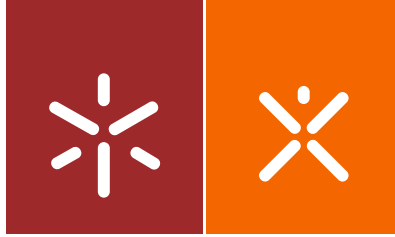




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana João Ramos Pinheiro

Literacia(s) com e sobre valores - um projeto
de intervenção pedagógica no
1º Ciclo do Ensino Básico



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana João Ramos Pinheiro

Literacia(s) com e sobre valores - um projeto
de intervenção pedagógica no
1º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

DECLARAÇÃO

Nome: Ana João Ramos Pinheiro

Endereço electrónico: anajoao_02@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13916641 6ZZ8

Título do Relatório de Estágio: Literacia(s) com e sobre valores – um projeto de intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

Ano de conclusão: 2015

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

Nos exemplares das teses de doutoramento ou de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da universidade respectiva, deve constar uma das seguintes declarações:

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 30 de abril de 2015

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais, Elias e Manuela, por todo o apoio que me têm dado e por me ajudarem e acompanharem em todos os momentos da minha vida. Tudo o que sou hoje deve-se ao esforço, dedicação e amor que me transmitiram.

Aos meus irmãos, Daniel e Ângela, pela paciência, compreensão e apoio que me deram em todo este percurso.

Ao meu sobrinho, Diogo, pelos momentos e brincadeiras que me fizeram ver o quanto maravilhosas são as crianças.

Ao meu namorado, Nuno, companheiro e fiel amigo, por toda a paciência demonstrada, e por me ter acompanhado e ajudado em tudo que podia nesta fase da minha vida.

Às minhas grandes amigas e colegas de casa, Bárbara, Marta, Tânia Lima, Tânia Fernandes e Sara, que me acompanharam e alegraram em todos os dias desta jornada. Nunca irei esquecer as gargalhadas e as aventuras vividas com elas. À minha querida amiga Bárbara, um especial agradecimento, por me ter acompanhado e ajudado, as nossas conversas e trocas de ideias foram essenciais.

À professora Doutora Maria de Lurdes Carvalho, por me ter acompanhado e orientado neste percurso. As críticas construtivas e os saberes partilhados foram peças fundamentais para meu progresso profissional

Aos principais intervenientes deste relatório, os meninos e as meninas do 1º ano, pelo carinho e amor demonstrado, nunca me irei esquecer de todos os abraços e beijinhos que me motivaram durante todo o percurso. Por me terem ajudado a crescer pessoalmente e profissionalmente.

À professora cooperante, por todo o afeto demonstrando, e por ser incansável e me ter ajudado e apoiado em todas as ocasiões, durante e após, o período de estágio.

Resumo

Nos últimos anos assistimos a uma sociedade em mudança e são vários os fatores que originam essas transformações. Assistimos ao gradual avanço tecnológico e científico, à crescente facilidade de acesso ao conhecimento e à expansão dos meios de comunicação e informação. Porém, nem tudo são vantagens: o índice de pobreza, desigualdade, violência, a intolerância, os problemas ambientais e os conflitos estão cada vez mais presentes no cotidiano.

A educação é um dos pilares da sociedade que deve contribuir para a formação integral das crianças e jovens, como tal, perante as exigências atuais, é necessário ter em atenção a educação moral e cívica dos indivíduos, que serão os cidadãos do futuro. É preciso alertá-los para certos valores que os ajudem a encarar e melhorar o seu futuro social, como também, o seu futuro pessoal e profissional. Surge aqui o papel fundamental da escola enquanto contexto que prepara o ser humano – aluno – para compreender e valorizar os diferentes tipos de informações, oportunidades, situações e materiais que irá encontrar no seu quotidiano, em diversos contextos.

Tendo isto em conta, este presente relatório, apresenta um estudo, de carácter descritivo-interpretativo com características da metodologia de investigação-ação, onde se procura perceber de que forma é possível promover uma educação de valores através da(s) literacia(s) no 1º ano de escolaridade do ensino básico. Os objetivos deste projeto são desenvolver competências sociais, em diversos contextos e situações, configuradas nas literacias emergentes, averiguar de que forma é possível desenvolver uma cultura “literácica” através do contacto com materiais do quotidiano e, como esse contacto poderá ser uma estratégia para a promoção de diferentes valores. Procura ainda entender, de que maneira, o desenvolvimento de aprendizagens significativas e funcionais podem contribuir para a maturidade social dos alunos.

A implementação deste projeto permitiu entender que o contacto com materiais do quotidiano pode contribuir para aumentar as capacidades e os conhecimentos dos alunos, ao nível da literacia, dando sentido às suas aprendizagens. É possível ainda perceber que esses mesmos materiais permitem sensibilizá-los para certos valores, tornando-os construtores dos seus conhecimentos, fazendo com que estes desenvolvam as suas competências e maturidade social.

Palavras-chave: Transformações sociais, valores, educação, literacia(s), investigação-ação.

Abstract

In recent years we have seen a changing society and there are several factors that lead to these transformations. We have seen the gradual technological and scientific advancement, the increasing ease of access to knowledge and the expansion of the media and information. However, not all advantages: the index of poverty, inequality, violence, intolerance, environmental problems and conflicts are increasingly present in everyday's life.

Education is one of the pillars of the society that must contribute to the integral training of children and young people, as such, in view of the current requirements, it is necessary to take into account the moral and civic education of individuals who are citizens of the future. We must alert them to certain values that help them face and improve their social future, as well as their personal and professional future. Here arises the fundamental role of the school as a context that prepares the human being – student – to understand and appreciate the different types of information, opportunities, situations and materials that they will find in their daily lives, in various contexts.

Taking this into account, this report presents a study of descriptive character-interpretative characteristics of research-action methodology, which seeks to understand how it is possible to promote value's education through literacy(s) in the first year of primary schooling. The objectives of this project are to develop social skills in various contexts and situations, set in emerging literacies, find out how to develop a literacy culture through the contact with everyday materials and, as this contact may be a strategy for the promotion of different values. It seeks also to understand, that way, how the development of meaningful and functional learning can contribute to social maturity of students.

The implementation of this project allowed understanding the contact with everyday materials can contribute to increase the skills and knowledge of students, the level of literacy, giving meaning to their learning. It is still possible to realize that these same materials can make the students aware to certain values, making them the builders of their knowledge, making them develop their skills and social maturity.

Keywords: transformations, social values, education, literacy(s), research-action.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice de figuras.....	xi
Siglas e Abreviaturas	xii
Introdução.....	15
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico.....	19
1.SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E VALORES	19
1.1Transformações sociais.....	19
1.2 Educação como um pilar para a coesão social	21
1.3 Educação para os valores	22
1.4 Educação para os valores no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico: um trajeto construído.....	23
1.5 Papel do professor	28
2.LITERACIA, EDUCAÇÃO E LITERACIAS.....	29
2.1 Conceito de literacia	29
2.2 Literacia e a aprendizagem	30
2.3 Literacias.....	31
CAPÍTULO II- Metodologia de investigação.....	35
1.Contexto e sujeitos da investigação	35
1.1 Contexto de investigação: Agrupamento e escola.....	35
1.2 Sujeitos da investigação: Grupo-turma	36
2. Definição da questão investigativa e os seus objetivos	37
3. Abordagem metodológica	39
4. Instrumentos de recolha de dados	40
CAPÍTULO III – Desenvolvimento das intervenções	45
1.Abordagem metodológica	45

1.1 Projeto Curricular Integrado	45
1.2 Surgimento e objetivos do PCI.....	46
1.3 Desenho global do projeto.....	48
2. Literacia(s) com e sobre valores: intervenções.....	49
2.1 Educar para os valores...o Natal.....	49
2.1.1 Anúncio publicitário... o Natal	49
2.1.2 Brainstorming “Natal é ...”	52
2.1.3 Fazer para dar...da receita de bolachas à partilha com as restantes turmas.....	55
2.1.4 Criar em família – elaboração de poemas	57
2.2 Educar para o respeito...a natureza	59
2.2.1 Aprender com a “Valéria e a Vida”	59
2.2.2 Usar e valorizar: elaboração de papel reciclado	63
2.2.3 Carta à Valéria.....	64
2.3 Educar para os valores...a amizade e amabilidade.....	66
2.3.1 Postal “Amizade é...”	66
2.3.2 Postal para o amigo.....	69
2.4 Educar para o valor....a democracia	71
2.4.1 Construir logótipos para a biblioteca de turma.....	71
2.4.2 Eleição do logótipo vencedor	72
2.5 Educar para os valores...a cooperação e interajuda	75
2.5.1 Organizar e etiquetar a biblioteca de turma	75
2.5.2 Construir livros com a turma.....	77
2.5.3 Cartaz – Apresentação do livro “Espreitem o castelo abandonado”	80
2.5.4 Vamos partilhar o nosso livro	83
Considerações finais.....	85
Bibliografia	91
Legislação consultada.....	94
Anexos	95
Anexo 1 – Carta da turma para a “Valéria”	97
Anexo 2 – Livro de poemas, livro de receitas e dicionário ilustrado.....	99
Anexo 3 – Livro “Espreitem o castelo abandonado”	101

Índice de figuras

Figura 1 – Organização do currículo do 1º CEB.....	27
Figura 2 – Desenho global do PCI.....	48
Figura 3 – Visualização do anúncio publicitário	51
Figura 4 – Brainstorming “Natal é...”	53
Figura 5 - Poema “O natal é felicidade”.....	54
Figura 6 – Contagem do número de colheres de farinha	56
Figura 7 – Partilha das bolachas.....	57
Figura 8 – Poema de Natal.....	58
Figura 9 – Leitura da Carta da Valéria.....	59
Figura 10 – Construção de elementos da natureza com blocos lógicos.....	62
Figura 11 – Flor construída com blocos lógicos.....	62
Figura 12 – Elaboração de papel reciclado.....	63
Figura 13 – Observar e tocar no papel reciclado	64
Figura 14 – Aluna a escrever no papel reciclado	65
Figura 15 – Postal “Amizade é...”	66
Figura 16 – Atividade de expressão dramática “Amizade”	68
Figura 17 – Brainstorming “Amizade é...”	69
Figura 18 – Parte da frente e interior do postal “Amizade é...”	70
Figura 19 – Aluna entrega o postal à amiga	70
Figura 20 – Caderno pessoal de escrita de uma aluna	70
Figura 21 – Aluna a desenhar o seu logótipo.....	72
Figura 22 – Pictograma horizontal simples.....	73
Figura 23 – Aluno a votar	73
Figura 24 – Logótipo final	73
Figura 25 – À conversa com a bibliotecária.....	76
Figura 26 – Trabalho em grupo para organizar a biblioteca	76
Figura 27 – Construir um dicionário em grupo	78
Figura 28 – Recortar palavras e letras de revistas	78
Figura 29 – Escrever na máquina de escrever.....	78
Figura 30 – Escrever a com graxa.....	78
Figura 31 – Elaboração das ilustrações em trabalho de pares	79
Figura 32 – Exemplo de dois cartazes.....	81
Figura 33 – Elaboração do cartaz no computador	82
Figura 34 – Cartaz exposto no corredor central da escola.....	82
Figura 35 – Divulgação do livro “Espreitem o castelo abandonado”	83

Siglas e Abreviaturas

ME – Ministério da Educação

LBSE – Lei Bases do Sistema Educativo

RMC – Religião Moral e Católica

PNL – Plano Nacional de Leitura

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

AEC'S – Atividades de Enriquecimento Curricular

JI – Jardim de infância

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PCI – Projeto Curricular Integrado

Introdução

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, num contexto de 1º Ciclo, nomeadamente no 1º ano de escolaridade.

Este trabalho investigativo tem como principal enfoque perceber de que forma é possível promover uma educação para os valores através da(s) literacia(s). Apoiado numa investigação-ação, pretendeu-se compreender como é possível promover o desenvolvimento de competências sociais em diferentes contextos e situações, através do contacto e uso de diferentes instrumentos, de leitura, escrita e cálculo, do quotidiano.

Desta forma, o presente relatório é constituído formalmente por três capítulos, organizados da seguinte forma:

O Capítulo I – enquadramento teórico – encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte pretende-se, numa perspetiva teórica, compreender as transformações sociais dos últimos anos que provocaram uma crise de valores, entender as suas consequências e perceber de que forma a educação poderá promover a coesão social. Nesse seguimento é ainda mencionado o percurso construído no Sistema Educativo Português, e ainda o papel do professor na educação para os valores.

Na segunda parte deste enquadramento é feita uma contextualização teórica do conceito de literacia, a sua relação com as aprendizagens do 1º ano de escolaridade, e ainda, uma abordagem à expansão deste conceito.

No Capítulo II – metodologia de investigação – é primeiramente, apresentado o contexto e os sujeitos de investigação, onde é feita uma caracterização do agrupamento e da escola em questão, como também uma caracterização do grupo-turma onde este projeto investigativo e de intervenção foi aplicado.

Numa segunda parte, define-se a questão investigativa, explica-se o seu surgimento e expõem-se os seus objetivos. Seguido a isto, é feita uma abordagem metodológica à investigação, nomeadamente, a investigação-ação. Por fim, são descritos teoricamente, os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados que ajudaram a atingir os objetivos proposta na investigação.

O Capítulo III – desenvolvimento das intervenções – está dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito ao Projeto Curricular Integrado desenvolvido na turma. É feita uma abordagem teórica desta metodologia, é justificado o seu surgimento e são expostos os seus objetivos. Por fim, surge o desenho global do projeto.

A segunda parte deste capítulo diz respeito ao desenvolvimento das intervenções, com base no projeto “Literacia(s) *com* e *sobre* valores”. Nesta são descritas e analisadas as atividades promovidas de forma a dar resposta à questão investigativa e aos seus objetivos.

Por último, as considerações finais, destinadas à reflexão e à análise final daquilo que foi vivenciado e experimentado no projeto. Neste capítulo ainda é feita uma reflexão das aprendizagens adquiridas academicamente, que contribuíram para um crescimento pessoal, social e, essencialmente, profissional.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo, em primeiro lugar, será feito um enquadramento teórico sobre as transformações sociais que a sociedade enfrenta e que, pelos inúmeros motivos estão a pôr em causa as suas crenças e valores. De seguida, será analisado, teoricamente, o papel da educação na promoção da coesão social, e conseqüentemente, na formação das competências sociais e morais do indivíduo. Será ainda abordada a educação para os valores, e o que esta significa na educação dos futuros cidadãos que se requerem responsáveis, autónomos e cientes dos seus direitos e deveres.

Tendo em conta, esta necessidade de uma educação para valores, é necessário perceber também o trajeto construído no Sistema Educativo Português a este nível, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico. É necessário enquadrar como as escolas portuguesas têm operacionalizado esta educação. Nesse seguimento, e como no ambiente escolar, o professor é um agente ativo durante o desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos, é necessário também perceber que papel este desempenha e a sua importância no progresso pessoal e social do aluno.

Em segundo lugar, neste Capítulo é mencionada, numa perspetiva teórica, a importância do desenvolvimento de competências de literacia para a formação de cidadãos não ingénuos em relação ao mundo, com as capacidades necessárias para processar a informação quotidiana. Primeiramente, será abordado o conceito de literacia, tendo em conta diversos autores, seguido do papel da literacia na aprendizagem no 1º Ciclo, nomeadamente no 1º ano de escolaridade. E, por último, devido à constante evolução dos meios de comunicação e informação, será feita uma abordagem à expansão do conceito de literacia, e como esta é essencial na leitura e interpretação do mundo atual.

1. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E VALORES

1.1 Transformações sociais

Vivemos numa sociedade que, nas últimas décadas, sofreu inúmeras, profundas e rápidas transformações a todos os níveis. Encontramo-nos numa era dominada pela informação e comunicação, transformações tecnológicas e científicas, e, simultaneamente, pelo crescente

nível de violência, intolerância, problemas ambientais e pelo enfraquecimento dos sistemas ideológicos que dominam este século (Pedro, 2002).

