

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Os efeitos de
experiências práticas nas concepções acerca da «fotografia»
– um estudo com alunos do 3.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Juliana Morgado Bispo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Lúcia Grave Magueta

Coorientação de

Dr. Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, Abril 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha Mãe, por todo o amor, carinho, apoio e ajuda para concretizar este sonho e pelo incentivo ao longo de todos estes anos;

À minha irmã, pelo carinho, apoio, compreensão e amizade que me deu ao longo de todo este percurso;

Ao meu avô, por toda a ajuda e carinho disponibilizado durante este percurso;

Ao meu namorado, por todo o amor e carinho que me deu, pela ajuda, compreensão e paciência encontrando sempre as palavras e atitudes certas nos momentos em que mais precisei, e por ter caminhado ao meu lado durante todo este percurso;

Aos meus avós maternos, por todos os mimos e por terem aberto a porta de sua casa para me receber durante este longo percurso;

À minha tia, ao meu tio e primos por todo o carinho e apoio que me deram, fazendo-me sentir em casa;

À minha Avó e ao meu Pai que, apesar de já não estarem presentes da mesma forma, continuaram a apoiar-me sem eu dar conta neste longo percurso;

À Ilda e ao Joaquim, por todo o apoio, ajuda e paciência ao longo deste percurso;

A toda a minha família que me acompanhou e encorajou, alegrando-me e apoiando-me nos momentos mais difíceis;

Aos meus amigos, pelo apoio e força que me deram para continuar, estando sempre presentes nos bons e maus momentos desta longa caminhada;

À Professora Doutora Lúcia Magueta, pela orientação de todo o meu trabalho, pelo apoio e pelas aprendizagens que me proporcionou ao longo deste percurso;

Ao Professor Miguel Oliveira, pelo apoio e aprendizagens que me proporcionou;

À Educadora Cristina, à Auxiliar de Ação Educativa Carla, bem como, às professoras Alice e Fátima, por me terem recebido e proporcionado o meu crescimento pessoal e profissional;

E por último, mas não menos especial, à minha amiga Diana Pinto, companheira de estágio, de tristezas e vitórias. Obrigada pelo apoio, companheirismo, paciência e amizade.

RESUMO

O presente relatório referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integra dois capítulos distintos, correspondendo um à componente reflexiva e outro à componente investigativa.

O primeiro capítulo – **Componente reflexiva** – apresenta uma reflexão crítica e fundamentada sobre o meu percurso nos diferentes contextos de Prática Pedagógica. Nesta parte do relatório serão abordados os aspetos mais significativos da minha atuação, que me permitiram evoluir e realizar aprendizagens fundamentais para o meu papel enquanto futura educadora/professora.

No segundo capítulo – **Componente investigativa** – será apresentado um estudo realizado com alunos do 3.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Leiria. Esta investigação centrou-se num projeto desenvolvido com os alunos, tendo este incluído experiências de aprendizagem diversificadas com a «fotografia» e procurado responder à questão “Em que medida as experiências práticas influenciam as conceções que os alunos têm sobre «fotografia»?”.

Este estudo tem um carácter qualitativo e enveredou pela metodologia de investigação-ação. Para atingir os objetivos da investigação, foi traçado um plano que envolveu um diagnóstico inicial, a realização de várias propostas educativas e um momento de avaliação final, tendo este processo envolvido todos os alunos da turma. Globalmente, os resultados obtidos indicam que as diferentes experiências vivenciadas com o projeto contribuíram para que os alunos ampliassem os seus conhecimentos sobre «fotografia», enquanto meio de expressão e comunicação, tendo assim efeitos positivos sobre a sua aprendizagem.

Palavras-chave

1.º Ciclo do Ensino Básico, Creche, Educação Pré-Escolar, Expressão Plástica, Fotografia, Metodologia de Trabalho por Projeto.

ABSTRACT

This Master in Preschool and Primary Education – 1st Cycle report has two separate chapters, one corresponding to the reflective component and another to the research component.

The first chapter - Reflective Component - presents a critical and duly grounded reflection about my path in the different contexts of Teaching Practice. In this part of the report, the most significant aspects of my work will be dealt, which allowed me to evolve and to make essential learning for my future role as educator / teacher.

In the second chapter - Research component – it will be presented a study performed with 3rd grade students from a Basic School of Leiria city. This research focused on a project developed with students with diverse learning experiences with 'photography' trying to answer the question "To what extent do practical experiences influence the conceptions that students have about ' photography '?'".

This study has a qualitative nature and followed the research methodology. To achieve the research goals, was outlined a plan involving an initial diagnostic, conducting several educational proposals and a time of final evaluation, involving all the students in the class. Overall, the results show that the different experiences with the project helped students broaden their knowledge of 'photography', as a means of expression and communication, thus having a positive effect on their learning.

Keywords

Artistic Expression, Photography, Pre-school, Primary Education – 1st Cycle, Nursery, Work Methodology per Project.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros	viii
Índice de Anexos	ix
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I – Componente Reflexiva	3
Introdução.....	3
1. Prática Pedagógica em contexto de Creche.....	3
1.1. O contexto de creche	3
1.2. Observar na creche	4
1.3. As rotinas na creche	4
1.4. Planificar e concretizar propostas educativas na creche	6
1.5. Avaliar na creche.....	8
1.6. Síntese da Prática Pedagógica em contexto de creche	9
2. Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância.....	10
2.1. O Contexto de jardim-de-infância.....	10
2.2. Observar no jardim-de-infância	11
2.3. As rotinas no jardim-de-infância.....	12
2.4. As interações no jardim-de-infância	13
2.5. Planificar e concretizar propostas educativas no jardim-de-infância.....	14
2.6. Avaliar no jardim-de-infância	17
2.7. Síntese da Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância.....	17
3. Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	18

3.1.	O Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano.....	18
3.2.	O Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano.....	19
3.3.	Observar no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
3.4.	Planificar no 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
3.5.	Avaliar no 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
3.6.	Ser professor reflexivo no 1º Ciclo do Ensino Básico	32
3.7.	Síntese da Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino básico .	34
Capítulo II – Componente Investigativa.....		36
Introdução.....		36
1.	O estudo.....	36
1.1.	Apresentação do problema e justificação e relevância do estudo	36
1.2.	A questão de investigação e os objetivos da investigação	37
2.	Enquadramento Teórico	38
2.1.	A fotografia enquanto meio de expressão plástica.....	38
2.1.1.	O conceito de expressão plástica	39
2.1.2.	O conceito de fotografia	41
2.1.3.	O conceito de fotograma.....	43
2.2.	Metodologia de trabalho por projeto	44
2.2.1.	As fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto	46
3.	Metodologia.....	50
3.1.	O contexto da realização do estudo.....	50
3.2.	O processo de investigação-ação.....	51
3.3.	Técnicas de recolha e análise de dados	52
3.3.1.	Questionário do tipo aberto	53
3.3.2.	Desenhos.....	54
3.3.3.	Observação	54
3.3.3.1	Observação participante	55

3.3.4. Fotografia	56
3.3.5. Análise de conteúdo.....	56
4. Desenvolvimento do projeto e apresentação dos dados	58
4.1. Fase I – Definição do problema	58
4.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do projeto.....	61
4.3. Fase III – Execução do projeto.....	63
4.4. Fase IV – Divulgação e avaliação do projeto.....	72
5. Conclusões do estudo	76
5.1. Considerações finais.....	76
Conclusão	80
Bibliografia.....	82
Anexos.....	87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3.3 - Ações da investigação.....	53
Quadro 4.1 – Análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos à questão “O que sei sobre a «Fotografia?»”	58
Quadro 4.2 – Questões formuladas pelos alunos	60
Quadro 4.3 – Propostas educativas desenvolvidas durante o projeto “Descobrir a «fotografia»”	62
Quadro 4.4 – Análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos à questão “O que sei agora sobre «fotografia?»” e à questão “O que aprendi/descobri com o projeto?” ..	75

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Autorização para participação dos alunos em trabalhos de investigação.....	1
Anexo II – Respostas dos alunos à pergunta “O que sei sobre a «Fotografia»?”.....	2
Anexo III – Desenhos dos alunos como resposta à pergunta “O que sei sobre a «Fotografia»?”.....	3
Anexo IV – Questionário utilizado na fase I e II do projeto	4
Anexo V – Respostas dos alunos à pergunta “O que quero saber/descobrir acerca da «Fotografia»?”.....	5
Anexo VI – Criação da Caixa das Novidades da Fotografia.....	6
Anexo VII – “A Fotografia quero investigar, com os meus pais vou pesquisar”.....	8
Anexo VIII – Pesquisas dos alunos com a família	9
Anexo IX – Ficha para a recolha e tratamento de informações acerca da «fotografia». 10	
Anexo X – Exemplo de uma folha com as informações que os alunos recolheram.....	11
Anexo XI – Pintura em papel de cenário de uma capa.....	12
Anexo XII – Fotografias da visita à exposição de fotografia “A preto e branco... Ou quase” de Paulo Simões.....	13
Anexo XIII – Fotografias dos alunos utilizando a máquina fotográfica digital	14
Anexo XIV – Ficha para elaboração da notícia com informações acerca da «fotografia»	16
Anexo XV – Exemplo de uma notícia elaborada pelos alunos	17
Anexo XVI – Desenho sobre o «fotógrafo».....	18
Anexo XVII – Fotografias da visita à loja de fotografia	20
Anexo XVIII – Questionário acerca da visita à loja de fotografia	21
Anexo XIX – Desenho sobre a visita à loja de fotografia	22
Anexo XX – Construção do “Foto Jornal – O Jornal Fotográfico da Turma 48”.....	24
Anexo XXI – Fotografias da observação e manipulação de diversos fotogramas	26

Anexo XXII – Fotografias da elaboração de composições visuais para os fotogramas.	27
Anexo XXIII – Fotografias do laboratório fotográfico improvisado	28
Anexo XXIV – Fotografias da revelação manual do fotograma	29
Anexo XXV – Fotogramas realizados pelos alunos	30
Anexo XXVI – Exemplo de uma narrativa sobre a «fotografia»	32
Anexo XXVII – Resolução de problemas matemáticos sobre a «fotografia».....	33
Anexo XXVIII – Questionário utilizado na fase IV do projeto	36
Anexo XXIX – Exposição do trabalho desenvolvido	37
Anexo XXX – Avaliação das aprendizagens relativas às propostas educativas do projeto “Descobrir a Fotografia”	38
Anexo XXXI – Respostas dos alunos à pergunta “O que mais gostei de fazer?”	40
Anexo XXXII – Respostas dos alunos à pergunta “O que menos gostei de fazer?”	41
Anexo XXXIII – Respostas dos alunos à pergunta “O que foi mais difícil de fazer?”..	42
Anexo XXXIV – Respostas dos alunos à pergunta “O que sei agora sobre a «fotografia»?”	43
Anexo XXXV – Respostas dos alunos à pergunta “O que aprendi/descobri com o projeto?”	44
Anexo XXXVI – Desenhos dos alunos como resposta à pergunta “O que sei agora sobre a «fotografia»?”	45

ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório encontra-se dividido em dois capítulos, sendo um referente à componente reflexiva e o outro referente à componente investigativa.

No Capítulo I, referente à Componente Reflexiva, reflito sobre as diversas experiências vivenciadas nos diferentes contextos da Prática Pedagógica, sendo eles, a Creche, o Jardim de Infância, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 2.º ano e numa turma de 3.º ano de escolaridade. Para cada contexto vivenciado, escolhi alguns aspetos que foram significativos para mim ao longo desta caminhada, sendo que, para além disso, menciono também as dificuldades sentidas e as estratégias para as conseguir superar.

No Capítulo II, que se refere à Componente Investigativa, será apresentada a investigação realizada junto de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação debruçou-se sobre as conceções dos alunos relativamente ao conceito de «fotografia». Neste sentido, e tendo como questão de investigação “Em que medida as experiências práticas influenciam as conceções que os alunos têm sobre «fotografia»?”, procurou-se perceber as ideias prévias dos alunos relativamente a este conceito e a possível evolução dessas ideias ao longo das diferentes experiências práticas, assim como, proporcionar aos alunos experiências integradoras em torno do tema.

Em ambos os capítulos houve uma necessidade de aprofundar conhecimentos recorrendo a diversos autores como forma de fundamentar as minhas opções. Assim, este trabalho representa também a evolução dos meus conhecimentos teóricos e práticos sobre observação em contexto educativo; a importância das rotinas; a planificação da ação; a avaliação das aprendizagens; a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem; a expressão plástica; a fotografia enquanto meio e técnica de expressão; os fotogramas; e a metodologia de trabalho por projeto, enquanto opção pedagógica. De igual modo, também ampliei os meus conhecimentos relativamente a metodologias de de investigação em educação, tendo recorrido a fontes teóricas sobre o processo de

investigação-ação e técnicas de recolha e análise de dados, procurando assim fazer as opções que melhor se adequavam ao âmbito do estudo que realizei.

Finalizo este relatório com uma conclusão final sobre todo o trabalho desenvolvido durante este percurso. Em anexo, apresento informações complementares que representam momentos importantes do desenvolvimento do projeto.

CAPÍTULO I – COMPONENTE REFLEXIVA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendo fazer uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso de formação vivenciado nos diferentes momentos de Prática Pedagógica que constituem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes, correspondendo cada uma a um contexto de prática pedagógica: creche; jardim-de-infância; 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e 3.º ano, também do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em cada uma das reflexões saliento alguns referentes que escolhi tendo em conta as aprendizagens mais significativas e também as dúvidas e dificuldades que encontrei durante o trabalho que desenvolvi nas quatro valências.

Por fim, apresento uma síntese referente a cada contexto vivenciado na Prática Pedagógica.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

1.1. O CONTEXTO DE CRECHE

Durante o decorrer da Prática Pedagógica, tive a possibilidade de construir várias aprendizagens, as quais irei partilhar nos pontos seguintes, assim como, abordar alguns aspetos que considere essenciais para a minha formação enquanto futura educadora em contexto de creche.

Considero que “a Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Instituto da Segurança Social, 2010, p.1). Assim sendo, começo por apresentar uma pequena caracterização do grupo de crianças com quem tive a oportunidade de vivenciar as diversas experiências desta prática.

A Prática Pedagógica desenvolveu-se durante cinco semanas numa instituição que apresenta as valências de creche e jardim-de-infância denominada “Pinóquio” - Creche

e Jardim-de-infância da Sismaria. Esta instituição está situada no Bairro das Almoíñas, freguesia de Marrazes, concelho e distrito de Leiria. Nesta prática tive a possibilidade de estar integrada no berçário da instituição, designado pela Sala do “Peixinho” à qual pertencia um grupo de seis crianças, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino e com idades compreendidas entre os quatro e os doze meses.

1.2. OBSERVAR NA CRECHE

Com a observação e recolha de dados que efetuei durante esta Prática Pedagógica, pude constatar que a mesma foi importante uma vez que me permitiu conhecer e refletir sobre o contexto de creche, o grupo de crianças, o ambiente da sala e os recursos disponíveis. A observação foi um meio que, sobretudo, me ajudou a conhecer melhor o grupo de crianças. A observação do grupo e de cada criança em particular, deve ocorrer naturalmente a partir do momento em que temos contacto com as mesmas, sendo que esta se torna particularmente essencial “para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p.25). Com o conhecimento obtido através da observação efetuada é possível “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25).

Assim, observar é muito importante pois possibilita que se conheça o grupo de crianças e cada uma delas individualmente, no que diz respeito às suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo que estes aspetos devem ser tidos em conta quando se planifica, de modo a responder às necessidades do grupo de crianças com quem estamos a trabalhar e, conseqüentemente, a permitir que estas cresçam e se desenvolvam de forma harmoniosa.

Em suma, e no que diz respeito à observação, esta “constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME,1997, p.25).

1.3. AS ROTINAS NA CRECHE

Antes de iniciar o meu percurso em creche não conseguia entender a importância das rotinas, pois não via ali algum significado para a criança. No entanto, com o passar do tempo, entendi a extrema importância das

(...) rotinas no quotidiano da criança, pois, quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. (...) Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Com a observação e com a prática que tive a oportunidade de realizar durante cinco semanas, consegui perceber que o dia daquelas crianças estava previamente delineado e que todos os dias o mesmo processo decorria à mesma hora. A alimentação, os cuidados de higiene e a sesta, em geral, decorriam sempre à mesma hora para todas as crianças da sala.

Deste modo, pude constatar que as rotinas organizam o dia do grupo de crianças, todavia, estas devem sempre considerar a individualidade de cada uma. Este aspeto é realçado por Post & Hohmann (2011), quando afirmam que “os educadores aprendem e respondem ao horário diário e personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (p.195).

Com tudo isto, enquanto futura Educadora de Infância, esta experiência alertou-me para o facto de quando exercer a minha prática profissional, as rotinas serem um aspeto que devo ter em consideração e que deverei proporcionar às crianças, para contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem auxiliando-as no seu processo de crescimento dando-lhes a possibilidade de adquirir novas experiências a nível cognitivo, afetivo, social e motor.

Assim, o educador deve criar um ambiente harmonioso e facilitador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo que, “a creche não deve ser apenas um lugar seguro e limpo, boa alimentação e ar fresco. Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objetos e situações” (Portugal, 2003, p.196). Esta foi uma das aprendizagens que realizei ao longo do meu percurso em contexto de creche, não se deve apenas proporcionar bom ambiente, ainda que este seja importante, mas também se deve estimular a criança em diversos domínios e motivá-la a envolver-se em experiências que lhe dão prazer e bem-estar.

Sendo assim, considero que o ambiente de creche deve ser estimulante a vários níveis. “Planear, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão” (Portugal, 2003, p.204). Ao estar presente num contexto de creche com crianças dos quatro aos doze meses, é viver num espaço que se encontra em mudanças de dia para dia, e foi pensando assim que fui tentando adaptar, planear e adquirir estratégias para desenvolver um trabalho de qualidade e, principalmente, adequado àquele grupo de crianças e de cada criança em particular.

1.4. PLANIFICAR E CONCRETIZAR PROPOSTAS EDUCATIVAS NA CRECHE

No que diz respeito ao planificar na creche, o educador de infância a meu ver, deve criar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras para as crianças, de modo a motivá-las e estimulá-las para que aprendam e se desenvolvam.

Ao planificar, num contexto de creche, mais propriamente de berçário e com crianças de quatro aos doze meses, tive sempre em conta cada criança em particular, tentando sempre proporcionar às mesmas atividades que lhes permitissem crescer e desenvolver-se a vários níveis. Isto é, tentei sempre relacionar as aprendizagens com as vivências, assim como com as limitações de cada criança. Ainda assim, a ação de planificar levou-me a perceber o quanto uma planificação pode ser flexível, pois com crianças tão pequenas, nem sempre as mesmas estão dispostas a aceitar as propostas educativas que lhes dirigimos.

Durante a concretização das diferentes propostas educativas tive a possibilidade de proporcionar às crianças diversas experiências. Com o intuito de promover a comunicação e a linguagem, assim como a aquisição e desenvolvimento da mesma, foi possível, através da audição de diversas canções e da exploração e imitação de diversos sons (sons dos animais), estimular o gosto pela música. Paralelamente, também foi possível estimular a atenção e a compreensão uma vez que as crianças ao ouvir o som do animal o associavam a uma imagem representativa desse animal, apontando com o dedo indicador, ou seja, colocando em correspondência o som e a imagem.

Ainda no que diz respeito ao estímulo da aquisição e desenvolvimento da linguagem, proporcionei diferentes momentos, como por exemplo, ouvir e apreciar pequenas histórias e explorar livros de imagens, nomeando as diferentes representações e

repetindo as palavras. Assim, procurou-se que as crianças desenvolvessem a atenção e a capacidade de pensar, memorizar e comunicar, uma vez que as crianças tentavam também imitar sons e vocábulos que ouviam.

Através das diferentes propostas realizadas, foi também possível promover o desenvolvimento motor, assim como a noção de corpo, ou seja, o sentido de si próprio e o movimento do corpo. As crianças tiveram a possibilidade de se observarem num espelho, sendo que foi permitido às mesmas o reconhecimento de si próprias, assim como a identificação das partes constituintes do seu corpo, através de vários movimentos corporais associados à comunicação e compreensão. Nesta experiência, ao perguntar às crianças onde estavam os seus pés, as mesmas teriam de apontar com o indicador essa parte do corpo. Foi também proporcionado às crianças uma sessão de relaxamento que incidiu sobre a massagem de todo o corpo das mesmas, promovendo assim o relaxamento dos músculos e de todo o corpo das crianças.

Através da exploração de diversos objetos, pretendi promover o desenvolvimento motor, assim como estimular os diferentes sentidos. Refiro-me a uma outra experiência em que, através da exploração e manipulação de instrumentos musicais construídos com materiais recicláveis, se desenvolveu a capacidade de explorar novos materiais, assim como o sentido da audição, pois as crianças tinham tendência para preferir manipular os objetos que faziam mais barulho. Numa outra experiência, foi também possível estimular o sentido do tato e da visão através do contacto com o “tapete das texturas” colorido, onde experimentavam diferentes sensações manuseando tecidos com diferentes texturas e cores.

No que diz respeito ao estímulo das relações sociais, pretendi com todas as propostas educativas promover a integração social das crianças, proporcionando situações de comunicação e interação entre pares. Ou seja, pretendi sempre que as crianças criassem relações entre elas, assim como com os adultos com quem partilhavam o seu dia-a-dia na sala de atividades.

Sendo assim, considero que através das diferentes propostas educativas referidas anteriormente, foi possível estimular as crianças em diferentes domínios, tendo em conta o momento de crescimento e desenvolvimento em que as pequenas crianças se encontravam.

De igual modo, as mesmas propostas educativas foram também momentos importantes de aprendizagem e uma mais-valia para mim, enquanto educadora. Considero que, com crianças tão pequenas, devemos começar por deixar que as mesmas explorem e descubram o mundo que as rodeia. Para isso, devemos proporcionar-lhes diversos estímulos que as ajudem a explorar e a descobrir mais, deixando que as mesmas aprendam com o seu corpo e com os seus sentidos. Penso que só assim será possível que as crianças se desenvolvam espontaneamente, ou com estímulos, levando-as a adquirir a linguagem, a aprender a sentar-se ou gatinhar e também a adquirir outras formas de se movimentarem. A este respeito, observámos e constatámos como o momento de aquisição da marcha constitui uma grande conquista para a criança.

Considero também importante referir que relação creche-família, foi um ponto menos vivenciado na minha prática uma vez que, não foi possível manter contacto com a família pois, como a sala do berçário não tinha educadora, eram as auxiliares que tinham a função de receber e entregar as crianças, mas ainda assim, julgo que com crianças tão pequenas, este deve ser um momento bastante importante uma vez que só assim é possível trocar informações sobre a criança.

1.5. AVALIAR NA CRECHE

A observação foi o meio privilegiado para a concretização da avaliação, sendo que, observei as diferentes reações e comportamentos das crianças ao longo do decurso das propostas educativas, uma vez que, sendo educadora de crianças tão pequenas, devo estar bastante atenta às suas reações, pois poderá ser necessário intervir a qualquer nível do desenvolvimento da mesma. Foi fascinante observar, dia após dia, a maneira como as crianças se iam desenvolvendo e aprendendo tornando-se cada vez mais autónomas. Algumas crianças no início da prática, ainda não gatinhavam, ou não se mantinham sentadas e, de um dia para o outro, já gatinhavam e já se sentavam com estabilidade.

No início desta Prática Pedagógica era difícil, para mim, perceber o que era a avaliação, pois esta concretizava-se em várias dimensões: avaliar o meu trabalho; avaliar se a proposta educativa que proporcionei tinha sido significativa ou não para as crianças; avaliar o desempenho das crianças; avaliar com as crianças; refletir, avaliando em conversa com a minha colega de estágio e com a Educadora Cooperante; e em geral, avaliar cada momento do dia e perceber o que poderia ser modificado. No entanto,

focar-me nas ações das crianças, perceber o que tinha sido significativo para elas, se determinado momento lhes tinha proporcionado prazer, bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento, era uma tarefa complexa e difícil de realizar. Sendo assim, optei por aprofundar um pouco mais os meus conhecimentos sobre “avaliação”, mais direcionada para a creche uma vez que “(...) torna-se verdadeira a ideia de que avaliar na creche, para além de fazer todo o sentido, é fundamental” (Bartolomeu, 2010, p.30).

No que diz respeito a este domínio de trabalho do educador, penso que ao longo desta Prática Pedagógica e com o auxílio da Educadora Cooperante, fiz uma grande evolução. No entanto, ainda sinto que tenho um longo caminho a percorrer para realizar com sucesso a ligação entre a intencionalidade educativa em determinada proposta e a avaliação dessa mesma proposta.

No decorrer da Prática Pedagógica fui tomando consciência do que poderia melhorar numa próxima intervenção e também, o que deveria ter modificado para que fosse uma proposta significativa para as crianças, uma vez que “a intervenção educativa na creche deve (...) basear-se na avaliação individual de cada criança, de modo que esta possa servir de base à identificação de possíveis perturbações ou ritmos mais lentos de desenvolvimento que necessitam de intervenção atempada” (Bartolomeu, 2010, p.29).

Assim sendo, procurei avaliar tendo como referências os conhecimentos relativos aos diferentes momentos do crescimento e desenvolvimento da criança, nomeadamente, ao nível da atenção, da compreensão, da interação social, da comunicação e do desenvolvimento motor.

1.6. SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Esta Prática Pedagógica contribuiu muito para o meu futuro enquanto Educadora de Infância, pois levou-me a refletir sobre assuntos que nunca pensei serem tão relevantes em Educação de Infância na valência de creche. Sem dúvida, que estar na creche é importante para as crianças, pois desenvolvem-se e realizam aprendizagens estando em contacto com os pares, num ambiente de confiança e segurança, com relações próximas e onde o seu dia-a-dia está previamente delineado. Esta prática proporcionou-me aprendizagens na forma como posso vir a usufruir do prazer que é estar na presença de crianças dos quatro aos doze meses de idade, mas acima de tudo, levou-me a tomar consciência de aspetos importantes a desenvolver com crianças desta idade tais como,

as rotinas diárias, os cuidados de higiene, a alimentação das crianças assim como, as propostas educativas desenvolvidas e quais as melhores estratégias para proporcionar alegria, sorrisos e boa disposição.

Para finalizar, posso afirmar que esta Prática Pedagógica foi muito positiva para mim e para a minha formação enquanto Educadora, uma vez que sempre me esforcei e dei o meu melhor. Levo desta prática aprendizagens bastante significativas que futuramente me irão ser bastante úteis na minha vida profissional, sendo que, enquanto Educadora devo pensar acima de tudo nas crianças e gerir o meu trabalho em torno das suas vontades e necessidades, uma vez que, ser Educadora em contexto de creche é um desafio enorme, isto porque a mudança é constante e é isso que torna este contexto tão motivante e desafiante.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

2.1. O CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Ao longo da minha vivência neste novo contexto de prática, tive em atenção o grande objetivo da educação pré-escolar, uma vez que,

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

Ao refletir sobre esta pequena transcrição é possível afirmar que o momento da educação pré-escolar é muito importante na vida de uma criança, uma vez que, o jardim-de-infância é um espaço integrado na sociedade, desenvolvendo interações com todas as estruturas da comunidade no sentido do bem-estar e desenvolvimento da criança (ME, 1998).

Posto isto, e no que diz respeito ao percurso que tive a oportunidade de fazer no contexto de Jardim-de-Infância, foi possível construir várias aprendizagens, as quais tenciono partilhar nos pontos seguintes, abordando também alguns aspetos que considere essenciais para a minha formação enquanto futura educadora em contexto de Jardim-de-Infância. Assim, começo por apresentar uma pequena caracterização do grupo de crianças com quem realizei a Prática Pedagógica em jardim-de-infância.

