

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Manuela Cunha Teixeira

Estudo do meio pelas raízes da literatura



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Manuela Cunha Teixeira

Estudo do meio pelas raízes da literatura

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Paulo Idalino Balça Varela

abril de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Sara Manuela Cunha Teixeira

Endereço Eletrónico: Sarateixeira2011@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 13361847

Título do Relatório: Estudo do meio pelas raízes da literatura

Orientador: Professor Paulo Idalino Balça Varela

Ano de conclusão: 2016

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim de um longo caminho de formação, cabe-me agradecer aos que sempre me acompanharam. Mais ou menos presentes, todos foram importantes.

O meu primeiro profundo agradecimento, vai para os meus pais, Maria Adelaide e Francisco Teixeira, por estarem sempre presentes em todos os momentos e me apoiarem da melhor maneira que sabiam para conseguir realizar este objetivo.

Ao meu irmão Filipe, que me aturou em todos os momentos, mesmo nos que não tinha paciência para o fazer. Ao meu irmão Pedro, que sabe o quanto difícil é este percurso.

Aos meus padrinhos, mesmo o meu padrinho já não estando presente, sempre tiveram orgulho em mim e me incentivaram e rezaram para que eu conseguisse terminar com sucesso esta jornada.

À minha amiga, Marcela Faria, por acompanhar, orientar, incentivar, e me motivar a cada dia deste percurso árduo, mas muito gratificante.

Ao meu namorado, Nuno Castro, que nesta última fase não me deixou desanimar.

À minha colega de estágio, Natália, que sempre foi compreensiva em todos os momentos, e que tanto aprendemos juntas enquanto profissionais e pessoas.

A todos os meus colegas da Universidade do Minho que sempre me orientaram e apoiaram da forma que lhes pareceu melhor.

À minha professora cooperante, Ana Coelho Lopes, que desde o primeiro dia se mostrou disponível e receptiva a qualquer ideia, apoiando e orientando cada decisão tomada por mim, sem colocar problemas ou entraves a novas metodologias.

Ao professor orientador, Professor Paulo Varela, que me mostrou que um bom orientador é uma fonte de motivação a um bom trabalho. Que se mostrou disponível a abraçar este projeto, não negando a necessidade de saber mais sobre ele, mesmo não sendo do seu total conhecimento, mas que se disponibilizou a aprender e pesquisar para poder acompanhar e orientar em todos os passos que ia dando.

Às crianças, que todos os dias tinham um abraço e sorriso na cara para me receber e um entusiasmo único, querendo sempre novas histórias e momentos de partilha.

A todos o meu MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este relatório resulta de um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, que abarca a investigação de diferentes metodologias para o ensino uma mesma disciplina, no caso Estudo do Meio. A investigação pedagógica realizou-se numa turma de 1º ano, na escola E/B 1 da Pegada.

O projeto pretendeu não apenas promover a interdisciplinaridade entre Literatura Infantil e Estudo do Meio, como também avaliar o efeito desta estratégia pedagógica, o uso e exploração de histórias infantis para abordar vários tópicos curriculares de Estudo do Meio, nas aprendizagens e atitudes dos alunos, por comparação com outra estratégia de ensino, que recorreu a atividades experimentais de ciências.

Este relatório aborda ainda a temática da escola enquanto uma entidade educativa que promova uma atitude em prol do desenvolvimento holístico do aluno. Para isso explora-se a necessidade de que haja uma preocupação cada vez mais presente em proporcionar aos alunos momentos que facilitem a aprendizagem sobre conteúdos programáticos, mas também pontes entres esses conteúdos e o que é vivenciado por estes no dia a dia, tentando assim proporcionar uma aprendizagem mais próxima da realidade.

Para auxiliar esta investigação foram elaborados diários de aula, questionários aos encarregados de educação, questionários de avaliação das estratégias implementadas, e ainda os testes realizados aos alunos sobre os conhecimentos por eles adquiridos, bem como um constante espírito crítico e de autorreflexão.

Os resultados obtidos demonstram positivos no que concerne ao aumento de motivação por parte dos alunos no interesse pela literatura, comprovando que a interdisciplinaridade é uma ferramenta com inúmeras vantagens e que deve ser usada de forma natural em todas as áreas e momentos de ensino. Outras conclusões desenvolvem a necessidade para que exista uma abertura por parte do professor para novos desafios e metodologias mesmo que estes nem sempre sejam os mais fáceis de implementar. Verifica-se ainda neste estudo, alterações no que concerne aos hábitos de leitura em casa e em sala de aula, passando esses momentos a ser mais recorrentes e solicitados pelos alunos.

ABSTRACT

This report results from a pedagogical intervention project developed within the course of Supervised Teaching Practice II, in the Master in Preschool Education and 1st Cycle Education, and covers the research into different methods for teaching the same discipline, in this case the Environmental Studies. The educational research took place in a 1st grade class at the E/B 1 da Pegada School.

The project aimed not only to promote interdisciplinary between Children Literature and Environmental Studies, as well to evaluate the effect of this pedagogical strategy, the use of children's stories to address various curricular topics of Environmental Studies, in learning and attitudes of students, by compared to other teaching strategy, which relies on experimental activities of science.

This report also addresses the issue of school as an educational organization that promotes an attitude towards the holistic development of the student. For that we explore the need that there is for increasing moments that provide students better ways of learning about program content, but also create bridges between such content and what is experienced by them on a daily basis, trying to provide a learning experience closer to reality.

To assist in this investigation were prepared daily class reports, questionnaires to parents, evaluation questionnaires of the strategies implemented, and further testing of the students on the knowledge acquired by them, as well a constant spirit of critic and self-reflection.

The results demonstrated in this report are positive with respect to increased motivation by the students in the interest in literature, proving that interdisciplinary is a tool with many advantages and it should be used naturally in all areas and teaching moments. Other conclusions develop the need for there to be an opening by the teacher to new challenges and methodologies even if they are not always the easiest to implement. This study also notes changes in relation to the reading habits at home and in the classroom, moments that become more requested by the students.

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
Índice gráficos	xi
Índice de figuras	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	3
CONTEXTO GERAL DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1. Caracterização do contexto.....	3
1.1.1. O agrupamento escolar	3
1.1.2. Escola Básica da Pegada	3
1.1.3. A turma do 1º ano de escolaridade.....	4
1.2. Caracterização familiar dos alunos da turma	7
1.3. Objetivos da intervenção pedagógica	7
CAPÍTULO II	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE SUPORTE.....	11
2.1. Importância da literatura	11
2.2. A Relação entre a literatura e as ciências.....	14
CAPÍTULO III	19
PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	19
3.1. Procedimento metodológico	19
3.2. Investigação-ação.....	22
3.3. Técnicas de recolha de dados	25
3.3.1. Observação.....	25
3.3.2. Diários de aula.....	27
3.3.3. Fotografias/Vídeos e gravações áudio.....	28
3.3.4. Questionamento reflexivo	28
3.3.5. Questionários.....	29
CAPITULO IV	31
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	31
4.1. Conteúdo abordado e obras escolhidas	31
4.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica	32
4.2.1. Primeira aula.....	32

4.2.1.1. Diário de aula	33
4.2.1.2. Síntese interpretativa	35
4.2.2. Segunda aula	36
4.2.2.1. Diário de aula	37
4.2.2.2. Síntese interpretativa	40
4.2.3. Terceira aula	40
4.2.3.1. Diário de aula	41
4.2.3.2. Síntese interpretativa	43
4.2.4. Quarta Intervenção	43
4.2.4.1. Diário de aula	44
4.2.4.2. Síntese interpretativa	46
4.2.5. Quinta intervenção.....	46
4.2.5.1. Fundamentação da visita de estudo	46
4.2.5.2. Síntese interpretativa	47
4.2.6. Sexta aula.....	48
4.2.6.1. Diário de aula	49
4.2.6.2. Síntese interpretativa	49
4.2.7. Sétima aula	50
4.2.7.1. Diário de aula	51
4.2.7.2. Síntese interpretativa	53
4.3. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	53
4.3.1. Teste de avaliação de conhecimentos	56
4.3.2. Avaliação das estratégias implementadas.....	60
4.3.3. Questionário aos encarregados de educação	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
Anexo I – Teste de avaliação de conhecimentos	83
Anexo II – Questionário de avaliação das estratégias implementadas.....	85
Anexo III – Questionário aos encarregados de educação.....	87
Anexo IV – Exemplo Planificação.....	89

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Profissões dos pais	7
Gráfico 2 - Questão 1 (teste de avaliação)	57
Gráfico 3 - Questão 2 (teste de avaliação).....	57
Gráfico 4 - Questão 3 (teste de avaliação).....	58
Gráfico 5 - Questão 4 (teste de avaliação).....	59
Gráfico 6 - Questão 5 (teste de avaliação)	59
Gráfico 7 - Questão 6 (teste de avaliação)	60
Gráfico 8 - Questão 7 (teste de avaliação)	60
Gráfico 9 - Questão 1 (quest. aos alunos).....	61
Gráfico 10 - Questão 2 (quest. aos alunos)	62
Gráfico 11 - Questão 3 (quest. aos alunos).....	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figure 1 - Aula "o corpo"	44
Figure 2 - Aula "o corpo"	46
Figure 3 - Aula "regras de sala"	48
Figure 4 - Aula "regras de sala"	49
Figure 5 - Aula "segurança rodoviária"	52
Figure 6 - Aula "as quatro estações e os seres vivos"	55
Figure 7 - Visita de estudo	59
Figure 8 - Aula "relações familiares"	60
Figure 9 - Aula "relações familiares"	61
Figure 10 - Aula "higiene alimentar e do corpo"	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - n° de aula, tema, conteúdo e narrativas utilizadas	31
Tabela 2 - resultados em % da questão 1 do teste de avaliação	56
Tabela 3 - resultados em % da questão 2 do teste de avaliação	57
Tabela 4 - resultados em % da questão 3 do teste de avaliação	58
Tabela 5 - resultados em % da questão 4 do teste de avaliação	58
Tabela 6 - resultados em % da questão 5 do teste de avaliação	59
Tabela 7 - resultados em % da questão 6 do teste de avaliação	60
Tabela 8 - resultados em % da questão 7 do teste de avaliação	60
Tabela 9 - tipos de comentários proferidos pelos alunos, em contexto familiar, acerca da intervenção de ensino das ciências	65
Tabela 10 - atitudes e sentimentos manifestados pelas crianças em contexto familiar	67
Tabela 12 - avaliação que os e: fazem da intervenção de ensino das ciências, quanto aos benefícios obtidos pelos seus educandos	68

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por base o estágio desenvolvido no segundo ciclo de estudos, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, pretendendo ser um instrumento de reflexão e construção da aprendizagem da profissão docente, desenvolvido pela via da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PESII).

A unidade curricular anteriormente citada tem como objetivo proporcionar ao discente a oportunidade de experienciar num contexto real o que é lecionado em contexto académico. Nem só o discente tira dividendos deste processo, pois também os alunos e as respetivas escolas, ao receberem os estagiários, beneficiam de novas metodologias que visam dar resposta aos novos desafios da educação moderna. Algo que nem sempre é possível com uma equipa reduzida e com uma formação nem sempre atualizada. Logo, numa situação ideal, este processo beneficia ambos os lados pois os discentes aprendem com os anos de prática dos professores no “terreno” e estes, por sua vez, tomam conhecimento de novas ferramentas pedagógicas.

Todo o processo visou um crescimento pessoal e profissional, sempre focado numa postura de docente em constante aprendizagem, visando dar resposta às dificuldades dos alunos. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto focado numa perspetiva socio-construtivista, baseado na metodologia de investigação-ação.

O projeto de intervenção desenvolveu-se numa turma do primeiro ano de escolaridade, com 26 alunos, da escola do 1º ciclo EB 1 da Pegada. Este projeto teve por objetivo final comprovar a eficiência da literatura como veículo promotor do ensino do Estudo do Meio, determinando as suas virtudes e defeitos, enquanto abordagem pedagógica. Para a intervenção pedagógica foram desenvolvidas várias atividades de ligação e interdisciplinaridade, sempre focadas na aprendizagem dos alunos.

O presente relatório é constituído por quatro capítulos. Primeiramente, no Capítulo I é apresentado o contexto escolar onde foi realizado este estágio (escola, alunos, e dados familiares). Destaca-se ainda a identificação da problemática apresentada também neste capítulo.

No Capítulo II pretende-se abordar o suporte teórico que fundamenta a intervenção desenvolvida no âmbito do projeto. Aqui é apresentada a fundamentação essencial, desde a importância que a literatura apresenta às suas possíveis ligações e benefícios com a componente das ciências da área curricular do Estudo do Meio.

No que concerne ao Capítulo III, este apresenta a metodologia utilizada em todo o processo, uma metodologia de investigação-ação, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados e a análise desses dados.

No Capítulo IV é apresentado o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica e ainda a avaliação e apresentação dos resultados obtidos.

Por último, apresentam-se também as considerações/reflexões finais sobre todo o processo de intervenção e investigação pedagógica desenvolvido.

CAPÍTULO I

CONTEXTO GERAL DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do contexto

1.1.1. O agrupamento escolar

O Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AEFH) resultou da agregação do Agrupamento de Escolas Egas Moniz, que integrava a Escola EB2/3 Egas Moniz, a Escola EB1/JI de Santa Luzia e a Escola EB1 de Pegada, com a Escola Secundária Francisco de Holanda.

Este agrupamento possui 198 professores do quadro e 12 professores contratados, contando, para auxílio destes, com 12 assistentes técnicos e 66 assistentes operacionais, e ainda com um psicólogo para todo o agrupamento.

O agrupamento encontra-se em crescimento, tendo a escola-sede sofrido recentemente uma profunda reforma no seu edifício tornando-se assim na escola que melhores instalações possui de todas as secundárias de Guimarães.

1.1.2. Escola Básica da Pegada

O meu estágio curricular realizou-se na Escola Básica da Pegada (EB1), situada na rua da Pegada, freguesia de Azurém. A construção da escola obedeceu ao “Plano Centenário”, encontrando-se em razoável estado de conservação. O edifício é constituído por quatro salas de aula e dois pequenos gabinetes. Possui ainda um pequeno espaço que resultou de obras de adaptação de um coberto, onde funciona uma sala de convívio e num pré-fabricado em anexo funciona a cantina.

A escola disponibiliza aos pais um ATL em funcionamento das 8h às 9h e das 17h30 às 19h. Assim os alunos podem usufruir deste serviço antes do início das aulas da manhã e no final das aulas da tarde.

O corpo docente da escola é constituído por quatro professores titulares e três professores nas Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo estas atividades Inglês, Educação Física e

Artes Performativas. Os docentes são auxiliados por três assistentes operacionais e contaram, no decorrer deste estágio, com 4 alunas estagiárias.

No que concerne à alimentação a escola não possui condições para as refeições serem confeccionadas no local, mas possui uma cantina onde são servidas aos alunos refeições que são confeccionadas noutras escolas do agrupamento. Existe em todo o agrupamento uma preocupação notória no fornecimento de uma alimentação variada e saudável.

1.1.3. A turma do 1º ano de escolaridade

A turma onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionado II (PES II), é uma turma de primeiro ano, constituída por 26 alunos, 13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Esta é uma turma grande e de características variadas, o que torna mais desafiante o processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que turmas de menor dimensão facilitam um ensino mais individualizado e atento, adaptando estratégias com maior facilidade, o que no caso desta turma se tornou mais difícil, devido ao elevado número de alunos

A turma com que tive o prazer de trabalhar pode ser descrita como uma turma heterogénea do ponto de vista social, na motivação para a aprendizagem e a nível de conhecimentos já adquiridos no pré-escolar.

Todos os alunos frequentaram o pré-escolar, no entanto, transitando de diferentes instituições. A sua maioria chegou isolada, os restantes em grupos de 3 ou 4 da mesma instituição.

Embora a questão do pré-escolar não esteja no âmbito de análise deste relatório, é importante referir o facto de todos os alunos o terem frequentado, pois como estudos recentes comprovam o sucesso escolar está intrinsecamente ligado à frequência do pré-escolar. O projeto “aQeduto”, um dos estudos mais recentes sobre esta temática, foi apresentado no 4º Fórum “aQeduto”, organizado em parceria entre o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Francisco Manuel dos Santos que decorreu em março deste ano. Os resultados deste projeto indicam que crianças que frequentem o pré-escolar por um período igual ou superior a 1 ano tendem a ter resultados escolares mais elevados, ou seja, quanto maior o período de frequência no pré-escolar mais visíveis são os resultados positivos no ciclo de ensino seguinte. Também se verifica que estes alunos tendem a ter uma menor percentagem de reprovações, sendo a média nacional de 35%, apenas 29% dos alunos que frequentaram o pré-escolar, por um período superior a um ano, reprovaram versus 46% dos alunos que não frequentaram esta etapa. Para

terminar esta temática, de referir apenas que este estudo conclui igualmente que o alargamento do pré-escolar beneficiou maioritariamente as classes sociais mais desfavorecidas. Isto demonstra que este é um dos principais caminhos a seguir para reduzir a enorme diferença de níveis de aprendizagem e de criar turmas mais heterogêneas, o que em última análise facilita o trabalho do docente podendo este levar a aprendizagem a um nível superior.

Para concluir este tópico, é de relevar a importância que tem no sucesso escolar do aluno, a análise que o docente deve fazer dos fatores externos e de percurso de aprendizagem até ao início do primeiro ciclo, desde do contexto sociocultural até ao patamar de aprendizagem em que o aluno se encontra. Esta análise e posteriores ações que o docente deve tomar, para colmatar quaisquer falhas, irão revelar-se da extrema importância no sucesso escolar do aluno em todo o seu percurso académico.

A análise e posteriores medidas corretivas a tomar só se conseguem concretizar com o envolvimento da família, sendo que esta está intrinsecamente ligada ao sucesso das mesmas. O fator família não deve nunca ser descurado, pois, como irei demonstrar em casos práticos, a falta de envolvimento ou compreensão das dificuldades da criança, por parte da família, marcam definitivamente o desenvolvimento cognitivo da mesma.

Na turma que acompanhei existem três casos de crianças que se destacam pelas dificuldades de aprendizagem, sendo estas de diferente natureza.

O primeiro caso é o aluno que apresenta várias dificuldades de atenção, tendo um pré-diagnóstico de espectro do autismo. Este caso merece especial atenção, pois a mãe encontra-se num processo de aceitação das dificuldades do filho, o que prejudica o aluno em termos de desenvolvimento cognitivo. Devido à falta de compreensão do problema, por parte do encarregado de educação, o aluno, ao contrário do que deveria, não se encontra a ser acompanhado por especialistas.

O segundo caso apresenta desde cedo grande agitação na sala de aula e dificuldades de concentração. Após análise do seu processo, a professora da turma deparou-se com uma referência da educadora do pré-escolar da possibilidade de se tratar de um caso de hiperatividade. Mais uma vez a resolução do problema esbarrou na falta de acompanhamento por parte da mãe, que embora soubesse do problema não compareceu às consultas no hospital marcadas para o efeito. Deparando-se com esta situação, a professora envolveu-se pessoalmente neste caso. Tomou a iniciativa de solicitar uma consulta para a aluna e convenceu a mãe a comparecer à mesma acompanhando as duas. Devido à urgência do caso pediu ainda

que o processo fosse acelerado e a menina acompanhada e medicada devidamente. Depois de solucionado o caso verificou-se uma notória melhoria de atenção e comportamento da aluna.

O terceiro caso, e talvez o menos grave, é de uma aluna que, embora não aparente qualquer necessidade especial, demonstra um nível de infantilidade exagerado no contexto do grupo e para a idade, não conseguindo acompanhar o processo de aprendizagem em vários momentos. Estas dificuldades da aluna foram sempre desvalorizadas por parte dos pais, que achavam normal alguns dos comportamentos da filha, mesmo que alertados para a influência negativa dos mesmos no processo de aprendizagem.

O caso desta aluna suscitou muitas vezes a questão de crianças com dificuldades semelhantes deverem ser retidos mais um ano no pré-escolar, a fim de desenvolver mais as suas capacidades cognitivas e desta forma entrar no primeiro ciclo a um nível mais aproximado dos seus colegas.

Como foi referido anteriormente e demonstrado nestes três casos práticos qualquer dificuldade do aluno só pode ser ultrapassada com o envolvimento dos pais em todo o processo. A influência, seja ela positiva ou negativa, que os pais possuem no desenvolvimento dos seus filhos, não deve nunca ser descurada por parte dos docentes ou dos pais, sendo o nosso papel fazer ver a estes últimos a relevância que estes têm em todo o processo. Desta forma podemos desconstruir, a meu ver, o problema em quatro fases, identificação, comunicação, solução e acompanhamento.

Depois de feita a análise do enquadramento sociocultural e do passado de aprendizagem da criança e de descobertas as dificuldades, deve ser feita a identificação exata do problema, seja esta feita por parte do docente ou de um especialista externo à instituição se for necessário. Depois de identificado o problema e possíveis soluções para o mesmo, vem provavelmente a parte mais difícil, que é a comunicação com os pais e a definição de uma estratégia com os mesmos para ultrapassar estas dificuldades. Embora muitas vezes o problema seja de fácil resolução nem sempre transmitir aos pais o problema e por em marcha a solução é tarefa fácil, por vários fatores, sejam eles a baixa escolaridade ou simplesmente negação por parte dos mesmos. Ultrapassada esta dificuldade vem o acompanhamento, e é aqui que muitas vezes falha todo o processo, pois sem um acompanhamento adequado por parte da escola, mas principalmente dos pais é muito fácil o aluno regredir nos progressos que sejam conseguidos numa primeira fase.

1.2. Caracterização familiar dos alunos da turma

Neste grupo não existem muitos casos monoparentais e não existem grandes problemas a nível de estabilidade familiar, à exceção de uma aluna. No que toca à escolaridade dos pais destas crianças, estudaram na maioria até ao 9º ano e alguns até ao ensino superior, só uma pequena percentagem possui apenas o 4º ano. Como podemos verificar no gráfico a seguir apresentado, a grande parte deles são operários fabris.

