

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB

Um olhar sobre a  
multiculturalidade: para uma  
inclusão escolar

Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia

Coimbra, 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB

## Relatório final

# Um olhar sobre a multiculturalidade: para uma inclusão escolar

Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora  
Lola Geraldês Xavier

E sob a coorientação das Professoras Doutoradas Ana Maria  
Albuquerque Rodrigues, Maria da Conceição Costa, Maria  
de Fátima Neves e do Professor Virgílio Rato.

Dezembro de 2014

Este relatório final foi escrito ao abrigo do novo Acordo Ortográfico.

## **Agradecimentos**

Muitos foram os que, de uma forma mais direta ou menos direta, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos agradeço pelo apoio prestado, mas quero salientar alguns, que muito me ajudaram a levar a cabo esta tarefa. Assim, dirijo o meu profundo reconhecimento:

À minha família, em particular, à minha mãe, que sempre me apoiou ao longo de todo o percurso académico e que tanta confiança depositou em mim. Em especial também ao meu avô Zé pelas palavras sábias nos momentos certos.

Ao Ricardo pelo inestimável apoio, pela paciência e compreensão, bem como pelo orgulho com que sempre reagiu aos meus resultados.

Ao Filipe por querer fazer parte deste percurso, acreditando no meu sucesso e refletindo o seu entusiasmo em mim.

À Professora Lola Geraldés Xavier, minha orientadora, pela competência científica e disponibilidade, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes, feitas durante a orientação deste trabalho.

Aos Professores Ana Maria Albuquerque Rodrigues, Maria da Conceição Costa, Maria de Fátima Neves e Virgílio Rato por todo o apoio prestado na coorientação deste relatório.

À minha amiga e parceira Rute pela amizade, pelas palavras de

ânimo que tanto me incentivaram e ainda pelos momentos de entusiasmo partilhados em conjunto.

Agradeço ainda às instituições que me acolheram, nomeadamente aos alunos do 4º ano e à Professora Cooperante Maria de Fátima Rafael que tornaram este trabalho possível. Aos alunos pela amizade e dedicação no trabalho e à Professora Cooperante pela generosidade, pelos conselhos transmitidos e pelo apoio nos mais variados problemas que surgiram ao longo da minha prática educativa. Agradeço também aos alunos do 5º e 6º anos e às Professoras Cooperantes Isabel Lourenço, Fernanda Santos, Rogéria Catré e Paula Lacerda.

Dedico este trabalho à minha querida avó Maria que tenho a certeza de que teria um grande orgulho em mim se aqui estivesse.

**Título:****Um olhar sobre a multiculturalidade: para uma inclusão escolar**

**Resumo:** Este relatório final reflete o percurso efetuado ao longo do estágio de prática educativa supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido em duas escolas do distrito de Coimbra.

Neste documento compilam-se as ideias mais significativas construídas a partir da recolha de diversas informações, nos locais de estágio. Tendo a diversidade cultural como temática transversal e orientadora de todo o estágio, as dimensões investigativa, descritiva e reflexiva deste relatório assumem a diversidade na escola igualmente como preocupação central.

Neste relatório descrevem-se os contextos onde se realizaram as práticas educativas e a partir da sua análise fundamentam-se as opções pedagógicas de pré-ação e de ação, tomadas respetivamente nos estágios de 1.º e de 2.º CEB (nas disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português). Refletem-se as experiências educativas mais significativas vividas no 1º Ciclo de Ensino, designadas neste documento por experiências-chave. Estas, tendo como “pano de fundo” a diferença na escola, incidem na valorização da individualidade e na diferenciação pedagógica. O conhecimento profissional em torno da diversidade cultural na escola é ainda aprofundado através da apresentação de uma investigação que realizei no contexto do estágio. Por último, é traçado um balanço formativo que percorre e sintetiza as mais-valias formativas resultantes do conjunto das

vivências pessoais e profissionais experienciadas por mim durante o estágio.

**Palavras-chave:** interesses, necessidades, individualidade, diferenciação pedagógica, intenções pedagógicas.

**Title: A look at multiculturalism for a school inclusion**

**Abstract:** This final report is a reflection about my supervised educational practice that took place at two schools located in Coimbra district.

It gathers the most meaningful ideas built from the collection of several information in the practice places. With the cultural diversity as the main theme of the practice, the investigative, descriptive and reflexive dimensions in this report assume the diversity in school as central concern as well.

This report describes the contexts where the educational practices took place and, after their analysis, the educational options of pre-action and action (respectively implemented in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades). It reflects the most meaningful educational experiences on the 1<sup>st</sup> grade, called in this document as key experiences. Those, having as background the school differences, focus on the individual valuation and in the educational differences. The professional knowledge about the cultural differences in the school is deeply analysed through an investigation made in the practice context. Finally, it resumes the gains obtained from the personal and professional experiences during the practice.

**Keywords:** interests, needs, individuality, adaptive education, pedagogical intentions.



## Sumário

Introdução .....	1
CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA .....	7
1. Quadro teórico-conceitual .....	10
1.1. À volta do conceito de imagem da criança na literatura .....	10
1.2. A importância da imagem da criança na literatura .....	16
1.3. A investigação mista .....	18
1.4. Caracterização da amostra .....	21
1.5. Instrumento de recolha de dados .....	21
2. Quadro metodológico .....	25
2.1. Abordagem à multiculturalidade .....	25
2.2. Problema/pergunta de partida .....	25
2.3. Objetivos de aprendizagem .....	26
2.4. Realização de experiências de aprendizagem .....	27
3. Apresentação e análise dos resultados .....	31
4. Conclusões sobre a investigação .....	44
CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CEB .....	49
1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1º CEB .....	51
2. Caracterização do contexto de intervenção .....	53
2.1. O Agrupamento de escolas .....	53
2.1.1. Meio envolvente .....	53
2.1.2. População escolar e recursos humanos .....	54
2.1.3. Intencionalidades educativas .....	54

2.2. A Escola .....	55
2.2.1. Meio envolvente .....	55
2.2.2. População escolar e recursos humanos .....	55
2.2.3. Relações interpessoais e organizacionais .....	56
2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais .....	56
2.2.5. Organização do tempo .....	57
2.2.6. Articulação com as famílias e a comunidade .....	57
2.3. A Turma e a organização do trabalho pedagógico .....	57
2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades ...	58
2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula..	62
2.3.2.1. Metodologias da Orientadora Cooperante .....	62
2.4. Fundamentação das minhas práticas .....	66
2.4.1. Estratégias pedagógicas orientadas na turma .....	67
2.5. As minhas intervenções – experiências-chave .....	72
2.5.1. A primeira abordagem da multiculturalidade na escola .....	73
2.5.1.1. Problema .....	73
2.5.1.2. Desenvolvimento .....	73
2.5.1.3. Conhecimento adquirido .....	75
2.5.2. A segunda abordagem da multiculturalidade na escola .....	76
2.5.2.1. Problema .....	76
2.5.2.2. Desenvolvimento .....	77
2.5.2.3. Conhecimento adquirido .....	78
2.6. Reflexão em torno do meu itinerário de formação .....	79
CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO	
2ºCEB .....	85
1. Caracterização do contexto educativo .....	87
1.1. Caracterização do agrupamento/escola .....	87

1.1.1. Meio envolvente .....	87
1.1.2. População escolar e recursos humanos .....	88
1.1.3. Intencionalidades educativas .....	89
1.1.4. Relações interpessoais e organizacionais .....	90
1.1.5. Estruturas físicas e recursos materiais .....	91
1.1.6. Organização do tempo .....	91
1.1.7. Participação da comunidade e da família .....	91
1.2. Caracterização dos anos/turmas em que realizei o estágio .....	92
2. As práticas em Ciências da Natureza .....	101
2.1. Fundamentação das práticas educativas .....	101
2.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional .....	106
3. As práticas em História e Geografia de Portugal .....	117
3.1. Fundamentação das práticas educativas .....	117
3.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional .....	126
4. As práticas em Matemática .....	135
4.1. Fundamentação das práticas educativas .....	135
4.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional .....	145
5. As práticas em Português .....	152
5.1. Fundamentação das práticas educativas .....	152
5.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional .....	160
 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	 169
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	 179
 ANEXOS .....	 193



## **Abreviaturas**

AE – Apoio Educativo

AEC – Atividades extra-curriculares

AFD – Atividade Físico-Desportiva

AO – Assistentes Operacionais

APCC – Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

AT – Assistentes Técnicos

CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CEIFAC – Centro Integrado de Apoio Familiar de Coimbra

CMC – Câmara Municipal de Coimbra

DEB – Departamento de Educação Básica

EB1 – 1º Ciclo do Ensino Básico

EB2,3 – 2 e 3º Ciclos do Ensino Básico

EE – Educação Especial

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

FPCEUC – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IREFREA – Instituto Europeu para o Estudo dos Factores de Risco em Crianças e Adolescentes

JI – Jardim de infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCA – Percurso Curricular Alternativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PCT – Projeto Curricular de Turma

RBC – Rede de Bibliotecas de Coimbra

RI – Regulamento Interno

SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

## **Índice de quadros**

**Quadro I:** População escolar (dados referentes a 2012/2013) ..... 55

**Quadro II:** Pessoal docente por categoria (dados referentes a 2012).. 55

## **Índice de gráficos**

<b>Gráfico I:</b> Personagens preferidas dos alunos .....	37
<b>Gráfico II:</b> Opinião dos alunos acerca do final da história .....	39
<b>Gráfico III:</b> Preferência dos alunos face a ter amigos iguais, diferentes ou ambos .....	41
<b>Gráfico IV:</b> Contacto dos alunos com outras histórias sobre o mesmo tema .....	42

## **Índice de anexos**

- Anexo 1** – Meninos de todas as cores (texto incompleto)
- Anexo 2** – Planificação das atividades
- Anexo 3** – Produção escrita
- Anexo 4** – Meninos de todas as cores (texto completo)
- Anexo 5** – Elaboração de uma carta
- Anexo 6** – Inquérito aos alunos
- Anexo 7** – Finalização da história
- Anexo 8** – Caracterização física e psicológica de uma personagem
- Anexo 9** – Carta a uma das personagens da história
- Anexo 10** – Peça de teatro construída com os alunos
- Anexo 11** – Planta da sala de aula
- Anexo 12** – Interdisciplinaridade (Expressão Plástica e Português)
- Anexo 13** – Interdisciplinaridade (Exp. Plástica e Matemática)
- Anexo 14** – Interdisciplinaridade (Português e Estudo do Meio)
- Anexo 15** – Cartazes construídos pelos alunos
- Anexo 16** – Autoavaliação da leitura pelos alunos
- Anexo 17** – Avaliação das estratégias aplicadas
- Anexo 18** – Respostas dos alunos quanto à avaliação das estratégias
- Anexo 19** – Respostas dos alunos face a algumas questões
- Anexo 20** – Organograma do Agrupamento de Escolas
- Anexo 21** – Planta da Escola Básica
- Anexo 22** – Planificação da primeira atividade laboratorial
- Anexo 23** – Planificação da segunda atividade laboratorial
- Anexo 24** – Rede conceptual sobre ABRP no Ensino das Ciências
- Anexo 25** – Artigos da Constituição Republicana de 1911
- Anexo 26** – Apresentação *powerpoint*: A queda da Monarquia

**Anexo 27** – Análise de uma imagem: Proclamação da República

**Anexo 28** – Teste de Avaliação de HGP (versão 1)

**Anexo 29** – Matriz do Teste de Avaliação de HGP

**Anexo 30** – Teste de Avaliação de HGP (versão 2)

**Anexo 31** – Visita de estudo do Clube

**Anexo 32** – Esquema de ideias: As razões da queda da monarquia

**Anexo 33** – Planificação do texto

**Anexo 34** – Ficha de identificação da ave

## **INTRODUÇÃO**



O presente trabalho, intitulado “Um olhar sobre a multiculturalidade: para uma inclusão escolar”, requerido no âmbito do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, constitui o relatório final do respetivo mestrado. Partindo do título do relatório pode-se questionar a relevância de abordar com os alunos a multiculturalidade com a finalidade de promover a inclusão escolar, ou seja, a aceitação da diferença na comunidade escolar e, conseqüentemente, na sociedade. Para tal, é importante definir desde já o conceito de multiculturalidade. De acordo com Ana Canen (s.d., p. 94), a multiculturalidade é um modelo normativo que visa interpretar aquilo que se entende por pluralidade cultural, envolvendo a multiplicidade de raças, géneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e de outras características, numa dada sociedade.

A entrada na escola de públicos bastante diversificados, sob o ponto de vista social, cultural e cognitivo, implica que os professores renovem constantemente as suas práticas sobre a diferença. A minha prática educativa, nomeadamente da aceitação da diferença e da valorização da diferenciação pedagógica, visou dar resposta à diferença nas turmas onde estagiei, tendo-se constituído também como uma componente formativa importante.

A estrutura do relatório pretende dar conta do meu percurso formativo ao longo dos estágios em 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. Visa-se evidenciar todas as fases que percorri ao longo do estágio. Assim, o relatório encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, de investigação pedagógica, dar-se-á conta do estudo que desenvolvi durante o estágio em torno do desenvolvimento de competências interculturais nos alunos através do estudo da imagem literária. Deste modo, e tendo por base o plano de investigação definido por Papalia,

Olds & Feldman (2001, p. 39), a investigação que desenvolvi pretende dar resposta às seguintes questões: será que os alunos têm consciência da multiculturalidade existente no mundo? E na literatura? Estas questões são bastante pertinentes para o fomento da igualdade e da justiça, visto que os alunos valorizam as outras culturas, mas não têm consciência de que a multiculturalidade envolve a compreensão do outro, enquanto competência fundamental para a construção de uma vida comum (Paraskeva, 2006, p. 48).

Ao longo deste trabalho, será também descrita a metodologia mista a que recorri, pois abrange o método qualitativo e o método quantitativo, na medida em que os instrumentos de recolha de dados e a análise quantitativa suportam a análise descritiva da investigação qualitativa. Como instrumentos de recolha de dados irão ser apresentados a análise de documentos, a observação, a análise de produtos escritos e o inquérito.

Para além dos autores acima referidos, a investigação pedagógica basear-se-á em autores como João Maria André, que estuda a origem da multiplicidade de culturas, e Paul Ricoeur que descreve a teoria da *imaginação social*, que será contextualizada no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, designado “iniciação à prática profissional no 1º CEB”, apresenta-se a caracterização do contexto educativo de intervenção, de modo a que se possam fundamentar as opções pedagógicas tomadas, nomeadamente, a pedagogia diferenciada. Ainda neste capítulo, serão apresentadas para além da fundamentação das práticas, as minhas experiências-chave e uma reflexão crítica. O tema das experiências-chave relaciona-se com a temática da investigação pedagógica. Pretende-se descrever como é trabalhada a multiculturalidade nas escolas e esclarecer o papel do professor nessa realidade. Por último estabelece-se uma reflexão crítica com base no meu

itinerário de formação em 1.º CEB, procurando explicitar o meu crescimento pessoal e profissional.

O terceiro capítulo diz respeito à prática profissional no 2.º CEB. À semelhança do segundo capítulo, este também se centra na fundamentação das escolhas pedagógicas e nas reflexões da prática, agora ao nível das Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. É pertinente a fundamentação das escolhas pedagógicas, pois nela será exposto o conjunto de estratégias que decidi levar a cabo, no sentido de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para promover o autoconhecimento e as capacidades que cada um possui. Deste modo, a diferenciação pedagógica será descrita como uma das estratégias pedagógicas utilizadas para garantir a integração de todos os alunos numa perspetiva de inclusão escolar.

Também as reflexões da prática educativa são cruciais para a construção de uma perspetiva diferente sobre o modo de ensinar, aprendendo a analisar as evidências dos alunos e, conseqüentemente, a contornar as dificuldades com que me poderei deparar nas escolas dos dias de hoje. Além das vantagens acima mencionadas, destaco ainda a oportunidade de refletir sobre a organização dos alunos face ao tipo de tarefa proposta, as estratégias a utilizar com o intuito de integrar os alunos com dificuldades de aprendizagem e, finalmente, a importância da aprendizagem significativa para o sucesso educativo.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais. Neste tópico irá ser realizada uma reflexão crítica e fundamentada sobre as aprendizagens realizadas ao longo de todo este processo, bem como as principais dificuldades sentidas.



## **CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA**



No âmbito deste relatório, optou-se por uma investigação que incide na “imagem da criança na literatura”, tema que fazia parte de um leque de propostas. Contudo, tendo em conta que o tema é muito abrangente, podendo a imagem literária ser estudada segundo diferentes campos de investigação, decidi definir a multiculturalidade como subtema. A relação do tema e do subtema será esclarecida mais à frente.

Tal como já foi referido na introdução, a multiculturalidade pretende contribuir para a valorização da diversidade. Como tal, ao longo do relatório, a multiculturalidade será entendida como um conceito que, para além de valorizar a pluralidade, questiona também a construção dos preconceitos e das diferenças (Canen, s.d., p. 93).

A investigação desenvolveu-se na Escola onde fiz o meu estágio no 1º CEB e contou com a participação de dezoito crianças que frequentavam o 4º ano. A sua realização implicou a caracterização prévia do meio, da escola e da turma para que fosse possível definir as necessidades dos alunos face ao nível da educação cívica, no que diz respeito à formação pessoal e social e, desta forma, estabelecer uma pedagogia diferenciada. A partir da caracterização prévia do contexto surge a caracterização da amostra que foi selecionada para ser alvo desta investigação.

Será apresentado, também, o quadro teórico-conceitual que tem por base a pesquisa bibliográfica de vários autores da área da representação da imagem, a fim de se obter uma sustentação científica para o estudo.

A pesquisa de campo consistirá num levantamento de dados por meio da observação direta em sala de aula, da análise de documentos bibliográficos e dos produtos escritos pelos alunos nas mais diversas atividades propostas e, por fim, da análise de um inquérito final passado a todos os alunos.

Segue-se o quadro metodológico do qual consta a problemática da investigação a partir da qual foram traçados os objetivos pedagógicos que justificam a dimensão do estudo face à multiculturalidade, focando a educação cívica, mais particularmente a formação pessoal e social dos alunos.

Por fim, e não menos importantes, surge a apresentação e a análise dos resultados que permitem assim perceber a evolução do pensamento e da atitude dos alunos face à multiculturalidade na sociedade e na literatura. Estes são os aspetos que o professor deve ter em conta aquando da realização de uma investigação pedagógica numa turma, com verdadeiro alcance formativo para os vários intervenientes.

## **1. Quadro teórico-conceptual**

### **1.1. À volta do conceito de imagem da criança na literatura**

A imagem da criança na literatura é um dos temas de investigação mais tradicional, em Literatura Comparada, tendo caracterizado muito especialmente a escola francesa de Jean-Marie Carré em, por exemplo, *Les écrivains français et le mirage allemand* (1947). Inicialmente, o investigador dedicou-se exclusivamente à análise do texto em si, ignorando as implicações históricas e sociais, tal como M. F. Guyard, um dos sucessores de Jean-Marie Carré, defendia.

Surge, então, em França, o conceito da imagologia associado a uma “excessiva importância dada a textos literários separados da análise histórica e cultural” (Pageaux, 2001, p. 48). Contudo, foi proposta ainda uma ideia oposta a partir da qual a imagologia era vista como uma “leitura demasiado redutora de textos literários transformados em inventários de imagens do estrangeiro” (Pageaux, 2001, p. 48).

Já Dyserinck propõe uma outra ideia, que articula as duas anteriores. Este autor defende que a análise e interpretação das imagens deve estar aliada à análise textual para que a obra seja entendida no seu todo (Sousa, 2011, p. 170).

Entretanto, a imagologia ganha um estatuto mais pluridisciplinar, defendido por Michel Cadot. Este autor menciona a necessidade de uma aliança ampla entre a literatura e as questões de ordem social e cultural, sendo que esta perspetiva ganha força com a emergência dos *Cultural studies* nos Estados Unidos e na América do Sul. É, neste sentido, que os estudos literários se aliam à cultura<sup>1</sup> de uma ou de várias sociedades, tal como o historiador francês Taine defende:

Se é na literatura que se encontram os registos dos comportamentos humanos e se o comportamento dos homens, para este historiador francês (Taine), é mecanicamente determinado pelo meio, pela raça e pelo momento histórico, para traçar o perfil psicológico de um povo ou de um grupo, basta investigar sua produção literária e compará-la com a de outros grupos ou povos (Sousa, 2011, p. 166).

A Imagologia consiste, então, numa área do saber que investiga imagens de nações, povos, ou de grupos, veiculadas em textos literários (poéticos, de história da literatura, de crítica literária). Esta definição é defendida por Dyserinck (1997, p. 89), esclarecendo as finalidades da imagologia: “Ainsi notre travail ne consiste pas à rechercher quelles sont les différences entre les entités nationales, mais à analyser les images que ces entités se forment l’une de l’autre, – combinées avec celles se font d’elles-mêmes”. Seguindo a mesma linha de raciocínio do autor francês,

---

<sup>1</sup> “Cultura refere-se aos modos de vida de uma sociedade ou de um grupo, incluindo costumes, tradições, crenças, valores, linguagem e produtos físicos, desde instrumentos a obras de arte – todo o comportamento aprendido que é transmitido de adultos para crianças” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 11).

a imagologia é uma área que pretende ainda lutar contra as ideologias de várias origens de forma a garantir uma melhor compreensão entre os povos (Dyserinck, 1997, p. 90). O autor acrescenta ainda que é graças a Paul Hazard e Fernand Baldensperger – e, finalmente, através do seu aluno Jean-Marie Carré – que a literatura comparada enfrenta novas oportunidades de investigação (Dyserinck, 1997, p. 93), fazendo com que a imagologia não se foque nas influências do pensamento ideológico, a partir do qual surgem categorias nacionais e raciais, que tantas vezes foram utilizadas na literatura (Dyserinck, 1997, p. 95).

Para além de compreender esta área do saber, é também importante distinguir as várias vertentes que a imagologia investiga. Assim sendo, o conceito de imagologia pode ter como base três orientações distintas.

A primeira orientação está relacionada com o problema da comunicação, da cultura de massa, das questões culturais e políticas, do conjunto de esterótipos ou de mitos em processos de elaboração, entre outros. Esta perspetiva visa o conhecimento de um certo momento histórico, político ou social. Já a segunda estabelece a ideia de uma imagem comparativista que tem como base um estudo simultaneamente textual e poético.

Segundo a terceira orientação, a imagologia é considerada um conjunto de ideias sobre o estrangeiro incluídas num processo de *literarização* e também de *socialização*. Esta perspetiva fundamenta-se no imaginário, considerando não só os textos literários em si, mas também as condições da sua produção e da sua difusão. De todas estas ideias, apenas a primeira se relaciona com a investigação desenvolvida, uma vez que, segundo a primeira orientação, a imagem literária está intimamente relacionada com o elemento cultural que remete para a

sociedade. É no seguimento desta ideia que Celeste de Sousa (2011, p. 173) afirma que:

Ainda hoje, pode-se perguntar pela pertinência da imagologia aos estudos literários. Eu diria que num mundo cada vez mais globalizado, em que os preconceitos, mal-entendidos, afloram com mais visibilidade e com consequências de intensidade vária, é possível achar na investigação imagológica literária (e na investigação imagológica em geral) chaves para entender muitos desses obstáculos ao entendimento entre povos, ao entendimento de culturas diferentes.

A perspetiva de Dyserinck vai ao encontro da afirmação anterior, na medida em que o autor menciona que a imagologia pretende esclarecer o papel que as imagens literárias desempenham no encontro de culturas (Sousa, 2011, p. 173).

Esta perspetiva estará sempre presente ao longo da investigação aqui apresentada, sobretudo pela ideia de que a imagem literária pode funcionar como um elemento revelador e esclarecedor de uma ou mais ideologias/estereótipos<sup>2</sup> presentes na nossa sociedade. Por esse motivo, o professor deve “fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens, levá-lo a descobrir os seus códigos” (Calado, 1994, p. 122), contribuindo assim para a integração do futuro cidadão. É, no entanto, importante ressaltar que esta investigação, dados os constrangimentos temporais em que é desenvolvida e o público-alvo, não se centrará no domínio da imagologia. Partirá apenas de pressupostos desenvolvidos por essa corrente de análise literária.

---

<sup>2</sup> Segundo Cinnirella (s.d.), um estereótipo pode ser visto como um conjunto de crenças sobre os membros de uma categoria ou grupo social e que está associado a atitudes, comportamentos e características da personalidade (p. 37).

Por outro lado, a representação da imagem assume particular importância na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, garantindo que o professor é capaz de usar uma das linguagens com que os seus alunos mais se defrontam no espaço exterior à escola – o da vida. Como tal, “o interesse que tem para um professor travar conhecimento com as regras e os mecanismos, primeiro da perceção e, depois, da linguagem visual, reside justamente na possibilidade com que fica de manipular as sensações visuais do aluno (concretamente as imagens materiais que lhe apresenta), de modo a atingir os objetivos pedagógicos” (Calado, 1994, p. 51). De acordo com Isabel Calado (2003, p. 477), “a imagem é simbolizada por um sujeito através de uma ligação – dual ou coletiva – que ela pode fazer a ligação entre os fragmentos da experiência sensorial, afetiva e motora que mobiliza”. A imagem é, portanto, um objeto de intercâmbio possuidor de valor (significado) e, por isso, um ato comunicativo (Calado, p. 15), estando vinculada à crença e ao conhecimento.

Tendo em conta a valorização do elemento cultural que está subjacente à imagologia, é também importante analisar as obras e os textos literários propostos para o 4º ano. Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012) consta uma lista de onze textos para educação literária no 4º ano. Deste conjunto de textos literários apenas dois se enquadram no tema desta investigação e por esse mesmo motivo irei apresentar a sinopse de cada um deles.

A obra intitulada *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, retrata a história de Maria Poeirinha, uma menina pobre do interior (de Moçambique), que nunca vira o mar. Maria Poeirinha adocece e recebe o carinho da família, sobretudo do irmão Zeca Zonzo, que, de uma forma metafórica, apresenta o mar a Poeirinha.

Esta obra é extremamente adequada à linha de raciocínio desta investigação, na medida em que se trata da história de uma menina de outra cultura. Embora na história não seja explícita a cultura da menina pela origem do autor e pelas ilustrações de Danuta Wojciechowska é possível afirmar que se trata de uma menina de outra cultura, que não a ocidental, nomeadamente do continente africano. Esta hipótese é confirmada através das ilustrações, não só pela cor negra da menina e da família, mas também pela ilustração do espaço onde ela vive, fazendo-se realçar as palhotas e o vestuário típico de parte da África negra.

Com esta caracterização, Mia Couto, um escritor moçambicano, pretende dar a conhecer a sua cultura através de uma história emocionante que, na minha opinião, pode ser lida às crianças para desenvolver o conceito de multiculturalidade<sup>3</sup>.

A segunda obra, intitulada *História com Recadinho*, consiste numa reedição de um pequeno conto de Luísa Dacosta, publicado originalmente em 1986. Com novas ilustrações da autoria de Cristina Valadas, a narrativa estrutura-se em torno de uma bruxinha que decide fugir do reino das bruxas para o mundo dos homens, numa tentativa de encontrar um local onde pudesse ter alegria e humor. No entanto, para seu espanto, também o mundo dos homens, apesar da sua beleza exterior, se revelou um mundo de trevas pelos preconceitos. Embora esta obra não retrate povos nem culturas, a história pode ser trabalhada no sentido da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento de valores como a solidariedade e a justiça.

---

<sup>3</sup> “Uma sociedade ou comunidade democrática, que aspira à realização do ideal multicultural, deve defender a liberdade e a igualdade para todos, tendo como base o respeito mútuo pelas diferenças culturais, políticas e intelectuais, desde que estas não ultrapassem os limites do bom senso (caso dos discursos xenófobos, que não podem ser tolerados)”. (Branco, citado em Paraskeva, 2006, p. 45)

As duas obras acima mencionadas são também recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura<sup>4</sup> que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses. Neste sentido, os professores deverão promover estratégias de aprendizagem que levem os alunos a alcançar níveis de leitura que lhes permitam ser cidadãos ativos e críticos na sociedade.

### **1.2. A importância da imagem da criança na literatura**

As crianças no período escolar “leem por prazer, para aprender factos e descobrir ideias e estimular o seu pensamento” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 442). Para além destas vantagens, a promoção da literatura aliada à exploração da imagem da criança contribui para o estudo das diferenças, bem como dos pontos em comum das variadas culturas. Peirce e Lacan (citados em Calado, 2003, p. 10) comprovaram que “a imagem possui um enorme potencial para gerar a transição cultural, antropológica, sócio-cultural e ontogenética entre os indícios e os símbolos”.

É nesta perspetiva que Dyserinck (1988, p. 30) menciona que esta articulação “permite ainda compreender e solucionar problemas específicos que advêm da multinacionalidade europeia, e para os quais o literário, no mais amplo sentido da palavra, desempenha um papel”. É possível então afirmar que o estudo da imagem literária torna-se relevante face ao que se vive nas sociedades hodiernas, na medida em que a imagem pode ser o resultado de uma distância significativa entre duas realidades culturais. Surge então a necessidade de clarificar o

---

<sup>4</sup> <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

conceito de cultura, pois existem inúmeras teorias da cultura e é importante esclarecer a que conceito esta investigação recorre.

De acordo com José Miranda (2002, p. 71), a cultura “torna-se uma questão de identidade de grupo, que nasce de certas diferenças em relação a outros”. No entanto, os professores têm de ter a consciência de que a cultura não se limita a realçar a posse de certos atributos (materiais, linguísticos ou territoriais), mas sim a compreensão de que esses atributos são elementos essenciais à identidade de grupo. Tal como José Miranda (2002, p. 72) defende, o conceito de cultura, a que recorro ao longo da investigação, “utiliza como núcleo a construção e mobilização de diferenças, de forma consciente e imaginativa”.

A definição de José Miranda vai ao encontro da hipótese que coloquei para a investigação da imagem da criança na literatura – os alunos valorizam as outras culturas, mas não têm consciência do que significa e do que envolve a multiculturalidade –, sobretudo pela necessidade da consciencialização da diversidade por parte de cada criança. Esta perspetiva tem então como núcleo o reconhecimento da necessidade da *literacia multicultural* (Souta, 1997, p. 49) que se torna cada vez mais um desafio nos dias de hoje. Esta necessidade advém daquilo que Banks designa como “o *imperativo demográfico*; isto é, do crescimento significativo da população “de cor”, fruto da imigração e das altas taxas de fecundidade que se registam nesses grupos” (Souta, 1997, p. 49). A mobilidade de pessoas revela-se então como uma característica relevante da nossa sociedade e, conseqüentemente, permite a interacção de pessoas dos mais diversos grupos étnico-culturais, as quais diferem na sua língua, religião, costumes e tradições. É nesta perspetiva que a imagem da criança na literatura se torna crucial para a compreensão das múltiplas sociedades de hoje. Segundo James Banks (1989) é este contexto de

diversidade que justifica a inclusão da *literacia multicultural* na formação básica de qualquer cidadão, de forma a habilitá-lo com “conhecimentos, atitudes e competências necessários para funcionar eficazmente num mundo de rápidas mudanças (...) em sociedades democráticas e pluralistas” (citado em Souta, 1997, p. 50).

Em suma, a *literacia multicultural* é vista como uma ferramenta útil, uma nova aquisição básica necessária aos cidadãos nas sociedades complexas do mundo moderno e é por isso que esta investigação tem como ponto de partida o estudo da multiculturalidade na literatura.

### **1.3. A investigação mista**

Esta investigação tem como base uma metodologia mista, ou seja, uma metodologia qualitativa e quantitativa, partilhando características dos dois métodos.

Por um lado, segue-se o método qualitativo, na medida em que a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Bogdan & Biklen (1994) reforçam esta ideia afirmando que os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48)<sup>5</sup>.

Em contraste com a investigação quantitativa, que exige controlo e manipulação de comportamento de lugares (Bento, 2012, p. 1), esta investigação foi desenvolvida no local de estudo pela importância do contexto.

---

<sup>5</sup> Bogdan & Biklen (1994) afirmam que “para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p. 48).

Para além de ter tido como objetivo elucidar questões educativas, que serão descritas no quadro metodológico, esta investigação tem como suporte uma análise descritiva, sendo que os resultados escritos contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. No seguimento desta ideia, procurei interpretar os dados da forma mais pormenorizada possível, dando mais importância ao processo do que simplesmente aos resultados ou produtos. Embora os resultados sejam um suporte para confirmar a hipótese formulada, o processo é determinante para compreender “aquilo que *eles* (participantes) experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, p. 51).

Segundo vários autores, como Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa usa múltiplos métodos de recolha de dados. Como tal, defini um conjunto de instrumentos que me possibilitassem estudar a hipótese formulada e compreender as perspetivas das crianças face ao tema da investigação.

Outra preocupação, que é também característica da investigação qualitativa, foi saber como diferentes pessoas dão significado às suas vidas e quais são as perspetivas pessoais dos participantes (Bento, 2012, p. 2). Neste sentido, com esta investigação, não pretendia apenas que as crianças se apercebessem da multiculturalidade existente no mundo e na literatura, mas também tinha como intuito recolher e analisar as diferentes perspetivas das crianças face à multiculturalidade no mundo, na literatura e nas suas vidas.