Antigamente essas transformações sociais eram consideravelmente mais lentas, a sociedade era marcada pela importância da hierarquia tanto familiar como social, havendo um maior apreço e respeito pela autoridade, pelos costumes e tradições e pela imagem do professor. No entanto, a família possuía o papel principal na educação dos seus filhos (Barbosa & Gonçalves, 2003).

Porém, nos últimos anos temos sido confrontados diariamente com fenômenos do mundo que evidenciam transformações sociais acentuadas, como a pobreza, a imigração, os desmembramentos familiares, a competitividade e o consumismo. Devido a estas mudanças, a população está a pôr em causa todas as suas crenças e convicções, desvalorizando o respeito pelo outro e pelo mundo (Delors, et al., 1996).

O desenvolvimento científico-tecnológico sem dúvida que permitiu ultrapassar algumas barreiras do passado, como por exemplo, ao nível do sector industrial (desenvolvimento de meios de comunicação, desenvolvimento da medicina, desenvolvimento técnico). Tornou-se também possível suprimir as distâncias, facilitando o contacto constante entre as pessoas, assim como o acesso ao conhecimento, melhorando a qualidade de vida da população. Contudo, o uso excessivo destas ferramentas pode tornar-se bastante prejudicial. A taxa de desemprego subiu, devido ao avanço das técnicas e das máquinas utilizadas nas grandes produções industriais, e as novas tecnologias de comunicação e informação criaram um grande impacto nas relações sociais (Tedesco, 1999).

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1996), evidencia todos estes aspetos acima referidos, alertando para uma crise social que se conjuga com uma crise moral, onde “os valores integradores são postos em causa de formas muito diversas” (*ibidem*, p. 46).

Carneiro (1997) afirma de forma cautelosa que o “tecido comunitário mantém-se estável na base de um capital social mínimo” (p.352), mas não existindo essa estabilidade social, o capital humano, financeiro, físico e económico, não será capaz de assegurar o seu desenvolvimento. Esta mesma diminuição do capital social fragiliza a coesão social, contribuindo para “o alastramento da selva urbana” (*ibidem*). Evidenciamos assim, a necessidade de criar

uma estabilidade ao nível social, para que não haja fatores que comprometam o tecido comunitário da sociedade.

Vários autores têm referido que a sociedade em geral atravessa uma grave crise de valores, devido a todas as mudanças sociais, sendo necessário intervir no sentido de combater esta desvalorização (Barbosa & Gonçalves, 2003; Carneiro, 1997; Delors, et al., 1996; Torrado, 1998).

1.2 Educação como um pilar para a coesão social

O desafio colocado, devido a estas mudanças profundas e rápidas, consiste em desenvolver novas maneiras de pensar que irão permitir viver e agir conforme estas novas exigências (Pedro, 2002).

Universalmente, está reconhecido que o desafio de promover a consciência cívica, moral e ética dos indivíduos, cabe não só à sociedade em geral mas também à Educação, já que estas duas realidades sociais estão interligadas (Barbosa & Gonçalves, 2003; Delors, et al., 1996; 2003; Paixão, 2000). Delors, et al. (1996) acrescenta ainda que,

O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos (p.47)

A escola necessitará, sem dúvida, de ser um ambiente facilitador e potencializador da sensibilização para os valores e do desenvolvimento das competências sociais e cívicas dos alunos, como forma de transmitir às futuras gerações os valores morais, éticos e cívicos de uma sociedade constituída por indivíduos responsáveis, autónomos e capazes de tomarem atitudes e decisões de forma racional e consciente.

Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI (1996), a educação baseia-se em quatro aprendizagens fundamentais, que são os pilares do conhecimento. *Aprender a fazer, a conhecer, a ser e a viver juntos*. De uma forma geral, *aprender a conhecer* consiste em aprender a aprender, onde o indivíduo adquire instrumentos para a compreensão; *aprender a fazer* para que indivíduo possa e consiga agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos* para que possa conviver e cooperar adequadamente com os outros, e *aprender a ser* é a aprendizagem que a Comissão

Internacional sobre a Educação do século XXI (1996) considera como “via essencial que integra os três precedentes ” (Delors, et al., 1996, p. 77).

Contudo, todos estes pilares se interligam e complementam, deverão ser tidos em conta como um só, não desvalorizando ou valorizando uns em função dos outros.

Fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa. (op.cit., p. 90)

O desafio colocado pela Comissão (1996) tornou-se bastante importante como mecanismo para combater uma “escola” que até então estava direcionada apenas para dois pilares: o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer*. No entanto, este último é desvalorizado em relação ao anterior.

Conclui-se assim que, a educação não deverá ser unicamente centrada na aquisição do conhecimento, mas também, na sua função socializadora. Só assim é possível desenvolver com, e nos futuros cidadãos, certos conhecimentos, valores e comportamentos adequados a uma sociedade democrática.

1.3 Educação para os valores

O termo “valor” é de definição complexa, e que “por agora, (...) designará indistintamente - isto é, em sentido geral - quer normas ou regras, quer princípios, quer a interpretação desses princípios” (Andrade, 1992, p.46).

Considerando que os valores abrangem conceitos “abstratos” e caracterizados como ações naturalmente humanas, tornando-os naturalmente racionais, não podemos afirmar que os valores são um conceito concreto (*ibidem*). Não sendo um conceito concreto, é necessário criar mecanismos que sensibilizem e eduquem para este conceito, de forma a fomentar e interpretar as normas, regras e princípios.

A educação dos valores torna-se num caminho para essa interpretação. Esta educação é ampla e “pode designar, entre outras coisas, a análise dos valores que estão subjacentes as tomadas de posições ou as atitudes” (*ibidem*, p.46).

A educação para os valores “inclui todo tipo de intervenções, planeadas ou ocasionais, no âmbito do currículo explícito ou implícito, que facilitem a tomada de consciência de valores e possam contribuir para o desenvolvimento do raciocínio moral” (Marques, 1997, p. 64)

Existem vários autores e teorias sobre a educação para os valores, como Aristóteles, Kant, Durkheim e Kohlberg. Lawrence Kohlberg é considerado um dos nomes mais importantes deste século a este nível, surgindo naturalmente neste âmbito dos valores e desenvolvimento moral. A sua teoria veio demonstrar a preocupação que deveremos ter na dimensão ético-moral do indivíduo e apresentou múltiplas dimensões na sua teoria desenvolvimentista, integrando a filosofia (baseado no pensamento de Kant), a sociologia (particularmente em John Rawls), a educação (baseado em John Dewey) e a psicologia (teorias de Jean Piaget, nomeadamente os estádios de desenvolvimento), intervindo assim em inúmeros contextos, como as escolas, os hospitais, tribunais, prisões etc. (Marques, 1990, 1997, 1998; Pedro, 2002; Valente, 1989;). Kohlberg entende a educação para os valores ou educação moral democrática como um processo que irá facilitar o desenvolvimento do indivíduo para estádios mais avançados do desenvolvimento, defendendo a prática de uma democracia em todos os contextos da vida.

1.4 Educação para os valores no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico: um trajeto construído

A educação para os valores, no ensino em geral, nunca esteve explicitamente no currículo, porém nos últimos 40 anos foram várias as propostas efetuadas pelo Ministério da Educação (ME) que implicitamente abordam nas escolas os valores morais, éticos e cívicos.

Antes do 25 de abril de 1974 o Estado não se responsabilizava pela educação dos seus cidadãos, reconhecendo a família como o principal agente da educação dos seus filhos.

A 2 de abril de 1976, a Constituição da República Portuguesa (CRP) considerou que a educação seria reconhecida pelo Estado como um direito garantido a todos os cidadãos, responsabilizando-se por “modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” (art.º 74, pontos 1.e 2.).

A 14 de outubro de 1986, na Assembleia da República é aprovada a Lei Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), onde é estabelecido um conjunto de leis do quadro geral deste sistema (Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º).

Ao nível formal, a grande mudança na educação aconteceu a partir desse ano, com a divulgação e a aprovação da LBSE (1986). Na mesma é possível verificar a preocupação pela educação para a cidadania, inspirada nos valores da democracia, da liberdade, igualdade de oportunidades, equidade, solidariedade e cooperação, entre outros. (Barbosa & Gonçalves, 2003).

Na LBSE (1986) é possível constatar ainda inúmeras referências à dimensão ética, moral e social do indivíduo, nomeadamente na definição do sistema educativo, onde é clarificado que este “é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, ponto 2.)

É possível verificar outros artigos que fazem referência a essa mesma dimensão, nomeadamente na definição dos princípios gerais do ensino educativo. Encontra-se explícito que o “sistema educativo responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 4.). E acrescenta-se que a educação deverá promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenharem na sua transformação progressiva” (Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 5.).

Ainda na LBSE (1986), os princípios organizativos demonstram essa mesma preocupação com a cidadania, onde nas alíneas b), c), e l) é tida em consideração a formação cívica e moral dos indivíduos, ajudando-os a refletir em certos valores morais, éticos, estéticos e a desenvolver um espírito democrático (Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 3.º).

No que diz respeito ao Ensino Básico, foram atribuídos objetivos gerais que põem em prática as finalidades deste sistema. Os objetivos que evidenciam novamente a formação cívica e moral das crianças e jovens são os seguintes:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

(Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º)

No 1º Ciclo, em articulação com os objetivos gerais do ensino básico, existem objetivos específicos de acordo com este desenvolvimento etário, que recaem para o desenvolvimento do domínio da leitura, da escrita e da oralidade, das noções matemáticas, das expressões e do conhecimento ao nível do meio físico e social (Decreto de lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3., alínea a).

Até aos dias de hoje, ocorreram inúmeras alterações e recomendações do ME referente ao desenvolvimento pessoal, moral e social das crianças e jovens. Após a LBSE (1986) ocorreu uma Revisão Curricular (1989) onde foi enfatizada a necessidade da escola não ser só um espaço para os alunos adquirirem conhecimentos, mas também, um espaço privilegiado para a transmissão de valores.

Nas escolas foram adotadas disciplinas que promovessem essa mesma educação, como a Área-escola, a Religião Moral e Católica (RMC) e ainda foi a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (para os alunos que não frequentassem a RMC). O objetivo destas disciplinas era contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, favorecendo a aquisição do espírito crítico e a sensibilização para os valores estéticos, morais, espirituais e cívicos, de acordo com as suas fases de desenvolvimento (Decreto de lei n.º 286/89, de 29 de agosto,

artigo 6.º e 7.º). Ainda neste Decreto de lei é possível perceber que a formação pessoal e social constitui formações transdisciplinares do currículo.

A 18 de janeiro de 2001, o Ministério da Educação e Ciência determinou que, para além das áreas curriculares disciplinares, terão que existir três áreas curriculares não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Respetivamente, é visada a concretização de projetos articulados com as diferentes áreas do saber, o desenvolvimento de competências e métodos de estudo que ajudam os alunos a “aprender a aprender” (Simão, 2002), e por último, o desenvolvimento da educação para a cidadania. (Decreto de lei n.º 6/2001, 18 de janeiro).

Estas áreas curriculares não disciplinares fazem parte do currículo obrigatório, mas não possuem um programa, temas, conhecimentos que as áreas curriculares disciplinares possuem. Apesar do seu carácter não disciplinar estas deverão articular-se entre si e com as restantes áreas (Abrantes, 2000).

No seguinte Decreto de lei torna-se novamente evidente a sua transversalidade:

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo (Decreto de lei n.º 6/2001, 18 de janeiro).

No documento da Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004), um dos grandes objetivos gerais deste ciclo é a necessidade de “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos de uma sociedade democrática” (p.13).

A 5 de julho de 2012, no Decreto de lei n.º 139/2012, as componentes curriculares complementares integram o currículo do 2º e 3º Ciclo com “carga horária flexível que contribuam para a promoção integral em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas e outras” (Decreto de lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 12º, ponto 1.).

A 10 de julho de 2013 no Decreto de lei n.º 91/2013, ocorreu um ajustamento do Decreto de lei n.º 139/2012, onde é referido que a Oferta Complementar integra no 1º Ciclo e

deverá articular atividades que promovam, de uma forma transversal, a educação para a cidadania (Decreto de lei n.º 91/2013, 10 de julho, artigo 12.º, ponto 2.).

Ainda nesse mesmo Decreto de lei n.º 91/2013 é possível perceber a atual organização e disposição curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, tanto nas áreas curriculares disciplinares, como nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Oferta Complementar, com a carga horária semanal de uma hora, como se pode verificar na figura 1.

Ensino Básico

1.º Ciclo

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7,0 horas
Matemática	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo 1,5 horas
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Oferta Complementar (a)	1,0 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c)	1,0 hora

(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

Figura 1 – Organização do currículo do 1º CEB

(Adaptado do decreto de lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Anexo I)

1.5 Papel do professor

Face às políticas educativas estabelecidas pelo Ministério da Educação em relação à educação para a cidadania e, conseqüentemente, à educação para os valores, torna-se essencial, não só perceber o papel que as escolas têm na sua operacionalização, como também o papel do professor nesta formação do cidadão.

Tendo em conta o cenário da sociedade atual, onde os valores cívicos têm sido postos em causa, onde a família tem reduzido a sua capacidade de socialização e onde parece existir o enfraquecimento dos vínculos, cabe à escola, e ao professor, serem os protagonistas na educação dos futuros cidadãos para o exercício da cidadania (Barbosa, 2006; Delors, et al., 1996; Tedesco, 1999).

Tendo isto em consideração, em Portugal, a 30 de agosto de 2001, foi definido no Decreto de lei n.º 240/2001, o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário onde é possível perceber o papel do professor ao nível da dimensão ético-moral dos seus alunos.

De uma forma geral, este documento referênciava que o professor deverá fomentar nos alunos a sua autonomia e plena inserção na sociedade. Deverá promover estratégias pedagógicas diferenciadas, tendo em vista o sucesso e a realização dos alunos, mobilizando valores, saberes, experiências, e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais (Decreto de lei n.º 240/2001, 30 de Agosto, Anexo II e III).

Na teoria Kolbergiana, o professor, na educação para os valores, deverá ser o “facilitador do aluno no processo de desenvolvimento do raciocínio moral” (Marques, 1998, p. 102), em que este deve potenciar momentos de reflexão, diálogo, questionamento, e que, de uma forma não diretiva, consiga levar os alunos a redefinirem conceitos, distinguirem pontos de vistas e posições sobre questões ou dilemas morais. Só assim o papel ou exemplo do professor poderá contribuir para o desenvolvimento moral dos seus alunos.

2. LITERACIA, EDUCAÇÃO E LITERACIAS

2.1 Conceito de literacia

Os estudos mencionados no Estudo Nacional de Literacia em Portugal (1996) demonstraram que apesar de existir uma longa duração da escolaridade obrigatória, uma larga percentagem da população era incapaz de processar e utilizar o material escrito do seu quotidiano, tornando a sua capacidade de participar na vida social diminuída (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996)

Vários autores defendem que não basta a alfabetização da população - conceito este entendido como o ato de ensinar e aprender os mecanismos de leitura, escrita e cálculo – mas é necessário criar um novo conceito que sensibilize para a necessidade de desenvolver a capacidade de processar e perceber a informação escrita da vida quotidiana. Surge, então, o conceito que chamamos de literacia (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996; Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000).

Segundo Benavente e colaboradores (1996) o conceito de literacia é entendido como o conjunto de “capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente da vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (pp. 3-4). Para os autores, este conceito centra-se essencialmente na capacidade de cada pessoa utilizar os seus conhecimentos e competências no seu dia-a-dia, distanciando-se da simples obtenção do conhecimento.

Diariamente o cidadão é confrontado com situações em que tem de utilizar obrigatoriamente a literacia, onde as competências de leitura, escrita e cálculo são necessárias para resolver situações ou problemas diários, como a leitura de um panfleto, de um aviso, de um jornal, de um gráfico, de um horário, de um anúncio, etc. O cidadão que se torna autónomo nesta leitura e escrita estará, conseqüentemente, mais adaptado e integrado nesta sociedade onde a informação é cada vez maior e onde o material escrito é fundamental para as suas relações sociais e profissionais. A literacia apresenta, por isso, um cariz bastante social (Delgado-Martins, Ramalho, & Costa, 2000).