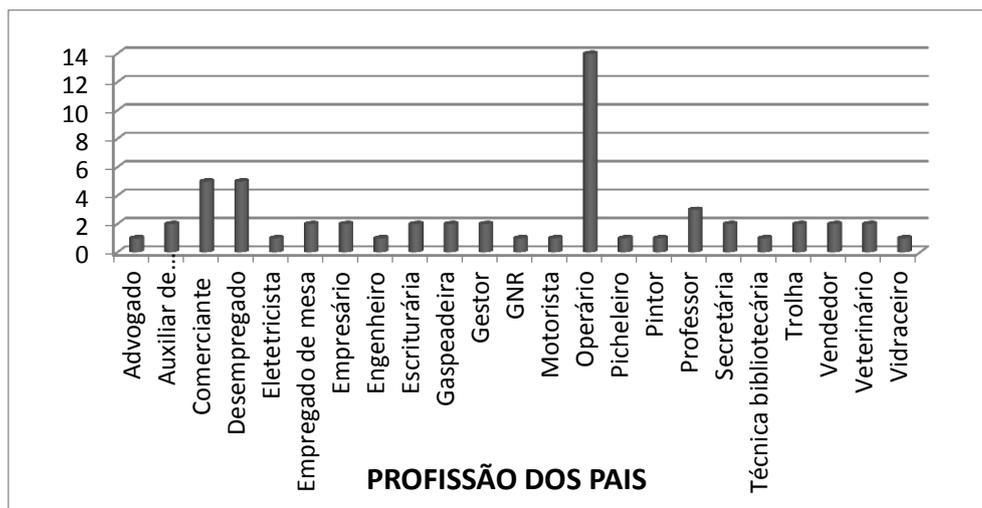


Gráfico 1 - Profissão dos pais

Sabemos que nos dias de hoje, os pais andam numa azáfama constante devido ao trabalho ou às rotinas do dia a dia, relegando para segundo plano o importante acompanhamento que deve ser feito aos filhos. Muitas vezes os pais relegam para a escola os seus deveres de acompanhamento das crianças muitas vezes através do uso “indevido” do serviço de ATL que serve para facilitar as rotinas dos pais, mas nunca para se substituir a estes. Temos o exemplo de um aluno que quase todos os dias é o primeiro a chegar e o último a ir embora devido ao emprego dos pais, mas na maioria apenas usufruem uns minutos antes de tocar para o início da manhã e pouco tempo depois do final das aulas. A escola disponibiliza o ATL antes de iniciar as aulas das 8h às 9h e das 17h30 às 19h.

1.3. Objetivos da intervenção pedagógica

O Currículo de Estudo do Meio deve ser criado passo a passo de forma aberta e flexível, sendo este construído ao longo do tempo e não num momento exato ou circunstancial. Afonso (2008), defende que “o lugar da ciência num currículo particular da escola é determinado, em

termos gerais, pelos dirigentes escolares, mas a quantidade e o tipo de ensino e aprendizagem das Ciências que os alunos experimentam são muito determinados pelos interesses, crenças e práticas dos professores na escola” (p. 115).

Sabemos que as crianças possuem um interesse natural pelo mundo que as rodeia. Nessa perspectiva podemos considerar as ciências como a ligação dessa curiosidade pelo mundo com a sala de aula. Afonso (2008, p. 119) defende que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas”. Dai a importância de lecionar ciências e de o fazer de forma natural e lúdica, usando-a como uma ferramenta interdisciplinar, mas também como ponte ao dia a dia de cada criança.

““A Ciência na escola primária pode ser realmente divertida. As crianças, em qualquer parte, ficam intrigadas com problemas simples, quer eles sejam idealizados ou por elas realmente identificados no meio circundante. Se o ensino das Ciências incidir sobre tais problemas, explorando os caminhos que despertam o interesse das crianças, nenhuma outra disciplina será mais apelativa e excitante para elas” (UNESCO, 1983, p.233).

Cabe ao professor orientar a aprendizagem e interesse pelas ciências, não colocando de parte atividades que prepare em volta desta área do saber, sem deixar de ser rigoroso no ensino da mesma. Afonso (2008, p. 104) defende que “a ciência e a educação científica se devem processar de forma progressiva” seguindo as seguintes orientações:

- Das concepções prévias das crianças às concepções da ciência
- Do descritivo ao explicativo
- Das pequenas às grandes ideias
- Do simples ao complexo
- Do concreto ao abstrato
- Das ideias pessoais às ideias partilhadas

Embora vários estudos comprovem a importância das ciências no ensino, seja como ferramenta interdisciplinar seja meramente como disciplina em si mesmo, infelizmente e contrariamente a tudo isto, não é dada a devida importância na sala de aula, especificamente, ao Estudo do Meio no caso do primeiro ano. A atenção dos professores centra-se mais nas áreas curriculares de Português e de Matemática, pois são estas que têm sido objeto de avaliação no final do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, e pela importância que a linguagem escrita acarreta, é esta que ocupa mais tempo no dia a dia de uma sala de aula do primeiro ano.

Sá & Varela (2004, p. 91) defendem que o maior problema, depois de questionar os professores, não é a falta de condições para lecionar ciências é sim, “a inadequada formação dos professores neste domínio”. Ainda citando Sá & Varela (2004, p. 92) “a dificuldade de compreensão e reconhecimento da relevância educativa das ciências experimentais nos primeiros anos de escolaridade está patente no próprio programa do 1º ciclo”.

Desta forma, a interdisciplinaridade deve ser, cada vez mais, uma preocupação crescente no processo de ensino-aprendizagem. Assim surge a preocupação de unir dois pontos de tão grande ênfase no ensino do primeiro ciclo, levando para o contexto novas formas de exploração e abordagem dos conteúdos.

Neste seguimento, são definidos os seguintes objetivos gerais para este projeto de intervenção pedagógica:

- Promover uma aprendizagem ativa e crítica;
- Analisar os livros e despertar a noção crítica relativamente à dicotomia ficção/realidade;
- Estimular o sentido crítico e construtivo;
- Desenvolver a capacidade de exprimir, discutir e expor as suas próprias ideologias;
- Refletir sobre o processo de aprendizagem pelas várias vertentes;
- Avaliar a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos por meio científico e lúdico;
- Refletir sobre o impacto da literatura infantil na aprendizagem das ciências;
- Promover uma aprendizagem mais lúdica e uma não restrição da imaginação;

Na abordagem e exploração de cada tópico curricular de ciência, através de textos e histórias infantis que aludem a esses temas, são previstos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar as ideias iniciais dos alunos;
- Promover a evolução dessas ideias em direção a ideias mais científicas;
- Caracterizar e analisar o modo como as crianças vão construindo progressivamente as suas aprendizagens, através da exploração das histórias infantis;
- Comparar e avaliar o efeito desta estratégia pedagógica nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos.
- Avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos;

Pressupõe-se como fundamental objetivo um ensino mais rico e alargado às novas experiências e metodologias e ainda um desenvolvimento profissional e pessoal mais vasto para mim enquanto futura profissional da área.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE SUPORTE

2.1. Importância da literatura

Desde cedo que na nossa formação como futuros professores, somos alertados para a importância da literatura infantil, para a crescente dimensão que esta assume no quotidiano de ensino e a sua extrema importância no quotidiano de cada criança. Não basta apenas incentivar nas crianças o gosto pela leitura. É igualmente necessário formar bons mediadores entre o livro e a criança, desde o docente aos adultos no seu ambiente familiar, interessados e com consciência do valor da literatura, que possam servir como um bom exemplo desse mesmo valor e dos seus benefícios. Essa mesma ideia é defendida por Bastos, quando refere o seguinte:

“O espetáculo, a surpresa e a novidade resultam bem, divertem, mas em si mesmas não são suficientes para convencer e instaurar hábitos culturais com solidez. A prova é que dessas experiências geralmente ficará apenas uma recordação mais ou menos divertida, se não forem acompanhadas de um ambiente social propício, de infraestruturas básicas e, sobretudo, de adultos amantes do livro e da leitura, bem informados e convencidos do papel fundamental que desempenham na formação de hábitos de leitura e, num sentido mais amplo, na formação de cidadãos despertos e com curiosidade intelectual” (1999, p. 284).

Podem ser apontadas inúmeras vantagens atribuídas à literatura em geral, bem como mais concretamente à literatura infantil em tenra idade. As vantagens oferecidas por textos literários infantis vão muito além do que é imaginável para qualquer adulto, tanto na forma de explorar como na variedade de conceitos numa mesma estória. Tatar (1993, cit. por Azevedo, 2006, p. 43) defende que “por meio da interação com textos literários os sujeitos não apenas evocam a experiência cultural do passado, como igualmente a reproduzem de uma forma que contextualizará e estruturará a experiência presente dos leitores.”

Usando os ensinamentos da teoria de equilíbrio de Jean Piaget, podemos perceber ainda melhor a diferença da literatura para uma criança versus adulto. Enquanto um adulto que já tem esquemas mentais mais variados e desenvolvidos para interpretar o meio que o rodeia, ao ler sobre um conceito novo esse é assimilado por esquemas já existentes. Já no caso de uma criança, ainda sem esquemas mentais definidos, essa mesma leitura ajuda à criação de novos esquemas, levando à acomodação desse novo conhecimento.

As sensações vividas por quem lê e por quem ouve nunca são iguais, daí procurei explorar neste estágio as vantagens de ler para os alunos. Teresa Colomer (1999, p.39-44), apresenta algumas vantagens que advêm da exploração da relação leitor-ouvinte de um livro infantil.

1. A relação com estímulos sonoros e motores, nomeadamente a voz, o ritmo, a melodia, a entoação e o movimento;
2. O vínculo afetivo de jogo e de descoberta do prazer da execução articulatória, da repetição, da recriação a partir da memória;
3. O prazer que advém de interagir ludicamente com os outros e os vínculos sociais da fruição do domínio da palavra e da fruição da transgressão de determinadas normas sociais e/ou de configuração do mundo, em que destacam, por exemplo, os relatos de anfiguris ou do mundo ao contrário. Colomer (1999, cit. por Azevedo, 2006, p. 34).

Ainda assim, há muito trabalho a fazer no que toca a demonstrar à sociedade a importância da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo da criança. Azevedo, defende que “a Literatura Infantil ocupa na teoria e crítica literária um espaço fortemente diminuído quando equacionada a sua relevância em termos estratégicos, culturais e sociais” (2006, p. 11). A literatura infantil não pode ser vista apenas como uma ferramenta de ensino da língua ou da leitura, tendo que ser encarada como algo fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como uma ferramenta multidisciplinar com vantagens já comprovadas.

Mas o que são afinal textos infantis? Existem vários autores que propõem diferentes “definições”. Marc Soriano, refere umas das primeiras definições para literatura infantil apresentadas pelo investigador.

“A literatura para a juventude é uma comunicação de histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta” Soriano (1975, cit. por Bastos, 1999, p.22).

Como nos refere Silva (2012), «o conceito “literatura” não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância, quer se defina literatura como um “corpus” (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de “corpus” dinâmico de obras que provocam a mediação de mecanismos de leitura produtiva/reflexiva.» (p. 44)

Para a seleção de um “bom” livro de literatura infantil existem critérios a ter em conta, não baste que um livro seja escrito com a intenção de ser para crianças, para que faça deste o

livro infantil mais indicado ou até mesmo sequer um livro infantil. Silva (2012), sustentando-se em Zilberman (1998), estipula as características da literatura infantil, as quais podem ajudar na seleção ou escolha de um livro.

- 1) Destinar-se à infância, o que significa que, para que exista uma literatura infantil, é necessário que se configure uma ideia de infância;
- 2) O acervo de textos infantis recorre a um material pré-existente, mas que até então não se dirigia especificamente à criança, como os clássicos e os contos de fadas;
- 3) Incorporação de aspetos constitutivos dos contos de fadas, tais como a presença do maravilhoso e a peculiaridade de apresentar um “universo em miniatura”;
- 4) Atualmente as transformações ocorridas nos contos de fadas confundem-se com a literatura infantil, não se conseguindo mais pensar essas narrativas fora do âmbito exclusivo da literatura infantil;
- 5) A literatura infantil evidencia sempre as preocupações dos adultos para com a infância, revelando uma assimetria entre o autor e o leitor infantil.

Ao contrário do que é considerado pela sociedade em geral, são os pais e não os professores, que detêm a maior cota de responsabilidade no gosto pela leitura nas crianças, pois são estes que ajudam a cimentar hábitos, nomeadamente dando o exemplo. Mas a escola e os seus educadores não ficam de fora desta responsabilidade, pois passa por estes a responsabilidade de semear e ajudar a alimentar o interesse pela literatura. Cabe aos professores e educadores incentivar desde cedo a leitura e para o despertar do prazer que esta acarreta. De acordo com Bastos, “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” (1999, p. 286). Também segundo Ramos defende a mesma ideia sobre a importância do incentivo à leitura, referindo que:

“a escola, nomeadamente durante o 1º ciclo, desenvolve, no âmbito da formação de leitores competentes, uma atividade fundamental, proporcionando, desde muito cedo, o contacto com livros exigentes, capazes de divertir, educar e desenvolver a sensibilidade estética e artística das crianças” (2010, p. 60).

Naturalmente que o trabalho em prol do gosto pela leitura não é tarefa fácil. É necessário um conhecimento vasto de obras e ainda ser um bom mediador de leitura. Isto só é possível fazendo uma ponte sólida entre a criança e o livro, tendo para isso que o adulto possuir também esse gosto pelos livros e conhecer as vantagens que o conhecimento literário traz.

Ainda citando Bastos, “é fundamental, pois, sublinhar que transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espetacular” (1999, p. 284). A reforçar a importância da literatura e da necessidade de esta ser estimulada na escola está o Programa de Português no capítulo “educação literária”. Entre outros este capítulo transmite e estipula como orientações:

- Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética.
- O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.
- Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário.

Nesta tenra idade, em que a criança não possui sentido crítico para as suas escolhas, deve ser o adulto a selecionar os textos que a esta vai ler seguindo os critérios que já referimos anteriormente. Posteriormente deve-se encorajar a criança a iniciar essas escolhas literárias debatendo e argumentando essas mesmas opções. Não pode ser esquecido que é o adulto, como defende Azevedo, que:

“assinala a unilateralidade deste processo, bem como a superioridade e a presença maciça do adulto: ele é, com efeito, o responsável pela criação, edição, distribuição e circulação dos textos, controlando, em larga medida, igualmente o seu consumo” (2006, p. 19).

Conclui-se assim, a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, pois, segundo Bastos, “é o «meio» ideal para auxilia-las não só a desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento das várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.” (1999, p. 62)

2.2. A Relação entre a literatura e as ciências

Sabe-se pela história da língua portuguesa que o termo interdisciplinar surge no final dos anos 50, sendo que até então não existia no dicionário. De acordo com Fourez, et al., no discurso pedagógico, “a interdisciplinaridade é, geralmente, concebida como uma prática de interconexão das disciplinas. Ela põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa a

aquisição de saberes estruturados, transferíveis e atualizáveis na ação”. (2002, p. 74) Assim sendo, e segundo a definição dada anteriormente, pretende-se que a interdisciplinaridade ajude na resolução de problemas que muitas vezes uma disciplina isolada não consegue solucionar, mas que a união de conteúdos de várias disciplinas o pode fazer. Ainda segundo os mesmos autores, “a diferença fundamental entre uma abordagem disciplinar e uma abordagem interdisciplinar é que a primeira produz saberes organizados em torno de tradições de uma disciplina científica, enquanto a segunda produz conhecimentos estruturados em função de uma situação precisa” (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002, p. 12).

Desta forma a interdisciplinaridade no geral e na sua essência pretende dar resposta às necessidades tanto de alunos como de professores, indo buscar conteúdos de uma disciplina que ajudem à aprendizagem de conteúdos de outra, assim sendo, “o carácter necessário do trabalho interdisciplinar (...) decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (Jantsch & Bianchetti, 2008, p. 26).

Pelas características de monodocência, que o 1º ciclo apresenta, é facilitado o processo de interdisciplinaridade e a sua prática em qualquer matéria ou momento. A ligação que é pacível de ser feita por qualquer disciplina e as vantagens que esta metodologia traz para as crianças é já hoje conhecida e comprovada por vários estudos. Fourez, et al., diz-nos que:

“o processo interdisciplinar, no sentido em que o entendemos, visa precisamente desenvolver, nos alunos, a aptidão para representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas” (Fourez, Maingain, & Dufour, 2002, p. 75)

Perante as comprovadas vantagens da interdisciplinaridade, e com o intuito de melhorar o processo ensino/aprendizagem, cabe ao professor libertar-se de utilizar apenas metodologias clássicas e colocar-se no papel de facilitador deste processo.

Desta forma, na sala de aula, devem ser consultados outros livros para além dos manuais escolares. Particularizando o caso em estudo, mesmo as crianças de primeiro ano não sendo capazes de interpretar a informação contida nos manuais escolares, são capazes de interpretar narrativas infantis, retirando delas informação transmitida tanto do texto como das ilustrações. Como defendem Amorim & Borges, “articular o ensino de Ciências e a Literatura Infantil é uma conduta importante e necessária para facilitar o aprendizado das crianças. As imagens, as personagens e os locais onde acontecem as histórias auxiliam as crianças a compreenderem e associarem naturalmente sobre os conteúdos de Ciências” (Amorim & Borges, 2014, p. 7)

“A literatura (...) proporciona á criança cuja competência enciclopédica está ainda em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas” (Azevedo, 2006, p. 42).

Assim e comprovado em vários estudos a importância tanto da literatura como das ciências para uma melhor compreensão do mundo, torna-se fundamental interligar as duas, para a mudança do paradigma do mundo escolar, descompatimentando rotinas, horários, disciplinas e até o trabalho individualizado. Reafirmando esta ideologia, Silva refere, “a relação entre ciência e a literatura permite assim, facilitar o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento de competências científicas, ajudando a que os alunos possam encarar a ciência como um processo de descoberta e exploraçãp, em vez de simples memorização” (2012, p. 55). É referido tanto pelo programa de Português como do Estudo do Meio do 1º ciclo, que cabe ao professor diversificar as metodologias de aprendizagem, não tendo que todos os alunos seguir o mesmo caminho para chegar ao conhecimento dos conteúdos, mas tendo que todos os alunos chegar aos conteúdos pretendidos.

“Ao utilizar-se a literatura no ensino das ciências, permite um maior envolvimento das crianças nas várias atividades, aproveitando a sua curiosidade natural sobre a forma como o mundo funciona. A literatura, para além de proporcionar aos alunos oportunidades que combinam a inteligência múltipla com os princípios, recursos, informação e princípios do currículo científico, proporciona ainda uma abordagem significativa e equilibrada para a aprendizagem das ciências, apoiando e dando ênfase às relações que se estabelecem na investigação científica, no processo de aprendizagem e no exercício do ensino construtivista num ambiente positivo” (Filipe, 2012, p. 54).

O aproveitar das vantagens que a literatura apresenta para ensinar o Estudo do Meio, uma disciplina tão rica e tão ligada ao dia a dia das crianças, faz deste duo um casal quase perfeito. Não obstante das vantagens que a literatura infantil apresenta como ferramenta de aprendizagem lúdica, não se deve perder de vista o objectivo final que é a aprendizagem de conteúdos do Estudo do Meio. Desta forma, existe a necessidade de ter em atenção o vocabulário utilizado, tendo em conta a especificidade de termos científicos e o rigor dos conteúdos. Verifica-se, no entanto, que nos dias de hoje, cada vez mais os livros infantis abordam conteúdos e temas científicos, apresentando o cuidado de os abordar com os termos e ilustrações corretas e reais.

“Não obstante as vantagens do uso deste tipo de livros no ensino das ciências, devemos ter algumas precauções, tendo em conta que os mesmos podem, de acordo com vários autores, entre eles Rice (2002), conter imprecisões, erros ou informações erradas. Estas podem confundir as crianças (...) os equívocos que se aprendem desde cedo e se não corrigidos, podem aumentar as concepções erradas dos alunos” (Filipe, 2012, p. 57).

Ainda segundo a mesma autora, a inclusão da literatura no currículo das ciências permite aos jovens um vasto leque de experiências e oportunidades que permitem aumentar e desenvolver os seus conhecimentos sobre o mundo em seu redor, levando a que os alunos compreendam que a ciência vai mais além do que uma acumulação de factos e teorias (Filipe, 2012).

Igualmente importante de referir as possibilidades que estas duas disciplinas oferecem de diferentes abordagens dos seus conteúdos, desde diferentes materiais à combinação de variadas atividades, levando isso a enriquecer a abordagem de teorias e conceitos. “Para além de tudo isto a literatura, quer seja de ficção ou não, permite ajudar as crianças a entender as ciências como uma busca universal de informação e conhecimento, promovendo o desenvolvimento de atitudes positivas sobre si mesmas e sobre os outros” (Filipe, 2012, p. 53).

Como tudo isto comprova, os benefícios da interdisciplinariedade no processo de aprendizagem são inegáveis. No caso particular deste estágio, essa interdisciplinariedade foi conseguida com a utilização de livros de literatura infantil para a abordagem das ciências, permitindo esta, que a criança olhe para o Estudo do Meio como parte integrante da sua vida e quotidiano.

CAPÍTULO III

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

3.1. Procedimento metodológico

Este projeto de investigação incorpora importantes contribuições teórico-práticas da perspectiva socio-construtivista do ensino e da aprendizagem. A teoria socio-construtivista ou Construtivismo social, criada por Jean Piaget na sua teoria do desenvolvimento cognitivo e depois também explorada por Lev Vygotsky, defende que o conhecimento provém da interação do indivíduo com o meio que o rodeia e da forma como este o interpreta e, posteriormente, se adapta a este. Jean Piaget diz-nos que quando o indivíduo se depara com uma nova experiência na sua relação com o meio entra em desequilíbrio e desenvolve um novo esquema mental para assimilar essa nova informação, quando a mesma acontece ou uma nova experiência que se possa integrar nos esquemas mentais já existentes acontece a acomodação, e é desta forma que o indivíduo se adapta e desenvolve um equilíbrio com o meio que o rodeia. A utilização da teoria socio-construtivista acontece neste projeto de investigação, pois pretendeu-se que o aluno assumisse um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, o que pressupõe dar espaço aos alunos para questionarem o que sabem, o que fazem e o que pretendem saber e fazer, implicando assim o aluno na sua aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento e saber. Mais do que colocar os alunos numa postura recetora de informação, pretendeu-se dotar estes de ferramentas de interpretação do meio, seja através de ferramentas como questionamento seja simplesmente dando liberdade a estes para questionarem as experiências do seu dia a dia. Como nos refere Alonso, é o ensino construtivista que:

“Realça o carácter ativo, autónomo, significativo e interativo dos processos de aprendizagem dos alunos e da formação de professores, o que implica orientar a intervenção educativa no sentido de promover a reconstrução significativa do saber e da experiência, considerando que aprender é sobretudo obter os instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende – estratégias cognitivas e metacognitivas. Esta conceção atribui aos profissionais um papel ativo de mediadores críticos e reflexivos” (2009, p. 334).

O projeto utilizou como principal fonte de conteúdos, na abordagem da componente de Ciências da área do Estudo do Meio, a exploração de textos literários infantis, usando estes como uma ponte entre o aluno e alguns temas propostos no Estudo do Meio, mas igualmente

com as suas vivências diárias, dando-lhes liberdade para questionar essas mesmas. Esta metodologia verificou-se muito eficaz pois, permitiu a interiorização e acima de tudo a compreensão de conteúdos objeto de exploração na sala de aula, mas também levou os alunos a relembrar e a compreender experiências passadas que não tinham sido ainda assimiladas. Considero assim, que os livros de histórias infantis podem e devem ser utilizados no ensino de ciências, não apenas como incentivo para se trabalhar um conteúdo, mas sim como parte integrante desta área.