Por outro lado, a minha investigação segue orientações do método quantitativo, porque tomei como ponto de partida o conhecimento teórico existente referente à representação da imagem, formulando a hipótese

posteriormente. Esta foi operacionalizada e testada face a um conjunto de situações empíricas em concreto e os instrumentos de recolha de dados foram predefinidos, tal como já tinha sido referido anteriormente. Embora a investigação tenha tido como suporte uma análise descritiva, não me cingi apenas a esse tipo de análise. Tal como o método quantitativo, os fenómenos observados ao longo da investigação foram classificados em termos de frequência e distribuição para que a evolução das perspetivas das crianças se tornasse mais clara.

À semelhança da investigação mista, fiz a recolha dos dados e procurei estabelecer uma relação entre eles (investigação quantitativa), não deixando de tentar compreender as perceções individuais das crianças (investigação qualitativa).

Esta metodologia de investigação pode ser vista como uma metodologia mista que se expressa não no sentido de integrar estes dois métodos, mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas (Morais & Neves, 2007, p. 78). Na minha opinião, é importante saber articular as características dos dois métodos de forma a garantir uma investigação completa e fidedigna. Os instrumentos de recolha de dados e a análise quantitativa podem constituir um suporte para a análise descritiva da investigação qualitativa. Assim sendo, a investigação mista implica, simultaneamente, uma análise coletiva, ao relacionar os dados (investigação quantitativa), e uma análise individualizada dos dados (investigação qualitativa). É segundo este ponto de vista que a investigação mista é uma abordagem bastante útil na educação pelo interesse crescente no que se refere ao pluralismo metodológico.

Independentemente do tipo de investigação, existem aspetos em comum a uma investigação que devem ser tidos em conta para que ela

seja válida e para que o seu fio condutor seja claro. Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 39) definem um plano de investigação como um plano que “permite conduzir uma investigação científica: quais as questões a que se quer responder, como serão selecionados os participantes, como os dados serão recolhidos e interpretados e como se deverão retirar conclusões válidas”. Na mesma linha de ideias será, portanto, apresentada, de seguida, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados para recolher os dados, o quadro metodológico e a apresentação e análise de resultados.

#### **1.4. Caracterização da amostra**

A investigação contou com a participação da turma do 4º ano, onde realizei o meu estágio. Da população, constituída pelo número total de alunos da Escola (83 alunos), foi selecionada uma amostra de 18 alunos, dez rapazes e oito raparigas com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Esta seleção não foi feita de forma aleatória, uma vez que se trata da turma onde realizei o meu estágio. Trata-se de um grupo mais pequeno, pertencente à população, devido ao tempo reduzido para a aplicação do estudo. Ainda assim, a turma é bastante heterogénea, a nível de experiências de vida e de aprendizagens, o que pode possibilitar uma boa representação da população.

#### **1.5. Instrumento de recolha de dados**

Após a seleção da amostra é definido o instrumento de recolha de dados, ou seja, como os dados serão recolhidos, tendo em conta que:

As formas mais comuns de recolher dados incluem os auto-relatos (relatos verbais fornecidos pelos participantes no estudo), os testes e outras medidas comportamentais e a observação. Dependendo, em parte, do tempo e de limitações financeiras, os investigadores

podem utilizar uma ou mais técnicas de recolha de dados em qualquer plano de investigação. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 37)

Seguindo a mesma linha de raciocínio que a afirmação anterior, é importante recorrer a vários métodos para obter dados satisfatórios para a minha investigação. Dos vários instrumentos de recolha de dados foram utilizados a análise de documentos, a observação, a análise de produtos escritos e o inquérito, que serão descritos a seguir.

#### a) Análise de documentos

Nesta investigação a análise de documentos diz respeito à consulta de bibliografia relacionada com as áreas da imagem da criança na literatura e da representação da imagem. Esta análise permitiu-me obter um conjunto de informações não só para a estrutura e para as características de uma investigação pedagógica, mas também para a fundamentação teórica com o objetivo de obter uma sustentação científica para o estudo.

Por fim, este método de recolha de dados possibilitou ainda a justificação de factos e fenómenos observados, essencial para a análise da problemática e confirmação da hipótese em estudo.

#### b) Observação

A observação pode tomar duas formas: *observação naturalista* e *observação laboratorial* (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 38). Neste caso, numa abordagem qualitativa, a *observação naturalista*<sup>6</sup> foi a utilizada, permitindo-me observar as crianças nos seus ambientes reais de

---

<sup>6</sup> A *observação naturalista* é um método de investigação em que o comportamento é estudado em meios naturais, sem a intervenção ou manipulação do observador (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 38).

sala de aula. Esta forma de observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contacto direto com situações específicas (Aires, 2011, p. 24). Consiste ainda numa excelente ferramenta de investigação social quando é *orientada* em função de um objetivo formulado previamente, *planificada* sistematicamente, relacionada com teorias sociais e perspetivas científicas.

Com este método, o comportamento das crianças não sofre qualquer alteração, visto que o investigador apenas regista o que observa, não manipulando os sujeitos da investigação. No entanto, esta não deve ser a única técnica de recolha de dados, na medida em que tem algumas limitações. Para além de não explicar o *porquê* das crianças se comportarem da forma como se comportam, a presença do observador pode alterar o comportamento das mesmas.

### c) Análise de produtos escritos

Nesta investigação os produtos escritos dizem respeito a documentos pessoais que integram narrações produzidas pelos sujeitos (participantes/alunos). Nessas narrações, os participantes descrevem as suas próprias ações, experiências, crenças, etc. Tal como Luísa Aires (2011, p. 43) menciona estes documentos pessoais “fornecem informações sobre os gostos, relações, interesses, conceitos e visões da cultura, elementos fundamentais para a análise dos processos educativos”.

É, então, com a análise destes produtos escritos que se torna possível compreender quer as perspetivas dos alunos quer as relações que eles estabelecem com o tema em estudo. Ao longo dos produtos não é necessário que as opiniões dos alunos sejam iguais. Aliás, quanto maior for a diversidade de atividades propostas maior também será a

oportunidade de o aluno revelar e alterar as suas perspetivas, porque é viável que estas estejam em constante mudança pelas experiências a que os alunos estão sujeitos.

#### d) Inquérito

Em investigações qualitativas, o inquérito pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados. Contudo, nesta investigação de natureza mista, o inquérito é utilizado em conjunto com a observação, a análise de documentos, entre outras técnicas.

O inquérito surge numa abordagem quantitativa, uma vez que se trata de um inquérito estruturado, ou seja, em que as questões são definidas *a priori* e, por isso, não há a necessidade de uma interação entre o entrevistador e o entrevistado (o investigador e o participante). Assim sendo, de modo a abranger o número total de alunos que constituiu a amostra, distribuí um questionário impresso para os participantes preencherem e devolverem. O inquérito aplicado era estruturado, ou seja, cada aluno foi inquirido acerca do mesmo conjunto de questões. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 135), este tipo de estrutura permite obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, pois não existe flexibilidade na ordem nem no tipo de questões.

Ao longo da resolução do inquérito foi importante ir acompanhando os alunos para garantir que as questões aplicadas eram entendidas e objetivas. No entanto, este acompanhamento não permite ainda assim o envolvimento do investigador como observador participante, pois é importante que as respostas dos alunos não sejam influenciadas. A grande finalidade do inquérito, nesta investigação, é a recolha de dados necessários para a compreensão da evolução das perspetivas dos alunos face ao tema estudado.

## **2. Quadro metodológico**

### **2.1. Abordagem à multiculturalidade**

O quadro metodológico consiste na apresentação da estrutura da investigação, mais concretamente da metodologia utilizada para obter uma resposta ao problema que constituiu o ponto de partida para a investigação.

Tal como já foi referido no início, esta investigação tem como subtema a multiculturalidade no sentido de promover nas crianças a valorização e a consciencialização da diversidade cultural que existe no mundo e na literatura. Esta finalidade vai ao encontro da perspetiva defendida por Canen. De acordo com essa perspetiva, a autora assume que “a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas” (Canen, s.d., p 94).

### **2.2. Problema/pergunta de partida**

Tendo como ponto de partida a problemática do imaginário social (Sousa, 2004, p. 11), surge o seguinte problema: será que os alunos têm consciência da multiculturalidade existente no mundo? E na literatura?

Esta problemática está intimamente relacionada com a teoria da *imaginação social* definida por Ricoeur (citado em Miranda, 2002, p. 76), segundo a qual o imaginário social consiste numa imaginação cultural que opera de forma simultaneamente construtiva e destrutiva face à realidade social. É neste sentido que, com esta investigação, pretendo estudar a relação que as crianças estabelecem com a multiculturalidade, isto é, com a diversidade de culturas com que nos deparamos nas sociedades atuais.

### **2.3. Objetivos de aprendizagem**

Para desenvolver nos alunos os valores de igualdade e de justiça decidi propor-lhes um conjunto de atividades que teve como base a leitura e interpretação do texto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares. Escolhi este texto como ponto de partida para a investigação pedagógica, dado que retrata a importância da existência de culturas diferentes no mundo. Para além disso, a história é acompanhada de várias ilustrações que clarificam alguns aspetos relacionados com a cultura, nomeadamente a cor da pele, o vestuário, entre outros. Com a leitura desta história pretendia-se assegurar a igualdade e a dignidade de todas as crianças e promover a sua identidade cultural, desmistificando algumas ideologias menos realistas que algumas crianças apresentam. Esta obra relaciona-se com uma outra já referida anteriormente, *História com Recadinho*, na medida em que apela à solidariedade e à justiça entre os homens, procurando desconstruir alguns preconceitos. Também é possível estabelecer uma relação com a obra *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, visto que o autor pretende dar a conhecer a cultura africana para que os leitores respeitem as diferenças culturais numa perspetiva de sociedade democrática.

Embora a turma tivesse apenas o caso de um aluno estrangeiro é importante abordar este tema com eles, na medida em que, segundo João André (2005, p. 53), a vivência da pluralidade e da diversidade de culturas é cada vez mais frequente numa sociedade que se afirma eminentemente como uma sociedade de comunicação. Por consequência, a escola não pode ser indiferente às diferenças e é com base nesta perspetiva que os professores devem propor leituras em que existe uma abordagem à multiculturalidade.

A leitura de imagens, que assume particular importância na dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, depende do aluno, tanto quanto do professor, resultando assim da interação entre emissor e recetor (Calado, 1994, p. 50). Por exemplo, uma mesma imagem pode suscitar diferentes leituras, provenientes dos diversos saberes investidos na imagem, ou seja, tal como Isabel Calado (1994, p. 60) argumenta, a leitura de imagens depende da mobilização de idioletos do leitor. Assim sendo, a imagem literária presente na história será o principal objeto de estudo, visto que, tal como Pageaux (2001, p. 50) afirma “toda e qualquer imagem procede de uma tomada de consciência, por menor que ela seja”.

Para que o objeto de estudo seja clarificado é importante colocar uma hipótese, a qual poderá ou não ser confirmada através de experiências de aprendizagem que, por sua vez, são realizadas para encontrar uma resposta ao problema ou pergunta de partida. Será então apresentada a hipótese seguida da descrição das experiências de aprendizagem realizadas.

A hipótese (tese a validar pela prática) que levantei é a de que os alunos valorizam as outras culturas, mas não têm consciência do que significa e do que envolve a multiculturalidade, ou seja, não entendem que a sociedade multicultural é “o culminar da ideia democrática, como reconhecimento da pluralidade dos interesses, das opiniões e dos valores” (Branco, citado em Paraskeva, 2006, p. 46).

#### **2.4. Realização de experiências de aprendizagem**

As experiências de aprendizagem que pus em prática com os dezoito alunos que constituíram a amostra foram essenciais para testar a hipótese anterior. Com o intuito de confirmar a hipótese colocada e ainda de perceber a extensão da consciência dos alunos face à multiculturalidade

presente na literatura, foi proposto aos alunos um conjunto de atividades que apelava à revelação das suas perspetivas individuais.

Além da confirmação da hipótese, com esta investigação pretendia ainda analisar-se o percurso dos alunos, ou seja, a evolução das suas perspetivas face ao tema em estudo, visto que os resultados não são tão importantes comparativamente com o processo ao longo de toda a investigação.

É importante referir que além dos materiais curriculares e outros pedagógico-didáticos, os alunos dispuseram ainda de sucessivas orientações que disponibilizei no sentido de garantir que as perguntas eram compreendidas na íntegra e que as reflexões eram feitas no sentido pretendido.

Numa primeira fase, dei a conhecer aos alunos o texto “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares (anexo 1), o qual é o ponto de partida para a investigação intitulada: “A imagem da criança na literatura”. Este texto dá o nome à obra da mesma autora, da qual constam uma variedade de histórias. A OIKOS e a UNICEF adotaram esta obra como base de uma campanha conjunta contra o racismo e a segregação.

Luísa Ducla Soares já publicou mais de 80 obras e tem elaborado para o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, para o Ministério da Educação e Fundação Gulbenkian diversas publicações seletivas da literatura infantil nacional e internacional. Desenvolve também junto das escolas e bibliotecas ações de incentivo à leitura, assim como realiza conferências e comunicações sobre a problemática relacionada com os jovens e a leitura e sobre a literatura para os mais novos.

O texto “Meninos de todas as cores” retrata a história de um menino chamado Miguel que vivia numa terra de meninos brancos e um certo dia

decide fazer uma grande viagem por todo o mundo. Nessa viagem o menino conhece outras terras e meninos de outras culturas que lhe explicam o valor da sua cultura. Esta abordagem é feita de uma forma muito clara para que as crianças compreendam que todas as culturas são importantes e que, por isso mesmo, todas devem ser valorizadas. Este é o motivo pelo qual escolhi este texto para desenvolver a minha investigação, pois considero que a multiculturalidade deve ser trabalhada no sentido de fazer ver aos alunos que a diferença deve ser respeitada.

Deste modo, para garantir que estes objetivos são atingidos, estruturei um conjunto de atividades (anexo 2) que teve o texto “Meninos de todas as cores” como ponto de partida, tendo a multiculturalidade como fio condutor.

Começou-se pela análise do título do texto, referindo-se oralmente, e posteriormente registando no quadro, o que o título sugeria, ou seja, o assunto do texto (anexo 3). Ainda nesta atividade, foi feita a interpretação do texto em conjunto com os alunos, com a finalidade de recolher as ideias prévias dos alunos no que diz respeito ao significado da multiculturalidade e ao que esta envolve.

De seguida, foi proposto aos alunos a produção de um texto (anexo 3) com a finalização da história, uma vez que o texto não se encontrava completo. Com esta atividade pretendia-se perceber a relação que cada aluno tinha estabelecido com a história ou com certas personagens.

Seguiu-se a terceira atividade em que os alunos foram convidados a elaborar a caracterização física e psicológica de um dos meninos da história do texto. Esta atividade foi proposta com o intuito de analisar não só as ilustrações<sup>7</sup> efetuadas, mas também as descrições físicas e

---

<sup>7</sup> “A ilustração é um conjunto de elementos visuais comunicativos que supõem uma relação com um texto verbal” (Calado, 2003, p. 498).

psicológicas das personagens. Esta análise permitiu fazer uma leitura do que a criança imagina, visto que o desenho e as descrições detalhadas revelam uma linguagem própria na qual a criança manifesta as suas perspetivas acerca da personagem e, conseqüentemente, da sua cultura.

Como quarta atividade decidi apresentar o final original da história (anexo 4) para que os alunos fossem capazes de comparar a sua versão com a primeira. Embora tenha feito esta comparação através dos registos dos alunos, esta proposta em grande grupo foi também muito importante. Para além de ter sido colocada em grande grupo para possibilitar a partilha de ideias entre alunos, teve também como intenção captar as reações dos alunos face ao final apresentado.

A quinta atividade consistiu na elaboração de uma carta a uma personagem da história, à escolha de cada aluno (anexo 5) . Esta produção escrita permitiu-me recolher dados concretos sobre as perspetivas dos alunos face à personagem escolhida. Não só foi possível perceber as razões pelas quais os alunos escolheram determinada personagem, mas também tive a oportunidade de esclarecer as relações que os alunos estabeleceram com essas mesmas personagens. Com esta atividade o envolvimento dos alunos com a multiculturalidade torna-se evidente pelas curiosidades demonstradas ao longo da carta.

Surge ainda uma sexta atividade, o inquérito final aos alunos acerca da história (anexo 6). Este inquérito é composto por várias questões a partir das quais os alunos revelam a imagem que construíram sobre algumas personagens, expressam a relação com determinadas personagens e esclarecem o seu ponto de vista face à multiculturalidade na história. Algumas questões fazem ainda uma transposição da multiculturalidade para a multiculturalidade no mundo, demonstrando a forma como os alunos se envolvem com as inúmeras culturas no seu quotidiano.

Por último, e não menos importante, decidi articular a peça de teatro, que me tinha sido solicitada pela professora cooperante, com esta investigação, com a finalidade de avaliar as perspetivas formadas pelos alunos após o trabalho desenvolvido. Como tal, a construção da história da peça de teatro teve algumas condições prévias de escrita como a presença de culturas diferentes e a representação da atitude que todos os cidadãos devem ter perante a multiculturalidade, tomando consciência e respeitando as inúmeras culturas que existem no mundo e a forma como podemos viver tirando partido dessa aceitação e respeito. Estes aspetos foram construídos e representados, exclusivamente, pelos alunos para que estes apresentassem a multiculturalidade conforme a conhecem e entendem. Assim, consegui finalizar a análise sobre o percurso dos alunos e, conseqüentemente, tirar conclusões sobre as perspetivas dos alunos perante a valorização das outras culturas e a consciência desenvolvida ao longo das atividades colocadas em prática acerca do que significa e do que envolve a multiculturalidade.

### **3. Apresentação e análise dos resultados**

Passamos ao confronto dos resultados dos alunos com os dados fornecidos pela história. Trata-se de analisar se o texto literário está ou não em conformidade com uma certa situação social e cultural, assim como de verificar se as perspetivas dos alunos se alteram face à multiculturalidade. Esta alteração permite não só o estudo das representações mentais dos alunos, mas também a evolução do seu percurso em paralelo aos objetivos traçados para esta investigação.

Em primeiro lugar, a comparação do texto literário à realidade social exige o esclarecimento da ambigüidade da palavra multiculturalidade. Segundo João Maria André (2005, p. 107), a multiplicidade de culturas

pode ter “a sua raiz numa diversidade étnica, numa pluralidade de nacionalidades, numa diferença entre religiões ou ainda, entre outros fatores, numa heterogeneidade de estilos de vida por grupos sociais distintos”. Neste caso, a investigação centrou-se sobretudo na diversidade étnica e na pluralidade de nacionalidades, na medida em que o texto trabalhado com os alunos (“Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares) abordava diferentes terras e, por consequência, diferentes cores de pele. Esta abordagem está em conformidade com a situação social que se vive nos dias de hoje, pois, tal como já foi referido, os alunos deparam-se cada vez mais com esta pluralidade, a qual deve ser valorizada e respeitada por todos.

Em segundo lugar, a análise das perspetivas dos alunos foi feita tendo em conta a teoria de Ricoeur mencionada anteriormente, visto que a representação mental dos alunos tanto pode ser construtiva como também pode ser destrutiva face à realidade social. Tal como Paul Ricoeur defende a representação da imagem está aliada à metáfora, na medida em que este último conceito consiste na reprodução de realidades abstratas a partir da interpretação literária de ideias opostas como sendo ideias próximas. Ricoeur (1976, p. 63) acrescenta ainda que se a metáfora “não consiste em vestir uma ideia com uma imagem, se consiste antes em reduzir o choque gerado por duas ideias incompatíveis, então, é na redução do hiato ou diferença que a semelhança desempenha um papel”. Para que esta análise seja coerente e justificada apresento, de seguida, a análise dos resultados de cada uma das atividades propostas para que, posteriormente, possa ser feita uma análise final face ao percurso dos alunos.

É importante ainda referir que para que as perspetivas de cada criança face à multiculturalidade assegurem a igualdade e a dignidade de todas as

crianças é necessário trabalhar com elas exaustivamente o tema para que as crianças não só valorizem as outras culturas, mas também as respeitem tendo consciência do que significa e do que envolve a multiculturalidade. Esta afirmação constituiu a hipótese colocada no início da investigação que, através da realização das primeiras experiências de aprendizagem, foi confirmada.

Na primeira atividade, que consistiu na análise do título do texto, a maioria dos alunos afirmou que o título sugere que o texto iria retratar meninos de várias cores, ou seja, meninos de diferentes cores de pele. Alguns alunos acrescentaram ainda que em terras diferentes os meninos não têm cores iguais, ou seja, há meninos de outras cores nos outros países.

Com a análise destas respostas e ainda com as respostas dadas ao longo da interpretação do texto consegui recolher as ideias prévias dos alunos, compreendendo que a maioria dos alunos relaciona a multiculturalidade com as diferentes cores de pele.

De seguida, foi proposto aos alunos a finalização da história, a partir da qual puderam expressar aquilo que gostariam que acontecesse a cada uma das personagens, consoante a relação estabelecida com cada uma delas. Os alunos não só manifestaram interesse nas várias culturas mencionadas na história, como também demonstraram interesse em conhecer outras. Um exemplo disso foi a imaginação de grande parte dos alunos em desejar que a história terminasse com mais uma viagem, na qual o Miguel entraria em contacto com outra cultura diferente.

Aproveito ainda para destacar que dos dezoito alunos, duas alunas optaram por descrever os aspetos distintos de cultura para cultura, nomeadamente a língua, os costumes e as tradições. Estes dois exemplos comprovam que alguns dos alunos já tinham a noção do que consiste e do

que envolve a multiculturalidade, mesmo que de uma forma superficial e ainda que não usem o conceito.

Outro exemplo que destaco aqui é o final de história de uma das crianças (anexo 7) que para além de valorizar a multiculturalidade, tem ainda a preocupação de demonstrar o quão é importante respeitar a diferença, afirmando que «somos todos amigos seja qual for a cor».

Na terceira atividade, os alunos foram convidados a elaborar a caracterização física e psicológica de um dos meninos da história do texto. As caracterizações feitas pelos alunos encontram-se no anexo 8, a partir do qual é possível verificar que as caracterizações dos meninos das outras culturas foram muito mais pormenorizadas pela facilidade em destacar aspetos próprios da cultura. Por exemplo, a personagem Flor de Lótus foi caracterizada pelos alunos com um vestuário típico das chinesas, enquanto o Pena de Águia e o Lumumba foram caracterizados com um vestuário simples. Já o Ali Bábá foi representado por um vestuário típico da sua cultura, ou seja, árabe.

Das várias caracterizações, destaco alguns pormenores interessantes que tornam as caracterizações mais reais e coerente com a realidade cultural. Uma das alunas (aluna B.R.) foi pesquisar o nome do vestuário das chinesas (shian-í) e outra (aluna S.) teve a preocupação de desenhar o chapéu turbante e os sapatos bicudos que associa à cultura do Ali-Bábá.

Quanto ao Lumumba, uns dos alunos (aluno P.D.), para além de ter caracterizado a personagem fisicamente, também descreveu os seus hábitos e costumes mediante a sua cultura. Um exemplo disso foi a referência à caça, que foi descrita no texto e ilustrada no desenho que acompanha o texto.

Como quarta atividade, apresentei o final original da história para que os alunos fossem capazes de comparar a sua versão com a primeira. Esta

atividade decorreu conforme o planeado, sendo que o fim apresentado foi ao encontro das expectativas dos alunos, pois todos eles tinham o desejo de que a história terminasse com um final feliz para todas as personagens, independentemente da sua cultura.

A quinta atividade consistiu na elaboração de uma carta a uma personagem da história. A distribuição da escolha das personagens foi muito equilibrada, à excepção da personagem do Miguel que foi escolhida por seis alunos. O dobro dos alunos escolheu as restantes personagens. A leitura das várias cartas permitiu-me perceber que os alunos estabeleceram uma relação próxima com determinadas personagens por dois grandes motivos. O primeiro motivo prende-se com o facto de ter o desejo de ser como a personagem descrita, sobretudo no que diz respeito à personalidade da mesma. O segundo motivo está relacionado com o interesse pela cultura, o que se tornou evidente pelas curiosidades demonstradas por alguns alunos ao longo da carta. Para além das curiosidades, outros alunos mencionaram aspetos interessantes que estão intimamente relacionados com o conceito de cultura. Destaco o exemplo de umas das crianças que escreveu uma carta ao Pena de Águia (anexo 9), fazendo referência à língua de cada uma das culturas, bem como outra criança que mencionou um dos hábitos da cultura da personagem, a caça (anexo 9). Este aluno teve ainda a preocupação de justificar o motivo pelo qual escolheu o Lumumba, dando ainda a entender que uma das características da personagem (ser caçador) despertou em si lembranças da sua família, nomeadamente do seu avô.

Foi também proposto aos alunos a ilustração livre da história. No entanto, apenas onze alunos realizaram esta atividade, uma vez que se tratou do aproveitamento de um tempo livre que determinados alunos

tiveram acesso. Os restantes alunos encontravam-se a terminar outros trabalhos.

Dos onze alunos, que participaram nesta atividade, a maioria optou por outras culturas que não a nossa. No entanto, alguns alunos não escolheram uma única personagem, mas sim todas, o que comprova que ao longo da investigação os alunos estabeleceram uma relação próxima com as várias culturas.

A sexta atividade, o inquérito final aos alunos, permitiu-me analisar a imagem que cada aluno construiu sobre algumas personagens, assim como a relação que cada um deles criou com determinadas personagens. Esta leitura não só expressa o percurso do aluno face à multiculturalidade na literatura, como também manifesta o modo como os alunos se relacionam com a diversidade cultural nas sociedades atuais. Para clarificar todos estes aspetos apresento, de seguida, uma análise minuciosa das respostas dadas pelos alunos a cada uma das questões do inquérito.

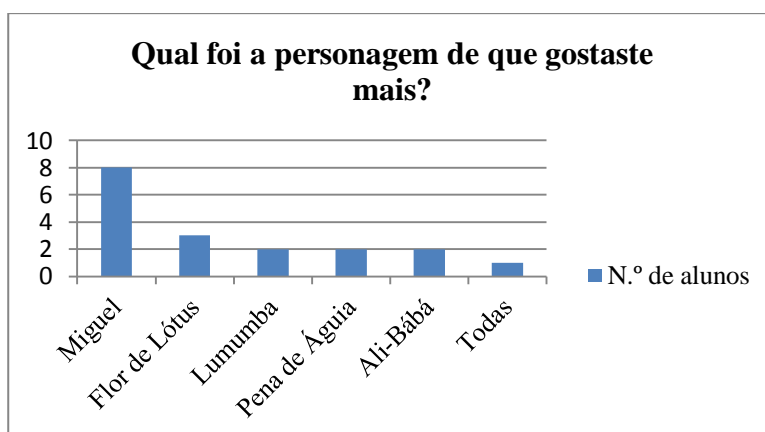
A resposta à primeira pergunta do inquérito (anexo 6) não era baseada nas informações dadas pelo texto, mas sim a partir da interpretação dessas mesmas informações. Embora no texto não seja referido o país onde o Miguel vive, esta questão foi colocada aos alunos com o intuito de perceber se estes associam a cor da pele branca aos portugueses, visto que os alunos que responderam a este inquérito são de nacionalidade portuguesa. Tal como era previsto, metade dos alunos responderam que o Miguel vivia em Portugal.

No entanto, mesmo sendo o Miguel um menino branco, a outra metade dos alunos acredita que ele não vive em Portugal, deixando bem clara a ideia de que existem meninos brancos em Portugal e noutros países. Dois alunos referiram que o Miguel vive em Inglaterra, um na

China e outro na Rússia. Outro aluno referiu ainda os EUA e outro o Brasil. Por lapso, alguns alunos referiram outros locais (Grã-Bretanha, Gronelândia e América) que não são países tal como tinha sido solicitado.

Por outro lado, quando se questionou os alunos quanto ao continente de origem da personagem Lumumba nenhum aluno teve dúvidas, sendo que cem por cento dos alunos respondeu África. Esta resposta deve-se ao facto de os alunos associarem a cor de pele castanha aos meninos de nacionalidade africana. Ainda assim, é importante ter em conta que nem todos os africanos têm a cor de pele castanha, como é o caso dos árabes.

No que diz respeito à personagem preferida pelos alunos as respostas foram variadas mas, ainda assim, a personagem do Miguel foi escolhida por um maior número. A distribuição pelas restantes personagens foi equilibrada, tal como se pode verificar no seguinte gráfico:



**Gráfico I:** Personagens preferidas dos alunos.

A preferência pelo Miguel, a personagem principal, pode estar associada à possibilidade de os alunos se sentirem mais próximos desta personagem pelas suas parecenças quanto à cor, bem como quanto à sua personalidade e origem geográfica. Esta última possibilidade pode ser

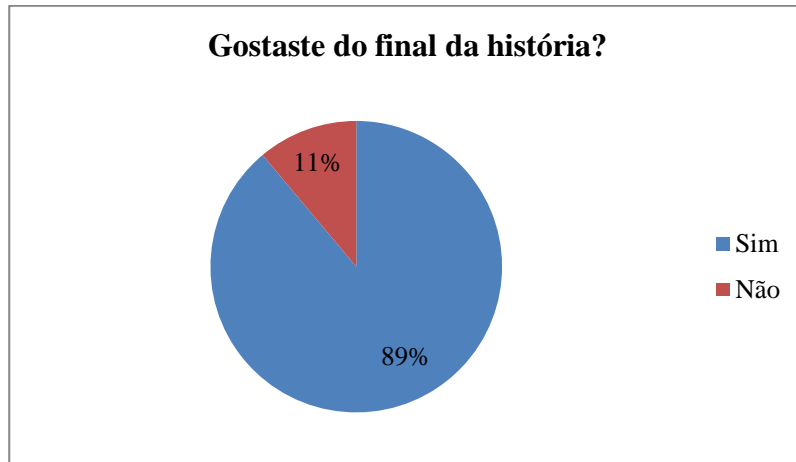
confirmada com alguns argumentos dados pelos alunos: «é amigo de toda a gente», «conseguiu dar-se com toda a gente que encontrou na sua viagem» ou ainda porque o Miguel aceitou «os meninos de outras culturas» ao contrário de outros meninos que só aceitam as suas. No entanto, a razão da preferência mais comum nos alunos foi o facto de a personagem ter viajado pelo mundo. Dos oito alunos que escolheram o Miguel, três justificaram a sua escolha pela vontade de viajar tal como ele. Nestes oito alunos não está incluída a resposta de um dos alunos, visto que este seleccionou todas as personagens. O aluno (aluno J.P.A.) justificou ter escolhido todas as personagens, porque são todos diferentes, mas todos iguais, daí a indecisão para escolher uma das personagens como a preferida.

Ainda assim, esta preferência por todas as personagens foi construída ao longo da implementação da investigação, porque este mesmo aluno tinha inicialmente uma única personagem preferida, o Pena de Águia. Esta conclusão é confirmada pela análise dos vários trabalhos do aluno: em todos os trabalhos solicitados o aluno escolheu sempre a mesma personagem, quer na caracterização e na escrita da carta a uma personagem, quer no desenho livre. A evolução deste aluno é bastante interessante, porque demonstra que as representações mentais do aluno sofreram alterações, na medida em que passou a valorizar as várias culturas, respeitando-as e compreendendo a importância das mesmas.

A relação que os alunos estabelecem com as personagens influencia as suas respostas quanto a uma das perguntas também inseridas no inquérito feito aos alunos: “Gostaste do final da história?”.

A maioria dos alunos, mais precisamente dezoito alunos (89%), respondeu que tinha gostado do final da história enquanto apenas dois

alunos (11%) responderam o contrário. Esta discrepância de respostas pode ser observada no seguinte gráfico:



**Gráfico II:** Opinião dos alunos acerca do final da história.

Esta influência deve-se ao facto, por um lado, de os alunos ao terem lido a história esperarem que determinadas personagens tivessem certos comportamentos como, por exemplo, a maioria dos alunos esperava que o Miguel ficasse amigo de todos os outros meninos, independentemente da cor de cada um deles.

Por outro lado, a preferência por determinadas personagens pode influenciar o percurso que os alunos imaginam ao longo da história para essa mesma personagem. Neste sentido, se o final da história original for ao encontro do final criado pelos alunos, estes têm uma maior facilidade em assumir que gostaram do final apresentado. Pelo contrário, se o final original não tiver qualquer relação com o final criado pelos alunos, estes terão uma maior dificuldade em aceitá-lo. Ainda assim, os dois alunos (aluno D.P. e aluno D.N.) que negaram ter gostado do final da história não inventaram um final muito diferente do original, o que comprova uma das hipóteses colocadas anteriormente. Um desses alunos (aluno

D.N.) justificou, ainda, não ter gostado do final da história «porque não acaba num final triste». Embora o aluno tenha referido preferir histórias que acabem com um final triste, o final da sua história é feliz, em que a personagem Miguel faz mais um amigo, o que não corresponde à justificação dada anteriormente.

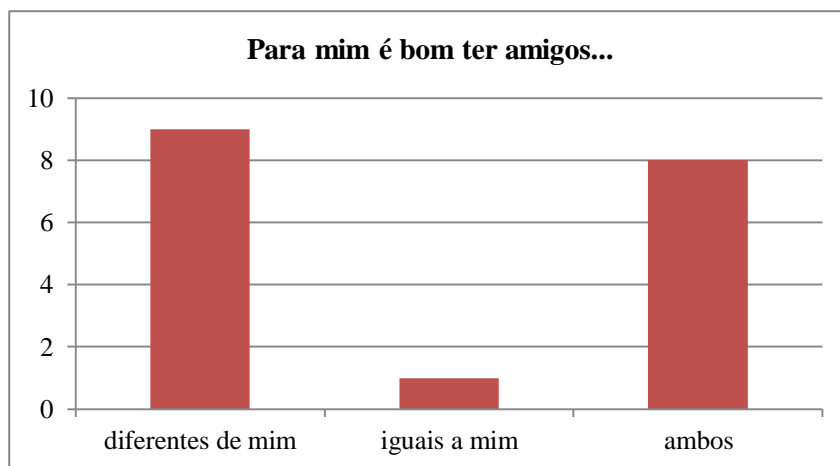
A primeira hipótese foi também confirmada, porque grande parte dos alunos que afirmou ter gostado do final da história inventou, anteriormente, um final semelhante.

