outras, aquando da exploração oral dos excertos. Foi, então, necessário efetuar uma sùmula do conteúdo global da história, quer no final da leitura de cada excerto, quer no final de todas as leituras e explorações, como forma de assegurar a sua compreensão.

Este foi também o momento em que senti mais dificuldades, pois esta nova forma de abordagem do texto exigiu uma forte estruturação mental das diferentes etapas e um seguimento lógico nas informações a explorar oralmente. Foi igualmente necessário gerir o comportamento da turma, que se encontrava um pouco mais agitada, solicitando também uma maior intervenção por parte dos alunos menos participativos.

Na minha opinião, foi interessante ter colocado em prática esta estratégia, na medida em que me permitiu refletir e levou-me a perceber que talvez funcione de melhor forma para textos factuais ou de menor extensão e complexidade. Para além disso, verifiquei, pelas intervenções que foram surgindo e pelas respostas dadas na ficha de compreensão da leitura, que estes alunos compreendem melhor o conteúdo dos excertos d'*A floresta* quando os diferentes passos da Leitura Detalhada são efetuados para todo o capítulo, de uma forma global. Esta perspetiva vai ao encontro da defendida por Rose e Martin (2012), que afirmam que “A more effective way to manage the complexity of the Reading and writing task is to teach all its components, not simply as a ‘balanced’ collection of activities, but as an integrated sequence, from the top down” (p.12).

Relativamente ao momento em que, no meu entender, os alunos demonstraram menos dificuldades, saliento a Leitura Detalhada da segunda parte do quarto capítulo. Tal como sucedeu com a minha colega, a implementação desta etapa representou um grande desafio para mim, especialmente pela necessidade de uma preparação bastante cuidada e detalhada e pela forte adaptação da minha parte no que respeita a alguns automatismos e tendências naturais na atuação. Tal como tinha sucedido com a minha colega, a juntar às profundas mudanças na atuação e na planificação, esta aula foi alvo de gravação e filmagem, deixando-me, naturalmente, um pouco nervosa.

Mesmo assim, julgo ter conseguido respeitar os diferentes passos previstos. Numa fase inicial, procurei dar informação aos alunos, alargando depois os seus conhecimentos numa fase posterior (elaboração). Para além disto, o reforço positivo marcou uma forte presença na aula, fazendo com que os alunos se sentissem mais capazes e incrementando o sucesso nas suas respostas, algo que é também salientado por Rose e Martin (2012).

Após a Leitura Detalhada de duas ou três frases, comecei a aperceber-me que alguns alunos tentavam já descobrir quais as palavras que eu ia pedir para sublinhar, acertando na maioria das vezes. Isto era já referido por Rose e Martin (2012) como sendo possível: “Students soon come to recognise these patterns independently, and can

often predict what our cues will be” (p.16). A meu ver, este aspeto foi muito interessante, pois revelou já o início da apropriação de alguns padrões linguísticos, relacionados com as respostas às pistas que eu ia dando, sobretudo face às questões “O quê? Quando? Como? Quem? Onde?” (“*wh* cues”). Como referem Rose e Martin (2012), “Identifying the words from ‘wh’ cues tunes students into patterns in all sentences, of groups of words that denote people, things, processes, places, times, reasons and so on” (p.16).

Foram, ainda, vários os alunos que conseguiram prever que as palavras de significado desconhecido seriam também alvo de destaque com o marcador. A paráfrase foi, então, uma das estratégias que esteve mais em relevo, pois o excerto escolhido apresentava uma forte variedade e complexidade lexical. Através da paráfrase, consegui que os alunos reconhecessem o significado de palavras como “apeados” ou “varados”. Isto vai ao encontro do referido por Rose e Martin (2012): “Identifying the words from paraphrase cues gives students skills in recognizing the meanings of less familiar words, and their functions in sentences” (p.16). A par desta forma de dar pistas para a identificação das palavras a sublinhar, esteve também presente a descoberta de sinónimos, sobretudo durante a fase da elaboração. Tal como irei referir mais adiante, estas estratégias resultaram num progresso, por parte dos alunos, no que respeita à apropriação de novos vocábulos e à utilização dos mesmos nas suas produções escritas.

De uma forma geral, os alunos mostraram-se motivados em descobrir os diferentes padrões linguísticos e as relações entre as palavras presentes em cada frase, construindo, assim, um sentido mais detalhado do excerto. De facto, “Ler é construir sentidos (...) e a leitura é uma actividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referências” (Sousa, 2007, p.53).

A Leitura Detalhada foi essencial para passar depois à Reescrita Conjunta. Durante esta etapa, os alunos mostraram-se participativos e interventivos, dando diversas sugestões e utilizando os diferentes significados que tínhamos trabalhado durante a etapa anterior. No entanto, talvez por culpa minha, a reescrita efetuada conjuntamente acabou por se cingir muito ao excerto do texto.

Assim, de um modo experimental, na aula do dia 30 de novembro, resolvemos solicitar a Reescrita Individual do excerto, tendo apenas por base as etapas definidas para a sua estrutura, sem o apoio do excerto ou da Reescrita Conjunta. Pretendíamos, sobretudo, perceber se os alunos eram já capazes de redigir um texto autonomamente a partir da estrutura estudada em conjunto, na aula anterior, mas sem se prenderem

totalmente à mesma. Para facilitar a realização desta tarefa, escrevi as etapas do texto no quadro, resumi todo o conteúdo do capítulo e li em voz alta a Reescrita Conjunta efetuada.

Mesmo assim, quando propus a realização desta tarefa, vários alunos solicitaram o meu apoio e demonstraram muitas dúvidas, por intervenções como: “Professora, não vamos mesmo ter a folha da Reescrita Conjunta?”; “Professora, não estou a perceber... Como é que escrevemos o texto se não temos connosco o excerto?”; “Mas a professora vai deixar-nos ver *A floresta*, não vai?”. Perante uma tão elevada preocupação face a como escrever o seu texto sem ter acesso aos documentos explorados na aula anterior, foi necessário apoiar e esclarecer as dúvidas de cada aluno, individualmente.

Não pude também deixar de refletir sobre a grande influência da Leitura Detalhada e da Reescrita Conjunta para a escrita do texto, pois, apesar de ter sido efetuada apenas uma vez, nesta turma, demonstrou ter logo começado a constituir um suporte para os alunos nas suas produções escritas. Contudo, perante esta situação, e já no decorrer desta aula, senti necessidade de questionar alguns aspetos relativos a esta etapa proposta pelo programa *R2L*: Será que a Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta contribuem para o apego do aluno a estruturas e modelos textuais? Não poderá o recurso a estas estratégias contribuir para uma certa diminuição da autonomia na escrita dos alunos? Que estratégias adotar para os levar a passar da fase da Reescrita Individual à Escrita Autónoma?

Na procura de respostas a estas questões, percebi que talvez este apego à estrutura do texto estivesse relacionado com o facto de os alunos apenas terem efetuado a reescrita de um género textual. Na minha opinião, a autonomia na escrita dos alunos acabará por surgir após o contacto com diferentes géneros textuais, pois é nessa diversidade que diferentes sentidos e significados são construídos, quer enquanto leitor, quer enquanto escrevente. Para além disso, será a diversidade de textos a proporcionar, também, uma diversidade de estruturas, que depois poderão ser relacionadas e utilizadas, mais tarde, autonomamente. Também Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2010) salientam que “O contacto continuado com diferentes textos favorece o estabelecimento de relações e de redes entre os textos, nomeadamente ao nível dos elementos que os aproximam e que os separam” (p.13).

Apesar disto, as reescritas dos alunos revelaram resultados interessantes, do meu ponto de vista. Quase a totalidade dos alunos seguiu de forma correta as etapas definidas durante a exploração do excerto, o que evidenciou uma boa compreensão do

conteúdo da história. Se, por um lado, alguns alunos preferiram recordar todas as informações presentes no excerto explorado, outros aproveitaram para intercalar essas informações com outras, muitas vezes inventadas. Este foi precisamente um dos aspetos que me chamou mais atenção, pois realçou a capacidade de alguns alunos em imaginar para além do que estava escrito. Foi o caso de um aluno, que aproveitou as ideias principais do capítulo para acrescentar novas ideias. Este aluno tomou como ponto de partida a existência de animais, como o cão ou o cavalo, para integrar outros, como o coelho e o pato. A exploração efetuada em torno do facto de a folhagem da floresta surgir como um esconderijo para os bandidos ficou também evidenciada no seu texto, mas foi complementada com a existência de uma gruta. Para além deste aspeto, o recurso à imaginação constituiu, a meu ver, uma excelente estratégia para colmatar as informações de que não se recordavam. Mesmo os que não integraram novas informações foram capazes de desenvolver as ideias transmitidas pelo excerto, precisando até, de mais espaço para escrever.

Esta atividade colocou ainda em evidência o enriquecimento lexical, notando-se uma maior sensibilidade vocabular e uma grande quantidade de sinónimos e paráfrases durante a Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta, como “rodearam”, “gracejar”, “reabastecer”, “conjuntamente”, “rapidamente”, “simultaneamente”, entre outros.