A experiência neste contexto decorreu durante dez semanas na instituição em que realizei a Prática Pedagógica em Creche, ou seja, no “Pinóquio” - Creche e Jardim-de-infância da Sismaria. Assim, no decorrer desta prática tive a oportunidade de vivenciar e proporcionar diversas experiências na Sala do “Gepeto” à qual pertencia um grupo de vinte e quatro crianças, sendo onze do sexo masculino e treze do sexo feminino e com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

É de salientar que a maioria das crianças do grupo frequentou a instituição no ano letivo anterior (2011/2012), sendo que, só oito crianças estavam pela primeira vez a frequentar a instituição. Deste grupo, fazia parte uma criança que apresentava necessidades educativas especiais, tendo esta uma Perturbação do Espectro do Autismo. Na sua vida escolar tinha apoio, não só da educadora responsável pelo grupo, mas também de uma terapeuta da fala, que se deslocava à instituição todas as terças e quintas-feiras. Existia também uma criança com uma deficiência ao nível motor, denominada de acondroplasia, isto é apresentava um transtorno relacionado com o crescimento ósseo, sendo este um tipo comum de nanismo.

2.2. *OBSERVAR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA*

Durante o decorrer da Prática Pedagógica pus mais uma vez em prática a observação. Este meio tornou possível conhecer e refletir sobre o contexto, ou seja, constitui-se como uma via para alargar o conhecimento sobre o grupo de crianças, o ambiente vivido na sala de atividades, os recursos disponíveis na mesma, e também o conhecimento de cada criança em particular.

Sendo assim, considero que é importante conhecer as crianças para que seja possível ter as informações necessárias para poder tomar as decisões mais corretas na sala de atividades. Com as observações que fui efetuando ao longo do tempo, foi possível planear atividades mais adequadas ao grupo assim como selecionar e construir os materiais para utilizar e também fazer perguntas que levavam as crianças a aprender e a entender o mundo que as rodeava (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Através da observação efetuada consegui recolher dados para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, percebendo quais as dificuldades e os pontos fortes da minha atuação, de forma a reorganizar as planificações e atuações ao longo das semanas, isto porque o

educador deve ter o cuidado de registrar toda a informação pertinente para uma intervenção adequada. Com os dados recolhidos através da observação, o educador, como prático reflexivo, avalia as conquistas e aprendizagens das crianças. Contudo não deve descurar de auto-avaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas. É através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo (Pinheiro et al., 2007, p.130).

Em suma, e no que se refere à observação, esta desempenha um papel muito importante uma vez que, quanto mais se observa, mais se conhece as crianças e se saberá promover o seu sucesso enquanto “aprendizes” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Sendo assim, “observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança – incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão da criança” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 22).

2.3. AS ROTINAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

O trabalho desenvolvido na creche permitiu que me integrasse facilmente nas rotinas diárias das crianças do jardim-de-infância, uma vez que já sabia a extrema importância que as mesmas tinham e que, por sua vez, levavam as crianças a sentirem-se seguras e confiantes, sendo que a “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

Nesta nova prática foi possível perceber que as crianças já se encontravam bastante inseridas na rotina pois já sabiam a sequência do que iam fazer. Por exemplo, a higiene antecedia o momento do almoço e voltava a acontecer após o mesmo e antes do momento da sesta. As crianças sabiam também que após a realização da atividade da manhã teriam um momento de brincadeira livre ou iriam brincar para o exterior, dependendo das condições atmosféricas.

Sendo assim, estas crianças tinham o seu dia-a-dia previamente estruturado e, ao longo do tempo neste contexto, foi notório que já não era necessário estar a lembrar às crianças o que se iria fazer. Por exemplo, quando dizia que estava na hora das refeições todas as crianças se dirigiam à casa de banho para fazer as necessidades e lavar as mãos. Sendo assim, de acordo com Hohmann & Weikart (2011, p. 225) considero que “saber aquilo que esperar em cada parte do dia, ajuda as crianças a desenvolver um sentimento

de segurança e controlo” uma vez que “as crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225).

Com tudo isto, enquanto futura Educadora de Infância, considero que a rotina diária é um aspeto muito importante uma vez que, “também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

2.4. AS INTERAÇÕES NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Considerando que o jardim-de-infância é visto como um espaço que contribui para o desenvolvimento das crianças, preparando-as para a vida no meio que as rodeia, pois,

a frequência de um jardim-de-infância é, sem dúvida, um contributo para o sucesso escolar pois, quando a criança chega à escola já ouviu e contou histórias, fez “leituras” do mundo à sua volta, viu livros, teve contacto com a escrita, comparou, identificou e classificou objectos, observou, pesquisou, expressou sentimentos e emoções, aprendeu a trabalhar sozinha e em grupo, desenvolveu a auto-estima e o desejo de aprender (ME, 1998, p. 3).

Tendo em conta o que é referido, e para que este sucesso seja visível, o trabalho da educadora é essencial, uma vez que ao trabalhar com as crianças, deve dar importância às relações afetivas no dia-a-dia das crianças pois são estas relações entre o educador e a criança que vão proporcionar a segurança e bem-estar que esta necessita para explorar o mundo que a rodeia (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido o educador deve ter sempre em conta alguns princípios educativos e envolver as crianças nos momentos que lhes dizem respeito, deve também investir em tempos de qualidade, respeitar as crianças enquanto pessoas e tentar ajudá-las a lidar com os seus sentimentos, deve ser sempre verdadeira nos sentimentos que transmite às crianças (Portugal, 2000).

Nas experiências desta prática tive em atenção estes aspetos e, em resultado disso, senti que a cada dia que passava estava mais envolvida com as crianças e que, cada vez mais, elas me procuravam para as ajudar a resolver determinados conflitos ou dificuldades por elas sentidas.

Considero que a partir do momento em que a criança se mostra disponível a estabelecer um vínculo afetivo com o adulto, nomeadamente com o educador, o seu papel é

aproveitá-lo e valorizá-lo, para assim promover o bem-estar na criança e foi o que eu tentei fazer ao longo das dez semanas em que estive neste contexto, uma vez que,

a relação que o educador estabelece com a criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si (ME, 1997, p. 52-53).

No que se refere à interação com a família, o contacto com a mesma não foi muito frequente, uma vez que, havia na instituição uma pessoa que tinha a função de receber e entregar as crianças, mas ainda assim julgo que deve ser um momento muito importante entre a escola e a família, sobretudo para a troca de informações sobre a criança.

No que respeita à interação com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, esta foi bastante positiva, pois as mesmas, auxiliaram-me imenso e ajudaram-me a crescer enquanto futura educadora, deixaram-me bastante à vontade para criar e experimentar coisas novas, deram-me algumas ideias de estratégias para cativar as crianças, mostraram-se sempre prontas a esclarecer todas as dúvidas, assim como também me facultaram toda a informação que lhes solicitei.

2.5. *PLANIFICAR E CONCRETIZAR PROPOSTAS EDUCATIVAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA*

Para conseguir dar resposta às crianças, as planificações tornam-se indispensáveis no quotidiano de uma educadora, uma vez que, estas devem ter por base dados científicos respeitantes às necessidades da criança a vários níveis, como o cognitivo, o sensório-motor, a linguagem e também o sócio emocional (Portugal, 1998), assim como, devem ter em conta as diferentes áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE, sendo elas, a área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e por fim, a área de conhecimento do mundo.

Sendo assim, e a meu ver, o educador deve planear o processo educativo de acordo com o que sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, sendo estes dados condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas (ME, 1997). Assim, “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais” (ME, 1997, p. 26).

Ao longo desta caminhada pelo jardim-de-infância tentei encontrar propostas que permitissem o desenvolvimento de competências por parte das crianças, uma vez que estas

(...) no jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse (...) (Martins et al., 2009, p. 12).

Neste sentido, tentei concretizar propostas das diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, assim, no que diz respeito à área de formação pessoal e social, à área de expressão e comunicação e à área de conhecimento do mundo as crianças dançaram, cantaram, realizaram diversos jogos, brincaram, escutaram histórias, desenharam, pintaram, fizeram bolos, manipularam diversos materiais, estabeleceram relações com os pares, entre outras experiências. As crianças tiveram a oportunidade de, acima de tudo, brincar, sendo que era notório que sempre que eram proporcionados momentos de brincadeira livre às crianças, elas desfrutavam em pleno dessas ocasiões. Sentia as crianças divertidas, sorridentes e entusiasmadas e pude presenciar e verificar que o carácter lúdico de algumas propostas educativas favoreceu a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

Ainda no que diz respeito às propostas educativas que proporcionei às crianças, pude verificar que,

(...) em todas elas foi notório um bom envolvimento das crianças, assim como um enorme prazer em realizar as atividades, como futura educadora acho que é necessário “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26).

No entanto, as dificuldades sentidas ao longo deste percurso foram várias, sendo que as mesmas se foram dissipando ao longo do mesmo, mas considero que existiram duas grandes dificuldades que me acompanharam até ao final da Prática Pedagógica neste contexto, sendo que, a maior dificuldade sentida por mim diz respeito ao questionamento feito às crianças e à comunicação e expressão oral com as crianças.

Saliento uma das dificuldades que senti: era muito frequente o hábito das crianças em colocar questões, para as quais era preciso ter uma resposta bem fundamentada e pronta a ser dada. Procurei sempre dar o meu melhor nestes momentos, ainda assim, senti que era necessário saber comunicar e explicar bem para que me percebessem, adequando as

minhas respostas ao seu nível de compreensão. Também os momentos em que eu colocava questões às crianças se revelaram complexos de gerir, pois questionava-as sobre o momento que tinham vivenciado a fim de perceber o que tinha sido significativo para elas, o que mais gostaram, as dificuldades sentidas, e notava que algumas vezes as crianças não me davam a resposta.

Com esta atitude por parte das crianças, aferi que talvez não estivesse a elaborar as questões da melhor forma, talvez não estivesse a utilizar a linguagem familiar da criança ou estaria a realizar uma questão demasiado fechada, em que as crianças apenas respondiam com «sim» ou «não».

Sendo assim, julgo que o educador deve

ouvir as crianças, questioná-las e levá-las a questionar-se sobre os seus motivos, confrontá-las com diferentes pontos de vista, são formas de agir face a situações com que todos os profissionais e todas as profissionais de educação de infância se confrontam (Cardona et al., 2010, p. 79).

É neste sentido que considero que quanto às situações de aprendizagem que se baseiam em pergunta/ resposta, não me senti completamente satisfeita com a minha atuação. Contudo, nesta profissão penso ser uma eterna estudante, pois tenho de ter conhecimentos sobre todos os assuntos para poder responder às necessidades das crianças que podem vir a partilhar o seu dia-a-dia comigo.

No que diz respeito à comunicação e expressão oral, considero-me bastante insegura quanto às palavras que utilizava quando comunicava com as crianças, uma vez que as crianças desta faixa etária tendem a imitar o que os adultos que as rodeiam afirmam. Em geral, consciente do meu papel de modelo linguístico, tinha muito receio de dar a conhecer alguma palavra de uma forma menos parecida com o que a sociedade conhece. No entanto, à medida que ia conhecendo as crianças, ia percebendo quais as palavras que pertenciam ao seu vocabulário diário, no sentido de adaptar o meu, mas de forma a também dar a conhecer novas palavras.

Assim, considero que o meu papel enquanto futura educadora de infância será “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66). O educador terá ainda o papel de tentar que a criança alcance competências ao nível da linguagem oral, de expressão e comunicação (ME, 1997).

Ainda no que respeita ao meu papel na relação pedagógica, sei que as possibilidades de errar por falta de experiência foram muitas, isto é, identifico perguntas que não fiz e perguntas que fiz erradamente e reforços positivos que poderia ter feito de forma mais adequada. Este será um aspeto que, naturalmente, sei que tenho e devo de melhorar através da observação, da reflexão e do aprofundamento de conhecimentos.

2.6. *AVALIAR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA*

No que se refere à avaliação, considero que sempre fiz um esforço para conseguir avaliar a aprendizagem das crianças, ainda que sinta que este é um aspeto em que continuo com dificuldades e que devo melhorar. Ainda assim, foi através dos momentos de observação direta que consegui avaliar as crianças, percebendo através da avaliação os aspetos positivos e por sua vez, as limitações das propostas educativas bem como as facilidades e dificuldades das crianças perante cada proposta educativa. Percebi, no entanto, que a avaliação é bastante importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que é um suporte essencial para mim, enquanto futura educadora. A avaliação condiciona também a elaboração da planificação, pois concordo com Dias (2009, p.31) quando refere que “ao ser entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da (s) criança (s), a avaliação constitui-se como um suporte da planificação e da regulação da acção educativa”.

Sendo assim, com o trabalho desenvolvido no contexto em que estive integrada, e no que se refere à avaliação, considero que como futura educadora, devo contemplar não só o produto mas também o processo, isto porque, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27).

2.7. *SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA*

Esta Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância foi bastante satisfatória e motivadora uma vez que, tornou possível que construísse diferentes aprendizagens, quer na relação direta com as crianças, quer na relação com os outros intervenientes da prática. Foi para mim muito importante poder estar neste contexto, pois foi um desafio do qual faço um balanço positivo. Apesar das dificuldades e erros cometidos, foi com cada um deles que consegui progredir e entender em pleno o papel da educadora. Sendo assim, considero que o jardim-de-infância é um contexto de aprendizagem de extrema

importância para as crianças, pois desenvolvem-se e aprendem estando em contacto com outras crianças, num ambiente de confiança e segurança onde o seu dia-a-dia está previamente delineado.

Sem dúvida que este percurso de formação em jardim-de-infância, foi recheado de bons momentos e deu para conhecer uma realidade diferente das que já conhecia, enquanto futura educadora.

Esta foi mais uma etapa que terminou, que me leva a afirmar que seja qual for o contexto em que tiver a possibilidade de exercer a minha profissão de educadora, devo sempre pensar, acima de tudo, nas crianças, assim como gerir o meu trabalho em torno das suas necessidades e características.

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

Ao refletir sobre a Prática Pedagógica em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico vivenciada numa turma do 2.º ano e numa turma de 3.º ano de escolaridade, identifiquei vários aspetos em ambas que considere fundamentais para refletir na presente componente reflexiva. Assim, ao reparar que ambas as reflexões continham aspetos muito idênticos e sendo os dois contextos de prática tão semelhantes, considere que seria mais enriquecedor fazer uma reflexão conjunta sobre os dois contextos, caracterizando cada contexto individualmente.

3.1. O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 2.º ANO

Tendo em conta os princípios orientadores da ação pedagógica e segundo os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estes

(...) implicam que o desenvolvimento da educação escolar (...) constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (M.E.,2004, p. 23).

O conteúdo desta citação orientou todo o percurso que tive a oportunidade de desenvolver em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente, no 2.º ano de escolaridade. Como tal, tive a possibilidade de construir diversas aprendizagens que tenciono partilhar nos pontos seguintes, sendo que abordo também alguns aspetos que

considerarei fundamentais para a minha formação enquanto futura professora de 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Sendo assim, considero que o contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico é, sem dúvida, um contexto diferente de todos aqueles pelos quais tive a oportunidade de passar. Assim, pretendo começar por apresentar uma pequena caracterização da turma com quem tive a oportunidade de vivenciar esta Prática Pedagógica.

A Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade, desenvolveu-se durante catorze semanas numa instituição educativa pública denominada Escola do 1.º Ciclo de Ensino Básico da Caxieira, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Caranguejeira – Santa Catarina da Serra e situada na Caxieira, na freguesia de Santa Eufémia, concelho e distrito de Leiria.

No decorrer desta prática tive a possibilidade de vivenciar e proporcionar diversas experiências educativas a uma turma do 2.º ano constituída por vinte e um alunos, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino e com idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Tendo sido esta prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente no 2.º ano de escolaridade, senti necessidade de perceber e conhecer melhor este contexto e qual a sua importância para o desenvolvimento da criança/aluno. Considero assim, que esta é uma importante etapa pela qual todos os alunos passam e que contribui sem dúvida para o seu desenvolvimento cognitivo, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social.

3.2. O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 3.º ANO

O percurso que tive a oportunidade de experienciar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 3.º ano de escolaridade, foi mais um desafio que encontrei, pois, para além de realizar a prática pedagógica neste contexto, desenvolvi um projeto e recolhi dados para a componente investigativa do presente relatório. Assim, foi possível construir diversas aprendizagens que tenciono partilhar nos pontos seguintes, sendo que abordo também alguns aspetos que considerarei fundamentais para a minha formação enquanto futura professora em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico.

A Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade, desenvolveu-se durante quinze semanas numa instituição educativa denominada Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Quinta do Alçada, sendo que esta é uma escola agregada ao ensino público português e por sua vez ao Ministério da Educação. Esta instituição educativa pertence ao Agrupamento de Escolas de Marrazes e está situada na Quinta do Alçada, na freguesia de Marrazes, concelho e distrito de Leiria.

Assim, durante esta prática tive a oportunidade de vivenciar e proporcionar diversas experiências na turma 48 do 3.º ano à qual pertencia um grupo de vinte alunos, sendo nove do sexo masculino e onze do sexo feminino e com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Ao longo desta reflexão, relativa à prática desenvolvida pretendo refletir acerca dos diferentes momentos vivenciados, nomeadamente acerca das atitudes que desenvolvi enquanto professora estagiária, da observação, da planificação, da avaliação e ainda da atuação que realizei, evidenciando as dificuldades sentidas e as aprendizagens efetuadas. Por fim, é minha intenção refletir acerca dos diferentes momentos de reflexão que fui vivenciando e desenvolvendo ao longo do caminho percorrido nesta prática.

Para desenvolver da melhor forma todo o meu percurso nesta prática, tendo como principal interesse o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, de acordo com os seus interesses e motivações, senti necessidade de saber mais sobre diferentes assuntos. Refiro como exemplos, os diferentes conteúdos abordados (sistemas do corpo humano, a saúde e segurança do corpo, representação e interpretação de dados, tabuada do sete, números múltiplos, unidades de tempo, texto narrativo, texto informativo, tipos de frase, divisão silábica, entre outros), o desenvolvimento de um trabalho por projeto e também diferentes estratégias para conseguir motivar e estimular os alunos para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como conseguir o seu envolvimento e empenho nas diferentes experiências.

3.3. OBSERVAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A observação que realizei foi fundamental para o decorrer de ambas as práticas, uma vez que, observar o contexto educativo, a turma no geral e cada aluno em particular, para além de um hábito que antes achava pertinente, tornou-se uma necessidade constante e diária, isto porque “ (...) o professor, para poder intervir no real de modo

fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) (...)” (Estrela, 2008, p. 26), uma vez que, no dia-a-dia, precisamos de tomar decisões sobre o quando e como intervir com as crianças/alunos (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Enquanto professores, a observação é sem dúvida alguma uma estratégia que nos auxilia a adequar a nossa prática educativa aos alunos com quem temos a oportunidade de trabalhar, uma vez que, só assim conseguimos recolher os dados que servirão de base para desenvolver uma intervenção e avaliação adequadas.

A observação passou assim a fazer sentido na minha prática como forma de melhorar a mesma, mas também como suporte para a realização de uma melhor planificação, até porque considero que, “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 2008, p. 57).

É através dos diferentes momentos de observação que se torna possível realizar uma intervenção mais adequada à turma e a cada aluno, isto porque “ (...) uma observação cuidadosa ajuda os professores a implementar um currículo adequado” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 9) sendo que através das “ (...) informações que você adquire ao observar, você pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças a aprender a entender o mundo que as rodeia” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 13).

Nestas práticas a observação foi uma das principais estratégias a que recorri, tendo como principal objetivo adequar a minha ação às necessidades dos alunos. Para isso, foi essencial observar o grupo de alunos, de forma a poder conhecê-los melhor e assim adequar a planificação e a minha atuação às suas necessidades e interesses. Foi de igual forma importante observar os diferentes momentos educativos que me permitiram não só refletir acerca da minha atuação e planificação, mas também acerca do comportamento, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que, por sua vez, me fizeram evoluir enquanto futura professora.

Assim, considero que a observação é fundamental para que desenvolva da melhor forma a minha prática educativa, tendo sempre em conta os interesses e necessidades dos alunos, até porque “à medida que se olha, se escuta e se interage com as crianças para descobrir seus interesses e formas de lidar com a aprendizagem, relacionamentos

significativos são desenvolvidos” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 13) conseguindo assim estabelecer uma melhor relação com os alunos que se torna fundamental para que consiga desenvolver momentos que promovam a aprendizagem dos mesmos.

Neste momento sinto que a base do meu progresso enquanto professora se deve, em muito, aos momentos em que tive a oportunidade de observar atentamente os alunos, percebendo de uma forma mais particular as suas dificuldades, necessidades e no fundo as capacidades que evidenciam, procurando assim formas de os auxiliar a realizarem aprendizagens e a desenvolverem as suas competências.

Por outro lado, a vivência destes momentos proporcionou-me também um reforço no que diz respeito à interação com os alunos e à relação afetiva que desenvolvi com os mesmos, permitindo-me melhorar a forma como desempenhei a minha função enquanto professora, uma vez que “a observação proporciona as informações necessárias para construir relacionamentos melhores com as crianças e para formatar a instrução conforme as potencialidades e as necessidades de cada criança” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 149).

Ao longo dos vários momentos de observação senti sempre a necessidade de observar e compreender algumas manifestações por parte dos alunos, pois na verdade estes “podem ser uma incrível fonte de informações sobre o que estão pensando ou sentindo – se pararmos para ouvir e fazer perguntas” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 58).

Como tal, através dos momentos de observação e também da escuta dos alunos é possível preparar da melhor forma a planificação e a intervenção com os mesmos, realizando propostas educativas adequadas e do interesse dos alunos, promovendo assim aprendizagens significativas para os mesmos, até porque para o professor “(...) planificar (...) deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa” (Dias, 2009, p. 31).

Sendo assim, considero que a observação desempenha “ (...) um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 2008, p. 56).

3.4. *PLANIFICAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

A planificação realizada nestes contextos é também um dos aspetos acerca do qual considero importante refletir, uma vez que tive a oportunidade de realizar diferentes aprendizagens a este nível.

As primeiras planificações que elaborei eram bastante descritivas e muito pormenorizadas, no entanto, com o decorrer da prática, estas foram-se alterando progressivamente, de modo a ficarem mais funcionais, tanto para mim que as utilizava como um guia orientador da minha ação, como para quem as lesse. Assim sendo, a planificação teve uma importância relevante na prática educativa que desenvolvi nestes contextos e enquanto futura professora, pois, ao planificar, tive como principal preocupação realizar uma planificação adequada às necessidades e desenvolvimento dos alunos da turma, tendo como principal objetivo a sua aprendizagem. Com a mesma, percebi que é importante planificar não só de acordo com os interesses e motivações dos alunos, mas sobretudo partindo do conhecimento que os alunos já possuem, uma vez que “cabe ao professor justamente procurar saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002, p. 76).

Assim, relativamente à planificação, considero que tive sempre a preocupação que a mesma fosse adequada aos alunos e ao nível de ensino dos mesmos, ainda que contenha sempre aspetos que podem e devem ser melhorados, nomeadamente ao nível das estratégias utilizadas para o desenvolvimento das diferentes propostas educativas, isto porque a planificação é um elemento fundamental para a preparação e realização da prática educativa do professor, uma vez que “para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos” (Dias, 2009, p. 29).

Torna-se por isso importante que encaremos a planificação, bem como os materiais relativos à mesma, como um auxílio, mas que ao mesmo tempo sejamos capazes de nos distanciarmos da mesma e de a alterar consoante as necessidades dos alunos, que nem sempre são as que planificamos anteriormente, até porque “para responder ao grupo, é necessário um planeamento minucioso e, ao mesmo tempo, disposição para modificar

os planos conforme as necessidades do grupo” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 119).

No entanto, considero que sempre dei o meu melhor para conseguir proporcionar tarefas diversificadas, cumprindo os objetivos que definia e também os conteúdos que teria que abordar. Assim sendo, tentei inserir na exploração dos conteúdos materiais diferentes, preparando-os com antecedência, pois, a meu ver, o professor deve criar momentos e também tarefas que levem os alunos a estar interessados e motivados, pois só assim será mais fácil os alunos desenvolverem aprendizagens significativas, até porque o 1º Ciclo do Ensino Básico deve constituir uma verdadeira “(...) oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

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

Com a prática, percebi que nem sempre as estratégias que defini foram adequadas ao grupo e que as estratégias que utilizei em determinados momentos não eram adequadas para outros, uma vez que para cada tarefa/ proposta necessitava da minha parte a definição de uma ou mais estratégias de desenvolvimento, ainda que “a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica” (Roldão, 2009, p. 56). Sinto que esta foi uma das minhas dificuldades ao longo da elaboração das diferentes planificações, até porque sempre tentei diversificar o tipo de estratégias a utilizar, nomeadamente para controlar o comportamento do grupo, mas nem sempre consegui obter sucesso, pois muitas vezes preocupava-me em estruturar e organizar o modo como ia desenvolver com os alunos determinada tarefa ao invés de me perguntar a mim mesma

Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir

que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?
(Roldão, 2009, p. 56).

Ainda em relação à elaboração da planificação, sinto que uma das principais dificuldades que vivenciei ao longo desta prática se prende com a gestão do tempo nos diferentes momentos do dia. Ao refletir sobre isto, percebi que muitas vezes o incumprimento da planificação surgia não por falta de tempo e não por uma errada previsão do tempo necessário para o desenvolvimento das tarefas aquando da elaboração da planificação, mas sim pela realização de uma má gestão do mesmo, da minha parte.

Como tal, ao longo dos diferentes momentos da prática tentei superar esta dificuldade, adotando diferentes estratégias e sobretudo tentando gerir de uma forma mais eficaz o tempo letivo, uma vez que “no ensino, o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 79).

Desta forma, considero que a gestão do tempo é uma dificuldade que senti, ao longo do desenvolvimento da prática, e que considero ser possível melhorar, ainda que, por vezes, considere importante prolongar algumas das propostas educativas, quando inicialmente isso não tinha sido previsto na planificação, para benefício dos alunos, uma vez que se torna fulcral o professor seja capaz de “(...) modificar seus planos conforme o ânimo e a dinâmica do grupo, bem como conforme seus interesses, conhecimentos e habilidades” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 149).

Considero, porém, que será mais benéfico para o aluno existir o incumprimento de determinada tarefa naquele dia, do que cumprir o tempo para cada uma das tarefas, mas não permitir que o aluno solicite ajuda ou retire dúvidas que existam, isto porque “ao dar um tema a correr, no mínimo de tempo possível, o professor pode ter sido muito eficiente. Porém, se os alunos não aprenderam, o professor não terá sido eficaz” (Arends, 1995, p. 79).

Ao refletir sobre a planificação consegui perceber que por vezes o incumprimento da mesma se deve também a alguma dificuldade que sinto relativamente à falta de controlo em relação ao comportamento dos alunos da turma. Assim, considero fundamental que devo adotar estratégias diferentes de forma a motivar os alunos, levando-os a trabalhar num clima tranquilo e propício ao seu desenvolvimento e aprendizagem, até porque “a

indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 61). Tenho por isso consciência que é necessário realizar um trabalho diferente da minha parte, para que possa de alguma forma melhorar a minha prática relativamente ao controlo do comportamento dos alunos, para que os alunos consigam aproveitar cada uma das propostas educativas e retirar das mesmas aprendizagens significativas pois “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica (...) o modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 61).

Como tal, ao longo dos diferentes momentos da prática tentei superar estas dificuldades, adotando diferentes estratégias e sobretudo tentando gerir de uma melhor forma as participações dos alunos, pois sinto que estas eram as minhas principais falhas.

Ao longo de toda a minha atuação, tive sempre como principal preocupação adequar a minha prática aos alunos com que tive a oportunidade de contactar, para que conseguissem realizar aprendizagens significativas desenvolvendo os seus conhecimentos.