As justificações dadas pelos alunos podem-se agrupar num único conjunto, uma vez que todos concordaram com o facto de, depois da sua longa viagem, Miguel ter passado a valorizar as outras culturas. Esta conclusão pode ser confirmada com a análise a algumas respostas dadas pelos alunos: «Porque o Miguel pintava desenhos com meninos de várias cores, enquanto que os outros não»; «Eu gostei do final da história porque o Miguel desenhou os meninos de várias culturas»; «Eu gostei do final da história porque o Miguel diz que somos todos importantes».

Um aluno referiu ainda que o final da história «quer dizer que nós somos todos iguais» o que se assemelha a uma resposta dada por outro aluno: «Porque todos os meninos têm os mesmos direitos». Com estas respostas pode-se concluir que a maioria dos alunos compreendeu que devemos valorizar todas as culturas porque todas elas são importantes na sociedade. Esta evolução de pensamento é também bastante visível na construção da história para a peça de teatro em que os alunos chegam à conclusão de que podemos ser todos amigos seja qual for a nossa cor ou cultura.

Todos os alunos (dezoito alunos) afirmaram que devemos respeitar todos os meninos, seja qual for a cor, o que comprova que os alunos são capazes de valorizar as outras culturas, não considerando a sua como

única. Esta hipótese pode ser confirmada com o gráfico seguinte, em que é possível observar que metade dos alunos prefere ter amigos diferentes do que ter amigos iguais.



**Gráfico III:** Preferência dos alunos face a ter amigos iguais, diferentes ou ambos.

A maioria dos alunos que afirmou gostar de ter amigos diferentes apresentou a mesma razão: ter a possibilidade de aprender coisas novas uns com os outros. Um aluno (aluno L.O.) acrescentou ainda o que podemos aprender com os amigos que são diferentes: «porque aprendemos coisas uns com os outros, coisas que nunca vimos, sabores diferentes e muitas outras coisas». Para além da culinária ser diferente, dois alunos mencionaram outros aspetos que também diferem de cultura para cultura: os costumes («Sim, porque os meninos de outras culturas têm jogos e costumes diferentes») e a língua («Sim, é bom ter amigos diferentes porque posso aprender a falar com eles e eles comigo»).

Os alunos que consideraram ser bom ter amigos diferentes e iguais justificaram com o facto de aprendermos tanto com os amigos iguais como com os amigos diferentes. Outros realçaram ainda o facto de que

com os amigos diferentes aprendemos jogos diferentes, novas línguas e hábitos e costumes diferentes. Estes alunos consideram, portanto, que é bastante positivo conhecer outras culturas e aprender o que há de bom nelas, tal como outro aluno referiu: «É melhor ter culturas diferentes [no mundo] porque [os meninos] podem contar [aos outros] as tradições». Esta afirmação demonstra que a multiculturalidade foi entendida não só como uma pluralidade de nacionalidades, mas também como uma heterogeneidade de estilos de vida por grupos sociais distintos. Contudo, três alunos mencionaram as mesmas razões pelas quais também gostam de ter amigos iguais: estes alunos consideram que é bom ter amigos iguais a eles, porque: «já sabem jogar aos meus jogos» ou «podem brincar comigo da mesma maneira». Outro destes três alunos acrescentou ainda que, como têm os mesmos costumes, ele já sabe muita coisa sobre eles, o que justifica a necessidade que as crianças têm nestas idades de conhecer muito bem os seus amigos. Apenas um aluno considera que é bom ter amigos iguais, excluindo a hipótese de gostar de ter amigos diferentes.

Para terminar, a última questão do inquérito aborda o contacto que os alunos já tiveram ou não com livros sobre o mesmo tema, tal como se pode verificar no gráfico:



**Gráfico IV:** Contacto dos alunos com outras histórias sobre o mesmo tema.

Assim, constata-se que, dos dezoito alunos, treze nunca leram uma história com meninos de outras cores, o que explica a dificuldade de alguns alunos em entenderem em que consiste uma cultura diferente. A maior parte dos alunos associa apenas a cor ou o país de origem a uma cultura, o que não é verdade. Uma cultura é também caracterizada pelos seus interesses, opiniões e valores. Por outras palavras, Maria Luísa Branco (citada em Paraskeva, 2006, p. 46) defende que a multiculturalidade requer o respeito mútuo pelas diferenças culturais, políticas e intelectuais.

Dos dezoito alunos, apenas cinco (28%) já tinham lido uma história com meninos de outras cores, para além da utilizada nesta investigação (“Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares). Das obras já lidas por estes alunos enumeram-se apenas duas diferentes: o *Alfabeto dos Países* e o *Menino Preto*. Alguns alunos leram o livro em casa e mesmo aqueles que leram na escola, a leitura foi feita nos tempos livres e por iniciativa dos alunos e não por proposta dos professores da escola. Esta observação permite-me concluir que a abordagem à multiculturalidade é

muito rara, o que justifica a importância desta investigação face à pluralidade de culturas nas sociedades atuais.

Ainda assim, é bastante positivo os alunos por iniciativa própria interessarem-se por este tipo de livros. Essa leitura permite-lhes tomarem consciência de que existem inúmeras culturas no mundo. Em consequência disso, estes mesmos alunos demonstraram compreender, ao longo da investigação, o que envolve ser de uma cultura diferente, isto é, compreenderam que ser de uma cultura diferente é ter hábitos e costumes diferentes, falar uma língua também diferente, ter uma alimentação diferente, entre outros aspetos. Esta última questão do inquérito ajudamos a compreender a facilidade que alguns alunos tiveram em compreender a multiculturalidade existente no nosso mundo.

Como última atividade preparou-se a peça de teatro (anexo 10) que tinha como finalidade avaliar as perspetivas formadas pelos alunos após o trabalho desenvolvido ao longo da investigação. Não só consegui perceber que todos os alunos (mesmo aqueles que no inquérito responderam preferir ter amigos iguais) compreendem o conceito da multiculturalidade, como também a valorizam, visto que tomaram consciência da importância de respeitar as inúmeras culturas que existem no mundo. Nesta sequência de ideias surge o lema proposto pelos alunos: “Todos diferentes, mas todos iguais”. Esta conclusão vai ao encontro do modelo crítico ou sociopolítico defendido por João Maria André, que assenta no princípio da igualdade na diversidade, sem atribuir supremacia a qualquer cultura (André, 2005, p. 62).

É importante ainda realçar que o conjunto de atividades proposto em paralelo ao texto, e sobretudo a construção da história para a peça de teatro, resultou em novas representações mentais por partes dos alunos face à multiculturalidade. É neste sentido que a análise não se debruça

apenas nos resultados, mas sim no percurso dos alunos, pois só assim é possível compreender a evolução das perspetivas dos alunos.

#### **4. Conclusões sobre a investigação**

Embora os resultados tenham sido positivos, há que realçar que o tipo de investigação aplicada, investigação qualitativa, tem algumas limitações sobre as quais tive de ter atenção. Para além da objetividade não ser inteiramente válida, pois depende dos conhecimentos e da sensibilidade do investigador, outra dificuldade relaciona-se com o tempo que, neste caso, não permitiu observações prolongadas.

Tive ainda como preocupação o envolvimento com os alunos, na medida em que a minha intervenção excessiva poderia alterar o comportamento dos alunos. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem do comportamento que o investigador espera que eles tenham, podem utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos. Nesse caso, os resultados obtidos não seriam fidedignos, o que faria com que as conclusões do estudo não fossem válidas. Assim sendo, para contrariar esta situação, procurei não expor a minha opinião em caso algum, clarificando apenas o que era pretendido com as várias atividades propostas, bem como esclarecendo as dúvidas dos alunos.

Ainda no que diz respeito às dificuldades sentidas, o tempo de intervenção foi reduzido, o que não me permitiu trabalhar com os alunos os diferentes motivos pelos quais existe uma grande multiplicidade de culturas no mundo. Pelo contrário, se o tempo de aplicação da investigação fosse mais prolongado, teria reestruturado a planificação com o intuito de focar a multiculturalidade nas várias componentes que lhe dão origem, nomeadamente na diversidade de religiões e na heterogeneidade de estilos de vida dos vários povos. Ainda assim, o

conjunto de atividades propostas aos alunos foi relevante, porque a pluralidade de culturas nas sociedades de hoje requer que a abordagem à multiculturalidade seja feita juntos dos alunos, o que não se tem vindo a verificar no panorama atual das escolas. O feedback dado pelos alunos veio comprovar esta ideia, visto que a maioria dos alunos associava apenas a cor ou o país de origem a uma cultura, desconhecendo as outras características, como os interesses e os valores.

Quanto à finalidade desta investigação pedagógica é importante destacar que o subtema da multiculturalidade permitiu desenvolver nas crianças a valorização e a consciencialização da diversidade cultural existente no mundo e na literatura. Por isso, ao confrontar os resultados obtidos com as intenções educativas delineadas, posso concluir que esta investigação foi concretizada com sucesso, na medida em que foi possível assegurar a igualdade e a dignidade de todas as crianças e promover a sua identidade cultural, desmistificando algumas ideologias menos realistas que algumas crianças apresentam. Para isso foi essencial o estudo da imagem literária, pois foi a partir dela que se tornaram evidentes as ideologias/estereótipos das crianças. Calvino (citado em Calado, 2003, p. 510) reforça esta ideia, mencionando que as imagens “chegam inesperadamente a decidir situações que nem as conjeturas do pensamento nem os recursos da linguagem conseguiriam resolver”.

A valorização da identidade cultural faz com que as crianças aprendam a viver nas sociedades atuais em que a pluralidade é frequente, assim como também aprendam a viver tirando partido da aceitação e respeito pela diferença.

Estes resultados estão intimamente relacionados com a filosofia intercultural defendida por João Maria André (2005, p. 106), assente no diálogo entre culturas. A importância do diálogo entre culturas é também

reforçada pelo documento produzido pelo Ministério da Educação, intitulado: *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Este documento esclarece ainda o papel da escola face à diversidade, mencionando que a escola é confrontada com o desafio de identificar e de caracterizar não só os diferentes grupos culturais em presença, mas também de conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística que lhes é peculiar.

Este desafio pressupõe, por um lado, o reconhecimento da diversidade entre culturas e, por outro, o reconhecimento da constante mudança a que a cultura está sujeita. Tal como Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 11) referem “a cultura não é estática; está constantemente em mudança, muitas vezes através da interação com outras culturas”. Portanto, só através deste desafio é que se torna possível educar para a democracia, “abandonando uma conceção individualista-universalista que, na maioria dos casos, se limita a perpetuar práticas geradoras de desigualdades” (Branco, 2006, p. 46).

Tendo em conta que o estudo da multiculturalidade é concretizado no contexto de um diálogo intercultural, a identidade das culturas, dos povos e das etnias<sup>8</sup> é mais do que uma identidade no singular, pois trata-se de identidades no plural em permanente interação e transformação (André, 2005, p. 48). A interação entre as múltiplas identidades culturais tem como resultado a educação para a cidadania que defende valores como a participação, a solidariedade e a responsabilidade. É importante que o professor promova práticas pedagógicas coerentes com os valores

---

<sup>8</sup> “Um grupo étnico é um grupo de pessoas unidas pela ancestralidade, raça, religião, linguagem e/ ou origens nacionais, as quais contribuem para um sentimento de identidade partilhada” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 11).

defendidos no sentido de educar para o diálogo entre as culturas, uma vez que

uma escola que seja um espaço público para a construção e experiência da cidadania, que vá além de uma mera transmissão de conhecimentos e se transforme num espaço sócio-cultural, com uma política pedagógica orientada no sentido da transformação social, no qual o aluno seja o sujeito do saber e onde a pedagogia tenha lugar no seio de uma perspectiva interdisciplinar, ultrapassando a fragmentação curricular existente nas escolas (Azevedo, citado em Paraskeva, 2006, p. 145).

Em suma, é importante ter como base modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade e da justiça, valorizando o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade. Assim, torna-se possível ensinar as crianças a aprender a partilhar, a respeitar e a socializar, reforçando a educação para a diferença.

**CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º  
CEB**



## **1. Organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional no 1.º CEB**

Passo, agora, a apresentar a organização das atividades no 1º CEB, que envolveu três componentes relacionadas entre si, sendo elas a planificação da ação, a intervenção e a reflexão.

A componente de planificação da ação, sob orientação do Professor Virgílio Rato, decorreu nas instalações da ESEC e visou, por um lado, análise e reflexão partilhada sobre as metodologias e estratégias utilizadas durante as intervenções semanais e, por outro lado, com base na reflexão partilhada, planificar a ação didática e pedagógica. Este espaço de reflexão/estruturação das aulas permitiu uma construção partilhada com o professor e a turma, de forma a fundamentar e projetar para a turma do 1.º CEB as sequências didáticas mais adequadas.

A componente de intervenção, decorreu ao longo do 1.º semestre, todas as segundas e terças-feiras numa escola do 1.º CEB atribuída ao meu grupo de estágio. Esta componente visou o desenvolvimento de competências de intervenção no âmbito do 1.º CEB e encerrou dois momentos. O primeiro momento de observação, com a duração de duas semanas, visou o conhecimento por parte do estagiário do contexto de intervenção, da turma (interesses e necessidades dos alunos), do trabalho pedagógico em sala de aula, do modo de funcionamento da escola na qual a turma se insere e do modo de organização do agrupamento. Da observação do contexto de intervenção resultou a caracterização que faz parte integrante deste relatório e que visou adequar de forma fundamentada e transversal as atividades e as estratégias utilizadas para uma prática educativa de qualidade na turma do 1.º CEB onde estagiei.

Posteriormente, num segundo momento de intervenção supervisionada, exerci a docência na turma e no âmbito da planificação elaborada em grupo. Tive também a preocupação de perceber os diferentes níveis e os diferentes ritmos de aprendizagem. Pode-se dizer que esta componente implicou quer a gestão curricular quer a gestão das aprendizagens face às características da turma.

Por último, surge a componente reflexiva que consiste na análise e reflexão após a intervenção, no sentido de melhorar a adequação das práticas à turma e, simultaneamente, desenvolver enquanto profissional, competências profissionais várias. Para tal, houve a necessidade de reajustar os processos de planificação ao longo da intervenção, bem como de adotar outro tipo de estratégias de forma a garantir o interesse e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. Com esta fase tive ainda a oportunidade de refletir sobre as minhas práticas, propondo e implementando abordagens alternativas. Ferreira & Santos (2007, p. 48) reforçam a importância desta fase mencionando que “as opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo”. Isabel Alarcão acrescenta ainda que esta meta-reflexão “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (1991, citada em Cravo & Abrantes, p. 65). A componente reflexiva ajudou-me, portanto, a determinar as minhas ações futuras, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções. A reflexão sobre as minhas práticas foi feita tanto a nível pessoal como em conjunto com outros intervenientes, tais como: a colega de estágio, a professora cooperante e o professor supervisor.

A articulação entre estas três grandes componentes visou a integração de saberes e de competências essenciais para a minha formação como futura profissional de educação.

## **2. Caracterização do contexto de Intervenção**

As duas primeiras semanas de estágio, destinadas à observação da turma e do contexto educativo mais alargado, possibilitou-me a recolha de informação necessária à fundamentação da minha intervenção educativa. As dimensões nas quais assentou a minha observação foram: o agrupamento, a escola e a turma. São precisamente estas as dimensões de caracterização desenvolvidas a seguir.

### **2.1. O Agrupamento de escolas**

O Agrupamento de Escolas onde fiz estágio do 1º CEB é constituído por oito estabelecimentos de ensino que se situam numa zona urbana de grande crescimento.

#### **2.1.1. Meio envolvente**

A área geográfica do agrupamento, embora seja uma zona habitada por uma classe de um nível sócio-económico médio alto e alto, inclui também bairros de habitação social com população de nível sócio-económico médio baixo ou baixo. Pode, por isso, dizer-se que as escolas do Agrupamento refletem este misto de condições de vida, que implica a necessidade de uma adaptação contínua através de estratégias e atividades diferenciadas para motivar e potenciar melhores resultados.

### **2.1.2. População escolar e recursos humanos**

O Agrupamento abrange mil duzentos e quarenta e seis alunos, cento e cinquenta e seis professores e cinquenta e sete funcionários.

### **2.1.3. Intencionalidades educativas**

O PEA engloba dois grandes domínios de intervenção, sendo eles a orientação curricular e pedagógica e a gestão e organização curricular. Estes dois domínios visam melhorar e consolidar as vertentes pedagógicas, administrativa e social, valorizando as especificidades de cada escola com a preocupação de manter e reforçar a identidade do Agrupamento. Deste modo, as principais intencionalidades educativas apresentadas no PEA consistem numa gestão mais eficiente no que diz respeito aos princípios democráticos em articulação com as várias estruturas de orientação educativa. Em sequência destas intencionalidades foram definidos objetivos como respeitar as boas práticas e as características do Agrupamento e, em simultâneo, promover ruturas significativas que promovam a renovação que se torna cada vez mais necessária ao nível dos modos de pensar, fazer e agir.

Quanto ao PCA as prioridades são a articulação e contextualização de saberes entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, assegurar a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico, diversificar as ofertas educativas, valorizar as aprendizagens experimentais, desenvolver competências, assegurar a avaliação como elemento regulador do ensino e de aprendizagem e integrar transversalmente a Educação para a Cidadania, o domínio do Português e as TIC nas áreas curriculares. O PCA revela, ainda, que a implementação de programas educativos para alunos de EE se têm revelado de primordial importância para o seu sucesso educativo.

## 2.2. A Escola

### 2.2.1. Meio envolvente

A Escola situa-se numa zona urbana bem localizada e habitada por famílias de classe média-alta (quer a nível sócio-económico quer a nível cultural) servida por boas infraestruturas de comércio e serviços.

### 2.2.2. População escolar e recursos humanos

A população escolar abrange oitenta e três alunos, inseridos em quatro turmas (1.º Ciclo) e em duas salas de atividades (JI).

A multiculturalidade não está presente numa grande dimensão pois, tal como se manifestou no Agrupamento, existem muito poucos alunos de outras nacionalidades ou etnias, como ilustra o seguinte quadro:

	Portugueses	Estrangeiros	Etnia cigana	Total
<b>N.º de alunos</b>	76	4	3	83
<b>Percentagem</b>	91,57%	4,81%	3,61%	100%

**Quadro I:** População escolar (dados referentes a 2012)

**Fonte:** Questionário à equipa educativa

Os recursos humanos dizem respeito ao pessoal docente e não docente. A distribuição dos docentes encontra-se no seguinte quadro:

	Educadores de infância	Professores titulares	Professores de EE	Professores de AE	Professores destacados	Total
<b>N.º de docentes</b>	2	4	1	2	1	10

**Quadro II:** Pessoal docente por categoria (dados referentes a 2012)

**Fonte:** Questionário à equipa educativa

Para além dos docentes, a Escola reúne cinco professores das AEC, dois auxiliares de ação educativa no JI, quatro auxiliares no 1º CEB e uma cozinheira.

### **2.2.3. Relações interpessoais e organizacionais**

O clima relacional entre professores é bastante positivo, pois a maioria das dificuldades com que os professores se deparam, face a um determinado conteúdo, bem como as estratégias de ensino são debatidas em conversas informais. A articulação entre professores é garantida pelas reuniões de departamento do 1.º CEB, pelas reuniões com os docentes de ano (de escolaridade) e por outras reuniões mensais conforme as necessidades. A professora titular reúne-se ainda com a professora de EE para a avaliação dos alunos e para a elaboração de planificações com vista a alterar o plano de trabalho segundo as necessidades dos alunos.

Os professores e os funcionários também estabelecem uma relação positiva, havendo uma boa comunicação entre eles.

### **2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais**

A escola é constituída por dois espaços principais, o interior e o exterior. O espaço exterior possui um telheiro, uma zona cimentada, um átrio coberto, um campo de jogos e um parque infantil. Tem poucas árvores e, conseqüentemente, poucas sombras, à exceção do espaço coberto pelo telheiro.

Quanto ao espaço interior, num dos edifícios estão situadas as salas de aulas do 1.º CEB e no outro edifício as salas de atividades da educação pré-escolar. O refeitório e a cozinha são espaços comuns às duas valências da Escola, o que faz com que seja um espaço inadequado face ao número elevado de alunos quando se registam as horas de maior afluência a este espaço. No entanto, este problema é contornado diariamente com a divisão dos alunos em turnos de almoço rotativos.

A escola tem também uma biblioteca que, em parceria com a CMC, abrange o JI e o 1.º CEB.

### **2.2.5. Organização do tempo**

As atividades educativas decorrem das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30, sendo este horário igual para as duas valências (JI e 1º CEB). Para além do intervalo do almoço, os alunos têm um intervalo da manhã.

As AEC, que só abrangem o 1.º CEB (Apoio ao Estudo, Inglês, Atividade Física, Atividade Desportiva, Música e Expressões Artísticas), são de carácter facultativo e são realizadas após o horário escolar. Desta forma, têm início às 16h00 e terminam às 17h30.

### **2.2.6. Articulação com as famílias e a comunidade**

A articulação da Escola com as famílias era realizada através não só das reuniões de pais no início do ano letivo, mas também de outras atividades desenvolvidas na escola, que serão descritas mais à frente. No entanto, seria desejável que esta articulação fosse muito mais alargada, pois o envolvimento parental pode contribuir para uma aprendizagem de qualidade nas escolas.

Quanto à articulação com a comunidade, a escola tem parcerias com algumas instituições, como a CMC e o CASPAE 10. O projeto em parceria com a Câmara e o CASPAE consiste na promoção de atividades de enriquecimento curricular como a Música, o Inglês, a AFD, as Atividades Lúdico-Expressivas e o AE. Regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, o Programa das AEC, no 1.º CEB, tem como finalidade garantir a todos os alunos, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo.

## **2.3. A Turma e a organização do trabalho pedagógico**

A caracterização da turma onde estagiei, foi feita com base na recolha de alguns dados fornecidos pela professora e outros observados ao longo

da prática educativa. Esta metodologia de recolha de dados não contemplou as informações contidas no PCT, dada a sua inexistência, na medida em que o decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro, ou seja, a conceção do projeto curricular de turma passou a ser facultativa.

### **2.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades**

Integrada numa escola com oitenta e três alunos, repartidos por turmas do 1.º CEB e JI, a turma em que realizei o estágio é constituída por vinte e um alunos, doze rapazes e nove raparigas. Integra dois anos de escolaridade, sendo que três alunos frequentam o 3.º ano e dezoito o 4.º ano.

Nota-se uma relação proporcional entre o nível académico das famílias e as capacidades de aprendizagem dos alunos, visto que segundo alguns estudos “os alunos com melhor rendimento escolar tendem a ser aqueles em que os pais completaram mais anos de escolaridade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 448). Embora a maioria dos pais tenha o 12.º ano, algumas famílias têm um nível académico mais baixo, o que se relaciona com as dificuldades de aprendizagem destes alunos.

Todos os alunos frequentaram o JI, tendo adquirido as competências sociais necessárias para viver em comunidade. Este aspeto é muito importante para o crescimento das crianças quer a nível pessoal quer a nível social. É ainda relevante mencionar que as crianças só poderão desenvolver as suas aprendizagens, no 1.º CEB, se tiverem desenvolvido, no pré-escolar, competências essenciais como a socialização, autoconfiança e autocontrolo. Clara Vasconcelos (2009, p. 50) acrescenta que:

assegurar que cada transição (do pré-escolar para o 1.º CEB) seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo.

No seguimento da importância das competências sociais, surge o conceito de educação para a cidadania, a qual pretende desenvolver nos alunos a solidariedade, a justiça, o diálogo e o espírito de participação na vida da comunidade. Do conjunto de competências referidas, pode-se afirmar que os alunos apresentavam algumas necessidades a nível da formação pessoal e social, nomeadamente na capacidade de trabalhar em equipa, na responsabilidade e na autonomia. Segundo Sónia Araújo (2008, p. 114):

a escola deixou de visar apenas a transmissão de conhecimentos para privilegiar também o desenvolvimento de atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade, hábitos de trabalho e atitudes de cooperação; respeito pelo trabalho dos colegas e disponibilidade para a entreatajuda.

A autonomia, bem como a capacidade crítica fazem hoje parte das funções da educação escolar (Parreiral, 2011, p. 78). Assim, é fundamental que os professores adoptem estratégias e metodologias ativas que promovam a “aquisição de conhecimentos e de competências ligados a realidades cívicas do quotidiano de uma sociedade democrática, no sentido de estimular a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade dos alunos” (Araújo, 2008, p. 105). Caso contrário, a escola não estará a contribuir para a formação de futuros cidadãos, capazes de analisar a realidade, de formular juízos, de tomar as suas próprias decisões e de implicar-se ativamente na vida social, de modo responsável e consciente.

A aprendizagem global da turma é muito positiva dada a pró-atividade da maioria dos alunos, construindo eles mesmos os seus próprios

conhecimentos. Para além de assumirem um papel ativo na sua aprendizagem, os alunos revelam ainda interesse, empenho e curiosidade nos conteúdos abordados. Ainda assim, nem todos se encontram ao mesmo nível de aprendizagem. Tal como Tonnuci (1986, p. 173) afirma: “as crianças sabem e sabem coisas diferentes e de maneiras diferentes, porque são diferentes as suas experiências, e diferentes os seus recursos”.

Na turma destacavam-se seis alunos com dificuldades de aprendizagem. Um aluno tinha como língua materna o francês, tendo dificuldades na aprendizagem do Português ao nível da escrita. Outro aluno revelava algumas dificuldades de concentração no trabalho, o que lhe dificultava o trabalho autónomo e o ritmo de trabalho. Pela insegurança que o aluno demonstrava face aos seus conhecimentos tornava-se muito lento. A autoestima dos alunos pode influenciar a sua aprendizagem, positiva ou negativamente e é, neste sentido, que Clara Vasconcelos (2009, p. 51) afirma que a autoconfiança é uma competência decisiva na integração escolar. A autora (2009, p. 51) acrescenta ainda que “uma criança com baixa autoestima dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagens mais elaboradas que lhe vão ser exigidos”.

Outros dois alunos não demonstravam interesse na maioria das atividades escolares por falta de apoio e estímulo familiar.

Já outros dois alunos apresentavam dificuldades intrínsecas: um deles tinha défice mental e hiperatividade e o outro défice cognitivo e de atenção, bem como falta de apoio familiar e baixas expectativas por parte dos pais.

Tendo em conta as dificuldades acima referidas e a individualização do processo de ensino e de aprendizagem como factor promotor de desenvolvimento, foi realizada uma adequação do processo de ensino e

de aprendizagem destes dois alunos, ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º). Neste sentido, os alunos beneficiavam de algumas medidas tais como: adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Para além destas adequações do processo de ensino e de aprendizagem, a estes dois alunos foi também aplicado um Programa Educativo Individual – PEI. As adequações referidas são essenciais para garantir uma aprendizagem positiva através de processos apropriados às necessidades dos alunos, como menciona Carlos Ferreira (2007):

Só com a individualização do ensino entendida como «o reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem» (Pacheco, 1994), é que se criam efetivas condições promotoras da qualidade da educação escolar e do sucesso de cada aluno.

Ao longo do período de observação consegui perceber algumas das intencionalidades pelas quais a professora cooperante rege a sua prática educativa na turma. A intencionalidade central é a de fazer aprender todos os alunos, valorizando a individualidade de cada um. Segundo Jiménez (2003), a escola deve optar pela EE integrada alterando “o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades” (citado em Madureira & Leite, 2003). Neste sentido, a professora procura identificar as necessidades de cada aluno, trabalhando com maior ênfase nessas áreas de forma a equilibrar os conhecimentos dos alunos em função do currículo escolar. Outra das intencionalidades é promover a participação ativa dos alunos embora, em alguns casos, não seja um processo fácil.

De forma a culminar algumas necessidades, três alunos tinham acompanhamento educativo com um professor enquanto os alunos que estão sinalizados com NEE têm apoio por parte da professora de EE consoante os tempos letivos estabelecidos no início do ano letivo. Nestes tempos letivos, a professora de EE propõe atividades que exercitem a competência que cada um deles revela maior dificuldade em desenvolver. Na sua ação, a professora aplica medidas de adequação no currículo, no processo de avaliação e apoio pedagógico personalizado. Estas medidas surgem na perspetiva da escola inclusiva, incluindo os alunos com NEE.

### **2.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula**

#### **2.3.2.1. Metodologias da Orientadora Cooperante**

As metodologias do professor estão inteiramente relacionadas com a organização das experiências educativas na sala, a qual depende não só da organização da sala de aula, bem como da atitude do professor, visto que a sala de aula deve ser vista enquanto “cenário pedagógico” (Doyle, 1986) e enquanto cenário relacional “onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar” (Ferreira & Santos, 2007, p. 36).

#### Organização do espaço psicopedagógico

É importante analisar a disposição dos alunos na sala de aula, uma vez que este tipo de organização influencia as experiências educativas que decorrem entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios alunos. Ferreira & Santos (2007, p. 44) salientam que a disposição espacial dos alunos “é uma das variáveis ecológicas que exerce maior influência no comportamento dos estudantes e do próprio professor”.

Na turma onde estagiei, a disposição dos alunos é feita de igual forma para os dois anos de escolaridade, pois os alunos encontravam-se

maioritadamente dispostos em filas. Contudo, mesmo que as atividades realizadas pela professora sejam essencialmente de natureza individualizada, o lugar onde os alunos se encontram não é indiferente ao seu comportamento na sala ou ao comportamento do professor (Ferreira & Santos, 2007, p. 44). Por esta mesma razão, a professora posicionava os alunos estrategicamente evitando desvios de comportamento.

No que diz respeito à organização do espaço físico, a planta da sala encontra-se no anexo 11.

### Situações de aprendizagem

A professora cooperante geria a participação dos alunos através de diversas modalidades de trabalho, sendo que as mais contempladas eram o trabalho coletivo e o trabalho individual. Por um lado, devido à natureza da tarefa, o ensino para toda a turma é o método mais utilizado e eficaz verificando-se nas situações de transmissão de informação ou esclarecimento de dúvidas entre os alunos.

Por outro lado, a natureza da tarefa pode exigir a participação individual dos alunos, o que permite identificar os seus conhecimentos prévios, promovendo uma aprendizagem significativa. Ausubel (1982, p. 37) salienta a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para que estes sejam capazes de “construir estruturas mentais utilizando como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz”. É com a consciência de que os conhecimentos prévios diferem de aluno para aluno que a professora cooperante se preocupava em prestar apoio individual, nomeadamente na realização de tarefas. Enquanto alguns alunos da turma já sabiam ler fluentemente e escrever com coerência e coesão, outros ainda

demonstravam muita dificuldade nestas competências. Perante isto é muito importante que o professor tenha um papel diferenciado e atento para que essas dificuldades se venham a reduzir ao longo do tempo.

Para além dos alunos que careciam de apoio da professora de EE, existiam ainda outros que por terem ficado retidos no 3.º ano necessitavam de apoio constante da professora Titular.

### Avaliação

O processo de avaliação está organizado em quatro modalidades, sendo que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação implementada na turma onde estagiei. Esta modalidade constitui “um elemento regulador da prática educativa com carácter sistemático e contínuo” (Ferreira & Santos, 2007, p. 60), permitindo ao aluno tomar consciência do seu desempenho ao longo das suas aprendizagens. Nesta modalidade contínua, inserem-se as fichas de avaliação que são feitas por período letivo e para as três principais áreas disciplinares.

Na correção de trabalhos individuais, a professora cooperante identificava as dificuldades dos alunos para, posteriormente, propor-lhes estratégias para ultrapassarem as dificuldades reveladas. Tal como Ferreira & Santos afirmam, com o recurso a esta modalidade o professor torna-se capaz de “situar rigorosamente cada aluno em termos das aprendizagens adquiridas e a adquirir” (Ferreira & Santos, 2007, p. 65).

No que diz respeito aos intervenientes da avaliação, a professora não é a única. Os alunos também estão envolvidos neste processo, nomeadamente na autoavaliação face à realização dos trabalhos de casa. Este tipo de avaliação torna-se mais frequente pelas vantagens que traz ao aluno, uma vez que o ME (2002, p. 79) reconhece a autoavaliação como “um processo de metacognição, entendido como um processo

mental interno através do qual o próprio (o aluno) toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva”.

### Comunicação e Relações inter-pessoais

As relações inter-pessoais que se estabelecem na turma dizem respeito à comunicação entre alunos e entre alunos e professores.

A comunicação entre a professora e os alunos mostrava-se bastante positiva. No entanto, esta relação não se estabelecia apenas na sala, mas também fora dela, o que me leva a concluir que a relação entre a professora e os alunos não era só académica, como também era uma relação de confiança. Esta relação é crucial para garantir uma aprendizagem de qualidade, pois tal como Haigh (2010, p. 94) afirma: “Alguns dos nossos alunos têm vidas bastante caóticas em casa, que não proporcionam estabilidade”. É sobretudo, mas não só, nesta perspetiva que urge a necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente seguro e de confiança.