Esta, para além de ser encarada como uma ferramenta para a interação social, segundo Azevedo (2009), deverá também potencializar o raciocínio crítico do indivíduo. Assim, é possível desenvolver a autonomia de obtenção do conhecimento e compreensão, assegurando a formação integral da pessoa. Por outras palavras,

a literacia incluirá a capacidade de ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos de um texto, possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita (*ibidem*, p.1).

Braunger e Lewis (1998, citados por Azevedo, 2009) consideram que o sucesso do desenvolvimento de competências de literacia deve-se à criação de oportunidades de contacto com diferentes materiais literácicos que sejam significativos e acessíveis no contexto em questão. Todavia, para avaliar as competências de literacia, é necessário recorrer a diferentes instrumentos e diferentes tipos de tarefas, tais como: a leitura e interpretações de textos em prosa (revistas, livros ou jornais); identificação de informações em documentos como impressões, gráficos, índices; e na aplicação de operações numéricas em documentos impressos, como horários e livros de cheques (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996).

É através desta utilização de diferentes instrumentos que se torna possível encarar o mundo atual, contribuindo para a compreensão global do quotidiano. Assim, quando queremos desenvolver as capacidades de literacia, será necessário utilizar inúmeros tipos de materiais que promovam essa capacidade de processar a informação escrita presente no dia-a-dia de qualquer indivíduo.

2.2 Literacia e a aprendizagem

O desenvolvimento de competências de literacia deve estar presente durante o percurso escolar de qualquer indivíduo, só assim será assegurada uma educação onde as crianças e jovens possam estar mais aptas para a vida pessoal, social e profissional. É necessário também que estas consigam perceber a funcionalidade das suas aprendizagens adquiridas no seu ambiente escolar.

A tarefa da aprendizagem e do domínio da leitura só poderá estar assegurada de uma maneira positiva, se os alunos conseguirem dar sentido e relação às suas aprendizagens com a realidade e com o seu ambiente familiar (Pessanha, 2001). É necessário, por isso, criar ferramentas eficazes para tornar essas aprendizagens funcionais e contextualizadas.

No 1º Ciclo, e mais propriamente no 1º ano de escolaridade, os alunos desenvolvem aprendizagens ao nível das noções básicas de matemática, do meio físico e social, e também adquirem competências ao nível da leitura e escrita. É neste ano que as crianças começam formalmente o seu caminho no desenvolvimento de competências específicas, determinadas pelo um conjunto de objetivos atingir durante esse ano de escolaridade. Durante este percurso,

torna-se bastante importante que estes aprendam e vejam a escola de forma positiva, estabelecendo sentido e relações das suas aprendizagens com a sua realidade. Pessanha (2001) reforça essa ideia dizendo que no processo de aprendizagem deverão também ser tomados em linha de conta os aspetos relacionados com objetivos de utilidade, funcionalidade e prazer.

A literacia poderá tornar-se numa ferramenta para direccionar os alunos, não só para o desenvolvimento dessas competências, como também para dar sentido às aprendizagens, criando e estimulando a curiosidade, interesse e prazer pelas suas descobertas.

A literacia, sem dúvida, deve ser vista como a motivação para as aprendizagens, onde através desta poderá ser possível criar, não só alunos capazes de processar a informação da vida quotidiana, mas também, que estes encontrem finalidades e objetivos nas aquisições das suas competências (Azevedo, 2009).

Em Portugal, o Plano Nacional de Leitura (PNL) foi um projeto implementado pelo Governo, nomeadamente o Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. O projeto foi aprovado pelo Conselho de Ministros n.º 86/2006, a 1 de junho de 2006, com os objetivos de promover e elevar os níveis de literacia em Portugal e hábitos de leituras nas crianças e jovens.

Este projeto cria condições para que todos os portugueses contactem com a palavra escrita, interpretem a informação da comunicação social, obtenham conhecimentos ao nível científico e contactem com obras literárias de renome. Existe ainda uma plataforma *online* onde os professores, crianças, jovens e familiares podem aceder a um conjunto de obras, atividades, projetos e informações sobre o PNL.

No 1º Ciclo do Ensino básico são várias as obras implementadas pelo PNL, de forma a dar a conhecer aos alunos obras literárias que aumentem as suas capacidades de literacia.

2.3 Literacias

Atualmente o conceito de literacia tem sido ampliado devido à constante evolução das diversas formas de expressão e comunicação.

A literacia não poderá ser vista só como a capacidade de processar a informação escrita, mas também como a capacidade de compreender os *media*, a tecnologia e a informática (Vieira,

2008). Esta capacidade tem desempenhado um papel importante na sociedade moderna, tendo em conta que, desta forma, o indivíduo desenvolverá as competências necessárias para interpretar as diversas literacias da vida quotidiana.

Devido a essas inúmeras formas de expressão que vão para além da palavra escrita, e que estão presentes constantemente no universo dos indivíduos, ocorreu uma expansão do conceito de literacia (Damásio, 2001). Apercebemo-nos assim, que não existe somente uma literacia, mas sim várias literacias.

Segundo Vieira (2008), este novo conceito refere-se à necessidade de ver, não só a literacia como a capacidade de processar a informação escrita, mas também:

- A capacidade de entender, processar e compreender os *media*, ou seja, compreender e interpretar a mensagem visual transmitida (televisão, cinema e internet);
- A capacidade de entender e processar a tecnologia, ou seja, perceber os princípios tecnológicos básicos;
- A capacidade de entender e processar a informática, ou seja, utilizar conscientemente os recursos informáticos (computador e o seu software), para pesquisar e organizar a informação desejada.

Através destas capacidades, o indivíduo é capaz de agir sobre mundo utilizando os seus recursos disponíveis de forma crítica e informada, tornando-se capaz de processar e interpretar as diferentes informações da sua vida quotidiana.

CAPÍTULO II

Metodologia de investigação

Capítulo II – Metodologia de investigação

Ao longo deste capítulo será abordada, teoricamente, a metodologia de investigação adotada, para que possamos perceber como é possível promover a educação de valores através da(s) literacia(s). Primeiramente, foi necessário dar a conhecer o contexto e os sujeitos da investigação, de forma a contextualizar em que situações e em que realidade foi desenvolvido este projeto. Posteriormente, foi necessário abordar a questão investigativa, os seus porquês e os seus objetivos. Num terceiro ponto foi feita uma abordagem metodológica da investigação, como metodologia que regeu este projeto. No último ponto são apresentados os instrumentos de recolha de dados adotados durante a investigação.

1. Contexto e sujeitos da investigação

1.1 Contexto de investigação: Agrupamento e escola

O contexto de investigação centra-se no Agrupamento de escolas de Braga Oeste, nomeadamente na Escola Básica (EB1) de Cabreiros.

O Agrupamento de escolas de Braga Oeste é constituído por 13 estabelecimentos de ensino que abrangem dois concelhos – Braga e Barcelos. Este agrupamento integra os diferentes níveis de ensino, desde Educação Pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico.

Na área de Braga, o agrupamento é constituído por um estabelecimento de Educação Pré-Escolar, dois estabelecimentos do 1º Ciclo e um estabelecimento de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Na área de Barcelos, o agrupamento abrange cinco estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e cinco do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O agrupamento, por ser intermunicipal, é caracterizado por abranger dois meios diferentes, um de cariz mais rural e outro de cariz mais industrializado. A sede do agrupamento localiza-se na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Cabreiros.

A EB1 de Cabreiros pertencente ao Agrupamento de escolas de Braga Oeste, localiza-se na Freguesia de Cabreiros, em Braga. Esta freguesia situa-se a oeste de Braga, a 6 km da cidade. Esta escola abrange unicamente o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Esta escola apresenta uma infraestrutura do tipo centenária, mas tendo sofrido algumas remodelações recentemente, encontra-se agora modernizada com as condições necessárias de segurança para o seu bom funcionamento.

Este estabelecimento de ensino é constituído por dois pisos bastante amplos, acolhedores e com bastante luz natural; um corredor comprido e estreito, em que numa das paredes existe um grande placard de cortiça, onde são expostos os trabalhos realizados pelos alunos; quatro salas de aulas; uma sala de professores com um wc privado; um wc feminino e um wc masculino para os alunos; uma sala de informática, com mesas de trabalho e com material informático, como computadores, projetores e uma tela de multimédia; um refeitório; uma cozinha; um recreio exterior sem quaisquer infraestruturas; um recreio interior, totalmente remodelado no ano transato, em parceria entre a escola e os encarregados de educação, composto por mesas, cadeiras, estantes e sofás confortáveis, com diversos materiais, como livros, jogos didáticos, uma televisão e um rádio (utilizado preferencialmente em dias de chuva, devido à impossibilidade de utilizarem o recreio exterior).

Este agrupamento oferece diversificadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), sendo que na EB1 de Cabreiros, as AEC's são Música, Inglês, Atividade Física e Ciências experimentais.

O pessoal docente deste estabelecimento é constituído por 4 professoras qualificadas e 5 assistentes operacionais, em que 3 dessas assistentes apoiam somente na hora de almoço.

1.2 Sujeitos da investigação: Grupo-turma

O grupo-turma é constituído por 18 alunos, matriculados pela primeira vez no 1º ano de escolaridade, sendo 10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, como idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Um dos alunos apresentava características de Necessidades Educativas Especiais, tendo sido diagnosticado, no início do ano letivo, com Síndrome de Asperger. Ao longo do estágio este aluno sofreu mudanças do seu diagnóstico, atrasando a formalização do processo de apoio do grupo de Educação Especial. O mais recente diagnóstico refere que o aluno apresentava dificuldades na fala.

Dois alunos, apesar de ainda não estarem formalmente sinalizados, foram indicados pela professora titular como alunos que necessitavam de terapia da fala.

Na sua maioria, os alunos desta turma frequentaram o Jardim de infância (JI) de Cabreiros, sendo que o aluno que sofria inicialmente de Síndrome de Asperger não o frequentou, tendo a professora titular uma especial atenção na sua adaptação e interação com a turma, de forma a integrá-lo com os restantes alunos e comunidade escolar.

Uma outra criança do sexo feminino, que devido à profissão dos pais não frequentou regularmente o JI, apresentava maiores dificuldades de adaptação às regras de funcionamento da sala de aula e da escola, mostrando-se bastante agitada e desconcentrada durante as atividades. Porém, no geral, o grupo de alunos era bastante interessado, motivado e carinhoso, mas caracterizados pela professora como bastante irrequietos e desconcentrados.

Esta turma era bastante heterogénea, relativamente aos seus ritmos de aprendizagens, tendo alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. A turma apresentava algumas fragilidades ao nível da formação social e pessoal, nomeadamente, no respeito pelos outros, na adequação do seu tom de voz e na manutenção de uma postura adequada aos diferentes contextos e situações. Por outro lado, a turma mostrava-se bastante empenhada e comunicativa demonstrando-se sempre interessada em propostas que englobassem a descoberta.

2. Definição da questão investigativa e os seus objetivos

O ponto de partida de qualquer investigação é a formulação de questões ou questão investigativa que permite “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”, como também o “estilo da investigação em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

Este projeto investigativo teve um momento inicial de observação que contribuiu para a formulação dessa questão investigativa - “Como promover a educação de valores através da(s) literacia(s)?”. Esta surgiu como forma de dar resposta às necessidades dos alunos, sentidas nas observações das semanas iniciais de estágio: desenvolver competências sociais configuradas nas literacias, no 1º ano escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em vários momentos foram relatadas e presenciados alguns comportamentos inadequados dos alunos na sala de aula, como por exemplo, a dificuldade em esperarem pela sua vez para falar, desrespeitarem a opinião dos colegas e elevarem o tom de voz. No contexto

fora da sala de aula, ocorreram frequentemente situações de conflito entre os colegas da turma. Foi possível verificar então, que esta turma apresentava algumas atitudes inadequadas ao nível do *saber ser, saber estar e saber conviver* (ouvir e respeitar o outro).

Neste sentido, tornou-se imprescindível desenvolver um projeto de intervenção onde fossem criadas situações/ momentos de reflexão sobre certos valores, como amizade, respeito, cooperação, democracia etc., que potencializassem a aquisição e mobilização de atitudes adequadas nos diversos contextos e favorecessem a maturação cívica destes alunos.

De acordo com o documento do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), no 1º ano de escolaridade é importante que os alunos sejam capazes de desenvolver certas competências específicas da Língua Portuguesa, nomeadamente, ao nível do domínio do modo oral, escrito e conhecimento explícito da Língua, e competências específicas de Matemática. Assim, tornou-se oportuno que fosse desenvolvido, de uma forma integrada, um projeto articulado com a literacia, com o objetivo de dar sentido e funcionalidade às aprendizagens escolares dos alunos, e também levar o aluno a entender e processar a informação escrita, de forma a saber usá-la na sua vida quotidiana.

Os objetivos gerais que sustentam o projeto de investigação e intervenção pedagógica são os seguintes:

- Promover a aquisição e desenvolvimento de competências sociais (interpessoais, cidadania, éticos, ambientais...) em diferentes espaços (fora e dentro da sala de aula, na família, etc.) e situações (em situação de tarefas escolares individuais, em trabalho colaborativo ou em grupo, em exposição a grandes grupos ou desconhecidos, etc.)
- Promover o uso da(s) literacia(s) como estratégia para a promoção de diferentes valores;
- Perceber de que forma o desenvolvimento de experiências significativas e funcionais podem favorecer a maturidade social dos alunos;
- Averiguar de que forma se pode desenvolver uma “cultura” literácica, através de situações e materiais da vida quotidiana;

3. Abordagem metodológica

Enquadrada numa investigação qualitativa, onde “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” privilegiando uma abordagem descritiva que dá primazia à palavra escrita ou às imagens (Bogdan & Biklen 1994, p.47), a metodologia investigativa ou de pesquisa foi o método central deste estudo e mais adequado no apoio para o desenvolvimento desta investigação educacional. Este método caracteriza-se por ser essencialmente regido pela ação ou prática, como forma de resolver algum problema ou questão, tem em vista o seu melhoramento.

Citando Bodgan & Biklen (1994) a investigação-ação consiste na recolha de informação, de forma sistemática, de maneira a promover alterações do contexto social. Esta metodologia é ainda caracterizada pela participação ativa do investigador na causa investigativa, tornando-o assim, o professor num agente ativo durante a sua prática.

Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) define a investigação-ação como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18), reforçando a necessidade de melhorar uma determinada situação e de investigar essa mesma. Esta metodologia é um conceito simultaneamente “teórico e instrumental”, permitindo aos profissionais articularem conceitos teóricos com as suas práticas, garantindo o aumento do seu conhecimento e do seu desempenho, considerando-a como “ um instrumento favorável ao desenvolvimento profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16).

A investigação-ação, um processo em espiral que envolve a planificação, ação, observação e reflexão, é definida como,

um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Coutinho e colaboradores (2009) reforçam essa ideia dizendo que a investigação-ação é como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que se alterna entre acção e a reflexão” (p. 360). É evidenciada assim a necessidade da prática implicar necessariamente a reflexão, como forma de adequar e definir estratégias que irão

provocar as mudanças. A investigação-ação é, por isso, um desafio para quem quer contribuir para o melhoramento das suas práticas educativas, sendo esta a metodologia mais apta a promover mudanças nas instituições e nos seus profissionais (Coutinho, et al., 2009).

A identificação de uma situação-problema, a definição, planeamento e aplicação de estratégias, irá aumentar o nível de conhecimento do profissional, possibilitar a articulação dos conceitos teóricos com a prática, melhorar as suas capacidades investigativas, o poder de reflexão, e conseqüentemente provocará um desenvolvimento no seu desempenho profissional. Assim, através desta, é possível ajudar o profissional, não só a melhorar um ambiente envolvente, como também potencializa o seu crescimento.

4. Instrumentos de recolha de dados

Segundo Máximo-Esteves (2008), os instrumentos mais utilizados pelos professores-investigadores centram-se na observação (notas de campo e diários), nas entrevistas e documentos e imagens, como fotos e vídeos.

Neste projeto os instrumentos de recolha de dados utilizados foram essencialmente, a observação participante, notas de campo/registos diários, registos fotográficos e das falas dos alunos, produções finais e as reflexões semanais.