Assim, no que se refere às experiências educativas que levaram os alunos da turma do 2.º ano a realizar aprendizagens significativas, posso afirmar que ao longo da realização do trabalho por projeto desenvolvido sobre os animais, tentei sempre auxiliar os alunos de forma a levá-los a descobrir mais e a proporcionar-lhes diversas aprendizagens, assim como também durante a realização do painel da primavera, em que os alunos tiveram a oportunidade de experimentar diversas técnicas de expressão plástica. Foi também possível proporcionar aos alunos uma atividade que envolveu o contacto com a escritora Luísa Ducla Soares, sendo que os mesmos tiveram a possibilidade de tirar algumas dúvidas que possuíam em conversa com a escritora, e isso fez com que os alunos ficassem a conhecer mais sobre a mesma e as suas obras.

No entanto, na turma do 3.º ano foi possível através do desenvolvimento do trabalho de projeto sobre a «fotografia» proporcionar aos alunos diversas aprendizagens uma vez que estes tiveram a oportunidade de fazer duas saídas ao exterior, sendo uma para visitar à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira e outra para visitar a loja de fotografia “Carlos Portugal – Fotografia”, assim como de manipular diferentes

tecnologias que não estão presentes no seu dia-a-dia, tais como o ampliador e a máquina fotográfica.

Os alunos de ambas as turmas tiveram também a oportunidade de desenvolver as suas aprendizagens através da abordagem dos diferentes conteúdos, tais como, os animais, as plantas, os meios de transporte, as unidades de medida, as tabuadas, os sistemas do corpo humano, a representação e interpretação de dados, os números múltiplos, o texto narrativo, informativo, instrucional e funcional, os tipos de frase, a divisão e classificação de palavras, a leitura de livros de literatura para a infância, entre outros.

Contudo, considero importante referir que uma das minhas principais dificuldades nas diferentes abordagens dos conteúdos se prende com os conhecimentos científicos e o rigor científico. Ao longo da prática e também através dos diferentes momentos de reflexão, percebi que é fundamental que enquanto professora desenvolva os meus conhecimentos científicos e seja o mais rigorosa possível durante o desenvolvimento da minha prática, até porque “os conceitos científicos são, de certo modo, as pedras basilares sobre as quais assentam as interpretações científicas e, relacionados entre si, possibilitam as descrições e explicações científicas” (Pereira, 2002, p. 20) sendo, por isso, muito importante que enquanto professora estagiária domine os conceitos a abordar com os alunos, de forma a conseguir responder a todas as suas solicitações e perguntas de uma forma rigorosa e cientificamente correta.

Apesar de considerar que sempre me esforcei de forma a conseguir estar preparada para a abordagem dos diferentes conceitos que explorei com os alunos, sinto que nem sempre essa preparação foi suficiente e, ao longo da prática que desenvolvi, senti, em alguns momentos, que ao não estar segura acerca dos conhecimentos que possuía sobre determinado conceito perdia toda a confiança que tinha, sentindo-me ansiosa e mais nervosa. Como tal, considero que é necessário ultrapassar esta minha dificuldade no futuro, tendo sempre como principal objetivo proporcionar aos alunos o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma cientificamente correta.

Ao refletir sobre a minha atuação, percebo que nem sempre consegui trabalhar utilizando uma pedagogia diferenciada, mas que ao longo de toda a prática fui progredindo a este nível, pois com o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto consegui perceber ainda mais esta necessidade de organizar o trabalho a realizar

de forma diferente, adequando-o a cada aluno, para que a aprendizagem do mesmo possa acontecer.

Através da reflexão que realizo em relação à minha atuação percebo que existem ainda muitos aspetos que necessito de melhorar, tendo sempre em vista o meu desenvolvimento enquanto professora.

Considero que a interação que mantive com os alunos foi uma das mais-valias de todo este percurso vivenciado, pois foi nos momentos de interação com eles, nas explorações, nas descobertas que consegui desenvolver aprendizagens bastante significativas enquanto professora estagiária. Percebi, com a minha experiência no contexto, que a qualidade da interação que construímos com os alunos é fundamental para a aprendizagem dos mesmos, tal como refere Pereira (2002, p.78) “a interação social é de importância determinante para que as crianças aprendam” sendo que, “(...) um factor importante para a aprendizagem reside na atmosfera emocional e social que o professor cria na sala de aula”.

Foi para mim importante perceber, durante as minhas atuações, que os alunos se mostravam interessados e motivados com as propostas educativas e que demonstravam o seu interesse em aprender, ampliando os seus conhecimentos. Assim, sempre me preocupei e estive atenta às dificuldades e características de cada aluno, para que todos realizassem aprendizagens, ainda que a ritmos diferentes, o que nem sempre foi fácil. Senti algumas dificuldades em gerir alguns momentos da minha atuação devido ao facto de existirem alunos com dificuldades bastantes distintas, ainda assim, considero que ao longo da prática consegui progredir a este nível e perceber que

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

Através da reflexão que realizo em relação à minha atuação percebo que existem ainda muitos aspetos que necessito de melhorar, tendo sempre em vista o meu desenvolvimento enquanto professora, como por exemplo, a minha comunicação e expressão oral e também as estratégias que utilizo para conseguir o controlo do comportamento do grupo.

Também ao longo desta prática, senti algumas dificuldades relativamente ao controlo do grupo, tendo estas sido superadas com a utilização de diferentes estratégias, mais motivadoras, que apelassem à concentração dos alunos, pois

o modo como o professor implica os alunos nas tarefas de aprendizagem e o cuidado que dedica à criação e manutenção do clima afectivo do grupo são duas dimensões que devem ser cuidadosamente geridas, numa perspectiva de intervenção sistemática e continuada (Carita & Fernandes, 1997, p. 75).

Contudo, sinto que esta é uma dificuldade com o qual me irei deparar em todos os momentos da minha prática, pois o mesmo grupo de alunos comporta-se de maneira muito distinta de uns dias para os outros e nós enquanto professores temos de saber gerir isso mesmo, essas constantes mudanças de comportamento, adequando as estratégias que utilizamos em todos os momentos, até porque são muito importantes “as competências do professor na gestão de sala de aula, como meio de promoção de um bom clima para a aprendizagem e socialização” (Carita & Fernandes, 1997, p. 74).

3.5. AVALIAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste ponto pretendo refletir acerca da avaliação das aprendizagens que fiz durante a minha intervenção, uma vez que, senti desde o início muitas dificuldades em avaliar, até porque sinto que esta dificuldade

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

Ao longo do decorrer da prática consegui perceber que, mais do que uma prática, a avaliação é uma necessidade para os professores, uma vez que “(...) procuramos desenvolver uma prática consciente e orientada pelo conhecimento que temos dos alunos, e não casuística ou intuitiva, não há forma de evitar práticas avaliativas reguladoras” (Santos et al., 2010, p. 14). A avaliação ajudou-me a perceber os alunos, para os auxiliar e também para conseguir progredir na minha própria prática educativa, até porque “dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 1).

A avaliação que efetuei ao longo dos diferentes momentos, foi uma mais-valia pois permitiu que refletisse sobre os mesmos e também sobre a avaliação realizada, percebendo assim quais as dificuldades dos alunos, mas também os seus pontos fortes.

Durante o decorrer das práticas tive a oportunidade de vivenciar diversos momentos de avaliação, foi necessário preparar os alunos para os testes intermédios, e para isso, foram feitas várias simulações para a realização dos mesmos. Foi também possível vivenciar/presenciar um momento de avaliação externa, que diz respeito à realização dos «testes intermédios» vindos do Ministério da Educação, este foi sem dúvida um momento de avaliação que se mostrou de potencial interesse para mim, uma vez que até então nunca tinha experienciado um momento como este.

Ainda no que diz respeito a momentos de avaliação tive ainda o benefício de construir fichas de avaliação sumativa, sendo que me foi dada a oportunidade de as corrigir em conjunto com as professoras cooperantes.

Considero assim que a avaliação é uma forma de compreender os progressos e a evolução dos alunos, percebendo as aprendizagens que foram desenvolvidas ou que ficaram por desenvolver, conseguindo assim adequar a prática educativa às necessidades apresentadas pelos mesmos, uma vez que a avaliação deve ser desenvolvida como

(...) um processo de acompanhamento e regulação do ensino e aprendizagem. O seu objectivo é acima de tudo ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada (Santos et al., 2010, p. 12).

Posto isto, considero que a avaliação desempenha um papel fundamental para que seja possível realizar a reflexão de forma aprofundada, considero que poderei sempre melhorar a este nível, pois vejo neste momento a avaliação como um auxílio não só do professor, mas também dos alunos tendo como principal objetivo o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, até porque “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim” (Estanqueiro, 2010, p. 83).

Com o desenvolvimento da prática aprendi a atribuir significado à avaliação, desenvolvendo-a mais enquanto avaliação formativa do que sumativa ou de verificação de conhecimentos, até porque a avaliação formativa ocorre quando “(...) num contexto

mais ou menos interativo de aprendizagem, está associada a algum tipo de feedback que oriente clara e inequivocamente os alunos e que os ajude a ultrapassar as suas eventuais dificuldades (...)” (Fernandes, 2005, p. 83). Depois da experiência desenvolvida e apesar de sentir ainda algumas dificuldades ao nível da avaliação, considero que esta é um processo complexo que, enquanto professores, temos de desenvolver, uma vez que

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

Neste momento, para mim avaliar é muito mais do que verificar se os objetivos delineados foram cumpridos ou se levantaram algum tipo de dificuldades. Avaliar é refletir, é observar e tomar decisões acerca de todos os momentos vivenciados em sala de aula, de forma a auxiliar o aluno a progredir na sua aprendizagem, sendo que é a avaliação que me ajuda a perceber quais as estratégias a utilizar e a forma como devo atuar perante os alunos, até porque é a avaliação que “informa os alunos e os professores sobre os seus percursos de aprendizagem, visando a criação de condições que possibilitem o sucesso educativo do maior número de alunos, através da regulação do processo de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 18).

No que se refere à avaliação realizada por mim, considero que senti várias dificuldades, na elaboração dos instrumentos de registo da avaliação, tais como as grelhas de avaliação. Sentia também várias dificuldades em formular os itens de avaliação, ou seja, os parâmetros de avaliação que por sua vez teriam de demonstrar/traduzir as aprendizagens dos alunos nos diferentes domínios. Senti também várias dificuldades em elaborar os instrumentos de registo da avaliação sumativa, assim como em atribuir as cotações corretas para cada uma das perguntas e o que avaliar em cada uma delas, sendo que só foi possível ultrapassar este obstáculo através da ajuda das professoras cooperantes.

Com a avaliação que fui conseguindo realizar ao longo da prática, não só consegui conhecer melhor os alunos, como utilizar esses conhecimentos advindos da avaliação realizada de forma a melhorar a minha prática enquanto futura professora.

Como tal, sinto que com estas práticas desenvolvi os meus conhecimentos ao nível da avaliação e que isso foi fundamental para o meu desenvolvimento e progresso enquanto futura professora.

3.6. SER PROFESSOR REFLEXIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Considero ainda pertinente mencionar que, ao longo de ambas as práticas, fui percebendo de forma progressiva a importância que a reflexão, desempenhou na minha prática. Com as reflexões que desenvolvi neste contexto educativo, consegui perceber que é fundamental para o desenvolvimento da minha prática refletir acerca da minha atuação.

Desta forma, considero que todos os momentos de reflexão que realizei, quer individualmente, quer com os diferentes intervenientes da prática foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, uma vez que me ajudaram a perceber a minha atuação, a conhecer as minhas dificuldades e aprendizagens e sobretudo a regular a minha atuação de forma a proporcionar momentos adequados de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos.

Assim, considero que, enquanto futura professora, apenas poderei progredir em relação à forma como desenvolvo a minha intervenção e a minha prática educativa se refletir não só antecipadamente e durante a realização da minha intervenção, mas também após a mesma, até porque a prática reflexiva “(...) surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 1).

Desta forma, considero importante mencionar que a cada semana de prática senti uma maior necessidade de refletir, tomando assim consciência da real importância que os momentos de reflexão, quer oral, quer escrita, tiveram para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, mas também porque me permitiram melhorar e progredir em relação à prática educativa desenvolvida diretamente com os alunos, pois “O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5).

Ainda assim, percebo que apenas refletir não é suficiente, é necessário que a reflexão que realizo provoque melhoramentos e desenvolvimentos relativamente à ação que desenvolvo com os alunos, pois é fundamental que a reflexão leve “(...) os intervenientes a repensar o seu ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6), uma vez que a realização de momentos reflexivos fornece ao professor “(...) informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7) auxiliando-o na construção e progresso da sua prática educativa, até porque “(...) a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8) merecendo portanto uma permanente autoanálise por parte do professor.

Sendo assim, é importante que o professor consiga refletir sobre a sua prática, uma vez que “através da reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal (...) o professor aprende pensando sobre a sua própria experiência (...)” (Reis, 2011, p. 54). Considero por isso importante refletir posteriormente aos momentos vivenciados na sala de aula e sobre a reflexão realizada no momento em que decorre a ação, distanciando-me dos mesmos, interpretando-os e percebendo-os de uma forma mais aprofundada que no momento não foi possível, até porque “a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4), sendo que só assim, é possível refletir “(...) sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992 citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4).

A observação e a reflexão, tanto na ação como posteriormente à mesma, desenvolvidas ao longo das semanas de prática, foram o suporte da minha progressão, uma vez que ao refletir consigo repensar a minha prática, percebendo o que devo melhorar, bem como o que é necessário manter de forma a adequar a mesma às necessidades dos alunos com quem tenho a oportunidade de vivenciar esta prática, pois a reflexão “(...) é decisiva para se tomar decisões significativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 106).

Torna-se portanto essencial que enquanto professores consigamos refletir sobre a nossa própria “(...) maneira de planificar, apresentar e a avaliar os diversos conteúdos da matéria que ensinam” (Monereo *et al.*, 2007, p. 11).

A reflexão possuiu, tal como o desenvolvimento da atuação e da planificação, um papel preponderante no meu desenvolvimento enquanto futura professora, ajudando-me a melhorar a minha prática.

3.7. *SÍNTESE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Estas práticas foram sem dúvida alguma uma mais-valia para o meu desenvolvimento, pois fazendo uma análise em relação a todo o caminho percorrido, verifico que foi uma experiência bastante enriquecedora, não só a nível profissional, mas também pessoal e que me proporcionou momentos verdadeiramente significativos que contribuíram cada um em particular para o meu processo de aprendizagem. Ainda assim, o crescimento que vivenciei só foi possível através dos momentos de reflexão e de avaliação que realizei ao longo das diferentes semanas, pois através desses momentos consegui perceber que “ensinar constitui uma forma de reflexão na acção, isto é, reflecte-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da acção, que orientam a acção posterior (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6) pelo que, neste momento, vivencio estas práticas de uma forma bastante mais reflexiva que as anteriores, o que me permite ter consciência das dificuldades que possuo, do caminho que ainda tenho a percorrer e sobretudo dos desafios que ainda tenho de superar para melhorar a minha prática enquanto futura professora.

Desta forma, considero que todos os momentos de reflexão que realizei, quer individualmente, quer com os diferentes intervenientes da prática foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, uma vez que me ajudaram a perceber a minha atuação, a conhecer as minhas dificuldades e aprendizagens e sobretudo a regular a minha atuação de forma a proporcionar momentos adequados de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos. Ao longo das minhas reflexões tentei sempre refletir de forma crítica e fundamentada, pois

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

O crescimento que consegui realizar ao longo desta prática apenas foi possível devido às reflexões efetuadas, mas também às críticas que me foram sendo feitas pelos

diferentes intervenientes da prática, uma vez que sempre as encarei como críticas construtivas que me ajudaram a progredir e a ultrapassar muitas das dificuldades que fui sentindo. A observação e os comentários dos diferentes intervenientes deram-me importantes informações daquilo que eu própria não consegui perceber relativamente à minha prática.

Posto isto, com todo o caminho que tive a possibilidade de percorrer, considero que consegui perceber cada vez melhor o meu papel enquanto professora, uma vez que, para mim, neste momento, o professor é alguém que não ensina apenas, mas sim ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber, que continua a ser um aprendiz e questionador constante, até porque é necessário que, enquanto professores, reconheçamos as “ (...) nossas habilidades e carências (...) que nos situe num contexto de empreender mudanças que possam melhorar a nossa actuação profissional” (Monereo *et al.*, 2007, p. 11).

Apesar de sentir que ainda tenho muito para aprender e desenvolver relativamente ao meu percurso e à minha atuação enquanto futura professora, sinto que estas práticas me fizeram crescer, não só a nível profissional, mas também pessoal. Considero que só foi possível progredir ao longo desta prática, com a ajuda e total apoio dos diferentes intervenientes de prática com que me cruzei, nomeadamente com o auxílio da Professora Supervisora e das Professoras Cooperantes.

Termino assim esta reflexão assumindo que tenho muito para evoluir e muitos conhecimentos para desenvolver, mas sinto sobretudo que me envolvi com estas práticas de uma forma tão intensa, que muitas vezes cruzei a minha maneira de ser com a minha forma de atuar em sala de aula, até porque “(...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, cit. in Vieira, 2011, p. 171).

No final desta etapa, sinto que as minhas aprendizagens não acabam por aqui, pois acredito e tenho a certeza de que tanto nós como os alunos estamos sempre em contínua aprendizagem. Este percurso foi sem dúvida uma grande lição que levo comigo para todos os contextos que poderei vivenciar futuramente.

CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento a componente investigativa deste relatório. Assim sendo, este encontra-se dividido em cinco pontos: no ponto 1 apresento o estudo realizado, explicitando o problema e a relevância do estudo, a questão de investigação e os objetivos formulados; no ponto 2, apresento o enquadramento teórico, fazendo uma revisão aos principais conceitos relacionados com o tema em estudo; no ponto 3, descrevo a metodologia utilizada, apresentando o contexto de realização do estudo e fundamentando as opções metodológicas; no ponto 4, descrevo e analiso todo o processo relativo ao desenvolvimento do projeto; e, por último, no ponto 5, apresento as conclusões do estudo, refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido, os resultados obtidos, e identifico aspetos que poderiam constituir novos desafios para a investigação.

1. O ESTUDO

O estudo realizado incide, tal como indica o título do presente relatório, sobre os efeitos das experiências práticas nas conceções sobre a «fotografia», sendo que se refere a uma sequência de experiências educativas, mais propriamente ao desenvolvimento de um projeto com alunos do 3.º ano de escolaridade no contexto de uma Prática Pedagógica vivenciada.

1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Tendo em conta o programa de Expressão e Educação Plástica para o 1º Ciclo do Ensino Básico, e visto que o mesmo se divide em três blocos, verifica-se que no que diz respeito aos diversos pontos do Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão, existe um subdomínio que é Fotografia, Transparências e Meios Audio-Visuais. No contexto da Prática pedagógica constatei que este subdomínio não era incluído nas planificações da turma, isto porque a escola não dispunha do material necessário para que fosse posto em prática. Como tal, e uma vez que tenho muito interesse e gosto pela fotografia, optei por escolher apenas a «Fotografia», mas ainda assim, pude verificar que o único objetivo contemplado pelo programa neste domínio seria utilizar a máquina fotográfica para a recolha de imagens. Assim, para enriquecer

mais as experiências a proporcionar aos alunos, tentei ir mais além incluindo outras propostas educativas que não estavam previstas no programa.

Sendo assim, pensei em proporcionar aos alunos a experiência de fazer fotografia utilizando outros meios e técnicas da fotografia (fotogramas) indo para além do uso da máquina fotográfica.

Tendo a intenção de apresentar uma proposta educativa que proporcionasse a integração de saberes e que, de forma transversal a várias áreas curriculares, proporcionasse o desenvolvimento de competências, propus-me a desenvolver um projeto com os alunos onde estes tivessem as experiências atrás referidas, mas também ampliassem o seu conhecimento sobre o conceito de «fotografia».

À medida que fui conhecendo a turma, achei que seria uma mais-valia para a mesma que esta se envolvesse numa experiência que fosse verdadeiramente significativa e integradora e que, por sua vez, tivesse algum impacto no seu quotidiano escolar, para que fosse possível uma maior motivação pela aprendizagem em geral.

Querendo conhecer melhor o uso da fotografia em contexto educativo, constatei que não existiam muitas informações nem estudos acerca do mesmo, principalmente realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, achei interessante colocar em prática uma sequência de experiências educativas neste contexto para poder contribuir com novos conhecimentos para o estudo do uso da fotografia em contextos de educação. Tendo em conta a originalidade desta opção, tracei um novo caminho sem grandes referências.

1.2. A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A componente investigativa do presente relatório incidiu sobre a influência das experiências práticas nas conceções que alunos de idades compreendidas entre os oito e os dez anos têm sobre «fotografia».

Após vários momentos de reflexão e também de revisão bibliográfica sobre o tema a investigar, foi formulada a seguinte questão de investigação: “Em que medida as experiências práticas influenciam as conceções que os alunos têm sobre «fotografia»?”.

Nesta sequência, formulámos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Compreender como as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos influenciam as suas concepções sobre a «fotografia».

Objetivos específicos:

1. Identificar as concepções alternativas dos alunos sobre a «fotografia»;
2. Proporcionar aos alunos experiências práticas com a «fotografia»;
3. Envolver os alunos em experiências integradoras em torno da «fotografia»;
4. Avaliar os efeitos das experiências práticas nas concepções dos alunos sobre a «fotografia».

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A FOTOGRAFIA ENQUANTO MEIO DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

A Fotografia apresenta-se como sendo um meio de expressão plástica, uma vez que, o programa de Expressão e Educação Plástica para o 1º Ciclo do Ensino Básico se encontra dividido por blocos e estes por diversos subdomínios, sendo que, no Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão, encontra-se o subdomínio Fotografia, Transparências e Meios Audio-Visuais, onde o único objetivo de ação que está previsto no mesmo relacionado com a fotografia é utilizar a máquina fotográfica para a recolha de imagens.

Assim, considerámos que seria benéfico dar cumprimento a um ponto do programa, isto porque, é importante que os alunos desenvolvam “(...) as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (M.E., 2004, p. 95).

Em educação pela arte, a fotografia “(...) não visa o ensino da técnica, procurando-se oferecer à criança um novo meio – a fotografia – , para poder expressar as suas emoções e sentimentos e satisfazer as suas necessidades de criatividade” (Sousa, 2003, p. 344), ou seja, não interessa a qualidade técnica da fotografia, mas sim, o desenvolvimento da sua sensibilidade emocional e sentimental que pode ser proporcionada pela fotografia (Sousa, 2003).

A fotografia é então considerada como um meio para o desenvolvimento da criança, uma vez que, é a criança que interessa e não a fotografia, ou seja, a fotografia está ao serviço do desenvolvimento da criança e não esta ao serviço da fotografia (Sousa, 2003), pois “a criatividade, o fazer algo de novo, o produzir qualquer coisa inédita, representa um vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação da experiência individual da pessoa” (Figueiredo, 2000, citado por Sousa, 2003, p. 344).

Portanto, “para a criança é importante o observar” (Sousa, 2003, p. 344), uma vez que, “a fotografia oferece à criança um meio muito pertinente para ela poder exercer a sua liberdade de observação sobre os motivos que mais a tocam na sua sensibilidade” (Sousa, 2003, p. 345), por sua vez, também lhe oferece “(...) o meio mais rápido e eficaz para registar essa observação” (Sousa, 2003, p. 345).

Assim, “entre todas as formas de expressão popular, a fotografia é de longe a mais acessível a toda a gente (...) na qual encontramos o maior número de gente” (Desilets, 1971, citado por Sousa, 2003, p. 345).

A fotografia é então um meio de expressão plástica que representa “(...) uma arte que se oferece à criança como uma das mais simples e ao mesmo tempo como uma das mais ricas” (Sousa, 2003, p. 345).

2.1.1. O CONCEITO DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

O termo “expressão plástica” significa “o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 159). De acordo com este autor a expressão plástica refere-se a atividades artísticas envolvendo materiais plásticos, ou seja, matérias que depois da sua deformação não voltam ao seu estado normal, tais como, o barro, o gesso, a pedra, a madeira, os metais ou o plástico (Sousa, 2003).

A expressão plástica é uma atitude pedagógica que não tem como finalidade a produção de obras de arte, mas sim, o desenvolvimento da criança, ou seja, tem como finalidade o desenvolvimento das capacidades da criança e a satisfação das necessidades da mesma, sendo que o seu objetivo principal é “(...) a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 160) pretendendo apenas a

“(…) satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança” (Sousa, 2003, p. 160), sendo que apenas interessa o ato de criar e o ato expressivo (Sousa, 2003).

Outros autores referem que a expressão plástica é uma forma de consciência cognitiva que desenvolve estratégias que articulam a inteligência e a sensibilidade, considerando portanto a expressão plástica como uma ferramenta capaz de criar novos conhecimentos e despertar as nossas antenas sensoriais para desenvolver a nossa capacidade de comunicar e de nos expressar e também para ampliar a nossa maneira de ver, compreender e interpretar o mundo que nos rodeia (Civit & Colell, 2004, p. 99). No entanto, a expressão plástica é também entendida como sendo “(...) uma linguagem própria, autónoma, composta por um código específico que deve ser trabalhado com as crianças a fim de desenvolver diversas competências” (Oliveira, 2007, p. 63).

Assim, cabe à expressão plástica, enquanto área de aprendizagem, “(...) refletir sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interagir com o meio cultural e icónico que nos circunda” (Oliveira, 2007, p. 62), sendo que, para tal, é necessário “(...) «alfabetizar» o sentido estético e proporcionar às crianças uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade, de forma que elas o entendam e participem dele, despertando nelas (...) a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética” (Oliveira, 2007, p. 62).

A expressão plástica “(...) proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas que podem ser utilizadas para formar ideias e articular a expressão” (Almeida, 2001, p. 32), uma vez que, as crianças ao realizarem atividades de expressão plástica

(...) desenvolvem auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo (Eisner, 1979, citado por Almeida, 2001, p. 14).

Com isto, outros autores referem ainda que a criança que desenvolve atividades de expressão plástica gera mecanismos criativos e de desenvolvimento pessoal, uma vez que, enquanto trabalha desenvolve as suas capacidades de resposta, criatividade e expressão, que por sua vez, ajudam a desenvolver estratégias de autoestima, aprendendo

diferentes técnicas de expressão plástica e desenvolvendo e aperfeiçoando a sua motricidade fina, assim como as suas ideias e processos criativos, envolvendo os seus sentimentos e as suas emoções, mostrando pela sua expressão a compreensão de si própria e do mundo que a rodeia (Font, 2004).

Assim, uma aprendizagem centrada na expressão plástica permite que a criança tenha “(...) uma constante e inovadora experiência que lhe possibilita adquirir um conjunto de competências capazes de enriquecer a sua personalidade” (Oliveira, 2007, p. 67), sendo que, “(...) a criança pode construir um conhecimento maior do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade” (Oliveira, 2007, p. 67), isto porque ao

estruturar os diversos conhecimentos e articulá-los com outras áreas de aprendizagem – interdisciplinaridade – também promove a agilidade do pensamento, na medida em que desenvolve estruturas de interpretação, explicação, análise e crítica. Proporciona-se, na criança, a construção de um espírito curioso, questionador e interventivo, preparando-a para melhor interpretar a realidade e manifestar-se activamente na sociedade. Amplia-lhe o vocabulário através do conhecimento de novas palavras, novos significados e abre-lhe novas possibilidades de observação e percepção visual (Oliveira, 2007, p. 67-68).

Assim, estas aprendizagens levam a criança a estar atenta às diferentes solicitações do mundo que a rodeia possibilitando-lhe uma melhor compreensão para ver, aprender e avaliar (Oliveira, 2007).