O mesmo acontece na relação entre a professora de EE e os alunos. Esta professora para além de estimular as aprendizagens dos alunos, preocupava-se constantemente em motivá-los, elogiando quando o aluno realizava uma tarefa com sucesso e incentivando o seu empenho e dedicação quando as tarefas não eram realizadas com tanto sucesso. Philippe Perrenoud (1995, p. 190) acrescenta ainda que “Qualquer ator com alguma experiência deseja o seu investimento na ação em que se envolve e, principalmente, no trabalho escolar, em função das necessidades que sente e dos fins que se propõe atingir”.

Já a relação entre o professor de AE e alguns dos alunos não era tão próxima, porque o tempo partilhado entre eles era muito curto. O mesmo acontece na relação entre os professores das AEC e os alunos.

Quanto à relação entre alunos, embora a turma fosse constituída por dois anos de escolaridade, os alunos mantinham uma relação positiva.

### Articulação com as famílias

Segundo Maria Adelina Villas-Boas (s.d., p. 3), os professores devem encorajar a colaboração dos pais, desenvolvendo atividades em que os pais e os filhos possam participar. Esta articulação foi reforçada com a ida de alguns pais à escola com o intuito de partilhar conhecimentos relacionados com a sua experiência de vida ou profissão.

Outro tipo de articulação existente é o atendimento aos pais que se realiza na primeira quarta-feira de cada mês. Contudo, a professora disponibiliza outros tempos para conversas informais quando necessário. A comunicação da professora com os pais não só é feita através das reuniões, mas também através da caderneta, documento disponível para transmitir informações relevantes num curto espaço de tempo.

## **2.4. Fundamentação das minhas práticas**

O processo de observação e de caracterização da escola e da turma, incluindo as práticas da Orientadora-Cooperante, permitiram-me uma leitura do contexto escolar de intervenção. Os princípios de ação pedagógica enunciados a seguir refletiram, por um lado, a visão que tenho da ação educativa necessária naquele contexto e, por outro lado, visaram enquadrar e orientar as práticas de planificação e de intervenção. Estas práticas tiveram como ponto de partida as necessidades e os interesses dos alunos, uma vez que, segundo a *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo* (2004, p. 23), “são igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada

criança”. Para além desta preocupação, defini ainda outros princípios pedagógicos também importantes.

#### **2.4.1. Estratégias pedagógicas orientadas na turma**

##### ***1 – Envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem***

A organização curricular em função dos interesses e das necessidades dos alunos é crucial para o envolvimento dos mesmos no processo de ensino e de aprendizagem. Tomlinson (2008, p. 23) refere que “a aprendizagem é mais eficaz em salas de aula onde o conhecimento é organizado de forma clara e metódica, onde os alunos estão altamente empenhados no processo de aprendizagem, (...)”. Na minha opinião, as crianças aprendem mais quando estão devidamente envolvidas, pois para além de se responsabilizarem pela sua aprendizagem, conhecem os critérios pelos quais são avaliadas, podendo assim regular o seu empenho.

##### ***2 - Avaliar os processos***

A avaliação consiste na determinação do valor e da qualidade dos processos formativos e serve como referencial para a tomada de decisões. Paulo Abrantes (2001, p. 46) acrescenta que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”. Neste sentido, e após as diversas formas que mobilizei para tratar os conteúdos com os alunos, torna-se necessário verificar o nível de compreensão não só do grupo, em geral, mas também de cada um dos alunos. Para tal optei, algumas vezes, por sugerir a realização de fichas de aplicação de conhecimentos, mediante as quais consegui avaliar conhecimentos e localizar dúvidas. A avaliação

dos conhecimentos dos alunos foi feita não só durante a correção mas, também, durante a sua realização, porque é nesta fase processual que se avaliam formativamente as formas de pensamento e as estratégias usadas pelos alunos. Para além disso, esta forma de avaliação permitiu-me ainda aperfeiçoar estratégias e repensar a forma como abordei os conteúdos das diversas áreas curriculares, tendo por base o conhecimento preciso das dificuldades processuais dos alunos.

### ***3 - Ensinar a todos***

Na minha ação educativa tive ainda a preocupação de estimular os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, pois se não estimularmos a sua participação nas aulas, estes desmotivam-se cada vez mais. Ana Cadima (2008, p. 112) defende que as dificuldades de aprendizagem prendem-se com as questões de auto-estima, do autoconceito e com todas as capacidades que estão relacionadas com o equilíbrio pessoal. Neste sentido, procurei estar atenta aos desempenhos positivos destes alunos para que, nessas alturas, os pudesse questionar. Teresa Marques (2011, p. 38) menciona a importância desta preocupação por parte do professor, porque ao encontrar e explorar os focos em que cada criança pode ser bem sucedida é possível fortalecer a sua auto-estima.

### ***4 - Utilizar recursos multimédia***

Segundo Tomlinson (2008, p. 121),

usar múltiplos textos e combiná-los com uma vasta variedade de outros materiais suplementares (como por exemplo os recursos multimédia) aumenta as suas possibilidades de levar conteúdo relevante a todos os seus alunos.

Como tal, o professor deve organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados. Foi neste sentido que optei por utilizar, com alguma frequência, os recursos multimédia, tais como: apresentações *powerpoint*, vídeos, áudios e jogos interativos. Na minha opinião, a utilização destes recursos é muito importante, uma vez que, para além de permitirem o acesso ao conhecimento do mundo, estimulam a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa:

Com esta estratégia, a motivação dos alunos foi manifestada durante períodos de tempo superiores quando comparados com outras atividades em que não se recorreu a estes recursos. Além disso, é importante que o professor saiba fazer uma seleção criteriosa desses recursos (como por exemplo da internet), atendendo a que nem todos os materiais são de qualidade. O professor não deve utilizar este tipo de recursos de uma forma exagerada, dando também importância a outros já referidos.

### ***5 - Promover a Interdisciplinaridade***

Um outro cuidado que tive ao preparar as minhas intervenções foi a promoção da interdisciplinaridade entre as várias áreas a desenvolver. Numa das atividades propus aos alunos a realização de uma banda desenhada, abordando em simultâneo a Expressão Plástica e o Português (anexo 12). Para além desta procurei relacionar a Expressão Plástica e a Matemática em diversas atividades nomeadamente com a construção de frisos de simetria e de figuras simétricas através de dobragens e cortes de papel (anexo 13). A integração da Expressão Plástica com outras áreas curriculares mostrou-se muito útil para uma aprendizagem diversificada. Helena Oliveira (2003, p. 45) acrescenta que embora os programas devam incidir, por um lado, na expressão plástica enquanto linguagem

própria, por outro, devem promover a articulação com outras áreas, possibilitando uma aprendizagem diversificada e eficaz.

Um outro exemplo de interdisciplinaridade realizou-se aquando da abordagem do grau comparativo (de superioridade, de igualdade e de inferioridade) dos adjetivos. Para isso, foi proposto aos alunos a leitura de um texto sobre o movimento da reconquista cristã e o condado portugalense, a partir do qual os alunos realizaram alguns exercícios para consolidar o grau comparativo dos adjetivos. Em seguida, foi-lhes sugerida a escrita de um texto narrativo em que os alunos deveriam imaginar que eram cavaleiros e descrever a aventura de lutar na reconquista cristã, utilizando pelo menos três adjetivos nos graus dos adjetivos trabalhados. Deste modo, estabeleceu-se interdisciplinaridade entre os domínios do Português e do Estudo do Meio (anexo 14). Trata-se do princípio da transversalidade que significa que “a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (ME-DGIDC, 2009, p. 12).

## ***6 - Facilitar a consolidação das aprendizagens***

Para além de implementação de fichas, como consolidação dos conhecimentos dos alunos, propus também a construção de alguns cartazes com o mesmo objetivo. Com a elaboração deste tipo de material, os alunos aprendem a sintetizar os conteúdos relacionando-os entre si. Esta estratégia foi aplicada tanto em Português como em Estudo do Meio (anexo 15), pois considero que os cartazes permitem ter uma organização mental dos conhecimentos e facilitam a comunicação oral dos conteúdos.

### ***7 – Planificar com os alunos***

A construção da peça de teatro com a turma surgiu com o intuito de promover o envolvimento dos alunos, estimulando a sua participação desde a planificação (anexo 10) à implementação para que eles assumissem responsabilidades. Considero que esta estratégia foi bastante enriquecedora tanto para os alunos como para mim. Para os alunos foi uma atividade motivadora por ter sido construída com eles e por eles. Para além disso, os alunos desenvolveram o espírito crítico e o espírito de equipa, bem como competências envolvidas na produção escrita.

Enquanto futura profissional de educação, esta atividade consistiu numa oportunidade de avaliar o meu desempenho face a uma situação planificada no sentido de garantir o envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões e na construção das ideias. Esta iniciativa depende exclusivamente do professor, na medida em que é ele que gere as experiências na sala de aula, assumindo um papel de transmissor das aprendizagens ou de mediador das aprendizagens, como se verificou com a mobilização desta atividade.

### ***8 – Promover a auto-regulação das aprendizagens***

A autoavaliação enquanto ato reflexivo por parte do aluno permite a consciencialização do mesmo face às suas aprendizagens. Neste sentido surgiu a finalidade de desenvolver a autonomia dos alunos através da tomada de consciência gradual dos processos cognitivos, da vigilância da sua execução e do desenvolvimento de estratégias de auto-regulação. Para tal, o professor deve assumir um papel relevante ao longo de todo o processo de avaliação. O professor deve não só acompanhar os alunos, elogiando os seus pontos fortes, mas também estar atento às suas fraquezas para que essas possam ser ultrapassadas. Só assim é que o

aluno aprende a criticar o seu envolvimento, reajustando determinadas estratégias, no sentido de melhorar o percurso da sua aprendizagem. Esta tomada de consciência foi adquirida gradualmente com o preenchimento de uma grelha em cada leitura feita (anexo 16).

Por fim, o professor deve comparar as suas perceções com as dos alunos, verificando se existe coesão entre elas. Segundo Paulo Abrantes (2002, p. 9), a avaliação do professor surge, nesta fase, como “um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas”. Esta última fase é também muito importante para perceber se os alunos têm consciência do seu desempenho, porque só depois dessa consciência adquirida é que são capazes de reajustar o seu desempenho.

### ***9 – Envolver os alunos na avaliação das estratégias aplicadas***

O processo de avaliação por parte dos alunos permitiu-me refletir sobre as estratégias utilizadas, ao longo das aulas, no sentido de compreender se as razões pelas quais as escolhi corresponderam às respostas dos alunos. Isto porque embora tenha considerado que as estratégias utilizadas seriam as mais apelativas para o grupo em questão, o mesmo pode não ser considerado do ponto de vista dos alunos. Com esta finalidade desenvolvi um instrumento de recolha dessas opiniões que consistiu num sistema de votos (anexo 17). As respostas dos alunos encontram-se no anexo 18.

### **2.5. As minhas intervenções – experiências-chave**

Entende-se por experiências-chave as reflexões que decorrem da minha intervenção educativa. Tratam-se de experiências que partiram de situações ou acontecimentos ocorridos durante o estágio e que, enquanto futura profissional de educação, considerei significativas. Procurei

também que as situações aqui refletidas se organizassem num todo coerente e articulado com a minha investigação pedagógica e, conseqüentemente, com as minhas intenções pedagógicas. As duas situações descritas abordam a multiculturalidade nas escolas e o papel do professor face a esta realidade. Portanto, não só serão referenciadas situações vivenciadas na turma do 4.º ano, como também será esclarecida a atitude que o professor deve tomar na educação cívica dos alunos.

Ainda assim, decidi alargar a reflexão sobre a condução do processo educativo através da escrita de um diário de bordo onde são destacados outros aspetos relevantes para mim enquanto futura profissional de educação, realçando o papel do professor para a construção do processo de ensino e de aprendizagem para todos e com qualidade.

### **2.5.1. A primeira abordagem da multiculturalidade na escola**

#### **2.5.1.1. Problema**

A partir da análise de algumas respostas dadas nas atividades propostas aos alunos, e que desenvolvemos atrás no capítulo I, é possível afirmar que estes associavam de início a multiculturalidade apenas à multiplicidade de cores de pele.

#### **2.5.1.2. Desenvolvimento**

Na escola do 1º CEB onde realizei o estágio, a diversidade cultural não é muito ampla e numerosa, mas os professores devem trabalhar este tema com os alunos para que estes não só valorizem as outras culturas, mas também tenham consciência do que significa e do que envolve a multiculturalidade. Esta necessidade foi observada ao longo da minha intervenção, enquanto estagiária, na medida em que a maioria dos alunos definia a multiculturalidade como a diversidade de culturas das pessoas,

associando apenas este tema à cor da pele e, alguns ainda, ao país de origem. No entanto, ao longo da minha investigação sobre a imagem da criança na literatura - a abordagem à multiculturalidade, consegui perceber que o contacto dos alunos com a história “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, permitiu-lhes a apropriação do significado da palavra multiculturalidade.

Como foi desenvolvido no capítulo I, além da leitura desta história foram ainda propostas várias atividades relacionadas com a mesma (anexo 2), com o intuito de recolher dados sobre o ponto de vista e a relação que os alunos estabelecem com outras culturas. A partir dessas atividades foram-se desconstruindo algumas ideias prévias dos alunos face à multiculturalidade, ao nível do significado e ao nível da valorização que lhe atribuíam.

No que diz respeito ao seu significado, os alunos passaram a compreender que a multiculturalidade envolve não só uma multiplicidade de cores, mas também uma multiplicidade de línguas, hábitos e costumes.

Quanto à valorização da multiculturalidade, esta foi conseguida ao longo do trabalho, visto que, inicialmente, os alunos apenas consideravam importante a sua cultura, excluindo todas as outras. Com o tempo e, essencialmente, com a exploração das outras culturas (anexo 20), a maioria dos alunos estabeleceu uma relação próxima com uma das culturas retratada na história “Meninos de todas as cores”, o que prova que muitas vezes o afastamento deve-se ao desconhecimento da realidade. Neste caso, os alunos aprenderam que todos temos os mesmos direitos, independentemente da nossa cultura. Esta evolução de pensamento é bastante visível na construção da história para a peça de teatro em que os alunos chegaram à conclusão de que podemos ser todos amigos seja qual for a nossa cultura. Os resultados apontam, sem dúvida,

para uma verdadeira valorização das outras culturas, tomando consciência da multiculturalidade existente no mundo e que pode, de certa forma, estar representada na literacia. Assim sendo, os professores devem apostar no texto literário, pois este permite a construção e a consolidação de valores culturais e morais.

### **2.5.1.3. Conhecimento adquirido**

Na sequência da dificuldade inicial que os alunos revelaram em valorizar outras culturas, percebe-se que há a necessidade de estes se conhecerem a si próprios, assumindo uma identidade, para posteriormente conhecer *o outro*. Esta necessidade é defendida por Paulo Freire (1997, p. 46): “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

Como todos sabemos é difícil apreciar o desconhecido e, como tal, é necessário promover o contacto dos alunos com outras culturas, na sociedade ou na literatura. Este contacto foi feito a partir de textos literários, dando a oportunidade aos alunos de conhecer *o outro* na sua especificidade. Só assim é que os alunos são capazes de perceber que existem aspetos positivos nas outras culturas, acabando por enriquecer o seu *eu* a partir do *outro*. Esta aprendizagem é feita de forma gradual e é a partir dela que os alunos aprendem a respeitar a diferença, mas também a tirar partido da diversidade para viver melhor.

Para além do respeito, são também desenvolvidos outros aspetos como a solidariedade e a igualdade. É com este último aspeto que surgem os direitos humanos. Estes devem ser trabalhados com os alunos, desde cedo, no sentido de evitar a discriminação, visto que todas as crianças

têm o direito de desenvolver todo o seu potencial, independentemente da circunstância. Assim sendo, é dever do professor garantir a igualdade de direitos, como Sónia Araújo (2008, p. 20) relembra: “o papel do professor na promoção da igualdade de oportunidades educativas e na construção de uma cidadania democrática é determinante”. Os professores, bem como qualquer profissional de educação, têm a missão de educar as crianças num espírito de compreensão, tolerância, amizade e fraternidade universal (cf. com *Declaração dos direitos da criança*).

### **2.5.2. A segunda abordagem da multiculturalidade na escola**

A segunda abordagem da multiculturalidade na escola surge sequencialmente à primeira abordagem espelhada numa experiência significativa ocorrida durante o estágio. Como tal, a segunda abordagem pressupõe olhar o mesmo problema a partir das práticas, com um nível gradativo de aprofundamento distinto. Assim, a segunda abordagem é apresentada não tanto com o intuito de esclarecer o papel do professor mas, sobretudo, de evidenciar a importância da escola inclusiva. Tratam-se de experiências que partiram de situações ou acontecimentos ocorridos durante o estágio e que, enquanto futura profissional de educação, considerei significativas. Procurei também que as situações aqui refletidas se organizassem num todo coerente e articulado com a minha investigação pedagógica e, conseqüentemente, com as minhas intenções pedagógicas.

#### **2.5.2.1. Problema**

A escola, como local de convivência de diferentes culturas e de potenciais conflitos, tem como tarefa e desafio a educação integral das crianças aceitando a diversidade cultural dos alunos que deve ser

considerada como um factor de coesão e de enriquecimento pessoal e social. Para uma escola inclusiva é necessário que os professores criem situações de aprendizagem adequadas não a todos os alunos, mas a cada um dos alunos, tal como o ME (2009, p. 8) defende, “A inclusão escolar, enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem”. Porém, muitas das escolas não funcionam neste sentido, o que promove muitas vezes a exclusão social de algumas crianças. De modo a que a inclusão escolar fosse valorizada por todos os alunos da turma e conducente ao respeito pelas diferenças individuais e culturais que se vivem nas escolas, optei por explorar este tema através de um texto literário.

#### **2.5.2.2. Desenvolvimento**

Da investigação levada a cabo, concluiu-se que, dos dezoito alunos que constituíam a turma, treze nunca leram uma história com meninos de outras cores, o que ajuda a explicar a dificuldade de alguns em compreender em que consiste uma cultura diferente. A maior parte dos alunos associa apenas a cor ou o país de origem a uma cultura, o que não é verdade.

Apenas cinco (28%) já tinham lido uma história com meninos de outras cores, para além da utilizada nesta investigação (“Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares). Das histórias já lidas por estes alunos enumeram-se duas diferentes: *O Alfabeto dos Países*, de José Jorge Letria e *O Menino Marrom*, de Ziraldo Alves Pinto. Alguns alunos leram as obras em casa e mesmo aqueles que leram na escola, a leitura foi feita nos tempos livres e por iniciativa dos alunos. Esta observação permite-me concluir que a abordagem à multiculturalidade através da leitura de textos é muito rara, o que justifica a importância da

investigação referida anteriormente. Ainda assim, é bastante positivo os alunos por iniciativa própria interessarem-se por este tipo de livros, fazendo com que tomem consciência de que existem inúmeras culturas no mundo.

### **2.5.2.3. Conhecimento adquirido**

As diferenças (culturais, sociais, económicas, etc.) influenciam a implicação dos alunos nas tarefas escolares agravando, assim, o processo de aprendizagem das mesmas: “É evidente que as capacidades cognitivas não se desenvolvem num vázio. A cultura estabelece o quadro de referência no qual as capacidades são aprendidas e usadas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 426). Esta situação leva ainda a um acumular de dificuldades de aprendizagem que, se não forem resolvidas atempadamente, vão-se agravando cada vez mais.

Muitas das dificuldades de aprendizagem ocorrem como consequência das decisões tomadas pelos professores, das atividades propostas, dos recursos utilizados e das formas de organização da sala de aula. Consequentemente, se as dificuldades de aprendizagem podem ser criadas pelos professores podem também, pela mesma razão, ser evitadas por eles. Assim sendo, é possível perceber que se o professor estiver preparado para aceitar e gerir a heterogeneidade presente nas escolas, contribuirá para a escola inclusiva:

Turmas com diferentes níveis de capacidades que oferecem ensino diferenciado fazem sentido quer para professores, quer para alunos. No entanto, no caso de alguns professores, disponibilizar ensino diferenciado requer uma mudança de paradigmas (Tomlinson, 2008, p. 35).

Na minha opinião, o papel do professor passa, então, por gerir a heterogeneidade intrínseca (diversidade humana, social, económica e cultural) de cada escola, reconhecendo que as necessidades sentidas pelos alunos são resultado dos modos de organização do trabalho escolar e do tipo de ensino que lhes é proporcionado. Se estas condições forem alteradas com o intuito de dar algum sentido ao trabalho escolar, os alunos irão desempenhar as tarefas com motivação, o que proporciona a realização de aprendizagens significativas. Na mesma linha de ideias, Tomlinson (2008, p. 59) afirma que “Apesar de a gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil, os avanços nessa direção tendem a tornar a escola adequada para cada vez mais alunos. Por outro lado, também tendem a tornar o ensino mais gratificante e motivador”.

Concluindo, a escola deve desempenhar um papel importante na promoção de uma cidadania inclusiva, indo ao encontro das diferentes necessidades educativas dos cidadãos, respondendo com flexibilidade e desenvolvendo a diferenciação pedagógica no ensino.

## **2.6. Reflexão em torno do meu itinerário de formação**

Para além de ter realizado uma intervenção estratégica educativa, mobilizando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, penso ter desenvolvido, aprofundado e questionado conhecimentos, capacidades e atitudes didáticas, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional face à docência no 1.º CEB. Desta experiência realço alguns pontos fortes quer a nível profissional quer a nível pessoal.

A nível pessoal compreendi que a passagem da educação pré-escolar para o ensino básico, como ocorre em todas as transições de um contexto de desenvolvimento para outro, pressupõe para a criança novos desafios

cognitivos e sociais. Estes constituem um dos alicerces para a aprendizagem de qualquer ser humano.

Enquanto futura profissional de educação, saliento algumas questões relevantes, de natureza pedagógica, que correspondem exatamente aos saberes que considero indispensáveis à prática dos professores e que, uma vez dominados, garantem o sucesso da prática educativa. A primeira questão prende-se com a definição do próprio conceito de ensinar, o qual não pode continuar a ser perspetivado numa dicotomia redutora entre ensino transmissivo e ensino progressivo. Deste último surge outro modelo a que Maria do Céu Roldão se refere como o modelo construtivista. De acordo com este modelo, o professor passa de *executor* a *gestor de currículo*, exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender (citado em Roldão, 1999, p. 48).

Por oposição a este, surge ainda um outro modelo que se intitula de “aprendizagem sustentada por ensino”. Este modelo só ocorre quando por parte do professor houver intencionalidade na sua ação, condução orientada do processo de ensino e de aprendizagem e responsabilidade ética, isto é, responsabilidade e compromisso em relação ao aluno. Na minha opinião, o ensino deve ser entendido num plano integrador, ou seja, num plano caracterizado simultaneamente por todos estes modelos. Só assim é que se verifica o ato de ensinar e a missão do professor é cumprida.

A segunda questão, intimamente relacionada com a anterior, corresponde à atitude do professor perante o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, à relevância que a ação estratégica do professor deve desempenhar no processo de desenvolvimento curricular, desde a concepção e planificação até à operacionalização e avaliação dos conteúdos. Neste sentido, o professor deve criar oportunidades, ativar

situações e dispositivos através da sua ação individual, mas preferencialmente, em trabalho colaborativo, partilhando e rentabilizando saberes e recursos que levam à construção de aprendizagens significativas. Nesta questão insere-se a necessidade de o professor estabelecer intenções pedagógicas que serão descritas mais à frente.

A terceira questão diz respeito à relação que se estabelece entre o professor e os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta relação, o docente deve respeitar os interesses e as necessidades, bem como os ritmos de aprendizagem de cada aluno, pois: “apesar da previsibilidade das fases de desenvolvimento, cada criança transpõe-nas ao seu ritmo (...) e isso testemunha a individualidade de cada qual” (Ferlande, 2006, p. 31). Para garantir que isto aconteça, o professor deve “procurar e encontrar os focos em que cada criança pode ser bem sucedida e explorá-los de modo a fortalecer-lhe a auto-estima” (Marques, 2011, p. 38).

A quarta questão está relacionada com a organização da prática educativa que envolve uma série de aspetos como a organização do tempo, do espaço e do tipo de atividades. Para Emmer (1985, p. 39), "a organização da sala inclui o conjunto de comportamentos e de atividades do professor que estão primariamente direcionados para obter a cooperação e envolvimento ativo dos estudantes nas tarefas escolares". Existe assim uma relação positiva entre uma organização eficaz da sala (consoante o tipo de tarefas) e a atenção dos alunos (tempo na tarefa e os resultados académicos). Ainda assim, isto só é possível se o professor assumir um papel proativo, isto é, se o professor revelar ser "capaz de antecipar as situações que vão acontecer, ao mesmo tempo que prevê estratégias para as possíveis disfunções, evitando assim perdas de tempo associadas às transições" (2007, p. 40). Durante a minha intervenção

consegui perceber que quanto maior for o tempo de preparação ou explicação de determinada tarefa, maior é a ansiedade e a desmotivação das crianças. Os estudos de Brophy e Good concluíram que “a maioria dos ganhos académicos ocorrem nas classes onde os professores são bons organizadores, maximizam o tempo atribuído ao ensino e minimizam o tempo dedicado à preparação, procedimento e disciplina” (1986, p. 40).

Finalmente, a quinta questão, que considero transversal a todas as outras, prende-se com as dimensões do saber e do agir do professor, as quais vão ao encontro da articulação que é feita entre a teoria (saber) e a prática (agir). Maria do Céu Roldão (1999, p. 52) defende a articulação entre estas duas dimensões, mencionando que o “desenvolvimento curricular é, assim, reconduzido a um genuíno *processo de decisão e gestão curricular*, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores”. A articulação do saber e do agir exige, por um lado, que o professor tenha um conhecimento didático rigoroso e sustentado por um sólido conhecimento científico, em permanente atualização. Por outro lado, esta articulação implica que o professor reflita sobre o papel da escola e sobre o seu próprio papel enquanto professor. As dimensões do saber e do agir do professor dependem, portanto, das principais decisões do professor, no que diz respeito à gestão do currículo, uma vez que compete ao professor espelhar as opções curriculares na sua prática pedagógica. É nesta prática que os professores têm um papel decisivo, visto que escolhem e decidem o modo como vão organizar o ambiente de aprendizagem de modo a atingir as finalidades educativas. Daí que Zabalza (1992), declare que o currículo não deve ser entendido como:

um conjunto de normas a seguir, delimitando e enquadrando a ação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, mas como um conjunto de intenções, enquanto pressupostos de partida, de finalidades que se querem alcançar e dos meios que se usam para as atingir, ou seja, como um orientador de percursos de formação (citado em Saraiva, 2002, p. 1).

É no seguimento do papel do professor como o gestor do currículo que destaco uma das intenções pedagógicas em que a minha ação educativa assentou: o respeito pela individualidade de cada criança através da diferenciação pedagógica. Para que a diferenciação se torne possível, o professor deve encarar o aluno como um indivíduo com necessidades e características próprias, reconhecendo o nível de aprendizagem (o que já “sabe”) e de desenvolvimento que o aluno já tem. Deste modo, Saraiva (2002, p. 2) assume que o professor é capaz de organizar as atividades de uma forma diferenciada, tornando-as significativas e adequadas para todos e para cada um dos alunos em particular.

Julgo ter superado o desafio proposto de implementar uma sequência de aulas numa turma do 1º CEB, garantindo um ensino de qualidade, pois, por um lado, as aprendizagens realizadas, até então, foram bastante pertinentes face às necessidades e dificuldades com que me deparei durante a intervenção. Um exemplo disso foi a gestão do tempo, mais complicado de adequar ao facto de ter tido dois anos de escolaridade na mesma turma. Este aspeto revelou-se uma tarefa difícil, na medida em que para além da gestão do tempo foi também necessário ter a preocupação da gestão das tarefas de ensino-aprendizagem. Destaco, pois, a consciência das minhas dificuldades ao longo da prática educativa e a vontade de melhorar enquanto futura profissional de educação, o que me leva a acreditar que posso ampliar significativamente a minha esfera de conhecimentos no sentido de *fazer mais e melhor*.



**CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO  
2º CEB**



## **1. Caracterização do contexto educativo**

Após a apresentação e análise sobre as minhas práticas no 1º CEB passo agora a analisar as minhas experiências de estágio no 2º CEB.

As três primeiras semanas de estágio no 2º CEB, destinadas à observação das quatro turmas em que realizei a minha prática educativa e do contexto educativo mais alargado, possibilitaram-me a recolha de informação necessária à fundamentação da minha intervenção.

A observação do contexto educativo assentou em três grandes dimensões, sendo elas o agrupamento, a escola e as turmas onde lecionei Português, Matemática, Ciências da Natureza e História de Portugal. São precisamente estas as dimensões de caracterização desenvolvidas a seguir.

### **1.1. Caracterização do agrupamento/escola**

O Agrupamento de Escolas em que desenvolvi a minha iniciação à prática profissional formou-se no ano letivo de 2003/2004 e resulta da associação de seis estabelecimentos de ensino, que inclui jardins de infância, escolas do 1º CEB e escola do 2º e 3º CEB.

#### **1.1.1. Meio envolvente**

O Agrupamento de Escolas insere-se numa zona urbana privilegiada pela concentração de numerosos serviços e pelo forte comércio. Para além da população urbana, o Agrupamento serve ainda uma minoria mais rural. Este misto de zonas reflete-se nas Escolas do Agrupamento, surgindo assim a necessidade de uma adaptação contínua às exigências de cada setor da sociedade. Como resposta a estas exigências o Agrupamento desenvolve estratégias e atividades diferenciadas para, por um lado, motivar uns, e, por outro, potenciar melhores resultados.

### 1.1.2. População escolar e recursos humanos

O Agrupamento abrange mil e noventa e um alunos. A oferta educativa é também destinada a alunos com NEE de carácter permanente, sendo que quarenta e cinco alunos estão inseridos em diversas turmas de todos os anos de escolaridade, entre os quais seis alunos têm a medida CEI.

Na Escola onde realizei o meu estágio, o número total de alunos é de seiscentos e noventa, sendo que a oferta educativa da Escola abrange o 2.º e o 3.º CEB. No quadro seguinte encontra-se a distribuição dos alunos pelos vários níveis de ensino e anos de escolaridade:

Níveis de ensino	1º Ciclo	2º Ciclo		3º Ciclo			Total
	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Número de alunos	84	154	177	95	89	91	690

**Quadro I:** População escolar (dados referentes a 2010/2013)

**Fonte:** PEA

Ainda no que diz respeito à população atendida na Escola é possível verificar que a multiculturalidade está presente numa grande dimensão, pois segundo informações que obtive junto da professora de Português Língua Não Materna, no ano letivo de 2012-13 frequentaram a Escola alunos cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos, guineenses, venezuelanos, alemães, chineses e irlandeses. Todos estes alunos frequentaram o 3.º CEB, nos diversos anos, enquanto no 2.º CEB apenas se registou uma aluna alemã.

Por sua vez, os recursos humanos dizem respeito ao pessoal docente e ao pessoal não docente, sendo que o pessoal docente conta com cento e vinte e sete professores distribuídos pelos dois níveis de ensino, 2.º e 3.º CEB.

Para além do pessoal docente, a Escola reúne também pessoal não docente: assistentes técnicos, assistentes operacionais e um psicólogo. Ao todo são quarenta e dois colaboradores.

### **1.1.3. Intencionalidades educativas**

As principais intencionalidades educativas do Agrupamento constam no PEA. Segundo Matos Vilar este documento é “o resultado das reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projetos concretos de intervenção perfeitamente adequados aos textos/contextos imediatos” (citado em PEA, 2010/2013). É neste sentido que o PEA tem como prioridade a promoção da Cidadania, nas suas mais variadas vertentes, reforçando a formação dos alunos enquanto cidadãos responsáveis para consigo, para com os outros e para com a sociedade. Esta linha de ação visa que todos os membros da comunidade educativa respeitem e assumam as regras de convivência escolar, o que contribui para atenuar ou resolver alguns dos principais problemas da sociedade.

Aliada à promoção da cidadania pró-ativa, surge o desafio de proporcionar a todos os alunos percursos sequenciais e diversificados de aprendizagem, desde a educação pré-escolar à escolaridade obrigatória que só um projeto educativo comum pode articular.

Para que esta linha de ação seja garantida é importante que sejam respeitados os princípios do Agrupamento, tais como: a igualdade no tratamento de qualquer membro da comunidade educativa; a integração académica e socioafetiva de alunos oriundos de países com cultura e língua diferentes; a integração social de todos os alunos. Estes princípios vão ao encontro de aspetos que pretendi analisar com a investigação pedagógica que realizei no 1º CEB centrada no respeito pelo outro e de que dei conta atrás.

#### **1.1.4. Relações interpessoais e organizacionais**

De acordo com alguns relatórios de avaliação, no Agrupamento existe um bom relacionamento entre alunos e docentes, bem como entre alunos e pessoal não docente. A comunicação entre os alunos e os docentes é estabelecida tanto na sala de aula como fora dela enquanto a comunicação entre alunos e não docentes é feita fora da sala de aula.