A turma onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica vinha sendo sujeita a uma prática de ensino assente em modelos tradicionais, com principal enfoque no ensino das áreas curriculares do Português e da Matemática. Naturalmente que as áreas da Expressões e do Estudo do Meio não são esquecidas, mas a prioridade tende a ser dada às duas áreas anteriormente referidas. Exemplo disso é a carga horária que é sempre superior no Português e na Matemática do que nas outras áreas curriculares. No entanto, e para os objetivos deste projeto de intervenção, foi positivo trabalhar com uma turma que tem a sua aprendizagem assente apenas num modelo tradicional, pois assim foi mais notório, e mesmo mais satisfatório a um nível pessoal, os contributos altamente positivos que uma aprendizagem com metodologias socio-construtivista tem na aprendizagem dos alunos.

Por tudo isto que foi mencionado, bem como outros fatores, o ensino em Portugal continua a ser marcado por práticas que enfatizam a transmissão e a memorização dos saberes curriculares, ao contrário de dotar os alunos de ferramentas para a compreensão e interpretação, não só dos conteúdos lecionados, mas também de informação que decorrerá de futuras experiências vividas pelo mesmo. Existe um crescente desfasamento entre a teoria e as práticas que geralmente ocorrem em sala de aula, pois se formos a uma sala de aula do 1º ciclo é fácil constatar que o ensino é marcado por uma lógica disciplinar, rígida, pouco integrada e flexível.

“São bem conhecidas as dificuldades que os professores sentem, e que vários estudos têm posto em evidência (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006), em fazer uma leitura articulada e coerente entre os Programas, que estão organizados com uma lógica predominantemente disciplinar e de conteúdos, e o Currículo Nacional, que está organizado com uma lógica baseada em competências e mais próxima dos modelos integrados” (Alonso, 2009, p. 332).

Outro dos fatores que desmotiva os professores a enveredarem por um ensino mais baseado nas metodologias da escola nova, advém do facto do sistema de avaliação do sucesso

do ensino estar inteiramente baseado em determinar se o aluno “decorou”, mesmo que temporariamente, os conteúdos lecionados. Isto decorre por sua vez, em parte, por ser mais fácil de avaliar se um conteúdo foi interiorizado versus avaliar se um conteúdo foi compreendido e se o aluno possui ferramentas de compreensão, pois esta avaliação é mais subjetiva.

A desvalorização patente nesta turma da área curricular do Estudo do Meio, no contexto em que se desenvolve a PES II, face a outras áreas como o Português e a Matemática legitimou a realização deste projeto e a obter dados sobre o sucesso das metodologias utilizadas. Como nos encontrávamos duas estagiárias em sala, o projeto comportou duas vertentes de intervenção: a) a minha recorreu, como principal estratégia na abordagem das Ciências da componente de Estudo do Meio, à exploração de textos literários infantis, cujos conteúdos incidem em tópicos curriculares; b) a da minha colega recorreu à implementação e exploração de atividades de natureza prática e experimental na abordagem dos mesmos ou de outros tópicos do programa do Estudo do Meio do 1º ano de escolaridade.

Pensamos que existem várias estratégias de sucesso e múltiplas formas de se olhar para cada uma destas áreas curriculares e tirar delas o melhor proveito para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, tendo sido este o objetivo do meu projeto de investigação: explorar o sucesso no ensino de conteúdos do Estudo do Meio pela via da Literatura Infantil.

A minha proposta passou por destacar que os momentos de leitura de histórias vão além das aulas de literatura, e que a partir destes se pode promover aprendizagens de outras áreas curriculares, nomeadamente da área do Estudo do Meio. Desta forma, foi minha intenção, desenvolver uma prática pedagógica que integre de forma interdisciplinar a literatura infantil como ferramenta na abordagem de tópicos curriculares do Estudo do Meio, como refere:

“Sabemos que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do lúdico que a criança aprende e, como podemos perceber, a literatura é rodeada por essas qualidades. Assim, tanto nas páginas de um livro de literatura, quanto na cabeça de uma criança, a imaginação não tem limites, vai até onde se pode alcançar (Antloga & Slongo, 2012, p. 4) Esta abordagem das ciências pela via da literatura infantil foi realizada com o intuito de mostrar a versatilidade tanto da literatura como do Estudo do Meio, evitando o uso exclusivo do manual escolar como principal recurso de ensino-aprendizagem. Almejou-se ainda facilitar um trabalho autónomo e criativo, que permita o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com ritmos diferenciados. Esta metodologia suscita ainda o interesse e a motivação das crianças para a leitura e a sua

importância, familiarizando os alunos para conteúdos que podem ser abordados na literatura de forma cientificamente correta.

Felizmente a interdisciplinaridade vem ganhando importância ao longo dos anos, pela evolução do ensino e pelas vantagens que acarreta. Já existem estudos que provam que a parceria entre o Estudo do Meio e a literatura não é só possível e benéfica, mas como também contribui para o dia-a-dia do indivíduo e a sua relação com o mundo que o rodeia, pois o que é o Estudo do Meio e das Ciências se não a base do conhecimento sobre o mundo? Por tudo isto que foi referido a literatura infantil pode ser um forte incentivo para as crianças aprenderem a compreender o mundo à sua volta.

“Os resultados obtidos contribuíram para demonstrar a relevância da literatura infantil para o ensino das ciências nos primeiros anos, facilitando em simultâneo o desenvolvimento da linguagem científica, aumentando o interesse e motivação das crianças pela ciência, através da proposta de diversas atividades, a par de um trabalho interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento da literacia científica” (Filipe, 2012, p. 6).

De ressaltar por último que o primeiro ciclo é sem dúvida a melhor altura para implementar esta simbiose entre estas duas áreas tão importantes. Primeiro pelo interesse e curiosidade muito própria das crianças desta faixa etária. Em segundo lugar pela particularidade da monodocência do primeiro ciclo, que se verifica como uma vantagem pela particular facilidade de lecionar duas áreas distintas não dependendo assim de outros professores, como acontece no 2º ciclo.

3.2. Investigação-ação

Tendo este projeto de investigação como objetivo avaliar o sucesso da utilização de textos infantis no processo de aprendizagem em ambiente de sala de aula, temos obrigatoriamente de interagir com o objeto em estudo, o aluno. No entanto, não se pretende apenas avaliar esta estratégia de ensino, mas igualmente implementar alguma mudança positiva nos próprios alunos em questão.

Uma investigação no campo da educação gera constantemente um conjunto de dúvidas e anseios no decorrer do processo que nos leva a estar numa postura de reavaliação constante sobre a forma de abordar a problemática em estudo. Isto decorre da dinâmica de ter como objeto de estudo o indivíduo e de ser impossível prever antecipadamente a sua resposta a todo e qualquer aspeto do processo de investigação, tendo o professor-investigador de estar numa

postura constante de avaliação, desde a sua atitude, a passar pela metodologia utilizada até as ferramentas utilizadas para a implementação da mesma.

Para tal, o tipo de investigação utilizada neste projeto passou pela investigação-ação. Embora esta tipologia de investigação possa ser utilizada para um determinado projeto, como neste caso, não se esgota aqui as suas potencialidades. Sendo o processo de ensino algo evolutivo e dinâmico, a postura do docente não se pode esgotar na mera função de transmitir conhecimento, mas sim, deve adotar uma postura de constante avaliação da si mesmo e das metodologias de ensino utilizadas. Como tal, e para o sucesso do processo de aprendizagem, o professor deve ser, por sua vez, um investigador a tempo inteiro a fim de reunir dados que o ajudem constantemente a determinar que caminho seguir e que ferramentas utilizar para o sucesso de aprendizagem dos seus alunos, sendo que é aqui que entra a investigação-ação.

A definição de investigação-ação não é um tema fechado ou sequer consensual, no entanto a definição mais sintética e certamente mais consensual será a de John Elliott: “Podemos definir a investigação ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p.69).

Independentemente da definição, para caracterizar a investigação temos parâmetros identificadores desta metodologia, como citado em Coutinho (2008, p. 2):

“- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber –Skerritt,1988).

- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada (Coutinho, 2005).

- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática (Cortesão, 1998, cit. por Coutinho, 2005, p.222).

- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt,1992).

- Auto avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos”

A dificuldade encontrada em definir a investigação-ação advém principalmente pela sua abrangência de utilizações que dependem, por sua vez, da problemática a estudar. O que devemos salientar desta metodologia como nos diz:

“o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al, 2009, p.306).

Para melhor compreendermos esta metodologia podemos, por sua vez, analisar as suas diferentes modalidades: técnica, prática e crítica. A modalidade técnica pretende melhorar as ações e eficácia do sistema, a prática é destinada a compreender melhor a realidade e a crítica a participar na transformação social. A escolha da modalidade depende sempre da problemática em causa, que no caso deste projeto foi utilizada maioritariamente a prática, pois o objetivo passa por compreender melhor a realidade do ensino e o sucesso na utilização de uma estratégia, em particular, estando eu como investigadora no papel socrático em que favoreci a participação e a autorreflexão.

No entanto, a investigação-ação como metodologia científica é alvo de críticas, devido principalmente pelas suas características de avaliação subjetiva e do seu carácter prático e evolutivo. Esta temática, embora não estando em análise neste relatório, não deixou de ser alvo de preocupação levantado a questão: como encetar num projeto de investigação com conclusões objetivas utilizando uma metodologia subjetiva?

A definição de investigação-ação dada por James McKernan descortina em parte esta temática:

“Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

Podemos concluir que a investigação-ação não comporta de facto os mesmos resultados objetivos de outras metodologias de investigação. No entanto, verifica-se eficaz a abordar problemáticas nas áreas das ciências sociais, sendo a mais adequada a este projeto. O sucesso da investigação-ação está em grande parte ligada ao poder de análise e autorreflexão do investigador, devendo sempre ser complementado com ferramentas de avaliação não só qualitativas, mas também quantitativas de forma a fundamentar as suas conclusões reforçando-as com dados objetivos.

3.3. Técnicas de recolha de dados

Para recolha e análise de dados foram tidas em conta várias estratégias. Coutinho, et al, (2009, cit. por Silva, 2014, p.57) refere que, “para uma investigação realizada segundo esta metodologia [investigação-ação] (...) é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.”

Com o intuito de obter o maior número de dados e os mais ricos em informação utilizei variadas estratégias de obtenção e posterior análise como está patente neste relatório. Primeiramente a observação, em que cabe ao investigador observar e tirar as suas próprias ilações sobre o que está a observar, tendo que mais tarde confirmar essa análise intuitiva com fundamentação. A triagem da informação obtida aquando da observação verificou-se com a formulação dos diários de aula, pois são a base do momento de reflexão após lecionar um conteúdo. Outra das estratégias utilizadas para obtenção de dados foram as ferramentas audiovisuais, como a fotografia, o vídeo e as gravações áudio; todos estes captam momentos de forma única. Finalizando utilizei igualmente questionários ou momentos de questionamento reflexivo. Estes serviram para uma análise fundamentada da efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

3.3.1. Observação

Como referi anteriormente a observação é das estratégias mais importantes a utilizar neste processo de investigação, sendo que é através dela que se reúne mais dados passíveis de serem trabalhados para as conclusões deste trabalho. Existem várias formas de classificar métodos de observação, no entanto e para o objetivo deste estudo podemos ter em conta duas metodologias principais, estruturada ou não-estruturada e igualmente importantes participativa

ou não-participativa. Pode-se dizer que acabei por utilizar praticamente todas as combinações possíveis dos métodos anteriormente referidos, pois a escolha do método de observação prende-se muito com o objeto de estudo, o aluno, e o ambiente em que se encontra, a sala de aula ou visita de estudo, bem como a atividade que os alunos estão a desenvolver. Quando, por exemplo, efetuamos a visita ao posto da G.N.R. coloquei-me maioritariamente numa postura de observação não-estruturada e não-participativa aquando das intervenções dos agentes e da interação dos alunos com estes. O mesmo se verifica na sala de aula quando observamos interações entre as crianças, mesmo em momentos de pausa.

No entanto, o método mais utilizado foi uma observação estruturada e participativa que se coaduna mais com a metodologia de investigação-ação utilizada nesta investigação. Sendo o método de observação estruturada o mais utilizado temos sempre que começar por identificar a problemática antes de avançar para o terreno colocando questões como: Observar o quê? Observar para quê? Que técnicas de observação podem ser usadas neste caso? Quando poderá ser feita a observação? São questões como estas e outras que são necessárias responder antes de se iniciar a observação. Seja qual for o tipo de observação devemos ter sempre em conta questões éticas envolvendo o respeito pelo observado, como diz Barbosa:

“Todo o trabalho do observador requer o máximo de respeito pelos direitos individuais das pessoas. Para isso, temos de ter sempre presentes as considerações éticas necessárias à proteção das pessoas. Os princípios éticos que englobam o evitarem de danos aos participantes, o consentimento informado e a forma clara e suficiente do trabalho a desenvolver. A confidencialidade e a honestidade deverão ser primadas por todo e qualquer observador” (Barbosa, 2012, p. 92).

O facto de estar envolvida ativamente nas atividades que pretendia observar, possibilitou uma observação direta e participativa. Silva defende que “a observação naturalista e participante permite que o observador esteja integrado no ambiente e nas atividades da turma” (2014, p. 58). No entanto, este tipo de observação levanta outra problemática que passa pela objectividade do observador, para isto conta a experiência do observador, a sua imparcialidade e vivências pessoais que vão influenciar as conclusões que retiramos dessa mesma observação. No entanto, como refere Esteves a observação “é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (2008, p. 87).

Sendo a observação uma estratégia e faculdade natural, tem de ser complementada com outras, onde se possa registar e tratar a informação recolhida aquando da observação, não se

podendo confiar apenas na capacidade de memória e análise intuitiva, devem ser utilizadas notas de campo e ferramentas audiovisuais que servem entre outros propósitos de base à construção dos diários de aula.

3.3.2. Diários de aula

Apesar de ter percebido em teoria a importância da escrita de diários, só entendi realmente o seu valor quando construí o primeiro, pois levou-me a refletir sobre o conteúdo da aula, como Sá & Varela (2004, p. 24) defendem: “a escrita de diários de aula, na medida em que contribui para desenvolver a capacidade de pensar sobre os factos relatados, oferece melhores potencialidades de análise e compreensão do processo social decorrido na aula.”

A reflexão que nos é proporcionada por este momento de escrita, pela audição das gravações e pelo reler das nossas notas, faz-nos tomar a verdadeira consciência do trabalho que desenvolvemos naquele determinado momento e levar a conclusões que na agitação da sala de aula não conseguimos obter. Ainda segundo Sá & Varela “as notas de campo e o plano de lição têm um efeito sinérgico de ampliação e reforço da memória, facilitando a reconstrução de uma visão global do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (2004, p. 26). O impacto, na construção do primeiro diário, fez-me questionar e reorientar todo o processo de trabalho que vinha a ser desenvolvido até ali. Esta reorientação passou principalmente pela postura que assumia, não sendo na minha ótica a postura ideal de uma investigadora. Apesar de haver dados viáveis para os resultados da investigação realizada e patentes neste relatório, os diários de aula levaram-me a analisar e repensar metodologias, ações e decisões que tomei durante todo o processo.

Naturalmente que os diários embora sejam uma importante fonte de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido nas aulas, não são os únicos meios.

“Um diário contém apenas uma pequena parte dos acontecimentos ocorridos na sala de aula. Por isso, o investigador está na sala de aula numa atitude de grande abertura da sua esfera preceptiva para, a todo o momento, fazer focalização em acontecimentos que em situação se ajuíza serem merecedores de especial atenção” (Sá & Varela, 2004, p. 26).

Concluindo, o diário de aula serve maioritariamente na altura da sua execução para um tratamento mais fundamentado da informação recolhida aquando da observação dos alunos, bem como no caso de uma investigadora menos experiente para a reorientação de metodologia

de ação na investigação. Serve igualmente findo o trabalho de campo para realizar as conclusões necessárias de todo o processo de uma forma mais fundamentada.

3.3.3. Fotografias/Vídeos e gravações áudio

A particularidade da captação de um momento por uma simples fotografia, ou de uma sequência de acontecimentos por um vídeo, pode ser um bom instrumento de recolha de dados para posteriormente análise, mas também comprovar o que se passou num determinado momento. Por muito atenta que esteja na sala de aula, não nos é possível estar ao corrente de todas as reações e interações que decorrem pelo que estas ferramentas nos ajudam a complementar a observação efetuada no momento. A alegria, entusiasmo, o sorriso ou até mesmo a decepção que é sentida pelas crianças não é possível de ser observada da mesma forma que um vídeo ou fotografia possibilita, conseqüentemente as fotografias e vídeos foram alvo de análise e utilização recorrente em todas as aulas e encarado de forma natural pelos alunos. “Quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da sala, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (Esteves, 2008, p. 91).

No entanto, nem só para observar os alunos servem estas ferramentas, pois também nos auxiliam para observar o nosso desempenho. O que por sua vez, nos ajuda a corrigir atitudes menos benéficas para o âmbito da investigação e analisar de que forma a nossa interação com os alunos os influenciou em determinada resposta ou atitude.

3.3.4. Questionamento reflexivo

Colocar uma questão não implica obrigatoriamente que esta seja uma questão reflexiva. Este processo é mais complexo do que parece pois é necessário colocar questões que leve a pessoa questionada a refletir sobre algo, mas sem que esta se aperceba, pois aí as suas respostas serão condicionadas e não naturais como se deseja.

Este processo é muitas vezes condicionado pelo atual processo de avaliação, o que faz com que o aluno se sinta sempre em avaliação e com o receio de estar a dar a resposta “errada” se concentra em procurar a resposta “certa”, em vez de procurar desenvolver um raciocínio sobre a temática.

Durante o percurso acadêmico recebemos algumas orientações para que, enquanto futuros professores, pudéssemos desenvolver esta metodologia de questionamento, para que desta forma e mais tarde durante o período de estágio, nos fosse possível enquanto professora estagiária implementar com os meus alunos questões mais fundamentadas e com conteúdo de reflexão.

Pode dizer-se que existem dois passos a seguir neste questionamento. Primeiro deve-se reforçar a ideia verbal que o aluno expôs. Segundo pretende-se levar o aluno a fornecer respostas que sirvam de base à pergunta seguinte. Tendo que neste segundo passo estar o professor preparado para qualquer caminho que a conversa ou conteúdo possa seguir, visto que as respostas dos alunos são imprevisíveis. Day (2004, cit. por Herdeiro e Silva (2008, p. 11) refere que: “Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática.”

Concluindo pretende-se, com o questionamento do professor que o aluno desenvolva a capacidade de questionar e criar um raciocínio próprio sobre uma determinada temática. Para tal, é importante que o docente não crie barreiras ou regras que condicionem este processo. Resumindo, pretende-se com este processo em última análise que o aluno compreenda a resposta questionando-a ao invés de a decorar.

3.3.5. Questionários

Por último, mas não menos importante temos os questionários, estes constituem um instrumento de recolha de dados. Construir um questionário não é tarefa fácil, requer tempo e foco no objeto em estudo, devendo as questões serem reduzidas à pesquisa que se pretende fazer. É preciso ter ainda atenção ao número de perguntas, como são formuladas, à ordem por que são colocadas e ainda à sua extensão.

Existem dois tipos de questões aplicadas nos questionários, questões de resposta aberta e de resposta fechada. As de resposta fechada, são aquelas em que o inquirido apenas tem de seleccionar a resposta que se adequa à pergunta, sendo muitas vezes apenas de sim ou não. As de resposta aberta, são mais complexas para analisar, mas também apresentam melhor o raciocínio do inquirido, podendo este expressar-se livremente.

Ou seja, embora as questões de resposta fechada nos fornecem dados mais factuais da interiorização de conceitos por parte dos alunos, as de resposta aberta ajudam-nos a perceber se o aluno percebeu o conceito.

Foram utilizados dois questionários. Um dirigido aos Encarregados de Educação e um outro aos alunos. O que estava dirigido aos alunos pretendia verificar as aprendizagens por eles adquiridas. O que foi dirigido aos Encarregados de Educação pretendia entender a importância dada pelos alunos ao trabalho desenvolvido pelas professoras estagiárias, questionando os pais, por exemplo, sobre tipos de comentários que os seus educandos eventualmente teriam feito ao nosso trabalho, em contexto familiar. Os questionários dirigidos aos alunos tinham como objetivo recolher dados sobre a avaliação que os alunos fizeram às estratégias implementadas na sala de aula, por mim e pela minha colega de estágio, na abordagem de temas de Estudo do Meio.

CAPITULO IV

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar as obras selecionadas e justificar essas escolhas, bem como as atividades desenvolvidas em torno de cada uma. Pretende-se igualmente demonstrar a ligação destas obras e das atividades desenvolvidas com conteúdos de Estudo do Meio. Assim sendo, este capítulo possui, a descrição do desenvolvimento da intervenção e a análise dos resultados obtidos através da aplicação dos diversos instrumentos de recolha de dados, sendo eles:

- Obras escolhidas
- Diários de aula
- Teste de avaliação de conhecimentos
- Questionários de avaliação das estratégias implementadas
- Questionário aos encarregados de educação

1.1. Conteúdo abordado e obras escolhidas

Na tabela seguinte são apresentados todos os conteúdos abordados nas seis aulas de projeto. Apresenta-se ainda o livro selecionado e o seu respetivo autor e o tempo de duração de cada aula.

Tabela 1 - N° de aula, tema, conteúdo e narrativas utilizadas

N° de aula	Tempo	Conteúdo abordado	Narrativas utilizadas
1	3h	Corpo (membros)	Cá em casa somos (Isabel Minhós Martins)
2	5h	Prevenção rodoviária	«Zé Pimpão, “O Acelera”» (José Jorge Letria e André Letria)
1	1h30	Relações familiares	A Manta (Isabel Minhós Martins)
1	2h	Seres vivos e estações do ano	As quatro estações, Vivaldi (José António Abad Varela)
1	3h	Regras da sala	O gato do chapéu (Dr. Seuss)
1	1h30	Higiene alimentar e do corpo	Uma corrida marada (Ana Paula Figueiredo e Pedro Manuel Figueiredo)

1.2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica

No que concerne a cada aula, é apresentado neste ponto uma justificação do porquê de cada tema e ainda as conclusões e aprendizagens demonstradas pelos alunos.

1.2.1. Primeira aula

Conteúdo: “O corpo”

Narrativa: “Cá em casa somos”

Objetivo: “Pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (ME-OCP, 2004, p. 105).



Figura 1 - Aula "O Corpo"

Pela necessidade de lecionar um conteúdo do Bloco 1 – À descoberta de si mesmo: reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros) do programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi selecionada a obra “Cá em casa somos”. Este livro apesar de ser recomendado para o segundo ano, é totalmente adaptável para o primeiro ano. É ainda recomendado por duas grandes referências para a escolha de boa literatura, o que faz dele um dos poucos livros que preenche esse requisito. Para a abordagem do corpo, é um livro que em termos de conteúdo científico está bem estruturado, e respeita os conteúdos reais do corpo humano não induzindo as crianças em erros. Vai um pouco mais além do que a simples divisão de cabeça, tronco e membros pretendida pelo programa de primeiro ano. Com a obra apenas se pretende introduzir o tema que será lecionado na área do Estudo do Meio.