O instrumento de recolha de dados privilegiado foi, sem dúvida, a observação participante. Inicialmente, essa observação tinha como objetivo conhecer a turma, o seu contexto, os seus interesses e as necessidades, ou seja, observar e analisar a realidade circundante. Foi este o primeiro instrumento que permitiu conhecer este determinado contexto e realidade, recolher os dados necessários para agir em conformidade. Ao longo da prática, a observação participante constituiu num instrumento que possibilitou um “olhar” sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos no âmbito do projeto. Ficlkr (2005) considera que a observação participante é um “profundo mergulho no terreno” (p.42) que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87)

Durante essas observações foi necessário definir instrumentos de registo dos dados de observação, como as notas de campo/registos diários. As notas de campo são consideradas “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e

reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). São registos focalizados e detalhados de determinado contexto, que permitem analisar as pessoas, as suas ações e interações (Máximo-Esteves, 2008).

Através das notas de campo foi possível registar sistematicamente os diálogos dos alunos e as suas interações ao longo do projeto. Sendo este registo, um instrumento essencial e bastante utilizado para “dar voz” aos alunos.

Para além da observação, das notas de campo/registos diários, foram utilizados os registos fotográficos, como forma de documentar e ilustrar os dados recolhidos. Este instrumento permite lembrar e estudar, de forma detalhada, algum aspeto que no momento pode passar despercebido e, posteriormente, a imagem fotográfica permite a reflexão. As fotografias tiradas pelo investigador fornecem “imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 189).

Foram ainda utilizados como instrumentos de recolha de dados as reflexões semanais e as produções finais dos alunos que permitiram a reflexão e a análise dos dados de forma continuada e cíclica.

CAPÍTULO III

Desenvolvimento das intervenções

Capítulo III – Desenvolvimento das intervenções

Ao longo deste capítulo serão descritas e analisadas as intervenções efetuadas no contexto, no âmbito do projeto deste relatório. Primeiramente, é feita uma abordagem à metodologia adotada no desenvolvimento do projeto de sala que, de forma articulada serviu de base para o desenvolvimento das atividades no âmbito do projeto de intervenção e investigação. Tendo isto em conta, e com objetivo de dar a conhecer o projeto de sala, é feito uma breve abordagem à metodologia utilizada, o Projeto Curricular Integrado (PCI), seguida da descrição do seu momento de surgimento, os seus objetivos e o seu desenho global.

A segunda parte deste capítulo é dedicada à descrição, análise e reflexão das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação e intervenção “Literacia(s) com e sobre valores”.

1. Abordagem metodológica

1.1 Projeto Curricular Integrado

No 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com a LBSE (1986), “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto de lei nº 46/86, artigo 8.º). O professor neste nível de ensino “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (Decreto de lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, I). Tendo o professor um papel crucial na promoção de aprendizagens e competências nas diferentes áreas do currículo, e sendo uma monodocência, a articulação entre essas áreas torna-se fundamental na ação prática do professor do 1º ciclo do ensino básico.

O desempenho profissional de um professor deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo.” (Decreto de lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, II, alínea e). Desta forma, o professor deverá ter em conta a sua filosofia de ensino, e deverá ter em consideração essa mesma articulação das aprendizagens.

Tendo isto em consideração, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi desenvolvida uma prática que se integrasse as aprendizagens, desenvolvendo um projeto que

seguisse as linhas bases de um Projeto Curricular Integrado (PCI). Segundo Alonso (2001), a “abordagem teórico-prática de Projecto Curricular Integrado parece-nos uma via muito pertinente (...), especialmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, em que se pretende reforçar a desejável visão integradora que deve orientar a gestão curricular” (p.2). A mesma autora considera que,

Orientar a prática curricular numa perspectiva de projecto pressupõe uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência (*ibidem*, p.2).

O Projeto Curricular Integrado pressupõe o desenvolvimento de um projeto aberto, flexível e integrador, que envolve os professores e os alunos na descoberta e investigação de uma questão-problema, e que através desta, é possível desenvolver atividades articuladas e integradas com o currículo. Consequentemente, foi adotada a abordagem metodológica investigação de problemas, concedendo aos alunos o papel de investigadores e pesquisadores.

A metodologia investigativa, partindo da negociação de problemas próximos da experiência e concepções da criança, propõe uma dinâmica de trabalho colaborativo (Freitas, 1992), estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflectida e funcional, e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma (Alonso, 2001, p.16).

1.2 Surgimento e objetivos do PCI

Antes da definição do projeto foi necessário perceber os interesses dos alunos perante algum tema ou problemática.

Durante as observações foi possível constatar o interesse especial dos alunos pela sua biblioteca de turma, onde estes recorriam sempre à manipulação e leitura de livros no momento do intervalo, trazendo de casa outros livros para a apetrecharem. Este envolvimento despertou interesse pela descoberta da leitura e da escrita.

Tendo isto em conta, foi desenvolvida uma atividade inicial de levantamento de sugestões e ideias prévias sobre o que os alunos queriam saber, pesquisar ou descobrir, a turma pôde assim “desenhar e impulsionar” um projeto comum. Com esta atividade foi “desenhado” um projeto com o núcleo globalizante “*Existem livros em branco onde podemos escrever?*”, e com uma série de sub ou sub-subquestões colocadas pelos alunos.

Após este momento, foram definidas as diferentes atividades a desenvolver, para que de forma articulada com o currículo, os alunos descobrissem as respostas às questões anteriores.

No final do desenvolvimento das diferentes atividades foi realizada a divulgação do projeto. Esta constitui uma parte essencial de qualquer projeto, especialmente no PCI, sendo que este é caracterizado por ter uma dimensão colaborativa, interativa e social. É nesta fase que se torna mais perceptível essa mesma dimensão, em que os alunos partilham os conhecimentos adquiridos em diferentes situações (Alonso, 1996), sendo que neste caso a divulgação foi feita às restantes turmas e docentes do estabelecimento de ensino.

Uma outra componente essencial de qualquer projeto é a avaliação, sendo esta é caracterizada como um “elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente integrante do mesmo e, por isso mesmo, deve ser coerente com as concepções e opções educativas que sustentam todo o processo de construção do projecto curricular” (Alonso, 1996, p.50). Por isso, nesta última fase do projeto foi possível perceber as opiniões dos alunos como também as suas aprendizagens adquiridas ao longo deste.

Tendo em conta as características, os interesses e as necessidades da turma foram estabelecidos os seguintes objetivos do Projeto Curricular Integrado *“Existem livros em branco onde podemos escrever?”*:

- Valorizar, sensibilizar e despertar o interesse pelos livros;
- Fomentar o gosto pela leitura e escrita;
- Favorecer e facilitar a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, dando sentido a esta aquisição;
- Aquisição de conteúdos programáticos articulados com o projeto e articulados entre si;
- Contactar com diferentes produções literárias;
- Promover uma aprendizagem cooperativa, valorizando o trabalho em grupo;
- Desenvolver atitudes autónomas, responsáveis e adequadas nos diferentes contextos;
- Fomentar o espírito de descoberta e pesquisa de informação, de forma a mobilizar o conhecimento;

1.3 Desenho global do projeto

O Projeto Curricular Integrado requer a definição de um núcleo globalizante e de questões geradoras que “ajudam a especificar as diferentes dimensões dos problemas a serem trabalhados e investigados no projecto” (Alonso, 2001, p.8). A partir desta definição é possível criar um fio condutor e perceber as diferentes dimensões e direções que este poderá tomar.

O desenho global que permite organizar o projeto em si, colocando o núcleo globalizante como o “centro” para o desenvolvimento das restantes questões geradoras e as suas sub ou sub-subquestões. O desenho global presente na Figura 2, corresponde ao desenho do projeto desenvolvido – “*Existem livros em branco para podermos escrever?*”.

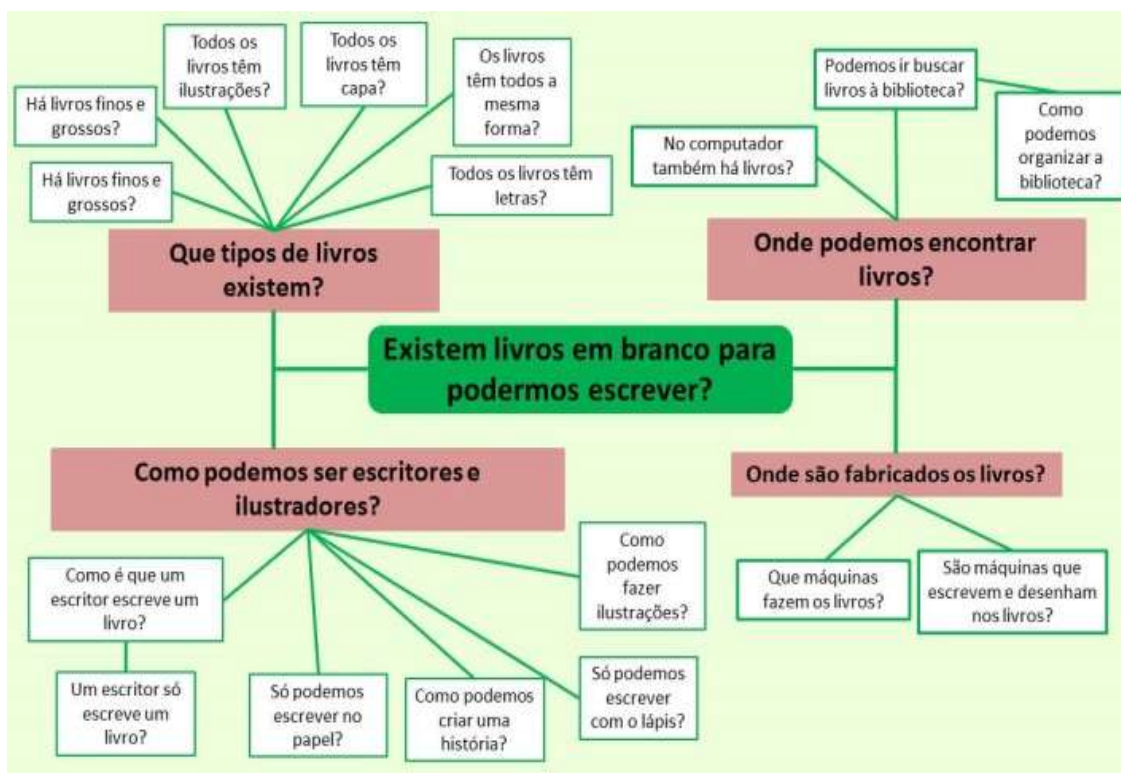


Figura 2 – Desenho global do PCI

2. Literacia(s) com e sobre valores: intervenções

Neste ponto são apresentadas e analisadas apenas as diversas situações e atividades relevantes para o projeto “Literacia(s) com e sobre valores”, e não o conjunto do trabalho realizado no âmbito da prática pedagógica.

2.1 Educar para os valores...o Natal

Neste ponto são descritas, analisadas e refletidas as atividades desenvolvidas na época natalícia, com o objetivo de sensibilizar para os valores presentes no Natal. Através de um anúncio publicitário, da leitura de uma receita de bolachas de mel e da construção de poemas em família, pretendeu-se educar para valores que nesta época muitas vezes são substituídos pelo consumismo.

2.1.1 Anúncio publicitário... o Natal

Esta atividade foi realizada numa fase inicial do PCI, e surgiu no seguimento da análise de um poema alusivo ao Natal. Os alunos assistiram a um anúncio publicitário da Coca-Cola, que apelava para os valores, do amor filiar, da bondade, da partilha, da união, etc, demonstrando vários gestos e momentos do quotidiano.

Antes de procederem à visualização do anúncio, foi necessário recolher as conceções prévias dos alunos sobre os valores inerentes ao Natal e sobre o conceito de um anúncio publicitário. Desta forma, tornou-se possível conhecer os conhecimentos base que estes já possuíam sobre estes conceitos, recorrendo às vivências do seu quotidiano.

Inicialmente, os alunos foram questionados sobre o que lhes fazia lembrar o Natal, descrevendo-o como:

“O Natal é quando vem o Pai Natal e recebemos prendas e quem faz as prendas são os duendes” (R.F)

“O Natal faz-me lembrar quando vamos para a casa das avós e recebemos muitas prendas. Quando chegamos a casa e pomos bolachas para o Pai Natal comer” (B.)

“Para mim o Natal é uma festa” (L.)

“O Pai Natal alegre as pessoas no Natal porque traz presentes” (G.)

“O Natal faz-me lembrar encomendas e cartas para o Pai Natal” (R.D.)

Quando questionados sobre o que se comemora no dia de Natal, dois alunos responderam, “o dia da criança” (R.F.) e “é o dia que o Pai Natal dá presentes” (F.).

Analisando estas ideias prévias é possível perceber que a maioria dos alunos associava o Natal ao dia em que recebiam prendas, demonstrando a inexistência de qualquer conhecimento sobre a origem desta época festiva e os valores inerentes a esta.

Posto isto, foram recolhidas as ideias prévias sobre o conceito de anúncio publicitário:

“A publicidade é...um desenho, por exemplo quando vamos ao cinema não começa logo o filme, têm uma publicidade antes” (A.)

“A publicidade mostra o que vai dar” (F.)

“Uma publicidade é quando há um brinquedo ou um jogo novo que põem na televisão para as pessoas decidirem se querem comprar ou não” (M.)

“Existem também revistas com os brinquedos para as pessoas escolherem o que querem comprar” (B.)

É possível perceber que alguns dos alunos da turma demonstravam conhecimentos acerca do conceito e funcionalidade do anúncio publicitário. Porém, não fizeram referência ao carácter que um anúncio publicitário pode ter na transmissão de mensagens com valores, demonstrando também que não distinguiam entre anúncio publicitário e publicidade.

Posteriormente a isso, a turma visualizou o anúncio, reconhecendo-o imediatamente, dizendo que já o tinham visto na televisão e que se tratava de um anúncio da Coca-Cola (Figura 3).



Figura 3 – Visualização do anúncio publicitário

Após a visualização do anúncio, as ideias e opiniões eram muitas. Os alunos queriam demonstrar o que sentiram e viram, exprimindo-se da seguinte forma:

“A publicidade é um vídeo muito pequenino” (F.)

“Este anúncio não diz para as pessoas comprarem a Coca-cola” (R.D)

“O anúncio é do Natal porque aparece o Pai Natal” (B.)

“Na publicidade um senhor ajudou uma senhora que tinha um bebé e não tinha guarda-chuva e estava a chover” (E.)

“Vi também uns meninos a ajudarem um amigo que não conseguia andar” (M.)

“Lá tinha dois velhinhos que ficaram muito felizes quando os filhos foram visitá-los no Natal” (F.)

“Havia uma menina que deu um presente à mãe, que era um desenho feito por ela” (L.)

“A mãe ficou muito feliz!” (A.)

“Vi um polícia a ajudar uma pessoa que estava sentada sozinha na rua e estava a chover” (L.)

Foi necessário questioná-los sobre, *“Porque é que será que o anúncio publicitário é um vídeo pequeno?”* e *“O que transmite então esta publicidade?”*. A partir deste momento foi possível desenvolver um diálogo sobre algumas características dos anúncios publicitários, como

a sua duração e o seu carácter de transmissão de mensagens com significado, aliado ao seu carácter comercial.

Após essa conversa, os alunos foram questionados sobre o verdadeiro significado do Natal, fazendo com que refletissem sobre as suas ideias iniciais. Quando questionados: *“Depois de terem visto este anúncio publicitário, o que acham que o é Natal?”*. Os alunos expuseram as suas ideias sobre o que era e deviam fazer nesta época, *“devemos ajudar”, “é bom ser amigo” e “o natal também é fazer as pessoas felizes”*. Houve um aluno que referiu que, *“no natal é mais importante dar do que receber!”*. Com isto, foram confrontados com as ideias iniciais e com as suas ideias finais, constatando que algumas das suas opiniões iniciais estavam erradas.