O clima relacional entre docentes é também muito positivo, havendo, por isso, trabalho cooperativo entre eles. A articulação entre docentes é garantida ainda por reuniões conforme as necessidades, tal como a realização das avaliações aferidas internas por disciplina e por ano de escolaridade. De acordo com o PEA, esta é uma das estratégias utilizadas para transformar os estabelecimentos de ensino em locais apelativos, de múltiplas aprendizagens e potenciadores da formação integral dos alunos. A comunicação entre docentes, mais concretamente entre os diretores de turma/professores de apoio e os professores das várias áreas curriculares, é ainda estabelecida aquando da consolidação das diferentes modalidades de apoio, nomeadamente planos de acompanhamento, planos de recuperação, planos de desenvolvimento, programas educativos e planos de apoio socioeducativo. Todos estes planos têm a finalidade de melhorar os resultados escolares dos alunos a partir da adequação do plano de estudos às necessidades e dificuldades dos alunos.

Para além das relações interpessoais referidas é também importante mencionar que existe uma boa comunicação com a Direção e com outros serviços da comunidade educativa que promovem um ensino de qualidade. Um exemplo disso são os SPO que têm a preocupação de dar resposta aos alunos com NEE, desenvolvendo iniciativas sobre a inclusão desses alunos na escola de ensino regular. A promoção deste tipo de atividades vai ao encontro do respeito pela heterogeneidade, quer a nível

físico e mental quer a nível cultural, como abordei na investigação que realizei no 1º CEB. No entanto, o mesmo acontece com os outros níveis de ensino, nomeadamente o 2º CEB como pude verificar.

#### **1.1.5. Estruturas físicas e recursos materiais**

A Escola onde estagiei é constituída por dois espaços principais, o interior e o exterior. O espaço exterior possui um pavilhão gimnodesportivo, campos de jogos e um pátio envolvente, que funciona como espaço de recreio. A planta da Escola encontra-se no anexo 21.

Quanto ao espaço interior, cinco blocos são destinados à prática letiva enquanto num outro bloco (polivalente) se encontram os serviços administrativos, os órgãos de gestão (dois gabinetes da direção, uma sala de diretores de turma) e a biblioteca da escola. Para além disso, o último bloco dispõe também do bar e do refeitório, da papelaria e reprografia, uma sala de primeiros socorros, um laboratório de informática, duas salas de música e dois armazéns de produtos de limpeza.

#### **1.1.6. Organização do tempo**

As atividades educativas decorrem das 8h30 às 13h25 e das 14h45 às 16h55. Para além do intervalo do almoço, que é das 13h25 às 14h45, os alunos têm ainda direito a um intervalo da manhã de 15 minutos (das 10h15 às 11h00) e outro de 10 minutos (das 11h45 às 11h55).

#### **1.1.7. Participação da comunidade e da família**

O Agrupamento promove algumas parcerias com a comunidade, das quais se destacam projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal. Um exemplo disso é a divulgação dos projetos e clubes desenvolvidos pelos alunos da Escola.

A Escola onde estagiei promove a articulação com as famílias, sobretudo através da reunião de pais no início do ano letivo, na qual os docentes devem dar a conhecer aos encarregados de educação os documentos essenciais da vida escolar (RI e PEA) para que as regras de convivência escolar e o estatuto do aluno sejam do conhecimento de todos os membros da comunidade educativa. Esta articulação é sustentada pelo Estatuto do Aluno em vigor na Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Neste sentido, a participação dos encarregados de educação é garantida no processo de ensino e de aprendizagem conforme consta também no PEA como uma das potencialidades assinaladas após os diversos relatórios de avaliação do Agrupamento.

## **1.2. Caracterização dos anos/turmas em que realizei o estágio**

A caracterização das turmas onde lecionei Ciências da Natureza, Matemática, História e Geografia de Portugal e Português foram feitas com base na recolha de alguns dados fornecidos pelas professoras cooperantes e outros observados ao longo da prática educativa. Contudo, esta metodologia de recolha de dados contempla sobretudo as informações contidas nos PCT.

Tendo em conta que lecionei os vários domínios em turmas diferentes a caracterização das turmas será feita separadamente.

A turma do quinto ano, onde lecionei Ciências da Natureza, era constituída por vinte e nove alunos. A maioria das famílias é de um nível académico alto, visto que a maioria dos pais tem um grau superior, o que pode influenciar as expectativas dos alunos referidas no PCT. No entanto, um aluno ficou retido no ano letivo anterior e dois alunos revelam algumas dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, existe uma

grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem, sendo que as dificuldades mais comuns são a atenção, os hábitos de trabalho, a organização, a realização dos trabalhos de casa e a autonomia.

Por outro lado, das potencialidades diagnosticadas faziam parte o interesse pelo estudo, a consciência cívica e moral, a entereza, a capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pelos outros, o relacionamento com os colegas e com os professores. É de notar que as potencialidades estão sobretudo relacionadas com a relação dos alunos com os outros enquanto as dificuldades estão associadas à autonomia de trabalho. Embora a autonomia do trabalho seja adquirida em grande parte em casa, a escola também tem o seu papel. Contudo, na minha opinião, para que a autonomia seja adquirida é importante que os alunos também sejam acompanhados por parte dos pais de forma a averiguar a qualidade do trabalho e a manter a motivação ao longo do mesmo.

Como consequência das dificuldades acima referidas, foi preciso ter em conta algumas estratégias que visam a superação dessas mesmas dificuldades. Segundo o PCT, o incentivo à frequência de salas de estudo, à participação oportuna e ordenada, ao respeito da opinião dos outros são algumas das estratégias. Outras duas também muito importantes são a valorização dos hábitos de trabalho e a promoção do reforço positivo no sentido de motivar os alunos face a situações futuras.

A turma do sexto ano, onde lecionei Português, era constituída por vinte alunos e é uma turma do ensino articulado de educação musical. Por esta razão, o critério para a constituição do grupo foi a opção curricular, sendo os alunos provenientes de diversas turmas. Neste sentido, o currículo é adaptado, e regulamentado pela portaria n.º 691/2009. Os alunos não têm a disciplina de Educação Tecnológica e não

têm a área curricular de Formação Cívica, nem a disciplina de Educação Musical. Em contrapartida, frequentam as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, nesta escola, além da disciplina de Instrumento que é lecionada nas escolas especializadas, o Conservatório Regional de Coimbra e a Escola de Música S. Teotónio.

A maioria das famílias é de um nível académico alto, visto que praticamente todos os pais frequentaram o ensino superior. O nível alto de escolaridade dos pais pode influenciar o interesse e empenho dos alunos face à aprendizagem, revelando-se num bom ambiente doméstico e num bom acompanhamento das atividades escolares dos educandos.

Não há registo de retenções, mas ainda assim há uma aluna com NEE e um outro aluno que foi referenciado e cujo processo se encontra em avaliação técnico-pedagógica pela equipa de EE e pelo psicólogo da Escola. Estes alunos carecem de acompanhamento redobrado para garantir um bom nível de aprendizagem.

Relativamente às expectativas dos alunos face ao estudo, existia um elevado interesse por parte dos alunos em aprender. No entanto, existe também uma grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem, sendo que as dificuldades mais comuns são a atenção, o cumprimento das regras na sala de aula, a participação inadequada, entre outros. O incumprimento das regras resulta numa participação desordenada e pouco oportuna por parte de alguns alunos. Além disso, a turma tinha também diferentes ritmos de aprendizagem à generalidade das disciplinas e diferentes níveis de desenvolvimento nas disciplinas de Formação Musical, tornando o grupo muito heterogéneo. Segundo o PCT, a opção pelo currículo articulado não terá sido tomada com a consciência de todas as implicações, relativas a alguns alunos. Houve, no último ano letivo, algumas dificuldades de adaptação.

Por outro lado, as potencialidades diagnosticadas estão sobretudo relacionadas com o interesse pelo estudo enquanto as dificuldades estão associadas ao comportamento dos alunos e ao relacionamento com os colegas e com os professores. Embora o relacionamento com os outros seja trabalhado em casa, a escola também tem o seu papel. Contudo, na minha opinião, para que as regras na sala de aula sejam cumpridas é importante que os alunos também sejam acompanhados por parte dos pais de forma a serem estabelecidas regras de comportamento e de respeito para com os outros.

Como consequência das dificuldades acima referidas, é preciso ter em conta algumas estratégias que visam a superação dessas mesmas dificuldades. Segundo o PCT, algumas das estratégias passam por definir regras de comportamento na sala de aula; disciplinar as intervenções e participações de forma organizada e ordeira; utilizar a caderneta escolar para promover o diálogo com a família, dando conta das ocorrências verificadas na sala de aula; e, finalmente, divulgar e discutir o regulamento interno da escola e o estatuto do aluno. Outras duas estratégias muito importantes são o fomento da capacidade de escutar os outros e de bom relacionamento entre os alunos, bem como a valorização da reflexão crítica e da autoavaliação.

A turma do sexto ano, onde lecionei História e Geografia de Portugal, era constituída por vinte alunos. A maioria das famílias é de um nível académico médio-baixo, o que pode influenciar o interesse e empenho dos alunos face à aprendizagem, revelando-se em pouco interesse e dedicação. Dos vinte alunos, um ficou retido no 1º CEB e quatro no 2º CEB. Estes alunos carecem de acompanhamento redobrado para garantir

um bom nível de aprendizagem. O mesmo acontece com o aluno que revela ter NEE, cuja situação será descrita à frente.

Apesar do esforço por parte dos alunos em aprender, existia uma grande heterogeneidade de níveis e ritmos de aprendizagem, sendo que as dificuldades mais comuns são a falta de concentração e de hábitos de trabalho, a desorganização no material escolar e na participação, a falta de autonomia e o comportamento. A este último está também associada a dificuldade que alguns alunos revelavam em cumprir as regras estabelecidas pelos professores nas salas de aula, gerando assim alguns comportamentos desajustados.

Embora a autonomia fosse muito estimulada ao longo das aulas pela modalidade de trabalho aplicada, a professora cooperante apresentava o hábito de propor aos alunos trabalhos de pesquisa, a partir dos quais os alunos desenvolviam, sem dúvida alguma, a autonomia. Um exemplo disso, como pude observar, foram os trabalhos de pesquisa solicitados sobre um assunto histórico ou personagem histórica. Este tipo de trabalho é não só interessante pelas competências que permite desenvolver nos alunos, mas também pela oportunidade de escolha do tema, o que implica que cada aluno faça uma reflexão, por mais pequena que seja, para seleccionar o tema com o qual se identifica mais.

Outra das dificuldades detetada foi a baixa autoestima dos alunos, nomeadamente dos alunos que ficaram retidos em anos anteriores e do aluno que carece de apoio individual a nível nas NEE. A este aluno foi-lhe diagnosticada dislexia de carácter permanente, mas não grave. No entanto, conforme pude observar, este aluno não possuía as mesmas capacidades que os restantes, na medida em que o ritmo de trabalho era verdadeiramente mais lento pelas dificuldades que revelava na leitura e, por consequência, na interpretação de textos e na escrita. Desta forma, foi

feita uma adequação do processo de ensino e de aprendizagem deste aluno, ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º). O aluno beneficiava então de medidas educativas como adequações no processo de avaliação e apoio pedagógico personalizado.

As adequações no processo de avaliação, segundo o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º), consistem “na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma”. É importante ainda destacar que, da informação que obtive da professora, a alteração do tipo de provas, consiste na realização de testes mais curtos e, por iniciativa da professora, com o espaçamento entre linhas maior para a distinção das letras e a não desclassificação dos erros ortográficos.

De acordo com o decreto-lei acima referido, entende-se por apoio pedagógico personalizado: o reforço das estratégias utilizadas na turma, das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e de competências específicas, bem como a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos. Neste sentido, o aluno tem apoio a NEE, apoio individual a Português e outro tipo de apoio que é feito por uma professora que se dirige à Escola uma vez por semana (6ª feira – 90 minutos). Este apoio é dado na sala de aula para que o aluno tenha um acompanhamento mais individual ao nível da escrita e da leitura permitindo assim ao aluno acompanhar o desenvolvimento das aulas.

Para superar as dificuldades detetadas na turma foi preciso ter em consideração algumas estratégias mencionadas pelo PCT, tais como: a exigência do cumprimento de regras, o incentivo à frequência das salas de estudo e o aumento do número de atividades de avaliação formativa. Também foram implementadas outras duas estratégias muito

importantes, como o incentivo dos hábitos de trabalho e a diferenciação dos métodos de ensino. Esta última torna-se fulcral para uma outra, a motivação dos alunos, que pode ser conseguida a partir do reforço positivo. Embora esta estratégia não seja referida no PCT, na minha opinião é muito importante, porque sem ela não é possível manter o interesse e empenho dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, das potencialidades diagnosticadas fazem parte a consciência cívica e moral, a entreaajuda, o respeito pelos outros, o relacionamento com os colegas e com os professores. É de notar que as potencialidades estão sobretudo relacionadas com a relação dos alunos com os outros enquanto as dificuldades estão associadas à autonomia de trabalho. Embora a autonomia do trabalho seja adquirida em grande parte em casa, a escola também tem o seu papel. Contudo, na minha opinião, para que a autonomia seja adquirida é importante que os alunos também sejam acompanhados por parte dos pais de forma a averiguar a qualidade do trabalho e a manter a motivação ao longo do mesmo. É nesta perspectiva que as dificuldades diagnosticadas face à autonomia de trabalho podem ter como motivo o facto de grande parte dos alunos não ter o acompanhamento devido em casa e, por isso, uma das estratégias seleccionadas no PCT foi solicitar um maior envolvimento dos pais nas tarefas escolares de casa e atividades letivas.

A turma do quinto ano, onde lecionei Matemática, era constituída por trinta alunos, sendo que vinte e quatro dos alunos reside em Coimbra e os restantes provêm de zonas fora de Coimbra.

A maioria das famílias é de um nível académico alto, visto que praticamente todos os pais frequentaram o ensino superior. O nível alto de escolaridade dos pais influencia o interesse e empenho dos alunos face

à aprendizagem, revelando-se num bom ambiente doméstico e num bom acompanhamento escolar.

Não há registo de retenções, mas ainda assim havia alunos com dificuldades de aprendizagem que careciam de acompanhamento redobrado para garantir um bom nível de aprendizagem. Um exemplo disso é um aluno que lhe foi diagnosticado défice de atenção. Ainda assim, existe uma grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem, sendo que as dificuldades mais comuns eram a desorganização do material escolar, o incumprimento dos trabalhos de casa e das regras na sala de aula, entre outros. O incumprimento das regras resultava numa participação desordenada e pouco oportuna por parte de alguns alunos, na medida em que alguns alunos revelavam dificuldades em respeitar o professor e os colegas, bem como apresentavam dificuldades em pôr em prática mecanismos de autocorreção, repetindo os comportamentos perturbadores. Além disso, a turma tinha também diferentes ritmos de aprendizagem, tornando-se o grupo muito heterogéneo. Segundo o PCT, alguns alunos não apresentam pré-requisitos a Matemática e a Português.

Por outro lado, das potencialidades diagnosticadas fazem parte favoralmente o interesse pelo estudo, os hábitos de trabalho e a capacidade de trabalhar em grupo. É de notar que as potencialidades estão sobretudo relacionadas com a aprendizagem enquanto as dificuldades estão associadas ao comportamento dos alunos e ao relacionamento com os colegas e com os professores. Embora o relacionamento com os outros se trabalhe a partir da educação dada pelos pais, a escola também desempenha um papel importante.

No sentido de garantir a superação das dificuldades acima referidas, teve-se em conta algumas estratégias que, segundo o PCT, passam por: dar a conhecer as regras de comportamento na sala de aula; gerir a

participação dos alunos; utilizar a caderneta escolar como meio de comunicação com a família; e, por fim, analisar o estatuto do aluno e o regulamento interno da escola com os alunos. Para além disso, tornou-se também importante a valorização do reforço positivo face ao desempenho dos alunos e o incentivo de atividades para colmatar as dificuldades sentidas no que diz respeito às aprendizagens dos alunos.

De acordo com o PEA, os objetivos principais do Agrupamento em que realizei o estágio passam pela promoção do sucesso educativo, a mobilização dos saberes culturais, científicos e tecnológicos, bem como pela promoção de uma cidadania proativa. Na sequência de ideias para promover o sucesso educativo, o objetivo central nas turmas, em que fiz o estágio, é o de fazer aprender todos os alunos. Deste modo, alguns dos alunos com dificuldades na aprendizagem têm acompanhamento educativo. Nas duas turmas, onde lecionei Português e História e Geografia de Portugal, existia um aluno que estava sinalizado com NEE, tal como já foi referido anteriormente. Estes dois alunos tinham apoio a NEE no sentido de exercitar as competências em que revelavam maior dificuldade em desenvolver, ou seja, na leitura e na escrita. A ação deste apoio visava fomentar a igualdade entre os alunos, desenvolvendo a integração e a participação dos alunos em questão. Esta finalidade está diretamente relacionada com a investigação que desenvolvi no 1º CEB, na medida em que é importante promover medidas a partir das quais os alunos não sofrem qualquer exclusão, seja a nível social ou cultural. Posso então concluir que, com este tipo de apoio prestado, os alunos têm a oportunidade de se relacionar melhor com os outros e de ter um maior aproveitamento na sala de aula, o que é crucial para a promoção do sucesso educativo.

## **2. As práticas em Ciências da Natureza**

### **2.1. Fundamentação das práticas educativas**

O ensino das ciências tem como foco o desenvolvimento do pensamento científico (Martins et. al, 2006) crítico e autónomo, permitindo aos alunos aprender a pensar com estratégias que ajudam a responder às perguntas que fazem constantemente. Esta finalidade é descrita numa perspetiva do construtivismo, no qual, segundo Isabel Martins e outros colegas (2006, p. 25), “se revela a importância da implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar será vista como um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo”. Para isso, é fundamental que os professores promovam diversas abordagens didáticas, fornecendo aos alunos ferramentas que lhes permitam pensar por si mesmos, desenvolvendo assim hábitos de pensamento sistemáticos e rigorosos. Foi neste sentido que propus a realização de experiências e a concretização de pequenos debates, tendo a preocupação de garantir, a cada um dos alunos, um papel ativo ao longo das suas aprendizagens.

Na realização das experiências, não só foram desenvolvidas competências como a observação, a descrição, a classificação e a formulação de perguntas, como também incentivei os alunos à resolução de problemas. As primeiras competências foram desenvolvidas sobretudo com a atividade prática de verificação das propriedades da água, enquanto a resolução de problemas foi conseguida através da realização das atividades práticas laboratoriais (dissolução de materiais na água e processos de decantação e filtração da água) e da sua planificação (realizada pelos alunos). Isabel Martins e outros (2006, p. 46) defendem que a condução de uma atividade prática laboratorial implica a

organização da *carta de planificação*, a partir da qual “se poderão verificar as concepções prévias dos alunos, como interpretam a questão-problema, que respostas consideram plausíveis e como é possível saber se uma previsão se confirma ou não”.

Na perspetiva de diversificar as situações de ensino e de aprendizagem, a planificação da primeira atividade laboratorial foi feita em grande grupo (anexo 22) e a da segunda foi feita individualmente (anexo 23). Na primeira atividade preocupei-me em dar ênfase às várias etapas de uma experiência (o procedimento, a observação, a resposta à questão-problema e a conclusão) para que, na segunda, os alunos fossem capazes de refletir sobre essas mesmas etapas. Tal como Isabel Martins e outros investigadores (2006, p. 48) afirmam, “o apoio ao aluno na organização da planificação é, pois, de grande importância e exige que o professor avalie, em cada instante, as consequências das decisões por aquele tomadas”. O professor tem, assim, o papel de incitar os alunos a alcançarem competências de planificação, formulando questões que os ajudem a estruturar formas de pensar.

Com a planificação da segunda atividade, os alunos aprendem a pensar sobre “o que é preciso” (material), “o quê” e “como fazer” (procedimento), assim como “o que se verifica” através do registo cuidado da observação e das conclusões a que os alunos chegaram. Todas estas etapas, bem como o registo inicial de “o que se pensa que vai acontecer” (previsões) e a sua “justificação” são muito importantes, pois apelam ao desenvolvimento do espírito crítico de cada aluno.

Ainda no que diz respeito à realização de experiências, foi proposta a resolução de problemas como uma atividade complementar, mais concretamente, da atividade prática de verificação das propriedades da água. Para além da finalidade de verificar a diversidade de

comportamentos de materiais distintos na formação ou não de soluções (no estado líquido), os alunos seriam capazes de, através da resolução de problemas, identificar e explorar alguns dos fatores que influenciam esses comportamentos, nomeadamente a quantidade de soluto (anexo 23). Este fator está associado à natureza dos materiais, fazendo com que a dissolução ocorra em maior ou menor extensão ou ainda que não ocorra. O açúcar é um exemplo disso. Embora seja uma substância que se dissolve na água, existe um limite para a quantidade de soluto que é possível dissolver, a uma dada temperatura e numa certa porção de solvente (Martins et. al, 2007, p. 12). Trata-se da constante de solubilidade. No levantamento destas questões, é importante que os alunos registem “o que pensam que vai acontecer”, para depois verificar as suas respostas, com a realização final da atividade. Embora não tenha sido testado com os alunos, foi importante abordar com eles o facto de a solubilidade não depender apenas do soluto, mas também da natureza do solvente e da temperatura dos materiais (soluto e solvente).

A resolução de problemas permite ainda a compreensão de determinados fatores que podem facilitar a dissolução, tais como os movimentos das moléculas do solvente que afetam a rapidez da dissolução (por exemplo, agitar a solução com a vareta). Este fator deve ser tido em conta porque, quando se agita a mistura antes da dissolução ocorrer por completo, o que se promove são novos contactos entre as moléculas do solvente e as do soluto, ou seja, aumenta-se o número de interações entre as moléculas de um com as do outro, por unidade de tempo (Martins et. al, 2007, p. 11).

Além disso, procurei incentivar pequenos debates com os alunos na medida em que é muito importante a partilha de ideias e a procura de argumentos e validação das mesmas. Durante estas discussões, os alunos

têm a oportunidade de expôr a sua opinião e levantar questões, que podem suscitar a curiosidade dos colegas. Esta perspetiva está também associada à aprendizagem baseada na resolução de problemas/ABRP (anexo 24), na medida em que é uma metodologia centrada no aluno, devendo este levantar questões e procurar soluções através da promoção de atividades de investigação (Vasconcelos e Almeida, 2012, p. 10).

É então nestes momentos que o professor deve estimular a pesquisa, promovendo a curiosidade e o aprofundamento de conhecimentos. Nas investigações é necessário que os testes propostos permitam realmente provar ou analisar o que se pretende. No caso específico da dissolução dos materiais na água, foi importante usar a mesma quantidade de açúcar, farinha e azeite, bem como a mesma quantidade de água. Portanto, as experiências têm que ser planeadas de forma a que os seus resultados tenham significado e validade. Para isso, é também essencial que os professores tenham em atenção que só se deve alterar uma variável de cada vez, para ser possível analisar a influência de cada fator.

O comportamento dos materiais em água é um dos domínios do dia a dia que pode despertar grande interesse nos alunos, mas é também importante apresentar atividades bem estruturadas, para que os alunos avaliem as concepções iniciais e desconstruam ideias prévias menos corretas, reestruturando o seu pensamento no sentido de construir novas concepções. De acordo com Isabel Martins e outros colegas (2007, p. 6), os professores devem conduzir as tarefas de forma a “apoiar as crianças na exploração das suas ideias prévias com vista aos desenvolvimentos (conceptuais e processuais) desejados”. Esta perspetiva vai ao encontro do modelo de Lopes e Costa que assume que o modelo de ensino e de aprendizagem centrado na resolução de problemas deve passar pelas seis dimensões do crescimento de conceitos (Albuquerque, 2001). Segundo

este modelo, o aluno transforma os novos conceitos indefinidos (fase da identificação) em conceitos consistentes (fase da formalização) e, para isso, deve passar por outras dimensões como a maturação, a operacionalização, o desenvolvimento de novos significados e o tempo. Para que esta evolução dos conceitos seja conseguida, optei por apelar sempre ao registo dos dados, ao debate dos mesmos após a observação e, ainda, ao registo das conclusões.

Na minha opinião, a observação dos fenómenos é essencial para que os alunos sejam capazes de compreender o fenómeno em si, bem como o registo das perguntas, ideias, hipóteses, dados e conclusões. A folha de registo surge neste sentido e, embora não seja o único instrumento de avaliação, deve ser também utilizado como tal, pois é através dela que os professores podem analisar se os alunos realmente atingiram os objetivos propostos. É ainda importante realçar que o registo das observações deve ser feito independentemente da sua justificação, para que o registo seja fiel ao que realmente foi observado.

Tanto a realização de experiências como os pequenos debates inserem-se num tipo de trabalho extremamente rico, do ponto de vista formativo, na medida em que os alunos desenvolvem o pensamento crítico e o raciocínio, bem como a autonomia de trabalho e o conhecimento do mundo que nos rodeia. Clara Vasconcelos e António Almeida (2012, p. 12) acrescentam ainda que esta metodologia “pretende o desenvolvimento de “competências de comunicação, de pensamento crítico, de tomada de decisões, de auto e heteroavaliação, entre outras, e não meramente a aquisição de conhecimentos”.

Outros autores defendem que, para se produzir e validar materiais curriculares e, em simultâneo, estabelecer metodologias que permitam aos professores desenvolver materiais curriculares e/ou atividades de

aprendizagem promotoras do pensamento crítico, dever-se-á recorrer a temas curriculares em que a promoção de capacidades de pensamento crítico se encontra facilitada. Neste sentido, o subdomínio abordado ao longo de toda a sequência didática, por mim lecionada – “Importância da água para os seres vivos” – é ideal para o efeito, dada a sua relevância ao nível da Educação Ambiental, em que as dimensões social, económica, ecológica, política e até ética se encontram contempladas e do seu interesse em termos mundiais, nacionais e locais (Pinto, 2011, p. 18).

Em linhas gerais, o pensamento crítico está intimamente associado à resolução de problemas relacionados com situações práticas e à tomada de decisão consciente e informada, as quais são mencionadas por Isabel Martins (2007, p. 19) como algumas das finalidades da Educação em Ciências.

## **2.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional**

A prática educativa em Ciências da Natureza envolveu fundamentalmente três momentos: a observação de aulas, a implementação das práticas educativas e a reflexão.

A observação envolveu aulas da professora cooperante e aulas da estagiária do mesmo grupo de estágio. A observação das primeiras aulas foi uma mais-valia para a implementação das minhas práticas educativas visto que me permitiu: conhecer a turma e o comportamento dos alunos; reconhecer rotinas da sala de aula; identificar as dificuldades dos alunos em ciências; verificar que o manual e outros recursos didáticos (por exemplo o manual interativo e as plantas trazidas pela professora e pelos alunos – para garantir a partilha e a diversidade, visto que os alunos residem em zonas distintas) eram utilizados regularmente como suporte pedagógico; conhecer as estratégias da professora cooperante face ao

comportamento e dificuldades dos alunos, à didática das ciências, entre outros. Das dificuldades mais comuns da turma destaco a falta de autonomia e hábitos de trabalho na aula de ciências e a responsabilização pelos trabalhos de casa. É importante realçar que as dificuldades diagnosticadas face à autonomia de trabalho podem ter como motivo o facto de grande parte dos alunos estudar diariamente sozinhos. Foi também possível perceber que, na turma, há alunos que carecem de acompanhamento redobrado para garantir um bom nível de aprendizagem. Por exemplo, um aluno ficou retido no ano letivo anterior e dois alunos revelavam algumas dificuldades de aprendizagem, o que implicava a implementação de determinadas estratégias pedagógicas. Algumas destas, não só promoveram a autonomia e os hábitos de trabalho dos alunos, como também garantiram o bom funcionamento das aulas. As modalidades de trabalho contempladas foram sobretudo o trabalho individual e o trabalho em pares. Contudo, mesmo no espaço do trabalho individual, a professora cooperante proporcionava momentos de partilha de ideias entre pares, nomeadamente nos trabalhos que exigiam a observação de plantas ou sementes, como pude verificar durante o período de observação. A professora cooperante valorizava ainda a rotina de trabalho que era assumida por todos os alunos aquando da observação de plantas. Todos os alunos sabiam a ordem pela qual o material deveria circular pela sala de forma a não gerar confusão, bem como também sabiam como é que o registo deveria ser feito no caderno. Nestes registos, muitos dos alunos tinham a preocupação de recolher partes das várias plantas que circulavam pela sala para, posteriormente, colar no caderno com a devida legenda. Este tipo de trabalho era feito pelos alunos de uma forma autónoma, não sendo necessário a professora relembrar. Ainda assim, segundo a professora, esta tarefa foi solicitada

numa primeira aula e, por interesse de vários alunos, tornou-se uma rotina da turma, o que contribuiu bastante para promover a autonomia de trabalho.

A observação das aulas da colega de estágio foi também uma mais-valia sobretudo para a planificação das minhas práticas educativas, porque me permitiu recolher os conhecimentos prévios dos alunos em ciências e as evidências das aprendizagens dos alunos relativas aos conceitos lecionados anteriormente à minha prática educativa. Por exemplo, na minha primeira aula, após verificar que os processos do ciclo da água tinham ficado claros para os alunos, decidi abordar com os alunos como é que os seres vivos intervêm no ciclo da água. Um dos alunos referiu que os seres vivos intervêm no ciclo da água através da transpiração e da eliminação de resíduos. A partir desta evidência da aprendizagem do ciclo de água, abordado pela minha colega de estágio, optei por esclarecer que a eliminação de resíduos diz respeito ao processo de excreção. Esses resíduos são produzidos pelas células e não são necessários para o funcionamento do nosso organismo.

A implementação das práticas educativas incluiu a concepção de uma sequência de ensino e de aprendizagem de um tema e, conseqüentemente, a planificação de cada uma dessas aulas de acordo com a seguinte estrutura: domínio e tópicos das ciências a ensinar, objetivos gerais e específicos da aprendizagem, recursos, descrição do ambiente de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem dos alunos. A planificação de cada aula foi elaborada por mim, revista pela professora cooperante e pela professora supervisora e melhorada de acordo com as sugestões, antes da sua implementação. Embora a planificação da sequência de aulas tenha sido construída inicialmente de forma a garantir um fio condutor entre cada uma das aulas, houve necessidade de alterar

planificações à medida que as aulas foram vivenciadas, no sentido de garantir que os objetivos delineados eram atingidos pelos alunos. No planificar do processo educativo tive sempre em atenção os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades dos diferentes alunos da turma, os quais exigem uma análise mais alargada, no sentido de selecionar as estratégias mais adequadas para garantir que a aprendizagem fosse significativa.

No final de cada uma das aulas implementadas era feita uma reflexão conjunta ou com o grupo de estágio (duas estagirárias, professora cooperante) ou com este mais a professora supervisora, na qual eram analisados fundamentalmente os pontos críticos da aula e o que deveria ser melhorado das aulas seguintes, no sentido de fomentar a aprendizagem dos alunos. Estes momentos de reflexão são cruciais para que a aprendizagem se torne eficaz e para desenvolver a reflexão sobre a minha ação. Para além disso, poderão ainda constituir um suporte de estratégias a usar aquando da ocorrência de imprevistos análogos em futuras aulas de ciências. A gestão do tempo em aula foi um aspeto crítico – muitas vezes esperei que as atividades durassem menos tempo do que realmente se veio a verificar devido ao elevado nível de motivação demonstrado pelos alunos, em determinadas atividades, ou pelas dificuldades que emergiram, ao longo da aula. Um exemplo disso foi, na primeira aula, o menor tempo dedicado à atividade prática. Embora esta atividade tenha ocupado grande parte da aula, não considero que tenha sido tempo incorreto, na medida em que os alunos participaram sempre ativamente, dando as suas sugestões e levantando dúvidas. Por um lado, a planificação da aula não foi cumprida, pelo que foi necessário fazer um reajuste na planificação da aula seguinte. Por outro, surgiu a oportunidade de os alunos fazerem as previsões da experiência como

trabalho de casa, fazendo com que os alunos se organizassem e refletissem sobre as suas ideias. Em aula, também nem sempre foi fácil utilizar uma linguagem correta perante os conteúdos das ciências a ser abordados. Muitas vezes conceitos (por exemplo o soluto) e processos (por exemplo a dissolução) tiveram de ser novamente trabalhados, no sentido de clarificar possíveis concepções erróneas.

Na reflexão conjunta, no final de cada uma das aulas, foi necessário dar especial atenção à procura das evidências das aprendizagens, procurando analisar e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem reveladas por todos e/ou por cada um dos alunos. Por exemplo, na primeira aula, a experiência para testar as propriedades da água decorreu conforme o planeado, visto que o levantamento das propriedades da água foi bem conseguido, ou seja, sem dificuldades os alunos identificaram o aspeto e o sabor da água, antes e depois de juntar o açúcar. Para além das propriedades referidas, foi ainda abordada outra propriedade: a água é um ótimo solvente. Os alunos evidenciaram saber o significado desta propriedade, mencionando que a água tem uma grande capacidade para dissolver substâncias. Também nesta e na segunda aula, os alunos aprenderam a planificar uma atividade prática laboratorial, em que a questão-problema era: “Será que o açúcar, a farinha e o azeite se dissolvem na água de igual forma?”. Ao planificarem uma experiência, os alunos tornaram-se capazes de refletir, não só sobre o que foi observado, mas também sobre o que foi feito, demonstrando saber registar os vários passos da planificação de uma experiência. A questão-problema apresentada foi essencial para que os alunos compreendessem o verdadeiro objetivo da experiência e, assim, fossem capazes de perceber as condições que deveriam manter e o que deveriam mudar. Ainda assim, a planificação desta experiência foi feita com a minha orientação para

que os alunos não se desviassem dos objetivos da atividade. Neste sentido, tive a preocupação de orientar o raciocínio dos alunos explicando o que era pretendido em cada fase da planificação. No entanto, procurei não dar a resposta aos alunos para que eles aprendessem a pensar e a discutir ideias. Só assim é que foi possível garantir a autonomia dos alunos aquando da planificação de novas experiências como, por exemplo, numa aula posterior.