As guardas finais desta obra expunham de forma quase explícita o conteúdo a abordar, contendo nelas uma ilustração de um corpo humano. Foi razoavelmente fácil fazer os alunos chegarem ao conteúdo pretendido por meio desta ilustração, estando assim, desde logo a ligação entre literatura e Estudo do Meio, exposta a partir daquele momento.

Mas não é só neste momento que esta ligação existe, no decorrer da aula e sempre que são levantadas novas questões é servida de base a literatura para ajudar a encontrar as respostas pretendidas. Sendo que no final é solicitado aos alunos um reconto da obra. Sim-Sim (2009) defende que “ao ouvir ler uma história, uma notícia (...) e ao conversar sobre o que se

acabou ouvir ler, a criança interioriza que, através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral”.

Nesta aula para além do conhecimento do corpo e das suas partes constituintes, pretendia-se também uma análise por parte dos alunos para as parecenças e diferenças entre pares e grupo. Para estas comparações foi elaborado um gráfico de alturas sem medidas numéricas, apenas de comparação direta. Estando desta forma implícito neste trabalho a aceitação e respeito pelas diferenças e igualdades dos outros e ainda elementos da Matemática.

1.2.1.1. Diário de aula

A aula iniciou-se pela leitura da narrativa. Captando de imediato a atenção dos alunos por uma aula sem manuais. Depois da leitura do título da obra “Cá em casa somos”, questionei os alunos acerca do que poderia o livro abordar. *De casas e pessoas* (Francisca); *o que fazemos em casa* (Lara); *o que cozinhamos em casa* (Maria João). Depois destas respostas, passei então efetivamente à leitura da obra. Ao chegar ao final questiono: no fim do livro o que nos apresenta a guarda final? *O corpo humano* (Vários). Quando questionados se gostaram do livro, ao que todos responderam que sim, o Diogo repara que o livro que possuo é da biblioteca, pelo autocolante de identificação. Aproveito essa observação para frisar a importância das bibliotecas e da quantidade de livros que é possível requisitar nas mesmas.

Seguidamente a terminar a narrativa, questiono: quem sabe o que vamos aprender hoje? *O corpo humano* (David). E de que é que falava a história? *Família* (Lara). Haverá parecenças entre nós e na nossa família? Será que somos, na família, mais parecidos com as pessoas da nossa família ou com as das outras famílias? *Eu sou igual ao meu pai* (Ana Luísa). Refiro que mais do que a família, todos os seres humanos possuem semelhanças entre si. *O corpo humano é igual em toda a gente* – refere o Santiago. Aproveito então para perceber quais as suas conceções sobre a divisão do corpo em partes. Como acham que podemos dividir o corpo humano, em que partes? *Braços* – Refere a Lara. Então tentando complementar o que iam dizendo começo a desenhar no quadro as partes do corpo que vão referindo. *Pernas* (Maria João); *pés* (Margarida); *mãos* (Guilherme); *cabeça* (João). E agora olhando para o desenho o que falta? *Corpo* – diz a Bárbara, querendo referir o tronco. Introduzo a palavra “tronco” para significar o que a Bárbara pretende dizer. Entretanto, algumas crianças começam a referir algumas estruturas da face, como, por exemplo, olhos, orelhas, boca e nariz. Refiro que esses elementos são importantes, mas que fazem parte do rosto (face), o qual, por sua vez, pertence à

cabeça, como o João já tinha referido. Para consolidar as partes do corpo humano, que as crianças tinham referido anteriormente, preparei previamente uma menina em papel colorido em que cada parte era de uma cor diferente. Solicito às crianças que venham, uma de cada vez, construir a menina no quadro e refiram as partes do corpo humano que vão colando. Começam por colocar a cabeça. Depois os braços e as pernas. E, por último, o tronco. Solicito que contem comigo as partes do corpo, ao qual me respondem que temos quatro partes. Refiro-lhes que os braços e pernas se podem chamar de membros. Solicito à Rafaela que venha à frente e faça uma demonstração aos colegas, referindo as partes do seu corpo. Ela refere corretamente as partes do seu corpo e os colegas vão acompanhando. Alguns, nos lugares, vão identificando e referindo também as partes dos seus corpos, estando assim todos ativos e implicados na aprendizagem.

Estando estas aprendizagens consolidadas, promovo agora a identificação dos membros em superiores (braços) e inferiores (pernas). Ao contrário da abordagem anterior, peço-lhes agora que se levantem e digam ao colega do lado quais as partes do corpo destes e o colega tem de dizer se está ou não correta. Questiono: Será que o David é igual à Inês? Numas partes sou, mas não sou da família dela. Por isso, em partes não sou, como o cabelo – responde o David. Friso então a distinção que o David faz por não ser da família da Inês e, por isso, não ter parecenças físicas.

Aproveito o facto de se encontrarem todos de pé e introduzo as diferenças de altura entre eles. Chamo o Diogo e pergunto: Que diferenças existem entre mim e o Diogo? *O Diogo é mais pequeno, e tu és maior* (David). Então desafio a compararem-se, com o colega do lado, por alturas. No final, desafio-os a tentarem saber quem é o mais alto e o mais baixo da turma, tendo para isso que se ordenarem do mais pequeno para o maior. Quando todos estavam em fila tomei nota dos nomes pela ordem que se tinham colocado, para depois comparar com os que viríamos a obter depois pela correta ordem de alturas.

Para definir a ordem correta de alturas, proponho a construção de um gráfico, discutindo o que é, e para que serve. O que é um gráfico? – Pergunto. *São aquelas barras do livro* – refere o Santiago. Mostro então o que é e como se constrói. Para construir o nosso gráfico tive que

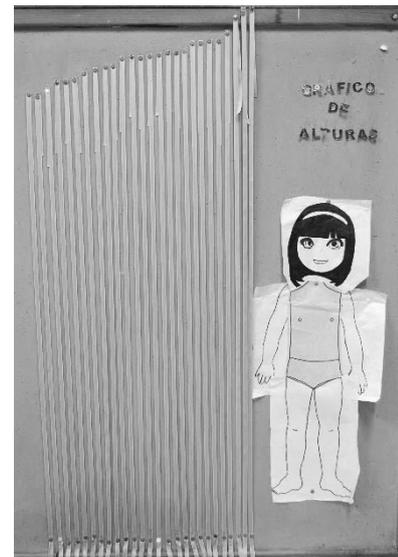


Figura 2 – Aula "O corpo"

medir um a um, mas sem medidas numerais apenas com uma fita. Essa fita seria a altura do aluno para depois será utilizada na comparação das alturas dos alunos da turma, visto que cada fita estava identificada com o nome do respectivo aluno. Demostro então como se constrói o gráfico e início essa construção junto deles, deixando o final do gráfico para mais tarde.

A aula terminou fomentando a imaginação e refletindo sobre as ideias iniciais. O que afinal queria dizer o título do nosso livro “Cá em casa somos”? *Família* (Rafael). Como é que vocês agora iriam acabar o título do nosso livro? “Cá em casa somos”: *6 Cabeças* (Bárbara); *uma família* (David); *seis narizes* (Inês); *12 narinas* (Rodrigo).

Quando termino todas as atividades converso com eles tentando perceber se todos os alunos sem exceção entenderam tudo. É neste momento que me deparo com as dificuldades de alguns alunos, que não conseguem dizer membros superiores nem membros inferiores, apresentando dificuldades na aquisição das novas palavras. Solicito então, aos alunos que manifestaram mais dificuldades, que digam e identifiquem as partes do seu corpo, com ajuda dos colegas.

1.2.1.2. Síntese interpretativa

Na primeira aula de introdução desta estratégia de intervenção foi notório o entusiasmo apresentado pelos alunos, sendo a discussão sobre o tema e o livro apresentado uma constante. A introdução deste conteúdo revelou-se uma aprendizagem total para os alunos, pois demonstraram não haver grande conhecimento sobre o seu corpo. Aquando das comparações diretas entre colegas constataram semelhanças e diferenças que até então não haviam reparado.

O recurso à imaginação foi também uma constante nas ligações à atividade de leitura, o que se demonstrou incentivador e bem-recebido pelos alunos. Como citado no diário de aula, vários alunos aquando do fim da narrativa apresentaram um novo e possível título para a estória apresentada, não se deixando influenciar ou limitar pelo verdadeiro título, demonstrando as possibilidades desta metodologia para o desenvolvimento de um espírito crítico e criativo.

1.2.2. Segunda aula

Conteúdo: “Regras de sala”

Narrativa: “O Gato do chapéu”

Objetivo: “Os alunos deverão ser capazes de iniciar e relacionar-se com o funcionamento da escola/sala e dos grupos sociais. Deverão ainda, interiorizar e desenvolver valores democráticos e de cidadania” (ME-OCP, 2004, p. 110).

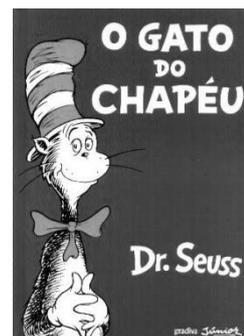


Figura 3 - Aula "Regras de sala"

Na transição do Pré-escolar para o 1º ano de escolaridade, as crianças sentem grandes diferenças, em relação ao contexto educativo. Nada mais evidente que a necessidade de tempo para a adaptação a novas regras, escola, professores, colegas entre tudo o resto que esta alteração implica. O problema que se colocava na altura da lecionação desta aula é que apesar de passados meses desde o início das aulas, havia uma necessidade de maior organização entre alunos.

Este livro apesar de não estar recomendado atualmente em nenhuma das fontes de orientação e guias para a escolha natural de narrativas infantis, é um livro muito conhecido no mundo da literatura. A história fala de um gato, que para entreter duas crianças, faz tantas asneiras que quando as crianças se apercebem já tem a casa toda desarrumada, e a mãe não vai gostar. Esta balburdia ajudará a suscitar a necessidade de haver regras.

Com tudo isto, e com o que é referido na sinopse, pareceu-me ser um livro adequado e apropriado para a abordagem do conteúdo “As regras na sala de aula”.

Assim esta aula visava uma melhor organização em sala para evitar reações menos positivas e nervosas tanto por parte de alunos como de professores. Estudos indicam que “(...) o temperamento dos alunos aparece associado com frequência às suas interações com os professores, com as decisões dos professores quanto à disciplina na sala de aula e com as estratégias educativas por eles adotadas” (Fonseca, Seabra-Santos, & Gaspar, 2007, p. 204).

Como tal, nada melhor que os sensibilizar com uma obra infantil, que eles já conhecem em banda desenhada, para a necessidade de haver regras de convivência em comunidade e para se trabalhar na sala de aula.



Figura 4 - Aula "Regras de sala"

Apesar do principal foco ter sido encaminhar os alunos a que regras queriam definir, possuía previamente preparado, materiais de apoio a algumas regras que se mostraram no decorrer do estágio importantes, como as idas à casa de banho ou a necessidade de haver um aluno responsável diariamente por apoiar a professora e os colegas.

Para finalizar, e fortalecendo a ligação à literatura foi construído pelos alunos, com a minha ajuda um livro de regras, que por eles tinham sido previamente definidas. Naturalmente que nesta altura as crianças ainda não sabiam escrever, como tal, expressaram as suas regras através da ilustração, sendo a escrita da regra que escolhiam feita por mim.

1.2.2.1. Diário de aula

A primeira reação a registar foi o espanto dos alunos aquando do momento que retiro o livro da mala. Reparando particularmente na reação de uma aluna questiono: Conheces Sara? (Sara) *É o gato da cartola*. Mais alguém conhece? (Rodrigo Martins e Diogo) *Vi numa loja* (Margarida e Inês). Conheço da televisão.

Durante a leitura da obra, são feitas paragens dando oportunidade aos alunos de refletirem e exporem o que acham que vai acontecer. O final da obra termina com uma questão. Que farias tu num caso assim? (Leonor) *Contava* (Santiago). *É melhor dizer a verdade do que mentir*. Volto a questionar: E o que é que tu achas que ia acontecer? (Santiago) *la ficar de castigo*. Aproveitando a resposta do Santiago refiro: Por que ou quando é que será que os pais põem de castigo? (Afonso Barroso) *Quando os meninos fazem muitas asneiras*.

Mais uma vez levanto uma questão reflexiva. Então o que é que estamos a aprender com esta história? (David) *O peixe sabia que a mãe ia chegar. Como ele não quis desarrumar a casa como eles quiseram, sabia que a casa ia ficar desarrumada*. (Pedro) *Isso é para aprender a não fazermos asneiras* (Rodrigo António). *Se não podem acontecer coisas más*. (Lara) *Aprender a não mentir* (Margarida). *É para aprender a ler* (Sara). *Quando desarrumamos temos de aprender a arrumar*. (Ana Luísa) *Quando desarrumamos as coisas temos de deixar tudo arrumado*. (Simão) *Para não fazer asneiras*. O Simão após ouvir os colegas dá a sua opinião de forma que consigo questioná-lo novamente. Onde Simão? (Simão) *Aqui na sala e em casa e em todo o lado*. Aproveito para reforçar a ideia do Simão, referindo que é na sala e na escola que pretendo ensinar como se devem comportar. Interrogo sobre como o podemos fazer e é nesse momento que o David refere “*Pode ser com umas regras*”. Chamando à atenção para o placard de regras

já existente, pergunto se com regras podemos aprender alguma coisa, ao que o Pedro me responde “*Não é algumas, é muitas*”.

Em consequência de todo o diálogo anteriormente exposto, percebo que metade do caminho estava feito, os alunos haviam chegado ao pretendido, à necessidade da existência de regras para o bom funcionamento da sala. É a partir daqui que começo a entrar nos conteúdos estipulados pelo programa de Estudo do Meio. Dou seguimento à aula questionando. Acha importante haver regras? (Simão) *Se nós não tivermos regras podemos não ser os melhores alunos.* (Leonor) *Temos de por o dedo no ar quando queremos falar.* Respondo. Muito bem. Isso pode ser uma regra por o dedo no ar, quando queremos falar? (Todos) *Sim!* Levo-os a constatar que obtemos a primeira regra. E pergunto: Posso escrever? 1ª Regra. Por o dedo no ar.

E daqui começam a surgir ideias e mais ideias de tudo que achavam necessário estipular como regra. (Ana Luísa) *Respeitar as professoras.* (Afonso Barroso) *Portar bem.* (Inês) *Não balançar a cadeira.* (Bárbara) *Não encostar á parede.* (Palmira) *Não por o pé em cima da mesa.* (Francisca) *Não deitar na mesa.* (Pedro) *Pedir desculpa.* (David) *Não estar deitado.* É por esta altura que entendo que existe a necessidade de os orientar e sugerir a estipulação de regras mais gerais. E daí surgem mais ideias. (Lara) *Limpar o quadro ao ir embora.* (Afonso Miguel) *Não correr na sala.* (Maria João) *Não levantar sem as professoras mandarem.* (Margarida) *Não atirar terra para a casa de banho.* Reforço dizendo: não atirar terra para nada. (Diogo) *Não atirar pedras para as casas dos outros.* (David) *Meter três dedos no ar, e depois a professora diz, podes ir à casa de banho.* Aproveito a ideia do David e peço-lhe que fundamente. Porquê três? (David) *Porque a professora de inglês disse que para ir à casa de banho tínhamos de por três dedos no ar.* (Eu) Para distinguir, é isso? (David) *Sim.* Introduzo uma solução diferente, que previamente pensei e preparei devido à necessidade e problemática que me tinha deparado sobre este assunto, das idas à casa de banho. E se eu tiver uma proposta para vocês, de solução para as idas à casa de banho sem ser por o dedo no ar? O que é que acham que pode ser? (Leonor) *Pedir à professora.* Desta vez, as respostas dos alunos não iam ao encontro da ideia e material que tinha previamente preparado e, como tal, decido mostrar aos alunos o que tinha, no caso um semáforo. Semáforo esse que é colocado de forma acessível aos alunos, para no momento que se deslocam à casa de banho o puderem virar para vermelho, quando vão significando que está ocupada, a casa de banho. E para verde, quando voltam, significando que está livre.

Ainda em consequência da necessidade de resposta, a uma outra problemática, que me deparei até ao momento desta aula, preparei mais um material auxiliar de definição de uma regra. Um cartaz que definia um responsável diário. Decido então mostrar esse cartaz e explicar como funciona e qual a finalidade. Mas proponho aos alunos que sejam eles uma vez mais a definir o que deve fazer o responsável. O David como criança muito participativa inicia. *Quando vamos almoçar o responsável tem que estar em último.* (Afonso Barroso) *Não bater aos meninos.* (Sara) *No recreio, tomar conta dos meninos.* (Afonso Barroso) *Ajudar os meninos.* (Simão) *Não bater.* Reforço. Mas isso é todos não é só o responsável. O Simão continua referindo. *Não ter pintas vermelhas.* Acordamos então que depois de definidas todas estas regras podemos escolher as principais e escrever num cartaz para afixar na sala. Assim, ficamos com dois cartazes, um para as regras de sala e outro para as tarefas do responsável. Todas elas revistas e retiradas das ideias sugeridas pelos alunos.

Para terminar a aula, finalizo com uma nova referência à literatura. Solicito o reconto da obra, mas com uma característica diferente. Se o gato tivesse regras como seria a história?

Reconto

Pedro: Era uma vez um gato malandro. Bateu à porta e disse.

- Aqui nesta casa tem regras?

E eles disseram.

- Sim. Tens de viver nesta casa que assim nunca vais fazer asneiras.

Eu: Muito bem e depois o que é que o gato disse?

Pedro: Depois o gato tentou encontrar as regras. E ele encontrou. E eles disseram.

- Este vai ser o teu quarto, que assim ao acordar já sabes as regras.

Eu: Boa, então tinha fixado as regras no quarto, era isso?

Pedro: Sim

Eu: E depois como acabou? Queres contar um final para a história?

Pedro: E depois ele disse assim.

- É melhor portar bem do que portar mal. E é preciso pensar antes de dizer alguma coisa.

Eu: Muito bem uma salva de palmas para o pedro que contou um história com principio, meio e fim.

1.2.2.2. Síntese interpretativa

A ligação da narrativa desta aula a um conteúdo de Estudo do Meio foi fundamental e influenciadora de todas as aulas posteriores a este momento. A criação de forma natural, autónoma e participativa de regras de sala de aula, por parte dos alunos, ditou vários comportamentos e atitudes que sem esta aula não se viriam a constatar.

Mais uma vez a apresentação de atividades de pós leitura é aqui apresentada por meio do reconto, trabalhando assim a estrutura de uma história, a capacidade de síntese e imaginação.

1.2.3. Terceira aula

Conteúdo: “Segurança Rodoviária”

Narrativa: “Zé pimpão, o «Acelera»”

Objetivo: “Desenvolver o sentido de responsabilidade como peões na estrada. (ME-OCP, 2004, p. 110)

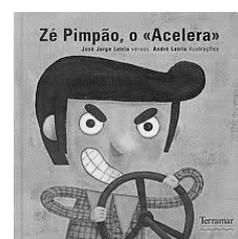


Figura 5 - Aula
"Segurança Rodoviária"

Os autores desta narrativa são autores de renome na escrita de literatura infantil. Pela busca e pesquisa que efetuei, e depois de aconselhada pela professora Dr.ª Sara Reis, pareceu-me ser um livro apropriado para a introdução do conteúdo da segurança rodoviária. O livro possui uma animação em filme, disponível no youtube (Animanostira, 2009), Já está mas a bibliografia não é a automática por isso agora não sei como atualizar!! que aproveitei e utilizei em detrimento da normal leitura. Esta forma, diferente de apresentação de uma narrativa não só é possível como vantajosa em estórias, como esta, demasiado longas. Não esquecendo, naturalmente, que após esta apresentação em vídeo o livro foi facultado às crianças, visto que nada substitui o contacto direto com uma narrativa, na versão de livro, pela sensação única do toque e cheiro, que só um livro proporciona.

É cada vez mais uma preocupação crescente a segurança das crianças. A importância de os sensibilizar de forma cuidada é muito importante para as suas futuras ações, enquanto peões de hoje e condutores de amanhã. Com base em tudo isto, ensinar as crianças sobre a sua segurança na estrada e fora dela é tão ou mais importante que qualquer outro conteúdo que possa ser lecionado. A base desta aula foi o dialogo, sendo através dele que os alunos expõem as suas vivências, podendo fazer comparações diretas entre eles, entre a estória e entre aquilo que é realmente correto para a sua segurança.

1.2.3.1. Diário de aula

Por esta altura já implementei três aulas de projeto. A cada uma delas e com a realização destes diários de aula, vou perspetivando novas posturas que me parecem essenciais para a implementação correta da metodologia de investigação-ação.

Para demonstrar que a literatura não está exclusivamente ligada à leitura de uma narrativa, desta vez cheguei à sala com uma proposta diferente. O David observa e diz: *tu trouxeste o computador, em vez de ser sempre histórias, é com o computador*. Depois de discutir com os alunos a possibilidade de apresentar um livro através do computador, digo-lhes para observarem e usufruírem da história daquele dia, apresentada numa animação em vídeo existente no youtube.

Após a visualização do vídeo, pergunto quem me quer contar a história que estiveram a ver. (Francisca) Ele bebeu muito vinho e ficou bêbedo. Questiono. E depois o que aconteceu? (Francisca) Ele ia muito depressa e matou pessoas. Volto a questionar. E isso é correto? (Todos) Não. O David faz uma observação sobre o que tinha visto. *Elas desmaiaram e foram para o hospital*. O Simão continua: *Ele atingiu duas pessoas*. Aproveito para reforçar o que o Simão referiu corrigindo. “Duas crianças. Dizia no filme que eram duas crianças. Como é que se chamava o senhor do filme que eu já não me lembro?” (Santiago) Zé. Questiono: Zé quê? Quem ouviu o resto? (António) Melão. Corrijo: Pimpão, Zé pimpão. O Afonso intervém: *Ele estragou o carro vermelho*. (Margarida) *Não se pode andar muito rápido na estrada*. Dado que a Margarida já começou a retirar alguma aprendizagem da história, aproveito para os encaminhar para os conteúdos do Estudo do Meio, questionando, o que estávamos então a aprender com aquela história. (Lara) *Era para também aprendermos, a não andar tão depressa, para dizer aos nossos pais, e para quando nós formos grandes*. (David) *É assim, uma pessoa quer ir muito rápido, se for muito longe até ser 140km/h, mas no filme estava mais de 90 Km/h e ele passou e por isso teve o acidente*. Aproveitando para ensinar os corretos limites de velocidade ao David, refiro também qual o nome do conteúdo que estamos a aprender. “Segurança rodoviária. A segurança rodoviária quer dizer que tanto os condutores como os peões têm que aprender regras para andar na estrada.” A Ana Luísa faz uma intervenção: *eu vou ter que ir dizer isso ao pai da Francisca, porque ele diz à Francisca para não por o cinto e anda muito de pressa*.