Através do diálogo foi possível criar este confronto de ideias, fazendo com que desta forma os alunos pudessem ser levados a pensar sobre certos valores, educando-os para estes. Foi possível também tomar consciência sobre a importância das conceções prévias para formar e reestruturar as ideias dos alunos. Caso isso não tivesse acontecido, não seria possível esse confronto. É necessário perceber que todo este processo de aprendizagem e reconstrução de novos significados deverá ter em conta essas mesmas ideias prévias, demonstrando que, para que ocorram aprendizagens verdadeiramente significativas é fundamental estabelecer esta ponte sobre o que a criança já sabe e o que se pretende que ela aprenda, para que aprendizagem seja contextualizada (Ausubel, 2003).

Esta atividade também permitiu a utilização de ferramentas digitais, que proporcionaram aos alunos o contacto e aumento do conhecimento acerca destas. Desta forma, foi promovida uma atividade, recorrendo a este tipo de materiais de informação e comunicação, demonstrando o seu carácter transversal.

2.1.2 Brainstorming “Natal é ...”

O Brainstorming é uma chuva de ideias ou conjunto de informações a registar sobre determinado assunto, que pode ser utilizado para redigir um texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

O brainstorming foi a estratégia adotada, após a visualização do anúncio publicitário, para que a turma pudesse organizar as suas ideias-chaves sobre os valores do Natal, que posteriormente foram utilizadas para a construção de um poema. Inicialmente a turma foi questionada:

“Agora que já vimos e falamos um pouco sobre o anúncio publicitário da Coca-cola, vamos fazer uma chuva de ideias daquilo que aprendemos. Eu coloquei no centro do quadro “Natal é...”, que palavras podemos por aqui que definem esta época?”

Várias foram as ideias dos alunos, como por exemplo “O Natal é família, juntarmo-nos com a família” (T.); “O Natal é ser amigo” (A.); “Natal é dar à família” (B.) e “Dar amor às pessoas” (G.). Durante esse levantamento de ideias foi feito o registo, como podemos ver na Figura 4.



Figura 4 – Brainstorming “Natal é...”

Ao longo da elaboração do brainstorming, pretendia-se também a integração curricular dos conhecimentos já adquiridos e a análise complexa da situação de aprendizagem. Consequentemente, os alunos identificaram algumas unidades sonoras das palavras; realizaram a segmentação silábica e a soletração de algumas sílabas que já conheciam; foram questionados sobre o número de sílabas; qual o som final ou inicial das palavras e realizaram exercícios de isolamento das letras de uma determinada palavra ou sílaba. A partir deste tipo de atividades os alunos puderam desenvolver a consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica, silábica e de palavra, e também puderam reconhecer as unidades gráficas que compõe as sílabas e as palavras. A consciência fonológica é entendida como “a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 7), treino este que deve preceder à introdução do código alfabético. Esta capacidade é essencial na iniciação da aprendizagem da leitura e escrita, pois para aprender a ler e a escrever é necessário que os alunos percebam que a língua é constituída por unidades linguísticas mínimas e que, existe para cada uma dessas unidades um carácter alfabético específico (*ibidem*). Por este

motivo, o desenvolvimento de atividades que promovam esta consciência são cruciais durante o percurso da descoberta da escrita e leitura.

Em grupo-turma, foi ainda elaborado um poema sobre o Natal, utilizando como referência algumas das palavras presentes no brainstorming. Nesta atividade os alunos puderam novamente expor as suas aprendizagens, utilizando a poesia como forma de registo das mesmas (Figura 5).

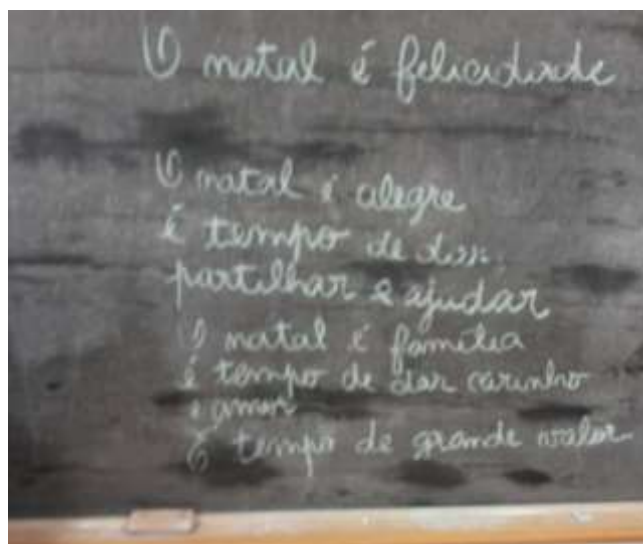


Figura 5 - Poema "O natal é felicidade"

A poesia permite alimentar o "gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e omonotopias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica" (Sim-Sim, 2007, p.55). Sendo também, um momento que permite aumentar o gosto pela leitura e a escrita e o desenvolvimento de capacidades ao nível da construção de rimas, objetivo este específico do 1º ano de escolaridade, segundo o documento da Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004). Esta atividade permitiu também promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos ao nível da estrutura e interpretação deste de tipo de texto, aumentando, conseqüentemente, a sua literacia.

Posteriormente, os alunos puderam declamar, às restantes turmas e comunidade escolar, o poema na festa de Natal, demonstrando-se bastantes animados e ansiosos por apresentarem o seu trabalho aos colegas. O desenvolvimento de toda a atividade permitiu desenvolver competências sociais dos alunos, nomeadamente o respeito pela opinião do outro e trabalho em conjunto (cooperação). O convívio com as restantes turmas permitiu também o

desenvolvimento de competências comunicativas. Estamos presente a outra situação de articulação e integração curricular.

2.1.3 Fazer para dar...da receita de bolachas à partilha com as restantes turmas

No seguimento da exploraram de um livro de receitas foi desenvolvida a análise e confeção de uma receita de bolachas de mel.

A turma, inicialmente, teve contacto com uma receita e com suas características e componentes. Esta permitiu aos alunos contactar com este tipo de texto (texto instrucional) e, identificar as suas características, como por exemplo, a sua estrutura (título, ingredientes, instruções/procedimentos).

Segundo Sim-Sim (2007),

Os textos instrucionais fazem parte da vida quotidiana (...) A compreensão da leitura deste tipo de documentos mobiliza um conjunto de processos cognitivos em que a atenção selectiva joga um papel determinante na escolha das categorias em presença. Procurar selectivamente, isolar, destacar, agrupar e categorizar são capacidades mobilizadas para a compreensão deste tipo de textos que poderíamos designar por “material da vida diária” (Guthrie, Britten & Barker, 1991). Experimentar uma receita culinária, pôr em funcionamento um aparelho doméstico, instalar um programa de computador, ler as regras de um jogo, realizar experiências, preencher um impresso ou encontrar uma morada são actividades com que muito cedo as crianças se confrontam. Saber ler as instruções que permitem a realização com êxito destas tarefas significa dominar um conjunto de estratégias específicas (p. 65).

A análise tornou possível a familiarização dos alunos com este tipo de texto, contribuindo para que nas suas vidas diárias possam utilizar as competências adquiridas para realizarem com sucesso as suas tarefas neste âmbito, desenvolvendo competências de literacia.

Posteriormente, na cantina da escola, os alunos recordaram os ingredientes, a sua quantidade e os procedimentos, procederam à contagem das quantidades, executaram os procedimentos e moldaram a massa em forma de letras ou número, conforme cada um desejava. Esta foi posta no forno, e ficou definido o tempo estimado para a sua cozedura, utilizando a posição dos ponteiros do relógio como referência (Figura 6).



Figura 6 – Contagem do número de colheres de farinha

Na atividade foi possível desenvolver, de forma integrada, noções de quantidade, número e tempo, como também a recriação de palavras ou letras e a manipulação e a moldagem da massa.

As atividades que envolvem a manipulação e moldagem, segundo o documento da Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino básico (Ministério da Educação, 2004) devem ser práticas frequentes no 1º Ciclo.

Amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina. O prazer de ir dominando a plasticidade e a resistência dos materiais leva, progressivamente, os alunos a utilizá-los de forma pessoal, envolvendo-se numa actividade criadora. (*ibidem*, p. 90)

Enquanto eram retiradas as bolachas do forno, os alunos propuseram a partilha das mesmas, com as restantes turmas, como forma de celebrarem o Natal.

“Como aprendemos que no Natal é mais importante dar do que receber podíamos dar as nossas bolachas aos outros meninos das outras turmas” (T.)

Procedeu-se então essa partilha. Durante esta, os alunos explicaram aos colegas o que tinham aprendido e o que tinham feito (Figura 7). Quando questionados pelas professoras titulares de turma sobre *“O que vieram cá à nossa sala fazer?”*, um dos alunos respondeu:

“Nós hoje vimos um anúncio sobre o Natal. Ele ensinou-nos que no Natal é mais importante dar do que receber, e por isso decidimos fazer bolachas para todos os meninos” (S.)



Figura 7 – Partilha das bolachas

Este interesse da turma na partilha, demonstrou que os alunos criaram significado das aprendizagens anteriormente desenvolvidas sobre os valores do Natal, mostrando-se constantemente envolvidos e motivados.

A interação com as restantes turmas permitiu criar um elo de ligação com a comunidade escolar, através da partilha de experiências e de novos conhecimentos. Podendo também, desenvolver nos alunos competências sociais que promovam o seu desenvolvimento social e pessoal, sendo necessário que estes falassem em público, respeitassem os colegas e as regras da escola enquanto se dirigiam às salas.

2.1.4 Criar em família – elaboração de poemas

No seguimento das atividades anteriores relacionadas com o Natal, foi sugerida à turma a elaboração, em família, de um poema de Natal. Os alunos mostraram-se bastantes animados e ansiosos por partilharem as suas aprendizagens com os familiares.

Um dos alunos expressou-se dizendo: *“quando chegar a casa vou dizer à minha irmã para inventar o poema comigo, e vou-lhe dizer que no Natal o mais importante não são as prendas, o mais importante é aquilo que aprendemos hoje”* (M.).

Ao longo da semana os poemas foram recolhidos e os alunos mostraram-se bastantes satisfeitos com o resultado final. O mesmo aluno acima referenciado voltou a manifestar-se dizendo, “*Professora, lembraste do que eu ia dizer à minha irmã sobre o Natal?, eu disse-lhe e ela fez o poema comigo, queres ler?*”, mostrando assim o seu interesse e entusiasmo na construção deste. Na figura 8 é possível observar um desses poemas.

A educação dos alunos é da responsabilidade de toda a sociedade e de todos os contextos em que a criança esta inserida. A família, sem sombra de dúvida, é o contexto primordial nessa responsabilidade. A escola partilha também esse dever, sendo fulcral que se crie momentos em que se estabeleça essa relação, porque quando “os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Davies, Marques & Silva, 1993, p.24). A elaboração destes poemas foi um desses momentos em que os pais se envolveram nas aprendizagens, contribuindo assim para esta relação escola – aluno – família.

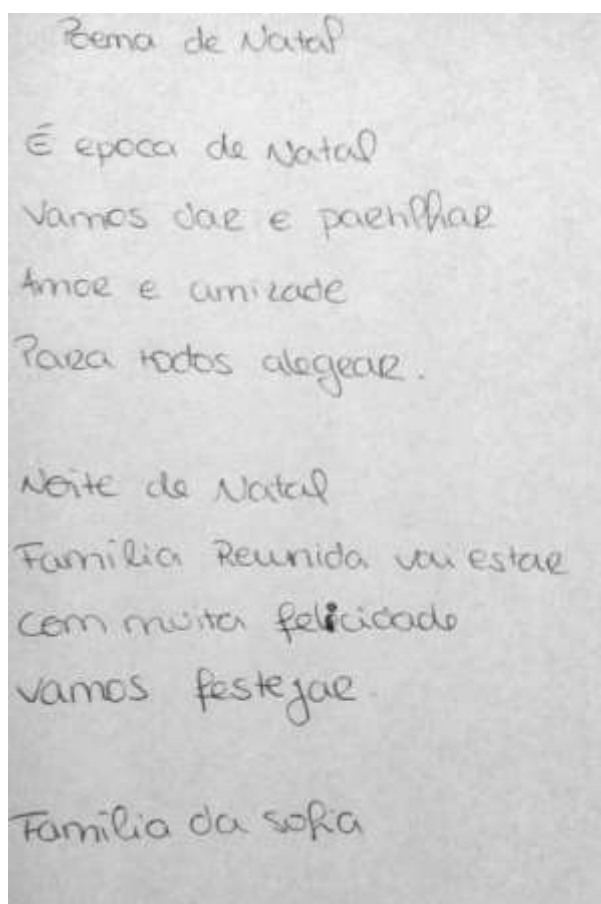


Figura 8 – Poema de Natal

2.2 Educar para o respeito...a natureza

Neste ponto serão descritas, analisadas e refletidas atividades desenvolvidas com o objetivo de sensibilizar para a necessidade de proteger a natureza. Foram desenvolvidas aprendizagens, em torno de um livro, “Valéria e a Vida”, que desencadearam outras atividades de sensibilização para valores, como o respeito e a responsabilidade.

2.2.1 Aprender com “ A Valéria e a Vida”.

Como forma de consolidarem a aprendizagem “v”, foi desenvolvido um conjunto de atividades em torno do livro “Valéria e Vida” de Sidónio Muralha (livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura).

Anteriormente, a essa leitura foi colocada na sala uma carta da Valéria dirigida aos alunos. A carta foi uma estratégia adotada para provocar o interesse e estimular a curiosidade dos alunos pela história, pois a personagem principal, Valéria, mandava cartas a todos os meninos do mundo a alertar sobre a necessidade e importância de preservarmos a natureza. Esta foi uma estratégia encontrada também para reunir as ideias e conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre esta temática.

Os alunos quando entraram na sala e encontraram a carta colocada no quadro, mostrando-se bastantes animados e curiosos. Uma das alunas apresentou um enorme interesse em “tentar” ler, para quem e de quem era essa carta, como podemos observar na Figura 9.



Figura 9 – Leitura da carta da Valéria

No decorrer desta leitura foram colocadas várias questões sobre a preservação da natureza:

- *“O que vos faz lembrar a natureza?”*,
 - Alunos: *“pássaros”, “borboletas”, “vidas”, “vento”, “água”, “flores”, “animais” e “pôr de sol”.*
- *“Acham que precisamos de cuidar da natureza?”*,
 - Alunos: *sim, porque as árvores dão-nos oxigénio” (L.)*,
 - *“Sim, por causa da água, que precisamos para beber, senão morremos à sede” (T.);*
 - *“Se não tivéssemos árvores morremos porque não temos oxigénio.” (M.)*
 - *“Nós estamos protegidos porque cuidámos da natureza, as pessoas que não respeitam a natureza é que estão em perigo” (T.).*

Quando questionados se a turma concordava, os alunos apesar de confusos, afirmaram que sim, dizendo que, se eles já cuidam da natureza já estão protegidos.

Durante toda esta conversa inicial, foi possível perceber que os alunos já apresentavam alguns conhecimentos e conceitos sobre a natureza, porém, com esta última afirmação, mostraram-se confusos, acabando por concordar com a ideia do colega.

Com isto, foi desenvolvida o momento de pré-leitura, nomeadamente a análise da capa, contracapa, título do livro e os nomes do autor e ilustrador. Este tipo de análise permitiu aos alunos anteciparem conteúdos, fazerem suposições e explorarem os elementos paratextuais do livro.

Durante a leitura, os alunos mostraram-se concentrados e interessados, particularmente, nas ilustrações. Posteriormente à leitura, recontaram a história e puderam relacionar as ideias iniciais com o conteúdo do livro, sendo estabelecido um diálogo sobre a natureza e a necessidade da sua preservação e as suas consequências, caso isso não aconteça.

Durante essa conversa, os alunos foram questionados sobre a sua ideia inicial de que só estão em perigo os homens que poluem a natureza. Um aluno respondeu dizendo que *“todos os homens estão em perigo”* e os restantes colegas acrescentaram, *“os homens estão a matar-nos”, “as pessoas assim estão a matar-se a si próprias, quando não têm cuidado com a*

natureza". Ficando assim, sensibilizados para a necessidade de respeitarem a natureza, independentemente de o já fazerem.