Ainda na segunda aula, foi proposta aos alunos a realização de uma experiência de verificação relacionada com a quantidade do solvente. Estes procedimentos foram feitos pelos alunos para que eles compreendessem que, mesmo quando se utilizam gobelés diferentes, é possível obter a mesma quantidade de água. Para isso, solicitei aos alunos que utilizassem o mesmo gobelé para medir os 50 cm<sup>3</sup> de água para depois verter a água para cada um dos três gobelés. Após uma pequena discussão de ideias, verifiquei que todos os alunos compreenderam o volume constante em recipientes diferentes.

A terceira aula teve início com um diálogo com os alunos que remeteu para os resultados observados na experiência da aula anterior. Todos os alunos lembraram com facilidade os resultados e, no sentido de confirmar a sua validade, circulei pela sala para que os alunos pudessem analisar novamente o comportamento de cada uma das substâncias na água. Foi possível confirmar apenas dois dos resultados, visto que um deles se alterou. Por um lado, todos os alunos concordaram que o comportamento do açúcar e do azeite se mantiveram, ou seja, o açúcar manteve-se dissolvido na água e o azeite permaneceu suspenso, não se tendo portanto dissolvido na água. Por outro lado, houve alguma discordância quanto ao comportamento da farinha na água, uma vez que alguns alunos confirmaram o resultado obtido na aula anterior, ou seja, a

farinha dissolveu-se parcialmente, enquanto outros alunos não confirmaram o resultado obtido, afirmando que a farinha não se dissolveu porque se encontrava depositada no fundo do gobelé. Outros alunos afirmaram ainda que, embora se encontrasse farinha depositada no fundo do gobelé, era possível observar farinha em suspensão. Esta discussão foi muito interessante, pois para além da partilha de ideias, os alunos procuraram argumentar com os seus pontos de vista. Neste sentido, os alunos não só desenvolveram a oralidade, mas também o poder de argumentação, que é essencial nestas idades.

Depois da partilha de ideias, e tendo em conta as diversas opiniões, optei por clarificar alguns aspetos muito importantes para a análise das observações feitas. Um dos aspetos foi o facto de se encontrar uma maior quantidade de farinha depositada no fundo do gobelé, o que provava que, com o aumento do tempo de repouso (de 5 minutos para 3 dias), a farinha tendeu para uma maior depósito. Além disso, alguns alunos referiram também que observavam farinha “misturada na água” pelo que clarifiquei que, se os alunos conseguiam observar essa situação, então significava que a farinha não tinha sido dissolvida. Foi também importante esclarecer, junto dos alunos, que a dissolução de qualquer substância na água implica que deixe de ser possível distingui-la. Como no caso da farinha era ainda possível distingui-la da água, os alunos conseguiram compreender que ela não foi de facto dissolvida, como os alunos previram e observaram, na aula anterior. Assim sendo, todos os alunos chegaram à conclusão de que a farinha não se dissolve, sendo por isso uma substância insolúvel. Com esta atividade prática constante em laboratorial os alunos foram capazes de avaliar as concepções iniciais e de desconstruir ideias prévias menos corretas, reestruturando o seu pensamento, no sentido de construir novas concepções.

Outro aspeto ainda referido pelos alunos foi o facto de a água ter ficado menos turva, o que comprovava o aumento da quantidade de farinha depositada com o aumento do tempo de repouso. No entanto, para que os alunos não entendessem que a dissolução de substâncias na água implica a alteração da cor do solvente, levantei este mesmo problema. Um dos alunos não só foi capaz de referir que havia substâncias que se dissolviam no solvente e que não alteravam a sua cor, como também foi capaz de dar o exemplo do açúcar, observado nessa aula e na aula anterior.

Quando questioneei se a dissolução dependia da quantidade de soluto, de imediato, os alunos responderam que sim, acrescentando ainda que também dependia da quantidade de solvente, porque, se aumentássemos a quantidade de soluto, mas diminuíssemos drasticamente a quantidade de solvente, a dissolução do soluto não era possível. Um dos alunos deu ainda o exemplo de dissolver uma grande quantidade de açúcar (um copo cheio) com uma gota de água. Assim sendo, posso concluir que quanto a este aspeto os objetivos foram atingidos na íntegra visto que os alunos perceberam, de imediato, que tem de haver um equilíbrio entre a quantidade de soluto e a quantidade de solvente. Ainda nesta sequência de ideias, pedi a ajuda de um aluno para adicionar mais cinco colheres de açúcar à solução (água com açúcar), agitando-a novamente com uma vareta. Ao observarem que o açúcar acrescentado permaneceu no fundo do gobelé, concluíram que o açúcar não se dissolve, ao que eu tive de responder que o açúcar dissolve-se na água, como foi possível observar na aula anterior, mas a quantidade acrescentada não. Justifiquei ainda que o solvente (água) deixou de ter capacidade para dissolver o soluto (açúcar), questionando os alunos acerca da designação correta para este facto. Um dos alunos mencionou, de imediato, que se trata de uma

solução saturada. Foi então esclarecido, junto dos alunos, o significado de uma solução saturada solicitando que eles registassem no caderno a seguinte frase: “quando já não é possível dissolver mais soluto, mesmo quando agitado com uma vareta, diz-se que a solução está saturada, ou seja, o solvente já não tem capacidade para dissolver mais soluto”. Aquando do registo desta frase, surgiu uma dúvida quanto ao atribuir a designação soluto ao açúcar, uma vez que este não se dissolveu. Neste sentido, procurei explicar que, tal como o aluno mencionou, a designação soluto é dada apenas às substâncias que se dissolvem num solvente, reforçando a ideia de que o açúcar dissolve-se na água. Foi ainda importante explicar que as substâncias que não podem ser designadas por solutos não se dissolvem em qualquer quantidade, enquanto que as substâncias, como o açúcar e o sal, dissolvem-se, dependendo da quantidade de soluto e solvente.

Quanto ao problema colocado perante a solução saturada (“Como poderiam proceder para dissolver o açúcar depositado no fundo do gobelé?”) verifiquei que todos os alunos reconheceram que poderiam adicionar mais água à solução para que a quantidade de açúcar depositada se dissolvesse. Mais uma vez foi possível confirmar que todos os alunos foram capazes de perceber que a dissolução depende quer da quantidade de soluto quer da quantidade de solvente.

De seguida, apresentei aos alunos duas porções de água (água engarrafada e água do lago) questionando se alguma das porções era água pura. Ao perceber que alguns dos alunos consideravam a água engarrafada como água pura, questionei aos alunos o significado de água pura. Todos os alunos foram capazes de identificar a “água pura” como a água que não contém substâncias dissolvidas e ainda como própria para beber, ao contrário da água que não é pura. Tendo em conta a noção

incorreta dos alunos relativamente à qualidade da água, optei logo por fazer a distinção entre água pura e água própria para consumo. Assim sendo, esclareci que nenhuma das porções é água pura, o que não implica que não seja própria para consumo, pois a água engarrafada é água própria para consumo e tem substâncias dissolvidas. Foi também importante referir que uma água só não é própria para consumo quando as substâncias nela dissolvidas são prejudiciais à saúde, o que não acontece com a água engarrafada (água potável).

Posteriormente, foi feito o levantamento das características observáveis de cada uma das águas, tendo os alunos conseguido identificar, com facilidade, que a água engarrafada é incolor enquanto a água do lago é turva, porque contém uma quantidade muito grande de substâncias dissolvidas, saturadas e em suspensão.

Ao longo desta aula, a participação e o interesse dos alunos foi muito positiva fazendo-se várias abordagens, mas tendo um fio condutor forte. Este elo de ligação foi também reforçado numa fase a seguir em que um dos alunos mencionou que “é impossível obter água pura”, ao que eu respondi que, na natureza, não conseguimos encontrar água pura, mas que, através de processos de tratamento, é possível obtê-la.

A quarta aula decorreu conforme o planeado na medida em que os alunos prestaram atenção aos processos de decantação e de filtração, respondendo às perguntas que iam sendo colocadas, de forma a verificar se os alunos compreendiam os objetivos de cada um dos processos. Para além disso, as evidências da aprendizagem dos alunos foram claras, visto que o preenchimento individual da folha de registos foi bem conseguido. Todos os alunos perceberam o que era pretendido em cada uma das etapas, distinguindo, com clareza, os procedimentos das observações e estas das conclusões. Nesta fase, a circulação pela sala de aula foi

importante para garantir que as dúvidas que foram surgindo eram esclarecidas, de imediato, junto dos alunos. No entanto, as dúvidas que ocorreram não estavam associadas à dificuldade ou incompreensão da tarefa, mas sim à necessidade que alguns alunos tiveram em confirmar a validade dos registos feitos. Contudo, a maioria dos alunos demonstrou grande autonomia na concretização da tarefa, o que me permite concluir que os alunos aprenderam a planificar e a registar as observações e as conclusões de uma atividade prática laboratorial.

No final da sequência das aulas, parece-me poder dizer-se que as dificuldades dos alunos foram ultrapassadas. Através das produções dos alunos e da linguagem usada pelos mesmos no âmbito das ciências, talvez se possa dizer que os alunos não só reconheceram a água como um bom solvente, como também identificaram experimentalmente as propriedades da água e da dissolução de materiais na água.

Ao longo de toda a prática educativa, procurei promover diversas abordagens didáticas, fornecendo, aos alunos, ferramentas que lhes permitam pensar por si mesmos, desenvolvendo, assim, hábitos de pensamento sistemáticos e rigorosos. Tanto a realização de experiências como os pequenos debates, inserem-se num tipo de trabalho extremamente rico, do ponto de vista formativo, na medida em que os alunos desenvolvem o pensamento crítico e o raciocínio, bem como a autonomia de trabalho e o conhecimento do mundo que os rodeia. Parece poder dizer-se que comecei a fomentar a aprendizagem baseada na resolução de problemas, ABRP, tendo em atenção a importância de despertar, nos alunos, o levantamento de questões e a procura de soluções através da promoção de atividades de investigação. Para isso, foi fundamental refletir sobre a minha ação e sobre as minhas dificuldades e fragilidades, no ensino das ciências enquanto estagiária e fazer por

superá-las, por meio de: reformulação da sequência de aulas, da melhoria da gestão do tempo, da tentativa de fomentar o uso minucioso de uma linguagem correta em sala de aula no âmbito das ciências e da utilização constante dos conhecimentos científicos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

### **3. As práticas em História e Geografia de Portugal**

#### **3.1. Fundamentação das práticas educativas**

A minha prática educativa de História e Geografia de Portugal teve lugar numa turma de vinte alunos (do 6º ano, do 2º Ciclo do Ensino Básico) e envolveu, fundamentalmente, a lecionação de uma sequência de quatro aulas. Esta sequência teve como domínio “Portugal no Passado” (a queda da monarquia e a 1ª República) e os tópicos lecionados foram: as razões da queda da monarquia; a ação militar no 5 de outubro e a queda da monarquia; a Constituição Republicana na 1ª República e as principais medidas no domínio da educação e do trabalho, assim como o movimento sindical.

Além de pretender que os alunos desenvolvessem a capacidade de identificar acontecimentos que produziram mudanças significativas em Portugal e também de reconhecer a participação de indivíduos ou grupos em acontecimentos importantes ocorridos neste período, também procurei sensibilizar os alunos para atitudes de respeito e de solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas. Este objetivo geral está intimamente relacionado com a investigação pedagógica que desenvolvi no 1º Ciclo, assim como com uma situação vivenciada com a turma onde lecionei História e Geografia de Portugal. No âmbito da queda da monarquia, foi abordada com os alunos a nova Constituição, a primeira Constituição Republicana – um documento no

qual estão inscritos os direitos da nação portuguesa. A partir da análise deste documento, foi possível estabelecer uma conexão entre a minha prática educativa e a investigação pedagógica em torno do desenvolvimento de competências interculturais nos alunos. Segundo Jacques Delors (1996, p. 48), o ensino da história “serviu muitas vezes, para alimentar identidades nacionais, pondo em relevo as diferenças e exaltando o sentimento de superioridade, essencialmente, porque se concebia numa perspetiva extra científica”. Ora, o professor de História deve implementar estratégias que permitam a compreensão do *outro* no sentido de aceitar e reconhecer a diferença, uma vez que todos os povos têm uma história que deve ser valorizada. Tal como Jacques Delors (1996, p. 48) refere “o conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade”. Foi com base nesta perspetiva, e por considerar pertinente o incentivo à aceitação da diferença, que procurei abordar com os alunos os direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos) em paralelo à abordagem de alguns artigos da Constituição Republicana de 1911 (anexo 25).

A História não é uma ciência exata, mas tem um *corpus* teórico e empírico próprio, dotado de coerência interna, que permite uma análise objetiva do passado. Ainda assim, é importante que o professor declare a história mais do que uma análise do passado. Tal como José Mattoso (1997, p. 22) defende, “a História não é a comemoração do passado, mas uma forma de interpretar o presente”. Deste modo, o saber histórico tem como função o desenvolvimento de um conjunto de capacidades, de que o aluno necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente (Félix, 1998, p. 41). Neste sentido, como estagiária tive a grande

preocupação de aprofundar os meus conhecimentos no sentido de transmitir aos alunos confiança e pertinência nos conteúdos abordados. Assim sendo, destaco a relevância do conteúdo científico e do conteúdo curricular para ensinar com qualidade.

O domínio dos conteúdos é não só importante para que os alunos aprendam com rigor e exatidão, mas também para que as raízes da história nacional sejam abordadas com os alunos da forma mais precisa e explícita. A necessidade deste rigor aplica-se à História e Geografia de Portugal e a tantas outras, mas é esta disciplina que nos permite identificar e compreender as marcas da nossa identidade. A compreensão dos conteúdos é garantida quando as propostas de trabalho são feitas segundo um modelo de ensino “que parte dos pré-conceitos e ideias prévias dos alunos, que dispõe de mapas conceptuais com os conceitos essenciais de um conteúdo, proporcionando “organizadores prévios” de modo a provocar o conflito cognitivo que significa mais do que descobrir, reconstruir” (Félix, 1998, p. 44).

O conhecimento do currículo<sup>9</sup> da História e Geografia de Portugal a ensinar foi aprofundado a partir da análise dos seguintes documentos: a *Organização Curricular e Programas. História e Geografia de Portugal – 2º Ciclo do Ensino Básico – volume I* (ME-DEB, 1991); o *Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2º Ciclo do Ensino Básico – volume II* (ME-DGEBS, 1991); o manual de História e Geografia de Portugal da turma adotado pelo Agrupamento da Escola) e a planificação anual da disciplina elaborada pelos professores da Escola onde realizei o estágio.

---

<sup>9</sup> Currículo é o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p. 43).

De acordo com as ideias de Félix, “o conhecimento histórico caracteriza-se por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade, a compreensão da mudança são decisivos” (Félix, 1998, p. 32). É por este motivo que o saber histórico implica o desenvolvimento nos alunos de determinadas capacidades, tais como: o pensamento cronológico, a compreensão histórica, a análise e a interpretação da História, a investigação histórica, a análise de temas históricos e a tomada de decisões.

No Programa de História e Geografia de Portugal menciona-se que a disciplina procura desenvolver nos alunos atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem e pela atividade humana nesse meio. Noémia Félix (1998, p. 37) sublinha esta ideia mencionado que “é por meio da História que o aluno adquire a consciência do tempo social, isto é, a noção de diacronia e da dimensão total do mundo em que vivemos”. Para isso, é defendida a importância do foco do ensino em metodologias centradas no aluno, promovendo o seu envolvimento afetivo, e em conteúdos organizados em torno de três grandes domínios: *A Península Ibérica – Lugar de Passagem e de Fixação, Portugal no Passado e Portugal Hoje*. Tal como Noémia Félix (1998, p. 41) refere, o ensino da História baseado num modelo didático em que a aprendizagem está centrada no aluno de uma forma ativa tem como finalidade a compreensão da realidade que os rodeia.

O segundo domínio, o qual foi foco da minha sequência de quatro aulas, destina-se a sensibilizar o aluno para a dinâmica da evolução, estabelecendo um quadro de referências que contemple os principais períodos e momentos da história nacional. Este domínio está diretamente relacionado com as duas primeiras capacidades descritas por Noémia

Félix. A autora explicita que o pensamento cronológico desenvolve nos alunos o sentido do tempo histórico enquanto a compreensão histórica consiste na competência para identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos (Félix, 1998, p. 33).

O Programa de História e Geografia de Portugal destaca ainda a importância de o professor ir ao encontro das motivações dos alunos, no que diz respeito ao conhecimento da vida e da ação de personagens históricas. Neste sentido, na primeira aula, aquando da abordagem das razões da queda da monarquia, foram também exploradas com os alunos as razões do descontentamento da população com especial enfoque numa delas: o rei e a família real gastavam muito dinheiro do reino. A partir daí, os alunos tiveram a oportunidade de não só compreender o descontentamento da sociedade portuguesa no começo do século XX, como também tiveram a oportunidade de aprofundar mais a vida de D. Carlos, o rei que governava o reino nessa altura. Para isso, foi disponibilizado aos alunos uma apresentação *powerpoint* (anexo 26) em que foram enumerados os desportos e os passatempos preferidos do rei, dando a conhecer a vida que levava.

Para garantir que os alunos atingissem os objetivos específicos delineados para esta aula (relacionar o projeto do mapa cor-de-rosa com o ultimato inglês; reconhecer as consequências do regicídio e identificar os motivos que levaram à Revolução de 5 de outubro) foi-lhes proposta a análise de um conjunto de imagens presentes no *powerpoint* referido anteriormente (anexo 26). Por exemplo, com a análise do mapa cor-de-rosa os alunos foram capazes de perceber que Portugal exigiu para si os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique. Por outro lado, a partir da exploração da caricatura do ultimato ficou claro que depois das

exigências de Portugal, Inglaterra apresentou as suas: os portugueses tinham de desocupar os territórios situados entre Angola e Moçambique pois, caso contrário, o governo inglês, declarava guerra a Portugal. Neste sentido, os alunos compreenderam com facilidade que Portugal se viu obrigado a ceder ao ultimato, o que gerou um grande descontentamento. Foi apresentada, por fim, uma última imagem que, em formato de banda desenhada, representa as manifestações de descontentamento da população, bem como algumas das suas razões.

Para que a finalidade da utilização da imagem no contexto educativo seja garantida, é importante que a interpretação da mesma seja orientada pelo professor, pois, tal como Isabel Calado (1994, p. 52) defende, “a perceção (da imagem) pode ser influenciada pelo contexto”. Embora o aluno deva construir o seu próprio conhecimento, não deixa de ser crucial o papel do professor enquanto mediador das aprendizagens. Como tal, o professor direciona a atenção do aluno para aquilo que é relevante na imagem (Calado, 1994, p. 52), mediante os objetivos delineados e o contexto em que ela se insere.

Em todas as aulas da sequência, tive como preocupação a diversificação dos materiais. Segundo Perrenoud (1995, p. 2), deve-se “pôr em acção *múltiplos* dispositivos, e não basear tudo na intervenção do professor”. A diversidade de materiais permite não só gerir a heterogeneidade, mas também estimular o interesse dos alunos, o que é muito importante para motivá-los a aprender. É nesta perspetiva de ideias que Maria do Céu Roldão (1999, p. 52) descreve que a gestão do currículo pressupõe “diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um”. Na minha prática educativa utilizei recursos que estimularam a

aprendizagem dos alunos, como o audiovisual, a análise de imagens e documentos históricos e a leitura de obras literárias.

A análise de imagens foi concretizada em diversos momentos da sequência de aulas implementada. Destaca-se a imagem da proclamação da República (anexo 27), porque suscitou um grande impacto na turma, estimulando a curiosidade dos alunos. É neste sentido que se descreve a leitura de imagens como uma estratégia bastante pertinente para o processo de ensino e de aprendizagem. Suscitando um grande impacto nas aprendizagens dos alunos, a utilização da imagem visa a formação dos alunos numa dimensão crítica e analítica no contexto social e histórico em que vivem (Silveira, 2001, p. 100).

Recorri também à leitura de excertos da obra *A Minha Primeira República*, de José Jorge Letria, a fim de abordar a implantação da República e sintetizar algumas das razões da queda da monarquia. Através desta estratégia, os alunos compreenderam com maior facilidade as mudanças políticas entre os dois regimes, o que lhes permitiu identificar as diferenças entre a Monarquia e a República.

O recurso ao audiovisual foi realizado na abordagem tanto dos direitos humanos como da educação na 1ª República. Nesta última situação, foi sugerida aos alunos a visualização de uma reportagem da SIC cujo tema era a Educação na 1ª República, evidenciando as principais medidas tomadas no domínio da educação. Segundo Noémia Félix (1998, p. 52), “os audiovisuais e as novas tecnologias da informação e comunicação são recursos que a escola não pode ignorar, pois são poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos”.

Ainda quanto à diversidade de materiais, embora esta tenha inúmeras vantagens, o professor deve saber fazer uma boa seleção dos mesmos no sentido de garantir que a sua utilização traz benefícios para a

aprendizagem daqueles conteúdos. Outro aspeto importante a ter em conta é o número de recursos utilizados por aula. Embora o professor deva procurar diversificar o tipo de recursos utilizados, deve ter em atenção que o uso de muitos recursos numa mesma aula pode destabilizar o desenrolar da aula, não lhe permitindo explorar cada um dos recursos devidamente. Nesta perspetiva, procurou-se apresentar uma grande diversidade de recursos, mas fazendo uma gestão deles de aula para aula, pois, tal como Maria do Céu Roldão (1999, p. 49) afirma, a gestão do currículo implica “rentabilizar os recursos e oferecer campos de aprendizagem específicos quando julgue adequado e útil”.

O objetivo central da análise das evidências das aprendizagens dos alunos é refletir sobre as minhas práticas desenvolvidas, pois, tal como Luisa Alonso (2002, p. 20) descreve:

a avaliação consiste em analisar a coerência das decisões curriculares, tornando possível fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões, que articulam a construção do conhecimento pelos alunos, nas diversas experiências de aprendizagem que corporizam o currículo na escola.

Como tal, é essencial o registo da avaliação dos alunos face aos critérios de avaliação definidos para cada aula, como é o caso das grelhas de observação direta. Foi-me ainda sugerido a elaboração de outro instrumento de avaliação, um teste de avaliação (anexo 28) e a respetiva matriz (anexo 29). Este instrumento de avaliação foi feito com base nos conteúdos abordados ao longo das aulas que lecionei no sentido de perceber, em linhas gerais, se os alunos atingiram os objetivos propostos para cada uma das aulas. Margarida Fernandes (2002, p. 68) acrescenta que, embora os testes não devam ser utilizados como um método exclusivo de avaliação, se forem bem construídos e moderadamente

utilizados têm inúmeras vantagens, tais como: melhoram a atenção do aluno e a retenção dos conteúdos trabalhados, ativam o processamento dos conteúdos e ajudam a consolidar as aprendizagens.

É importante ainda referir que foi realizada uma outra versão deste teste (anexo 30) para o aluno que carecia de apoio individual a nível das NEE, por lhe ter sido diagnosticado dislexia. Desta forma, foi feita uma adequação do processo de ensino e de aprendizagem deste aluno, ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º). O aluno beneficia então de medidas educativas como adequações no processo de avaliação e apoio pedagógico personalizado. As adequações no processo de avaliação, segundo o decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º), consistem “na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma”. É importante ainda destacar que, da informação que obtive da professora, a alteração do tipo de provas consiste na realização de testes mais curtos e, por iniciativa da professora, com o espaçamento entre linhas maior para a distinção das letras e a não desclassificação dos erros ortográficos.

A ação deste apoio visa promover a igualdade entre os alunos, promovendo a integração e a participação do aluno em questão na turma. Esta finalidade está diretamente relacionada com a investigação que desenvolvi no 1º Ciclo, na medida em que é importante promover medidas a partir das quais os alunos não sofrem qualquer exclusão, seja a nível social ou cultural. Posso então concluir que com este tipo de apoio prestado, o aluno tem a oportunidade de se relacionar melhor com os outros e de ter um maior aproveitamento na sala de aula, o que é crucial para a promoção do sucesso educativo. Para além disso, segundo Maria

do Céu Roldão (2007, p. 102), a sociedade atual, dita sociedade da informação, está longe de ser um mundo de conhecimento para todos. É com base neste ponto de vista que se torna urgente procurar que a informação “seja algo democraticamente acessível” para todos.

### **3.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional**

A prática educativa de História e Geografia de Portugal envolveu fundamentalmente três momentos: a observação de aulas, a implementação de aulas e a reflexão.

A observação incidiu nas aulas da professora cooperante e nas aulas da minha colega de estágio. A observação das primeiras aulas foi crucial para a implementação das minhas práticas educativas visto que me permitiu: conhecer a turma e o comportamento dos alunos; entender as rotinas da sala de aula; identificar as dificuldades dos alunos em História e Geografia de Portugal; verificar que o manual, o caderno de exercícios e outros recursos didáticos (por exemplo obras literárias sugeridas no manual) eram utilizados regularmente como suporte pedagógico; conhecer as estratégias da professora cooperante face ao comportamento e dificuldades dos alunos. Apesar do esforço por parte dos alunos em aprender, constatei que existiam casos de retenção e ainda outros casos que revelavam algumas dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, existia uma grande heterogeneidade de níveis e ritmos de aprendizagem, sendo que as dificuldades mais comuns eram a concentração, os hábitos de trabalho, a organização no material escolar e na participação, a autonomia e o comportamento. A este último está também associada a dificuldade que alguns alunos manifestavam em cumprir as regras estabelecidas pelos professores nas salas de aula, gerando assim alguns comportamentos desajustados.

A professora cooperante tinha o hábito de propor aos alunos trabalhos de pesquisa, a partir dos quais os alunos desenvolviam, sem dúvida, alguma autonomia. Um exemplo disso, como pude observar, foram os trabalhos de pesquisa solicitados sobre um assunto histórico ou personagem histórica escolhidos pelos alunos. Este tipo de trabalho foi não só interessante pelas competências que permitiu desenvolver nos alunos, mas também pela liberdade de escolha do tema, o que implica que cada aluno faça uma reflexão para selecionar o tema com o qual se identifica mais. Deste modo, a professora pôs em ação um dos princípios que o Programa de História e Geografia de Portugal defende, isto é, procurou ir ao encontro das motivações dos alunos face ao conhecimento da vida e da ação de personagens históricas. Esta estratégia promove uma aprendizagem significativa por fazer realçar os interesses e as necessidades dos alunos e, assim, a apropriação da aprendizagem por parte do aluno depende, essencialmente, do significado que o aluno lhe atribui (Cadima, 2008, p. 111). Contudo, tendo em conta que nem todos os alunos são motivados pelo interesse intrínseco das tarefas e dos saberes que lhes são propostos é também importante saber otimizar as possibilidades dos alunos na busca do sentido de uma dada situação. Segundo Perrenoud (1995, p. 198) é necessário, em primeiro lugar, aceitar as diferenças e, em segundo lugar, diversificar as tarefas propostas, os estilos e os funcionamentos cognitivos valorizados. Na minha opinião, a diferenciação é um passo para o sucesso educativo na medida em que é através dela que o professor gere a heterogeneidade. Neste sentido, procurei reconhecer os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem de forma a adotar estratégias que permitissem a participação de todos os alunos, nomeadamente a dos alunos com algumas dificuldades de aprendizagem incluindo as NEE.

Outra das dificuldades detetada foi a baixa autoestima dos alunos, nomeadamente daqueles que ficaram retidos em anos anteriores e ainda do aluno que carecia de apoio individual a nível das NEE. A este aluno foi-lhe diagnosticado dislexia de carácter permanente, mas não grave. No entanto, conforme pude observar, este aluno não possui as mesmas capacidades que os restantes, na medida em que o ritmo de trabalho era verdadeiramente mais lento pelas dificuldades que revelava na leitura e, por consequência, na interpretação de textos e na escrita.

Para superar a participação desordenada da turma, a professora cooperante proporcionava momentos de síntese de ideias, sobretudo com o preenchimento de mapas de conceitos. É também importante realçar que esta estratégia, para além de permitir a sistematização dos conteúdos, possibilitou ainda a reflexão sobre os mesmos.

Ainda no âmbito da observação das aulas da professora cooperante, tive a oportunidade de participar numa visita de estudo promovida pelo Clube “À Descoberta do Património” (anexo 31). A professora cooperante era uma das responsáveis por este projeto, no qual os alunos realizavam atividades e visitas de estudo no sentido de aprofundar os seus conhecimentos, nomeadamente a História e Geografia de Portugal.

A observação das aulas da colega de estágio, embora tenha sido posterior à implementação das minhas aulas, foi novamente uma mais-valia, sobretudo para a reflexão sobre as minhas práticas educativas, porque me permitiu recolher evidências das aprendizagens dos alunos relativas aos conceitos lecionados por mim. Por exemplo, na primeira aula, a minha colega abordou os fatores que levaram ao fim da 1ª República (a 1ª guerra mundial, a instabilidade governativa e a desorganização geral), fazendo uma retrospectiva à 1ª República. Em primeiro lugar, abordou a instabilidade política com referência à divisão

de poderes já por mim abordada anteriormente. Para tal, apresentou novamente o esquema da divisão de poderes segundo a Constituição de 1911 para que os alunos compreendessem até que ponto a instabilidade política veio a desorganizar os vários poderes. Os alunos evidenciaram compreender tanto os princípios consignados na Constituição de 1911, que caracterizavam o regime republicano, como a divisão de poderes segundo a mesma Constituição.

Para além das evidências das aprendizagens dos alunos, das estratégias de ensino e de aprendizagem implementadas pela minha colega de estágio foi-me possível verificar quais as que funcionaram com a turma, garantindo a aprendizagem de todos os alunos, e quais as que poderiam ser ajustadas. Das estratégias mais adequadas destaco a utilização de imagens e mapas, bem como a transversalidade dos conteúdos e a síntese de ideias a que recorreu com frequência. A utilização de mapas foi muito útil para a compreensão dos países envolvidos na 1ª guerra mundial e a apresentação de imagens para a abordagem da construção das trincheiras nas guerras, porque, em meu entender e tal como defende Edeval Silveira (2001, p. 89), “a pedagogia da imagem objetiva um recetor mais participativo – entendendo-se recetor como as duas partes envolvidas no processo de aprendizagem”. Para além disso, a abordagem dos conteúdos através de imagens permite ao aluno construir o seu próprio conhecimento, o que é, segundo Edeval Silveira (2001, p. 89), “uma exigência para o entendimento do meio social em que está inserido, necessidade derivada de uma sociedade que privilegia a comunicação”.

A transversalidade foi conseguida através da relação dos conteúdos com a atualidade. Por exemplo, na abordagem da dívida externa do país (no âmbito da guerra mundial), a colega fez referência ao estado atual do

nosso país. Esta conexão é, na minha opinião, muito importante, pois faz com que os alunos reflitam sobre a situação do próprio país.

A síntese de ideias resultou de uma partilha de conhecimentos entre os alunos, com a orientação da colega de estágio. Por exemplo, numa das aulas, a colega optou por fazer uma síntese das datas abordadas ao longo da aula, no sentido de os alunos recordarem os acontecimentos mencionados, bem como de organizarem cronologicamente esses mesmos acontecimentos.

A implementação da prática educativa incluiu a concepção da sequência de ensino de quatro aulas e, conseqüentemente, a sua planificação, a qual sofreu algumas alterações à medida que as aulas eram implementadas, no sentido de garantir que os objetivos delineados eram atingidos pelos alunos e que as estratégias selecionadas eram adequadas para esses mesmos objetivos. Para Zabalza (2003) a planificação deve ser flexível porque só dessa maneira se pode ir, verdadeiramente, ao encontro das reais necessidades dos alunos, ou seja, o professor deve ter a consciência de que a planificação terá de ser alterada sempre que as circunstâncias o impõem (dificuldades de gestão do tempo e dos recursos, entre outros).

No final de cada uma das aulas implementadas foi feita uma reflexão conjunta com o grupo de estágio (duas estagiárias, professora cooperante) e no final da sequência das aulas foi feita uma reflexão conjunta com o grupo de estágio e com a professora supervisora. Este momento de reflexão permitiu-me analisar tanto os meus pontos fortes e as minhas fragilidades enquanto estagiária, como também tive a oportunidade de ponderar que estratégias foram mais adequadas face à turma e aos objetivos delineados. Para além disso, esta reflexão

constituiu ainda um suporte de estratégias que poderei implementar no futuro de forma a garantir uma aprendizagem eficaz.

A gestão da participação dos alunos e a falta de registo por parte dos mesmos foram dois aspetos críticos que tive a preocupação de melhorar nas aulas seguintes. O primeiro aspeto crítico foi notório na primeira aula implementada por ter colocado perguntas para o grande grupo (turma), em vez de ter feito perguntas dirigidas a fim de evitar que fossem sempre os mesmos alunos a participar. Ao aperceber-me do resultado da minha ação, alterei a estratégia passando a gerir a participação dos alunos. Tive ainda a preocupação de chamar a atenção daqueles que não estavam atentos, colocando-lhes questões, bem como de dar feedback positivo quando os alunos participavam corretamente, nomeadamente àqueles que tinham dificuldades de aprendizagem.