Destaco, também, a ida à biblioteca, para assistir à “Hora do Conto”, por ter sido, do meu ponto de vista, um dos momentos mais positivos e cativantes para os alunos. Eles demonstraram-se verdadeiramente motivados e absorvidos na leitura da história, efetuada por um professor da escola. Tal como refere Kriegl (2001), “Ouvir uma história contada ao vivo por alguém como o professor é uma experiência que marca para sempre” (p.10).

Um dos alunos, em particular, reagia constantemente ao que estava a ser lido, rindo e demonstrando emoções provocadas pela leitura da história. Esta situação foi facilitada pelo facto de o professor ter conseguido efetuar uma leitura muito expressiva, capaz de levar este e outros alunos a *viver* a própria história, como se ela estivesse, de facto, a ocorrer naquele momento, naquela sala. Tratou-se, assim, de “(...) um momento de vida imaginária que pareceu ser mais real, durante o tempo de leitura, do que a própria realidade” (Poslaniec, 2006, p. 10). Em particular, este aluno, desde cedo, revelou muitas capacidades na retenção da informação, especialmente no que concerne a histórias e livros. Motiva-se bastante com as atividades de leitura e tem vindo a demonstrar, no decorrer das aulas, muita autonomia e curiosidade para ler, pelo que será

importante desenvolver atividades que estimulem, ainda mais, esta boa relação com a leitura.

Não posso deixar de referir a minha participação e a da minha colega na elaboração, definição dos critérios e correção da ficha de avaliação, juntamente com a professora cooperante, por considerar que se tratou de uma experiência significativa para nós. Apesar de já termos tido oportunidade de realizar, em conjunto, outra ficha de avaliação, desta vez tratou-se de um desafio maior, uma vez que implicou a sua correção. Particularmente, a atribuição de valores numéricos à escrita dos alunos, prevista pela natureza da avaliação sumativa, fez com que contactasse mais de perto com algumas das dificuldades sentidas pelos professores durante a correção de uma ficha de avaliação, especialmente quando esta envolve, de forma mais evidente, a expressão escrita. Como refere Reis e Adragão (1990), este processo

É difícil e é subjectivo por diferentes razões e sobretudo porque as formas de expressão (...) são múltiplas e o professor, embora tenha capacidade de exercer uma observação objectiva, tem também as suas formas próprias que, empaticamente, vão ao encontro de outras com que tenha mais afinidades” (p.102).

Ainda no que concerne à ficha de avaliação, através das intervenções dos alunos e pela minha circulação na sala de aula, pude constatar a existência de algumas dificuldades, sobretudo nas questões relacionadas com a gramática. A verificação desta situação leva-me a pensar que talvez seja necessário voltar a abordar estes conteúdos, recorrendo a estratégias diversificadas e motivadoras, de forma a assegurar a compreensão por parte de um maior número de alunos. Como afirma Tomlinson (2008), “(...) as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes” (p.18).

Contudo, no geral, ficaram evidenciados alguns progressos na expressão escrita, sobretudo no que respeita à utilização de uma maior variedade lexical. Foi o caso de um aluno, que, tem ficado responsável por escrever, numa cartolina (que se encontra exposta na sala), o novo vocabulário aprendido nas aulas, e que utilizou muitos desses termos na sua produção textual, como: “(...) passou uma pessoa que ficou imóvel, trémula e boquiaberta”, “Eles pediram-lhe dinheiro e ela fez-se rogada”, “(...) mas ela ainda se sentia sisuda”, “(...) tiveram de se embrenhar” e “A cidade ficou contente e suspensa de felicidade”.

Esta riqueza lexical ganha ainda mais relevância pelo facto de se tratar de um aluno que, embora tenha algumas capacidades, nem sempre acompanha os conteúdos da forma prevista, apresentando um nível satisfatório. Considero, portanto, que se tratou de um excelente progresso da sua parte e que a escrita das palavras na cartolina atribuiu visibilidade e significado à aprendizagem das mesmas, aumentando a sua sensibilidade para esta aprendizagem. Também Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2010) referem que “Elaborar listas de palavras de acordo com critérios previamente estabelecidos e negociados com os alunos é uma estratégia fundamental para a aquisição de vocabulário e para o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita” (p.25).

Na minha opinião, este aspeto demonstra a importância que deve ser dada ao trabalho em torno do desenvolvimento lexical, pois não só enriquece as suas produções, como também potencia a capacidade de compreensão da leitura de outros textos, cada vez mais complexos. Para além disso, esta forte influência foi também proporcionada, no meu entender, pela relevância dada pelo programa *R2L* à explicitação do significado de palavras e/ou expressões consideradas pelos alunos como difíceis e à realização de paráfrases na Leitura Detalhada. Para além de conseguirem compreender melhor o texto lido, os alunos encontram nesta estratégia uma forma de enriquecer a sua própria escrita, pelo que isto acaba por ficar, naturalmente, evidenciado nas suas produções.

De um modo geral, tratou-se de uma semana de grandes desafios, em que nem sempre as expectativas criadas foram frutíferas. No entanto, da experimentação de novas estratégias e metodologias resultaram importantes aprendizagens e progressos, que certamente se irão refletir nas próximas planificações.

Bibliografia:

- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto: Asa.
- Reis, C., & Adragão, J. (1990). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Reading to Learn - Book 1- Preparing for reading and writing*.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2010). *Escrita - Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Anexo D1: Reflexão relativa à 1.^a quinzena (4.03.2013 – 15.03.2013)

Esta reflexão enquadra-se na primeira quinzena de Prática Pedagógica, no âmbito da disciplina de Ciências Naturais, na qual fui atuante. Nesta quinzena, foi finalizada a unidade 2 (*As plantas e o meio: diversidade de aspetos*) e foram abordados conteúdos relativos à célula, nomeadamente o funcionamento e os constituintes do Microscópio Ótico Composto (MOC), a morfologia e as dimensões celulares, os constituintes da célula (membrana, citoplasma e núcleo), os seres vivos unicelulares e pluricelulares e a organização das células nos seres vivos pluricelulares.

Apesar de se ter tratado da primeira quinzena de atuação e, por isso, de ainda não ter um conhecimento muito aprofundado dos alunos, não deixei de arriscar nas tarefas que propus, proporcionando-lhes o primeiro contacto com um laboratório de Ciências, com os materiais nele existentes e com a utilização do Microscópio Ótico Composto (MOC). Do meu ponto de vista, as atividades implementadas foram importantes para a realização de aprendizagens, para a motivação dos alunos e para o entendimento da ciência como forma de conhecimento e de investigação, aspetos que serão especificados ao longo desta reflexão. Por estas razões, não efetuará alterações aos planos que propus.

O momento em que os alunos tiveram mais dificuldades foi, na minha perspetiva, durante a atividade prática laboratorial orientada pela questão “Quais as diferenças e semelhanças entre as células animais e as células vegetais?”. O principal objetivo desta atividade era levar os alunos a observar células animais (da cavidade bucal humana) e células vegetais (de epiderme de cebola) e a perceber as principais diferenças existentes entre os seus constituintes (membrana celular, parede celular, núcleo, citoplasma). Para esta, a disposição das mesas do laboratório teve de ser totalmente alterada, de modo a tornar possível formar pequenos grupos, cada um com um microscópio. Cada aluno tinha também um protocolo experimental. Num primeiro momento, após a leitura do relatório, os alunos procederam ao registo das suas hipóteses de resposta, às observações no microscópio e ao registo das mesmas. As restantes questões foram discutidas e realizadas em grande grupo.

As dificuldades evidenciadas pelos alunos não se reportaram tanto à compreensão dos constituintes básicos celulares, mas sim à gestão do trabalho em grupo

e à organização das observações dos alunos no microscópio. Uma vez que só havia seis microscópios disponíveis, foi necessário aumentar o número de alunos por grupo para cinco. A curiosidade natural em utilizar o microscópio e em observar, pela primeira vez, células, gerou alguma agitação e impaciência nos grupos e, conseqüentemente, na sala de aula. Tornou-se, então, necessário ir circulando pelo laboratório, auxiliando nas observações que estavam a ser feitas e gerindo, também, o grupo-turma (figura 1).



Figura 5: Grupos de alunos a observar ao microscópio.

Infelizmente, não foi possível observar as células da cavidade bucal humana nas preparações efetuadas, nem nas preparações definitivas que se encontravam na escola. Por esta razão, de forma a perceber as diferenças entre as células animais e as células vegetais alvo de estudo, os alunos tiveram de se basear na observação da imagem representativa das células animais, presente no protocolo experimental que lhes foi distribuído.

Apesar da inicial agitação dos alunos nesta atividade e da impossibilidade de observar células animais, foram realizadas as aprendizagens previstas, sobretudo em relação aos diferentes constituintes da célula e às suas funções. Através da discussão oral em grande grupo e das respostas elaboradas em conjunto às questões do protocolo experimental, apercebi-me de que quase a totalidade dos alunos tinha compreendido a diferença entre a membrana celular, a parede celular, o núcleo, o citoplasma e o grande vacúolo e as suas funções. Esta comunicação entre o trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos foi, a meu ver, essencial para que as descobertas e aprendizagens fossem sistematizadas. É também neste sentido que Sá e Varela (2007) referem que “(...) é tão importante a produção de evidências experimentais quanto a discussão sobre as mesmas, o que promovendo aprendizagem em Ciências, constitui, simultaneamente, um vigoroso processo de competências de comunicação oral” (p.11).