Por fim, a expressão plástica é considerada no entanto como “(...) um instrumento de formação na medida em que ajuda a criança a estruturar o seu pensamento, orienta a sua percepção visual e proporciona-lhe uma linguagem expressiva, estimula a sua criatividade, a sua fantasia e imaginação, podendo inclusive tornar-se num instrumento profissional” (Oliveira, 2007, p. 69), isto porque “(...) reflectir sobre o conhecimento da expressão plástica é procurar num terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão do ser humano e da sociedade onde está inserido” (Oliveira, 2007, p. 61).

2.1.2. O CONCEITO DE FOTOGRAFIA

Hoje, toda a gente sabe que a fotografia não é uma produção de imagens inocente, casual ou mecânica: não é, como muitos pensaram durante muito tempo, uma simples reprodução da “natureza”, do mundo que nos rodeia, mas antes uma linguagem relativamente estruturada nas suas formas e significados, e “trabalhada” por uma história que se foi progressivamente enriquecendo (Bauret, 2000, p. 10).

Tendo em consideração o conteúdo desta citação, considere importante começar por apresentar uma breve história das origens da fotografia, desmistificando posteriormente o conceito de fotografia.

Nicéphore Niépce, no ano de 1826 realizou o que se “(...) convencionou chamar a primeira fotografia” (Bauret, 2000, p. 18), no entanto, Niépce “(...) tentou fixar a imagem sobre o vidro estanho. Quanto à química, optou pelo betume judaico. Acontece porém, que era preciso manter a pose durante muito tempo. Pouco importa, estava descoberto o princípio da fotografia” (Bauret, 2000, p. 18-19). Posto isto, seria necessário aperfeiçoar a técnica e aplicá-la de acordo com a própria etimologia a palavra “escrita da luz” (Bauret, 2000).

Foi então que surgiram as pesquisas de Daguerre e que por sua vez, contribuíram para tornar oficial a invenção da fotografia, isto porque, obteve diretamente a imagem positiva e encontrou maneira de a fixar de forma duradoura, sendo que reduziu o tempo de exposição da superfície sensível (Bauret, 2000). Na mesma altura de Daguerre, surgiu também a “(...) impressão de um número ilimitado de provas positivas a partir de um mesmo *cliché negativo*” (Bauret, 2000, p.19) que nasceu com as pesquisas de Talbot no ano de 1841. A partir de então, os progressos que se sucederam incidiram sobre a qualidade dos suportes negativos e positivos e sobre os processos químicos mais apropriados para esses suportes (Bauret, 2000), sendo que, dá-se uma importante etapa na evolução desta tecnologia quando é utilizado um novo material destinado a construir o suporte da superfície sensível, sendo que este é generalizado a partir de 1880 (Bauret, 2000).

Na mesma altura, George Eastman “(...) substitui as chapas de vidro, incómodas, por um suporte flexível, transparente, montado numa pequena máquina a que dá o nome de Kodak” (Bauret, 2000, p. 20), com isto, “(...) a sensibilidade dos filmes vai-se aperfeiçoando, pois o tempo de exposição é progressivamente reduzido a 1/1000 de segundo” (Bauret, 2000, p.20), assim, surgiu o nome de “instantâneo” que durante muito tempo foi utilizado para designar a fotografia (Bauret, 2000). Em 1907, quando foi possível reproduzir as cores, os irmãos Lumière aperfeiçoaram o processo *autochrome*, estando conseguido o essencial da fotografia, havendo apenas alguns aperfeiçoamentos a fazer, tais como a diversificação das óticas, dos formatos e das emulsões, aparecendo posteriormente a fotografia digital, sendo que, do analógico

passou-se ao digital, uma vez que, após o registo fotográfico é possível ver num ecrã de televisão imagens que foram digitalizadas e não fixadas num suporte-película tradicional (Bauret, 2000).

A fotografia consiste “(...) num conjunto de ciência prática, imaginação e desenho, habilidade técnica e capacidade organizativa” (Langford, 1986, p. 9), sendo que a fotografia é “(...) um meio ou veículo para comunicar factos ou ficções, e para exprimir ideias. Exige domínio da técnica e habilidade artística” (Langford, 1986, p. 25).

A fotografia é “(...) a imagem que parte da impressão dum suporte fotossensível chamado negativo, o qual dá origem, por sua vez e por um processo inverso, a um positivo” (Castello-Lopes, 2004, p. 90), este autor define ainda a fotografia como sendo, “(...) toda a imagem permanente que resulta da exposição dum suporte à acção duma luz” (Castello-Lopes, 2004, p. 91).

Para fazer fotografia são necessários três componentes, sendo eles, a luz, o suporte e o formato, ou seja, não existe fotografia sem luz, sem suporte, neste caso a máquina fotográfica e sem formato, que se refere ao material sensível, como por exemplo o papel fotossensível (Bauret, 2000; Hillyard, 2004).

Assim, a fotografia é considerada uma “linguagem que transcende todas as fronteiras e confere ao que a pratica a capacidade de comunicar visualmente” (Hillyard, 2004, p. 10).

2.1.3. O CONCEITO DE FOTOGRAMA

Por fotograma entende-se “(...) uma fotografia obtida sem recorrer à máquina fotográfica: só luz e papel sensível” (Arcari, 2001, p. 17).

As duas grandes referências do fotograma são os fotógrafos Man Ray e Laszlo Moholy-Nagy. O fotógrafo Man Ray “(...) inventou o rayograma (termo derivado do seu nome), vulgarmente conhecido por fotograma” (Rodrigues, 2002, p. 283), sendo que, para este autor, o fotograma, “(...) consiste em obter silhuetas de objectos a preto e branco através de um processo fotográfico muito simples” (Rodrigues, 2002, p. 283).

Para o fotógrafo Moholy-Nagy, o fotograma é “(...) o registo de uma imagem produzida pela luz sem máquina fotográfica” (Arcari, 2001, p. 25), sendo que este, “(...)

constitui a excepcionalidade do processo fotográfico; a trave-mestra da fotografia” (Arcari, 2001, p. 25-30), ou seja “(...) ele permite captar o jogo de luzes numa folha de papel sensibilizado sem recorrer a qualquer outro instrumento” (Arcari, 2001, p. 30).

Para realizar o fotograma, colocam-se os objetos escolhidos diretamente sobre o papel fotossensível, dentro da câmara escura, de seguida faz-se a queima durante alguns segundos através do foco luminoso, que neste caso é o ampliador, e que está na direção do papel onde estão colocados os objetos, sendo que a emulsão fotoquímica do papel permitirá a impressão das formas dos objetos. Por fim, realiza-se a revelação e a fixação do papel fotográfico com as soluções apropriadas e posteriormente é feita a lavagem com água (Rodrigues, 2002). No fotograma ficam impressas “as formas dos objetos (silhuetas) (...), podendo o aluno tirar partido do seu contorno, nítido ou difuso” (Rodrigues, 2002, p. 283).

Por fim, tal como foi referido anteriormente, é de salientar que não são conhecidos trabalhos de investigação que se tenham debruçado sobre situações de ensino-aprendizagem com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolvendo a fotografia. Na nossa pesquisa apenas encontramos o trabalho de Brandimiller (2011) e o de Joaquim (2012) que relatam práticas que envolveram a fotografia enquanto meio de expressão realizadas, respetivamente, com crianças em idade pré-escolar e com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

2.2. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A metodologia de trabalho por projeto começou por ser desenvolvida nas escolas do 1.º Ciclo dos Estados Unidos no ano de 1918, por W. Kilpatrick, que era um discípulo e formando de John Dewey (Vasconcelos *et. al.*, 2012). Em 1943, esta metodologia foi divulgada pela primeira vez em Portugal pela pedagoga Irene Lisboa no seu livro *Modernas Tendências de Educação*, onde a mesma afirmava “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.9).

“Após o 25 de Abril de 1974, um Curso de Formação de Formadores desenvolvido no âmbito do antigo GEP (Gabinete de Estudos Planeamento, Ministério da Educação, 1975), re-introduziu a metodologia de Trabalho de Projecto, envolvendo docentes de todos os graus de ensino (incluindo pré-escolar).” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 9-10).

Partindo desta experiência, um grupo de educadoras de infância começou a dinamizar os jardins-de-infância da rede pública formados nessa época, orientando-os para a utilização desta metodologia de trabalho (Vasconcelos *et. al.*, 2012).

Ao refletir sobre projeto, podemos considerar que “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3), assim, é importante referir que o desenvolvimento de um trabalho de projeto se refere

(...) a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos. O conteúdo ao tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças (Katz & Chard, 1997, p. 5).

Na perspetiva de outros autores, o trabalho de projeto

(...) não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e à finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje (Gambôa, 2011:49).

Assim, pensar num projeto é pensar num trabalho que pode “(...) prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 3).

A metodologia de trabalho por projeto é uma metodologia que facilita a aprendizagem das crianças, uma vez que, esta

*(...) afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de um problema – a interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes -, aponta para os fins sociais da educação e trabalha as fronteiras do currículo com projectos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interactivo (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 20).*

O trabalho por projeto pode ser considerado como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 10) ou “um estudo em profundidade de um determinado tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 3), sendo que pode ser ainda considerado como “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no

terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, *et. al.*, 1989 citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 10).

O principal objetivo da metodologia de trabalho por projeto “(...) é cultivar a vida da mente da criança mais nova. No sentido mais lato, o termo *mente* engloba não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética” (Katz & Chard, 1997, p. 6), uma vez que, incentiva as crianças a “(...) pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p. 6).

Assim, esta metodologia promove “(...) a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Gambôa, 2011, p. 73), uma vez que, ajuda a incentivar as crianças a utilizar as suas capacidades emergentes em atividades que são destinadas a melhorar a compreensão que esta tem do mundo em que vive, ou seja, investe no próprio interesse da criança e no interesse que as atividades lhe despertam (Katz & Chard, 1997).

O trabalho de projeto “(...) tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como *investigadora nata*” (Katz, 2004 citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 7).

2.2.1. AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A metodologia de trabalho por projeto, segundo Vasconcelos *et. al.* (2012) é composta por quatro fases: Definição do Problema, Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, Execução e Divulgação/Avaliação, sendo que, as diferentes fases do projeto não são fases cronológicas, ou seja, não são estanques, isto porque, as diferentes fases complementam-se, uma vez que, se trata de “ (...) passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gambôa, 2011, p. 57). As fases de um trabalho por projeto “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 17).

Fase I: Definição do Problema

Na primeira fase do desenvolvimento do projeto “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 14) sendo que, “um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a selecção do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 172).

Nesta fase surge a partilha dos saberes que já se possuem sobre o assunto, conversando em grande e pequeno grupo, desenhando, esquematizando e escrevendo com o apoio do adulto (Vasconcelos *et. al.*, 2012), uma vez que, é importante “ (...) estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico. O professor pode ajudá-las a construir uma perspectiva partilhada” (Katz & Chard, 1997, p. 172).

Assim, “parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos”. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a) ” (Helms, 2010, citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 14).

É nesta fase que

as crianças e o professor desenvolvem planos para conduzir as investigações, proceder a preparativos para vistas ou convidados e a desenvolver as questões iniciais às quais investigações irão dar resposta. Nesta altura também se planeiam os procedimentos para a obtenção de materiais de construção e podem introduzir-se algumas investigações preliminares que constituam a base de outras a efectuar posteriormente (Katz & Chard, 1997, p. 172 - 173).

Fase II: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

A fase da planificação e desenvolvimento do trabalho pressupõe uma planificação não linear e com a criança, uma vez que, “numa planificação não linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças (...) faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.15).

Nesta fase os educadores “formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores” (Rinaldi, 1999, citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.15). Neste sentido, uma planificação em metodologia de trabalho por projeto “(...) pressupõe, não a formulação de objectivos específicos, mas sim a formulação de hipóteses de trabalho” (Vasconcelos, 1998, p. 144).

Assim, a planificação cria “(...) momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33).

Durante esta fase podem elaborar-se “mapas conceptuais, teias ou redes com linhas de pesquisa” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.15), as crianças, em conjunto com o educador, definem o que se vai fazer, como se vai fazer, por onde se começa, “dividem-se as tarefas: quem faz o quê?; organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.15).

Assim, nesta fase, o educador “(...) observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (Vasconcelos, 1998, p. 142).

Fase III: Execução do Projeto

Na fase da execução do projeto,

*as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções (...) aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.16).*

Assim, nesta fase são realizados “pontos de situação, diários e avaliações de processo” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.16) para planificar o que vem a seguir ou reformular as planificações realizadas. Sendo assim, “as teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.16) pois, a principal ênfase desta fase “(...) é dada à apresentação de informações novas” (Katz & Chard, 1997, p. 173), e para tal, “as crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.16).

Nesta fase a sala de atividades deve tornar-se num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi 2005; Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.16).

Fase IV: Divulgação/ Avaliação

Esta fase diz respeito à divulgação de todo o trabalho desenvolvido durante a implementação do projeto, assim como à avaliação realizada com e pelas próprias crianças. O objetivo principal da mesma é “(...) ajudar a concluir o projecto com o trabalho de grupo e individual, e resumir o que se aprendeu” (Katz & Chard, 1997, p. 175). Assim, “(...) espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 175), isto porque, no caso das crianças mais velhas “(...) é uma altura de ensaio e reflexão sobre os novos níveis de compreensão e de conhecimentos adquiridos. Elas exprimem o aumento dos seus conhecimentos, não só através do jogo, mas também de exposições na parede, música, teatro e dança, livros de classe e de pastas individuais de trabalho” (Katz & Chard, 1997, p. 175-176), no caso das crianças mais novas esta fase “(...) é, geralmente, uma altura de jogo simbólico com as construções do projecto” (Katz & Chard, 1997, p. 176).

A divulgação do trabalho por projeto desenvolvido corresponde à “(...) fase de socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p.17), uma vez que, é nesta fase que se expõe uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, se elaboram álbuns, portefólios e se divulga (Vasconcelos *et. al.*, 2012).

Esta fase corresponde a “(...) uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards *et. al.*, 1999, citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 17). Assim, como forma de apresentação “(...) pode-se organizar uma actividade em que as crianças possam acrescentar o que aprenderam aos seus colegas de classe. Podem convidar os pais ou crianças de outras classes para ver o seu trabalho e explicar o que aprenderam, como aprenderam e os procedimentos que utilizaram para desenvolver o projecto” (Katz & Chard, 1997, p. 176).

Nesta fase a documentação das aprendizagens realizadas pelas crianças torna-se de bastante importância, pois,

(...) permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente (Hoyuelos, 2004, in Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos et. al., 2012, p. 17), sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade (Vasconcelos et. al., 2012, p. 17).

Ao longo de todo o processo e nesta fase, avalia-se o trabalho desenvolvido, a intervenção e interação dos vários elementos do grupo, a cooperação entre os elementos, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas (Vasconcelos et. al., 2012), sendo que, é também nesta fase que as crianças e o professor refletem sobre “ (...) as capacidades, as técnicas, as estratégias e os processos de exploração que as crianças utilizaram” (Katz & Chard, 1997, p. 258).

Por fim, é de referir que é nesta fase que podem ser formuladas novas hipóteses de trabalho e nascem novos projetos e ideias que poderão ser explorados posteriormente. (Vasconcelos et. al., 2012).

A investigação realizada incidiu sobre o desenvolvimento de um projeto que se estruturou de acordo com as fases anteriormente mencionadas.

3. METODOLOGIA

3.1. O CONTEXTO DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação realizou-se na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Quinta do Alçada, pertencente à União de Freguesias de Marrazes e Barosa, no concelho e distrito de Leiria. Esta investigação decorreu no ano letivo de 2013/2014, durante a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo de Ensino Básico II e envolveu os alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade. A turma era constituída por vinte alunos, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. No decorrer da investigação, as experiências educativas realizadas envolveram toda a turma. Porém, a nossa análise incidiu apenas sobre o desempenho de dezassete alunos uma vez que os restantes não cumpriram todas as propostas educativas do projeto.

No que concerne ao tipo de metodologia de investigação utilizada, considerámos pertinente optar pela investigação-ação.

3.2. *O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO*

Tendo em conta o estudo em questão, considerámos que a metodologia de investigação mais indicada seria a investigação-ação, uma vez que, alguns autores consideram que “(...) é um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (Sousa, 2009, p. 95), ainda assim, outro autor refere que a investigação-ação é “(...) uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (Hasley, 1972 citado por Sousa, 2009, p. 95).

Por outro lado, autores como Elliot (1991) (citado por Máximo-Esteves, 2008) define a investigação-ação como “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18), ou seja, tal como define Lomax (citado por Coutinho, 2011) a investigação-ação é vista como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 312). A investigação-ação é também definida como “(...) um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Bartolomé, 1986 citado por Coutinho, 2011, p. 313), sendo assim, a investigação-ação é então “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1985 citado por Coutinho, 2011, p. 313).

Por outro lado, para outros autores a investigação-ação é vista numa perspetiva diferente, sendo que esta “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 292), ou seja, a investigação-ação para estes autores consiste na recolha de dados em que o seu objetivo é provocar mudanças sociais em que o próprio investigador se envolve profunda e ativamente nas causas da intervenção.

Considero que a investigação-ação é uma metodologia muito importante, uma vez que, permite que o profissional, neste caso o professor, melhore as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos, pois ao investigar, o professor pode melhorar a sua prática ou uma determinada situação. Deste modo, a investigação-ação ajuda os

profissionais na área da educação e tornarem-se melhores profissionais e, por sua vez, a refletirem sobre o processo educativo, uma vez que, as suas investigações levam a que o professor amplie o seu conhecimento, melhore o seu trabalho e adquira mais competências profissionais. Assim,

a investigação-acção forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significativa e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

3.3. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados foi realizada no decurso de todo o trabalho por projeto através de algumas técnicas, sendo elas, o registo fotográfico, os questionários do tipo aberto com registos escritos e desenhos e também a observação participante. Os dados recolhidos através dos registos escritos dos alunos elaborados na parte do diagnóstico inicial e na avaliação final foram analisados recorrendo à análise de conteúdo. Começou-se por organizar os dados e selecionar os alunos que se envolveram em todas as propostas educativas, de seguida foi feita a análise de conteúdo às respostas dos alunos chegando assim às categorias em que se inseriam as mesmas, para posteriormente fazer o tratamento dos resultados. No entanto, é de salientar que todos os registos, quer as fotografias, quer os desenhos e até mesmo os trabalhos realizados pelos alunos, foram analisados procurando evidências dos aspetos visados nos objetivos de investigação.

Os alunos foram informados dos objetivos do estudo, assim como os pais e encarregados de educação, tendo sido obtida a autorização para a participação no mesmo, assim como para a recolha de fotografias (ver Anexo I). Foi garantida a confidencialidade relativamente à identidade de todos os alunos envolvidos nesta investigação. Deste modo, colocou-se em prática a recomendação de Sousa (2009) ao referir que, “é importante que todos estes e outros intervenientes numa investigação, sejam devidamente inteirados dos seus objectivos e estratégias, procurando-se obter previamente as suas devidas autorizações, antes de se iniciarem quaisquer procedimentos” (p. 34). E também, no que se refere à confidencialidade “todas as informações recolhidas sobre os participantes durante o decurso de uma investigação

são estritamente confidenciais, excepto nos casos em que se tenha obtido o acordo em contrário de cada um” (Sousa, 2009, p. 35).

Assim, considerei pertinente elaborar o quadro 3.3 que ilustra as ações da investigação no decorrer das fases do trabalho por projeto.

Quadro 3.3 - Ações da investigação

Fases	Ações da investigação
Fase I Definição do Problema	A investigadora usou a observação participante para a recolha de dados e aplicou questionários do tipo aberto com registos escritos e desenhos aos alunos. Posteriormente, fez a análise de conteúdo aos dados que recolheu nesta fase.
Fase II Planificação e desenvolvimento do Projeto	
Fase III Execução do Projeto	A investigadora usou a observação participante para a recolha de dados, aplicou questionários do tipo aberto com registos escritos e desenhos aos alunos e efetuou registos fotográficos. Posteriormente, fez a análise de conteúdo aos dados que recolheu nesta fase.
Fase IV Divulgação e avaliação do projeto	

3.3.1. QUESTIONÁRIO DO TIPO ABERTO

Durante a concretização das diferentes fases do trabalho por projeto foi necessário recorrer ao questionário para a recolha de dados, isto porque, o questionário se apresenta como sendo “(...) um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo” (Sousa & Baptista, 2011, p. 90).

Outros autores consideram o questionário como sendo uma “(...) técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc” (Sousa, 2009, p. 204).

Tendo em conta o grupo de alunos em estudo, considerou-se pertinente optar pelo questionário do tipo aberto, uma vez que o mesmo utiliza questões de resposta aberta, proporcionando assim aos alunos respostas de maior profundidade e dando-lhes maior liberdade de resposta, uma vez que as respostas foram redigidas pelos mesmos (Sousa, 2009).

Outros autores referem este tipo de questionário como sendo de “(...) “administração directa”” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 188), pois refere-se a um questionário em que é o “(...) próprio inquirido que o preenche” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 188).

3.3.2. *DESENHOS*

Durante a elaboração do diagnóstico inicial e da avaliação final, considerou-se pertinente que os alunos desenhassem aquilo que entendiam sobre o conceito de «fotografia», isto porque, os «desenhos anotados» podem ser utilizados como técnica de avaliação, uma vez que, “(...) consistem em ilustrações que representam e descrevem visualmente o pensamento do aluno acerca de um conceito” (Lopes & Silva, 2012, p. 104). Neste sentido, os alunos foram “(...) desafiados a pensar sobre como representar visualmente e explicar uma ideia com o uso mínimo de palavras” (Lopes & Silva, 2012, p. 104), ou seja, neste caso, representaram visualmente o que pensavam acerca do conceito de «fotografia».

Assim, “(...) os *desenhos anotados do aluno* possibilitam que os alunos acedam aos seus conhecimentos prévios e representem visualmente o seu pensamento” (Lopes & Silva, 2012, p. 105), mas também podem “ser usados depois de os alunos terem tido a oportunidade de desenvolver formalmente ideias científicas durante a fase de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 105), uma vez que, “o ato de desenhar para explicar um conceito ou fenómeno possibilita consciencializar ideias e, assim, autoavaliar a sua aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 106).

3.3.3. *OBSERVAÇÃO*

Ao longo do desenvolvimento do trabalho de projeto, foi necessário recorrer à observação como técnica de recolha de dados, uma vez que esta “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), sendo assim, “a observação ajuda a

compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Como tal, “a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Outros autores referem-se à observação como sendo qualitativa, ou seja, na observação qualitativa “(...) o observador passa muito tempo no contexto a observar com o objectivo de compreender melhor o fenómeno em estudo” (Coutinho, 2011, p. 290).

3.3.3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante define-se como sendo

(...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

Isto é, na observação participante, o investigador torna-se o principal instrumento de observação, uma vez que o mesmo integra o meio que pretende investigar, ou seja, este tem a oportunidade de vivenciar o contexto e as diversas situações, sendo que posteriormente fará o registo dos acontecimentos (Sousa & Baptista, 2011).

Outros autores defendem que a observação participante “(...) consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior” (Sousa, 2009, p. 113).

A observação participante permite, por sua vez, ao investigador “(...) um nível mais elevado de precisão na informação” (Pardal & Correia, 1995, p. 50), uma vez que, é considerada uma técnica de investigação qualitativa bastante adequada ao investigador que pretende “(...) compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Boutin *et. al.* 2005, p. 155).

3.3.4. FOTOGRAFIA

O registo fotográfico foi uma técnica à qual foi necessário recorrer nesta investigação, para que fosse possível registar vários momentos da realização das propostas educativas. Sendo assim, autores como Bogdan e Biklen (2003) referem que a “(...) fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p.183), sendo que as fotografias são uma fonte que fornece “(...) fortes dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 183).

As fotografias para esta investigação foram produzidas pela própria professora e investigadora, ou seja, a utilização da máquina fotográfica foi feita em simultâneo com a observação participante (Bogdan & Biklen, 2003).

Assim, tendo em conta a investigação, a máquina fotográfica foi utilizada “(...) como um meio de lembrar e estudar detalhes” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 189) que poderiam ser esquecidos se a imagem fotográfica não estivesse disponível, uma vez que, “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 189).

Nesta investigação, foi também possível envolver os alunos no registo fotográfico, ao longo das atividades desenvolvidas, isto porque a máquina fotográfica é também considerada como uma ferramenta de investigação “quando o investigador dá a câmara aos sujeitos pedindo-lhes que tirem fotografias” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 190).

3.3.5. ANÁLISE DE CONTEÚDO

O momento da análise de dados é uma etapa muito importante para o desenvolvimento da investigação. Assim, após a recolha de dados é necessário que se faça a organização e a seleção dos mesmos, pois facilitará a sua apresentação e discussão (Sousa & Baptista, 2011).

Neste estudo, o tratamento dos dados incluiu a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica bastante utilizada para a análise de texto e utiliza-se não apenas na análise de dados qualitativos, mas também se utiliza na análise de dados

quantitativos, ou seja, na análise de inquéritos por questionário em que as perguntas são de tipo “aberto” (Coutinho, 2011).

A análise de conteúdo “(...) é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (...), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/ temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193).

Esta técnica de análise de dados tem como objetivo “(...) a transformação de documentos qualitativos em dados quantitativos” (Cohen & Manion, 1987 citado por Sousa, 2009, p. 265) assim, a sua intenção é “(...) inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente” (Sousa, 2009, p. 264).

A organização da análise de conteúdo realiza-se em três momentos que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2009). A pré-análise “é a fase de organização propriamente dita” (Bardin, 2009, p. 89), uma vez que é neste momento que se organiza o material, que se escolhe os documentos a serem submetidos a análise, que se formula as hipóteses e os objetivos e se elabora indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 2009; Coutinho, 2011). A exploração do material é a fase mais longa, uma vez que se refere à realização das decisões tomadas na pré-análise, ou seja, refere-se à análise de conteúdo propriamente dita. (Coutinho, 2011; Sousa, 2009) Esta fase refere-se ao momento da codificação, uma vez que, os dados brutos são transformados de forma organizada e agrupados em unidades que permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2009; Coutinho, 2011). O último passo da análise de conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados, que consiste na interpretação dos mesmos e na criação de inferências, sendo que, neste momento é fundamental “(...) voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação” (Coutinho, 2011, p. 196) isto porque, “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação” (Bardin, 1997; Esteves, 2006 citado por Coutinho 2011, p. 196).

4. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O processo iniciou-se com um momento de avaliação diagnóstica efetuado através do registo das ideias prévias que os alunos tinham acerca do conceito de «fotografia». Para tal, os alunos foram questionados relativamente ao que já sabiam sobre este conceito e registaram as suas ideias, tendo o desenho e a escrita como meios de expressão. No Quadro 4.1 apresenta-se a análise do conteúdo das respostas dadas pelos alunos à questão “O que sei sobre a fotografia?” (ver Anexo II).

Quadro 4.1 – Análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos à questão “O que sei sobre a «Fotografia?»”