O segundo aspeto crítico foi reconhecido também na primeira aula, nomeadamente quando foi feita a síntese das razões da queda da monarquia. Mesmo que os alunos tenham participado constantemente e tenham evidenciado compreender a sequência levada a cabo, teria sido importante haver o registo de algumas ideias no caderno diário uma vez que os únicos suportes de estudo autónomo dos alunos são o manual e o caderno diário. Além disso, a escrita permite a sistematização das ideias, o que é muito importante nestas idades. Para contrariar esta situação, a aula seguinte sofreu algumas alterações, na medida em que foi necessário colmatar a falta de registo. Deste modo, a segunda aula teve início com a distribuição de um esquema (anexo 32), o qual se encontrava incompleto. O objetivo da tarefa era que os alunos completassem o esquema que pretendia sintetizar as razões da queda da monarquia. A estratégia foi bem conseguida, visto que todos os alunos evidenciaram dominar as

razões da queda da monarquia, demonstrando assim conseguir relacionar os diversos acontecimentos.

Na minha prática procurei, sempre que possível, dar feedback aos alunos tanto nas discussões em grande grupo como em momentos individuais, sem nunca deixar que as aulas fossem centradas essencialmente nos alunos para que eles, com a necessária orientação, fossem capazes de construir o seu próprio conhecimento, evoluindo assim na aprendizagem. Neste sentido, o aluno é visto como sujeito e não como objeto do processo educativo, desempenhando um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Pelo contrário, o professor assume o papel de mediador das aprendizagens realizadas pelos alunos. Já Freire dizia que "não há docência sem discência" visto que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (1997, p. 25).

Como pontos fortes da minha prática educativa o recurso à abordagem transversal dos conteúdos e à interdisciplinaridade com a formação cívica. A abordagem transversal dos conteúdos foi um dos pontos de partida que utilizei para incentivar a aprendizagem dos alunos, na medida em que me preocupei em estabelecer relações entre os conteúdos e as vivências dos alunos, bem como relações entre os próprios conteúdos. Por exemplo, aquando da abordagem da moeda que surgiu com a 1ª República, não só foi apresentado o escudo, a moeda republicana, como também considerei interessante situar a moeda no tempo, ou seja, mostrei a moeda que o escudo veio substituir, o rei, e a moeda pela qual o escudo foi mais tarde substituído, o euro. Nesta fase aproveitei ainda para mostrar algumas das figuras que eram representadas nas moedas e nas notas: na moeda surgia o rei D. Carlos e nas notas Fernando Pessoa, remetendo para a sua importância na Língua Portuguesa. Procurei

também promover a comparação entre as reformas de ensino na 1ª República com as que já tinham sido feitas na 2ª metade do século XIX e no tempo de Marquês de Pombal (século XVIII) com o intuito de combater o analfabetismo. Esta estratégia permitiu que os alunos compreendessem a contextualização dos acontecimentos e que fossem capazes de saber comparar épocas e factos, o que é crucial para a compreensão da evolução histórica.

A interdisciplinaridade com a formação cívica esteve presente quando foi debatida com os alunos a Constituição de 1911 em comparação com os direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos). Esta relação contribuiu para a compreensão de alguns artigos da Constituição de 1911 (por exemplo o Art. 3.º – N.º 2 – “A lei é igual para todos”; e o Art. 3.º – N.º 3 – “A República Portuguesa não admite privilégios de nascimento nem foros de nobreza”), alertando para a importância da igualdade e da justiça.

Para além dos pontos fortes acima referidos, procurei também ajudar os alunos a superarem algumas das dificuldades que verifiquei durante o período de observação nas aulas da professora cooperante. Uma das dificuldades detetadas foi a falta de hábitos de trabalho, o que é estritamente necessário para garantir uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, sempre que possível, criei a oportunidade dos próprios alunos organizarem as suas ideias, essencialmente de duas formas: com o preenchimento de esquemas e com a síntese de ideias no final de cada aula. Os esquemas possibilitaram aos alunos organizar os conhecimentos, bem como estabelecer relações entre eles, enquanto as sínteses de ideias permitem sobretudo a reflexão dos conhecimentos. É também importante referir que estas duas estratégias, para além de permitirem a organização

dos conteúdos, possibilitam ainda o desenvolvimento da autonomia, outra das dificuldades reveladas pela turma.

Ao longo de toda a prática educativa, procurei assentar a aprendizagem numa pedagogia diferenciada e, para isso, é necessário que o professor tenha em conta duas estratégias. A primeira consiste na principal intenção pedagógica que delinee ao longo da minha prática educativa, sendo ela o respeito pela individualidade de cada criança, na medida em que a heterogeneidade é uma característica dos grupos sociais e humanos. Para tal, é necessário reconhecer que o trabalho escolar deve ser feito a fim de garantir uma aprendizagem significativa, a qual é conseguida “quando se pode relacionar com o que o aluno já sabe” (Ausubel, Novak & Hanesian, citados em Félix, 1998, p. 43). Trata-se de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, na medida em que cabe ao professor ou, mais amplamente, à escola “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos (...) chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1997, p. 33).

Procurei reconhecer, igualmente, o potencial de cada um e os seus direitos de ser valorizado e apoiado a concretizar essas suas potencialidades. A *Convenção dos Direitos da Criança*, no artigo 29, afirma que: “a educação da criança deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (2004, p. 21).

Concluindo, a prática pedagógica em História e Geografia de Portugal permitiu-me reconhecer as minhas potencialidades e as minhas fragilidades enquanto estagiária, aprendendo a ultrapassar as dificuldades. Ao longo da prática educativa tentei avaliar as opções

pedagógicas que tomei, no sentido de promover uma aprendizagem significativa para os alunos, considerando que a reflexão e, simultaneamente, a avaliação da minha ação podem servir como suporte para a minha vida futura profissional e pessoal.

#### **4. As práticas em Matemática**

##### **4.1. Fundamentação das práticas educativas**

A descrição da fundamentação da prática educativa em Matemática vai tentar ter em conta três categorias do conhecimento do desenvolvimento profissional de um professor identificadas por Shulman (1986, p. 9): o conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular. Segundo Shulman o conhecimento do conteúdo da matéria refere-se à organização do conhecimento na mente do professor. O conhecimento do conteúdo pedagógico é descrito como a dimensão do conhecimento para ensinar determinado assunto, incluindo as diversas formas de representação do conteúdo a que o professor pode recorrer para tornar o conteúdo compreensível aos outros. O conhecimento curricular é entendido por Shulman como o conhecimento que o professor deve ter dos vastos programas concebidos para o ensino dos temas e tópicos num determinado nível de ensino. Esta terceira categoria também envolve o conhecimento da variedade de materiais disponíveis em relação a esses programas.

No que concerne à prática educativa de Matemática, esta teve lugar numa turma de trinta alunos (5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico). O domínio lecionado durante o período de intervenção educativa a Matemática foi a Geometria e, fundamentalmente, o tópico perímetro (de polígonos regulares, irregulares e do círculo). Para além de querer

desenvolver nos alunos o sentido espacial e aprofundar a compreensão das propriedades de figuras geométricas, destaco os seguintes objetivos específicos da sequência: recordar a ideia de comprimento; utilizar unidades de medida de comprimento do sistema métrico (não convencionais e convencionais); converter diferentes unidades de comprimento; determinar a medida do perímetro de polígonos regulares e irregulares; determinar um valor aproximado de  $\pi$ ; determinar a fórmula do perímetro do círculo; distinguir área de perímetro; e, finalmente, resolver problemas envolvendo grandezas e medidas.

O conteúdo científico daquela matemática a ensinar, foi examinado com minúcia através da leitura dos seguintes documentos: “Development of Children’s Understanding of Length, Area, and Measurement Principles” (Curry, Mitchelmore, & Outhred, 2006), *Elementary Geometry for Teachers* (Parker & Baldrige, 2008) e *Saber e Ensinar Matemática Elementar* (MA, 2009). Por exemplo, do artigo de Curry, Mitchelmore e Outhred, destaco o conceito de medição e os aspetos matemáticos que lhe estão subjacentes: a utilização de unidades que não mudam; a seleção de unidades apropriadas; a utilização da mesma unidade para comparar dois ou mais objetos; a relação entre o tamanho da unidade e o número necessário para medir; bem como a estrutura de unidades repetidas. Os alunos lidaram nas aulas da sequência sobretudo com os dois primeiros aspetos matemáticos acima referidos. Para que os alunos compreendessem a necessidade de utilizar unidades de medida que não mudam, foi apresentada uma régua como um instrumento com uma unidade de medida conveniente, a qual se mantém. Pelo contrário, o comprimento de uma aresta de um cubo de gelo não deve ser utilizada como unidade de medida de comprimento, pois o cubo de gelo vai-se alterando com o tempo. Foi importante evidenciar à turma que o cubo

não pode ser utilizado como unidade de medida para objetos de uma ou de duas dimensões, mas sim, por exemplo, como unidade de volume para um objeto de três dimensões. Para a exploração da seleção de unidades apropriadas, apresentei várias situações como, por exemplo, a distância entre duas cidades. A partir desta situação, os alunos deveriam ser capazes de mencionar o quilómetro (km) como a unidade de medida mais aconselhável para medir, por exemplo, a distância real entre as duas cidades e o centímetro (cm) e suas subunidades para medir por exemplo distâncias no mapa.

O conhecimento do currículo da matemática a ensinar aqueles alunos do 2º CEB, envolveu examinar com pormenor: o Programa de Matemática do Ensino Básico, PMEB (Ponte et al., 2007); o manual de Matemática da turma adotado pelo Agrupamento da Escola (*MSI 5 – Matemática sob Investigação – Parte 3. Matemática – 5º Ano*; Conceição, Almeida, Conceição, & Costa, 2012); e a planificação anual da disciplina elaborada pelo Agrupamento.

O PMEB do 2º CEB encontra-se articulado com o do 1º CEB. Assim, aponta que a medida deveria continuar a ser trabalhada ao longo do 2º CEB, relacionando-a com os números racionais e aprofundando os conceitos de área e de volume. As experiências de medição (perímetros, áreas, volumes e capacidades) devem ser diversificadas e fazer apelo a diversas unidades. Nestas experiências, a estimação de medidas desempenha um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos quanto à razoabilidade de um determinado resultado. O PMEB menciona também como finalidade de ensino o desenvolver nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão das propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a compreensão de grandezas geométricas e respetivos processos

de medida, bem como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas em contextos diversos.

Na sequência de ensino implementada nesta prática, as tarefas propostas à turma estavam relacionadas fundamentalmente, como já foi referido, com unidades de medida de comprimento. Recorreu-se a instrumentos de medida diferentes, sendo que das medidas convencionais utilizadas destaca-se o centímetro. Para além do centímetro, os alunos recorreram também às outras unidades de medida de comprimento do sistema métrico, as quais são unidades de medida universais, ou seja, válidas para todos. Como instrumentos de medida não convencionais foram utilizados os comprimentos da palma da mão, do pé e do passo, os quais diferem de pessoa para pessoa, e da régua e do lápis como objetos.

Segundo o PMEB (2007, p. 37) os “instrumentos e materiais são um apoio importante para a aprendizagem em Geometria, em particular na exploração, análise e resolução de problemas de natureza geométrica e na realização de desenhos e construções com um rigor adequado”. É importante que os alunos tenham contacto com os materiais e que aprendam a pensar matematicamente. Assim, por exemplo, para consolidar o conhecimento dos alunos sobre os decimais foi proposto um jogo de dominó que envolveu fundamentalmente conversões de unidades de medida de comprimento. Também foi dado aos alunos a oportunidade de encontrarem um valor aproximado de  $\pi$  por exploração de medições a três diferentes objetos cilíndricos, cujas bases tinham diâmetros diferentes, e relativamente às quais se mediram os seus diâmetros. Foi importante esclarecer junto da turma que a figura geométrica que cada base desses sólidos representava era um círculo (figura plana fechada delimitada pela circunferência) e não numa circunferência (linha curva plana e fechada com todos os pontos à mesma distância do centro).

Seguiu-se a medição dos perímetros ( $P$ ) da base para cada objeto cilíndrico, com a ajuda da fita métrica. Todos os alunos registaram, numa tabela, tanto os valores dos diâmetros como os valores dos perímetros das bases dos sólidos. O valor aproximado de  $\pi$  foi determinado para cada através do quociente  $P : d$ , sendo que os alunos foram capazes de inferir que seja qual for o tamanho da base do cilindro, os quocientes obtidos são aproximadamente iguais. Foi também importante evidenciar à turma que ao dividir a medida do perímetro de qualquer círculo ( $P$ ) pela medida do seu diâmetro ( $d$ ), obtém-se aproximadamente sempre o mesmo número que é 3,14159265... Acrescentou-se ainda que essa constante é representada pela letra grega  $\pi$  e que se lê “pi”.

Para que os alunos, de forma empírica, pudessem encontrar a fórmula do perímetro do círculo, analisaram a seguinte fórmula sua conhecida,  $\pi = P : d$ . A turma teve em conta que a multiplicação é a operação inversa da divisão, concluindo que  $P = \pi \times d$ . Rapidamente chegaram à fórmula  $P = 2 \pi \times r$ , visto que o diâmetro de um círculo é o dobro do respetivo raio. Também foi apresentado à turma uma resenha histórica sobre o número  $\pi$ , bem como um conjunto de questões acerca da leitura do número e das aproximações que podem ser feitas como, por exemplo, a aproximação do número  $\pi$  às milésimas, às décimas e às unidades.

A exploração das tarefas acima mencionadas depende não só do envolvimento dos alunos, como também da atitude do professor. Segundo Bruner (citado em Ma, 1999, p. 185),

Dominar as ideias fundamentais de uma área de conhecimento envolve não apenas a compreensão de princípios gerais, mas também o desenvolvimento de uma atitude no sentido de aprender e investigar, no sentido de conjecturar e intuir e de resolver problemas autonomamente.

O PMEB também sugere a fomentação de capacidades transversais – resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, que têm como finalidade a construção, a consolidação e a mobilização dos conhecimentos matemáticos. A resolução de problemas foi uma ferramenta de trabalho constante nesta sequência de aulas. Pretendeu-se fomentar nos alunos, para além da análise de todo o processo de resolução de um problema, uma postura crítica face à solução encontrada. Não se limita a aceitar a primeira resposta como correta, sentindo a necessidade de justificar e explicar como e porque é que se chegou àquela solução (Fernandes, 2007, p. 20). Esta dimensão reflexiva esteve presente, por exemplo, aquando da resolução de problemas que envolviam a exploração da ideia de perímetro. Num dos problemas propostos à turma, os alunos foram desafiados a responder à seguinte pergunta: “Conseguiremos vedar este terreno com 110 m de arame?”. A partir da imagem do terreno que lhes foi apresentada, os alunos foram capazes de compreender com facilidade que chegariam à resposta se calculassem o perímetro do terreno. Contudo, o processo para resolver o problema não era imediato, visto que a medida do comprimento de um dos lados era desconhecida. Neste sentido, os alunos tiveram de ser capazes de explicar que tinham de somar a medida do comprimento de todos os lados que se encontravam na imagem e, posteriormente, subtrair esse resultado aos 110 m que correspondia à medida de comprimento do arame a utilizar para vedar o terreno. De seguida, os alunos justificaram que era possível vedar o terreno com 110 m de arame se a medida do comprimento do lado desconhecido em cm fosse, no máximo, 30,1. A resolução de problemas deverá também ser entendida como uma capacidade que é desenvolvida não apenas no contexto matemático. Pelo contrário, os professores devem criar

situações em que se torna evidente que a resolução de problemas é também muito importante em contextos não matemáticos. João Pedro da Ponte (2007) reforça a ideia de que a resolução de problemas é vista no PMEB como uma capacidade matemática fundamental, considerando que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia a dia e de outros domínios do saber.

Para desenvolver o raciocínio matemático foram apresentadas aos alunos situações problemáticas, desafiando-os a explicar a sua forma de pensar. Por exemplo, numa das situações problemáticas, os alunos foram capazes de distinguir a definição de perímetro de um polígono (o perímetro de um polígono é o comprimento da linha que o delimita) do processo para o calcular (a medida do perímetro de um polígono é a soma das medidas dos comprimentos de todos os lados). O raciocínio matemático está diretamente relacionado com a comunicação em matemática e envolve a construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações na resolução de uma tarefa e evoluem progressivamente para argumentações mais complexas, recorrendo à linguagem dos Números, da Álgebra e da Geometria (PMEB, 2007).

Para desenvolver a comunicação matemática nos alunos foram propostas tarefas que promovessem individualmente tanto a comunicação oral como a comunicação escrita e o debate em grande grupo (turma). O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos (PMEB, 2007). Por exemplo, na distinção entre a definição de perímetro de um polígono e o processo de calcular a sua

medida, foi feito um levantamento dos passos a ter em conta: escolher a unidade de medida mais adequada; converter todas as medidas de comprimentos à mesma unidade; adicionar todos os comprimentos dos lados que compõem a figura.

As tarefas matemáticas usadas nas aulas constituem a base para a aprendizagem dos alunos (Doyle, citado em Stein & Smith, 2009). Embora os alunos devam aprender a resolver vários tipos de tarefas, pois cada uma delas estabelece um tipo diferente de exigência cognitiva aos alunos, é essencial que o professor seja capaz de seleccionar o tipo de tarefas mais adequado face ao objetivo delineado (Stein & Smith, 2009).

Ao trabalhar as tarefas na sequência de ensino desta prática letiva, foi tido em conta o quadro de tarefas proposto por Stein e Smith (2009), ferramenta de reflexão do professor, onde são distinguidas três fases através das quais a tarefa passa e que influenciam a forma como os alunos a aprendem: primeira fase, como elas surgem no currículo ou nos materiais de ensino, nas páginas dos manuais, materiais auxiliares, etc.; a seguir, como elas são apresentadas ou anunciadas pelo professor; e, finalmente, como elas são de facto implementadas pelos alunos na sala de aula no sentido de recolher evidências da aprendizagem do aluno.

As tarefas utilizadas na sequência de ensino vão ser designadas por exercício, problema, investigação ou exploração, seguindo a nomenclatura de João Pedro da Ponte (2005). Por exemplo, uma tarefa matemática poderá ser um problema para alguns alunos de certas idades, enquanto que para outros não passará de um simples exercício. A distinção reside no facto de saber se o aluno dispõe, ou não, de um processo imediato para resolver a questão matemática que lhe é apresentada. Caso conheça esse processo e seja capaz de o usar, a questão será um exercício. Aquelas tarefas podem ser de vários tipos:

umas mais desafiantes outras mais acessíveis, umas mais abertas outras mais fechadas, umas referentes a contextos da realidade outras formuladas em termos puramente matemáticos.

Nesta sequência de aulas, para converter as diferentes unidades de medida de comprimento foi proposto um jogo de dominó, conforme já foi referido. Esta tarefa insere-se talvez no tipo de tarefas de nível mais reduzido, para alguns alunos, na medida em que consistiu na memorização de formas equivalentes de unidades de medida específicas, por exemplo  $1 \text{ dm} = 0,1 \text{ m} = 100 \text{ mm}$ . Assim sendo, para a maioria dos alunos, esta tarefa consistiu num exercício, pois os alunos dispunham de um processo imediato para a resolver. Tal como João Pedro da Ponte (2005) afirma, os exercícios servem para o aluno pôr em prática os conhecimentos já anteriormente adquiridos. Contudo, o ensino da Matemática não pode ser reduzido à resolução de exercícios, pois comporta grandes riscos de empobrecimento nos desafios propostos e de desmotivação dos alunos (Ponte, 2005). Por outro lado, para determinar um valor aproximado de  $\pi$  e a fórmula do perímetro do círculo foram propostas tarefas (já apresentadas) que parece que exigiram que os alunos pensassem conceptualmente e fizessem conexões. Este tipo de tarefas teve talvez uma exigência de um nível mais elevado do que o nível da tarefa anterior e tem um papel fundamental no ensino da Matemática, na medida em que, tal como Pólya (citado em Ponte, 2005) defende, o professor deve propor problemas aos seus alunos para que estes se possam sentir desafiados nas suas capacidades matemáticas e, assim, experimentar o gosto pela descoberta. Também a seleção de boas estratégias não é suficiente, uma vez que é preciso ter atenção ao modo de as propor e de conduzir a sua realização na sala de aula (Ponte, 2005).

Em todas as aulas da sequência, havia um momento de exposição à turma, feito pelo professor, dos conteúdos matemáticos a tratar. Seguidamente, os alunos desenvolveram um trabalho, na maioria das vezes, individual, como, por exemplo, na resolução de exercícios para consolidação de determinados conhecimentos, bem como na aplicação dos conhecimentos dos contextos matemáticos trabalhados de forma a serem mais ricos e desafiantes. Também foram proporcionados momentos de trabalho a pares de forma a garantir a partilha de ideias, bem como discussões em grande grupo após a realização individual das tarefas propostas. O debate é essencial, pois é através dele que os alunos evidenciam a compreensão dos conteúdos. No fim de cada aula, os alunos foram igualmente desafiados a organizar os conhecimentos trabalhados no sentido de concretizar uma súmula, ou seja, uma síntese das ideias examinadas. Esta forma de trabalhar as discussões em sala de aula é baseada nas ideias de Stein e Smith (2009) sobre orquestrar discussões. Os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades dos diferentes alunos da turma, foram sempre tidos em conta, os quais exigiram uma análise e reflexão mais alargada no sentido de selecionar as estratégias mais adequadas para garantir que a aprendizagem fosse significativa e eficaz.

Para estabelecer a relação entre o ensinar e o saber, tive em conta a definição de Houssaye (citado em Pinto & Santos, 2006), que diz que a situação pedagógica é vista como um triângulo composto por três elementos: o saber (o que é prescrito), o professor e os alunos – em que dois se constituem como sujeitos ativos e o outro como sujeito passivo. Na sequência de ensino foi sempre considerada a avaliação formativa no sentido de Jorge Pinto e Leonor Santos (2006), em que a avaliação é entendida como um meio de regulação no interior de um sistema de

formação. Na avaliação formativa, o aluno desempenha um papel ativo, assim como o professor, sendo que o professor é o principal agente da regulação. O modelo de avaliação em que me fundamento não só permite a avaliação do desempenho e da evolução do aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem, como também a avaliação do próprio processo de ensino e de aprendizagem. João Pedro da Ponte (2007) reforça esta ideia, acrescentando que é através da avaliação que o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos na disciplina e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho, verificando assim a necessidade (ou não) de alterar a sua planificação e a ação didática. Por exemplo, na sequência das cinco aulas lecionadas a avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita essencialmente através das produções dos alunos, dos trabalhos de casa, da participação dos alunos e do feedback oral e escrito dado pelo professor. Valorizou-se bastante os processos utilizados pelos alunos, apelando à comunicação e à organização das ideias, bem como ao encadeamento do raciocínio. Esta tomada de decisões permitiu-me identificar as dificuldades dos alunos, considerando a avaliação mais como um sinalizador de dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, do que um meio para as ultrapassar. Procura-se adaptar o ensino ao aluno e não o contrário, sendo que a avaliação formativa poderá contribuir para a diferenciação dos modos de ação e de interação pedagógica a fim de assegurar uma ação educacional mais adequada (Pinto & Santos, 2006).

#### **4.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional**

A prática educativa de Matemática envolveu fundamentalmente três momentos: a observação de aulas, a implementação de aulas e a reflexão.

A observação de aulas abrangeu as da professora cooperante e as da estagiária do mesmo grupo de estágio. A observação das primeiras aulas foi uma mais-valia para a implementação das minhas práticas educativas visto que me permitiu: conhecer a turma e o comportamento dos alunos; reconhecer rotinas da sala de aula; identificar as dificuldades dos alunos em matemática; verificar que o manual e outros recursos didáticos (por exemplo o manual interativo e jogos matemáticos) eram utilizados regularmente como suporte pedagógico; conhecer as estratégias da professora cooperante face ao comportamento e dificuldades dos alunos, à didática da matemática, entre outros. A participação desordenada dos alunos na aula de matemática e a heterogeneidade da turma no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem constituíram dificuldades para a professora. Foi também possível perceber que na turma há alunos que carecem de acompanhamento redobrado para garantir um bom nível de aprendizagem: por exemplo, a um dos alunos tinha-lhe sido diagnosticado défice de atenção, o que implicava a implementação de determinadas estratégias pedagógicas para promoverem o interesse, a participação da turma e garantirem o bom funcionamento das aulas. A professora cooperante proporcionava também momentos de partilha de ideias para que os próprios alunos aprendessem a participar ordeiramente, essencialmente de duas formas: com a comunicação de pequenos trabalhos e com a síntese de ideias no final de cada aula. É também importante realçar que estas duas estratégias, para além de permitirem a sistematização dos conteúdos, possibilitaram ainda a reflexão sobre os mesmos.

Para a observação das aulas da colega de estágio foi-me sugerido que a notasse tendo em conta os seguintes parâmetros: “quais os pontos críticos da aula?”; “se fosse aluno o que aprendia desta aula?”; e “se

fosse a professora se fomentava as mesmas estratégias de ensino e de aprendizagem?”. Embora a observação das aulas da colega de estágio tenha sido posterior à implementação das minhas aulas, estes momentos foram também uma mais-valia sobretudo para a reflexão das minhas próprias práticas educativas, porque me permitiram recolher evidências das aprendizagens dos alunos relativas aos conceitos lecionados por mim. A minha colega optou por fazer a distinção entre os conceitos de metro e metro quadrado, o que é muito importante, pois os alunos devem diferenciar e relacionar com facilidade as unidades convencionais usadas na medição de comprimentos e na medição de áreas. Os alunos responderam corretamente às perguntas que lhes foram colocadas pela colega de estágio, demonstrando apropriação dos saberes matemáticos trabalhados nas aulas anteriores. Foi possível observar que a maioria dos alunos dominava as unidades de medida de comprimento e suas conversões, como também tinham compreendido o conceito de perímetro e o processo para o calcular.

As estratégias de ensino usadas na aula (por mim observada), bem como os materiais didáticos (tangram e pentaminós) foram importantes para a motivação dos alunos e para uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos. Contudo, eu talvez implementaria uma estratégia pedagógica diferente da que foi usada pela colega de estágio. O objetivo da tarefa era que os alunos encontrassem a relação entre a área do retângulo e a área do triângulo. Para isso foi distribuída a cada aluno uma folha de papel retangular, a qual os alunos teriam que manipular, fazendo as dobragens necessárias, para obter um triângulo. Tendo em conta que a turma evidenciou grandes dificuldades na resolução do desafio, eu teria solicitado aos dois alunos, que conseguiram realizar a tarefa com sucesso, a sua ajuda para explicar à turma o seu raciocínio. Para além de

parecer ser mais enriquecedor superar as dificuldades da maioria dos alunos através do contributo de outros alunos, esses mesmos alunos teriam a oportunidade de desenvolver a sua comunicação matemática bem como expor o seu raciocínio matemático.

A implementação da práticas educativa incluiu a concepção da sequência de ensino de cinco aulas e, conseqüentemente, a planificação de cada uma dessas cinco aulas de acordo com a seguinte estrutura: domínio e tópicos da matemática a ensinar, objetivos gerais e específicos da aprendizagem, recursos, descrição do ambiente de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem dos alunos. A planificação de cada aula foi pensada e elaborada por mim, revista pela professora cooperante e pela professora supervisora e melhorada, antes da sua implementação. Embora a planificação da sequência de aulas tenha sido construída inicialmente de forma a garantir um fio condutor entre cada uma das cinco aulas, houve necessidade de alterar planificações à medida que as aulas eram implementadas, no sentido de garantir não só que os objetivos delineados eram atingidos pelos alunos e que as dificuldades evidenciadas pelos alunos em cada aula fossem tidas em conta.

No final de cada uma das aulas implementadas era feita uma reflexão conjunta ou com o grupo de estágio (duas estagirárias, professora cooperante) ou com este mais a professora supervisora, na qual eram analisados fundamentalmente os pontos críticos da aula e o que deveria ser melhorado das aulas seguintes no sentido de fomentar a aprendizagem dos alunos. Estes momentos de reflexão sobre a minha ação foram cruciais para que a aprendizagem a fomentar pudesse vir a ser eficaz. Para além disso, poderão ainda constituir um suporte aquando a ocorrência de imprevistos análogos em futuras aulas de matemática.

A gestão do tempo em aula foi um aspeto crítico – muitas vezes esperei que as atividades durassem menos tempo do que realmente se veio a verificar devido ao elevado nível de motivação demonstrado pelos alunos em determinadas atividades ou pelas dificuldades que emergiram ao longo da aula. Também nem sempre foi fácil fomentar na turma, o uso de forma correta, da linguagem matemática. Conceitos e processos matemáticos tiveram por vezes de ser retomados no sentido de clarificar possíveis concepções erróneas. Numa das aulas implementadas em que foram trabalhadas com os alunos as unidades de medida de comprimento não convencionais, a explicação da utilização das mesmas deveria ter sido mais clara para que os alunos compreendessem que não estavam a utilizar a superfície do palmo para medir um comprimento, mas sim o comprimento de um segmento imaginário representado no palmo. O erro assumiu nesta prática um valor de grande importância, pois foi através dele que foi possível por vezes aceder e perceber os processos mentais dos alunos.

Na minha prática procurei, sempre que possível, dar feedback oral tanto nas discussões em grande grupo como em momentos individuais com os alunos. Não recorri ao feedback escrito, pois as correções dos trabalhos foram feitas quase sempre em grande grupo. Contudo, este é um dos aspetos a melhorar visto que considero o feedback escrito muito importante para regular a evolução da aprendizagem dos alunos. Tornou-se então fundamental discutir sobre essas evidências de aprendizagem nas reuniões de reflexão conjuntas do estágio, no sentido de fazer o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado, ajudando-me a tomar decisões ao nível das estratégias curriculares e pedagógicas, sempre na perspetiva de uma melhoria da aprendizagem. Na primeira aula, por exemplo, em que foram

introduzidas as unidades de medida de comprimento não convencionais, optei por fazer o registo de algumas medições no quadro para que os alunos analisassem as diferenças com maior facilidade. Os alunos concluíram que as unidades de medida de comprimento utilizadas, como o comprimento do palmo, diferem de pessoa para pessoa, o que faz com que os resultados obtidos também sejam diferentes. Para que os alunos percebessem a diferença entre utilizar unidades de medida de comprimento não convencionais e unidades de medida de comprimento convencionais propus que todos os alunos fizessem as mesmas medições que tinham sido feitas no início da aula mas, desta vez, com a régua com a unidade de medida de comprimento o centímetro. Os alunos foram capazes de perceber que, com a régua, os resultados obtidos foram muito mais próximos que os resultados a que chegaram com as outras unidades de medida de comprimento, porque a régua foi utilizada como uma unidade de medida de comprimento igual para todos. No entanto, tal como tinha previsto, mesmo com a régua há a probabilidade de os resultados não serem exatamente iguais entre os alunos, devendo-se considerar o erro como parte inerente ao processo de medir. Neste sentido, esclareci junto dos alunos que mesmo quando todos utilizam uma unidade de medida convencional, é muito comum obtermos resultados próximos, porém não iguais pois o processo de medir é um processo muito rigoroso estando dependente de quem o executa. Seria então fulcral iniciar um processo de estimação em simultâneo.

Também na quinta aula da sequência, a correção do trabalho de casa ocupou grande parte do tempo devido à dificuldade que os alunos revelaram na divisão com números decimais aquando da resolução das tarefas propostas que envolviam a determinação do perímetro do círculo.

No final da sequência das cinco aulas parece-me poder dizer-se que a maioria das dificuldades dos alunos foram ultrapassadas. Parece poder garantir que os alunos compreendem a grandeza comprimento, sabem utilizar as unidades de medida do sistema métrico e dominam a noção de perímetro, contudo alguns evidenciam dificuldades em resolver problemas que envolvem a determinação do perímetro do círculo, pois são situações que implicam a realização de operações com números decimais. Constatei ainda que a linguagem matemática correta deve ser fomentada em aula para ser utilizada pelos alunos e pelo professor, a escolha de tarefas mais complexas para desenvolver a visualização e o raciocínio geométrico é sugerida assim como desenvolver mais a comunicação e o raciocínio geométrico em aula.

As práticas educativas foram sempre sustentadas pela colaboração com a colega de estágio, por exemplo na partilha de ideias a nível de estratégias não só pedagógicas como também curriculares e científicas, na medida em que tínhamos uma turma em comum e os mesmos conteúdos a lecionar.

Ao longo de toda a prática educativa, procurei estudar analisar, refletir e problematizar tanto as minhas práticas implementadas como as práticas observadas enquanto futura professora de matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico. Também aprendi a perspetivar a observação como estratégia adequada ao conhecimento do contexto educativo e do sujeito a educar, como também a utilizar a avaliação formativa fundamentalmente como regulador pedagógico. Parece poder dizer-se que iniciei o meu desenvolvimento profissional, como professora de matemática, nos aspetos identificados por Shulman – conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular –, que espero fomentar nos futuros contextos

educativos enquanto professora de matemática do 2º Ciclo do Ensino Básico.

## **5. As práticas em Português**

### **5.1. Fundamentação das práticas educativas**

A minha prática educativa de Português teve lugar numa turma de vinte alunos (do 6º ano, do 2º Ciclo do Ensino Básico). Embora a planificação abrangesse os quatro domínios do Português (leitura e escrita, gramática, oralidade e educação literária), o foco principal das atividades propostas foi a leitura, na medida em que todas as aulas tiveram como ponto de partida a exploração de uma obra literária que, por sua vez, tinha como objetivo incentivar a escrita. Destaco assim como objetivos da sequência: fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto; ler e interpretar textos literários e planificar a escrita de textos.