O momento em que os alunos demonstraram menos dificuldades foi, na minha perspetiva, durante a atividade prática laboratorial orientada pela questão “Quais as características da imagem microscópica?”. Para esta, os alunos tinham de observar o número 5 ao microscópio e registar as suas hipóteses de resposta, observações e conclusões no protocolo experimental que lhes foi distribuído.

Uma vez que o laboratório apenas está preparado para metade de uma turma, optei por dividir os alunos em dois grandes grupos (um de 15 alunos e outro de 14 alunos). Numa primeira fase, o grupo de 14 alunos ocupou a zona das bancadas laterais do laboratório e utilizou os seis microscópios disponíveis, em grupos de dois ou três elementos (um grupo em cada microscópio). Ao mesmo tempo, o grupo de 15 alunos realizou uma ficha de trabalho acerca do MOC, nas mesas centrais do laboratório. Após dez minutos, os dois grandes grupos trocaram as suas atividades e posições na sala.

Contrariamente às minhas expectativas iniciais, apesar de haver dois grupos a realizar, em simultâneo, tarefas distintas, foi possível gerir a turma de forma adequada e tendo em vista os objetivos definidos. Mesmo tendo sido o primeiro contacto dos alunos com um microscópio e de isso lhes ter suscitado uma grande curiosidade, conseguiram organizar-se muito bem e gerir as observações entre os elementos dos grupos. Para além disso, foi notória a comunicação e a partilha de ideias e descobertas entre os diversos alunos, por intervenções como “A imagem está muito maior!”, “Estou a ver os pigmentos da tinta da caneta!” ou “Olha, o cinco ficou ao contrário!”.

Quando preencheram o protocolo com as suas hipóteses de resposta à questão orientadora da atividade, pude perceber que muitos alunos achavam que a imagem ia ficar apenas ampliada. Ainda assim, alguns colegas, que já tinham folheado o manual e lido as restantes questões do protocolo, perceberam que havia também a possibilidade de a imagem aparecer invertida e simétrica e registaram essa informação nas suas hipóteses de resposta.

As eventuais dúvidas dos alunos acabaram por ficar praticamente esclarecidas aquando das observações que efetuaram. Com a ajuda dos colegas e com apoio da minha parte, os elementos de cada grupo rapidamente perceberam que a imagem que estavam a observar no MOC não estava na mesma posição que a que tinham colocado sobre a platina. Para além de se encontrar ampliado, o número cinco aparecia simétrico e invertido em relação ao que tinha sido desenhado inicialmente, devido ao sistema de lentes que compõe este instrumento. Através da minha circulação pelos grupos, fui constatando que os alunos estavam a desenhar e a assinalar as respostas corretas nas

questões presentes no protocolo experimental. Apenas um aluno manifestou não ter compreendido o porquê de a imagem observada ser simétrica. Contudo, podendo ser esta uma dúvida tida por outros alunos, optei por efetuar uma explicação no quadro.

No final, quando questionei os alunos pela resposta à questão “Quais as características das imagens fornecidas pelo microscópio?”, percebi com mais clareza que os objetivos tinham sido atingidos praticamente na totalidade, pois quase todos me responderam que as imagens microscópicas eram ampliadas, simétricas e invertidas.

Assim, de uma forma geral, pareceu-me que, para além de ter levado os alunos a compreender as características da imagem microscópica, consegui proporcionar-lhes um primeiro contacto positivo com o laboratório e com o microscópio. Para além disto, tanto esta atividade prática, como a anteriormente descrita, foram fonte de grande entusiasmo, motivação e curiosidade por parte dos alunos em relação a estes aspetos da ciência, como pude confirmar, mais tarde, nalgumas respostas ao questionário implementado no âmbito da caracterização da turma. Por exemplo, à questão “O que mais gostas de fazer nas aulas de Ciências Naturais?”, foram 13 os alunos que responderam “Ver no microscópio” e “Estudar a célula”.

A meu ver, as tarefas colocadas em prática resultaram em experiências de aprendizagem muito significativas e promotoras de competências de investigação, nomeadamente ao nível da formulação de hipóteses, da observação, do registo, da interpretação e da comunicação de resultados. Tal como refere Afonso (2008), “Estes processos fazem parte da ciência, e como a natureza da ciência se deve reflectir no seu ensino, devem fazer parte da educação em ciência e das aquisições inerentes à literacia científica” (p.75).

Este momento da quinzena correspondeu também àquele em que senti menos dificuldades. Não obstante o facto de estar a orientar dois grupos diferentes, a gestão dos alunos ficou facilitada pela sua boa organização e pela orientação que foi feita previamente à realização das tarefas. Tal como refere Martins et al. (2007), a realização de atividades práticas é fundamental, “(...) desde que devidamente organizadas e acompanhadas pelo professor” (p.38). Neste sentido, como forma de prevenir a dispersão e desatenção dos alunos, foram definidas, antecipadamente, as regras a cumprir e as precauções a ter com o microscópio. O grupo de alunos que não se encontrava a utilizar o microscópio tinha, também, elementos responsáveis por gerir o comportamento dos colegas e uma ficha de trabalho para realizar.

As minhas dificuldades ao longo desta quinzena relacionaram-se, sobretudo, com o conhecimento da turma. Como é natural, por ter sido a primeira quinzena de atuação, não consegui ter uma perceção aprofundada das particularidades de cada aluno ou, até, dos seus próprios nomes. Para além deste aspeto, senti algumas dúvidas em relação ao grau de profundidade que a fundamentação científica quinzenal deve ter. Embora considere que a que realizei para esta quinzena foca os principais assuntos trabalhados, vi-me confrontada, nalgumas situações, com questões dos alunos que não se enquadravam diretamente nos conteúdos a abordar, mas que exigiam um conhecimento científico mais aprofundado da minha parte.

De forma a concretizar as tarefas que propus, especificamente as atividades práticas laboratoriais, foi necessário aprofundar os meus conhecimentos. Assim, para além da informação que consta na fundamentação quinzenal, senti necessidade de me apropriar de conhecimentos específicos acerca da elaboração de preparações, das suas etapas e da correta manipulação dos materiais do laboratório. Senti, também, necessidade de experimentar antecipadamente o microscópio, uma vez que não possuo nenhum e que não desenvolvo um trabalho contínuo com este instrumento.

De um modo geral, tive oportunidade de desenvolver atividades e tarefas que foram motivantes para os alunos e que conseguiram aumentar o gosto que já possuem pelo estudo das Ciências Naturais. Registo, ainda, como principal progresso a maior proximidade e relação entre mim e os alunos. Tendo sido esta a primeira quinzena de atuação, foi fundamental apostar, desde logo, numa relação pedagógica positiva, conseguida, não só através da natureza das tarefas e propostas apresentadas, mas também de uma partilha mútua de conhecimento.

Bibliografia:

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2007). *Explorando: Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Anexo D2: Reflexão relativa à 2.^a quinzena (2.04.2013 – 11.04.2013)

Esta reflexão enquadra-se na segunda quinzena de Prática Pedagógica, no âmbito da disciplina de Matemática, na qual fui atuante. Nesta quinzena, foram consolidados os conhecimentos relativos às escalas e às percentagens e desenvolvidas diversas atividades e tarefas no âmbito dos volumes do paralelepípedo e do cilindro. Foram ainda recordados alguns conteúdos relativos ao número π .

Após esta atuação, e considerando o plano apresentado, julgo que os principais objetivos foram cumpridos, que os alunos realizaram aprendizagens e que conseguiram compreender grande parte dos conteúdos abordados, aspetos que especificarei mais adiante. Posso, então, dizer, que manteria o mesmo plano, especialmente as tarefas realizadas em trabalho de grupo, pois considero que contribuíram, não só, para que os alunos discutissem ideias e partilhassem conhecimentos, mas também para que atribuíssem um sentido às aprendizagens que estavam a desenvolver. O facto de também ter apostado fortemente na manipulação de materiais facilitou a concretização das aprendizagens e revelou-se uma estratégia eficaz de perceber diversas conceções incorretas que os alunos ainda tinham, especialmente em relação aos sólidos geométricos, tal como irei referir.

Apesar de considerar que os alunos, de uma forma geral, se envolveram nas tarefas propostas e que realizaram aprendizagens importantes, houve também momentos em que ficaram evidenciadas algumas dificuldades. A tarefa em que os alunos revelaram mais dificuldades foi, na minha perspetiva, no cálculo do volume de um cilindro a partir da sua planificação. Esta dificuldade foi notória nos dois problemas presentes no manual cuja resolução propus à turma, mas foi mais evidente num acerca de embalagens cilíndricas para prendas.