Voltando à literatura, e visto que começamos a discutir conteúdos apenas com base no vídeo, pergunto aos alunos se acham que aquele vídeo estará tratado em alguma narrativa. Após a resposta positiva de alguns, face à existência do livro, questiono que título poderá ter este.

(Lara) *O Zé Pimpão*. (Pedro) *Regras de segurança*. Ao mesmo o tempo que mostro o livro, refiro o título deste, «Zé Pimpão, o “Acelera”». Aproveitado que tenho o livro na mão revemos em conjunto que ilustrações aparecem no livro que tenham aparecido no vídeo. E ainda, no final desse momento, trabalhamos os constituintes do livro, entre capa, contracapa, guardas e tudo o resto que nos é possível rever a cada nova narrativa apresentada.

Voltando aos conteúdos de segurança pergunto novamente o que estamos então a aprender. O António responde: *Regras na estrada*. E o Santiago: *Segurança rodoviária*. Questiono então sobre o que já aprenderam. (David) *Aprendemos que quando uma pessoa está bêbeda, só pode conduzir no dia a seguir, se não atropela as outras pessoas*. (Margarida) *Aprendemos a segurança* (Pedro) *Quando alguém atravessa a estrada, quem está a conduzir não pode estar de olhos fechados*. (Inês) *Se vão duas pessoas no carro e uma vai ao volante e vai ao café beber álcool deve emprestar o volante à outra pessoa*. Com tantas ideias que surgem, sugiro. “E se escrevêssemos então que regras devemos ter na estrada”. Ao que o David diz. *Já temos um cartaz com as regras da sala e outro com as tarefas do responsável, podemos também fazer um com as regras que aprendermos hoje*. Após a ideia do David, lembro-me de uma outra e faço a sugestão. “Eu estou a ter uma ideia diferente, em vez de os pais verem aqui na sala vocês podem levar para casa?” Os alunos concordam e iniciamos então a escrita das regras. (Rodrigo Martins) *Por sempre o cinto de segurança*. (Diogo) *Ter cuidado quando os animais vão a passar na estrada*. Questiono: E quando vão a passar as pessoas não é preciso ter cuidado? *Sim* (Diogo). Concluo dizendo: “então pode ser, ter sempre cuidado a conduzir”. (Ana Luísa) *Não podemos beber coisas*. Reformulo. “Não beber álcool se conduzir”. (Afonso Miguel) *Não andar rápido*. (Lara) *Não adormecer quando vão a conduzir*. (Pedro) *Não andar rápido nas curvas*. (Francisca) Não olhar para o lado a conduzir. Desta forma, continuamos a definição de regras até chegar às 20. No final de tudo e depois de algumas regras reformuladas de forma a serem mais abrangentes, ficamos com 15 que fizeram parte da construção do *flyer* que os alunos levaram para casa.

Ainda para dar seguimento a esta aula, apresentei aos alunos uma pequena surpresa que tinha preparado, que se viria a realizar na semana seguinte. Uma visita de estudo ao Posto da GNR de Guimarães, onde seríamos recebidos pelos guardas da Escola Segura. Para introduzir esta visita, mostrei o *site* da Escola Segura da GNR e expliquei o que se pretendia com ela, não revelando grandes coisas para manter o interesse e a curiosidade das crianças.

1.2.3.2. Síntese interpretativa

A plataforma de apresentação desta narrativa foi inovadora em comparação com as aulas anteriores, utilizando um formato digital, mas foi de igual forma muito bem-recebida pelos alunos. A reflexão sobre cada atitude da personagem da estória é sempre suscetível a comparações diretas com o cotidiano dos alunos. Inclusive até é referido por uma aluna que o seu pai era como aquela personagem: conduzia embriagado e até já tinha apanhado multas e ficado sem carta por esses comportamentos indevidos.

Pela reflexão que os alunos fazem dos comportamentos que os seus pais apresentam, decidem envolver a comunidade familiar através de um *flyer* que levam para casa.

1.2.4. Quarta Intervenção

Conteúdo: “Estações do ano e os seres vivos”

Narrativa: “As quatro estações, Vivaldi”

Objetivo: “Fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e

pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente” (ME-OCP, 2004, p. 110).



Figura 6 - Aula "As quatro estações e os Seres vivos"

“Livro recomendado para apoio a projetos relacionados com as artes na Educação Pré-Escolar, 1º e 2º anos de escolaridade.”

Este livro demonstra a sua versatilidade logo nas suas recomendações. É um livro, como poucos, inclui um cd, e ao longo de toda a história vai dizendo que música e que momento da música devemos ouvir enquanto lemos os pequenos excertos da obra. Aproveitando então todos os recursos que a obra possui, compilei num vídeo as ilustrações, a narração da obra e o acompanhamento das músicas recomendadas do Cd apêndice no livro. Mais uma vez, a primazia de diferentes apresentações, de uma simples narrativa, demonstra a versatilidade de uma qualquer, boa, obra infantil.

Demonstrando o valor da ilustração, a apresentação desta narrativa deu-se, inicialmente, apenas pela apresentação da ilustração. Para tal, quatro alunos tiveram a oportunidade de contar uma história apenas com base na longa e detalhada ilustração apresentada.

“As ilustrações não só servem para motivar e captar a atenção do leitor, como também interagem com o texto, ora condensando a mensagem verbal e ampliando o seu sentido,

ora apresentando-se como sua «alternativa», preenchendo as suas lacunas (...) A interação de dois códigos – textual e pictórico – converte o álbum num material pertinente quer para a formação leitora da criança (...) quer para a sua formação estética, atendendo ao carácter de abertura deste tipo de obra, exigindo a colaboração do leitor na construção do sentido global, pela sua interação com ambas as linguagens”. (Rodrigues, 2009, p. 7)

Com esta narrativa foi possível abordar dois temas, as quatro estações do ano e os seres vivos. Essa possível conjugação de dois conteúdos numa mesma obra, demonstra a riqueza que a literatura pode apresentar.

Assim, além da capacidade de narração a ser trabalhada por todas as crianças, através do reconto pela ilustração e do reconto final depois da audição, os alunos trabalharam ainda a capacidade de atenção e audição de uma história apresentada de forma diferente.

Para além das atividades de pré-leitura, anteriormente referidas, no final os alunos elaboraram cartazes com as estações do ano e alguns seres vivos.

1.2.4.1. Diário de aula

Começando por fomentar o gosto pela observação e criatividade, questiono os alunos depois de verem a capa do livro, sobre o que acham que este vai abordar. (António) *Animais*. (Lara) *Plantas*. (Pedro) *Neve*. (Ana Luisa) *Primavera*. (Afonso Miguel) *Um dia de sol*. (Palmira) *Comida*. (Francisca) *Bolas*. Continuando a estimular a criatividade, autonomia, espírito crítico, e a vontade a contar uma história, sugeri que os alunos me contassem a história apenas com as ilustrações. E assim começou o Santiago. *Era uma vez num jardim, haviam muitas plantas. Numa floresta havia uma raposa e viu um carro. Foi passear um cavalo e nas suas costas ia a raposa. A raposa foi beber água e o cavalo estava também. A raposa estava à chuva e sentia-se muito solitária, o urso também se sentia solitário, mas o esquilo foi-lhe fazer companhia. E haviam muitas crianças a brincar, um bebé, uma criança a jogar à bola, e uma menina.* (Pedro) *Depois passou um dia de muito sol e muitas nuvens, estava quase a anoitecer mas apareceram muitas raposas. A raposa já estava a dormir nessa altura, mas depois apareceram dois lobos a caminhar devagarinho, depois foi para um arbusto com muitos pássaros e viu ali um buraco no arbusto. Mas depois estava tudo com sol, pessoas e animais.* (Francisca) *Chegou o outono, porque as folhas estavam todas a cair. Estavam dois senhores deitados nas folhas. Os caçadores foram matar as raposas com os seus cavalos e depois foram se embora.* (Afonso Miguel) *As raposas estiveram a caminha e a neve começou a cair das nuvens. Estava um dia muito frio, e*

também as raposas foram procurar um lar, e as crianças foram andar no gelo. As raposas ficaram numa árvore que tinha um buraco. Termino a história como todas as outras “Vitória, vitória acabou-se a história.”

Depois de um breve resumo feito por alguns alunos apresento então a história contada na narrativa. Mais uma vez apresentei em vídeo, mas desta vez foi um vídeo feito por mim. Vídeo esse composto pelas ilustrações, pela narração da obra e acompanhado pelas músicas que a obra aconselhava a ouvir. Questionei então se o que tinham visto no vídeo se aproximava do que tinha sido contado pelos colegas anteriormente, levando os alunos a refletir, comparar e relacionar. Assim, começa o (Afonso Miguel) *As crianças estavam a andar no gelo.* (David) *A capa dizia as mesmas coisas. Quando acabava a primavera, vinha o verão e quando acabava o verão vinha o outono.* (António) *O cavalo.* Continuando, questiono. Mas o que queremos aprender então com este livro? (Martins) *As estações do ano.* (Afonso Miguel) *Sobre os animais.* (Pedro) *Crianças.* (António) *Esquilos.* (Lara) *Sobre as plantas.* (João) *Sobre a neve.* Em que altura do ano costuma haver neve? Então estamos a falar de quê? *Estações do ano* (Todos). Faço um resumo do que já foi dito, referindo: Então já está tudo, animais, plantas e estações do ano. Então que estações do ano é que nós temos? (Simão) *Primavera, verão, outono e inverno.* Incentivando o que o Simão tinha respondido, reforço positivamente a sua resposta. Muito bem, então quantas estações são? (Simão) *Quatro.* Aproveito e faço a relação à narrativa abordada. E como se chama o nosso livro? (Simão) *As quatro estações.* Aproveito para levantar uma questão, incitando ao outro conteúdo que pretendia abordar. Alguma vez ouviram falar de seres vivos? (Diogo) *Eu já ouvi falar mas não sei o que é.* (Guilherme) *São pessoas e animais.* (Margarida) *Os animais nascem e morrem.* Questiono a Margarida. E por isso são seres vivos? (Margarida) *Sim.* (Santiago) *São pessoas que morrem e estão outra vez vivem.* (Margarida) *Não, as pessoas vivem e depois é que morrem.* Encaminho as respostas em jeito de resumo, de forma a fazer os alunos refletir. Muito bem, já ouvimos que nascem e morrem e que são pessoas e animais. Então mais ideias. Será que há mais para além das pessoas e animais? (Guilherme) *Plantas.* (Margarida) *Pois, porque as plantas também nascem e morrem.* (David) *Toda a gente nasce e morre, os animais nascem e morrem, as plantas nascem e morrem e as pessoas nascem e morrem.* Interrogo. Então tudo isso são seres vivos? (Todos) *Sim.* Interrogo novamente. Então o que é que não são seres vivos? (Sara) *Brinquedos.* (Lara) *Material escolar.* (Diogo) *Os carros.* (Francisca) *As mesas.* (João) *Caixas.* Tento perceber se realmente entendem o que não são seres vivos, ao que a Sara responde: *porque eles não têm vida.*

Voltamos a falar das estações do ano. E características de cada estação, o que as distingue, o que há de diferente entre elas? (Francisca) *O verão é com calor, o inverno é muito frio, no outono cai folhas e na primavera nasce flores.* O Pedro faz uma intervenção levantando uma nova questão. *Professora a água não morre!* Ao que lhe respondo. Eu ia falar nisso, a água é um ser vivo? (Todos) *Não.* Pergunto. Porquê? (Martins) Ela não morre. Posto isto, aproveito para levar os alunos a refletir. E os peixes são seres vivos? (Todos) *São.*

Para finalizar a aula e verificando pelo diálogo dos alunos que entenderam tudo, decido fazer um resumo e apanhado do que até ali vinha a ser falado. Concluído com atividades práticas em que os alunos construíram duas cartolinas com as estações do ano.

1.2.4.2. Síntese interpretativa

Os conteúdos apresentados nesta aula, contrariamente, por exemplo, ao do conteúdo do corpo, são temas já do conhecimento dos alunos sem grande dificuldade em constatar o que era pretendido. Ainda assim, houve a necessidade de esclarecer algumas características dos seres vivos.

Apresentou-se nesta aula uma atividade de pré-leitura muito incentivadora da imaginação, sem limitação desta, pela audição da estória apresentada pelo livro. Assim sendo os alunos experienciaram a narrativa de uma história pensada e estruturada por eles apenas com base nas ilustrações apresentadas.

1.2.5. Quinta intervenção

1.2.5.1. Fundamentação da visita de estudo

No seguimento da aula, anteriormente lecionada (conhecer e aplicar normas de segurança rodoviária), foi programada por mim uma visita de estudo ao posto da GNR de Guimarães, com a finalidade de proporcionar aos alunos momentos de interação direta com os guardas deste posto, e com aprendizagens mais participativas. Os guardas responsáveis pelo departamento de escola segura, foram extremamente disponíveis e atenciosos, para a organização desta visita, não me revelando a totalidade das atividades que iriam proporcionar aos alunos.

Cada vez mais a preocupação com a segurança das crianças é um desassossego para pais, professores, e comunidade em geral. Mais uma vez decidi ir mais além dos conteúdos do programa do primeiro ciclo. A capacidade das crianças de aprender com aquilo que vivenciam, justifica a ação desta visita.



Figura 7 - Visita de Estudo

“Foi com grande satisfação que o Destacamento da GNR de GUIMARÃES abriu as suas portas oferecendo, como bom anfitrião, uma atividade multidisciplinar que cruzou a segurança rodoviária, passando por uma mostra das instalações e ao jeito deles uma pequena demonstração daquilo que é a atividade policial através da interação com os militares das várias valências, nomeadamente da equipa cinotécnica. Com isso, pretendemos desmistificar um conjunto de "barreiras" tantas vezes fabulizadas pelos adultos do tal paradigma do respeito versus medo, mas também transmitir ensinamentos/regras que de alguma forma acreditamos dar frutos no futuro. Certamente que este dia vai ficar bem patente na memória destes meninos.” (SPE - GNR - Guimarães, 2016)

Como nos referiu o departamento da escola segura, é com ações desta natureza, que se enriquecem e complementam as aprendizagens realizadas na sala de aula.

O trabalho de parceria, que estas instituições, tão gentilmente nos oferecem, é muitas vezes posto de parte e esquecido por falta de tempo ou de disponibilidade. Neste caso, em particular, isso não aconteceu. Havia de ambas as partes uma vontade imensa de proporcionar às crianças momentos únicos e ensinamentos que ficam na sua lembrança futura.

1.2.5.2. Síntese interpretativa

Sendo esta intervenção diferente de todas as outras, proporcionou aos alunos momentos de exploração e constatação real de conteúdos que normalmente apenas são apresentados em sala de aula. Aqui a interdisciplinaridade vai além da ligação entre disciplinas e abarca entidades externas que se disponibilizaram para auxiliar num ensinamento e aprendizagem comum.

A troca e partilha de experiências, entre alunos e guardas, contemplou toda a manhã, numa visita que se mostrou essencial para consolidar aprendizagens e complementar conteúdos.

1.2.6. Sexta aula

Conteúdo: “Relações Familiares”

Narrativa: “A Manta”

Objetivo: “O âmbito de estudo da criança vai alargar-se aos outros, primeiramente aos que lhe estão mais próximos e depois, progressivamente, aos mais distantes no tempo e no espaço” (ME-OCP, 2004, p. 110)



Figura 8. Aula "Relações familiares"

Este livro é recomendado pelo PNL do primeiro ano e pela Gulbenkian/Casa da leitura. Recebeu também a recomendação na seleção White Ravens em 2012. Anteriormente, já tinha escolhido um livro da editora Planeta Tangerina. Escolher um livro desta editora representa logo uma boa escolha, visto que a editora não pretende possuir uma grande variedade de livros, mas sim uma pequena seleção de livros de grande qualidade.

Este livro possui durante a sua história, a ligação às relações familiares entre avó/netos e sobrinhos/tios. Para além disso é um livro que ajuda na criatividade e imaginação, porque possibilita variadas atividades em torno da sua história.

As relações familiares são um conteúdo que inevitavelmente faz parte do quotidiano de qualquer pessoa. A questão que se levanta muitas vezes, quando temos que abordar este conteúdo com as crianças, é a preocupação como o fazer, pois hoje em dia, é um tema sensível e que pode causar algum desconforto às crianças, visto que muitas passam por separações dos pais, por vezes pouco amigáveis.

No caso da turma em questão existe um ou dois casos mais sensíveis, aos quais tive maior atenção na forma como se abordava o tema. Mas na abordagem deste tema pode também mostrar a normalidade de casos de monoparentalidade a crianças que se sintam mais desconfortáveis com isso. Mas felizmente, a variedade do tipo de famílias de hoje já é para a maioria das crianças algo vulgar.

A escolha desta obra recaiu pela versatilidade que ela oferece, não na forma de leitura mas na forma de exploração final. Assim, decidi juntamente com as crianças construir uma manta de retalhos em que cada criança contava a sua história familiar.



Figura 9 - Aula "Relações familiares"

1.2.6.1. Diário de aula

As vantagens das atividades de pré-leitura relacionam-se com a necessidade de conhecer as preconcepções de um qualquer tema, ou ainda com a possibilidade que estas atividades proporcionam de dar asas à imaginação, que só é possível ter antes do conhecer a história ou de limitar a criatividade através daquilo que nos é contado. Desta forma solicitei previamente aos alunos que me trouxessem um pedaço de tecido que lhes fosse de alguma forma familiar, não lhes explicando qual seria a finalidade daquele tecido. Como atividade de pré-leitura pedi também aos alunos um desenho da sua família.

Contrariamente ao que venho a fazer nas outras aulas, e visto que já tinha introduzido o tema com o solicitar dos desenhos, começo logo por mostrar o livro que vou trabalhar nesta aula. A atenção das crianças é imediata e as questões começam logo a surgir. O Diogo pergunta logo, como já em outras aulas. *Também é da biblioteca?* Depois de eu afirmar que é a Ana Luísa reforça. *É da biblioteca da minha mãe.* Passo então a questionar. O que será “A Manta”? (Leonor) *Uma manta.* (Francisca) *Uma pessoa.* (David) *Uma manta para as pessoas ficarem mais quentinhas.*

Dou início à leitura da obra. O entusiasmo coberto pela concentração é notório em toda a turma. Os momentos de leitura são sempre esperados com grande euforia, mas quando a leitura inicia essa euforia é trocada por uma metódica atenção. Terminada a leitura e exploração da obra, passamos à reflexão conjunta. Começo por questionar sobre do que fala então aquela narrativa. (Pedro) *Fala de uma manta.* (Leonor) *De uma avó.* (Inês) *Netos.* (Afonso Miguel) *De tecidos.* (Lara) *Uma visavó.* (Ana Luísa) *Muitas meninas na casa.* (David) *Tias.* (António) *Gatos.* (Simão) *Um cão.* (Sara) *Camas.* (Diogo) *Avô.* Aproveitando algumas das respostas dadas pelos alunos, questiono: Então a avó, netos, tias são o quê? Rapidamente os alunos chegam à resposta pretendida, família.

Começamos então a discutir sobre o que é ou não família, sobre a família que desenharam inicialmente antes da história, sobre se consideram família apenas os elementos que vivem em sua casa, ou se família pode ser algo mais vasto.

1.2.6.2. Síntese interpretativa

Atividades de pré, durante e pós leitura, foram desenvolvidas aquando da apresentação desta narrativa. Para atividade de pré-leitura, foi solicitado aos alunos um desenho que ilustrasse

a sua família. Para atividade durante a leitura, alguns alunos fizeram intervenções de comparação do que se passava na história com a sua vida e outros anteciparam o que poderia ser o desfecho da mesma. Para atividades de pós leitura, cada aluno com o seu pedaço de tecido relacionou o mesmo à sua história familiar, ficando esses momentos gravados em vídeos e ainda foi construída uma mata com esses mesmos pedaços de tecido estando essa manta ainda hoje à disposição dos alunos no ATL da escola.

1.2.7. Sétima aula

Conteúdo: “Higiene alimentar e do corpo”

Narrativa: “Uma corrida marada”

Objetivo: “Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo” (ME-OCP, 2004, p. 110)

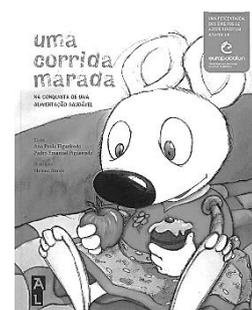


Figura 10 - Aula "Higiene alimentar e do corpo"

Este livro apesar de não constar nem nas listas do PNL nem nas da Casa da Leitura, parece-me, depois de o analisar ser um livro com rigor no seu conteúdo. Foi escrito por profissionais de saúde, que se preocupam com o bem-estar e a saúde das crianças. É um livro muito bem ilustrado e com um texto que apela à imaginação e à reflexão dos que o leem. Azevedo refere que: “os mediadores detêm um importante e decisivo papel na determinação social e coletiva daquilo que são as práticas de interação com os textos e daquilo que, de facto, configura como literatura válida (2006, p. 19)”.

A alimentação é um tema em voga em qualquer meio, lugar ou conversa. Na realidade a sociedade de hoje aprende desde cedo o que deve comer. Todos sabemos que para um estilo de vida saudável devemos ter uma alimentação equilibrada e praticar exercício físico. Apesar de tudo isso, existe uma grande taxa de obesidade infantil em Portugal. Estudos apontam para que uma em cada três crianças sofra com este problema. Com tudo isto, torna-se assim muito importante o alerta não só aos pais, mas às crianças diretamente. Se hoje essas crianças aprenderem a comer bem, amanhã poderão continuar a fazê-lo, e usufruir de uma vida longa e saudável.

Nesta aula, além de aliar o ensino do Estudo do Meio às ciências, alia-se o conhecimento científico, tanto por via de quem escreveu esta narrativa, que são profissionais de saúde, como

por dados concretos da ONS (Organização Nacional de Saúde), que optei por mostrar às crianças.

Apesar de, no geral, os alunos já possuírem os conhecimentos básicos nesta matéria, há sempre aprendizagens novas que se podem obter e ainda consolidar as já conquistadas. Para finalizar, os alunos decidiram copiar os mandamentos existentes no livro para uma cartolina que depois foi afixada na sala de aula.