Posteriormente, um dos diálogos estabelecidos com os alunos foi o seguinte:

D: *"No outro dia eu vi o D.A. a arrancar a raiz de uma flor?"*

Estagiária: *"Devemos fazer isso?"*

Turma: *"Não!"*

D: *"Quando vimos um menino a fazer isso devemos não deixar e ir lá dizer."*

Estagiária: *" Sim, devemos explicar a esse menino porque não deve ter esse comportamento."*

T: *" Ele não é do nosso ano, é mais velho, já devia saber isso. Mas se calhar esqueceu-se!"*

Estagiária: *"Provavelmente deve-se ter esquecido."*

T: *"Eu nunca me vou esquecer. Nunca."*

Os restantes alunos concordaram e afirmaram que também nunca se iriam esquecer.

Neste diálogo é possível perceber que a leitura do livro contribuiu para a educação dos alunos em relação ao respeito pela natureza, levando-os a refletir sobre comportamentos inadequados, já vivenciados, e que tipos de atitudes deveriam tomar perante estes.

Neste seguimento, foi desenvolvida uma atividade em que cada um dos alunos teve que nomear um ou dois elementos da natureza e representá-los, utilizando os blocos lógicos. Numa fase inicial, ocorreu a análise deste material pedagógico, nomeadamente, a identificação da forma, espessura, tamanho e cor das diferentes figuras geométricas. Estas competências são mencionadas no documento da Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004) a atingir neste ano de escolaridade. Seguidamente, os alunos procederam à representação desses elementos da natureza (Figura 11 e Figura 12).



Figura 10 – Construção de elementos da natureza com blocos lógicos

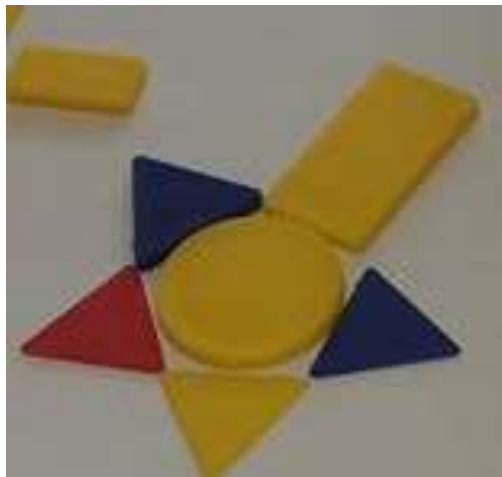


Figura 11 – Flor construída com blocos lógicos

Através da leitura e análise do livro, foi possível desenvolver o gosto e aptidão para a leitura, conseqüentemente o desenvolvimento da literacia. Citando Alçada (1993) e Bird (2004), Coutinho e Azevedo (2007), diz-nos em relação aos benefícios da leitura de literatura que,

As crianças que lêem pouco não podem aproveitar nem apropriar-se destes benefícios e conseqüentemente quando elas não estão motivadas para ler, as oportunidades para aprender decrescem significativamente. (...) Se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura constitui-se como um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia. (p.36)

Durante outras atividades, fora do contexto escolar, os alunos repararam num amontoado de lixo colocado na berma da estrada, comentando que, *“este lixo está a matar a natureza”* e *“as pessoas que fizeram isto já se esqueceram do que aprenderam na escola”*. Num outro contexto, nomeadamente, durante a visita de estudo a uma gráfica, os alunos repararam que havia bastante papel que sobrava dos cortes dos livros, e um deles questionou o guia se aquele papel ia para a reciclagem. Estes momentos permitem evidenciar as aprendizagens adquiridas relativamente aos valores do respeito pela natureza, demonstrando que estas foram significativas e funcionais.

Em suma, educar para a proteção ambiental remete-nos necessariamente para a educação para a cidadania, pois estamos a educar responsabilmente a responsabilidade (Giordan & Souchon, 1997).

2.2.2 Usar e valorizar: elaboração de papel reciclado

A atividade leitura do livro “Valéria e a Vida” contribuiu para uma outra atividade que consistia na elaboração de papel reciclado, com o objetivo dos alunos experimentarem, usarem e valorizarem este tipo de material, como alternativa ao papel que usam com maior frequência.

Inicialmente foi estabelecido um diálogo sobre as aprendizagens adquiridas durante a atividade da leitura do livro “Valéria e a Vida” e, durante essa conversa, um dos alunos referiu que os homens cortavam as árvores para fazerem papel. Na sequência dessa afirmação, a turma foi questionada sobre se deveríamos cortar as árvores, e os alunos responderam que não, porque as árvores forneciam oxigênio. Perante isto, foram questionados sobre se encontravam alguma solução para fazerem papel, sem haver necessidade de recorrer ao corte de árvores. Uma das alunas afirmou que podiam reciclar papel.

Assim, foi feita a análise de uma ficha de instruções sobre como fazer papel reciclado. Os alunos puderam identificar os diferentes instrumentos e os procedimentos necessários. Após essa análise, procederam à execução da mesma. A turma teve que definir tarefas para que todos os alunos participassem, estes estiveram sempre interessados e, essencialmente, curiosos sobre o resultado final (Figura 12).



Figura 12 – Elaboração de papel reciclado

Após a elaboração do papel reciclado, os alunos colocaram-no em frente a uma janela para que secasse durante 24 horas. Nesse momento, sugeriram que utilizassem o papel reciclado para elaborarem uma carta para a Valéria. A turma concordou, mostrando-se bastante animada e ansiosa em escreverem no papel, dizendo *“nunca escrevi em papel reciclado, acho que deve ser divertido”*, *“Professora, logo que o papel seque todos os meninos podem tentar escrever? Eu quero”* e *“Estou ansiosa que seque”*.

No final, os alunos realizaram uma ficha de registo, onde organizaram e desenharam as diferentes etapas na elaboração do papel.

No dia seguinte, os alunos observaram e tocaram no papel reciclado, demonstrando-se bastantes surpreendidos pelo resultado final (Figura 13).



Figura 13 – Observar e tocar no papel reciclado

Em suma, a turma foi um agente ativo na elaboração de um material, que deverá ser uma opção de utilização no dia-a-dia. Foi possível ainda, que os alunos construíssem o conhecimento, através da interação com o outro e com o meio, desempenhando um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

2.2.3 Carta à Valéria

Nesta atividade foi desenvolvida a carta de resposta à Valéria. Foi estabelecido um diálogo sobre que informações precisavam colocar na carta. Algumas dessas sugestões foram:

“ Temos que pôr na carta que aprendermos que não podemos poluir o ar, porque precisamos dele para respirar” (A.)

“Não podemos matar os pássaros ou os animais” (D.)

“Não podemos cortar as árvores, porque nos dão oxigénio” (F.)

Foram também questionados sobre a estrutura da carta, constatando a inexistência de conhecimentos acerca dessa, sendo por isso, necessário analisar um exemplar.

Foi mostrada à turma a carta que a Valéria lhes tinha enviado, sendo posteriormente analisado o seu conteúdo. Os alunos, primeiramente, identificaram o local e a data, afirmando que *“devemos pôr a data e a escola na nossa carta”*. De seguida a carta foi lida e os alunos foram identificando as diferentes partes desta, como, a saudação inicial, o corpo da carta, a

saudação final e por fim, a assinatura. Desta forma, a turma pode contactar com a estrutura de uma carta, reconhecer as suas partes constituintes, e aplicar os seus conhecimentos na sua elaboração (Anexo 1).

A turma nesse momento mostrou algumas dificuldades em organizar as suas ideias, repetindo-as várias vezes, por isso, foi necessário apoiá-los, para que estes se concentrassem e organizassem o conteúdo da carta, de forma mais coerente. Foram assim colocadas as ideias e sugestões devidamente organizadas no quadro.

Após essa organização, procedeu-se à transcrição da carta no papel reciclado. Neste momento a turma, em concordância, decidiu que, como a carta era longa, quatro dos alunos que já se encontravam “mais” familiarizados com o código alfabético escreviam-na, e os restantes assinavam, dando assim, a oportunidade a toda a turma de experimentar a escrita neste material (Figura 14).



Figura 14 – Aluna a escrever no papel reciclado

Analisando a atividade, a elaboração da carta permitiu que os alunos construíssem um texto através da escrita colaborativa, onde foi necessário recorrer ao trabalho em conjunto, colaborando nas decisões da turma e respeitando as ideias dos outros. Desta forma, é possível “escrever em conjunto para aprender a escrever”, transformando este espírito de colaboração num “instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. (...) A colaboração reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento da participação. (*ibidem*)

Assim, para além de ser fomentado o respeito pela natureza, foi também possível sensibilizar para a importância e necessidade da participação e colaboração de todos os elementos da turma para atingir um fim, de forma responsável, respeitadora e democrática.

O ensino sobre géneros textuais diversificados, sociais e relevantes é essencial no processo de aprendizagem de escrita, pois através deste, os alunos aprendem as suas especificidades na sua forma e conteúdo (*ibidem*). Desta forma os alunos familiarizam-se com este género de texto, desenvolvendo as ferramentas necessárias para que possam utilizá-lo e reconhecê-lo no seu dia-a-dia.

2.3 Educar para os valores...a amizade e amabilidade

Devido ao interesse demonstrado pelos alunos, em torno da “Valéria”, tornou-se oportuno desenvolver uma outra atividade, em que através da leitura de um postal a personagem agradecia a amabilidade e a amizade da turma. A partir daqui foram desenvolvidas aprendizagens que fomentassem a educação para os valores da amizade e amabilidade.

2.3.1 Postal “Amizade é...”

Após os alunos “enviarem” a carta à Valéria, foi desenvolvida a atividade em torno do postal “enviado” por essa personagem. Na figura 15 pode-se observar a capa do postal, onde se lê “Amizade é...”. No momento que este foi mostrado à turma, foi necessário perceber se os alunos tinham algum conhecimento sobre a funcionalidade e conceito de postal.



Figura 15 – Postal “Amizade é...”

Foi estabelecido o seguinte diálogo:

Estagiária: *“Alguém sabe o que é isto?”*

L: *“Eu acho que é um cartão.”*

T: *“É uma cartolina.”*

R.F: *“É uma carta.”*

Os restantes alunos concordaram com as sugestões anteriores:

Estagiária: *“Isto chama-se postal, alguém sabe para que serve?”*

A: *“Já sei...é para oferecer quando as pessoas estão doentes!”*

Estagiária: *“E para que é que as pessoas oferecem os postais?”*

A: *“Para dizer para elas ficarem boas”*

Estagiária: *“Exatamente. E será que serve só para oferecer às pessoas doentes?”*

T: *“Também dá para quando as pessoas fazem anos, a dizer feliz aniversário! Professora, para que serve esse?”*

Com esta conversa foi possível perceber que inicialmente os alunos não reconheceram o postal, mas, após ter dito o que era demonstram que tinham conhecimentos sobre a sua funcionalidade.

Nesse seguimento, procedeu-se o momento de análise e os alunos puderam interpretar a mensagem da Valéria. Um dos alunos constatou que, *“a Valéria está a dizer que somos amigos dela”* (R.D.).

Após isso, foi desenvolvida uma conversa sobre os valores da amizade e a amabilidade, a turma foi questionada sobre o que era ser amigo, quando consideravam uma pessoa amiga, e como distinguiam um amigo de uma pessoa que não era amiga.

Os alunos associavam a amizade ao brincar com os amigos, a gostar das pessoas, ajudar, pedir desculpa, mandar um postal e abraçar. Porém, algumas ideias tiveram que ser confrontadas para que os alunos pudessem desenvolver um conceito mais alargado de amizade. Foi necessário estabelecer um diálogo sobre a necessidade de saber desculpar e saber partilhar, pois a turma apresentava bastantes dificuldades em desculpar os colegas e partilhar os materiais ou brinquedos. Nesse momento, ainda foi estabelecida uma conversa sobre certos

comportamentos corretos ou menos corretos que alguns alunos tinham, essencialmente, no recreio.

Foi possível ainda dialogar com a turma sobre os diferentes amigos nos diversos contextos, como os da escola, os primos ou de outros contextos que a criança está inserida. Os alunos puderam também descrever lugares, atividades e momentos com os amigos, expondo assim os seus gostos e preferências. Estas competências são descritas como objetivos a atingir no 1º ano de escolaridade, na área disciplinar Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004).

Neste seguimento, foi feita uma atividade de expressão dramática onde os alunos, em pares, teriam que demonstrar ao colega a expressão de alguém magoado com um amigo e de alguém amigo do amigo e ainda, uma expressão de uma pessoa feliz e uma pessoa infeliz. Com esta atividade os alunos puderam constatar as semelhanças entre uma pessoa feliz e uma pessoa amiga do amigo, e uma pessoa triste e uma pessoa magoada com os amigos.

Os alunos mostraram-se bastantes animados, curiosos e ansiosos por verem as expressões dos colegas (Figura 16).



Figura 16 – Atividade de expressão dramática “Amizade”

No fim da atividade de expressão dramática os alunos puderam conversar sobre a experiência e constatar as semelhanças das expressões. Alguns alunos disseram, *“quando era para fazer uma cara de uma pessoa magoada com um amigo, o L. ficou triste”* (A) e *“Ele ficou contente quando fez a cara de pessoa bem com os amigos”* (M.)

De seguida foi estabelecido novamente um diálogo sobre as aprendizagens do que era amizade e o que é ser amigo, que foram esquematizadas num brainstorming (Figura 17)



Figura 17 – Brainstorming “Amizade é...”

A expressão dramática e o jogo simbólico são consideradas atividades lúdicas que potencializam na criança a aquisição da linguagem e ampliação da sua competência linguística, como também permitem desenvolver as competências sociais e morais em que a criança, através da interação social, desenvolve aprendizagens ao nível social e moral (Tejerina,1994).

O postal permitiu ampliar o conhecimento dos alunos acerca deste material da vida quotidiana, fazendo com que se familiarizassem com o seu conceito e funcionalidade, permitindo aumentar as suas capacidades de processar este tipo de material e informação do dia-a-dia.

2.3.2 Postal para o amigo

Na sequência da atividade anterior, os alunos produziram os seus próprios postais para oferecerem a um amigo. Neste momento tiveram que respeitar o conceito de postal e escolher uma frase curta para escreverem no interior deste.

Durante a construção dos postais os alunos mostraram-se bastantes ansiosos por entregar o seu postal ao amigo. Um aluno, que nesse mesmo dia tinha estado numa situação de conflito com um colega de turma, demonstrou-se bastante animado por elaborar e entregar esse postal ao colega com o objetivo de se desculpar. Quando questionado sobre para quem era o postal, o aluno respondeu, “*É para o R.F, porque eu e ele andamos à luta, e este postal é para pedir desculpa*” (L.), demonstrando que através do diálogo estabelecido foi possível levar o aluno a refletir sobre os comportamentos que não devia adotar quando consideramos alguém um amigo. Podemos observar esse postal na figura 18, e ainda o momento de entrega do postal de uma aluna a outra colega da turma na figura 19.



Figura 18 – Parte da frente e interior do postal “Amizade é...”



Figura 19 – Aluna entrega o postal à amiga

No dia seguinte, num contexto fora de sala de aula, uma das alunas trouxe de casa o seu caderno pessoal de escrita e, ansiosamente, decidiu mostrar o que tinha feito, dizendo que tinha decidido fazer um texto e um desenho sobre a amizade porque gostou da atividade do dia anterior (Figura 20).



Figura 20 – Caderno pessoal de escrita de uma aluna

Após observar o desenho e o texto, a aluna foi questionada sobre o que tinha escrito e porquê. Esta respondeu que tinha escrito uma história da amizade, e ainda que amizade era

carinho e amor, desenhando ao lado dela a melhor amiga. Observando a figura e analisando o comportamento ansioso da aluna, é possível constatar o esforço desta em registrar as aprendizagens adquiridas no dia anterior, demonstrando que foram significativas e marcantes para a mesma.

2.4 Educar para o valor....a democracia

Neste ponto foram desenvolvidas atividades em que a turma foi educada para o valor da democracia e, conseqüentemente, os valores de justiça e respeito pelas ideias, opiniões e decisões do outro. A partir de um momento de votação, registo e leitura de votos foi possível criar uma reflexão e consciencialização sobre a necessidade de votar e, naturalmente, sobre os valores e a importância de uma democracia.