Neste problema, eram apresentadas três embalagens de cartão, cilíndricas, e as suas respetivas medidas de altura e de diâmetro da base. Com base nos dados expostos, era questionado aos alunos “Qual a embalagem que necessita de menos cartão para a sua construção?”, sendo que, para obter a resposta, teriam de calcular a área de cada embalagem. Para a resolução deste problema, optei por deixar que os alunos partilhassem ideias e conhecimentos com os seus colegas mais próximos.

Assim que propus à turma a realização deste problema, apercebi-me de diversos comentários que evidenciavam dificuldades, como “Isto é muito difícil!” ou “Não estou a perceber bem o que é para fazer”. Perante esta situação, optei por ler em voz alta o

problema e por explicar detalhadamente as informações dadas e o que era pedido. Para tal, utilizei também uma folha A4, que dobrei de forma a formar um cilindro e solicitei aos alunos que constatassem que, ao dobrar a folha, a medida do perímetro da circunferência era igual à medida de comprimento do retângulo obtido na planificação desse cilindro. Embora já tivesse recorrido a esta estratégia para a resolução do problema anterior (muito semelhante a este, mas com a imagem da planificação de um cilindro), apercebi-me que muitos alunos ainda não tinham compreendido esta relação. Para além disto, fui circulando pela sala e fui pedindo aos alunos que, também eles, dobrassem uma folha e constassem de forma mais direta a relação entre essas medidas.

Depois desta demonstração, alguns alunos conseguiram resolver autonomamente o problema. No entanto, a maioria continuou ainda a apresentar grandes dificuldades em calcular a área das embalagens cilíndricas e em estruturar sequencialmente os cálculos necessários. Embora tivesse planeado a realização desta tarefa na aula, face às dificuldades evidenciadas, optei por pedir aos alunos que a realizassem em casa, sendo que depois seriam discutidas as estratégias de resolução utilizadas e os resultados obtidos. Na aula que se seguiu, constatei já uma maior compreensão por parte dos alunos, talvez proporcionada por uma maior concentração e organização da informação do problema por parte dos alunos.

Perante dificuldades tão acentuadas por parte dos alunos, questioneei-me acerca da eficácia das estratégias que coloquei em prática para a abordagem do volume do cilindro e do número π . No entanto, tendo por base as minhas observações na aula, as questões que fui colocando à turma e os registos escritos dos alunos, que fui lendo e verificando em casa, concluí que não seria essa a razão. Na minha perspetiva, este problema constituiu um desafio para os alunos não diretamente em relação aos conhecimentos dos alunos, mas sim no que respeita à utilização desses conhecimentos para encontrar uma solução. Tal como refere Palhares (2004), “A falta de sucesso na resolução de problemas decorre, a maior parte das vezes, não na falta de conhecimentos matemáticos mas sim da ineficácia do uso desses conhecimentos. Por vezes, quem está a resolver o problema não sabe mobilizar o conhecimento que possui para aplica-lo à nova situação” (p.17).

Mais do que as dificuldades inerentes à realização do problema proposto, não pude deixar de notar uma grande diferença entre os ritmos e as capacidades dos alunos, que nem sempre foi fácil gerir. Se, por um lado, os alunos com mais capacidades compreenderam corretamente este problema e insistiram para realizar outros, por outro

lado, os alunos com mais dificuldades levaram muito tempo a conseguir, sequer, organizar os dados de que dispunham. Tomlinson (2008) salienta este aspeto como sendo um dos mais presentes nas salas de aula, merecendo, por isso, uma atenção especial por parte do professor. Contudo, não posso deixar de salientar o grande empenho e motivação de alguns alunos, que nem sempre se destacam nas aulas, mas que se revelaram bastante participativos e envolvidos na resolução deste problema.

Apesar das dificuldades, existiram também momentos, nesta quinzena, em que os alunos tiveram menos dificuldades. A atividade que destaco como tendo sido aquela em que os alunos revelaram menos dificuldades foi a descoberta do volume de um prisma triangular a partir de um paralelepípedo de igual altura e base equivalente a um paralelogramo decomponível em dois triângulos iguais.

Para esta, os alunos encontravam-se dispostos em grupos de três elementos e dispunham de um guião de trabalho e de dois prismas triangulares que, colocados lado a lado, formavam um paralelepípedo. O principal objetivo que tinha com a realização desta tarefa era levar os alunos a perceber que o volume do prisma triangular correspondia a metade do volume do paralelepípedo que conseguiam formar.

Assim que expliquei a tarefa e que distribuí os materiais, notei algum entusiasmo por parte dos alunos, especialmente por envolver a manipulação de sólidos geométricos. De forma a prevenir uma eventual dispersão da atenção da turma, optei por ler a primeira questão em voz alta (“Como podemos determinar o volume do prisma triangular, partindo do volume do paralelepípedo?”) e rapidamente me apercebi de alguns alunos que já tinham chegado à resposta pretendida. Mesmo assim, pela diferença de ritmos existentes na turma, não deixou de ser importante e necessário circular pelos grupos, orientando as respostas às suas questões e promovendo a discussão entre elementos.

Deste modo, julgo que a maioria dos alunos conseguiu compreender a relação que estava a ser estabelecida entre os dois sólidos, alcançando as aprendizagens programadas. No meu entender, o sucesso de muitos grupos nesta tarefa deveu-se, em grande parte, ao facto de esta tarefa ter envolvido a manipulação de materiais concretos, que facilitaram a compreensão dos conteúdos e a concretização do pensamento. Embora o recurso a materiais manipuláveis não garanta, por si só, a aprendizagem, é uma das estratégias mais valorizadas no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) por constituírem um “(...) apoio importante para a aprendizagem em Geometria, em

particular na exploração, análise e resolução de problemas de natureza geométrica” (p.37).

Já o momento em que senti mais dificuldades foi durante a abordagem às medidas de volume e de capacidade do Sistema Internacional. Para tal, tinha proposto aos alunos a realização de uma tarefa sobre o metro cúbico (presente no manual), realizado uma experiência sobre a relação entre o metro cúbico e o litro (utilizando um pacote de leite, arroz e uma caixa cúbica), explorado alguma informação presente num PowerPoint e proposto a realização de algumas questões do manual.

Uma vez que as dificuldades no problema realizado em torno da área do cilindro fizeram com que algumas atividades planificadas se atrasassem, dispus de muito menos tempo que o pretendido para explorar as medidas de volume e de capacidade. A esta dificuldade acresceu o facto de a turma se encontrar um pouco agitada e de ter verificado lacunas nos conhecimentos dos alunos acerca das unidades de medida, advindas já desde o 1.º ciclo do Ensino Básico. Estas lacunas ficaram, desde logo, bastante evidentes na primeira tarefa, que envolvia a exploração de um cubo. Nesta, muitos alunos sentiram dificuldades na abstração, ao ponto de não conseguirem chegar ao total de cubos existentes na figura apresentada (1000) e, conseqüentemente, de não compreenderem na totalidade a relação entre o volume do cubo e o metro cúbico.

Assim, posso dizer que senti dificuldades, sobretudo, na exploração das dúvidas dos alunos, que acabou por ficar aquém do por mim pretendido, em muito devido ao pouco tempo disponível. Provavelmente, este será um conteúdo que necessitará de alguma consolidação por parte da minha colega.

De uma forma geral, senti menos dificuldades nas atividades desenvolvidas em torno do volume do cilindro e do π , talvez por terem sido aquelas onde foi necessário aprofundar mais os meus conhecimentos e onde mais diversifiquei nas estratégias apresentadas. Contudo, destaco a tarefa da realização de medições de objetos cilíndricos, a pares, e a exploração de informação acerca do π , por ter contribuído para a criação de um ambiente de descoberta e envolvimento na sala de aula. Durante estas tarefas, apercebi-me de uma forte curiosidade por parte dos alunos em relação ao número π , motivada pela possibilidade de o descobrirem nos seus objetos cilíndricos. Este envolvimento facilitou bastante a comunicação de ideias e, naturalmente, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Embora não tenha sentido necessidade de aprofundar os meus conhecimentos científicos, para além do que já tinha na fundamentação quinzenal, tornou-se necessário

aprofundar o meu conhecimento acerca da turma e, mais especificamente, das relações existentes entre os alunos, das suas capacidades e das suas dificuldades, de modo a planificar ao encontro das mesmas.

Posso dizer que reformulei alguns conhecimentos ao longo desta quinzena de atuação, especialmente no que respeita aos conhecimentos prévios dos alunos. De forma mais concreta, fui-me apercebendo que muitos dos alunos não trazem os conhecimentos considerados como essenciais no 1.º ciclo do Ensino Básico. Esta situação ficou mais evidenciada na parte inicial da exploração do volume do prisma triangular a partir do paralelepípedo. Antes da manipulação dos sólidos e da realização do guião de trabalho, foi realizada uma discussão oral, durante a qual me apercebi que muitos alunos consideravam o prisma triangular como sendo uma pirâmide ou, até, um triângulo.

Apesar de já ter efetuado Prática Pedagógica no 2.º ciclo, não me tinha deparado com este tipo de problema de uma forma tão concreta, talvez por a ter efetuado em contexto de Português, cujos conteúdos implícitos estão presentes já antes da escolaridade (relacionados com a língua), e História e Geografia de Portugal, cujos conhecimentos anteriores dos alunos são praticamente inexistentes (só é feita uma pequena abordagem no 4.º ano). Constituiu, por isso, uma aprendizagem importante, que merece uma forte atenção da nossa parte nas futuras abordagens aos conteúdos.