1.2.7.1. Diário de aula

A introdução da aula iniciou-se mostrando a capa do livro aos alunos. Antes de qualquer leitura, nem mesmo do título questiono. O que está nesta imagem? Referindo-me à imagem que se encontrava na capa e surgem respostas como: (Pedro) *Um coelho*; (Margarida) *Uma estória*; (David) *Um livro*. Logo de seguida introduzo outra questão, que quase sempre é colocada nestas aulas, pretendendo incentivar à imaginação e curiosidade dos alunos. O que acham que vamos aprender hoje? (Lara) *Que não devemos ter muitos brinquedos*; (David) *Que não devemos comer muitos doces*; (Diogo) *O mesmo que o David*; (Rodrigo Martins) *Que não devemos comer pizza todos os dias só de vez em quando*; (Rodrigo António) *Que devemos comer legumes todos os dias*; (Francisca) *Só devemos comer bolo de vez em quando*; (Afonso Barroso) *Podemos comer cogumelos*. Desde logo é demonstrado pelos alunos que a capa é um elemento fundamental de transmissão de informação. É nela que é captado o primeiro momento de qualquer leitor e foi dela que saíram tão variadas ideias dos alunos.

Dando início à leitura da obra vão sendo mostradas aos alunos as ilustrações de cada página, ajudando estas a complementar e consolidar a informação que é lida. Antes de finalizar a história proponho ser os alunos a darem um final a esta. (Francisca) *Depois o coelhinho pegou no cesto e comeu tomate não comeu doces*; (Pedro) *Depois ele pegava num saquinho cheio de fruta e convidava os amigos para fazer um piquenique e comer muita fruta*; (David) *A coelhinha podia pegar na roda dos alimentos e ver que só de vez em quando é que podiam comer doces ou então começava a comer legumes*; (Leonor) *A coelhinha pegou na pirâmide dos alimentos e não comeu mais doces*; (Rodrigo António) *Pegava na cesta e fazia um piquenique com uma alimentação saudável*; (Diogo) *Levava a pirâmide e levava para todos os sítios para não se esquecer de quais eram os melhores alimentos*. Aproveitando estas intervenções, introduzo a discussão sobre a roda dos alimentos e a sua importância.

Ainda sem ler o final da história volto a lançar uma questão reflexiva. O que podemos então aprender com esta história? (Lara) *Que não devemos comer muitos doces;* (Afonso Miguel) *Comer todos os dias legumes;* (Simão) *Comer um doce uma vez por semana;* (Rodrigo Martins) *Aprendemos que só de vez em quando é que podemos comer doces e todos os dias devemos comer coisas saudáveis.* Levo novamente os alunos a refletir. Mas porque é que devemos comer coisas saudáveis? (Palmira) *Porque as coisas saudáveis fazem bem à saúde;* (Bárbara) *Assim não crescemos;* (Francisca) *Se só comer doces, ficamos obesos.*

Estando a questão da alimentação saudável introduzida, pergunto: E só é preciso uma alimentação saudável? (Afonso Miguel) *Não, só de vez em quando podemos comer doces;* (Lara) *Devemos comer sopa,* (Ana Luisa) *E água;* (Bárbara) *E fruta.* A fruta faz parte da alimentação saudável. Há mais alguma coisa para além da alimentação saudável que nos faz bem? A Francisca, como muito intuitiva que é, responde. *Fazer ginástica.* Levo-os então a complementar mais um dado para hábitos saudáveis e discutimos em conjunto quais as práticas possíveis a quem pratica exercício físico. Para complementar esta informação tinha previamente preparado as normas de recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a prática de exercício físico e decido então ler essas mesmas normas.

Dando continuidade a outros hábitos saudáveis questiono diretamente. E será importante ter cuidado com a higiene dos alimentos? O que é a higiene dos alimentos? (Leonor) *Não ter bichos;* (David) *Variar a nossa comida;* (Afonso Miguel) *Não deixar cair os alimentos ao chão,* (Pedro) *Não esmagar os alimentos e depois comer.* Constato e volto a refletir com os alunos. Higiene é ser limpo. A higiene do nosso corpo é tomar banho. O que é então a higiene dos alimentos? (Rodrigo Martins) *Lavar os alimentos e não deixar cair ao chão,* (Leonor) *É lavar os alimentos e lavar as mãos e não as sujar;* (Francisca) *Temos que lavar sempre senão ficamos com bactérias na boca.* Discutimos então em conjunto o que são bactérias e o que podem provocar.

Concluimos então em conjunto todos os pontos anteriormente discutidos e reformulamos todas as ideias iniciais: No momento em que voltamos a falar da alimentação e da necessidade de comer pouco, mas muitas vezes fazendo pequenos lanches a Francisca alerta para o facto de na escola possuírem sempre lanches diferentes.

Passo então à leitura final da obra que não tinha acontecido na parte inicial da aula. Na guarda final da obra são apresentados 10 mandamentos recomendados para hábitos e uma alimentação saudável. O David sugere. *Podemos fazer mandamentos numa cartolina como as*

regras da sala. Começamos a discutir essa possibilidade e o Pedro diz: Podemos escrever no título do nosso cartaz a dizer, "Isto faz bem para a nossa alimentação".

Depois de tudo discutido passamos então à elaboração da cartolina sendo os alunos a ilustrar a mesma, dando assim a aula por terminada.

1.2.7.2. Síntese interpretativa

A controvérsia do tema nesta aula foi passível de confusão. O conteúdo pretendia abordar a higiene alimentar, mas foi alargado para as boas práticas a um estilo de vida saudável. As preocupações apresentadas na narrativa assim permitiram, e as questões colocadas ao longo da aula também ajudaram a encaminhar um pequeno conteúdo a algo mais abrangente e importante para o dia-a-dia e vida das crianças.

1.3. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**

Para avaliar o processo de ensino/aprendizagem foram tidos em conta todos os elementos ao meu dispor, desde as minhas reflexões semanais, que incidiram sobre o meu trabalho o da professora cooperante bem como o desempenho dos alunos. Usei igualmente as gravações integrais das aulas, as anotações que fui tomando ao longo do estágio, os diários de aula, pareceres por partes dos professores e ainda questionários e testes feitos aos alunos. Todos estes elementos serviram de base para a construção deste relatório de estágio e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A palavra avaliação é muitas vezes encaminhada para a exposição de valores quantitativos, pois são esses valores que tem de ser apresentados por qualquer professor que se encontre a lecionar. No meu caso ainda não é essa a avaliação pretendida, sendo que é maioritariamente uma avaliação qualitativa. A avaliação pretende olhar para o que ensinei e aprendi refletindo sobre isso e expondo esses resultados de formas variadas.

“A evolução verificada ao nível do conceito de avaliação educacional aponta para a compreensão da avaliação como um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos, mas também aos processos de ensino aprendizagem. Neste contexto, a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional” (Formosinho & Parente, 2002, p. 168).

A avaliação é talvez para mim a parte mais complexa, não pela reflexão que tenho que fazer sobre mim, mas por ter que avaliar as aprendizagens efetivas dos alunos. Reduzir a avaliação dos alunos ao número de respostas corretas num questionário não me parece efetivamente a forma mais justa de avaliação. Os métodos quantitativos de avaliação aplicados atualmente incidem principalmente na aprendizagem de conteúdos, não havendo a preocupação na vertente qualitativa, que a meu ver é mais relevante. O foco que se aplica ao “decorar” de conteúdos desvia-nos do mais importante, que passa por dotar os alunos de ferramentas de aprendizagem que incidam sobre como obter, interpretar e interiorizar conteúdos. Existem outros parâmetros a ter em conta, como, por exemplo, o empenho e motivação evidenciados pelos alunos em cada nova aula.

Mas seja qual for o método de avaliação final utilizado, o mais importante são os métodos utilizados para atingir o resultado pretendido. Dessa forma, e por que cada aluno tem níveis de aprendizagem e vivências diferentes, é importante encontrar métodos cativantes para que todos se sintam envolvidos e integrados no processo de aprendizagem. Com esse intuito, a utilização de obras de literatura infantil pretendeu criar uma ponte entre as vivências de cada um e os conteúdos que se pretende que os alunos aprendam.

A utilização desta ferramenta demonstrou-se eficaz na envolvência dos alunos, pois para além das histórias por mim selecionadas, as crianças começaram a solicitar muitas vezes a leitura de histórias variadas, pelo gosto de ouvir narrativas escolhidas por eles. Todos os dias ao início da manhã ou da tarde lá havia uma nova história trazida pelos alunos para partilhar a sua leitura com os colegas e a devida solicitação para que eu lhes lesse a história. Estes momentos de leitura são previstos no Plano Nacional de Leitura (PNL), mas solicitados pelas crianças o que demonstra a sua motivação.

A ponte entre as histórias e as suas vivências verificou-se nos variados comentários feitos pelas crianças de momentos vividos com os seus familiares, depois de ouvirem histórias e desenvolverem atividades inspiradas por estas. O exemplo mais comum foi a reprodução em desenhos em casa do que tinham ouvido. Outro exemplo foi no seguimento da obra “A Manta”, onde para atividade final foi construída pelos alunos uma manta de retalhos, haver dois alunos que estavam em casa a construir também uma manta com a ajuda dos seus familiares. Para além da partilha que estes momentos lhes proporcionam, apresentam aqui uma motivação reforçada ao reproduzirem em casa o que desenvolvem na escola.

Em todo este processo foi notório nas crianças a ansiedade pela aula seguinte sempre com questões diárias recorrentes do género, “Professora és tu que vais dar a aula hoje?” ou “Quando vais ler mais estórias?”. Esta preocupação constante demonstrou existir sempre um entusiasmo positivo sobre as aulas em que o ensino do Estudo do Meio se fazia por via da literatura infantil, sendo que os alunos encaravam esses momentos como momentos lúdicos.

Maioritariamente, a apresentação das obras passou pela leitura em voz alta realizada por mim, visto que os alunos ainda não dominavam o código escrito. Nesta leitura em voz alta tive especial atenção sobre a pontuação, a colocação de voz, a entoação e tantos outros fatores que influenciam a uma boa leitura.

Existia igualmente um interesse constante por parte das crianças em reproduzir o que ouviam e o que viam nas ilustrações.

Um outro momento a referir que serve de base à avaliação das aprendizagens efetivas, foi a visita à Guarda Nacional Republicana (GNR). O conteúdo “segurança rodoviária”, tinha sido introduzido pela obra “Zé Pimpão, o «Acelera»”, e mais tarde complementada com esta visita. Aquando de intervenções dos guardas que nos receberam no posto, os alunos faziam referências à obra que tinham ouvido e discutido em sala de aula, demonstrando desta forma que não só houve interiorização de conteúdos, mas igualmente de conceitos.

Ainda de referir a curiosidade dos alunos para o facto de todos os livros que apresentei, à exceção de um, virem da biblioteca municipal. Um dos alunos até reparou no código de barras do primeiro livro apresentado, “Cá em casa somos”, e que posteriormente fazia sempre referência ao facto de todos os livros possuírem o código de barras da biblioteca.

Esta abordagem inovadora, embora residual, possibilitou momentos únicos aos alunos, demonstrando a versatilidade das obras de literatura infantil. A não existência de momentos efetivos de avaliação incidentes naquelas aulas de projeto possibilitou o alargar da imaginação e a não retenção dos alunos em respostas e reações, sendo progressivamente visível o seu desempenho e motivação a cada novo conteúdo.

Os diários de aula apresentados anteriormente, demonstram também em vários momentos de diálogo, o entendimento por parte dos alunos sobre os conteúdos lecionados. Essa aprendizagem é igualmente demonstrada pelos dados quantitativos, apresentados abaixo nos gráficos de análise das respostas dadas pelos alunos no inquérito de conhecimento dos conteúdos.

1.3.1. Teste de avaliação de conhecimentos

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, procedemos à realização de um teste de resposta fechada. Este teste pode ser consultado no anexo I. O mesmo continha uma questão sobre cada conteúdo, perfazendo um total de 7 questões, lecionadas em sala de aula pela estratégia de abordagem do Estudo do Meio por via da literatura, pretendendo perceber que conceitos tinham os alunos interiorizado.

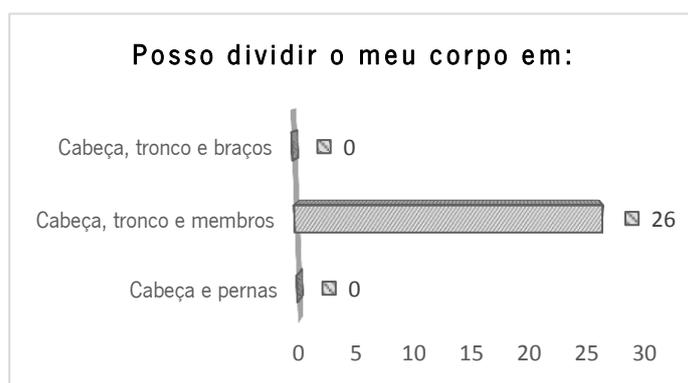


Gráfico 2 - Resultados da questão 1 do teste de avaliação

Tabela 2 - Resultados em % da questão 1 do teste de avaliação

Questão 1	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Posso dividir o meu corpo em?	0%	100%

Podemos constatar na questão número 1 todos os alunos respondem corretamente, provando assim a aprendizagem deste conteúdo. Aquando da formulação desta questão alguns alunos chamaram-me individualmente para perguntar se membros eram os membros superiores e inferiores, demonstrando que tinham também aprendido igualmente a fazer esta distinção.

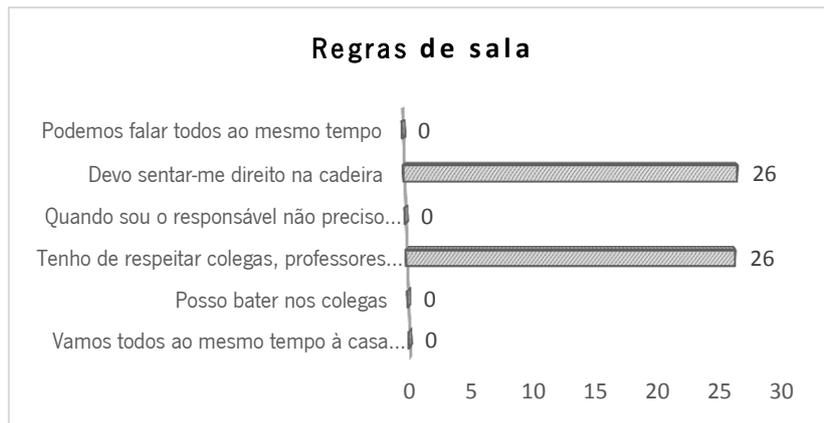


Gráfico 3 - Resultados da questão 2 do teste de avaliação

Tabela 3 - Resultados em % da questão 2 do teste de avaliação

Questão 2	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Regras de sala	0%	100%

No que concerne à questão das regras de sala de aula, e pela impossibilidade de colocar todas as regras numa só questão, foram apresentadas algumas regras que incentivam ao bom funcionamento da sala e, por outro lado, regras que fazem exatamente o contrário, mas que muitas vezes são situações recorrentes. Assim sendo apesar de muitos alunos baterem em colegas ou falarem todos ao mesmo tempo em sala de aula, fica explícito nesta questão que sabem que não o devem fazer. Sendo que este trabalho de aprendizagens de regras para o bom funcionamento da sala de aula é algo que deverá ser prosseguido pela professora titular.

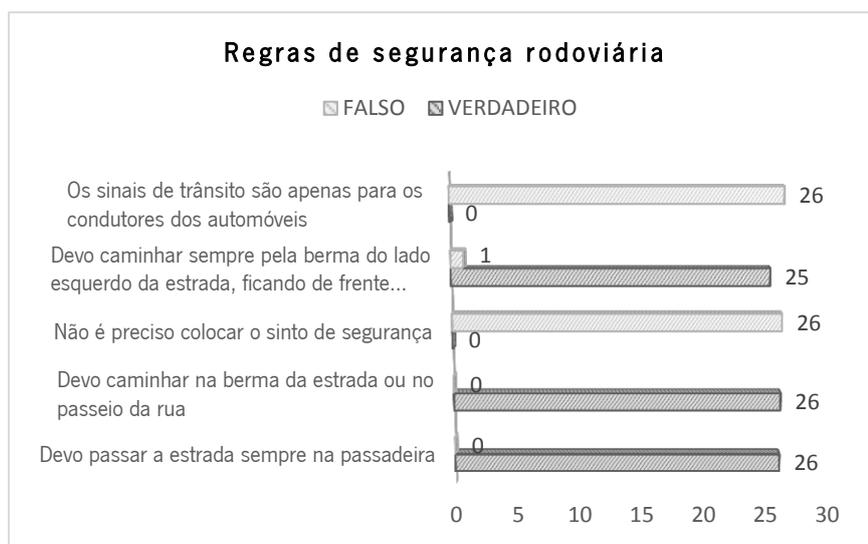


Gráfico 4 - Resultados da questão 3 do teste de avaliação

Tabela 4 - Resultados em % da questão 3 do teste de avaliação

Questão 2	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Regras de Segurança Rodoviária	4%	96%

Sendo as respostas às questões da segurança rodoviária de verdadeiro e falso, é possível verificar no gráfico que apenas em uma questão, das cinco formuladas, um aluno não respondeu corretamente. Talvez pela formulação extensiva da pergunta, que poderá ter ajudado a confundir o aluno ou apenas porque não ficou esclarecido neste ponto da matéria a resposta não foi a pretendida. No entanto, podemos ressaltar aqui a importância da correta formulação das perguntas, para que estas sejam compreendidas pelos alunos.

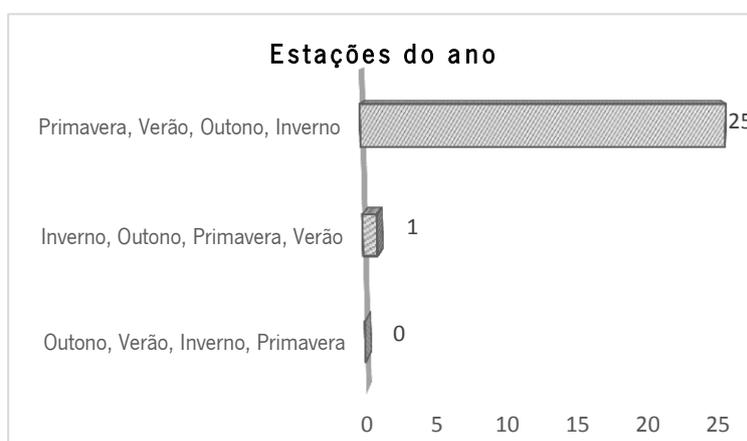


Gráfico 5 - Resultados da questão 4 do teste de avaliação

Tabela 5 - Resultados em % da questão 4 do teste de avaliação

Questão 4	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Estações do Ano	4%	96%

Mais uma vez, um aluno não respondeu corretamente à questão formulada. Nesta questão acredito que o aluno não tenha mesmo adquirido esta aprendizagem visto que a ordem das estações do ano estarem realmente trocadas. No entanto, a quase totalidade dos alunos respondeu corretamente à pergunta.

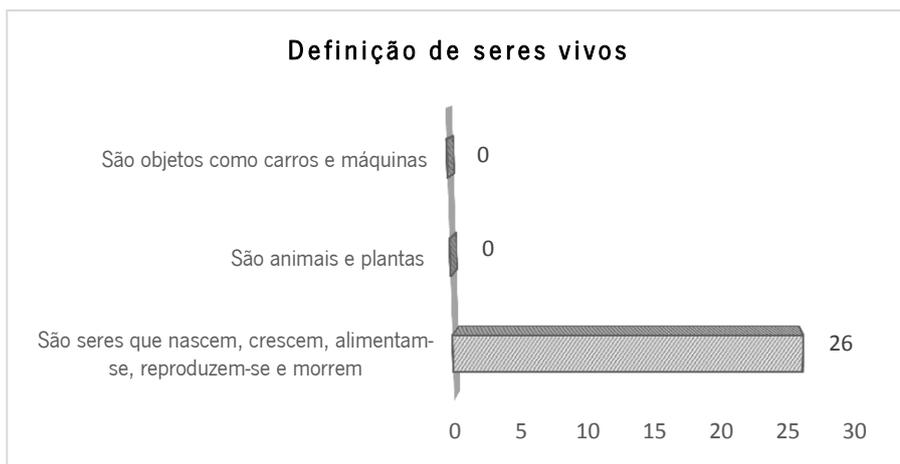


Gráfico 6 - Resultados da questão 5 do teste de avaliação

Tabela 6 - Resultados em % da questão 5 do teste de avaliação

Questão 5	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Características de Seres Vivos	0%	100%

Nesta questão não houve nenhuma resposta errada, todos os alunos demonstraram ter adquirido a definição de ser vivo na sua plenitude. Antes desta aula o conceito atribuído por alguns alunos a seres vivos era identificado por animais e plantas, daí a escolha de uma das opções de resposta ser essa, para constatar a atualização precisa dos conhecimentos adquiridos, o que foi conseguido na plenitude.

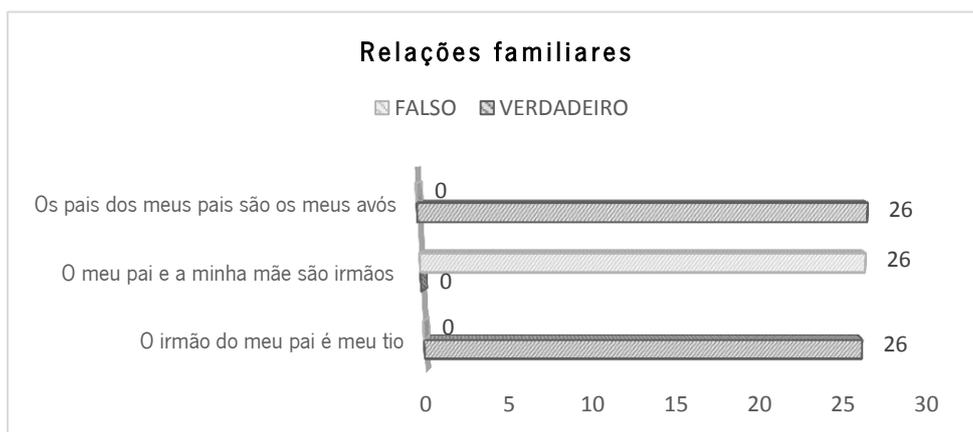


Gráfico7 - Resultados da questão 6 do teste de avaliação

Tabela 7 - Resultados em % da questão 6 do teste de avaliação

Questão 6	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Relações familiares	0%	100%

Mais uma vez apresenta-se aqui uma resposta de verdadeiro e falso. No que concerne as relações familiares não houve qualquer resposta errada, demonstrando a aprendizagem deste conteúdo, embora seja este um conceito já enraizado nas crianças fora do contexto desta aula.