2.4.1 Construir logótipos para a biblioteca de turma

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo da turma criar o logótipo para a biblioteca de turma. Este interesse surgiu, posteriormente, à visita da bibliotecária à sala de aula, tendo esta comentado a existência de um logótipo na biblioteca do agrupamento.

A atividade do logótipo foi uma atividade já desenvolvida pela professora titular de turma, anteriormente à intervenção, porém, nessa atividade não foram utilizados exemplos de logótipos para que os alunos construíssem esse conceito. Quando foram desafiados a desenharem o seu, a turma limitou-se a fazer a representação em desenho da biblioteca. Por isso, tornou-se assim oportuno desenvolver uma atividade onde esse conceito fosse desenvolvido.

A atividade iniciou-se com a observação e manipulação de vários objetos do quotidiano, que continham logótipos facilmente reconhecidos. Os objetos utilizados foram: sacos de hipermercados, caixas de queijo, de iogurtes, de manteiga, de leite e impressões de logótipos de canais televisivos, do agrupamento e de algumas bibliotecas.

Durante esta exploração, enquanto os alunos observavam os materiais, reconheciam facilmente os nomes das marcas, sendo necessário questioná-los sobre como os conseguiram descobrir. Algumas das respostas dos alunos foram:

- *“Porque têm aqui a marca, por exemplo, esta marca é da mimosa”* (M.),
- *“Esse símbolo é da Disney Channel, porque eu vejo na televisão”* (R.D.) e

- “*Esse é o símbolo da sic, vejo na minha televisão*” (F.)

Após esta exploração foi necessário questionar os alunos sobre se conheciam algum termo que representa-se os “símbolos das marcas”. A turma demonstrou não conhecer nenhum termo, sendo necessário explicar-lhes que os símbolos que representam alguma entidade têm o nome de logótipo. Após isso, foi estabelecida novamente uma conversa sobre as características deste, onde os alunos constataram que, alguns logótipos tinham imagem e letras, outros só com imagens e que essas imagens eram de dimensão reduzida e simples.

Neste seguimento, a turma elaborou individualmente o seu logótipo da biblioteca de turma, ficando acordado que quando terminassem a tarefa era necessário eleger um logótipo vencedor (Figura 21).



Figura 21 – Aluna a desenhar o seu logótipo

Com este tipo de experiências, foi possível construir nos alunos um novo significado, contribuindo para ampliação os seus conhecimentos.

É importante referir que, durante o desenho dos logótipos, foi definido com a turma um tempo para a realização da tarefa, como forma de incentivá-los para o respeito pelo cumprimento de prazos. Com isto, foram promovidas regras de trabalho e sentido de responsabilidade.

2.4.2 Eleição do logótipo vencedor

Após a atividade de desenho foi feita uma atividade de eleição do logótipo vencedor, como forma de sensibilizar para o valor da democracia, utilizando a elaboração e a leitura de um pictograma simples, como sistema de contagem dos votos.

Antes da elaboração do pictograma foi necessário estabelecer uma conversa com a turma sobre como eleger um logótipo e as regras da eleição. Um dos alunos afirmou que *“temos de votar para seleccionar o logótipo mais bonito para a biblioteca, temos de ver qual o que está bem pintado e bem ajeitado”* (M.). Um aluno acrescentou o seguinte, *“temos de votar e não pode ser por amigos, temos de ver qual é o melhor”* (G.) A turma concordou com a opinião do colega e a conversa prosseguiu. Os alunos foram questionados sobre como podiam registar os votos, e um deles sugeriu que levantassem o dedo no desenho favorito. Outro aluno interviu, dizendo que deveriam registar os votos no quadro para no final procederem à sua contagem.

Nesse seguimento foi inserido o conceito de pictograma e procedeu-se à sua elaboração (Figura 22). Por fim, os alunos votaram no seu logótipo preferido (Figura 23)



Figura 22 – Pictograma horizontal simples



Figura 23 – Aluno a votar

Durante a contagem dos votos, a turma deparou-se com um empate entre dois logótipos. Com isto, foram questionados sobre como poderiam resolver a situação, a turma decidiu que deveria votar novamente ou juntar os dois logótipos e formar um só. Expostas estas duas hipóteses, um dos alunos propôs que *“devemos votar se queremos os dois juntos ou se queremos votar outra vez”*. Concordando com isso, a turma votou, e a junção dos dois logótipos obteve mais votos, sendo assim eleitos os logótipos vencedores (Figura 24).



Figura 24 – Logótipo final

Por fim, foi estabelecida uma conversa sobre os contributos da votação e as suas funcionalidades, como forma de os sensibilizar para as questões da justiça e democracia. Nessa conversa a turma foi questionada sobre os benefícios do voto, sendo estabelecido o seguinte diálogo:

T: *“Se não tivéssemos votado eram as professoras que escolhiam.”*

Estagiária: *“Acham que isso seria justo?”*

Turma: *“Não!”*

Estagiária: *“Porque acham que não era justo?”*

T: *“Porque nós também tínhamos de votar, senão era só vocês e isso não era nada agradável!”*

B: *“O gráfico que fizemos foi justo, assim os meninos votaram no desenho que mais gostaram!”*

Estagiária: *“Todos concordam que votar foi justo?”*

Turma: *“Sim!”*

D: *“Eu acho que se nós não votássemos, todos iam querer o logótipo que fizeram e depois era uma grande trapalhada.”*

Estagiária: *“Concordo com o D. Assim, cada menino teve a oportunidade de escolher um, depois contamos os votos foi possível encontrar o logótipo vencedor!”*

A: *“Assim é o mais justo! Eu já vi o meu pai a ir votar!”*

T: *“Eu já fui com a minha tia votar nos presidentes!”*

Estagiária: *“Sabem como isso se chama? Democracia. É quando podemos manifestar a nossa opinião e respeitar a opinião dos outros.”*

Através desta conversa foi possível alertar os alunos para as questões de justiça e democracia, e perceber que estes consideravam que a votação e o registo no gráfico foi a estratégia mais justa para a eleição do logótipo. Desta forma, foram desenvolvidos aspetos ligados à cidadania, onde cada aluno, de uma forma justa, livre e democrática, teve a

oportunidade de exprimir as suas opiniões e gostos, desenvolvendo assim comportamentos cívicos que contribuíram para a sua formação moral e social.

Foi possível, igualmente, que os alunos desenvolvessem competências ao nível da literacia, pois a utilização de gráficos contribui para o desenvolvimento da capacidade de comunicar e registar ideias de maneira clara, e para desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de informação com maior facilidade (Ministério da Educação, 2004).

Na sociedade somos constantemente confrontados com situações onde temos que recorrer à recolha ou tratamento de dados e opiniões, tornando-se essencial que na escola os alunos sejam sensibilizados e criem competências nesse sentido. Estas tarefas, de recolha e o tratamento de dados, “proporcionam um ambiente natural para os alunos estabelecerem conexões entre a matemática e as outras disciplinas escolares e as suas experiências quotidianas” (NCTM, 2007, p. 52).

2.5 Educar para os valores....a cooperação e interajuda

Neste ponto foram desenvolvidas atividades que, recorrendo ao trabalho grupo-turma ou em pequenos grupos, os alunos, a partir de um objetivo comum, cooperaram e ajudaram-se mutuamente para atingir um fim. Desta forma, foram potencializados momentos de colaboração, união, participação e momentos de partilha.

2.5.1 Organizar e etiquetar a biblioteca de turma

Nesta atividade os alunos, com ajuda da bibliotecária do agrupamento, através do trabalho em equipa, cooperação e interajuda organizaram a sua biblioteca de turma.

Inicialmente foi estabelecido um diálogo entre a turma e a bibliotecária sobre as diferentes formas de catalogação e os símbolos e cores de cada catalogação. Após esse momento, a turma foi dividida em 3 grupos. Cada grupo organizou os seus livros, de acordo com os tipos de livro, dividindo-os em literatura infanto-juvenil, coleções, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas. Tendo ainda que identificar os livros do mesmo autores ou coleções, através da identificação do apelido ou das iniciais dos apelidos dos autores. Posteriormente, os livros foram colocados, por ordem alfabética, na estante da biblioteca (Figura 25 e Figura 26).



Figura 26 – Trabalho em grupo para organizar a biblioteca



Figura 25 – À conversa com a bibliotecária

Durante nesta atividade, os alunos foram bastante ativos, dando sistematicamente opiniões e sugestões sobre as formas de catalogação, como: “*devemos pôr os livros pelas coleções*” (L), “*as lombadas devem estar para fora*” (B) e “*os livros de histórias podem estar juntos e o dicionário noutra sítio*” (G). Demonstraram assim, os seus conhecimentos acerca dos diferentes constituintes e tipos de um livro e a sua funcionalidade, conseguindo mesmo perceber que os livros de histórias não deveriam estar na estante do dicionário, pois possuem funções diferentes.

Após isto, foi ainda discutido na turma, os símbolos e cores para a identificação das diferentes catalogações, que iriam ser colocadas nas prateleiras da biblioteca e na lombada dos livros. Estes símbolos e cores permitem promover a autonomia dos alunos no momento de seleção e arrumação, pois a turma ainda encontrava numa fase inicial do processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Permitindo também, aumentar a sua capacidade na leitura de símbolos, contribuindo para o desenvolvimento da literacia.

A partir desta atividade lúdica foram introduzidos conteúdos do currículo, de uma forma mais agradável e estimulante, favorecendo a relação entre professores-alunos, alunos-alunos, e onde foi possível promover o trabalho em grupo, a cooperação e o respeito mútuo. Assim, foi evidenciado que, a educação para a cidadania é uma “ (...) componente do currículo de natureza transversal, em todos os ciclos. (...) Concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo.” (Afonso, 2007, p.13).

2.5.2 Construir livros com a turma

Durante o projeto houve dois momentos em que a turma teve a possibilidade de construir livros, recorrendo ao trabalho cooperativo e à interajuda.

No primeiro momento, foi desenvolvida uma atividade onde a turma teve a possibilidade de construir um livro de poemas, com os poemas elaborados pelas famílias, um livro de receitas e um dicionário ilustrado, utilizando diversos instrumentos de escrita, como máquina de escrever, computador, graxa, letras em EVA, letras autocolantes e revistas ou jornais. O segundo momento ocorreu na fase final do projeto, onde foi construído um outro livro, com uma história inventada pela turma, de forma a finalizar e sistematizar as aprendizagens dos alunos.

A primeira atividade da construção dos três livros constituiu no seguinte: a turma foi dividida em três grupos, em que cada grupo ficou responsável pela construção de um livro. Antes dessa construção, foi necessário estabelecer um diálogo sobre os constituintes do livro, para que dessa forma, os alunos relembassem os seus conhecimentos acerca desses.

Após esse momento inicial, a turma pode contactar com os diferentes instrumentos de escrita possíveis. De seguida, os grupos foram desafiados a conversarem entre os respetivos elementos, para tomarem decisões em grupo sobre que instrumentos de escrita a utilizar e como iriam dividir as tarefas. Neste momento foi necessária a intervenção para mediar as relações e decisões do grupo, pois os alunos, como não tinham por hábito trabalharem em grupo, demonstraram bastantes dificuldades em dividirem tarefas e aceitarem opiniões e sugestões dos colegas, querendo sempre partir para a ação.

Nesse momento, o papel do professor foi essencial para que os alunos fossem sensibilizados para as questões e regras subjacentes num trabalho cooperativo. Sem essa mediação, os alunos não estabeleciam relações ou diálogos, fazendo com que um trabalho de grupo fosse transformado num trabalho individual e autónomo, não potenciando quaisquer desenvolvimentos de competências sociais. Após esse momento de mediação, procedeu-se à elaboração dos livros (Figuras 27, 28, 29 e 30).



Figura 27 – Construir um dicionário em grupo



Figura 30 – Escrever com graxa



Figura 28 – Recortar palavras e letras de revistas



Figura 29 – Escrever na máquina de escrever

Durante o manuseamento dos diferentes instrumentos de escrita, a turma mostrou-se bastante empenhada e interessada, demonstrando especial interesse pela máquina de escrever. Este tipo de aprendizagens, onde os alunos têm oportunidade de utilizar diferentes instrumentos de escrita, potencializa o desenvolvimento do gosto pela escrita e a leitura, sendo este um aspeto referido no documento Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004), como objetivo a atingir neste nível de escolaridade. (Anexo 2)

Este tipo de atividades lúdicas relacionadas com a literatura “podem estimular a criatividade (...) e ainda proporcionar a emergência dos mais variados valores contemporâneos: de justiça, paz e espírito solidário. Podem também e sobretudo, estimular o seu amor pelos livros e pela leitura” (Azevedo & Coutinho, 2007, p. 37).

Na atividade de final do projeto, foi construído um outro livro, a partir da construção de um texto colaborativo. Os alunos puderam construir a sua própria história, elaborar as ilustrações e escolherem o tamanho e o tipo de material do seu livro.

Inicialmente a turma foi desafiada a construir uma história de raiz, porém neste momento demonstraram dificuldades em focalizarem a atenção e, por vezes, as ideias eram

soltas e incoerentes, demonstrando que as atividades de criatividade deveriam ser mais trabalhadas e mais recorrentes na sala de aula.

Devido a isto, foi desenvolvida a história utilizando uma série de cartões com personagens e espaços. Com a ajuda desses cartões, a turma pôde selecionar e organizar ideias. A partir desta abordagem foi possível ainda introduzir os conceitos de personagens, espaços e, conseqüentemente, ações.

Após isto, a turma pode criar um texto colaborativo, dando lugar à sua imaginação. No fim, decidiram o título “*Espreitem o castelo abandonado*”.

No seguimento da construção da história, a turma decidiu sobre que forma teria o seu livro e que materiais gostariam de usar. A história foi dividida, para que, em pares, fosse feita a transcrição e as ilustrações da história. A turma pôde utilizar diferentes materiais, como papel canelado, papel de lustro, algodão, canela, olhos de plástico e tecido com diferentes padrões. Puderam também utilizar diversos instrumentos de escrita, como letra em EVA, autocolantes de letras, jornais, etc.

Na elaboração das ilustrações, os alunos não apresentaram dificuldades na divisão de tarefas e na interação com o par, devido também ao número reduzido de elementos. Porém, foi notória a concentração e empenho dos alunos nas suas tarefas, não sendo necessário tantas vezes a intervenção do professor, realizando o trabalho autonomamente (Figura 32).

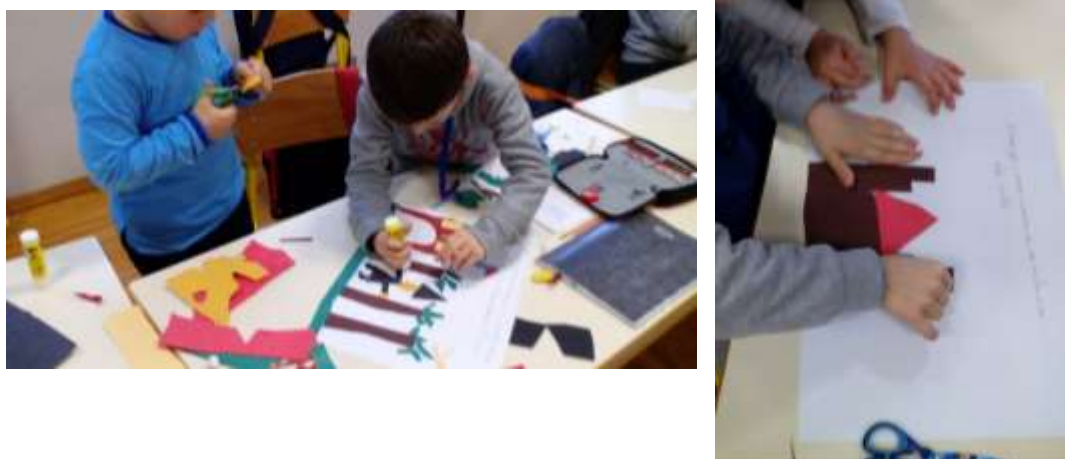


Figura 31 – Elaboração das ilustrações em trabalho de pares

A partir deste momento de cooperação e interajuda, os alunos construíram algo deles, mostrando-se bastante orgulhosos e felizes com o seu produto final. (Anexo 3).