Categorias	Unidades de resposta	N.º de respostas	Total
<i>Processo</i>	“... é feita pela máquina fotográfica” (Aluno A)	1	7
	“...é uma coisa que faz flash...” (Alunos B e N)	2	
	“... é tirada de uma máquina fotográfica.” (Aluno R)	1	
	“A máquina fotográfica tira a foto...” (Aluno I)	1	
	“... faz um grande clarão dentro da máquina fotográfica.” (Aluno J)	1	
	“... é uma máquina que faz fotos às pessoas.” (Aluno C)	1	
<i>Produto</i>	“... nós ficamos lá.” (Alunos B e N)	2	14
	“...tem de ser bonita para ficar bem.” (Aluno E)	1	
	“...são para ficar muito bem e colocar num sítio lindo da casa para ficar fixe.” (Aluno E)	1	
	“...é para mim uma foto onde se pode fazer piadas e risotas e isso para mim é uma coisa muito gira.” (Aluno F)	1	
	“... é uma imagem de uma pessoa.” (Aluno G)	1	
	“... é uma imagem dentro do quadro.” (Aluno H)	1	
	“... é às vezes uma recordação.” (Aluno L)	1	
	“... são papeis a cores que mostram um cópia de uma coisa.” (Aluno L)	1	
	“... é como se fosse um retrato ou uma pintura mas a fotografia é uma coisa diferente que se tira com uma máquina.” (Aluno M)	1	
	“... é uma imagem que é retirada de uma outra pessoa com uma máquina fotográfica.” (Aluno O)	1	
	“... é uma pessoa que o fotógrafo tira e depois aparece um cartão.” (Aluno Q)	1	
	“... a foto sai da máquina igual e assim não é preciso ver-nos ao espelho.” (Aluno I)	1	
	“...é uma máquina que tem folhas e fica pintada e desenhada...” (Aluno J)	1	

<i>Intervenientes</i>	“... o homem que tira as fotos chama-se fotógrafo.” (Aluno R)	1	2
	“A minha prima é fotógrafa profissional...” (Aluno D)	1	

No processo de análise de conteúdo, constatou-se que as respostas dos alunos se referiam ao processo de “tirar” uma fotografia, à fotografia enquanto objeto, e também a quem intervém no ato de fotografar. Estas três dimensões presentes nas respostas dos alunos constituíram as categorias de análise: *Processo, Produto e Intervenientes*.

Vendo a distribuição das respostas pelas categorias de análise, conclui-se que as conceções alternativas dos alunos acerca da «fotografia» se situam, sobretudo, na categoria *Produto*. Ou seja, para a maioria dos alunos, a «fotografia» refere-se à imagem impressa, ao objeto físico denominado «fotografia».

Tal como foi referido anteriormente, as respostas dos alunos também incluíam um desenho (ver Anexo III), concretizando a *técnica dos desenhos anotados* sugerida por Lopes & Silva (2012). Assim, observando e analisando o conteúdo dos desenhos, constatou-se que os principais elementos representados se referiam à imagem impressa, ou seja, ao objeto «fotografia», havendo apenas um aluno que desenhou uma representação da figura humana e uma máquina fotográfica colocada num tripé. Sendo assim, verificou-se que os desenhos realizados pelos alunos estavam em total coerência com as respostas escritas, ou seja, os alunos representaram visualmente o conteúdo da resposta dada por escrito.

Sendo este momento o «ponto de partida» do projeto, o problema encontrou definição, para os alunos, na constatação de que havia respostas diferentes relativamente à conceção que cada um tinha sobre «fotografia» e que seria necessário esclarecer e aprender mais sobre o assunto. Assim, em seguida, os alunos foram questionados relativamente ao que gostariam de saber acerca da «fotografia», tendo estes registado, por escrito, as suas respostas à questão “O que quero saber/descobrir acerca da «fotografia»?” (ver Anexo IV). O Quadro 4.2 apresenta as questões formuladas pelos alunos, constituindo estas a problemática que deu sentido ao desenvolvimento do projeto (ver Anexo V).

Quadro 4.2 – Questões formuladas pelos alunos

Categorias	Questões formuladas	N.º de alunos que formulou a questão	Total
<i>Processo</i>	O que é a “fotografia”? (Aluno E)	1	18
	Quando é que apareceu a “fotografia”? (Alunos B, D e E)	3	
	Porque é que a “fotografia” se chama “fotografia”? (Aluno M)	1	
	Como é que a fotografia passa para o papel? (Alunos D e L)	2	
	Que atividades se podem fazer com a “fotografia”? (Aluno A)	1	
	Como é que são as máquinas fotográficas? (Alunos R, G e N)	3	
	Porque é que a máquina fotográfica faz flash? (Alunos C, D, N e Q)	4	
	O que são máquinas fotográficas instantâneas? (Aluno H)	1	
	Como é que aparecem as pessoas na máquina fotográfica? (Alunos D e M)	2	
<i>Produto</i>		0	0
<i>Intervenientes</i>	Quem é que inventou a “fotografia”? (Alunos A, C, E, I, L, M, P e Q)	8	12
	Tem de se tirar um curso para ser fotógrafo? (Aluno N)	1	
	Quem inventou a máquina fotográfica? (Alunos D, L e O)	3	

Considerou-se pertinente enquadrar as questões formuladas pelos alunos nas categorias de análise anteriormente definidas. Assim, verificou-se que o que os alunos queriam saber e descobrir sobre a «fotografia», eram aspetos relacionados, sobretudo, com o *Processo*. Ou seja, a maioria dos alunos queria saber e descobrir mais sobre como se faz «fotografia».

Fazendo uma leitura global dos dados recolhidos nesta fase, constatou-se que as conceções que os alunos tinham sobre «fotografia» se situavam ao nível do *produto* e que estes tinham curiosidade e vontade de ampliar os seus conhecimentos sobre o *processo* de produção de fotografias.

4.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Relativamente à segunda fase, que corresponde à planificação do desenvolvimento do projeto, os alunos começaram por ser questionados relativamente ao que poderiam fazer para encontrar respostas às questões anteriormente formuladas (ver Anexo IV). Novamente por escrito, responderam à questão “O que posso fazer para descobrir?”, colocada pela professora-investigadora, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

- ➔ “Ir ao museu da fotografia.” (Aluno B)
- ➔ “Perguntar à nossa família e à professora.” (Alunos L e C)
- ➔ “Ver filmes.” (Aluno D)
- ➔ “Falar com fotógrafos.” (Aluno D)
- ➔ “Na internet.” (Alunos G, N, Q, A, D, E, O e F)
- ➔ “Em livros ou enciclopédias.” (Alunos N, O, Q, A, D, E, M, O, E e C)
- ➔ “Na escola (biblioteca).” (Aluno H)

Analisando as respostas dos alunos, verifica-se que os mesmos facilmente identificaram diversas fontes onde poderiam recolher informação sobre a «fotografia». Assim, tendo em conta o Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico, e no que se refere à identificação de fontes de recolha de informação sobre um determinado assunto, é de salientar que o mesmo apresenta dois descritores de desempenho relacionados com este aspeto que são “utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes” (Reis *et. al.*, 2009, p. 35) e “dominar técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação” (Reis *et. al.*, 2009, p. 38). Damos assim um exemplo de uma experiência integradora e interdisciplinar.

O trabalho por projeto pressupõe que a planificação seja elaborada pelo professor em conjunto com os alunos, isto porque, a planificação cria “(...) momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33), sendo assim, “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33). Como tal, uma vez que para tomar qualquer decisão acerca da planificação era necessário a participação dos alunos, estes responderam por escrito à questão “O que quero fazer acerca da «fotografia?»” (ver

Anexo IV), colocada pela professora-investigadora, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

- ➔ “Postais.” (Aluno A)
- ➔ “Tirar fotografias com a máquina fotográfica.” (Alunos B, E, H e N)
- ➔ “Fazer jogos.” (Aluno C)
- ➔ “Fazer trabalhos de desenho.” (Aluno C)
- ➔ “Tirar fotografias com a máquina fotográfica dos fotógrafos profissionais.” (Aluno D)
- ➔ “Ser fotógrafo.” (Aluno E)
- ➔ “Fazer um retrato.” (Aluno G)
- ➔ “Enfeitar uma fotografia com efeitos especiais virtualmente.” (Aluno L)
- ➔ “Fazer uma máquina fotográfica com cartão, fita-cola, etc.” (Aluno O)
- ➔ “Tentar copiar uma fotografia para um papel.” (Aluno O)
- ➔ “Fazer uma fotografia com a minha família.” (Aluno P)
- ➔ “Tirar fotografias giras.” (Aluno Q)
- ➔ “Gostava de passar as fotografias para a pen e da pen para o computador.” (Aluno R)

Com os contributos dos alunos sobre as experiências em que se podiam envolver para encontrar respostas às suas questões, delineou-se uma sequência de propostas educativas a realizar. Assim, apresenta-se no Quadro 4.3 as atividades que integraram o projeto “Descobrir a «fotografia»”.

Quadro 4.3 – Propostas educativas desenvolvidas durante o projeto “Descobrir a «fotografia»”

Data	Proposta educativa
29.10.2013 05.11.2013	Criação da caixa das novidades da fotografia
05.11.2013	Diálogo com os alunos acerca de um possível nome para designar a caixa
05.11.2013	Apresentação da atividade “A fotografia quero investigar, com os meus pais vou pesquisar”
12.11.2013	Recolha e tratamento de informações acerca da «fotografia»
12.11.2013	Pintura em papel de cenário de uma capa
18.11.2013	Visita à exposição de fotografia na galeria da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira intitulada “A preto e branco... ou quase” de Paulo Simões.
19.11.2013	Utilização da máquina fotográfica digital para a recolha de imagens.
25.11.2013	Elaboração de notícias com informação acerca da «fotografia».

25.11.2013	Desenho sobre o «fotógrafo»
26.11.2013	Visita à loja de fotografia
26.11.2013	Registo sobre a visita à loja de fotografia através da expressão escrita e do desenho
3.12.2013	Construção do “Foto Jornal - O jornal fotográfico da turma 48”
10.12.2013	Visionamento de um vídeo sobre fotogramas
10.12.2013	Observação e manipulação de diversos fotogramas
10.12.2013	Elaboração de composições visuais para os fotogramas
16.12.2013 17.12.2013	Montagem do laboratório fotográfico
16.12.2013 17.12.2013	Elaboração do projeto final e revelação manual do fotograma
06.01.2014	Construção de uma narrativa sobre a «fotografia»
07.01.2014	Resolução de problemas matemáticos sobre a «fotografia»
07.01.2014	Registo das ideias finais dos alunos sobre o que sabem acerca da «fotografia» através do desenho e da expressão escrita.
13.01.2014	Preparação da exposição dos trabalhos e pesquisas realizadas acerca da «fotografia».
14.01.2014	Exposição e apresentação do trabalho desenvolvido no projeto, para a comunidade educativa

As atividades planeadas foram sendo reformuladas ao longo do decurso do projeto, e do processo de investigação-ação, tendo por base os interesses e sugestões dos alunos e a relevância das aprendizagens que seriam proporcionadas. Nestas decisões, também foram consideradas as opiniões das restantes intervenientes na prática pedagógica, nomeadamente, as professoras cooperante e supervisora e a colega de prática pedagógica.

4.3. FASE III – EXECUÇÃO DO PROJETO

Esta fase diz respeito à Execução do Projeto, sendo portanto nesta que os alunos “partem para o processo de pesquisa, através de experiências diretas” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 16).

De seguida, apresenta-se a descrição das propostas educativas realizadas durante a fase de execução do projeto.

Criação da caixa das novidades da fotografia

Nesta proposta educativa, a professora lançou um desafio à turma, que foi o de criar uma caixa em forma de máquina fotográfica, sendo que essa caixa tinha como objetivo motivar os alunos a pesquisarem mais informações sobre a «fotografia», pois a mesma servia para organizar e guardar as pesquisas realizadas em casa pelos mesmos, com o auxílio dos seus familiares.

Foram disponibilizados diversos materiais: uma caixa de cartão, papel de jornal, papel prateado, cola, cápsulas de café (vazias e limpas), rolos de cartão e tintas. A construção a realizar envolvia o recorte, a união de elementos através da colagem e de encaixes, o revestimento das formas através da técnica do *papier maché* e a pintura. As diferentes tarefas foram divididas pelos alunos, que trabalharam organizados em dois grupos de dez elementos.

Os alunos cortaram as folhas de papel de jornal em pedaços mais pequenos. Em seguida, foram selecionados dois elementos de cada grupo para revestir a caixa e os rolos de cartão com o papel de jornal, que posteriormente serviriam para fazer a estrutura e a “objetiva” da máquina fotográfica. Enquanto esta tarefa decorria, um aluno de cada grupo circulava pela sala e tirava fotografias com uma máquina digital, fazendo assim o registo do processo de construção da caixa. Estas tarefas aconteceram em simultâneo, sendo realizadas de forma rotativa por todos os alunos, com o acompanhamento da professora. A fase de secagem prolongou-se por alguns dias, tendo a pintura sido realizada num outro momento.

Para pintar a caixa a professora trabalhou com cada aluno individualmente, tendo todos os alunos participado nesta tarefa. A secagem da pintura também se prolongou por alguns dias, tendo a montagem do trabalho final – uma caixa com a forma de uma máquina fotográfica – sido realizada posteriormente. As cápsulas de café e o papel prateado serviram para representar partes da máquina: os botões, o dispositivo do *flash* e o ecrã. O espaço da sala de aula foi adaptado à atividade a realizar.

Surgiu também a ideia de dar um nome à caixa. Assim, através do diálogo com os alunos ficou decidido que a caixa teria o nome de FotoNovidades (ver Anexo VI).

Apresentação da atividade “A fotografia quero investigar, com os meus pais vou pesquisar”

Após a elaboração da caixa das novidades, nem todos os alunos se mostraram interessados em pesquisar. Surgiu então a ideia, por parte de alguns alunos, de enviar um recado aos pais ou encarregados de educação.

Nesta sequência, a professora aceitou a proposta dos alunos e lançou o desafio para que a família participasse no projeto. Para isso, elaborou um recado dirigido aos pais ou encarregados de educação a solicitar a participação dos mesmos, a ser entregue pelos alunos (ver AnexoVII).

É de salientar que este foi um grande desafio, pois foram vários os alunos que trouxeram para a escola a recolha de informação (pesquisas) que fizeram com os familiares em suas casas, sendo que, os alunos trouxeram diversas fotocópias e impressões de textos e imagens retiradas da internet. Assim, pode-se considerar que esta proposta veio reforçar a participação dos pais no quotidiano escolar dos alunos (ver Anexo VIII).

Recolha e tratamento de informações acerca da «fotografia»

Nesta proposta educativa os alunos foram distribuídos em grupos de dois, três e quatro elementos, para que fosse possível recolher e tratar informações acerca da «fotografia», tendo como objetivo encontrar resposta às perguntas sobre a «fotografia», anteriormente formuladas. Para tal, os alunos liam as informações que se encontravam nas fotocópias dos livros e nas impressões de textos retirados da internet e, de seguida, selecionavam das mesmas as informações que pretendiam e recortavam essa mesma informação. Posteriormente, foi distribuído a cada grupo uma ficha que continha a pergunta à qual queriam responder e um espaço em branco onde teriam de colocar o que tinham descoberto/encontrado (ver Anexo IX e X). O espaço da sala de aula foi adaptado à atividade a realizar.

Pintura em papel de cenário de uma capa

Esta proposta educativa surgiu porque os alunos da turma estavam a abordar um conteúdo de Língua Portuguesa que era a «notícia» e, nesse contexto, surgiu a ideia de fazer um jornal e de as informações recolhidas serem tratadas em forma de «notícia».

Sendo assim, começou-se por elaborar a capa do jornal que foi feita em papel de cenário, utilizando duas técnicas de expressão plástica para compor visualmente a mesma – a *impressão* e a *pintura com esponja*. O carimbo tinha a forma de uma máquina fotográfica e o aluno teria de pintar com um pincel toda a superfície e posteriormente carimbar no papel de cenário. Para a pintura com esponja, foi construído um molde vazado, em acetato, que representava uma película de filme fotográfico. Esta técnica foi posta em prática, colocando o molde no papel de cenário e, em seguida, os alunos usavam a esponja com tinta para preencher com cor os vazamentos. A prática destas técnicas trouxe novas aprendizagens e experiências aos alunos. O espaço da sala de aula foi adaptado à atividade a realizar (ver Anexo XI).

Visita à exposição de fotografia na galeria da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira intitulada “A preto e branco... ou quase” de Paulo Simões.

No âmbito de outras atividades a realizar com a turma, estava prevista uma visita à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira. No entanto, uma das professoras da escola, que conhecia o projeto, informou sobre uma exposição de fotografia que se encontrava patente na galeria da Biblioteca. Assim, considerou-se importante que os alunos visitassem a referida exposição, permitindo-lhes assim, poder compreender que as «fotografias» também podem ser trabalhos artísticos apresentados em exposições.

No dia em que os alunos fizeram a visita guiada à biblioteca, no final da mesma tiveram então a oportunidade de visitar a exposição de fotografias de Paulo Simões, intitulada “A preto e branco...ou quase”. No decorrer desta experiência, foi sobretudo interessante observar os alunos a trocarem ideias sobre o que estavam a observar nas fotografias expostas (ver Anexo XII).

Utilização da máquina fotográfica digital para a recolha de imagens.

Esta atividade surgiu a pedido de vários alunos, sendo que a mesma foi realizada com cada aluno individualmente, para que fosse possível explicar a cada um as diferentes funcionalidades da máquina fotográfica digital. Foi solicitado a todos os alunos que fotografassem sempre o mesmo objeto, para que fosse possível, perceber se os mesmos utilizavam as diferentes funções da máquina, assim como se pensavam na melhor forma de tirar a fotografia. Vendo as fotografias, constata-se que os alunos utilizaram as diferentes funcionalidades da máquina tais como o *zoom*, o *flash*, colocar a máquina em diferentes posições relativamente ao objeto a fotografar (na vertical, na horizontal e na oblíqua). Alguns alunos, não exploraram tanto as funcionalidades da máquina, mas acabaram por se movimentar para conseguir aproximar ou afastar o objeto, obtendo assim fotografias com enquadramentos diferentes. Nesta atividade os alunos utilizaram a fotografia como meio de expressão e comunicação (ver Anexo XIII).

Elaboração de notícias com informação acerca da «fotografia».

Nesta proposta educativa os alunos formaram dez grupos de dois elementos cada, sendo que, posteriormente foi distribuído aos vários grupos as fichas (ver Anexo XIV) onde constava a informação que selecionaram anteriormente numa outra proposta educativa.

Os alunos leram toda a informação contida nas folhas e trataram-na de forma a respeitar as regras de redação de uma notícia (ver Anexo XV). No final, fizeram a revisão do texto redigido. Para esta revisão, os alunos tiveram de verificar se o título fazia a síntese da notícia; se a cabeça da notícia respondia às perguntas *Quem?*, *O que?*, *Onde?* e *Quando?*; e também se o corpo da notícia respondia às questões *Como?* e *Porquê?*. Os alunos verificaram também se utilizaram linguagem clara, simples e acessível, se usaram frases do tipo declarativo e também verificaram se apresentaram a informação sem dar a sua opinião. Após a conclusão da redação e revisão das notícias, estas foram transcritas para formato digital e impressas.

Esta foi uma atividade que proporcionou a consolidação de conhecimentos, uma vez que os alunos já tinham abordado as regras de redação de uma «notícia».

Desenho sobre o «fotógrafo»

Esta atividade surgiu com o intuito de levar os alunos a pensar e a desenhar o que era para eles um «fotógrafo» e quais eram as suas ferramentas de trabalho para que fosse possível perceber as várias concepções dos alunos.

Os desenhos que resultaram desta atividade, na sua maioria, mostram representações da figura humana em ação com um objeto – a máquina fotográfica. Em alguns casos, também se observa o suporte da máquina (tripé). Assim, estes resultados possibilitam a seguinte leitura: para os alunos, o «fotógrafo» é um profissional que faz fotografias. Num dos desenhos, para além do fotógrafo, está também representada uma outra figura humana (uma mulher vestida de noiva). Pode-se considerar também que, para os alunos, a profissão de fotógrafo se associa à ação de fotografar em acontecimentos especiais (ver Anexo XVI).

Visita à loja de fotografia

Nesta proposta educativa os alunos deslocaram-se à loja de fotografia “Carlos Portugal – Fotografia”, com o intuito de ficar a conhecer e saber mais sobre o trabalho do fotógrafo, sobre o trabalho que se faz numa loja de fotografia e também sobre o que é necessário para fazer «fotografia». Nesta visita, os alunos tiveram oportunidade de ter um momento de conversa com um fotógrafo, esclarecendo todas as suas dúvidas, conheceram um estúdio de fotografia, tiraram fotografias e visionaram o processo de revelação/impressão de fotografias digitais (ver Anexo XVII).

No regresso à escola, os alunos fizeram um registo sobre a visita através da expressão escrita e do desenho, respondendo às seguintes questões: *O que mais gostaste na visita?*; *O que menos gostaste na visita?*; *O que aprendeste com a visita à loja de fotografia?*; *O que gostavas de ter feito e não fizeste?*; *Esclareceste todas as tuas dúvidas?*; *Se não, que dúvidas é que ainda tens?* (ver Anexo XVIII e XIX).

Construção do “Foto Jornal” - O jornal fotográfico da turma 48

Nesta atividade os alunos, organizados em grupos de dois elementos, fizeram recortes nas notícias já impressas, separando as várias partes da notícia. Após esta operação,

«reorganizaram» a notícia numa composição sobre uma folha de papel de jornal. Em seguida, com a ajuda da professora, cada grupo colou a sua notícia na capa do jornal elaborada anteriormente em papel de cenário. Mais uma vez, o espaço da sala de aula foi adaptado à atividade a realizar (ver Anexo XX).

Visionamento de um vídeo sobre fotogramas

Nesta proposta educativa os alunos tiveram a possibilidade de ver um vídeo sobre a elaboração de fotogramas e a revelação dos mesmos¹. Os alunos mostraram-se bastante atentos durante o visionamento do vídeo, apesar de este ser apresentado em inglês. No entanto, à medida que o vídeo decorria a professora explicava todo o seu conteúdo.

No contexto destas explicações, os alunos tiveram ainda a oportunidade de ver e identificar todos os utensílios e materiais necessários para fazer fotogramas: o papel fotográfico, o líquido revelador, o líquido de paragem, o líquido fixador, as cuvetes para os líquidos, as pinças, a luz de segurança e o ampliador.

Observação e manipulação de diversos fotogramas

Esta atividade tinha como objetivo despertar o interesse e a motivação dos alunos, tornando mais concreta a noção de «fotograma», sendo este um conceito novo para os alunos. Foi bastante notório o seu entusiasmo e interesse assim que tiveram a possibilidade de observar e manusear diversos fotogramas em suporte de papel, elaborados previamente pela professora. Os alunos puderam ainda ver imagens representativas de outros fotogramas, recolhidas numa pesquisa feita na internet pela professora, apresentadas em formato digital e projetadas na sala de aula (ver Anexo XXI).

Elaboração de composições visuais para os fotogramas

Após a visualização dos fotogramas a professora explicou aos alunos a forma como conseguiu chegar à realização do fotograma final, tendo para isso elaborado diferentes composições visuais, dispendo objetos/formas sobre o papel fotográfico.

¹ Vídeo Photogram disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=98v-1wIvmRQ>

Assim, para esta proposta educativa a professora distribuiu pelos alunos folhas brancas com 10x15cm, pois eram estas as dimensões do papel fotográfico em que iriam realizar os fotogramas, num momento posterior. Individualmente, os alunos realizaram várias composições visuais, dispondo no suporte várias formas obtidas através do desenho da linha de contorno de alguns objetos da sala, como por exemplo, rolhas de cortiça, tampas de plástico, cartolinas, clips, entre outros, ou do seu material escolar, tais como, lápis, canetas, réguas, borrachas, entre outros. É de salientar que houve alunos que optaram por desenhar e recortar os elementos que queriam usar para construir o seu fotograma. Estas composições seriam os «projetos» para os fotogramas a realizar no momento seguinte (ver Anexo XXII).

Montagem do laboratório fotográfico

A montagem do laboratório fotográfico foi realizada pela professora com a ajuda de dois alunos da turma. O local escolhido foi um pequeno espaço de arrumos, pois era o local onde existia menos luminosidade, característica imprescindível a um laboratório fotográfico. Assim, e uma vez que foi um local improvisado, este não teve a devida organização de um verdadeiro laboratório, uma vez que num laboratório de fotografia deve existir uma «parte húmida» onde se encontram os líquidos necessários e água e no lado oposto deve existir uma «parte seca» onde se encontra o ampliador e o papel fotográfico. Mas, ainda assim, apesar do pouco espaço disponível tentou-se dividir o local em duas partes. Procurou-se também que o espaço salvaguardasse aspetos de segurança, uma vez que se iria contactar com produtos químicos (ver Anexo XXIII).

Elaboração do projeto final e revelação manual do fotograma

Nesta proposta educativa os alunos tiveram a oportunidade de realizar com a ajuda da professora o projeto final, neste caso, o fotograma. A professora trabalhava com cada aluno individualmente, começando por pedir ao aluno que colocasse umas luvas e um avental. Em seguida, apagava-se a luz branca, deixando ficar a luz de segurança (luz vermelha) ligada. O aluno retirava o papel fotográfico da caixa, colocava o papel debaixo da luz vermelha do ampliador e seguidamente colocava os objetos que teria selecionado no seu «projeto» em cima do papel. Quando a composição estivesse organizada ligava-se momentaneamente a luz branca do ampliador. Após a construção

do fotograma eram retirados os objetos de cima do papel fotográfico e procedia-se ao processo de revelação do mesmo.

Ao revelar o papel fotográfico, este teria de passar sequencialmente em alguns líquidos: líquido revelador, banho de paragem, líquido fixador, e por último, água. Por fim, colocava-se em fase de secagem, sendo pendurado com uma mola num fio (ver Anexo XXIV).

Ao ver o resultado final os alunos ficavam fascinados com os diferentes efeitos visuais que resultavam das características dos objetos pois, estes eram opacos e translúcidos. Os alunos compreenderam que aspeto visual dos fotogramas dependia das propriedades de opacidade ou translucidez dos objetos.

No final da realização do fotograma os alunos foram capaz de identificar os nomes dos químicos utilizados para a revelação, assim como a sua função, identificando também a ordem de utilização, bem como o tempo necessário que o papel deveria estar em cada cuvete.

Em todos os momentos deste processo se salientou a importância de ter comportamentos seguros na manipulação dos diferentes utensílios e materiais, assim como o uso de vestuário protetor, neste caso, luvas e avental próprios (ver Anexo XXV).

Construção de uma narrativa sobre a «fotografia»

Para esta proposta educativa formaram-se novamente dez grupos de dois elementos. Em seguida, cada grupo recebeu quatro imagens: duas representavam figuras humanas, uma representava uma paisagem e outra uma máquina fotográfica.

A proposta consistia em construir uma narrativa envolvendo a fotografia e os elementos representados nas quatro imagens disponibilizadas.

Inicialmente os alunos estavam com alguma dificuldade em conseguir utilizar as quatro imagens, mas depois de uma ajuda por parte da professora, para «desbloquear» o processo criativo, os mesmos conseguiram construir narrativas muito interessantes (ver Anexo XXVI).

Resolução de problemas matemáticos sobre a «fotografia»

Nesta atividade os alunos trabalharam organizados em pares, tendo de resolver vários problemas matemáticos que envolviam o tema «fotografia», tendo estes sido formulados pela professora. À medida que cada grupo ia terminando a resolução dos problemas, participava na construção da mascote do projeto, que era a representação de uma máquina fotográfica. Neste trabalho foram feitas algumas colagens que representavam as várias partes da máquina fotográfica (ver Anexo XXVII).

4.4. FASE IV – DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

A quarta fase corresponde à divulgação e avaliação do desenvolvimento do projeto “Descobrir a «fotografia»”. Nesta fase, salienta-se a divulgação do projeto, assim como a realização de uma análise reflexiva e avaliativa global das aprendizagens realizadas pelos alunos, durante o decorrer do mesmo.

Registo das ideias finais dos alunos

Esta atividade desenvolveu-se com o objetivo de os alunos refletirem acerca das aprendizagens realizadas com a implementação do projeto.

Com esta proposta foi possível proporcionar espaço e liberdade aos alunos para mostrarem a sua opinião acerca do projeto desenvolvido, isto porque para o aluno a avaliação é como uma viagem de “retorno” ao interior do projeto, retorno a si mesmo enquanto autor e avaliador do vivenciado (Vasconcelos *et al.*, 2012). Para a realização da avaliação, a investigadora distribuiu a cada aluno um questionário com as seguintes questões: *O que sei agora sobre “fotografia”?*; *O que aprendi/descobri com o projeto?*; *O que mais gostei de fazer?*; *O que menos gostei de fazer?*; *O que foi mais difícil de fazer?* (ver Anexo XXVIII). Em seguida, os alunos realizaram um desenho que representava as suas ideias atuais sobre a «fotografia», após as experiências vivenciadas no projeto.