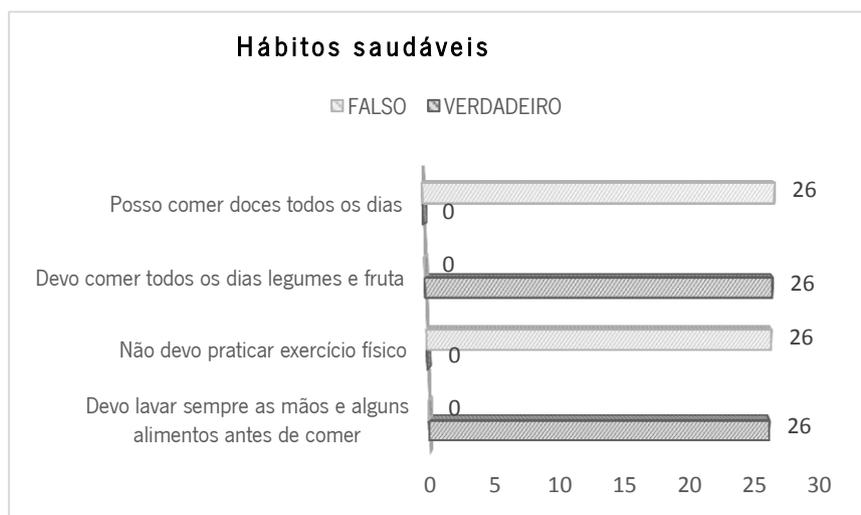


Gráfico 8 - Resultados da questão 7 do teste de avaliação

Tabela 8 - Resultados em % da questão 7 do teste de avaliação

Questão 7	% de Respostas Erradas	% de Respostas Corretas
Hábitos Saudáveis	0%	100%

A última questão corresponde igualmente ao último conteúdo abordado em sala de aula. Nesta todas as respostas foram corretas, sendo também esta questão de respostas de verdadeiro e falso.

1.3.2. Avaliação das estratégias implementadas

Com a finalidade de avaliar o sucesso das estratégias utilizadas neste projeto de intervenção pedagógica, foi realizado por mim e pela minha colega de estágio um questionário, para assim complementarmos a análise do desempenho das medidas com dados estatísticos que permitem fundamentar as nossas conclusões de forma mais rigorosa.

O questionário é composto por três grupos, A, B e C; sendo que o grupo B incide sobre a metodologia utilizada pela minha colega de estágio na abordagem de conteúdos de Estudo do Meio, as atividades experimentais de ciências (ver anexo II). Assim, a minha análise incide nos grupos A e no grupo C do questionário, os quais são comuns às duas.

Este questionário foi realizado individualmente e de forma anônima, pretendendo-se obter resultados claros, legítimos e imparciais. Com este questionário não se pretendeu demonstrar qual a preferência das crianças pelos métodos, mas sim qual das duas estratégias proporciona uma aprendizagem efetivamente mais duradora.

Importante referir que este questionário foi aplicado ao fim de mais de um mês após o final do estágio. Este período entre o estágio e questionário influenciou certamente os resultados, exigindo das crianças um maior poder de memória, mas por outro lado é mais demonstrativo do efeito duradouro das metodologias utilizadas.

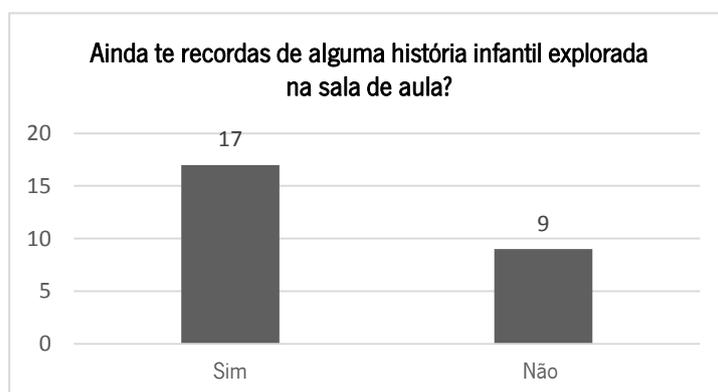


Gráfico 9 - Questão 1 do questionário dirigido aos alunos

Quando questionados sobre se recordavam alguma das histórias infantis, 9 crianças responderam que não e 17 responderam que sim. Esta questão é de resposta clara e direta não deixando margem a grandes dúvidas. Possivelmente por não saberem o nome das histórias apresentadas, 9 alunos referem que não se lembram de nenhuma narrativa apresentada, não querendo dizer que não foram interiorizados conceito no decorrer do processo. No entanto, com 65% de alunos a recordarem-se de pelo menos uma história mais de um mês depois da leitura da mesma, podemos concluir que essas histórias foram marcantes para os alunos.



Gráfico 10 - Questão 2 do questionário dirigido aos alunos

Tirando os 9 alunos que não se lembram de nenhuma estória, os restantes 17 mencionaram de forma mais ou menos direta, particularidades ou mesmo o nome de estórias que mais os marcou comprovando assim que se recordavam.

Podemos observar neste gráfico que as narrativas “Cá em casa somos”, a primeira a ser apresentada, e «As quatro estações “Vivaldi”» a quarta narrativa a ser apresentada, não foram recordadas por nenhum dos alunos. Isto acontece em parte, na minha perspetiva, porque os conteúdos destas histórias abordavam temas que os alunos já tinham assimilado não trazendo assim nada de novo. Outro motivo poderá estar no facto de estas histórias não apelaram tanto à imaginação e não despertaram tanto a curiosidade dos alunos, como as restantes.

Por outro lado, a narrativa mais recordada, com 9 alunos a fazer referências à mesma, foi a do “Zé pimpão o «Acelera»”. Esta narrativa foi apresentada em vídeo e pretendia auxiliar na abordagem da temática da Segurança Rodoviária. Foi novamente abordada aquando de uma visita de estudo organizada no âmbito desta temática, à GNR (Guarda Nacional Republicana) de Guimarães. Podemos daqui concluir que a utilização da história em vídeo e a complementaridade com uma visita de estudo aumenta a capacidade tanto de assimilação, como da compreensão dos conceitos que pretendemos transmitir aos alunos.

Logo em segundo lugar das narrativas recordadas pelos alunos, está “Uma corrida marada”, que auxiliou na abordagem da alimentação saudável e boas práticas de hábitos saudáveis. Nesta, 4 alunos fazem referência de particularidades da estória. O sucesso desta estória junto dos alunos deve-se ao facto de não só a estória ser apelativa, mas também dos conceitos apresentados aos alunos serem de fácil identificação com o seu dia a dia.



Gráfico11 - Questão 3 do questionário dirigido aos alunos

Mantendo as preferências apresentadas no gráfico anterior, a maior incidência vai para a estória do “Zé pimpão o «Acelera»”. Não passando de uma constatação pessoal, devido ao anonimato dos questionários, suponho que a maior preferência por esta estória tenha vindo dos rapazes pela sua paixão pelos carros, algo que foi possível constatar aquando da leitura da mesma. Um outro ponto de influência poderá advir do facto de ter sido abordada em dois momentos, na aula e na visita de estudo.



Gráfico 12 - Questão 4 do questionário dirigido aos alunos

Esta última questão é dirigida à preferência dos alunos pela metodologia utilizada. Como é possível verificar neste gráfico existe uma clara preferência por experiências em detrimento das narrativas, sendo que temos 17 alunos a preferir experiências versus 8 alunos a preferirem estórias, e um aluno que não responde.

Esta preferência já era expectável pois sendo crianças, a curiosidade leve-as a preferir vivenciar algo ao invés de ler sobre a mesma temática. Justifica-se igualmente pela capacidade que as experiências têm de levar os alunos a ter uma experiência mais sensorial e interativa. Mesmo assim o resultado acaba por surpreender pois, se era expectável a preferência pelas experiências, já não o era o número elevado de alunos que escolheu as estórias, sendo que 32% dos alunos escolheram esta metodologia.

Podemos concluir, que embora a preferência por atividades experimentais seja evidente, existe uma boa aceitação da utilização de literatura infantil como metodologia de ensino. Embora as experiências permitam uma maior interação com o meio, a literatura dá um espaço à imaginação que as experiências não permitem, para além de poderem ajudar os alunos a “viajar” para locais que de outra não o fariam. São igualmente uma forma de o docente explorar temáticas que não o pode fazer através de experiências, seja pela complexidade das temáticas ou simplesmente por limitação de recursos. Importante reforçar a conclusão que me parece mais relevante a retirar deste questionário que é a maior eficácia de ambas as metodologias quando utilizadas de forma complementar.

1.3.3. Questionário aos encarregados de educação

Como já foi referido anteriormente, o agregado familiar tem um papel central no processo educativo das crianças. Nesse sentido, para obter o *feedback* dois pais e quais os comentários tecidos pelas crianças relativamente ao trabalho desenvolvido pelas professoras estagiárias, preparamos um questionário para os pais (ver anexo III). Este foi preparado com questões de resposta aberta e apenas uma questão de resposta fechada.

Para cada questão apresenta-se os resultados obtidos, a percentagem, as diferentes categorias de comentários identificadas nas respostas dos E.E. (quando aplicável) e ainda os exemplos que ilustram o que está a ser retratado, que resultam da transcrição das suas respostas.

1. Alguma vez o vosso educando fez comentários acerca das aulas das professoras estagiárias?

Responderam ao questionário 18 E.E. (69,23%) de um total de 26. Entre os E.E. que responderam, dezassete (94,4%) responderam afirmativamente à questão referindo que os seus educandos pronunciaram comentários relativos às aulas das professoras estagiárias. Apenas um

(5,5%) referiu que o seu educando nunca pronunciara qualquer tipo de comentário sobre as mesmas. A ausência de resposta de 8 E.E. demonstra um certo distanciamento no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Penso que algumas das razões podem ser a falta de tempo ou então a responsabilização deste processo à escola e respetivos docentes, no entanto, o seu envolvimento é essencial para as crianças.

Em caso afirmativo, os E.E. deveriam responder às seguintes questões:

2. Dê exemplos de comentários que o seu educando fez acerca dessas aulas?

Nas respostas dos 17 E.E. foram identificados um total de 22 comentários¹, que se distribuem pelas categorias contidas na tabela que se segue:

Tabela 9 - Tipos de comentários proferidos pelos alunos, em contexto familiar, acerca da intervenção de ensino das ciências

Categorias	Nº de comentários	%
A. Comentários e reações que evidenciam o gosto e interesse dos alunos pelas aulas das professoras estagiárias.	11	50%
B. Comentários relativos às atividades desenvolvidas nas aulas e às aprendizagens realizadas.	11	50%
Total	22	100%

Verifica-se, em igual número, que os E.E. referem que os seus educandos fazem comentários, em contexto familiar, onde se evidencia o gosto e o interesse dos alunos pelas aulas das professoras estagiárias e também acerca das atividades desenvolvidas e das aprendizagens realizadas na aula.

Apresentam-se, a título ilustrativo, alguns excertos das respostas dos E.E., que fazem referência a tipos de comentários ou reações manifestadas pelos alunos:

A. Comentários e reações que evidenciam o gosto e interesse dos alunos pelas aulas das professoras estagiárias:

- Diz que gosta da forma como elas o abordam, da maneira como ensinam, diz que gosta muito de ter aulas com elas (E.E. 1).
- A minha educanda fica toda emocionada ao falar do que aprendeu nas aulas, dos mimosos que lhes levam (E.E. 2).

¹ Existem E.E. que, nas suas respostas, fazem referência a mais de um tipo de comentário de conteúdo diferente, proferido pelo seu educando acerca das aulas de ciências.

- Gostava das aulas e das professoras (...) (E.E. 5).
- A minha educanda fez os seguintes comentários acerca das aulas das professoras estagiárias: “Mãe, hoje tive aulas com as professoras estagiárias! Elas são simpáticas e estão sempre perto de nós a explicar-nos as “coisas!”; “Eu gosto muito das professoras estagiárias!” (E.E.7).
- São boas professoras e amigas (E.E. 9).
- Gosta e é interessada, (...) (E.E. 10).
- Gostou muito das aulas e da professora estagiária (E.E. 12).
- “É fixe”; “Fazemos experiências”; “Gosto das histórias” (E.E. 17).

B. Comentários relativos às atividades desenvolvidas nas aulas e às aprendizagens realizadas:

- O Pedro Dinis comentou sobre o estudo relativamente as minhocas que gostou imenso e sobre o corpo humano e sabe definir alimentação saudável (E.E.3).
- Que gosta muito, falou sobre a aula da minhoca e sobre o corpo humano (E.E. 4).
- Falou que eram bonitas e que nas aulas elas contavam histórias, que fizeram medições aos alunos. Aprenderam que os sólidos não escorregam e que os líquidos escorregam (E.E. 5).
- (...) A prof. Natália trouxe uma minhoca e tocaram na minhoca. Quando a prof. Sara trouxe o vídeo “Acelera” (E.E. 6).
- Da experiência com as minhocas e a lama. Da medição dos meninos. Juntar muitos tecidos para fazer uma manta (E.E. 8).
- (...) fala de experiências e histórias como a da primavera e jogos de aprendizagem (E.E. 10).
- Ler histórias sobre um rapaz que esteve a aprender a conduzir e as regras sobre a condução. Bebidas alcoólicas. Falar sobre minhocas e a terra ... entre outras (E.E. 11).
- Gosta muito da Sara, manifesta várias vezes que a Sara conta muitas histórias. Da Natália falou que os ensinou coisas, as minhocas (E.E. 13).
- “Hoje tive experiências”; “As professoras ajudaram-me”; “Hoje a professora Ana plantou feijões”; “Hoje as professoras tinham minhocas” (E.E. 14).
- (...) Nomeadamente da experiência em que usaram diferentes tipos de luvas para experimentar a sensibilidade e da experiência para distinguir os sólidos dos líquidos (E.E.15).

- Ele fala das aulas de estudo do meio, relacionando as nossas ações com a aprendizagem. Costuma referir, por exemplo, o que devemos comer mais (fruta e vegetais) e comer menos (guloseimas) (E.E. 16).

3. Que sentimentos manifestou, em casa, face a essas aulas de Estudo do Meio?

Na tabela que se segue apresentam-se as categorias identificadas nas respostas dos E.E. e percentagens relativas às atitudes e sentimentos manifestados pelos alunos.

Tabela 10 - Atitudes e sentimentos manifestados pelas crianças em contexto familiar

Categorias	Nº de comentários	%
A. Os alunos manifestam gosto, alegria, interesse e entusiasmo.	12	75%
B. Revelam curiosidade pelos temas de ciências abordados.	2	12,5%
C. Revelam uma atitude mais positiva face à escola.	2	12,5%
Total	16	100%

As atitudes positivas de gosto, alegria, interesse e entusiasmo assumem grande preponderância nas respostas dos E.E. o que demonstra que as aulas de Estudo do Meio tiveram um impacto positivo junto dos alunos.

Apresentam-se, agora, os excertos das respostas dos E.E. para cada categoria:

A. Os alunos manifestam gosto, alegria, interesse e entusiasmo:

- De felicidade e alegria, como referi acima (E.E. 1).
- Manifestou alegria, emoção, aprendizagem, carinho ao falar nas professoras (E.E.2).
- Entusiasmo e curiosidade (E. Educação 4).
- Manifestou satisfação. Que eram aulas interessantes e educativas (E.E. 5).
- Diz que são “fixes”, aliás diz ela: Muita “fixes” (E.E. 6).
- Os sentimentos que manifestou foram: entusiasmo, alegria, motivação, interesse (E.E. 7).
- Falou sobre estas experiências com bastante entusiasmo (E.E. 8).
- A professora Sara ensina bem (E.E. 9).
- Mostra-se bastante satisfeita e contente (E.E. 10).
- A minha filha diz que adora (E.E.11).
- Gostou bastante das aulas de estudo do meio porque fez muitas atividades (E.E. 12).

B. Revelam curiosidade pelos temas de ciências abordados:

- O Pedro em casa põe em prática o que aprende, fala sobre como é formado o corpo humano. Conta as histórias, sobre os alimentos saudáveis, sobre o gato da cartola (E.E. 3).
- Ele tem muito interesse e curiosidade acerca destas aulas. Penso que ele sente que as aulas o ajudam no seu dia-a-dia, compreendendo o seu meio (E.E. 16).

C. Revelam uma atitude mais positiva face à escola:

- “São as minhas aulas preferidas”; gosto pela disciplina de estudo do meio; manifestou interesse face às aulas de estudo do meio (E.E. 14).
- Além de gostar das aulas, o meu educando mostrou-se muito interessado, assimilou os conhecimentos e mostrou querer saber o “porquê das coisas” (E.E. 15).

4. Em função dos comentários proferidos e sentimentos manifestados em casa pelo seu educando, que benefícios considera que o vosso educando retirou dessas aulas?

Relativamente à avaliação que os E.E. fazem das intervenções de ensino das Ciências quanto aos benefícios retirados pelos educandos, esta permitiu a constituição de 3 categorias:

Tabela 11 - Avaliação que os E:E fazem da intervenção de ensino das Ciências, quanto aos benefícios obtidos pelos seus educandos

Categorias	Nº de comentários	%
A. Uma atitude mais positiva face à escola.	2	12,5%
B. Uma atitude mais crítica, reflexiva e de gosto pelo conhecimento.	2	12,5%
C. Uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.	12	75%
Total	16	100%

A avaliação que os E.E. fazem das intervenções que ocorreram na sala dos seus educandos é bastante relevante. No conteúdo das suas respostas, destaca-se o facto de os E.E. referirem que estas contribuíram para o desenvolvimento nos seus educandos de uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

Apresentam-se de seguida os excertos das respostas dos E.E. para cada categoria:

A. Uma atitude mais positiva face à escola:

- Maior proximidade com a natureza. Desperta a curiosidade científica mesmo que elementar. Promove o gosto pela disciplina de estudo do meio (E.E. 14).

- Fazer atividades diferentes é sempre bom para ele, quebra a rotina, valorizando assim a escola e tudo que esta envolve (E.E. 17).

B. Uma atitude mais crítica, reflexiva e de gosto pelo conhecimento:

- Os maiores benefícios são a curiosidade dele sobre os temas dados na aula (E.E. 4).
- Novas experiências, o contacto com a natureza agrada-lhe. Chama a atenção quando alguém bebe álcool; chama a atenção quando vê conduzir com velocidade; chama atenção pelo facto do pai não levar as cadeiras (E.E. 6).

C. Uma melhor aprendizagem e desenvolvimento:

- Mais conhecimento e interesse pelo que o rodeia (E.E. 1).
- Acho muito útil, além da aprendizagem, reveem as professoras que lhes transmitem carinho e atenção. Ela fica muito feliz quando lá vai alguém estagiar (E.E. 2).
- O Estudo do meio permite que a criança tenha contacto com a realidade, com o mundo que a envolve de forma prática entender fatores, acontecimentos, processos, estados do meio que envolve a criança (E.E. 3).
- Considero que a minha educanda teve a oportunidade de aprender com professoras com estratégias motivacionais que se aproximaram dos alunos de uma forma que os motivaram e entusiasmaram para a aprendizagem de novos conteúdos. Há a acrescentar o facto da turma ter um nº considerável de alunos para um 1º ano e através dessas aulas os alunos puderam aprender ainda mais matérias (E.E. 7).
- A educanda ficou a aprender mais (E.E. 9).
- Novas experiências como dos líquidos e sólidos; metais também. Retirou uma boa aprendizagem e gosto também pelas estagiárias (E.E. 10).
- Os benefícios foram muito bons. Porque ela adora chegar a casa e contar o que aprendeu de novo. Acho muitíssimo benéfico para os meninos e importante (E.E. 11).
- Aumentou a aprendizagem, teve um bom acompanhamento (E.E. 12).
- Aprendeu bastante e deu muita importância ao tema da segurança rodoviária (E.E. 13).
- O meu educando retirou vários benefícios com estas aulas. Nomeadamente, compreendeu o objetivo das experiências, mostrou saber pô-las em prática e ajudaram a promover o gosto pela ciência (E.E. 15).

- Pelo entusiasmo e pela informação que captou, ele sabe como deve atuar em determinadas situações e isso ajuda-o, e não só a ele, a ter comportamentos mais corretos. Estas aulas são muito instrutivas (E.E. 16).

Esta última questão é talvez a mais relevante, pois verifica-se uma grande aceitação e satisfação por estas aulas e pelas metodologias utilizadas, não só por parte dos alunos, mas também dos pais.

Podemos concluir daqui, que a aprovação das metodologias utilizadas na sala de aula pelas professoras estagiárias é total, tanto da parte dos alunos como dos encarregados de educação, o aumento motivacional é notório e, não menos importante, a interiorização de conhecimentos é efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório abarcou dois grandes objetivos: a) promover a ligação entre a literatura e a abordagem de alguns temas de Estudo do Meio; b) avaliar o efeito desta estratégia pedagógica nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos, por comparação com outra estratégia, implementada pela minha colega de estágio, nomeadamente a utilização de atividades experimentais de ciências; c) desenvolver a minha formação profissional e pessoal, enquanto futura docente testando novas capacidades e metodologias de ensino. Desta forma este relatório pretendeu responder a questões como:

- Será possível introduzir na sala de aula histórias infantis como momentos de aprendizagem e não apenas como momentos lúdicos?
- Que relações de linguagem e conteúdo são possíveis estabelecer entre literatura e o Estudo do Meio?
- Existirão livros com conteúdos e linguagem científica bem definida, e sem erros de conteúdo científico para utilizar como ferramenta de ensino?
- De que forma esta ligação interdisciplinar poderá favorecer os alunos?
- Qual a aceitação por parte dos alunos?
- Qual o sucesso desta ferramenta como estratégia de ensino?

Os dados recolhidos na sequência da intervenção realizada permitem responder a algumas destas questões e outras que surgiram no decorrer do processo. Eles sugerem que a relação entre estas duas áreas – a literatura infantil e as ciências, além de ser possível poderá ser vantajosa em vários aspetos. Desde a motivação acrescida para os alunos, ao aumento da facilidade de interiorização de conteúdos programáticos.

Não esquecendo em todo o processo a minha formação académica, foi possível com este relatório adquirir conhecimentos mais profundos e principalmente práticos tanto de conteúdos de Estudo do Meio como da literatura infantil, passando ainda pelas abordagens pedagógicas mais benéficas e promissoras num ensino que se espera cada vez mais participativo. Este processo foi igualmente benéfico para perceber os desafios que se colocam ao estagiário quando deparado com a prática da docência e de que forma se transforma a teoria adquirida no percurso académico em prática.

Todas as questões colocadas no início deste processo foram respondidas no caminho que foi necessário percorrer durante o desenvolvimento do projeto de intervenção e investigação. Ao

longo de todo o relatório é possível verificar que o uso de literatura infantil na sala de aula, abordando conteúdos do Estudo do Meio, facilita e permite aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento da linguagem, com especial destaque para a linguagem científica, bem como um aumento dos níveis de autoconfiança. Toda essa aprendizagem deu-se de forma natural pela introdução dos termos específicos através das narrativas, mas não ficando limitado a essas, sendo depois desenvolvido tanto o conteúdo como os termos científicos em conversa e debate entre e com os alunos.