Relativamente aos progressos que registo nesta quinzena, posso salientar os realizados pelos alunos, especialmente no que respeita à participação e ao forte envolvimento nos trabalhos de grupo propostos. Para além disso, não posso deixar de referir o aprofundamento da minha relação pedagógica com os alunos, essencial ao bom desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Bibliografia:

- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Anexo D3: Reflexão relativa à 3.^a quinzena (5.04.2013 – 26.04.2013)

Esta reflexão enquadra-se na terceira quinzena de Prática Pedagógica, no âmbito da disciplina de Ciências Naturais, na qual fui atuante. Nesta quinzena, foram recordados conteúdos relativos à célula, ao Microscópio Ótico Composto (MOC) e à classificação dos seres vivos, tendo em vista a realização de uma ficha de avaliação sumativa. Foi ainda iniciado o tema da água, em torno da questão-problema “Qual a importância da água para os seres vivos?”.

Após esta atuação, e considerando o plano apresentado, julgo que os principais objetivos foram cumpridos, que os alunos realizaram aprendizagens e que conseguiram compreender os conteúdos abordados, como especificarei mais adiante. Para além disto, os recursos utilizados revelaram-se adequados à faixa etária dos alunos e ao alcance dos objetivos e competências pretendidos. Posso, então, dizer, que manteria o mesmo plano.

O momento em que os alunos revelaram mais dificuldades foi, na minha perspetiva, durante a realização de um pequeno jogo de revisões. Este teve lugar no final da primeira aula da quinzena e consistiu, essencialmente, na resposta a uma questão retirada de um saco, aleatoriamente. Para tal, os alunos encontravam-se dispostos numa fila única à porta da sala. Caso acertassem na resposta à questão retirada do saco, podiam ir para o intervalo. Caso contrário, voltariam para o fim da fila e retirariam uma nova questão. O objetivo principal era rever alguns conteúdos para a ficha de avaliação sumativa, que se realizaria na aula seguinte.

Quando propus aos alunos que formassem uma fila junto à porta da sala para a realização do jogo, notei um grande entusiasmo e, simultaneamente, alguma ansiedade em relação à questão que iriam retirar. Foram vários os alunos que perguntaram se as questões eram muito complicadas ou se seriam iguais às que constariam na ficha de avaliação. Face à grande expectativa, acabei por referir à turma que as perguntas eram bastante simples, que todas tinham sido abordadas na aula e que as respostas constavam no manual e noutros materiais com que tinham trabalhado (fichas de trabalho, protocolos experimentais, entre outros).

As minhas expectativas quanto aos resultados deste pequeno jogo eram um pouco elevadas, mas o desempenho dos alunos no jogo ficou aquém daquilo que eu esperava. As questões que coloquei dentro do saco eram bastante simples e diretas, mas exigiam conhecimentos (“O que refere a Teoria Celular?”; “Refere um ser vivo que pertença ao Reino dos Fungos”; e “Diz o que entendes por ser unicelular”) que ainda

não tinham sido totalmente estudados pelos alunos. Para além disto, após retirarem a questão do saco, alguns alunos demoraram algum tempo na sua leitura e interpretação, acabando por fazer estender um pouco o tempo disponível para a sua realização e por levar a que as respostas às questões fossem ditas de forma precipitada e quase inconsciente.

Apesar de não ter sido possível colmatar estas dificuldades devido à escassez de tempo, foi possível verificar que alguns conteúdos já estavam um pouco esquecidos e que muitos alunos apenas conseguiram responder às questões com algumas “pistas” que fui dando. Penso que esta situação poderia ter sido melhorada se tivesse iniciado o jogo com mais antecedência ou se tivesse reformulado toda a sua estrutura, uma vez que não se observaram resultados significativos para além de uma maior consciência das dificuldades dos alunos. Por estas razões, considero também este momento como tendo sido aquele em que senti mais dificuldades.

O momento em que os alunos tiveram menos dificuldades foi, na minha perspectiva, durante a atividade experimental realizada em torno da questão “A água dissolve todas as substâncias?”. Para esta, a turma deslocou-se ao laboratório e os alunos foram dispostos em grupos, em redor de uma estrutura quadrada de mesas, preparada anteriormente. Espalhadas nalgumas mesas encontravam-se seis substâncias, que deveriam ser colocadas em 100 ml da água da torneira (areia, farinha, açúcar, sal, azeite e café em pó). No centro da estrutura de mesas, encontravam-se outras duas mesas juntas, sobre as quais estava um copo graduado e um recipiente com água da torneira.

Assim que propus aos alunos a realização de uma atividade no laboratório notei uma grande motivação e entusiasmo, tal como tem vindo a acontecer nestas propostas. À semelhança das atividades laboratoriais realizadas anteriormente, não surgiram muitos problemas com a deslocação ao laboratório nem com o desenvolvimento da experimentação, tornando possível a aquisição de novas aprendizagens e facilitando a comunicação e a partilha de conhecimentos em turma.

Quando preencheram o protocolo com as suas hipóteses de resposta à questão orientadora da atividade, constatei que a maioria dos alunos já possuía alguns conhecimentos relativos às substâncias que se dissolvem na água. Na minha opinião, este conhecimento foi bastante intuitivo e deveu-se, em grande parte, ao facto de a água ser um líquido com o qual lidamos diariamente e no qual misturamos diversas substâncias. No entanto, evidenciaram-se também conceções alternativas, sobretudo em

relação à farinha. Muitos alunos escreveram no protocolo que achavam que a farinha ia dissolver e evidenciaram a presença desta concepção, de igual forma, durante a experimentação, sobretudo quando constataram que a água onde tinha sido colocada a farinha tinha ficado da cor branca. Quando questionei se aquela mistura tinha formado uma solução, surgiram comentários como “Sim, porque a água dissolveu a farinha!”. Esta situação evidencia o contributo dos sentidos para a formação de concepções alternativas por parte dos alunos. Tal como Martins et al. (2007) referem, “A origem sensorial justifica as concepções do tipo espontâneo que se formam para dar sentido às actividades quotidianas” (p.29).

Estas dúvidas dos alunos acabaram por ficar praticamente esclarecidas quando lhes pedi para observarem com atenção a colher com que tinham utilizado e constarem a presença de “grumos” de farinha que não se estavam a dissolver. Uma vez que Martins et al. (2007) salientam o facto de estas concepções serem bastante resistentes à mudança, poderá ser importante retomar este assunto posteriormente, através de uma discussão, esquema ou nova experimentação, e verificar se esta se mantém ou se deu lugar ao conhecimento científico.

Durante todo o processo de experimentação, os alunos encontravam-se envolvidos e curiosos, não só em relação aos resultados que iriam obter, mas principalmente por poderem ter um papel ativo em todo o processo. O facto de serem os principais responsáveis pela experiência tornou também possível o levantamento de diversas questões e o estabelecimento de várias conexões, especialmente com a matemática: “Se cada grupo está a colocar no recipiente 100 ml de água da torneira, qual a quantidade de água que tinha o copo graduado?”. Afonso (2008) afirma que, embora sejam inúmeras as vantagens do trabalho experimental, é importante levar os alunos a relacionar conhecimentos, não só relativos às Ciências Naturais, mas também às outras áreas curriculares, principalmente porque constituem conhecimentos do quotidiano.

Apesar de os alunos não terem nenhum conhecimento acerca dos termos soluto, solvente e solução, a compreensão desses conceitos ficou muito facilitada por surgir no contexto de uma experimentação, atribuindo sentido a essa aprendizagem. Esta compreensão dos conceitos ficou evidenciada novamente durante a aula seguinte, quando os resultados da experiência foram novamente discutidos e as respostas às restantes questões do protocolo terminadas. Por todas estas razões, considero que os objetivos estipulados foram atingidos.

Já o momento em que senti menos dificuldades foi durante a partilha e registo no quadro das descobertas realizadas pelos alunos durante a exploração de alguns documentos escritos, a pares, acerca da importância da água para os seres vivos.

Inicialmente pensava que este momento me iria trazer dificuldades em conciliar as informações interpretadas pelos alunos e aquelas que eu pretendia focar. Contudo, durante a discussão inicial, anterior a esta tarefa, foi possível abordar muitos dos conteúdos presentes nos documentos, facilitando assim a sua compreensão por parte dos alunos e a sua exploração. É também neste sentido que Sá e Varela (2007) afirmam que “(...) é tão importante a produção de evidências experimentais quanto a discussão sobre as mesmas, o que, promovendo uma aprendizagem em Ciências, constitui, simultaneamente, um vigoroso processo de desenvolvimento de competências de comunicação oral” (p.12). Para além disto, a exploração dos documentos feita por cada par de alunos revelou-se essencial para a descoberta de informações acerca da água e para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

Uma vez que o tema da água é bastante debatido na comunicação social e que faz parte do conhecimento comum da sociedade, não senti necessidade de aprofundar conhecimentos, para além dos que especifiquei na fundamentação científica e didática. No entanto, também pelas razões acima referidas, tornou-se necessário uma especial atenção a temas atuais e a problemáticas presentes em jornais e revistas. Também Afonso (2008) salienta a importância de o professor estar atento à atualidade, uma vez que é através da comunicação social que muitos dos progressos científicos são divulgados. Esta sensibilização por parte do professor é igualmente importante por contribuir para que “(...) os alunos se tornem ativos e conscientes da realidade que os envolve e de todas as mudanças sociais e tecnológicas motivadas pelos progressos científicos” (p.115).