Preparação da exposição dos trabalhos e pesquisas realizadas acerca da «fotografia»

Nesta atividade os alunos e a professora-investigadora refletiram sobre o quanto seria benéfico partilhar com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido e fizeram uma seleção e preparação dos trabalhos realizados durante o projeto. Assim, os alunos decidiram que a melhor forma de conseguir divulgar o trabalho seria preparar uma exposição. Os alunos manifestaram o seu desejo e interesse em expor todos os trabalhos realizados, no entanto, uma vez que a quantidade era elevada, não era possível colocar os mesmos no hall de entrada da escola. Foi então decidido que o espaço da exposição seria a sala de aula da própria turma.

Exposição do trabalho desenvolvido para a comunidade educativa e a família

Nesta atividade, conforme as opiniões dos alunos e com a ajuda da professora-investigadora, os mesmos compuseram a exposição, que mostrava todo o trabalho desenvolvido e continha fotografias que retratavam o mesmo. Durante o intervalo da manhã os alunos das restantes turmas da escola foram convidados a visitar a exposição do projeto “Descobrir a «fotografia»” (ver Anexo XXIX).

“A divulgação é um momento crucial do projecto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo equitativo e significativo” (Vasconcelos *et. al.*, 2012, p. 78). O momento da divulgação, foi então, o momento em que se deu o final do projeto.

Em seguida, serão focados os aspetos mais relevantes no que é relativo à avaliação, em três dimensões: (1) a avaliação das aprendizagens proporcionadas pelas diferentes propostas educativas que constituíram o projeto; (2) a avaliação que os alunos fizeram relativamente ao seu envolvimento no projeto; e (3) a avaliação relativa às conceções dos alunos sobre «fotografia» no momento final do projeto.

(1) No que se refere à avaliação das aprendizagens, é de salientar que esta decorreu ao longo do desenvolvimento do projeto, uma vez que foi sendo realizada no decorrer das propostas educativas implementadas, através da observação dos comportamentos dos alunos durante o processo, da análise dos trabalhos realizados, das reflexões em grande

e pequenos grupo e da aplicação de questionários durante as diferentes fases. O projeto visava proporcionar aos alunos aprendizagens integradoras, facilitadoras do desenvolvimento de competências em diferentes áreas curriculares. Crê-se que esta intenção foi cumprida, uma vez que os alunos tiveram um bom desempenho em itens de avaliação que correspondem às áreas curriculares de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressão e Educação Plástica. No Anexo XXX apresenta-se o conjunto de referentes que foram considerados na avaliação das aprendizagens proporcionadas pelas diferentes atividades.

(2) Outra vertente da avaliação do projeto consistiu em questionar os alunos sobre o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram de fazer e o que tinha sido mais difícil de fazer. Para tal, foram distribuídos aos alunos questionários nos quais teriam de responder através da expressão escrita. Assim, na pergunta “*o que mais gostei de fazer?*”, constatou-se que, no geral, as respostas indicam que os alunos gostaram de todas as atividades, destacando-se a elaboração do fotograma, a visita à loja de fotografia e a construção das máquinas fotográficas em cartão (ver Anexo XXXI).

Relativamente à pergunta “*o que menos gostei de fazer?*”, a maioria dos alunos referiu o trabalho de recolha e tratamento de informação e a elaboração das notícias (ver Anexo XXXII). Na pergunta “*o que foi mais difícil de fazer?*”, as respostas dos alunos destacaram o processo de elaboração dos fotogramas, o trabalho em grupo e a construção da narrativa (ver Anexo XXXIII).

(3) No que concerne especificamente ao processo de investigação-ação e a um dos objetivos delineados, foi realizado um momento final de avaliação, com o intuito de perceber quais eram as atuais conceções acerca da «fotografia», após a vivência das diversas experiências de aprendizagem. Para tal, os alunos foram questionados relativamente ao que sabiam atualmente sobre este conceito e também o que aprenderam/descobriram com o projeto, tendo registado as suas ideias, novamente, através da escrita e do desenho.

No Quadro 4.4 apresenta-se a análise do conteúdo das respostas dadas pelos alunos à questão “O que sei agora sobre «fotografia?»” e à questão “O que aprendi/descobri com o projeto?” (ver Anexo XXXIV e XXXV).

Quadro 4.4 – Análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos à questão “O que sei agora sobre «fotografia»?” e à questão “O que aprendi/descobri com o projeto?”

Categorias	Unidades de resposta	N.º de respostas	Total
<i>Processo</i>	“... é uma imagem feita com a máquina fotográfica.” (Aluno A)	1	26
	“... sei quais são os produtos para fazer os fotogramas.” (Alunos D e P)	2	
	“... é tirada com a máquina fotográfica.” (Aluno F)	1	
	“... é uma imagem tirada pela máquina fotográfica.” (Aluno M)	1	
	“... fazer fotografias sem a máquina fotográfica.” (Alunos O, G e J)	3	
	“... tirar fotografias sem uma máquina fotográfica.” (Alunos R e B)	2	
	“... fazer uma máquina fotográfica.” (Alunos B, E, C e N)	4	
	“... podem ser feitas fotografias com produtos sem ser com máquinas.” (Aluno I)	1	
	“... sei como é que o <i>flash</i> funciona.” (Aluno L)	1	
	“... a máquina faz <i>flash</i> , tem gravações e podemos fazer vídeos...” (Aluno Q)	1	
	“... a máquina tira fotografias.” (Aluno Q)	1	
	“Sei que para fazer fotogramas é preciso fazer a composição visual e por o que queremos em cima do papel fotográfico, é preciso um ampliador e uma luz vermelha.” (Aluno H)	1	
	“... existem fotos que são feitas sem máquina que se chamam fotogramas.” (Aluno A)	1	
	“... as fotografias só podem ser feitas com papel fotográfico.” (Aluno B)	1	
	“Aprendi que se tivermos uma caixa muito escura com o papel dos fotogramas e fizermos um buraco com uma agulha na caixa e se taparmos com o dedo e formos à rua e apontarmos para essa coisa tirarmos o dedo depois pegamos no papel e está lá a coisa” (Aluno D)	1	
	“...precisa de três líquidos e uma luz vermelha para fazer a fotografia bem.” (Aluno E)	1	
	“...fazer fotografias sem máquina que é o fotograma e utiliza-se três produtos” (Aluno J)	1	
“... a fotografia foi inventada no século XIX ano 1816.” (Aluno O)	1		
“...para fazer o fotograma precisamos de três líquidos.” (Aluno R)	1		
<i>Produto</i>	“Sei fazer fotogramas...” (Alunos D, C, E, N e P)	5	8
	“Sei como se faz um fotograma...” (Aluno L)	1	
	“... pesquisas na internet.” (Alunos C e E)	2	
<i>Intervenientes</i>	“Sei quem inventou a fotografia...” (Alunos D e L)	2	3
	“... foi um francês chamado Joseph Nicéphore Niépce.” (Aluno M)	1	

Vendo a distribuição das respostas pelas categorias de análise, conclui-se que as concepções dos alunos acerca da «fotografia» após as experiências práticas se situam sobretudo, na categoria *Processo*. Ou seja, para a maioria dos alunos, a «fotografia» passou a ser vista de uma maneira diferente, uma vez que inicialmente os alunos se referiam à imagem impressa, ou seja, ao objeto físico denominado «fotografia» e agora, se referiam ao processo de “tirar” uma fotografia.

Nesta fase de avaliação, as respostas dos alunos incluíam também um desenho, tal como na fase inicial. Assim, observando e analisando o conteúdo dos desenhos, verifica-se que os principais elementos representados se referem ao processo de “tirar” fotografias, isto porque, a maioria dos alunos desenhou a representação de uma máquina fotográfica, assim como uma figura humana representativa da imagem do fotógrafo. Alguns alunos representaram momentos vivenciados no decurso do projeto. Sendo assim, constatou-se que os desenhos realizados pelos alunos estavam em total coerência com as respostas escritas, ou seja, mais uma vez, os alunos representaram visualmente o conteúdo da resposta dada por escrito (ver Anexo XXXVI).

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Neste ponto apresento as considerações finais sobre o processo de investigação. Para tal, enumero uma síntese de resultados que se destacaram em relação aos efeitos das experiências práticas nas concepções dos alunos sobre a «fotografia». Assim sendo, refiro-me ao cumprimento dos objetivos inicialmente formulados e indico os principais resultados que constituem a resposta à questão de investigação. Por fim, indico também quais considero ser as limitações do estudo e sugiro aspetos que podem ser tidos em conta para futuras investigações.

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor sistematizar as conclusões deste estudo, relembro que pretendia identificar contributos, para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que resultavam de experiências práticas que incidiam sobre a «fotografia» enquanto meio de expressão e comunicação.

A descrição do desenvolvimento do projeto, que foi apresentada no ponto anterior, é permeada pelas diferentes ações da investigação-ação e evidencia que as experiências

práticas influenciaram as concepções que os alunos tinham sobre «fotografia». De igual modo, também evidencia que a vivência das experiências proporcionadas pelo projeto contribuiu para que os alunos construíssem aprendizagens muito diversas, significativas e contextualizadas.

As experiências em torno da «fotografia» permitiram a integração de conhecimentos de diversas áreas curriculares, tendo em conta o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As diferentes propostas envolveram, sequencialmente ou em simultâneo, as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica. De igual modo, foi possível proporcionar o desenvolvimento de atitudes como a cooperação, a participação, a iniciativa, a responsabilidade e a autonomia. Dou como exemplo a necessidade de ter comportamentos seguros em determinados momentos do projeto, tais como o contacto com determinados objetos e produtos para a realização dos fotogramas. A realização de tarefas em grupo foi também facilitadora do desenvolvimento de atitudes.

Este projeto permitiu aos alunos vivenciar diversos momentos de novas experiências, pois contactaram pela primeira vez com novas técnicas e materiais de expressão plástica. Damos como exemplo, não só a elaboração dos fotogramas, mas também a elaboração do jornal – que permitiu aos alunos aprender a organizar a informação de forma diferente e que incluiu a participação da família – as visitas à exposição de fotografia na Biblioteca e à loja de fotografia, entre muitas das outras propostas educativas que constituíram o projeto.

No entanto, tal como foi referido anteriormente por Leite, *et. al.*, (1989) (citado por Vasconcelos *et. al.*, 2012), este foi um projeto que permitiu uma grande implicação dos alunos, uma vez que envolveu trabalho de pesquisa partilhado com os familiares, tempos de planificação e também de intervenção com o objetivo de responder aos problemas encontrados, sendo que assim, foi permitido não só desenvolver os conhecimentos e capacidades dos alunos, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética (Katz & Chard, 1997). Foi possível presenciar estes aspetos ao observar os comportamentos dos alunos durante a visita à exposição de fotografia e durante as atividades em que puderam desenvolver a sua expressão e criatividade. São de referir, como exemplos, os momentos em que fotografaram, em que organizaram os «projetos»

para os fotogramas, ou os diversos momentos em que utilizaram o desenho para comunicar as suas ideias.

Assim, na minha opinião, é de salientar que as experiências práticas descritas tiveram um grande impacto no quotidiano escolar dos alunos envolvidos, uma vez que, contrastaram com o normal trabalho letivo da turma a vários níveis, tais como, o tempo letivo despendido na área curricular de Expressão e Educação Plástica, o uso de vários espaços e materiais, a diversidade de experiências de aprendizagem concretizadas e a quantidade de trabalhos práticos realizados. Consideramos assim, que o impacto foi positivo, pois foi possível proporcionar aos alunos experiências significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, considero pertinente referir o que se alcançou no que diz respeito aos objetivos da investigação. Relativamente ao objetivo específico 1. *Identificar as conceções alternativas dos alunos sobre a «fotografia»*, verificou-se que estas estavam essencialmente relacionadas com o *Produto*. Ou seja, para os alunos, a «fotografia» tinha como significado apenas a imagem impressa, isto é, o objeto físico denominado «fotografia».

No que se refere ao objetivo específico 2. *Proporcionar aos alunos experiências práticas com a «fotografia»*, este também foi cumprido. O relato que apresentei relativamente ao desenvolvimento do projeto, evidencia as diversas formas sob as quais os alunos construíram conhecimentos teóricos e práticos em torno da «fotografia», que passou a ser entendida também como um meio de expressão e comunicação. Muitas das atividades realizadas advieram da iniciativa e interesse dos alunos, tendo sido também «novas» experiências.

Relativamente ao objetivo específico 3. *Envolver os alunos em experiências integradoras em torno da «fotografia»*, considero que em todas as experiências desenvolvidas ao longo do projeto os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver aprendizagens relativas a diferentes áreas curriculares. Todas as experiências foram integradoras e permitiram abordagens a conhecimentos das áreas curriculares presentes no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo elas, Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica. Com o projeto, possibilitei a operacionalização de um subdomínio da área de Expressão e Educação

Plástica – a Fotografia – cuja concretização não seria possível, pela necessidade de ter acesso a materiais e utensílios muito específicos.

No que diz respeito ao objetivo específico 4. *Avaliar os efeitos das experiências práticas nas concepções dos alunos sobre a «fotografia»*, é de salientar que os resultados obtidos após o *terminus* do projeto indicaram que houve mudanças nas concepções dos alunos sobre a «fotografia», uma vez que passaram a focar sobretudo o *Processo* de “tirar” uma fotografia e não o *Produto*. Ao longo do projeto, os alunos evidenciaram também ter compreendido que a fotografia é um meio de expressão e comunicação.

Relativamente à resposta à questão de investigação “*Em que medida as experiências práticas influenciam as concepções que os alunos têm sobre «fotografia»?*”, considero que todos os aspetos mencionados anteriormente constituem a resposta à mesma, uma vez que mostram em que medida as experiências práticas influenciaram as concepções dos alunos sobre «fotografia». Ficou demonstrado que, após as experiências práticas, as concepções dos alunos se modificaram, revelando novos conhecimentos teóricos e práticos sobre o significado de «fotografia». Esta afirmação também se refere ao cumprimento do objetivo geral *Compreender como as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas pelos alunos influenciam as suas concepções sobre a «fotografia»*.

Considero que as principais limitações deste estudo se prendem com o facto de não ser possível a generalização dos resultados. Sendo o estudo de uma situação circunstancial, as mesmas ações realizadas num outro contexto poderiam apresentar resultados diferentes. Outra limitação prende-se com o tempo para desenvolver o projeto, pois se houvesse mais tempo este poderia ter incluído uma maior diversidade de experiências com outros processos da Fotografia. Para futuras investigações, considero que seria relevante desenvolver processos de ensino e aprendizagem que possibilitassem um maior conhecimento do uso da fotografia pelas crianças, como meio de expressão e comunicação.

CONCLUSÃO

A elaboração do presente relatório foi sem dúvida uma das etapas mais importantes para a minha formação académica. Este tornou-se um desafio no qual tive a possibilidade de superar alguns obstáculos e ultrapassar alguns medos, mas que, no fundo, me permitiu crescer e desenvolver não só a nível profissional, mas também a nível pessoal e social.

No que se refere à componente reflexiva, saliento o papel fulcral da observação, da planificação, das rotinas, da avaliação e da reflexão, isto porque, ao refletir sobre todos estes aspetos assim como sobre o meu desempenho, as experiências vivenciadas e as aprendizagens desenvolvidas, levou-me a ser uma pessoa mais consciente, mais crítica, mais observadora, mais reflexiva e sobretudo, a estar atenta às crianças, assim como à minha intervenção, levando-me a fazer uma reflexão sobre a ação e na ação. É de salientar que este crescimento só foi possível através das pesquisas e leituras que fui fazendo de forma a fundamentar os aspetos anteriormente mencionados, mas também através da partilha de experiências.

Toda a componente reflexiva me permitiu verificar que existiu uma evolução gradual ao longo de todo este processo, levando-me a adquirir novas aprendizagens e aperfeiçoando o meu papel de educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, a minha forma de atuar ou de agir, pode variar consoante as crianças ou os alunos com os quais tenho a oportunidade de trabalhar.

No que diz respeito à componente investigativa apresentada neste relatório, é de salientar que esta foi sem dúvida muito importante para a minha formação, uma vez que me permitiu alargar horizontes tanto na área curricular de Expressão e Educação Plástica, como nas restantes, assim como, acerca da Metodologia de Trabalho por Projeto. Ao iniciar a investigação confesso que estava com algum medo de não conseguir concretizar a mesma, uma vez que tive muitas dificuldades em perceber como realizar as diversas fases da investigação e em conseguir que estas fossem um «todo» interligado e coerente, tendo em vista atingir os objetivos definidos e a resposta à questão de investigação. No entanto, considero ainda que senti algum receio no que se refere à dimensão da investigação e também à motivação e interesse dos alunos, tendo receio de que a mesma não estivesse adequada às necessidades e características do grupo em questão.

Considero no entanto que, o meu papel de professora-investigadora foi fundamental nesta investigação, uma vez que, através dos incentivos e das propostas educativas, contribuí para que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de pesquisa, observação, comunicação e reflexão, assim como as suas competências e atitudes, num trabalho conjunto que envolveu as famílias e a comunidade escolar e não escolar.

Apesar de todas as dificuldades mencionadas anteriormente, considero que foi uma investigação muito gratificante, pois permitiu-me realizar diversas aprendizagens, fazendo-me sentir ainda mais realizada por ter proporcionado aos alunos momentos de aprendizagens significativas despertando neles o interesse pela «fotografia».

Ao longo desta caminhada e através de todas as vivências, foi possível perceber o papel do educador/ professor, sendo que, considero que este deve ser apenas um orientador do conhecimento, sendo a criança/ aluno o principal responsável pelos seus conhecimentos. Considero no entanto, que o professor deve ser reflexivo e deve ter a consciência dos seus atos e das suas consequências para que seja possível melhorar a sua prática, tornando-se num profissional competente. Assim, considero que as minhas aprendizagens não terminam por aqui, antes pelo contrário, irei sempre investir no meu conhecimento para me tornar cada vez melhor educadora/ professora.

Para finalizar, considero que todo o percurso desenvolvido até aqui teve muitos momentos fortes e fracos, mas todos eles resultaram em aprendizagens bastante significativas que foram e serão fundamentais para o meu futuro enquanto professora e educadora, estando consciente do meu papel, tendo sempre como finalidade o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In: S. Ferreira, *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos* (pp. 11-38). Campinas: Papirus Editora.

Arcari, A. (2001). *A Fotografia – As Formas, os Objetos, o Homem*. Lisboa: Edições 70.

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

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartolomeu, L. (2010). Intervenção atempada: da avaliação à intervenção educativa no contexto de creche – a escala de avaliação Growing Skills II. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 29-30.

Bauret, G. (2000). *A Fotografia*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boutin, G., Goyette, G. & Hébert, M. (2005). *A investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Brandimiller, J. (2011). *Exercícios do Olhar – A Fotografia na Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado não editada, Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.

Castello-Lopes, G. (2004). *Reflexões Sobre Fotografia – Eu, A Fotografia, Os Outros*. Odivelas: Assírio & Alvim.

- Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt. Intervención educativa y Expresión Plástica. In *Educación Social*, n.º 28, 99-120.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Font, J. (2004). El lenguaje plástico en el campo de la intervención socioeducativa. In *Educación Social*, n.º 28, 13-18.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hillyard, S. (2004). *Fotografia – Manual Prático*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (2010). *Enquadramento da resposta social Creche*. Manual de Processos – Chave. 2.ª Edição. Acedido a, 02, fevereiro, 2013 em http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF.

Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. São Paulo: Artmed.

Joaquim, F. (2012). *Fotografia em Educação Visual e Tecnológica – Estratégias de Ensino Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado não editada, Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico). Universidade do Algarve: Algarve.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.

Langford, M. (1986). *Fotografia Básica*. Lisboa: Dinalivro.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.

Ministério da Educação. (1998). *Jardim-de-infância, perguntas e respostas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. & Pérez, M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: J. Oliveira Formosinho, R.

- Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. In *Saber Educar*. Dezembro.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinheiro, A., Neves, I., Pinho, R., Oliveira, C. & Marques, M. (2007) O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122>.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 1, 85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação-CCAP.

Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, A Arte da Infância*. Porto: Edições ASA.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.

Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia: uma proposta didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender – Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 3.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens - Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

ANEXOS

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO



PARTICIPAÇÃO EM TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO

Caro Encarregado de Educação,

Como já é do seu conhecimento, somos alunas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, frequentamos o Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e estamos a realizar a nossa Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II na turma do seu educando, na Escola Básica do 1º Ciclo de Quinta do Alçada.

No âmbito desta unidade curricular, inserida no 1.º semestre do 2º ano do Mestrado que agora frequentamos, foi-nos proposta a realização de um relatório final que deverá contemplar uma dimensão investigativa. Para que possamos realizar esta dimensão investigativa, pensamos desenvolver com a turma um trabalho de projeto relacionado com a fotografia

Vimos assim, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando possa colaborar no trabalho que pensamos desenvolver na turma. Pedimos também autorização para a recolha de fotografias e/ou gravações vídeo/áudio, durante o decorrer do trabalho na sala, que serão exclusivamente utilizadas no relatório final para ilustrar o trabalho desenvolvido nos projetos, estando a identidade do seu educando sempre protegida.

Agradecemos desde já a sua compreensão,

Sem outro assunto de momento,

Atenciosamente e com os melhores cumprimentos,

A Professora titular de turma

As Professoras Estagiárias



Riscar a opção que **não interessa**:

Autorizo / Não Autorizo a participação e a recolha de registos fotográficos e/ou gravações do meu educando _____, durante as atividades desenvolvidas, no âmbito da dimensão investigativa a incluir no relatório final de mestrado.

Quinta do Alçada, ____ de Outubro de 2013

(O Encarregado de Educação)

Quadro 1 - Respostas dos alunos à pergunta “O que sei sobre a «Fotografia»?”

O que sei sobre a «fotografia»?
“A fotografia é feita pela máquina fotográfica.” (Aluno A)
“A fotografia é uma coisa que faz <i>flash</i> e nós ficamos lá.” (Alunos B e N)
“A máquina fotográfica é uma máquina que faz fotos às pessoas.” (Aluno C)
“Eu gosto muito de fotografias e costumo tirar muitas com a minha prima. A minha prima é fotógrafa profissional e gosta muito de fazer atividades com fotografias. Eu e os meus irmãos divertimo-nos muito. Não sabia que as fotografias podiam ser muito engraçadas.” (Aluno D)
“Uma fotografia tem que ser bonita para ficar bem. As fotografias são para ficar muito bem e colocar num sítio bonito da casa para ficar fixe.” (Aluno E)
“A fotografia é para mim uma foto onde se pode fazer piadas e risotas e isso para mim é uma coisa muito gira.” (Aluno F)
“Para mim uma fotografia é uma imagem de uma pessoa.” (Aluno G)
“Uma fotografia é uma imagem dentro do quadro.” (Aluno H)
“A máquina fotográfica tira a foto e depois de tirar a foto a foto sai da máquina igual e assim não é preciso ver-nos ao espelho.” (Aluno I)
“Eu acho que é uma máquina que tem folhas e fica pintada e desenhada e faz um grande clarão dentro da máquina fotográfica.” (Aluno J)
“ Uma fotografia para mim é às vezes uma recordação. As fotografias para mim são papéis a cores que mostram uma cópia de uma coisa.” (Aluno L)
“A fotografia é como se fosse um retrato ou uma pintura, mas a fotografia é uma coisa diferente que se tira com uma máquina.” (Aluno M)
“Uma fotografia é uma imagem que é retirada de uma outra pessoa com uma máquina fotográfica.” (Aluno O)
“Este livro conta aventura de dois pequenos esquimós. No Candá, vocês chamam-lhes “Inuits” mas na europa o termo “esquimó” designa um povo como chamamos aos índios, aos africanos e aos sapões. Não vejas nisso qualquer intenção suspeita e virai rapidamente a página para descobrir as aventuras dos nossos dois simpáticos amigos.” (Aluno P) – Resposta não validada
“A fotografia é uma pessoa que o fotografo tira e depois aparece um cartão.” (Aluno Q)
“Uma fotografia é tirada de uma máquina fotográfica e o homem que tira as fotos chama-se fotógrafo.” (Aluno R)

ANEXO III – DESENHOS DOS ALUNOS COMO RESPOSTA À PERGUNTA “O QUE SEI SOBRE A «FOTOGRAFIA?»”

Quadro 2 - Desenhos dos alunos como resposta à pergunta “O que sei sobre a «Fotografia?»”

<p>Aluno A</p>  <p>A fotografia é feita pela máquina fotografica.</p>	<p>Aluno B</p>  <p>a fotografia é uma coisa que faz fotos e nós tiramos lá</p>	<p>Aluno C</p>  <p>A fotografia é a máquina de fotografica e um aparelho que faz fotos ao foto.</p>	<p>Aluno D</p>  <p>Eu gosto muito de fotografar e coloco tudo muito com o modo como é tudo para a fotografia realmente é muito mais do que tirada um fotografia. Eu e a minha família gostamos muito disso tudo que a fotografia possui um muito expressão.</p>
<p>Aluno E</p> 	<p>Aluno F</p>  <p>A fotografia é uma coisa que faz fotos e nós tiramos lá.</p>	<p>Aluno G</p>  <p>O que eu sei sobre a "fotografia" é que ela é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>	<p>Aluno H</p>  <p>Fotografia é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>
<p>Aluno I</p>  <p>A fotografia é uma coisa que faz fotos e nós tiramos lá.</p>	<p>Aluno J</p> 	<p>Aluno L</p>  <p>Uma fotografia é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>	<p>Aluno M</p>  <p>O que eu sei sobre a fotografia é que ela é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>
<p>Aluno N</p>  <p>Uma fotografia é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>	<p>Aluno O</p>  <p>Uma fotografia é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>	<p>Aluno P</p>  <p>Uma fotografia é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>	<p>Aluno Q</p>  <p>O que eu sei sobre a fotografia é que ela é uma coisa que tira fotos e a gente tira lá.</p>
<p>Aluno R</p>  <p>MARIANA</p>			



Agrupamento de Escolas de Marrazes
Escola do 1º CEB de Quinta do Alçada



Nome: _____ Data: _____

Trabalho de projeto “A Fotografia”

O que quero saber / descobrir acerca da “fotografia”?

O que posso fazer para descobrir?

O que quero fazer acerca da “fotografia”?

ANEXO V – RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA “O QUE QUERO SABER/DESCOBRIR ACERCA DA «FOTOGRAFIA»?”

Quadro 3 – Respostas dos alunos à pergunta “O que quero saber/descobrir acerca da «Fotografia»?”

O que quero saber/descobrir acerca da “fotografia”?

O que é a “fotografia”? (Aluno E)

Quem é que inventou a “fotografia”? (Alunos A, C, E, I, L, M, P e Q)

Quando é que apareceu a “fotografia”? (Alunos B, D e E)

Porque é que a “fotografia” se chama “fotografia”? (Aluno M)

Como é que a fotografia passa para o papel? (Alunos D e L)

Que atividades se podem fazer com a “fotografia”? (Aluno A)

Tem de se tirar um curso para ser fotógrafo? (Aluno N)

Quem inventou a máquina fotográfica? (Alunos D, L e O)

Como é que são as máquinas fotográficas? (Alunos R, G e N)

Porque é que a máquina fotográfica faz *flash*? (Alunos C, D, N e Q)

O que são máquinas fotográficas instantâneas? (Aluno H)

Como é que aparecem as pessoas na máquina fotográfica? (Alunos D e M)

ANEXO VI – CRIAÇÃO DA CAIXA DAS NOVIDADES DA FOTOGRAFIA



Figura 1 – Alunos a recortar papel de jornal



Figura 2 – Alunos a recortar papel de jornal



Figura 3 – Aluno R e L a colar papel de jornal



Figura 4 – Aluno G e M a colar papel de jornal



Figura 5 – Caixa forrada compapel de jornal



Figura 6 – Aluno P a pintar uma parte da caixa



Figura 7 – Aluno N a pintar uma parte da caixa



Figura 8 – Aluno L a pintar uma parte da caixa



Figura 9 – Caixa das pesquisas (vista de frente)



Figura 10 – Caixa das pesquisas (vista de trás)



“ A fotografia quero investigar, com os meus pais vou pesquisar.”