A realidade do ensino contemporâneo é em larga escala diferente da realidade de há 10 ou 15 anos atrás tal como a sociedade que nos rodeia. Enquanto no passado era exigido à escola que transmitisse conhecimentos e os alunos, por sua vez, os “decorassem”, nos dias de hoje, em plena era da informação em que esta se encontra disponível com imensa facilidade e em tempo real, o que se espera das escolas e dos seus docentes, passa por dotar os alunos de ferramentas de análise e interpretação de informação. Espera-se que os alunos desenvolvam mais um espírito crítico e criativo e que saiam do ensino com as ferramentas necessária para enfrentar os desafios de um mundo em rápida e constante evolução. A sociedade espera igualmente que nos dias de hoje, tanto alunos como professores possuam conhecimentos mais abrangentes, e não tão aprofundados. A informação hoje chega até nós em tempo real através de um infindável número de plataformas. É necessário debater em sala de aula assuntos atuais, saber inovar e ensinar muitas vezes usando recursos mais atualizados, ajudando assim na constante motivação dos alunos.

Com estes desafios em mente, foi igualmente objeto de estudo, no desenvolvimento do projeto, do qual resultou o presente relatório de estágio, a utilização das histórias não apenas como um momento de leitura tradicional e rígido, mas como uma atividade mais abrangente que criasse pontes entre os conceitos a serem lecionados e a sociedade contemporânea que rodeia as crianças. Nomeadamente, desenvolvendo atividades antes, durante e depois da leitura, tentando inculcar um ambiente interativo e dinâmico, utilizando ferramentas para lá da leitura como tecnologias ou simplesmente acontecimentos do dia a dia, ajudando assim na motivação e utilizando o interesse natural dos alunos sobre o mundo que os rodeia.

Esse facto é comprovado quando analisada a aula da segurança rodoviária. A história de introdução deste tema foi apresentada por uma animação em vídeo existente na internet, aquando do questionário feito aos alunos foi a história que as crianças mais se lembravam e aquele que mais conceitos interiorizaram. Daqui podemos verificar que complementar os

métodos tradicionais de ensino com ferramentas atuais é benéfico para a aprendizagem. O sucesso da aprendizagem desta temática acontece igualmente pela visita de estudo realizada ao posto da GNR, daqui concluímos que o ensinamento de um conteúdo programático sai amplamente beneficiado pela utilização simultânea de várias estratégias didáticas.

Deste caso, podemos também referir que os métodos tradicionais devem “perder” o seu papel central no ensino. Devem tornar-se apenas mais uma componente numa metodologia de ensino mais abrangente que utilize ferramentas interdisciplinares, que no meu caso passou pela utilização da literatura infantil; usando plataformas atuais, neste exemplo passou por uma animação em vídeo obtida na internet e reforçada, por sua vez, com experiências reais, neste caso representada por uma visita de estudo ao posto da GNR.

No caso da ferramenta escolhida por mim, a literatura infantil, não podemos olhar para esta área como algo que se pode encontrar apenas num livro em formato tradicional. Um livro pode sempre ser recuperado através de formas mais atuais de apresentação e aliado a novas tecnologias, como foi o caso de maior sucesso nesta investigação, a aula sobre a segurança rodoviária.

Apesar da importância da introdução no ensino de novas plataformas e tecnologias, premiei na maioria das aulas os livros em suporte de papel, podendo assim transmitir sensações de toque e cheiro que outros suportes não permitem, mas nunca esquecendo nem colocando de lado formas de aliar tecnologia aos recursos didáticos mais usuais.

Como foi possível constatar nesta investigação-ação, nem só de ferramentas e metodologias inovadoras é feito o sucesso do ensino contemporâneo, para tal é necessário ter o ambiente e espírito próprio para que os alunos possam beneficiar ao máximo de inovações metodológicas. Para auxiliar numa aprendizagem participativa e motivadora procurei promover um ambiente calmo, descontraído, passível da liberdade de comunicação tanto entre alunos como diretamente comigo, propiciando assim confiança e interações positivas. Esses momentos contribuíram de forma direta para uma transposição dos conteúdos em vivências reais dos alunos, dando por sua vez resposta positivas as questões de análise desta investigação.

Numa investigação-ação como esta, a viabilidade dos dados obtidos apenas é comprometida quando existe interferência direta ou tentativa, mesmo que não intencional, de influenciar as respostas dos alunos. Fui percebendo ao longo do estágio, em alguns momentos, que a forma como formulava as questões aos alunos, ou a forma como afirmava algo, influenciava e corrompia a real resposta que os alunos poderiam dar. Aquando do início da

intervenção e após algumas umas semanas de estágio, dei por mim a formular a mesma questão de variadas formas, tentando entender qual a forma mais adequada e menos influenciadora para colocar aos alunos.

Cada aluno é um ser dotado de capacidades que nos mostra e prova todos os dias que é necessário ter em atenção a forma como dizemos e fazemos as coisas, sendo os alunos de hoje mais atentos, perspicazes e eu diria até revolucionários, não servindo uma mesma questão ou resposta para todos eles.

No decorrer desta intervenção e das atividades consequentes que encetei com os alunos e que me permitiu observar as suas reações, os seus sorrisos, as gargalhadas e as constantes questões demonstrativas de interesse, foi o que mais me motivou e, por sua vez, provou-me a um nível pessoal, estar a desenvolver um bom trabalho enquanto docente. Cada vez que me perguntaram se ia ser eu a lecionar a aula e eu tinha que responder que não, a constatação de tristeza sentida nas suas expressões eram mais uma motivação a preparar uma nova aula, querendo sempre poder satisfazer o desejo apresentado por eles para a leitura de mais narrativas. Em reforço disso, cada dia que traziam de casa ou da biblioteca mais histórias, e solicitavam efusivamente para que as lesse, provavam que o gosto pela leitura estava a ser desenvolvido e que um bom trabalho de motivação estava a ser realizado.

Acredito ter contribuído para a formação dos alunos e para a sua motivação pessoal no gosto pela leitura e escrita. Acredito também ter proporcionado momentos que incentivaram a professora cooperante a manter a leitura de histórias como algo recorrente na sala de aula. E acredito ainda, ter motivado os alunos a incentivarem os seus Encarregados de Educação e familiares a participar com eles em atividades e leituras de histórias em casa de forma mais recorrente.

De reforçar igualmente a importante contribuição da professora cooperante para a realização deste trabalho de interdisciplinaridade. Em primeiro lugar pela boa aceitação das estagiárias na sala de aula, prova desde logo que não receia um julgamento sobre o seu trabalho. Depois pela preocupação constante em ajudar sempre que podia, tanto com material para leitura como com orientações verbais sobre práticas mais ou menos viáveis. Constata-se que os largos anos de trabalho conferem-lhe uma segurança sobre tudo que faz. Apesar de toda essa disponibilidade, tanto para os seus alunos como para nós, encontra-se regularmente em formações, provando não se acomodar ao ensino tradicional.

Fica a certeza de que os benefícios de um estágio em contexto real são incontestáveis. A necessidade de testar na prática tudo que é estudado ao longo da nossa formação académica revela-se de uma importância extrema. Espera-se hoje melhores professores no mercado de trabalho, tanto com mais qualificações, como mais destreza na facilidade de adaptação e conhecimentos mais abrangentes, o que só é possível adquirir em contexto de prática supervisionada. Com consciência, afirmo que muito tenho a aprender e desenvolver para uma docência de qualidade, mas afirmo também que adquiri com este estágio e com esta investigação valências e competências que não poderiam ser adquiridas de nenhuma outra forma.

Considero importante referir que era vantajoso não só para os alunos como para nós, futuros profissionais, que o tempo de estágio fosse mais longo e adequado ao calendário escolar dos alunos. Podendo começar e terminar o estágio antes da pausa letiva, não tendo assim que quebrar as rotinas dos alunos e da professora cooperante, que tão gentilmente se disponibilizou a receber estagiários, e que a determinado dia se viu obrigada a alterar as suas rotinas de aula.

Finda esta investigação, e o que aprendi com este processo, leva-me a concluir que o executaria de forma diferente caso o iniciasse agora. Pois a cada passo que damos surgem novas ideias, lemos mais, conhecemos mais e melhor os alunos e metodologias de ensino que poderiam ser facilitadores de uma implementação diferente. Possivelmente teria sido mais ativa nas introduções e não teria limitado tanto a introdução dos conteúdos de Estudo do Meio apenas pela apresentação das obras selecionadas.

Focalizando nas conclusões deste trabalho, parece-me evidente que não existe uma metodologia de ensino certa e outra errada ou mais ou menos eficaz. Seja a abordagem do Estudo do Meio, por via da literatura ou das experiências, as duas são claramente benéficas e motivadoras para os alunos e essa motivação é o foco de uma aprendizagem efetiva e real. A maior conclusão a tirar daqui é que a complementaridade de várias metodologias é o caminho a seguir. A vantagem da participação ativa dos alunos nas experiências científicas é evidente e incontestável, tal como, a vantagem da leitura de narrativas, ambas contribuem para desenvolver aprendizagens de forma natural e descontraída sem a notoriedade que se está a aprender ou a ensinar algo. Assim torna-se irrefutável que as duas abordagens metodológicas são aplicáveis e viáveis a um ensino que se espera cada vez mais participativo. Nos questionários aos Encarregados de Educação são evidentes as respostas positivas, dadas por estes, ao trabalho desenvolvido por ambas as estagiárias, não focalizando estes em apenas uma metodologia ou

estagiária, tirando algumas exceções de comentários mais diretos e específicos. Em análise geral, alunos e Encarregados de Educação elogiaram o trabalho que foi desenvolvido pelas duas estagiárias e constatando igualmente uma aprendizagem efetiva.

Concluo reforçando que este estágio serviu não só para ensinar, mas acima de tudo para aprender. Levando-me a refletir sobre a minha aprendizagem ao longo dos 5 anos de estudos acadêmicos, da minha aprendizagem enquanto pessoa, e enquanto profissional que agora começa a sua carreira. Determino como ensinamento fundamental a importância que possuo enquanto mediadora, importância essa colocada de lado até ao início deste estágio. Ainda importante lembrar que o estágio que já tinha desenvolvido no pré-escolar, apesar de ter ocorrido num contexto educativo diferente, também me ajudou na construção e correção de postura enquanto docente. O primeiro estágio é tomado pelas preocupações naturais de uma primeira experiência em terreno prático. Enquanto no estágio em contexto de 1º ciclo, apesar de haver sempre algo a melhorar, as primeiras preocupações sentidas no pré-escolar são esquecidas e a segurança e certeza do que estamos a fazer é outra. A escolha de desenvolver este relatório no 1º ciclo, não foi, portanto, uma decisão aleatória, pelo contrário foi uma decisão refletida e ponderada, com o intuito de aumentar a minha experiência em diferentes ciclos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico; Das teorias às práticas* . Porto : Porto Editora .
- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda . (2014 - 2017). Projeto Educativo .
- Alonso, L. (2009). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Universidade do Minho.
- Alonso, L. (s.d.). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Universidade do Minho .
- Amorim, K. P., & Borges, C. S. (2014). O valor da literatura infantil no ensino de ciências . *VI FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia* . Santa Maria - Rio Grande do Sul - Brasil: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) .
- Antloga, D. C., & Slongo, I. I. (2012). Ensino das Ciências e Literatura Infantil: Uma articulação possível e necessária. *Seminário de pesquisa em educação da região sul* .
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e leitores* . Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, F., & et al. (2007). *Formar leitores, das teorias às práticas* . LIDEL.
- Barbosa, A. V. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário* . Escola Superior de Educação João de Deus .
- Barros, L., & et al. (2014). *A leitura como Projeto* . Tropelias & Companhia .
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bibliotecas Municipais do Porto . (s.d.). *Bibliotecas Municipais do Porto*. Obtido de <http://bmp.cm-porto.pt/horadoconto>
- Bibliotecas Municipais do Porto. (2015). *Bibliotecas Municipais do Porto*. Obtido em 12-04-2016, de <http://bmp.cm-porto.pt/horadoconto>
- Ciência, M. d. (2015). *Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio* . Lisboa: Direção Geral da Educação .
- Coll, C., Zabala, A., Solé, I., Onrubia, J., Miras, M., Mauri, T., & Martín, E. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática.
- Coutinha, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação, Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura* (pp. 455 - 479). Braga: Universidade do Minho.
- Damião , H., & Et al. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* . Lisboa : Direção Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência.

- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Filipe, R. B. (2012). *A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Fonseca, A. C., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2007). *Psicologia e Educação; Novos e velhos temas*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Formosinho, J. O., & Parente, C. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à escola*. (S. B. Araújo, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens Didáticas de Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (s.d.). *Atualidade de Paulo Freire*. Obtido de Blog da Formação : <https://blogdaformacao.wordpress.com/2007/11/16/quem-ensina-aprende-ao-ensinar-e-quem-aprende-ensina-ao-aprender/>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias e Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (2008). *Interdisciplinaridade, para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Letra, P. (2013). Obtido de Pedagogia ao Pé da Letra: <http://pedagogiaaopedaletra.com/brincar-conhecer-e-ensinar-de-forma-ludica/>
- Martins, F. (2007). Identidade Cultural e Desenvolvimento. *Cadernos de Inducar*, (p. 3).
- Martins, M. A., & Niza, I. J. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ME-OCP. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.
- Monteiro, M. (s.d.). *Netprof*. Obtido de Clube do Professores Portugueses na Internet: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemalD=NPL0702&id_versao=11732
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, Í. S., & et. al. (2010). *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.

- Ramos, A. M. (2015). *Casa da Leitura* . Obtido de <http://www.casadaleitura.org/>
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração, Leituras em diálogo* . Porto: Tropelias & Companhia .
- Ramos, A. M. (2015). *Casa da Leitura*. Obtido em 06-04-2016, de <http://www.casadaleitura.org/>
- Rocha, M. R., & Et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência .
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Obtido de Casa da Leitura: <http://www.casadaleitura.org/>
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências; Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Silva Filipe, R. I. (2012). *A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil*. Lisboa : Universidade de Lisboa - Instituto de Educação .
- Silva, C. J. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* . Braga: Universidade do Minho .
- Silva, C. J. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* . Braga: Universidade do Minho .
- Silva, G., & et al. (2009). *Ler para Entender*. Porto: Trampolim Edições.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* . Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração* . Ministério da Educação; Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Sousa, O. C. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *EXEDRA*. Obtido em 11-05-2016, de <http://www.exedrajournal.com/>: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C1.pdf>
- SPE - GNR - Guimarães. (2016). *Guarda Nacional Republicana, Departamento da Escola Segura*. Obtido em 20-05-2016, de Facebook - GNR: <https://www.facebook.com/SPE-GNR-Guimar%C3%AAs-453745021333244/?fref=ts>
- UNESCO. (1983). *Nuevas tendencias de la educacion científica en la escuela primaria*. Obtido em 23-03-2016, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136591so.pdf>
- Valera, P., & Solé, G. (2013). Modelo de formação de educadores/professores na área de didática de estudo do meio: análise de uma experiência de formação centrada no ensino da história a crianças . *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português da Psicopedagogia*, 2911.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação* . Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

Anexos

Anexo I – Teste de avaliação de conhecimentos

Questionário de avaliação de conhecimentos

Nome: _____ Data: _____

Questão 1 - “Posso dividir o meu corpo em...” Assinala com um **X** a resposta correta.

Cabeça e pernas	
Cabeça, tronco e membros.	
Cabeça, tronco e braços.	

Questão 2 - Indica com um **X** as regras de sala de aula que consideras corretas:

Vamos todos ao mesmo tempo à casa de banho.	
Posso bater nos colegas.	
Tenho de respeitar colegas, professores e funcionários.	
Quando sou o responsável não preciso fazer nada.	
Devo sentar-me direito na cadeira.	
Podemos falar todos ao mesmo tempo.	

Questão 3 - Presta atenção às seguintes regras de segurança rodoviária e assinala com um **V** as que consideras verdadeiras e com um **F** as que consideras falsas.

Devo passar a estrada sempre na passadeira.	
Devo caminhar na berma da estrada ou no passeio da rua.	
Não é preciso colocar o sinto de segurança.	
Devo caminhar sempre pela berma do lado esquerdo da estrada, ficando de frente para os carros.	
Os sinais de trânsito são apenas para os condutores dos automóveis.	

Questão 4 - Assinala com um **X** qual a sequência correta das estações do ano.

Outono, Verão, Inverno, Primavera.	
Primavera, Verão, Outono, Inverno.	
Inverno, Outono, Primavera, Verão.	

Questão 5 - Assinala com um **X** qual a definição correta de seres vivos

São animais e plantas.	
São seres que nascem, crescem, alimentam-se, reproduzem-se e morrem.	
São objetos como carros e máquinas.	

Questão 6 - Assinala com um **V** (verdadeiro) ou com um **F** (falso) as seguintes afirmações sobre as relações familiares

O irmão do meu pai é meu tio.	
O meu pai e a minha mãe são irmãos.	
Os pais dos meus pais são os meus avós.	

Questão 7 - Presta atenção às frases seguintes e assinala com um **V** as que consideras verdadeiras e com um **F** as que consideras falsas.

Devo lavar sempre as mãos e alguns alimentos antes de comer.	
Não devo praticar exercício físico.	
Devo comer todos os dias legumes e fruta.	
Posso comer doces todos os dias	

Obrigada pela tua colaboração,

Sara Teixeira

(Professora estagiária)

Anexo II – Questionário de avaliação das estratégias implementadas

QUESTIONÁRIO

Durante este ano estiveram na tua sala de aulas duas professoras estagiárias, a professora Sara e a professora Natália. Em determinadas aulas realizaram atividades de exploração de histórias infantis e atividades experimentais para aprenderes Estudo do Meio. Gostaríamos de saber o que pensas acerca dessas atividades de aprendizagem que realizaram contigo e com os teus colegas de turma.

Grupo A

Ainda te recordas de alguma história infantil explorada na sala de aula?

Sim

Não

Se sim, diz qual?

De todas as histórias infantis exploradas nas aulas, qual foi a que mais gostaste? Porquê?

Grupo B

Ainda te recordas de alguma atividade experimental realizada na sala de aula?

Sim

Não

Se sim, diz qual?

De todas as atividades experimentais, qual foi a que mais gostaste? Porquê?

Grupo C

Gostaste mais de aprender com as histórias infantis ou com as atividades experimentais?

Histórias infantis Experiências

Porquê?

És capaz de me dizeres o que aprendeste numa dessas atividades? (histórias ou atividades experimentais, consoante a resposta anterior)

Obrigada pela tua colaboração!

As professoras estagiárias,

Anexo III – Questionário aos encarregados de educação

QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor (a)

Encarregado de Educação

A turma do vosso educando tem vindo a participar, no âmbito do nosso estágio pedagógico, num projeto de ensino das ciências (Estudo do Meio), com vista a melhorar a qualidade das aprendizagens e a desenvolver o gosto pela ciência. Na sua turma foram lecionadas várias aulas, que abordaram tópicos de ciências da área curricular de Estudo do Meio. Gostaríamos que colaborasse connosco falando-nos do que diz o seu educando em casa acerca dessas aulas. Por favor, responda de forma anónima às seguintes perguntas.

Alguma vez o vosso educando fez comentários acerca das aulas das professoras estagiárias?

Sim Não

Se sim, responda às seguintes questões:

Dê exemplos de comentários que o seu educando fez acerca dessas aulas?

Que sentimentos manifestou, em casa, face a essas aulas de Estudo do Meio?

Em função dos comentários proferidos e sentimentos manifestados em casa pelo seu educando, que benefícios considera que o vosso educando retirou dessas aulas?

Obrigada pela colaboração!

Anexo IV – Exemplo Planificação

Professora Estagiária: Sara Teixeira PG27968; Professora Cooperante: Ana Coelho Lopes			
Instituição: Escola EB1 da Pegada Ano de escolaridade: 1º Nº de alunos: 26 Data: 25/11/2015 Horário: 14h -17h30 Duração: 3h30			
Área curricular: Estudo do Meio Conteúdo: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo: Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros). Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições: Os membros da sua família Objetivo Geral: “Pretende-se que os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes.” (ME-OCP, 2004) Recursos: Livro “Cá em casa somos”; Quadro; Fita;			
Gestão do tempo	Objetivos específicos	Estratégias/Descrição	<u>CrITÉRIOS de Êxito</u> Os alunos devem ser capazes de:
15 min	Desenvolver a curiosidade sobre o tema.	No início da aula os alunos começam por realizar as rotinas diárias com a professora cooperante, quando esta autorizar assumirei a aula. Para iniciar a aula, irei começar por fazer suscitar o interesse pela aula e que tema iremos abordar.	Descobrir o tema a abordar.
20 min	Fortalecer estratégias de escuta ativa. (Português)	Seguidamente, irei contextualizar os alunos no que respeita à forma com farei aquela e outras aulas, fazendo uso e recurso de uma narrativa, mas não dizendo que tema iremos abordar, tendo que ser eles a descobrir, passado à leitura da obra, de forma pausada e sempre exibindo as ilustrações.	Compreender a obra lida.
15 min	Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas (Português)	Finalizada a leitura da obra será discutido com as crianças: O que entenderam? O que acham que estamos a aprender? O que aprenderam com aquela história? Com esta discussão espero encaminhar as respostas dos alunos fazendo-os chegar ao pretendido, que estamos a aprender as partes do corpo.	Desenvolver capacidade de reflexão
10 min	Estruturar o conhecimento de si	Passarei então a perguntar em quantas partes o seu corpo é dividido e quais são (cabeça, tronco e membros). Pedirei a alguns alunos que se levantem e	Saber identificar as partes do seu corpo.

	próprio (Estudo do Meio)	exemplifiquem essas partes do seu corpo.	
15 min	Comparar-se com os outros (Estudo do Meio)	Como no conhecimento do seu corpo também está implícito a reflexão das diferenças entre o seu corpo e o dos outros, irei sugerir uma comparação direta entre cada criança e o seu par. Pretendendo que me digam as diferenças e semelhanças entre eles: que diferenças encontram em cada uma dessas partes? Terão todos a cabeça igual? O tronco? E os membros? Quando alguns dos alunos referirem a diferença de altura (Atenção que a altura inclui as três partes do corpo) irei sugerir então uma comparação entre toda a turma, pedindo que se coloquem todos em fila, do mais pequeno para o maior. Após esta comparação irei anotar a ordem pela qual se colocaram em fila no quadro.	Distinguir as características do seu corpo em comparação com os outros.
30 min	Dominar instrumentos matemáticos	Depois de voltarem aos lugares irei sugerir a construção de um gráfico com a altura de cada um para verificar se realmente estavam colocados do mais pequeno para o maior. Para isso irei medir cada criança encostada a uma parede com uma fita, (sem medidas) e cortar a fita à altura de cada um. Na fita cada aluno irá escrever o seu nome. No final com todas as fitas iremos construir um gráfico de comparação direta no placard existente na parede.	Envolver a comparação direta e a comparação específica
15 min	Consolidar os conhecimentos adquiridos	Depois de construído o gráfico será perguntado às crianças se entenderam tudo que foi abordado na aula e se gostaram da nova forma de introdução aos temas.	Expor as suas aprendizagens
30 min	Intervalo		
60 min	Consolidação	Resolução das fichas no manual	Resolver todos os exercícios