Bibliografia:

Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.

Anexo D4: Reflexão relativa à 4.^a quinzena (30.04.2013 – 9.05.2013)

Esta reflexão enquadra-se na quarta quinzena de Prática Pedagógica, no âmbito da disciplina de Matemática, na qual fui atuante. Nesta quinzena, foi dada continuidade ao projeto iniciado pela minha colega durante a quinzena anterior, relativo à Interpretação e Representação de Dados. Ao longo desta reflexão irei refletir acerca das atividades onde os alunos demonstram mais e menos dificuldades e dos momentos onde senti mais e menos dificuldades.

Tendo por base as atuações desta quinzena, posso dizer que não efetuarias muitas alterações aos planos apresentados, uma vez que se enquadraram no projeto iniciado anteriormente e que se registaram novas aprendizagens e progressos por parte dos alunos, que irei especificar mais adiante.

De uma maneira geral, durante esta quinzena foi notório um grande envolvimento por parte dos alunos nas tarefas propostas, principalmente nas que se enquadraram no projeto “Vamos conhecer a turma?”. Mesmo assim, como é natural, observaram-se algumas dificuldades. O momento em que os alunos revelaram mais dificuldades foi, na minha perspetiva, durante a construção dos gráficos circulares.

Numa fase inicial, tendo por base o defendido por Martins e Ponte (2010, p. 63), que “Os alunos devem começar por aprender a ler a informação transmitida por estas representações gráficas e só posteriormente procederem à sua construção”, foram explorados e interpretados alguns dados representados em gráficos circulares. Posteriormente, foram abordadas as formas de construção de gráficos circulares, utilizando as percentagens e os cálculos das amplitudes dos ângulos. Os alunos procederam, depois, à construção dos seus gráficos circulares, a pares, tendo por base os dados recolhidos anteriormente.

Assim que fiz esta proposta à turma, notei um grande entusiasmo e motivação, não só pelo facto de irem construir um gráfico circular, mas também por se tratar de um trabalho que seria alvo de apresentação na turma e exposição na escola. Por estes motivos, notei, também, alguma preocupação para que ficasse bem construído e visualmente atrativo.

Durante esta tarefa, pude perceber que a maioria dos alunos já possuía alguns conhecimentos relativos à utilização do compasso e do transferidor, não tendo surgido muitas solicitações de auxílio ou explicações neste sentido. O cálculo das amplitudes

dos ângulos também não constituiu um momento de grande dificuldade, muito devido à abordagem que foi feita previamente.

Foi no momento da marcação das amplitudes dos ângulos que me apercebi de algumas dificuldades, pela forte solicitação dos grupos e pelas dúvidas que os alunos foram demonstrando. Alguns alunos (sobretudo os que têm resultados menos positivos na disciplina) revelaram dificuldades em compreender o sentido da marcação dos ângulos que estavam a efetuar, ao ponto de, na maioria das vezes, não darem conta das suas incorreções. Foi o caso de um grupo que, apesar de ter a coluna da tabela correspondente às amplitudes dos ângulos bem elaborada, fez dois setores do gráfico com a mesma amplitude (36°), mas representando percentagens com valores muito díspares: um setor valia 30 % e outro setor valia 62%. Inicialmente, pensei que se tratava de um engano no manuseamento do transferidor. No entanto, quando questionei os elementos do grupo sobre o que tinham feito, apercebi-me de algumas lacunas na compreensão e interpretação das amplitudes dos ângulos, obtendo até respostas como “ 180° é menor que 90° ”.

As categorias obtidas pelos alunos na recolha de dados também nem sempre foram as mais pertinentes para a construção de um gráfico circular, tornando, até, um pouco confusa a informação a transmitir. Tal como Martins e Ponte (2010) referem, “A utilização de gráficos circulares merece alguns cuidados, nomeadamente quando o número de categorias que a variável assume foi demasiado grande, tornando confusa a informação que procura transmitir” (p.65). Neste sentido, foi necessário solicitar a alguns grupos de alunos que fizessem classes com intervalos de dados, facilitando a representação e a interpretação do gráfico.

Para além destas dificuldades, ficaram evidentes outras, já relacionadas com a resolução de alguns problemas que foram surgindo durante a construção dos gráficos. Por exemplo, alguns dados recolhidos pelos alunos apresentavam percentagens bastante elevadas, como 76 %, que acabavam por corresponder a setores com mais de 180° . Esta situação levou a que alguns grupos solicitassem o meu auxílio, pois não compreendiam como poderiam traçar um ângulo que não se encontrava marcado no transferidor. Através de questões e hipóteses que ia colocando, tentei levar os alunos a compreender que poderiam partir da marcação das amplitudes correspondentes a percentagens menores, de modo a que o que restasse seria o correspondente a percentagem maior.

Para além deste processo, procurei levar os alunos a interpretar os valores das amplitudes e das percentagens recorrendo ao cálculo mental. Por exemplo, nos dados

em que surgia a percentagem 25%, os alunos poderiam perceber de imediato que poderiam traçar 90°, ou seja, o correspondente a $\frac{1}{4}$ do círculo.

Se, por um lado, ficaram evidentes muitas dificuldades dos alunos, por outro, esta tarefa foi indutora de uma grande motivação e atribuição de sentido a todo o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido em torno deste projeto. Isto também é algo que Martins e Ponte (2010) referem como fundamental na realização de aprendizagens no âmbito da Organização e Tratamento de Dados, uma vez que “O que os alunos aprendem está relacionado com o modo como aprendem e, por consequência, com as experiências que lhes são proporcionadas pelos professores” (p.13).

Mesmo assim, e derivado do elevado número de solicitações dos alunos, este momento trouxe-me também alguma dificuldades, sobretudo na gestão do acompanhamento individual. Uma vez que a turma é composta por 30 alunos, senti uma dificuldade acrescida em dar resposta a tantas solicitações. A juntar a este fator, os próprios alunos apresentam características particulares, que os tornam muito ativos e interventivos nas aulas. Se, no meu entender, esse constitui um aspeto positivo e facilitador da aprendizagem, por outro lado constitui uma dificuldade acrescida durante a realização de tarefas exploratórias ou de grupo.

Por outro lado, a atividade em que os alunos demonstraram menos dificuldades foi durante a resolução de algumas questões e problemas presentes no manual, relacionados com a interpretação e representação de dados.

Quer durante a resolução, quer durante a correção das tarefas, não ficaram evidentes muitas dificuldades, tendo sido notória alguma rapidez na formulação de respostas. Na minha perspetiva, esta situação foi maioritariamente proporcionada pelo facto de os alunos se terem envolvido bastante nas tarefas propostas no âmbito do projeto “Vamos conhecer a turma?”, atribuindo sentido às suas aprendizagens. Por consequência, este correspondeu, também, ao momento em que senti menos dificuldades.

Outro assunto que não posso deixar de referir nesta reflexão foi a realização de uma ficha de avaliação formativa, como forma de recuperação de alguns resultados menos positivos por parte dos alunos na ficha de avaliação sumativa realizada na semana anterior. Em conversa com o professor cooperante, considerámos que podia ser pertinente a realização de uma ficha com um grau de dificuldade mais baixo, que pudesse ajudar os alunos a subir os seus resultados. Contudo, os resultados da sua implementação foram muito desanimadores. A maior parte dos alunos não estudou para

a ficha e acabou por obter resultados iguais ou piores aos que tinha tido na ficha de avaliação sumativa. Houve, inclusive, resultados como 0%, 11% ou 19 %, que não tinham ocorrido na ficha de avaliação sumativa. Apenas os bons alunos, que não tinham conseguido tirar resultados tão elevados quanto pretendiam na ficha de avaliação sumativa, acabaram por subir os seus resultados.

Esta situação deixa-me a refletir um pouco acerca da implementação deste tipo de tarefas. Apesar de concordar com a realização de atividades de recuperação dos resultados dos alunos, apercebi-me de alguma perda de motivação da sua parte e, até, de uma acrescida irresponsabilidade. Penso que tal tenha sido em parte motivado pelo facto de apenas serem contabilizados os resultados melhores que os obtidos na primeira ficha realizada, fazendo com que não se importassem com resultados que poderiam ter. Não sei se se tratou apenas de uma situação excecional ou característica da turma onde foi implementada, mas, mesmo assim, foi importante tê-la realizado, sobretudo pela aprendizagem que constituiu neste percurso de estágio.

Bibliografia:

Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Questionário

Nome:

Data:

Responde às seguintes questões.

O que é, para ti, a poesia?

O que é, para ti, um poeta?

Em casa tens ao teu dispor livros?

Algum desses livros é de poesia?