Tanto na atividade da construção do livro de poemas, receitas e do dicionário, como nesta última atividade, foi utilizada a estratégia de trabalho de grupo ou a pares, de forma a envolver ativamente todos os alunos e promover uma aprendizagem cooperativa, fazendo com que trabalhassem em conjunto, com um interesse e objetivo comum, conseguido através da ajuda, partilha de conhecimento e informação (Fontes & Freixo, 2004).

Os alunos mostraram-se empenhados e motivados havendo sempre momentos de maior agitação, mas focalizados no trabalho e na partilha de ideias e opiniões, sendo este um sinal de envolvimento, de interesse e curiosidade. Porém, na primeira atividade de trabalho de grupo, houve algumas dificuldades nas divisões de tarefas, mas tal não aconteceu na segunda atividade, mostrando assim, que os alunos através da atividade anterior já conheciam as regras e aplicaram-nas na elaboração das ilustrações.

No trabalho em grupo os alunos tiveram que saber respeitar as ideias dos colegas, trocar opiniões e experiências, potencializando assim, momentos de cooperação, respeito e desenvolvimento social.

A construção do livro permitiu aos alunos ampliar os seus saberes ao nível dos seus conhecimentos gerais, promover os hábitos de leitura, como também perceber a funcionalidade dos livros. Transversalmente, foi também possível através do envolvimento pessoal na realização de um livro, promover o contacto e gosto pela leitura e a escrita, de uma forma prazerosa. Este tipo de envolvimento, isto é, a “leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (Guthrei, 2003, citado por Coutinho & Azevedo, 2007, p. 35).

2.5.3 Cartaz – Apresentação do livro “Espreitem o castelo abandonado”

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo dos alunos construírem um cartaz para anunciarem a apresentação do seu livro às restantes turmas.

Inicialmente foram recolhidos os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito e funcionalidade do cartaz. Para isso, foi desenvolvido um diálogo onde foram ativados esses conhecimentos, para que, a partir desses fosse construído um conhecimento novo.

A turma foi questionada sobre como podíamos anunciar à escola a apresentação do livro. Alguns alunos expuseram ideias, como por exemplo, ir de sala em sala, enviar uma carta ou um postal. Porém, como já tinham construído na sala de aula, uma carta e um postal e como poderia ocorrer uma ideia mais facilmente concretizável do que percorrer as salas da escola, foram desafiados a pensar numa outra forma de anunciarem o livro.

Perante as ausências de ideias na turma, os alunos foram lembrados de um cartaz que tinha sido exposto na escola a anunciar uma feira solidária. Um dos alunos disse que se lembrava de *“uma placa, a dizer que ia haver uma feira aqui”* (M.) e outro aluno disse *“era um papel que estava plastificado e colado”* (T.). Perante isto, foram questionados como é que eram normalmente anunciadas as estreias de espetáculos, apresentações ou filmes. Um dos alunos expor a sua ideia, dizendo, *“metem papéis espalhados pela cidade toda”* (F.). Perante isso, foi perguntado que nome é dado a esses papéis, tendo um dos alunos respondido que eram retratos.

Tendo em conta que os alunos demonstraram não conhecer o termo correto, foi necessário introduzir o seu conceito. Para isso, foram utilizados dois exemplos de cartazes – um cartaz de uma exposição e um cartaz de uma apresentação de um livro. Procedeu-se à análise destes dois cartazes, onde os alunos puderam identificar o tipo de informação contida neles, a sua forma de organização e os componentes gráficos (Figura 32)



Figura 32 – Exemplo de dois cartazes

No seguimento da análise, a turma teve que selecionar e organizar a informação que iria conter no seu cartaz, decidir que elementos gráficos iriam colocar e que como iriam proceder à elaboração. Os alunos discutiram ideias, identificando a necessidade de colocar o local, a data, a hora, o assunto ou evento do cartaz, e ainda resolveram colocar uma fotografia da capa do livro no centro. Em concordância, decidiram também que queriam elaborar o seu cartaz no computador.

Posto isto, foi decidido na turma quais dos alunos que iriam proceder à elaboração, pois como alguns ainda estavam a terminar as suas ilustrações, foi definido que iriam dividir tarefas pelos colegas que já tinham terminado.

Os alunos não apresentaram dificuldades na utilização deste recurso informático, demonstrando bastante à vontade no seu manuseamento (Figura 33 e Figura 34).



Figura 33 – Elaboração do cartaz no computador



Figura 34 – Cartaz exposto no corredor central da escola

Após a exposição do cartaz foi notório o impacto que este provocou nos alunos das restantes turmas, apresentando-se bastante ansiosos sobre o que iria acontecer.

Nesta atividade, através do contacto com o cartaz, a turma pode desenvolver este conceito e as suas funcionalidades, elevando assim, a sua capacidade de selecionar, organizar, esquematizar a informação, produzir e ler um cartaz, com um fim comunicativo. Desta forma, foi possível promover aprendizagens que aumentassem os seus conhecimentos e competências de literacia.

A utilização do computador também permitiu desenvolver a capacidade de utilizar os softwares e os programas deste recurso, porém a cultura das crianças a este nível estava bastante desenvolvida. Foi notória a facilidade com que os alunos identificaram o programa de escrita e os diferentes passos necessários para a construção do cartaz.

Com o desenvolvimento da atividade em grande-grupo, foi possibilitada a discussão de opiniões e sugestões com os colegas e a tomada de decisões. Assim, foi desenvolvido através da cooperação e ajuda mútua, um cartaz que anunciasse o resultado de um projeto de turma.

2.5.4 Vamos partilhar o nosso livro

A divulgação do projeto permite criar um momento de relação da turma com a comunidade escolar, onde é privilegiada a comunicação e divulgação do trabalho desenvolvido.

Na preparação do momento da divulgação, os alunos sugeriram que alguns deles dramatizassem as personagens da história, e ainda, foram selecionados dois alunos, que se encontravam “mais” familiarizados com o código alfabético, para lerem a história no momento. Por fim, a turma apresentou o seu livro aos restantes alunos e corpo docente do estabelecimento, seguido de um momento onde as restantes turmas puderam levantar questões aos alunos (Figura 35).



Figura 35 – Divulgação do livro “Espreitem o castelo abandonado”

Durante este momento foi notória essa partilha e debate dos saberes construídos, especialmente, quando os alunos das restantes salas ficavam surpreendidos com o trabalho desenvolvido pela turma do 1º ano, questionando-os constantemente, sobre as diferentes fases

da construção do livro. A turma demonstrou-se bastante contente e feliz durante toda apresentação, querendo expor e partilhar as suas conquistas e aprendizagens.

Neste momento foi possível desenvolver nos alunos o sentido de pertença, de partilha de conhecimentos, e principalmente puderam desenvolver competências sociais e de comunicação, compartilharam com os restantes colegas um trabalho conseguido, através da cooperação e interajuda de todos os intervenientes.

Considerações finais

Considerações finais

Este projeto pretendeu averiguar de que forma é possível operacionalizar uma educação para os valores através da(s) literacia(s). Durante o seu desenvolvimento foi necessário uma constante atitude de observação e análise, de forma a promover aprendizagens funcionais e significativas que provocassem alterações, nomeadamente, ao nível das suas competências sociais e na sua “cultura literácica” dos alunos.

No desenvolvimento das diversas atividades, auxiliando os alunos na construção das suas aprendizagens, foi possível sensibilizá-los para certas atitudes e valores, permitindo que estes progredissem a todos os níveis.

A constante postura de questionamento possibilitou a (re)construção do conhecimento e pensamento dos alunos, de uma forma não diretiva. A importância dada ao (re)conhecimento das ideias prévias, levou-os a refletir sobre a importância de certos valores morais e cívicos, reestruturando-o de forma a estes construírem novos saberes ou significados.

Durante o projeto foi ainda possível proporcionar o maior número de contacto com materiais do quotidiano, aumentando as competências de literacia dos alunos. Esse contacto proporcionou a abordagem de certos valores e atitudes que os auxiliaram no progresso da sua formação pessoal e social. Os vários momentos de interação social possibilitaram também o desenvolvimento das competências de comunicação e socialização, sendo os alunos agentes ativos na construção das suas aprendizagens. Através das diferentes situações (trabalho de grupo, trabalhos individuais ou nas exposições às restantes turmas da escola) e espaços (fora ou dentro do contexto de escola) os alunos puderam desenvolver e demonstrar a aquisição dessas mesmas competências.

Ainda durante o desenrolar do projeto foi possível perceber a importância da articulação dos conteúdos no desenvolvimento de um PCI. Esta metodologia permitiu encorajar e motivar os alunos nas suas aprendizagens, tornando-as funcionais e significativas, pois os alunos participam ativamente nas suas descobertas e aprendizagens, atribuindo-lhes sentido e significado pessoal.

Contudo, no desenrolar deste projeto houve algumas dificuldades e limitações. A estrutura exigente do currículo do Ensino Básico e as imposições colocadas pelo agrupamento relativamente aos conteúdos a desenvolver em cada período dificultaram a articulação do maior número de aprendizagens em diversas situações. Porém, apesar destas limitações, a articulação

entre os conteúdos foi essencial, sendo feita uma constante análise do currículo do 1º ano, para que essa fosse bem-sucedida nas diversas áreas disciplinares e não disciplinares.

Uma outra limitação foi em relação ao tempo de estágio, por ser reduzido impossibilitou uma observação/análise mais profunda do progresso dos alunos, em relação às suas competências sociais e o aumento da sua cultura “literária”.

A gestão da turma foi também uma dificuldade encontrada, essencialmente no início do projeto. Foi necessário refletir nos porquês e encontrar estratégias que pudessem evitar certas situações que potencializassem agitação dos alunos, como por exemplo, evitar atividades de maior concentração na parte da tarde, devido ao cansaço.

A diferenciação curricular e a integração do aluno com NEE constitui também numa dificuldade que foi sendo superada ao longo do tempo. Inicialmente, como o aluno demonstrava bastantes dificuldades de concentração era difícil envolvê-lo ativamente nas atividades. Foi necessário observar e analisar o que o cativava, de forma a promover a sua maior concentração e interesse no desenrolar do projeto. Desta maneira, eram promovidas aprendizagens mais significativas e funcionais para o aluno, envolvendo-o ativamente nas suas aprendizagens.

Para concluir, e não podendo deixar de referir, o desenvolvimento deste projeto permitiu o meu desenvolvimento profissional. Foi possível entender a importância do pensamento crítico do professor, o seu papel na construção do conhecimento dos alunos, na promoção de alterações positivas no seu contexto, e o papel do professor na formação social do indivíduo.

O projeto foi apoiado na persistente análise das observações, reações, falas e atitudes dos alunos nas diversas atividades, e todo este processo foi essencial para ajudar a desenvolver o pensamento crítico necessário para potenciar o maior número de aprendizagens, assumindo assim uma prática reflexiva.

Numa fase inicial, foi necessário refletir como agir, planificando as atividades e analisando de que forma estas respondiam aos objetivos propostos no projeto. No desenrolar das atividades foi necessário também uma constante reflexão, de forma a criar o maior número de oportunidades de aprendizagens e tirar partido do que estava a acontecer no momento. No final era necessário novamente recorrer ao pensamento crítico, para redefinir estratégias que iriam melhorar as intervenções futuras. A reflexão constituiu assim, uma parte integral da prática, sendo que o desenvolvimento do projeto permitiu-me aumentar gradualmente esta

capacidade. Esta “constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral (...) e em particular da profissionalidade docente” (Roldão, 1999, p. 106).

O projeto permitiu-me ainda participar ativamente na aprendizagem de refletir, que segundo Day (2001), é crucial no desenvolvimento profissional dos profissionais de educação, pois “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (p.17)

Foi ainda possível compreender que a prática de um profissional de educação deverá ser regida pela exigência, quer ao nível organizacional, quer ao nível pedagógico. Esta exige rigor metódico, capacidade de pesquisa, capacidade de saber ouvir, escutar, tomar decisões e dialogar com os alunos. O professor necessita também de ter consciência de que ensinar não é transmitir simplesmente o conhecimento, é preciso ter em consideração os saberes dos alunos e é importante que este reflita, organize e planeie estratégias, com carácter intencional, de forma a dar respostas às dificuldades e interesses do grupo, provocando o desenvolvimento integral dos alunos, pois estes serão os cidadãos do futuro.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2002). Finalidades e natureza das áreas curriculares. In P. Abrantes, C. C. Figueredo, & A. M. Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares* (pp. 7-18). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta e inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Andrade, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo Editora, LDA.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo, & c. Sardinha M.G. (coord), *Modelos e Práticas em literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo, *Formar Leitores. Da teoria à prática* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania: Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Barbosa, M., & Gonçalves, J. A. (2003). *Escola e Cidadania - Contributos para Repensar o Sistema de Ensino em Portugal*. Ágora.

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de um pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional da Educação.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (1997). *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. Obtido em 11 de março de 2015, de http://www.safp.gov.mo/safppt/download/WCM_004108.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII, n.º 2*, 455-479.
- Damásio, M. J. (2001). Da constituição de um Literacia Mediática . In M. J. Damásio, *Práticas educativas e novos media - Contributos para o desenvolvimento de um novo modelo de literacia* (pp. 121-155). Coimbra: Edições MinervaCoimbra.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delgado-Martins, M. R., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade - Contribuições pluridisciplinares*. Editorial Caminho.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. UNESCO/Edições ASA.
- Simão, A. M. (2002). Estudo Acompanhado: Uma oportunidade para aprender a aprender. In P. Abrantes, C. C. Figueredo, & A. M. Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico- Novas Áreas Curriculares* (pp. 66-91). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Flicker, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1997). *La educación ambiental: guía práctica* (2ª ed.). Sevilla: Diada editora S.L.
- Marques, R. (1990). A educação para os valores no ensino básico: Resultados parciais de uma análise dos currículos. In J. Tavares, & A. Moreira, *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 151-162). Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação - Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Paixão, M. L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: Influências e Estratégias*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pessanha, A. M. A (2001). *Actividades Lúdicas Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torrado, S. S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Valente, O. (1989). A Educação para os Valores. In *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-171). Porto: Edições ASA.
- Vieira, N. (2008). *As Literacias e o uso responsável da Internet*. Obtido em 8 de novembro de 2014, de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/viewFile/163/159%3E>

Legislação consultada

- Constituição da República Portuguesa, 2 de abril de 1976
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989
- Decreto-Lei n.º 209/2001, de 17 de outubro de 2001
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2001
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001
- Conselho de Ministros n.º 86/2006, 1 de junho de 2006
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho de 2013

Anexos

Anexo 1 – Carta da turma para a “Valéria”

Cabreiros, 14 de janeiro de 2015

Olá Valéria!

Nós estamos bem e tu?

Obrigada pela carta. Lemos o teu livro e gostamos muito do que nos ensinaste.

Aprendemos que devemos cuidar da natureza e sabemos que não podemos poluir o ar, a água e a terra. Devemos cuidar das plantas, das flores e dos animais. Devemos ainda plantar árvores e não cortá-las, para termos oxigénio.

Gostámos muito de te escrever esta carta.

Beijinhos e obrigada,

Turma do 1º ano

Anexo 3 – Livro “Espreitem o castelo abandonado”



Era uma vez um cavaleiro chamado Manuel que andava de cavalo na floresta à procura da princesa Mimi.



No meio da floresta, ele encontrou um castelo abandonado, onde encontrou uma bruxa disfarçada de princesa.

Essa bruxa deu-lhe uma maçã envenenada, o cavaleiro comeu-a toda e desmaiou.



A bruxa fugiu e apareceu a princesa que veio visitar o seu castelo abandonado. Ao chegar, viu o cavaleiro desmaiado no cimo da torre do castelo.



A princesa Mimi chamou a sua amiga fada Violeta que desfez o feitiço da bruxa e acordou o cavaleiro.

A princesa Mimi e o cavaleiro Manuel casaram-se, e a fada ficou madrinha deles para sempre.