Caríssimos Pais,

Tal como já é do vosso conhecimento, os alunos da turma 48 do 3.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo de Quinta do Alçada, estão a realizar um trabalho de projeto acerca da “fotografia”.

Como tal, solicitamos a vossa ajuda e participação no mesmo, sendo que para isso, precisamos que ajude o seu filho a pesquisar sobre a “fotografia”, poderá recorrer à internet, a livros, a enciclopédias, entre outros.

Os alunos deverão trazer as suas pesquisas retiradas da internet impressas em papel ou em formato digital (Pen ou CD-ROM), as pesquisas em livros, enciclopédias ou outros, deverão tirar fotocópia ou na sua impossibilidade, levar o livro para a escola para as professoras poderem tirar fotocópias.

Agradecemos desde já vossa atenção e cooperação,

Sem outro assunto de momento,

Atenciosamente e com os melhores cumprimentos,

A Professora titular de turma

As Professoras Estagiárias

ANEXO VIII – PESQUISAS DOS ALUNOS COM A FAMÍLIA

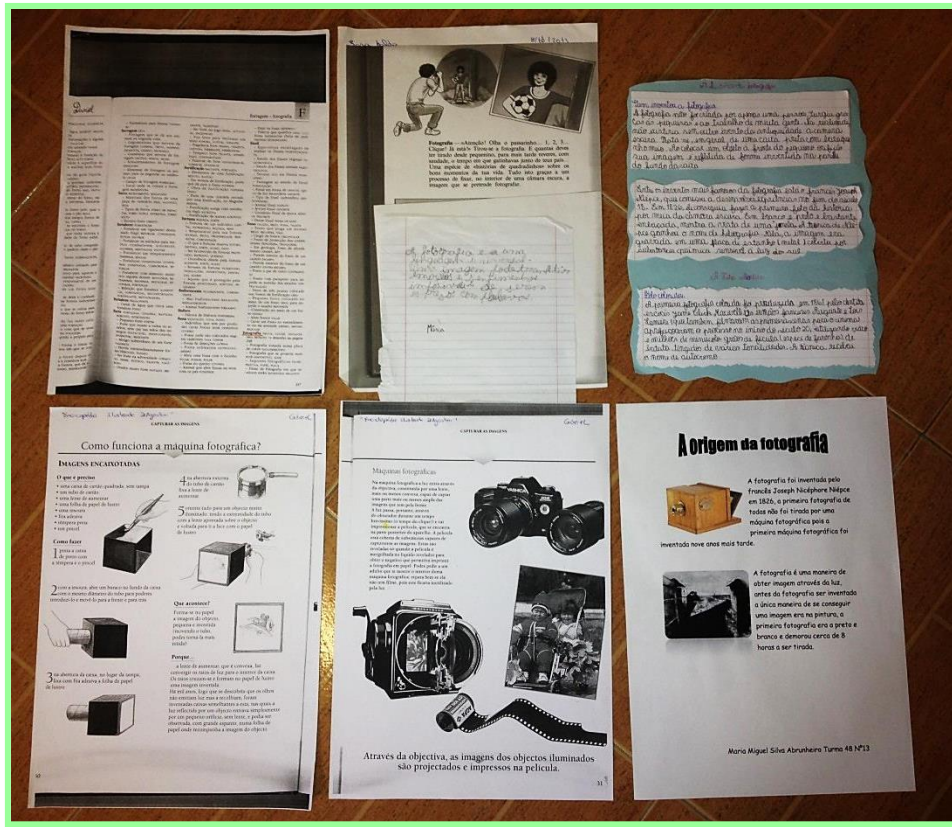


Figura 11 – Pesquisas dos alunos (realizadas em casa)

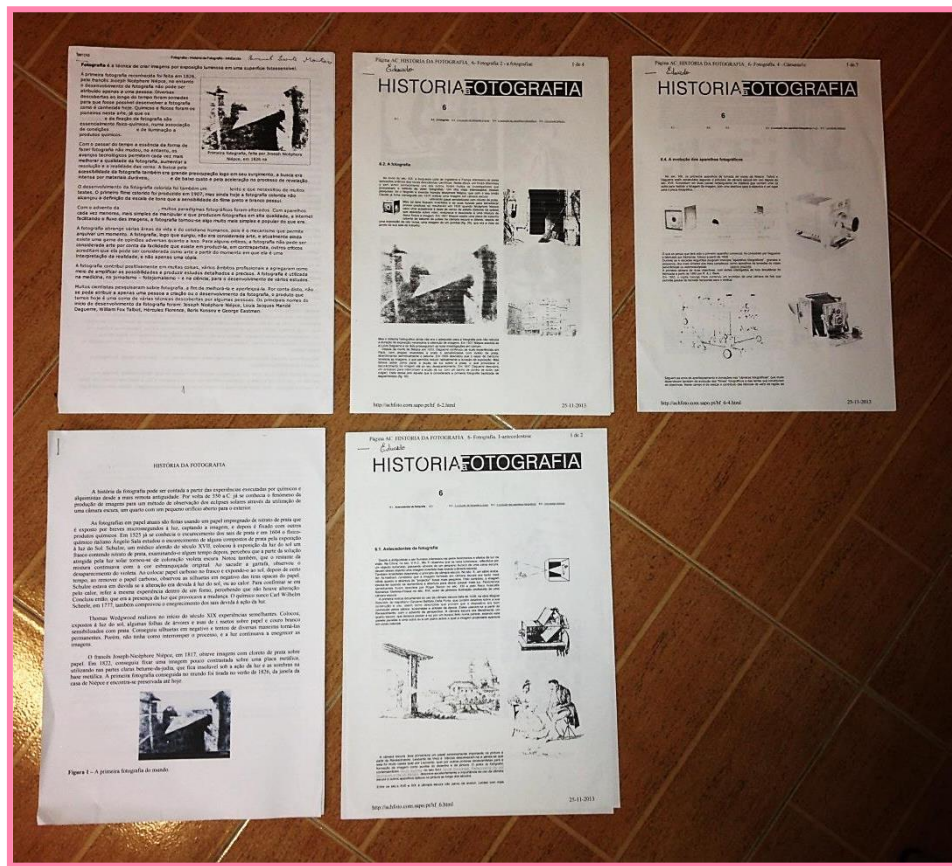


Figura 12 – Pesquisas dos alunos (realizadas em casa)

PROJETO - FOTOGRAFIA

Grupo: _____

Data: _____

O que vamos descobrir [Pergunta]: _____

O que descobrimos/encontrámos...

PROJETO - FOTOGRAFIA

Grupo: _

Data: 12/14/2013

O que vamos descobrir [Pergunta]: 4. Em que ano foi inventada a “fotografia”? _____

2. Quem é que inventou a “fotografia”? _____ 3. Quando apareceu a “fotografia”? _____

O que descobrimos/encontrámos...

No início do séc. XIX, a burguesia culta de Inglaterra e França interessou-se pelas aplicações práticas das novas descobertas científicas. Nesta altura, em locais diferentes e sem terem conhecimento uns dos outros, foram muitos os investigadores que procuravam o método de obter fotografias. Um dos mais interessados nessas pesquisas, foi o litógrafo e inventor francês Nicéphore Niépce, que com o seu irmão Claude já tinha conseguido em 1816 realizar uma imagem em câmara escura utilizando papel sensibilizado com cloreto de prata.

Em 1827 Niepce expôs uma placa de estanho coberta de betume da judeia na câmara escura e obteve, depois de uma exposição de oito horas, uma imagem de um pombal, que era a vista da janela da sua sala de trabalho.

Mas os tons ficavam invertidos e as suas buscas para sensibilizar provas positivas só resultaram em 1826 quando Nicéphore Niépce usou uma substância à base de verniz de asfalto (betume da judeia) que aplicada sobre vidro, endurecia e associada a uma mistura de óleos fixava a imagem:

Em 1835 descobriu que o vapor de mercúrio revelava as imagens, o que permitia reduzir radicalmente a duração da exposição. Mas faltava saber como parar a ação da luz sobre a prata, o que provocava o escurecimento da imagem até ao seu desaparecimento. Em 1837 Daguerre descobriu um processo



Figura 13 – Capa do jornal (visto de frente)

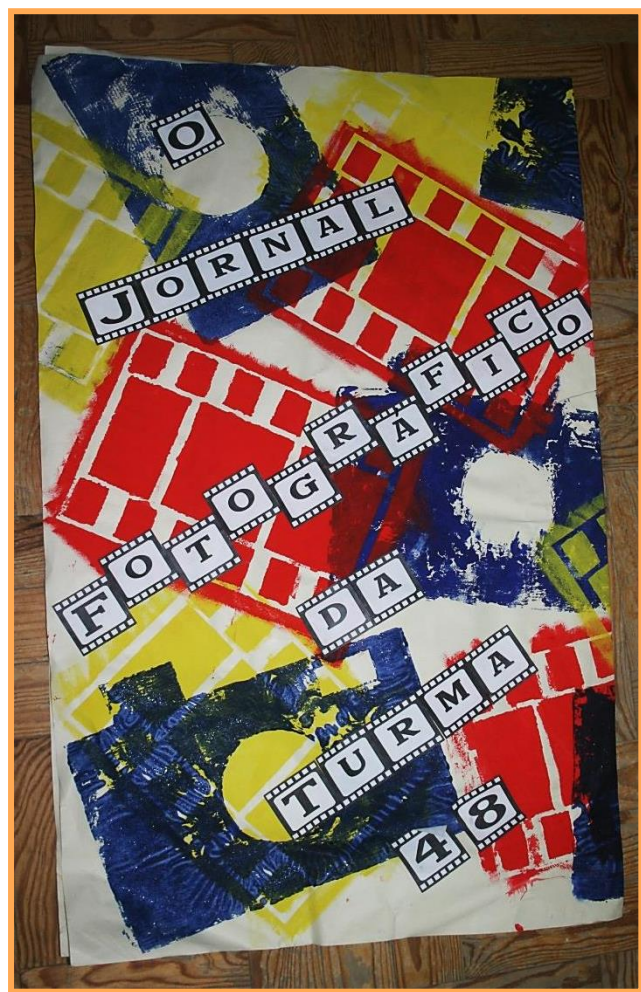


Figura 14 – Capa do jornal (visto de trás)

ANEXO XII – FOTOGRAFIAS DA VISITA À EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIA “A PRETO E BRANCO... OU QUASE” DE PAULO SIMÕES



Figura 15 – Alunos a observar as fotografias expostas



Figura 16 – Alunos a observar as fotografias expostas



Figura 17 – Aluno B a observar uma fotografia exposta



Figura 18 – Aluno H e I a observar uma fotografia exposta

ANEXO XIII – FOTOGRAFIAS DOS ALUNOS UTILIZANDO A MÁQUINA FOTOGRÁFICA DIGITAL



Figura 19 - Fotografia ao banco -
Aluno A



Figura 20 - Fotografia ao banco -
Aluno B



Figura 21 - Fotografia ao banco -
Aluno C



Figura 22 - Fotografia ao
banco - Aluno D



Figura 23 - Fotografia ao banco -
Aluno E



Figura 24 - Fotografia ao banco -
Aluno F



Figura 25 - Fotografia ao banco -
Aluno G



Figura 26 - Fotografia ao
banco - Aluno H



Figura 27 - Fotografia ao banco -
Aluno I



Figura 28 - Fotografia ao banco -
Aluno J



Figura 29 - Fotografia ao banco -
Aluno L



Figura 30 - Fotografia ao banco -
Aluno M



Figura 31 - Fotografia ao banco - Aluno N



Figura 32 - Fotografia ao banco - Aluno O



Figura 33 - Fotografia ao banco - Aluno P



Figura 34 - Fotografia ao banco - Aluno Q



Figura 35 - Fotografia ao banco - Aluno R

JORNAL DA TURMA 48

Como a fotografia passa para o papel

Para se obter a fotografia com nitidez, é preciso fazer a impressão do negativo que se fotografou de novo sobre papel branco, numa câmara escura utilizando o ampliador.



FOTOGRAFIA

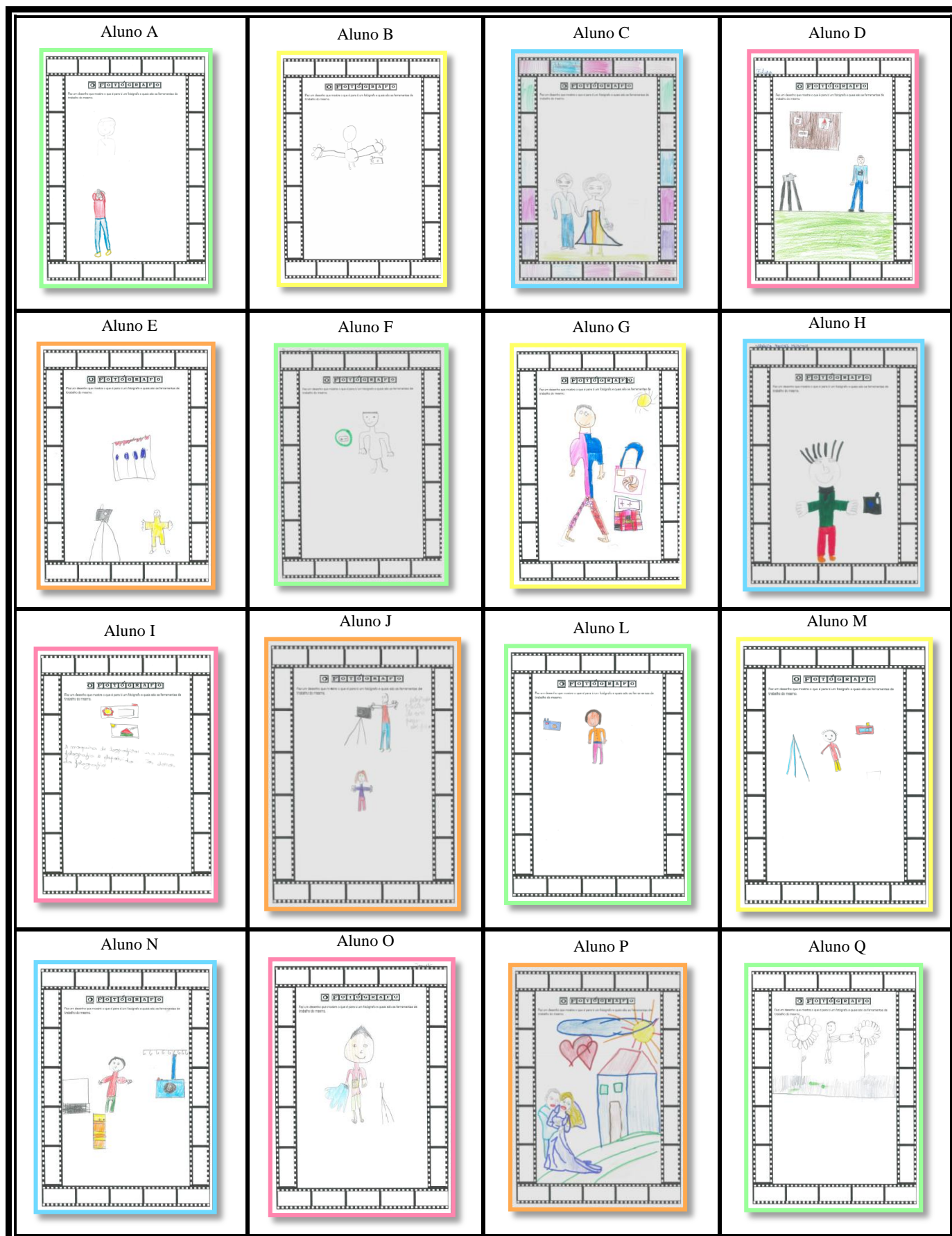
O ampliador dispõe de uma lente, para manter nítida a imagem. A lente amplia o negativo, projetando a versão ampliada da fotografia no papel de impressão. Tal como a película, o papel de impressão é revestido de uma emulsão sensível à luz. Ao ligar-se o ampliador, os sais de prata da emulsão registam a imagem ampliada, tal como na película. Depois da exposição à luz do ampliador, o papel de impressão é revelado e ficam-se as substâncias químicas, como na película. Depois de ter sido revelada, lava-se a cópia fotográfica e põe-se a secar bem assente num local plano.

Nome dos elementos do grupo:

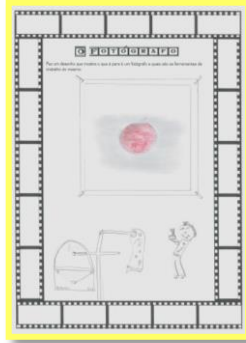
Data: 25/11/2013

ANEXO XVI – DESENHO SOBRE O «FOTÓGRAFO»

Quadro 4 – Desenho sobre o «Fotógrafo»



Aluno R



ANEXO XVII – FOTOGRAFIAS DA VISITA À LOJA DE FOTOGRAFIA



Figura 36 – Alunos a conversar com o fotógrafo



Figura 37 – Alunos a observar o processo de impressão de fotografias digitais



Figura 38 – Alunos no estúdio de fotografia



Figura 39 – Alunos a observar as fotografias a sair da máquina



Figura 40 – Alunos a observar as fotografias a sair da máquina



Figura 41 – Aluno G a tirar uma fotografia tipo passe



Agrupamento de Escolas de Marrazes
Escola do 1º CEB de Quinta do Alçada



Nome: _____ Data: _____

PROJETO FOTOGRAFIA

Depois da visita de estudo à loja de fotografia Carlos Portugal, responde às seguintes questões:

1. O que mais gostaste na visita?

2. O que menos gostaste na visita?

3. O que aprendeste com a visita à loja de fotografia?

4. O que gostavas de ter feito e não fizeste?

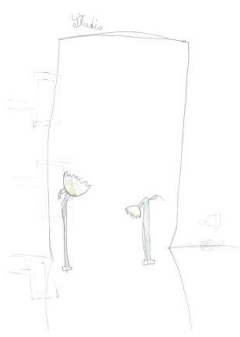




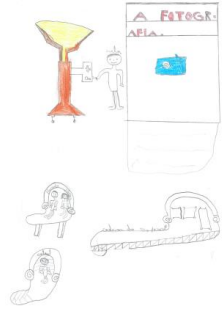


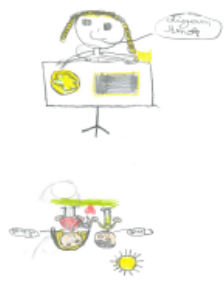
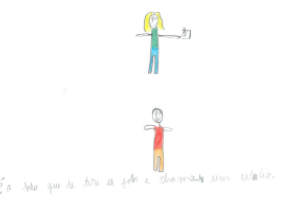


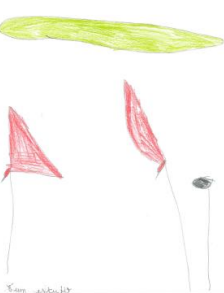



5. Esclareceste todas as tuas dúvidas?

6. Se não, que dúvidas é que ainda tens?

7. No verso desta folha faz um desenho que represente a visita à loja de fotografia.

ANEXO XIX – DESENHO SOBRE A VISITA À LOJA DE FOTOGRAFIA

Quadro 5 – Desenho sobre a visita à loja de fotografia

<p>Aluno A</p> 	<p>Aluno B</p> 	<p>Aluno C</p> 	<p>Aluno D</p> 
<p>Aluno E</p> 	<p>Aluno F</p> 	<p>Aluno G</p> 	<p>Aluno H</p> 
<p>Aluno I</p> 	<p>Aluno J</p> 	<p>Aluno L</p> 	<p>Aluno M</p> 
<p>Aluno N</p> 	<p>Aluno O</p> 	<p>Aluno P</p> 	<p>Aluno Q</p> 

Aluno R



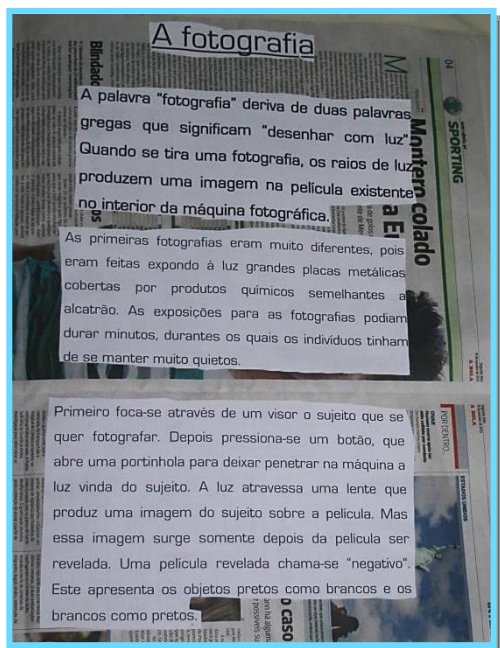


Figura 42 – Notícia sobre “Fotografia”

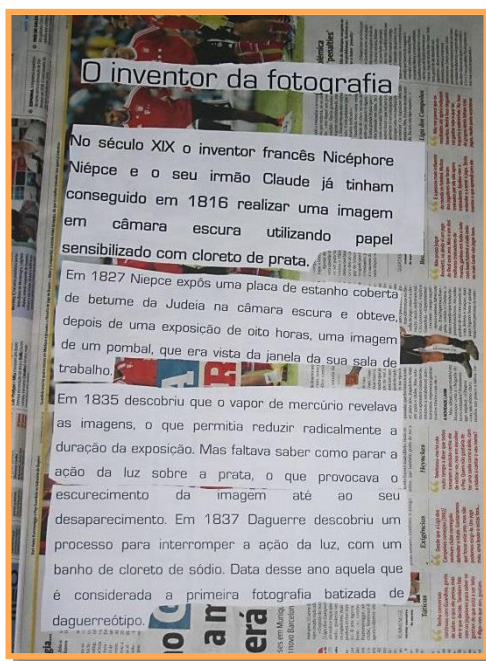


Figura 43 – Notícia sobre “O Inventor da Fotografia”

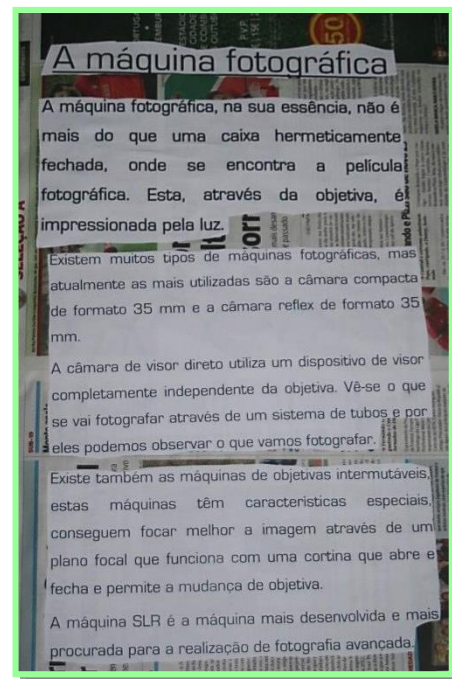


Figura 44 – Notícia sobre “A Máquina Fotográfica”

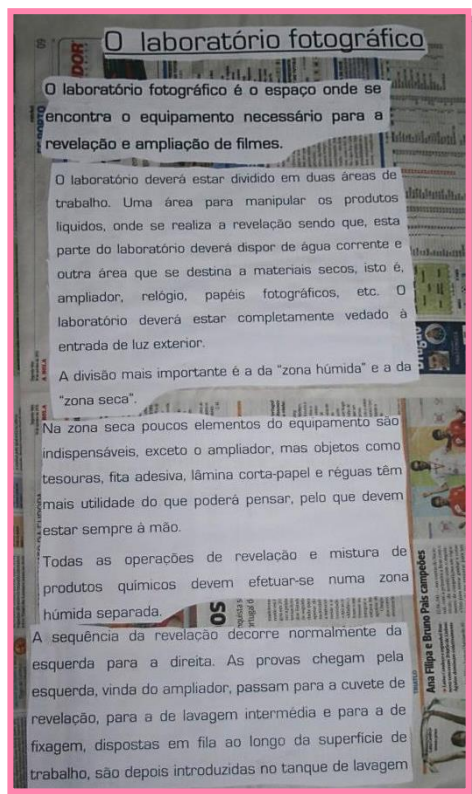


Figura 45 – Notícia sobre “O Laboratório Fotográfico”



Figura 46 – Notícia sobre “Diferentes Tipos de Fotografia”

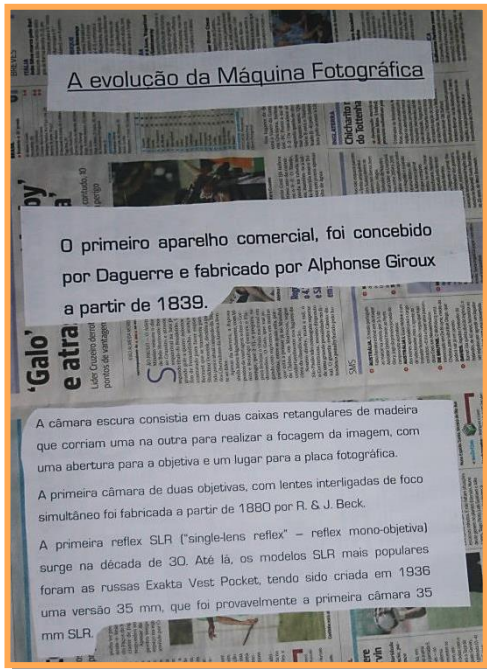


Figura 47 – Notícia sobre “A Evolução da Máquina Fotográfica”

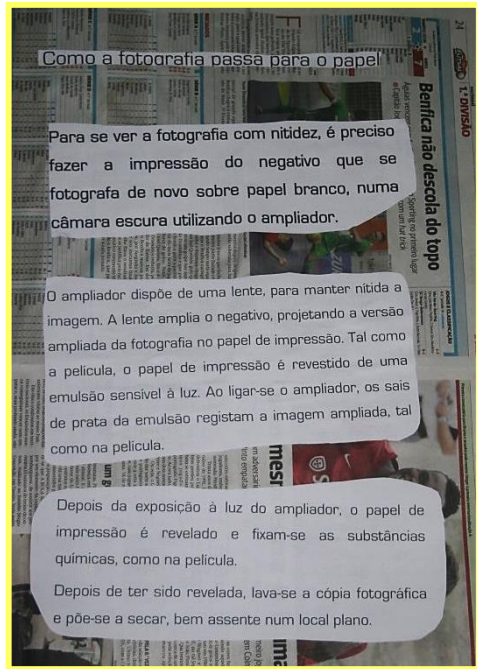


Figura 48 – Notícia sobre “Como a Fotografia Passa para o Papel”

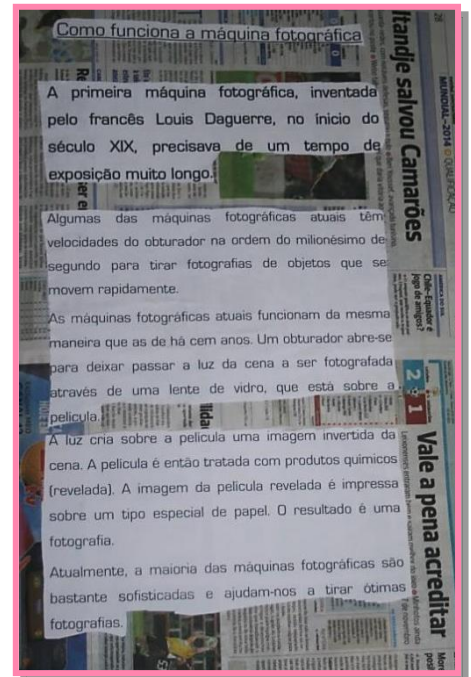


Figura 49 – Notícia sobre “Como Funciona a Máquina Fotográfica”