Preferes ler narrativas ou poemas?

Costumas ler poesia?

Conheces algum poema? Se sim, qual?

Conheces algum poeta? Se sim, qual?

Obrigada! 😊

Grupo-alvo: alunos do 3.º ano do Ensino Básico.

Materiais:

- Material de escrita;
- Lápis de cor;
- Canetas de feltro;
- Folhas pautadas;
- Folhas de papel cavalinho.

Descrição:

- A professora distribui pelos alunos uma folha pautada e propõe-lhes a realização individual desta tarefa, explicando que se trata de um poema sobre os próprios.
- Para tal, são dadas indicações da estrutura do poema, para cada verso:
 - 1.º - O seu primeiro nome (só).
 - 2.º - Quatro adjetivos que o descrevam.
 - 3.º - Irmã(ão) de... ou Filho(a) de...
 - 4.º - Gosta de... (fazer, ver, comer,... três coisas, pessoas ou objetos).
 - 5.º - Que se sente... (três coisas).
 - 6.º - Que precisa de... (três coisas).
 - 7.º - Que... (dá ou faz aos outros...três coisas).
 - 8.º - Que tem medo de... (três coisas).
 - 9.º - Que gostava de... (ir, ter, ser... três coisas).
 - 10.º - Que vive... ou que mora...
 - 11.º - Apelido (só).
- Assim que cada aluno terminar o seu “Biopoema”, e após a professora ter corrigido eventuais incorreções nos rascunhos escritos, distribui pelos alunos uma folha de papel cavalinho branca.
- Nesta, os alunos devem desenhar-se de acordo com a imagem que têm de si próprios e escrever o seu “Biopoema” no espaço correspondente à barriga. Primeiro efetuam-no a lápis, podendo depois colori-lo a caneta de feltro e a lápis de cor. Os trabalhos são entregues à professora.

ANEXO G – ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DE *POESIA*

Aluno	Definição	Elementos		Estrutura	Análise específica	Categoria
Aluno 1	∅	Termo	Definição	T+V+C+C+D		
	são	V. ligação			ser	
	rimas e	categoria			rima	formal
	versos	categoria			versos	formal
	que formam quadras	diferença			quadras	formal
	e estrofes	diferença			estrofes	formal
Aluno 2	A poesia	Termo	Definição	T+V+D+C		
	é	V. ligação			ser	
	um pequeno	diferença			dimensão / tamanho	formal
	texto	categoria			texto	unidade linguístico-discursiva
Aluno 3	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D+D+D		
	é	V. ligação			ser	
	como o poema	categoria			poema	sinónimo
	faz-me ter asas	diferença			ter asas	imaginativa
	viajar pela inspiração	diferença			viajar pela inspiração	imaginativa
	por palavras mais simples	diferença			palavras simples	lexical
	Eu adoro!	diferença			Frase adicional	adorar
Aluno 4	∅	Termo	Definição	V+D		
	é	V. ligação			ser	
	alegria	diferença			sentimentos	afetiva
	Eu gosto de poesia				Frase adicional	gostar

Aluno 5	A poesia	Termo	Definição	T+V+D+C+D+D		
	é	V. ligação			ser	
	um pequeno	diferença			dimensão / tamanho	formal
	texto	categoria			texto	unidade linguístico-discursiva
	que tem algumas rimas	diferença			rima	formal
	engraçadas	diferença			engraçado	lúdica
Aluno 6	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D		
	é	V. ligação			ser	
	um texto	categoria			texto	unidade linguístico-discursiva
	em que as pessoas expressam os seus sentimentos	diferença			expressão	afetiva
Aluno 7	∅	Termo	Definição	V+C+D		
	é	V. ligação			ser	
	coisas	categoria			coisas	genérica
	que rimam	diferença			rima	formal
Aluno 8	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D+D		
	é	V. ligação			ser	
	um texto	categoria			texto	unidade linguístico-discursiva
	pequeno	diferença			dimensão / tamanho	formal
	que contém rimas com palavras	diferença			rima	formal
Aluno 9	A poesia	Termo	Definição	T+V+D+D+D+D		
	é	V. ligação			ser	
	engraçada	diferença			engraçado	lúdica
	paz	diferença			sentimentos	afetiva
	amor	diferença			sentimentos	afetiva

	e até dinheiro	diferença			dinheiro	outras
Aluno 10	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+C+D+D +D+D		
	é	V. ligação			ser	
	uma história	categoria			história	subgénero textual
	ou coisas	categoria			coisas	genérica
	lindas	diferença			bonitas	estética
	que não querem dizer nada	diferença			sem significado	semântica
	sempre a rimar	diferença			rima	formal
Aluno 11	∅	Termo	Definição	C+D		
	∅	V. ligação				
	Coisas	categoria			coisas	genérica
	bonitas	diferença			bonitas	estética
Aluno 12	A poesia	Termo	Definição	T+V+C		
	é	V. ligação			ser	
	nada	categoria			nada	outras
Aluno 13	A poesia	Termo	Frase			
	faz-me	V. ligação			fazer	
	sentir	diferença			sentimentos	afetiva
	melhor	diferença			bem-estar	afetiva
Aluno 14	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D+		
	é	V. ligação			ser	
	um conto	categoria			conto	subgénero textual
	de fadas	diferença			fantasia	imaginativa
Aluno 15	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D		
	é	V. ligação			ser	

	uma aventura	categoria			aventura	lúdica
	como se estivesse no mundo da fantasia	diferença			fantasia	imaginativa
Aluno 16	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D+D+D		
	é	V. ligação			ser	
	escrever	categoria			escrita	modo discursivo
	o que sentimos	diferença			sentimentos	afetiva
	em rimas	diferença			rima	formal
	sobre qualquer coisa	diferença			sobre qualquer coisa	assunto
Aluno 17	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D+D+D		
	é	V. ligação			ser	
	escrever	categoria			escrita	modo discursivo
	agradável	diferença			agradável	afetiva
	(que) se lê com alegria	diferença			sentimentos	afetiva
Aluno 18	A poesia	Termo	Definição	T+V+C+D		
	são	V. ligação			ser	
	quadras	categoria			quadras	formal
	com ou sem rimas	diferença			rima	formal
Aluno 19	∅	Termo	Definição	T+V+C+D		
	é	V. ligação			ser	
	um texto	categoria			texto	unidade linguístico-discursiva
	que rima	diferença			rima	formal
Aluno 20	∅	Termo	Definição	T+C+C		
	rimas	categoria			rima	formal
	e textos	categoria			texto	unidade linguístico-discursiva

ANEXO H – ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DE POETA

	Definição	Elementos		Estrutura	Análise específica	Categoria	processo (atividade)	produto (da atividade)	características do produto (da atividade)	
Aluno 1	∅	Termo	Definição	T+V+C+D +D+D+D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	que faz versos,	diferença			versos	atividade	fazer	versos		
	quadras	diferença			estrofes	atividade	fazer	quadras		
	e estrofes	diferença			estrofes	atividade	fazer	estrofes		
	e tenta conjugar o bonito com as rimas.	diferença				estético-formal				
Aluno 2	Um poeta	Termo	Definição	T+V+D						
	é	V. ligação			ser					
	importante.	diferença			importante	qualidades				
Aluno 3	∅	Termo	Definição	T+V+C+D +D+D+D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	famosa	diferença			famosa	qualidades				
	que escreve poesia,	diferença			escrever	atividade	escrever	poesia		
	livros	diferença			poesia	atividade	escrever	livros		
	e poemas.	diferença			livros	atividade	escrever	poemas		
Aluno 4	∅	Termo	Definição	V+C+D+D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	paciente	diferença			paciente	qualidades				

	e que gosta de escrever poemas	diferença			escrever	atividade	(gostar de) escrever	poemas		
Aluno 5	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D +D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	que escreve poesia,	diferença			escrever	atividade	escrever	poesia		
	e muito mais coisas.	diferença			coisas	atividade	escrever	coisas		
Aluno 6	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D						
	é	V. ligação			ser					
	um autor	categoria			autor	agente/experienciador	autor			
	de um poema que nos inspira.	diferença			poema	atividade	escrever	poemas	que nos inspira	
Aluno 7	∅	Termo	Definição	V+C+D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	normal como as outras.	diferença			normal	qualidades				
Aluno 8	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D +D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	que tem um coração de boa disposição	diferença			bondosa	qualidades				
	para fazer poemas	diferença			poemas	atividade	fazer	poemas		
Aluno 9	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D +D						
	é	V. ligação			ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	que escreve livros	diferença			escrever	atividade	escrever	livros		
	e poesia.	diferença			poesia	atividade	escrever	poesia		

Aluno 10	∅	Termo	Definição	V+C+D					
	é	V. ligação			ser				
	a pessoa	categoria			pessoa	humano			
	que escreve a poesia.	diferença			escrever	atividade	escrever	poesia	
Aluno 11	∅	Termo	Definição	V+C+D+D					
	é	V. ligação			ser				
	aquele	categoria			aquele	humano			
	que rima	diferença			rima	atividade	rimar		
	e que faz poesia	diferença			faz poesia	atividade	fazer	poesia	
Aluno 12	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D +D					
	é	V. ligação			ser				
	um homem	categoria			homem	humano			
	muito esperto	diferença			esperto	qualidades			
	e inteligente	diferença			inteligente	qualidades			
Aluno 13	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+E L+C					
	é	V. ligação			ser				
	um realizador	categoria			realizador	agente/experienciador			
	e	Elemento Ligação							
	um ator	categoria			ator	agente/experienciador			
Aluno 14	Um poeta	Termo	Definição	T+V+D+D					
	é	V. ligação			ser				
	giro	diferença			giro	qualidades			
	porque escreve com rimas	diferença			escrever	atividade	escrever	com rimas	
Aluno 15	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D					

	é	V. ligação		+D	ser					
	uma pessoa	categoria			pessoa	humano				
	importante	diferença			importante	qualidades				
	que já viveu ou vive em Portugal	diferença			local de residência	residência				
Aluno 16	Um poeta	Termo	Definição	T+V+C+D						
	é	V. ligação			ser					
	um sonhador	categoria			sonhador	agente/experienciador				
	que se expressa num poema	diferença			expressar	atividade	expressar	poema		
Aluno 17	O poema		Frase (retirada da análise)							
	tem que rimar									
	que tenha sentido									
	e o som que se lê									
Aluno 18	∅	Termo	Definição	V+C+D						
	é	V. ligação			ser					
	um compositor	categoria			compositor	agente/experienciador	[compor]			
	tal como a Luísa Ducla Soares,	diferença			Luísa D. Soares	exemplo				
	só que									
	um poeta	Termo	Definição	T+V+C						
	é	V. ligação			ser					
compositor de poesias.	categoria	compositor			agente/experienciador	[compor]	poesias			
Aluno 19	∅	Termo	Definição	V+C+D						
	é	V. ligação			ser					

	uma pessoa	categoria			pessoa	humana			
	que escreve poemas.	diferença			escrever	atividade	escrever	poemas	
Aluno 20	(não respondeu)								

ANEXO I – ANÁLISE DA TAREFA “BIOPOEMA”

2.º verso – Quatro adjetivos que o descrevam			
Domínios	Adjetivos	Frequência	Totais
Psicológico	Impaciente	11	55
	Simpático(a)	10	
	Brincalhão(ona)	6	
	Divertido(a)	6	
	Paciente	3	
	Alegre	2	
	Contente	2	
	Esperto(a)	2	
	Feliz	2	
	Inteligente	2	
	Engraçado(a)	1	
	Gentil	1	
	Irritado(a)	1	
	Madona/mandão	1	
	Mandrião/mandriona	1	
	Teimoso(a)	1	
	Triste	1	
Vaidoso/vaidosa	1		
Zangado(a)	1		
Físico	Bonito(a)	12	16
	Alto(a)	3	
	Magro(a)	1	
Capacidades	Veloz	1	1

4.º verso – Que gosta de... (fazer, ver, comer,... três coisas, pessoas ou objetos)			
Domínios	Elementos referidos	Frequência	Totais
Alimentar	gelado	7	21
	bacalhau	2	

	batatas fritas	2	
	hamburgueres	2	
	arroz	1	
	canja	1	
	cannelonis de atum	1	
	crepes	1	
	esparguete à bolonhesa	1	
	lasanha	1	
	massa com atum	1	
	<i>Macdonald's</i>	1	
	ver televisão	4	
	brincar	3	
	jogar computador	2	
	cantar	1	
	correr	1	
	<i>Club penguin</i>	1	
	dançar	1	
	festa	1	
	jogar à bola	1	
	jogar <i>Wii</i>	1	
	<i>Pokémon</i>	1	
	saltar	1	
Lúdico			18
	brinquedos/jogos	6	
	cama	1	
	computador	1	
	dinheiro	1	
	DVD's	1	
Material			10
	fazer os trabalhos de casa	1	
	estudar	1	
	escola	1	
Escolar			3
	mãe	1	
	pai	1	
Familiar			2
	animais	1	
Animal			1

5.º verso – Que se sente... (três coisas)			
Domínios	Adjetivos	Frequência	Totais
Emocional	feliz	16	54
	alegre	8	
	contente	5	
	curiosa	4	
	ansioso(a)	3	
	triste	3	
	divertido(a)	2	
	nervoso(a)	2	
	aborrecido(a)	1	
	cansado(a)	1	
	chateado(a)	1	
	confortável	1	
	criativo(a)	1	
	irritado(a)	1	
	orgulhoso(a)	1	
	preocupado(a)	1	
	sensível	1	
	sorridente	1	
	sozinho(a)	1	
Fsiológico	esfomeado(a)	1	2
	com fome	1	

6.º verso – Que precisa de... (três coisas)			
Domínios	Referências	Frequência	Totais
Lúdico	praia/verão	3	10
	brincar	2	
	bola	1	
	espairecer	1	
	cantar	1	
	ver mais filmes	1	

	ir para o ténis	1	
Afetivo	carinho	3	9
	mimos	3	
	amor	2	
	felicidade	1	
Material	roupa	2	7
	material escolar	2	
	brinquedos	2	
	DVD's	1	
Interpessoal	amigos	4	7
	que o irmão não seja mau	1	
	que o Tiago goste dela	1	
	colega de todos	1	
Fisiológico	comer	4	7
	beber	1	
	respirar	1	
	ver melhor o quadro	1	
Animal	cães	2	4
	animais	1	
	gatos	1	
Escolar	estudar	1	3
	ter menos trabalhos de casa	1	
	estar com atenção	1	
Familiar	família	2	3
	pai	1	
Ajuda	ajuda	1	1

7.º verso – Que dá ou faz aos outros... (três coisas)				
Domínios		Referências	Frequência	Totais
Que dá	Afetivo	mimos	12	24
		festinhas	4	
		carinho	2	
		amor e ternura	1	

		felicidade	1	8
		beijinhos	1	
		alegria	1	
		bondade	1	
		entusiasmo	1	
	Material	material escolar	4	
		presentes	2	
		roupas	1	
		berlindes	1	
	Alimentar	comida aos gatos	1	
Escolar	à professora tudo a tempo	1	1	
Familiar	ajuda aos familiares	1	1	
Que faz	Escolar	trabalhos de casa	2	6
		trabalhos de férias	1	
		experiências	1	
		pesquisas	1	
		“problema da semana”	1	
	Lúdico	brincadeiras	2	5
		desenhos	2	
		jogos	1	
Outros	Lúdico	brinca	2	6
		joga computador	1	
		lê	1	
	Interpessoal	convida as pessoas para ir a sua casa	1	
	Tarefas	faz a cama	1	

8.º verso – Que tem medo de... (três coisas)			
Domínios	Referências	Frequência	Totais
Animal	cobras/serpentes	7	25
	cães	4	
	aranhas	3	

	tubarões	2	
	crocodilos	1	
	gatos	1	
	morcegos	1	
	animais venenosos	1	
	abelhas	1	
	bichos da couve	1	
	galinhas	1	
	leões	1	
	caranguejos	1	
Terror	filmes de terror	2	8
	monstros	2	
	“casa fantasma”	1	
	caveiras	1	
	mansões	1	
	sustos	1	
Ecuridão	escuro	2	4
	passar à noite	1	
	correr à noite	1	
Ladrões	ladrões	4	4
Ruídos	barulhos estranhos	1	3
	rúidos altos	1	
	trovoada	1	
Morte	morte	1	2
	morrer	1	
Alturas	saltar de uma prancha muito alta	1	1
Quedas	cair de uma ravina	1	1
Solidão	ficar sozinho	1	1
Violência	armas	1	1

9.º verso – Que gostava de... (ir, ter, ser,... três coisas)			
Domínios	Referências	Frequência	Totais
Lúdico	cantar	2	10

	brincar	1	
	fazer um relógio	1	
	fazer um piquenique	1	
	ir à piscina	1	
	ir ver a “Branca de Neve”	1	
	nadar	1	
	se divertir	1	
	ver “Naruto”	1	
Alimentar	comer gelado todos os dias	1	8
	peixe cozido	1	
	comer	1	
	beber	1	
	comer bacalhau	1	
	comer lulas	1	
	comer lasanha	1	
	comer grelos	1	
Material	ser rica	2	8
	ter uma quinta com muitos cavalos	1	
	ter muitos brinquedos	1	
	viver numa vivenda com piscina	1	
	ter a coleção da "Playmobil"	1	
	ter mais jogos da PSP	1	
	ter cavalos	1	
Viagens	ir à ilha da Madeira	2	8
	ir a França	1	
	ir à Kidzânia	1	
	ir ao Zoomarine	1	
	dar a volta ao mundo	1	
	ir à Disney ver as princesas	1	
	viajar pelo mundo	1	
Escolar	não ter trabalhos	1	6
	fazer muitas experiências	1	
	fazer contas	1	

	ter boas notas	1	
	estudar	1	
	escrever	1	
Pessoal	dormir em paz	1	3
	estar em paz	1	
	estar sozinho	1	
Profissional	ser presidente	1	3
	ajudar os doentes	1	
	ser cabeleireira	1	
Interpessoal	ter poucos amigos	1	1