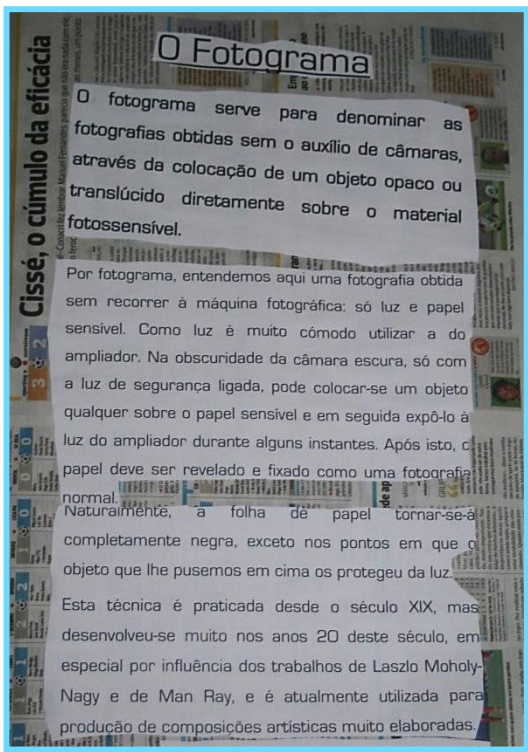


Figura 50 – Notícia sobre “O Fotograma”

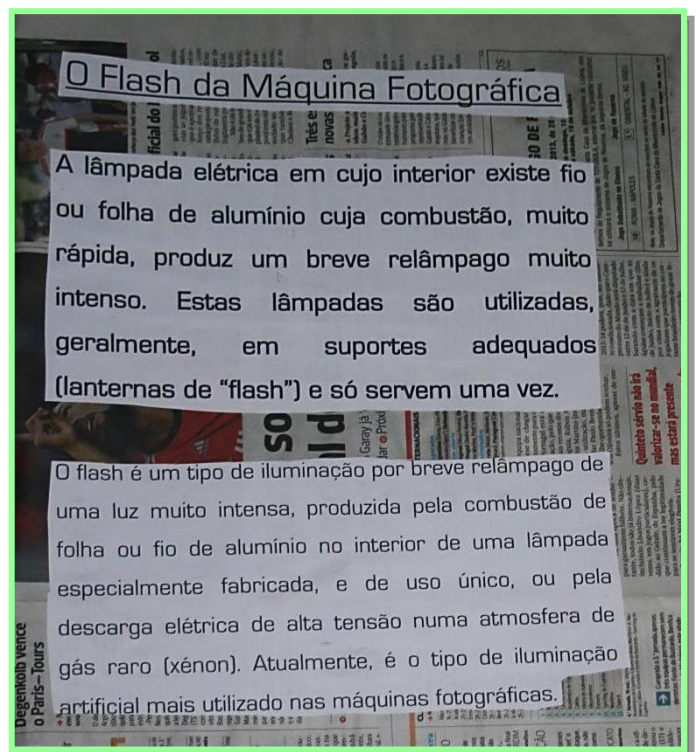


Figura 51 – Notícia sobre “O Flash da Máquina Fotográfica”

ANEXO XXI – FOTOGRAFIAS DA OBSERVAÇÃO E MANIPULAÇÃO DE DIVERSOS FOTOGRAMAS



Figura 52 – Aluno Q e F a observar e manipular fotogramas



Figura 53 – Aluno G e M a observar e manipular fotogramas



Figura 54 – Aluno O a observar fotogramas

ANEXO XXII – FOTOGRAFIAS DA ELABORAÇÃO DE COMPOSIÇÕES VISUAIS PARA OS FOTOGRAMAS



Figura 55 – Aluno G e M a fazer uma composição visual



Figura 56 – Aluno H a fazer uma composição visual



Figura 57 – Aluno J a fazer uma composição visual



Figura 58 – Composição visual do Aluno J

ANEXO XXIII – FOTOGRAFIAS DO LABORATÓRIO FOTOGRÁFICO IMPROVISADO



Figura 59 – Amplificador



Figura 60 – Cuvetes com os líquidos para a revelação dos fotografamas



Figura 61 – Líquido Revelador, Líquido de Paragem, Líquido Fixador e Papel Fotográfico



Figura 62 – Aluno B a compor o fotograma



Figura 63 – Aluno E a compor o fotograma



Figura 64 – Aluno M a revelar o fotograma



Figura 65 – Aluno D a revelar o fotograma

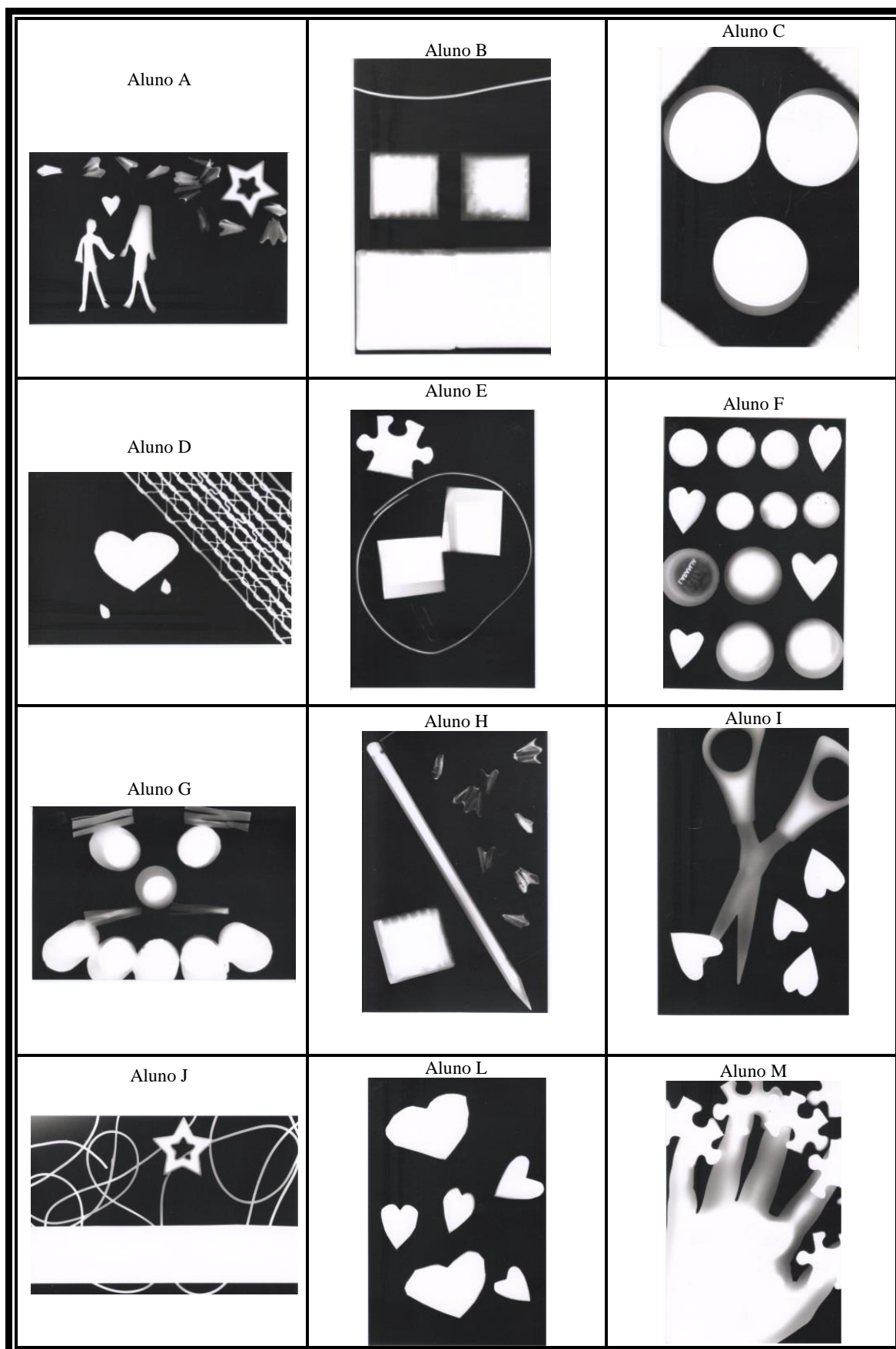


Figura 66 – Aluno O a revelar o fotograma

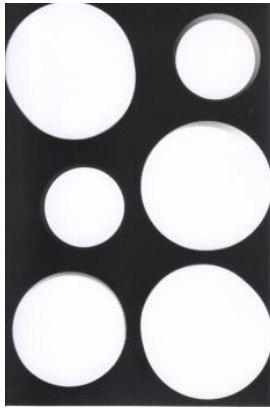


Figura 67 – Aluno R a revelar o fotograma

Quadro 6 – Fotogramas realizados pelos alunos



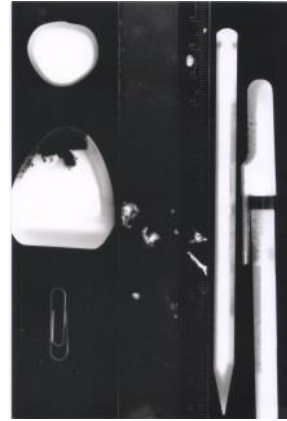
Aluno N



Aluno O



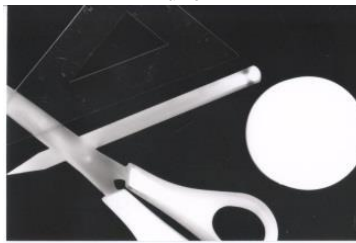
Aluno P



Aluno Q



Aluno R



Os turistas

Num belo dia, dois pequenos turistas foram visitar Liria.

Eles viram várias coisas e casas. Mas decidiram ir visitar o castelo de Liria.

Foram andando até à porta do castelo, e encontraram um velho senhor que lhes disse:

- Eu faço - vos uma visita guiada.

Os dois exploradores seguiram o velho senhor.

O senhor levou o Guilherme e Rui até uma sala e disse:

- As pessoas já não vêm aqui há mil anos.
- Si é? disseram os dois amigos.
- Esta sala era dos reis, era onde os reis faziam o que mais gostavam de fazer.
- Lembra - me do dia em que os reis se conheceram.
- Foi no dia do festival de dança, os reis dançaram juntos, e o rei pedia a rainha em casamento.

Depois dos turistas, ouviram a história, tiraram imensas fotografias a todos os interiores do castelo.

Depois da visita tiraram fotografias ao castelo.

O Guilherme e o Rui gostaram da visita e quando regressaram a casa viram as fotografias que tiraram.



1. Visita ao Museu da Fotografia

As Professoras Maria e Joana foram com a sua turma de 20 alunos visitar o Museu da Fotografia.

À entrada leram a seguinte informação relativa aos preços dos bilhetes de entrada no museu:

Crianças até aos 6 anos	3 €
Crianças dos 7 aos 12 anos.....	5 €
Adultos.....	10 €



Sabendo que existiam 5 alunos com 6 anos e os restantes tinham 7 anos, quanto pagaram as professoras? Explica como pensaste.

2. Revelação de Fotografias

A Rita durante a visita ao museu tirou 245 fotografias. Dirigiu-se a uma loja de fotografia e ficou a saber que a revelação de cada fotografia tinha um custo de 10 cêntimos.

Quanto irá pagar a Rita para revelar as suas fotografias? Explica como pensaste.



3. As Fotografias do Miguel

O Miguel tem na sua máquina 678 fotografias que quer imprimir.

Certo dia, a sua mãe pediu-lhe para imprimir as da sua máquina fotográfica que são 567 fotografias.

Quantas fotografias vai o Miguel imprimir? Explica como pensaste.



4. O erro do Fotógrafo



Ao imprimir as fotografias, o fotógrafo reparou que existiam algumas que estavam estragadas e como tal, decidiu colocá-las no lixo.

Sabendo que o fotógrafo colocou no lixo 57 fotografias, quantas fotografias é que o Miguel pagou?

5. Os Fotogramas

A professora Ana decidiu fazer fotogramas com os seus 23 alunos.

Sabendo que cada aluno fez 5 fotogramas, quantos fotogramas fizeram no total?



6. Os Fotogramas Estragados



Ao observar o resultado final, verificou-se que 10 alunos teriam elaborado incorretamente 2 fotogramas cada um.

Quantos fotogramas estavam estragados? Com quantos fotogramas ficaram no total?

7. A Compra da Máquina Fotográfica.

O José quer comprar uma máquina fotográfica, mas para guardar as fotografias o José precisa de comprar um cartão de memória.

Sabendo que a máquina fotográfica custa 250€ e o cartão de memória custa 25€, quanto gasta o José ao comprar as duas coisas?



8. O Dinheiro do José

O José tem na sua carteira 260€.

Quanto dinheiro falta ao José para conseguir comprar a máquina fotográfica e o cartão de memória?



Figura 68 – Mascote do Projeto (vista de frente)



Figura 69 – Mascote do Projeto (vista de trás)



Agrupamento de Escolas de Marrazes
Escola do 1º CEB de Quinta do Alçada



Nome: _____ Data: _____

Trabalho de projeto “A Fotografia”

O que sei agora sobre “fotografia”?

O que aprendi/descobri com o projeto?

O que mais gostei de fazer?

O que menos gostei de fazer?

O que foi mais difícil de fazer?



Figura 70 – Exposição do Projeto desenvolvido na sala de aula



Figura 71 – Exposição do Projeto desenvolvido na sala de aula



Figura 72 – Caderno para os visitantes deixarem um comentário

ANEXO XXX – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS RELATIVAS ÀS PROPOSTAS EDUCATIVAS DO PROJETO “DESCOBRIR A FOTOGRAFIA”

Quadro 7 – Itens a considerar na avaliação

Áreas curriculares	Itens a considerar na avaliação
<p>Expressão e Educação Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno comunica ideias através do desenho respondendo à questão “O que sei sobre a «fotografia?»” ✓ O aluno utiliza o desenho para representar aspetos das suas vivências e experiências ✓ O aluno ilustra de forma pessoal o que lhe é sugerido ✓ O aluno é capaz de inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados; ✓ O aluno dá sugestões acerca dos conhecimentos que gostaria de aprofundar sobre a fotografia. ✓ O aluno faz pintura lavada; ✓ O aluno faz composições colando diferentes materiais recortados; ✓ O aluno utiliza a máquina fotográfica para a recolha de imagens. ✓ O aluno pinta livremente, em grupo sobre o papel cenário; ✓ O aluno explora as possibilidades técnicas de esponjas, pinceis e tintas; ✓ O aluno imprime com carimbos; ✓ O aluno adquire novos conhecimentos acerca da fotografia e do trabalho do fotógrafo; ✓ O aluno esclarece dúvidas acerca da fotografia e de todo o processo que a envolve; ✓ O aluno utiliza corretamente a tesoura; ✓ O aluno faz composições colando diferentes materiais recortados; ✓ O aluno é capaz de contornar objetos e formas de modo a elaborar uma composição visual; ✓ O aluno é capaz de fazer composições pensando na forma como dispõe os objetos; ✓ O aluno é capaz de fazer composições que mostrem harmonia entre os diferentes objetos utilizados;
<p>Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno elabora, de modo autónomo, respostas a questionários; ✓ O aluno produz discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas tais como, partilhar informações e conhecimentos; ✓ O aluno participa ativamente no diálogo sobre o projeto «Fotografia»; ✓ O aluno utiliza técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes; ✓ O aluno utiliza técnicas de recolha e organização da informação a reter. ✓ O aluno planifica textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos tais como, recolher a informação em diferentes suportes e organizar a informação; ✓ O aluno redige textos; ✓ O aluno elabora um texto informativo-expositivo relativo a uma explicação de um acontecimento;

<p>Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno utiliza técnicas para recolher, organizar e reter a informação tais como, sublinhar tomar notas e esquematizar; ✓ O aluno faz uma leitura que possibilite resumir textos ou parágrafos; ✓ O aluno elabora cartazes; ✓ O aluno identifica erros; ✓ O aluno acrescenta, apaga e substitui palavras ou frases; ✓ O aluno cuida da apresentação final dos textos; ✓ O aluno redige corretamente utilizando caligrafia legível; ✓ O aluno redige corretamente usando vocabulário adequado; ✓ O aluno revê o texto e identifica erros; ✓ O aluno revê o texto e acrescenta, apaga e substitui palavras ou frases; ✓ O aluno reescreve o texto; ✓ O aluno ouve os outros; ✓ O aluno espera a sua vez; ✓ O aluno presta atenção ao que ouve de modo a identificar informação essencial e acessória; ✓ O aluno respeita o tema em questão; ✓ O aluno é capaz de construir narrativas, obedecendo à sua estrutura;
<p>Estudo do Meio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno com o apoio da professora estagiária consegue organizar-se em grupo. ✓ O aluno colabora com a sua equipa respeitando os professores e colaboradores; ✓ O aluno cumpre o percurso combinando as habilidades já aprendidas; ✓ O aluno reconhece a importância das regras de caminhar em grupo; ✓ O aluno desenvolve a cooperação em grupo; ✓ O aluno mostra-se cooperante com os elementos do grupo; ✓ O aluno contacta, observa e descreve locais de comércio (loja de fotografia); ✓ O aluno observa a passagem da luz através de objetos transparentes; ✓ O aluno observa a interseção da luz pelos objetos opacos; ✓ O aluno conhece e aplica alguns cuidados na utilização e conservação de materiais; ✓ O aluno reconhece a importância da leitura das instruções e/ou normas de utilização
<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O aluno resolve algoritmos da adição e subtração envolvendo números até um milhão; ✓ O aluno resolve problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar e retirar; ✓ O aluno resolve o algoritmo da multiplicação envolvendo números até um milhão; ✓ O aluno resolve problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório; ✓ O aluno resolve adições e subtrações de quantias de dinheiro; ✓ O aluno resolve problemas de até três passos envolvendo dinheiro.

Quadro 8 – Respostas dos alunos à pergunta “O que mais gostei de fazer?”

O que mais gostei de fazer?
“Foi de fazer o jornal.” (Aluno A)
“Foi de colar as peças da máquina fotográfica gigante.” (Aluno B)
“Fazer o fotograma, máquina gigante e ir à loja.” (Aluno C)
“Fazer o fotograma, de ir ao Carlos Portugal e de fazer o jornal.” (Aluno D)
“Foi o fotograma e as máquinas fotográficas.” (Aluno E)
“Gostei de colar as notícias no jornal e fazer o fotograma.” (Aluno F)
“Gostei de fazer o fotograma e a capa do jornal.” (Aluno G)
“Foi o fotograma.” (Aluno H)
“Foi a capa do jornal e o fotograma.” (Aluno I)
“Gostei de ir à loja do Carlos Portugal e de fazer o fotograma.” (Aluno J)
“Gostei de fazer a composição visual.” (Aluno L)
“Gostei de fazer o foto jornal e o fotograma.” (Aluno M)
“Ir ao fotógrafo, tirar fotografias e fazer o fotograma.” (Aluno N)
“Foi o fotograma e ir ao Carlos Portugal.” (Aluno O)
“Gostei de fazer a caixa das pesquisas e o fotograma.” (Aluno P)
“Foi os fotogramas, ouvir as histórias, a capa do jornal e a resolução de problemas.” (Aluno Q)
“Foi de fazer o fotograma e da visita ao fotógrafo.” (Aluno R)

Quadro 9 – Respostas dos alunos à pergunta “O que menos gostei de fazer?”

O que menos gostei de fazer?
“Foi de fazer o caminho a pé para o fotógrafo.” (Aluno A)
“Ir ao Carlos Portugal.” (Aluno B)
“Do vídeo sobre o fotograma.” (Aluno C)
“Não gostei de ver o vídeo sobre os fotogramas porque estava em inglês.” (Aluno D)
“Foi a notícias e a capa do jornal.” (Aluno E)
“Não gostei de resolver os problemas de matemática sobre a fotografia.” (Aluno F)
“Os problemas de matemática.” (Alunos G e H)
“Foi as pesquisas.” (Aluno I)
“Não gostei de fazer as notícias e a capa do jornal.” (Aluno J)
“Gostei menos de fazer a caixa das pesquisas.” (Aluno L)
“Foi a composição visual.” (Aluno M)
“Ir à biblioteca municipal (exposição).” (Aluno N)
“Gostei menos de fazer a resolução de problemas.” (Aluno P)
“Gostei menos de fazer a caminhada da escola até ao fotógrafo e do fotógrafo até à escola.” (Aluno R)

ANEXO XXXIII – RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA “O QUE FOI MAIS DIFÍCIL DE FAZER?”

Quadro 10 – Respostas dos alunos à pergunta “O que foi mais difícil de fazer?”

O que foi mais difícil de fazer?
“O fotograma.” (Alunos A e N)
“Trabalhar em grupo.” (Alunos B, C, F, o e P)
“Composição visual.” (Aluno D)
“Foi a resolução de problemas e as notícias.” (Aluno E)
“Foi a história e trabalhar em grupo.” (Aluno G)
“Foi fazer os problemas sobre a fotografia.” (Aluno H)
“Foi a história.” (Aluno I)
“Foi mais difícil saber o nome dos produtos.” (Aluno J)
“Foi mais difícil o fotograma.” (Aluno L)
“Foi fazer o caminho da escola até ao Carlos Portugal e do Carlos Portugal até à escola.” (Aluno M)
“As notícias e a composição visual.” (Aluno Q)
“Foi difícil trabalhar em grupo sem nos chatearmos.” (Aluno R)

Quadro 11 – Respostas dos alunos à pergunta “O que sei agora sobre a «Fotografia»?”

O que sei agora sobre “fotografia”?
“Sei que a fotografia é uma imagem feita com a máquina fotográfica.” (Aluno A)
“Que posso fazer uma máquina fotográfica e tirar fotografias sem usar a máquina fotográfica.” (Aluno B)
“Sei fazer máquinas com caixas, fotogramas e pesquisas na internet.” (Aluno C)
“Sei quem inventou a máquina fotográfica, sei fazer fotogramas e sei quais são os produtos para fazer os fotogramas.” (Aluno D)
“Sei fazer máquinas fotográficas, fotogramas e pesquisas com a família.” (Aluno E)
“Sei que a fotografia é tirada com uma máquina fotográfica.” (Aluno F)
“Sei que posso fazer fotografias sem máquina fotográfica e que posso fazer problemas com fotografias.” (Aluno G)
“Sei que para fazer os fotogramas é preciso fazer a composição visual e por o que queremos em cima do papel fotográfico, é preciso um ampliador e uma luz vermelha.” (Aluno H)
“Sei que podem ser feitas fotografias com produtos sem ser com máquinas.” (Aluno I)
“Sei como se faz uma fotografia sem máquina e com máquina que é uma imagem.” (Aluno J)
“Sei como se faz um fotograma, sei quem inventou a fotografia e sei como é que o <i>flash</i> funciona.” (Aluno L)
“Sei que a fotografia é uma imagem tirada pela máquina fotográfica.” (Aluno M)
“Sei que dá para fazer uma máquina fotográfica e sei fazer fotogramas.” (Aluno N)
“Que posso fazer fotografias sem máquina fotográfica.” (Aluno O)
“Sei fazer notícias, os produtos para fazer os fotogramas, sei fazer histórias e fotogramas.” (Aluno P)
“ Sei que a máquina faz <i>flash</i> , tem gravações e podemos fazer vídeos, a máquina também tira fotografias.” (Aluno Q)
“Sei que podemos tirar fotografias sem uma máquina fotográfica.” (Aluno R)

Quadro 12 – Respostas dos alunos à pergunta “O que aprendi/descobri com o projeto?”

O que aprendi/descobri com o projeto?

“Descobri que existem fotos que são feitas sem máquina que se chamam fotogramas.” (Aluno A)

“Descobri que as fotografias só podem ser feitas com papel fotográfico.” (Aluno B)

“Aprendi a fazer fotogramas e a trabalhar em grupo.” (Aluno C)

“Aprendi que se tivermos uma caixa muito escura com o papel dos fotogramas e fizermos um buraco com uma agulha na caixa e se taparmos com o dedo e formos à rua e apontarmos para essa coisa tirarmos o dedo depois pegamos no papel e está lá a coisa.” (Aluno D)

“Aprendi a fazer fotogramas e que se precisa de três líquidos e uma luz vermelha para fazer a fotografia bem.” (Aluno E)

“Aprendi o que era um fotograma e aprendi a fazer máquinas com uma caixa, aprendi a fazer uma notícia e uma história sobre a fotografia.” (Aluno F)

“Descobri que posso fazer uma máquina fotográfica com uma caixa de cartão.” (Aluno G)

“Descobri como se faz o fotograma, o que é o *flash* e os materiais para fazer os fotogramas.” (Aluno H)

“Aprendi a fazer fotogramas com papel fotográfico e que para fazer não precisamos de máquina.” (Aluno I)

“Eu aprendi a fazer fotografias sem máquina que é o fotograma e utiliza-se três produtos.” (Aluno J)

“Descobri quem inventou a fotografia e aprendi como se faz o fotograma.” (Aluno L)

“Descobri com o projeto que a fotografia pode ser feita sem máquina fotográfica e descobri quem inventou a máquina fotográfica que foi um francês chamado Joseph Nicéphore Niépce.” (Aluno M)

“Aprendi a tirar fotografias, a fazer fotogramas, a fazer uma notícia e aprendi a imprimir fotografias no fotógrafo.” (Aluno N)

“Aprendi a fazer máquinas com caixas de cartão, descobri que a fotografia foi inventada no século XIX ano 1816.” (Aluno O)








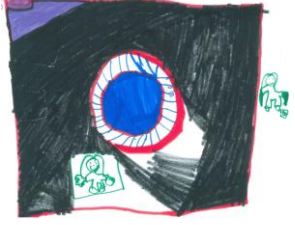


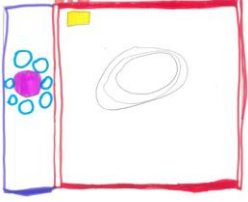
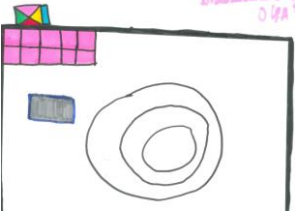

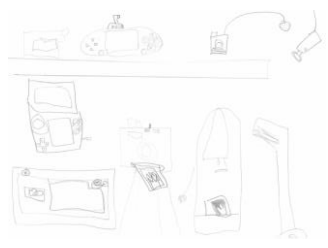


“Aprendi a resolver problemas, fazer fotogramas e a fazer composições visuais.” (Aluno P)

“Aprendi a fazer fotogramas e os produtos para fazer os fotogramas.” (Aluno Q)

“Aprendi que para fazer o fotograma precisamos de três líquidos.” (Aluno R)

ANEXO XXXVI – DESENHOS DOS ALUNOS COMO RESPOSTA À PERGUNTA “O QUE SEI AGORA SOBRE A «FOTOGRAFIA?»”

Quadro 13 – Desenhos dos alunos como resposta à pergunta “O que sei agora sobre a «Fotografia?»”

<p>Aluno A</p> 	<p>Aluno B</p> 	<p>Aluno C</p> 	<p>Aluno D</p> 
<p>Aluno E</p> 	<p>Aluno F</p> 	<p>Aluno G</p> 	<p>Aluno H</p> 
<p>Aluno I</p> 	<p>Aluno J</p> 	<p>Aluno L</p> 	<p>Aluno M</p> 
<p>Aluno N</p> 	<p>Aluno O</p> 	<p>Aluno P</p> 	<p>Aluno Q</p> 
<p>Aluno R</p> 