Ensinar a língua e promover a educação literária é o ponto de partida para a formação de cidadãos livres e capazes de agir num mundo multicultural cada vez mais complexo, competitivo e polifacetado. Neste sentido, urge a necessidade de garantir a transversalidade do Português, bem como a proposta de estratégias para a concretização da leitura em contexto de sala de aula. Estes são dois dos grandes pilares mencionados por Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (2013, p. 9), na medida em que o texto literário deve estar aliado às competências, crenças, hábitos e valores dos alunos.

Para além disso, o professor pode ainda estabelecer relações entre o texto literário e as vivências dos alunos com o intuito de dar significado às suas aprendizagens, como fiz ao longo da minha investigação apresentada no capítulo I. Para tal, optei por dar a conhecer aos alunos a

obra intitulada *O Pássaro da Alma*, de Michal Snunit, na medida em que apresenta a relação entre a nossa alma (o que sentimos e como sentimos) e nós mesmos. Embora esta obra seja dirigida a todas as idades, a abordagem que é feita com os alunos depende essencialmente das metas a que o professor se propõe atingir.

No sentido de valorizar o respeito pela diferença, abordagem já encetada antes com os alunos do 1º CEB, procurei abordar com os alunos a educação para a cidadania, tema que foi também explorado com os alunos do 2º Ciclo e com os alunos do 1º Ciclo durante a implementação da minha investigação pedagógica. Segundo António Manuel Fonseca (2000, p. 19), um dos maiores desafios que, nos dias de hoje, se colocam à escola é o “da diversidade, da diferenciação, do multiculturalismo, assumindo que educar para a cidadania é também educar para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença”. Esta opinião é sublinhada por Paula Mendes Coelho (2011, p. 292):

O ensino da literatura, sobretudo da poesia, insisto, tendo em conta a sociedade em que estamos inseridos, tendo em conta a tal “globalização” que a enforma para o bem e para o mal, tem que passar cada vez mais por práticas comparatistas. Esta insistência nas práticas comparatistas, estratégia prioritária quanto a mim, mais urgente se torna numa altura em que a convivência multirracial, multicultural deve sê-lo efetivamente na prática (...).

Logo, a poesia de Michal Snunit, uma escritora israelita, constitui, na minha opinião, uma excelente ferramenta na educação para a tolerância e para o exercício da cidadania, visto que o estudo dos símbolos aliado à poética considera que os símbolos são imagens privilegiadas de um poema “dentro das quais toda uma cultura se reconhece a si mesma” (Ricoeur, 1976, p. 65). A partir deste tema, foram também abordados

com os alunos valores como a solidariedade e a justiça, os quais são cruciais para a formação de cidadãos ativos e críticos na sociedade.

Para reforçar a relação entre as emoções mencionadas na obra literária com as vivências dos alunos, distribuí aleatoriamente pelos alunos frases incompletas com um determinado sentimento (“sinto-me feliz quando...”/ “sinto-me amado quando...”), sendo que os alunos tinham que completar a frase com a situação que lhes despertava esse sentimento (por exemplo: “sinto-me feliz quando os meus sonhos se concretizam”; “sinto-me amado(a) quando tenho a família por perto”). Foi também importante mencionar que a diferença deve ser respeitada por todos, dado que cada um de nós é único mediante as características físicas e psicológicas que possui.

No que diz respeito às necessidades dos alunos é preciso ter em atenção o nível de desempenho do discente quanto à literacia por ele desenvolvida. A OCDE define a literacia como “a capacidade de compreender e usar a informação escrita nas atividades do quotidiano, em casa, no trabalho, na sociedade, a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objetivos” (Nascimento e Pinto, 2005, p. 26). Foi neste sentido que procurei reconhecer as dificuldades dos alunos ao nível dos vários domínios do Português, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Segundo Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (2013, p. 15), o Português “detém um papel fundamental no que concerne à literacia do aluno, excluindo-o, ou integrando-o consoante as competências adquiridas”.

No desenvolvimento da escrita com os alunos, optei por reforçar aspetos que considere essenciais para a textualidade e, conseqüentemente, para a adequação e eficácia dos textos, bem como para a coerência e coesão dos mesmos. Um exemplo disso foi a

planificação do texto que propus aos alunos no anexo 33. Esta atividade teve como ponto de partida a obra literária referida acima e consistiu na escrita de um texto em que os alunos deveriam descrever outras gavetas que o pássaro da alma poderia ter. Esta proposta poderá ser muito importante para o sucesso educativo, porque “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um repertório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 8).

Outro dos princípios orientadores defendidos por Luís Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007, p. 8) é a aprendizagem da escrita enquadrada numa “diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam aprender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos”. No entanto, para que estes princípios permitam aos alunos aprender a escrever com consistência, é crucial garantir outro princípio que se prende com um ensino sequencial das atividades de escrita. Os autores acrescentam ainda que esta consistência é possível:

quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8).

Foi com esta perspetiva que tive sempre como preocupação garantir que as produções escritas dos alunos estivessem integradas num contexto no qual adquirissem valor para os alunos. Deste modo, é possível

proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa através de uma sequência didática<sup>10</sup> que envolva o desenvolvimento da escrita.

Para além da escrita, é também essencial focar o ensino na leitura, nomeadamente na compreensão de textos. A este processo estão associadas inúmeras dificuldades, visto que a compreensão da leitura depende quer do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto, quer do conhecimento que o leitor tem acerca do vocabulário que surge no texto. É por isso que Inês Sim-Sim (2007, p. 9) afirma que

a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita.

De todos os aspetos referidos, a minha prática educativa incidiu sobretudo no conhecimento linguístico dos alunos, pois, tal como Inês Duarte (2008, p. 9) menciona, ele é um factor de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e estas são as duas competências mais importantes para o sucesso escolar. Como tal,

a escola tem um papel decisivo no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança, na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito (Duarte, 2008, p. 10).

Desenvolvi a consciência linguística dos alunos, durante a minha prática educativa, sobretudo através da aprendizagem pela descoberta,

---

<sup>10</sup> Por sequência didática entende-se “um conjunto de atividades escolares, organizado de forma sistemática com o objetivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 38).

pois considero que é uma estratégia que permite desencadear competências cruciais para o sucesso educativo, tais como a reflexão e a consciência sobre a língua. Deste modo, o aluno assume um papel ativo na aprendizagem, adotando “uma perspetiva reflexiva e consciente da língua” enquanto o professor se torna “o organizador e o mediador entre os conhecimentos a adquirir e o aluno” (Xavier, 2012, p. 470). Com esta estratégia procurei proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, na medida em que lhes foi dada a oportunidade de construírem as suas próprias aprendizagens. Esta abordagem, sempre que possível, norteou as minhas práticas nos vários domínios científicos em que estagiei.

Também no ensino da gramática procurei promover atividades que permitissem uma qualitativa reflexão e apropriação desta por parte dos alunos. É certo que “uma abordagem da língua materna através da descoberta dá origem a crianças críticas e pensadoras, com espírito de grupo e desenvolvimento de discurso argumentativo, qualidades imprescindíveis ao cidadão do século XXI” (Xavier, 2012, p. 477).

A expressão oral foi outro dos domínios que procurei trabalhar, na medida em que, tal como Zacarias Nascimento e José Manuel Pinto (2005, p. 47) referem, a capacidade de comunicar é um requisito para o êxito individual e social, uma necessidade para o exercício da cidadania. É ainda de realçar que a promoção de uma cidadania proativa é uma das principais intencionalidades educativas mencionadas no PEA.

O desenvolvimento de todos estes domínios da língua é muito importante para que o aluno seja capaz de assumir um papel ativo na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Contudo, para garantir uma aprendizagem significativa é necessário que o professor estimule no aluno a vontade de aprender. Para tal, é importante ter em conta os

interesses dos alunos, visto que nem todos são motivados pelo interesse intrínseco das tarefas e dos saberes que lhes são propostos. Neste sentido, é também importante saber otimizar as possibilidades dos alunos na busca do sentido de uma dada situação. Segundo Philippe Perrenoud (1995, p. 198), é necessário, em primeiro lugar, aceitar as diferenças e, em segundo lugar, diversificar as tarefas propostas, os estilos e os funcionamentos cognitivos valorizados. Na minha opinião, a diferenciação é um passo para o sucesso educativo, na medida em que é através dela que o professor gere a heterogeneidade. Assim, procurei reconhecer os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem de forma a adotar estratégias que permitissem a participação de todos os alunos, nomeadamente a dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para além de garantir a participação de todos os alunos, também procurei fortalecer algumas das dificuldades da turma que reconheci no período de observação nas aulas da professora cooperante. Algumas das dificuldades detetadas foram a atenção e a participação, o que é estritamente necessário para garantir uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, sempre que possível, criei a oportunidade de partilha de ideias para que os próprios alunos aprendessem a participar ordeiramente, essencialmente de duas formas, com a comunicação de pequenos trabalhos e com a síntese de ideias no final de cada aula. É também importante referir que estas duas estratégias para além de permitirem a organização dos conteúdos, possibilitam ainda a reflexão sobre os mesmos.

Uma das estratégias que deve ser tida em conta na pedagogia diferenciada é, segundo Philippe Perrenoud (1997, p. 2), “pôr em ação *múltiplos* dispositivos, e não basear tudo na intervenção do professor”. Na minha opinião, a diversidade de materiais permite não só gerir a

heterogeneidade, mas também estimular o interesse dos alunos, o que é muito importante para motivá-los a aprender. A diversidade de materiais tem inúmeras vantagens, mas o professor deve saber fazer uma boa seleção dos mesmos no sentido de garantir que a sua utilização traz benefícios para a aprendizagem daqueles conteúdos. Outro aspeto importante a ter em conta é o número de recursos utilizados por aula, tendo em atenção que o uso de muitos recursos numa mesma aula pode destabilizar o desenrolar da aula, não permitindo explorar cada um dos recursos devidamente.

Para além da diferenciação ao nível das estratégias, proporcionei também aos alunos a diferenciação curricular, promovendo a interdisciplinaridade. Como exemplo desta transversalidade descrevo uma das atividades que propus aquando da introdução do texto instrucional, mais concretamente do regulamento. Na sequência de um dos assuntos abordados no texto – animais em vias de extinção –, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo sobre a biodiversidade e os fatores que levam à extinção de muitos seres vivos (por exemplo, desflorestação, poluição das águas e do ar, aquecimento global, pesca e caça excessivas). Após a exploração do significado e das consequências de cada um dos fatores, distribuí pelos alunos uma ficha de identificação da ave denominada Mainá-do-Bali (anexo 34), para que os alunos se documentassem sobre um determinado animal em vias de extinção. De seguida, sugeri aos alunos que escrevessem um texto sobre a ave, apelando à importância de preservar a biodiversidade. Tomei a opção de abordar a biodiversidade nas aulas de Português, pois considero que a transversalidade da língua materna e, conseqüentemente, da leitura, pode ser bastante enriquecedora pelo facto de “dar aos sujeitos (alunos) autonomia necessária para uma eficaz inserção no mundo atual”

(Sardinha & Machado, citado em Azevedo & Sardinha, 2012, p. 19). Esta perspetiva é defendida por Maria da Graça Sardinha e João Machado: “A língua, transversal a todas as áreas do currículo, é, assim, fator de desenvolvimento de qualquer sociedade, de qualquer sujeito, neste mundo cada vez mais global” (citado em Azevedo & Sardinha, 2012, p. 17).

Em suma, a gestão das aprendizagens dos alunos passa pela gestão dos conteúdos e das estratégias, no sentido de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, ou seja, com sentido para ele.

## **5.2. Reflexão do processo de iniciação à prática profissional**

A prática educativa de Português envolveu fundamentalmente três momentos: a observação de aulas, a implementação das práticas educativas e a reflexão. A observação abrangeu aulas da professora cooperante e aulas da estagiária do mesmo grupo de estágio. A observação das primeiras foi uma mais-valia para a implementação das minhas práticas educativas, visto que me permitiu conhecer a turma e o comportamento dos alunos; reconhecer rotinas da sala de aula; identificar as dificuldades dos alunos em português; verificar que o manual, o caderno de exercícios e outros recursos didáticos (por exemplo, o computador para a apresentação de *powerpoints*) eram utilizados regularmente como suporte pedagógico; conhecer as estratégias da professora cooperante face ao comportamento e dificuldades dos alunos, à didática do português, entre outros.

Das dificuldades mais comuns da turma, destaco a atenção e o cumprimento das regras na sala de aula, sendo que esta última resultava numa participação desordenada e pouco oportuna por parte de alguns alunos na aula de português. Além disso, os alunos apresentavam

também diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, tornando a turma muito heterogénea. Para minorar a heterogeneidade da turma e para, sobretudo, promover o sucesso educativo de todos, os alunos com dificuldades na aprendizagem tinham acompanhamento educativo. Por exemplo, um dos alunos que estava sinalizado com NEE tinha apoio no sentido de exercitar as competências em que revelava maior dificuldade em desenvolver, ou seja, na leitura e na escrita. A ação deste apoio visava promover a igualdade entre os alunos, promovendo a integração e a participação do aluno em questão na turma. Esta finalidade encontrava-se diretamente relacionada com a investigação que desenvolvi no 1º CEB, visto que é importante promover medidas a partir das quais os alunos não sofrem qualquer exclusão, seja a nível social ou cultural.

Para contrariar os comportamentos desadequados, a professora cooperante proporcionava momentos de partilha de ideias, nomeadamente nas tarefas entre pares, para que os próprios alunos aprendessem a participar ordeiramente. Outra das estratégias utilizadas pela professora era o recurso ao audiovisual e a colocação de perguntas direcionadas, o que facilita a gestão da participação dos alunos. É evidente a importância da avaliação, feita pela professora cooperante, dirigida aos processos e não somente aos produtos, apelando à comunicação e à organização das ideias, bem como ao encadeamento do raciocínio dos alunos. Para além da avaliação das aprendizagens, a avaliação centra-se também nas atitudes e comportamentos dos alunos ao longo das aulas. Assim sendo, a professora estabeleceu uma ponderação para cada uma das atitudes/comportamentos que considera importante os alunos revelarem, tais como: o cumprimento de regras, a cooperação, a participação, a pontualidade e assiduidade, a organização e a autoavaliação. É importante ainda referir que a cooperação e a

participação eram os critérios mais valorizados pela professora, sobretudo, porque estes critérios estão intimamente relacionados com o cumprimento das regras e com o relacionamento com os outros, os quais constituem duas das fragilidades da turma. Este registo era feito pela professora numa grelha de observação direta. No entanto, a professora não é a única interveniente, visto que os alunos também estão envolvidos no processo de avaliação, nomeadamente na autoavaliação das suas aprendizagens e das suas atitudes e comportamentos.

A implementação das práticas educativas incluiu a concepção de uma sequência de ensino de cinco aulas e, conseqüentemente, a planificação de cada uma dessas aulas de acordo com a seguinte estrutura: domínio e conteúdos do português a ensinar, objetivos e descritores de desempenho, descrição do ambiente de ensino e de aprendizagem, recursos e avaliação da aprendizagem dos alunos. Ao longo da minha prática tive a preocupação de fazer quer uma síntese das ideias no final de cada aula, quer uma retrospectiva à aula anterior em cada início de aula. Com estas duas estratégias, os alunos têm a oportunidade de organizar as ideias e de consolidar os conhecimentos. Nesta fase é também possível reconhecer as dificuldades dos alunos para, se necessário, esclarecer algumas dúvidas que tenham ficado por clarificar.

A planificação de cada aula foi elaborada por mim, revista pela professora cooperante e pela professora supervisora e melhorada antes da sua implementação. No final de cada uma das aulas implementadas era feita uma reflexão conjunta ou com o grupo de estágio (duas estagiárias, professora cooperante) ou com este mais a professora supervisora. Eram analisados os pontos críticos da aula e o que deveria ser melhorado nas aulas seguintes no sentido de fomentar a aprendizagem dos alunos. Para garantir que os alunos construíssem a sua aprendizagem com

compreensão foi importante propor a realização de exercícios de aplicação, a partir dos quais os alunos desenvolveram as competências necessárias para o sucesso educativo. Também procurei adotar estratégias para encaminhar o raciocínio dos alunos e para clarificar conceitos anteriores. Por exemplo, ao longo da minha prática educativa incentivei a constante partilha de ideias que procurei promover em todas as aulas, pois considero que a expressão oral implica uma reflexão sobre as ideias. Outro aspeto crítico, também essencial, foi o registo das ideias principais, o qual constitui um suporte de estudo, bem como a interdisciplinaridade. Um exemplo disso foi a atividade da última aula, em que foi abordada a biodiversidade e a extinção dos seres vivos, a partir da introdução a um texto instrucional, o regulamento. Após a visualização de um vídeo, foi feito o levantamento dos fatores que levam à destruição da biodiversidade e, por consequência, à extinção dos seres vivos. Além dos fatores representados no vídeo (desflorestação e poluição das águas e do ar), acrescentou-se, ainda, o aquecimento global, a pesca e a caça excessivas. De seguida, e como já referi anteriormente, foram distribuídas fichas de identificação de um animal em vias de extinção (Mainá-do-Bali) para que os alunos se documentassem sobre um determinado animal em vias de extinção. Nesta fase, foi importante esclarecer o significado de algum vocabulário específico, o que comprova a importância de outro ponto crítico, a linguagem a utilizar com os alunos. Na minha prática educativa não só tive a preocupação de adequar a linguagem ao assunto, como também estive atenta à importância de utilizar uma linguagem correta no sentido de evitar concepções erróneas dos alunos.

Para além das estratégias pedagógicas mencionadas acima, tive também em consideração outras estratégias que levassem à motivação

dos alunos. Neste sentido, planifiquei as aulas de forma a proporcionar atividades dinâmicas para os alunos, a partir das quais os alunos se mostraram muito mais interessados em aprender. Por exemplo, na terceira aula, após a leitura e interpretação de um excerto da obra *O Pássaro da Alma* – dando especial atenção aos versos “E como tudo o que sentimos tem uma gaveta, / O pássaro da alma tem imensas gavetas. (...) // E há mais gavetas. / Vocês podem juntar todas as que quiserem” –, propus que os alunos continuassem o texto de acordo com a mensagem que era descrita no poema. Como esta obra faz referência aos sentimentos e às emoções, os alunos identificaram-se facilmente com a mesma, estabelecendo-se uma relação entre os conteúdos e as vivências dos alunos. É nesta perspetiva que é possível promover uma aprendizagem significativa, ou seja, com sentido para os alunos.

A reflexão sobre a minha prática educativa tem em conta os princípios defendidos por Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (2013, p. 9): a transversalidade do Português e a proposta de estratégias para a concretização da leitura em contexto de sala de aula. Estes princípios encontram-se na mesma linha de ideias que procurei ter como base na minha prática educativa, na medida em que o texto literário deve estar aliado às competências, crenças, hábitos e valores dos alunos. Assim sendo, esta reflexão foi realizada com o intuito de fazer um balanço entre os objetivos a que me propus com a decisão de utilizar determinadas estratégias para a concretização da leitura em contexto de sala de aula e o efeito que essas estratégias realmente tiveram no grupo de alunos da turma em que lecionei Português. Para além disso, procurei compreender em que medida é que essas estratégias ajudaram a superar as fragilidades da turma detetadas aquando da caracterização da mesma no período de observação.

Em primeiro lugar, foi importante compreender a importância da leitura e da escrita no 2º Ciclo do Ensino Básico e os benefícios que a promoção destes dois domínios podem trazer para os alunos enquanto cidadãos ativos da sociedade. Segundo a autora Inês Sim-Sim (2007, p.11), a leitura promove não só o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também amplia o conhecimento experiencial que eles possuem sobre a vida e sobre o Mundo. Em paralelo, a escrita é também um processo complexo que “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). É neste sentido que se devem incentivar os alunos a ler e a escrever para que eles se tornem cidadãos capazes quer de compreender e criticar ideias, quer de expressar e argumentar sobre as suas próprias ideias.

Em segundo lugar, foi crucial delinear estratégias de compreensão leitora (por exemplo: explicitar o objetivo da leitura de texto; ativar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título; confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutir com os colegas o lido, entre outras), visto que “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto” (Sim-Sim, 2007, p.15). Para além disso, o estímulo da leitura e da escrita é possível se as atividades propostas permitirem o envolvimento dos alunos, promovendo a sua participação ativa, bem como a partilha de vivências individuais que em certa medida atribuem significado às suas aprendizagens. Neste sentido, procurei selecionar as estratégias com base nos interesses e nas necessidades dos alunos conforme será descrito mais à frente.

Tendo em conta as dificuldades da turma associadas ao comportamento dos alunos e ao relacionamento com os colegas e com os professores, a obra intitulada *O Pássaro da Alma*, de Michal Snunit, foi um excelente ponto de partida para garantir duas das estratégias mencionadas no PCT: fomentar a capacidade de escutar os outros e de bom relacionamento entre os alunos e valorizar a reflexão crítica. Foi também importante para continuar a desenvolver (com outros alunos) temáticas que se relacionam com a multiculturalidade e a heterogeneidade. É claro que as estratégias referidas não foram conseguidas por um tempo indeterminado, bem como as dificuldades não foram ultrapassadas na sua totalidade. Ainda assim, a maioria dos alunos compreendeu a importância tanto de respeitar o outro, como também de valorizar a diferença, tomando a consciência de que as vivências de cada um são importantes para todos nós. As ideias da valorização da diferença e do respeito das vivências individuais foram conseguidas, essencialmente, através da exploração da obra acima referida, mas, para isso, foi também importante questionar os alunos acerca de determinados aspetos de forma a orientar a interpretação do texto no sentido pretendido. Das várias questões levantadas destaco as seguintes: “Para o sujeito poético o que é o pássaro da alma?” “Concordam com a definição?”; “Qual é a relação entre o pássaro da alma e nós próprios? Justifiquem com palavras do texto.”. Estas questões foram essenciais, na medida em que, tal como Inês Sim-Sim (2007, p. 7) afirma,

o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

Para evitar que estas situações acontecessem e para que o objetivo a que me propus fosse alcançado, optei por selecionar algumas questões que orientavam a interpretação da mensagem subjacente na poesia. Estas questões levaram não só à compreensão do texto, como também ajudaram a estabelecer relações entre o texto literário e as vivências dos alunos com o intuito de dar significado às suas aprendizagens. Aparentemente este objetivo parece ser fácil de ser alcançado, mas não foi o que aconteceu, visto que nem todos os alunos mostraram facilidade em expor os seus sentimentos e/ou emoções perante os restantes colegas. Para superar esta dificuldade senti a necessidade de mencionar que a diferença deve ser respeitada por todos dado que cada um de nós é único mediante as características físicas e psicológicas que possui. Posteriormente a esta explicação, pouco a pouco os alunos foram-se sentindo confortáveis para partilhar com a turma algumas das suas vivências. Para além disso, essa partilha de ideias não foi livre, na medida em que foi sujeita a uma condição estipulada num papel aleatoriamente: os alunos tinham que completar a frase com a situação que lhes despertava o sentimento no papel descrito (por exemplo: “sinto-me feliz quando...”; “sinto-me amado(a) quando...”).

Embora esta atividade tenha evidenciado as diferenças na turma, a exploração da mesma com os devidos cuidados permitiu-me explorar inúmeros aspetos que, na minha opinião, eram fulcrais para trabalhar a educação para a cidadania. Para além de ter conseguido transpor a literatura para a realidade, garantindo a promoção de uma aprendizagem significativa (que está diretamente relacionada com os interesses e as necessidades dos alunos), fui capaz ainda de tornar a poesia de Michal Snunit numa ferramenta para a educação para a tolerância, a partir da multiculturalidade, e para o exercício da cidadania. É nesta sequência de

ideias que posso concluir que alcancei os objetivos a que me propus na minha prática educativa, tendo sido abordados com os alunos valores como a solidariedade e a justiça, os quais são cruciais para a formação de cidadãos ativos e críticos na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A elaboração deste trabalho representa o culminar de um percurso formativo ao longo do qual realizei estágio em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A minha prática educativa e a colaboração com profissionais de educação e com pais visou dar resposta à diferença nas turmas onde estagiei. Este propósito foi importante para que as crianças aprendessem a viver nas sociedades atuais em que a pluralidade é frequente, assim como também aprendessem a viver tirando partido da aceitação e respeito pela diferença.

As práticas pedagógicas coerentes com a valorização da diferença no sentido de educar para o diálogo entre as culturas estiveram também presentes durante a investigação pedagógica que desenvolvi na Escola onde realizei o meu estágio no 1.º CEB. A investigação que aí incrementei tinha como ponto de partida perceber se os alunos tinham consciência da multiculturalidade existente no mundo e na literatura. Com esta finalidade, e tendo como referência a teoria da *imaginação social* definida por Ricoeur (citado em Miranda, 2002, p. 76), o desenvolvimento da problemática passou pela procura de respostas face à relação que as crianças estabelecem com a multiculturalidade, isto é, com a diversidade de culturas com que nos deparamos nas sociedades atuais.

No que diz respeito à caracterização da amostra, Isabel Calado (1994, p. 52) menciona que devem ser tidos em conta alguns elementos na utilização das imagens em contexto educativo como, por exemplo, o professor deve ter “um conhecimento prévio do público a que as imagens se destinam (das suas motivações, expectativas, experiências passadas)”. Posto isto, ao selecionar imagens para utilizar no ensino, é crucial ter presente as variáveis de sentido respeitantes ao nível pragmático, pois, segundo Isabel Calado (1994, p. 52), a perceção pode ser influenciada pelo contexto. Por outras palavras, a utilização das imagens deve ser

organizada de tal modo que direcione a atenção do aluno para aquilo que é pertinente na imagem. Surge então a necessidade de esclarecer a importância das ilustrações para a representação da imagem. Segundo Isabel Calado (2003, p. 9) as ilustrações são imagens que acompanham os textos no seio de uma estrutura tipográfica, sendo que a principal função do ilustrador de livros infantis é “*representar, interpretar e realçar* o significado de um texto por meio de imagens, quer dizer, realizar um *processo complementar* cujo objetivo é *acrescentar vivacidade* à narração” (Lord, citado em Calado, 2003, p. 506). Para além disso, o estudo da imagem literária permitiu-me recolher algumas ideologias/estereótipos das crianças face à multiculturalidade, que de outra forma não seria possível identificar exclusivamente através da linguagem verbal dos alunos. É nesta perspetiva que este relatório final tem como título “Um olhar sobre a multiculturalidade: para uma inclusão escolar” no sentido de realçar a importância da representação da imagem para o fomento da igualdade e da justiça. Esta foi uma das conclusões que se retirou da investigação pedagógica, dado que os alunos valorizavam as outras culturas, mas não tinham consciência de que a multiculturalidade envolve o respeito e a compreensão do outro. Para que a consciencialização da diversidade cultural (existente no mundo e na literatura) fosse conseguida, a metodologia mista a que recorri foi essencial, pois alguns instrumentos de recolha de dados (como, por exemplo, a análise de documentos, a observação, a análise de produtos escritos e o inquérito) permitiram-me analisar a evolução do pensamento e da atitude dos alunos perante a multiculturalidade na sociedade e na literatura. Deste modo, a principal intencionalidade pedagógica desta investigação foi atingida, tendo sido, por isso, possível assegurar a igualdade e a dignidade de todas as crianças e promover a sua identidade

cultural, desmistificando algumas ideologias menos realistas que algumas crianças revelam.

Para garantir a aceitação e respeito pela diferença, ao longo da prática educativa no 1.º e no 2.º CEB, procurei também dar especial atenção à diferenciação pedagógica, nomeadamente ao nível da planificação, das estratégias pedagógicas e da avaliação. Para Perrenoud (1997, p. 2),

diferenciar é romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo – é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre diferentes dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

De acordo com Ausubel (citado em Calado, 1994, p. 14), os professores não devem focar exclusivamente a sua ação na estruturação da matéria e dos conteúdos de ensino. Espera-se também que os professores explorem a forma (planificação de sequências, meios de comunicação a utilizar, arquitetura exigida, etc.) de tornar os conteúdos a ensinar verdadeiramente significativos para o educando. Para isso, o período de observação e, por consequência, a caracterização prévia do espaço educativo foi muito importante para a construção de uma planificação adequada às características dos alunos, no que diz respeito aos seus interesses e necessidades. Este aspeto deve ser tido em conta em qualquer situação de aprendizagem e, ainda mais, no contexto da prática educativa do 2º CEB, na medida em que lecionar em quatro turmas diferentes implica uma grande capacidade de adaptação. Esta flexibilidade foi exigida não só a nível curricular, mas também a nível pedagógico. Assim sendo, ao longo da minha prática educativa, fui capaz de construir processos educativos fundamentados e curricularmente

coerentes, garantindo assim uma aprendizagem significativa, ou seja, com sentido para todos.

Para além disso, foi fulcral a capacidade de reflexão enquanto estagiária e, certamente, enquanto professora, visto que a constante reflexão e problematização das práticas, enquanto profissional de educação, permitiu-me reconhecer as dificuldades sentidas, as suas motivações, bem como as minhas potencialidades. Esta reflexão não deve ser feita apenas por parte dos professores, uma vez que, a meu ver, esta capacidade deve ser desenvolvida constantemente em qualquer indivíduo que queira ser um cidadão autónomo e crítico. Estes dois critérios foram altamente desenvolvidos pela oportunidade que tentei promover junto dos alunos ao experienciarem formas diferentes de abordar os conteúdos, com especial enfoque na ludicidade, na utilização das tecnologias de informação e comunicação e nos recursos da natureza que nos permitem compreender os fenómenos naturais com uma maior clareza e motivação. A valorização da autonomia e da reflexão crítica dos alunos esteve também presente na aprendizagem pela interrogação/descoberta que procurei promover ao longo das minhas práticas nos vários domínios (Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português). No domínio das Ciências da Natureza, procurei promover abordagens didáticas, nomeadamente a realização de experiências e a aprendizagem baseada na resolução de problemas, que permitiram desenvolver nos alunos o pensamento crítico e o raciocínio. Por exemplo, a aprendizagem baseada na resolução de problemas é uma metodologia centrada no aluno que desperta o levantamento de questões e a procura de soluções através da promoção de atividades de investigação.

Nas práticas em História e Geografia de Portugal, utilizei recursos que estimularam a aprendizagem dos alunos, como o audiovisual, a análise de

imagens e documentos históricos e a leitura de obras literárias. Estes recursos foram importantes para o fomento da pedagogia ativa, visto que os alunos foram incentivados a compreender a História de Portugal, construindo o seu próprio conhecimento.

No domínio da Matemática foram propostas tarefas aos alunos para determinar um valor aproximado de  $\pi$  e a fórmula do perímetro do círculo. Na realização dessas tarefas, os alunos tiveram a oportunidade de pensar conceptualmente e de fazer conexões, com a finalidade de experimentar o gosto pela descoberta.

Nas práticas em Português procurei promover um conjunto de atividades cujo fio condutor foi a aprendizagem pela descoberta, a fim de desenvolver a reflexão e a consciência sobre a língua. Como exemplo, destaco a abordagem da gramática e a aprendizagem da escrita aliada à planificação e revisão de textos. Estes princípios permitiram aos alunos aprender a escrever com consciência, bem como garantiram a sua autonomia na produção textual.

A imagem pode desempenhar um papel muito importante na pedagogia ativa, na medida em que, de acordo com um estudo de Isabel Calado (1994, p. 109) durante o ano letivo de 1990-91, a função mais associada à utilização das imagens em contexto educativo é a motivação, o interesse e o envolvimento do público-alvo. Segundo a mesma autora (Calado, 1994, p. 110), “alguns professores recorrem ainda à imagem para suscitar nos alunos o desenvolvimento do espírito crítico (função dialéctica)”, o que é de realçar para a promoção da educação para a cidadania.

Como principais obstáculos à realização do trabalho destaco, sobretudo, os níveis e ritmos de trabalho diferenciados dos alunos, o que dificultou a gestão do tempo. Esta gestão, na maioria das vezes, veio a

verificar-se devido ao prolongamento de algumas atividades, o que não significa obrigatoriamente que seja um aspeto negativo, mas sim um aspeto a melhorar. Contudo, consegui manter um bom ritmo em todas as aulas, assim como manter a motivação dos alunos, o que é essencial para a formação académica e pessoal dos mesmos. É importante ainda realçar que os motivos do insucesso da criança podem ser múltiplos – défice de atenção, de memória<sup>11</sup> ou de problemas emocionais de várias ordens –, mas o importante é que o professor não desista de motivar a criança, pois muitas das dificuldades de aprendizagem estão associadas a uma fraca motivação dos alunos para aprender ou persistir nas tarefas escolares, uma vez que encaram com dificuldade as situações que envolvem frustração ou fracasso.

Apesar das adversidades com que me deparei ao longo da prática educativa, este relatório reflete o conjunto de aprendizagens realizadas durante o percurso de prática profissional no 1.º e 2.º CEB, assim como espelha que essas mesmas adversidades não passaram de desafios que potenciaram o meu crescimento pessoal e profissional. Aprendi que ser professor é não só fornecer as ferramentas necessárias para promover a aprendizagem dos alunos, mas também saber potenciar as capacidades individuais de cada aluno. É um trabalho contínuo e progressivo que permite o crescimento de cada aluno, ao nível escolar e ao nível das relações sociais, que, nesta fase (1.º e 2.º CEB), têm um papel fundamental nos alunos.

---

<sup>11</sup> "A memorização engloba três fases: fixar, reter e recordar. Para alguém fixar o que quer que seja, é necessário que tenha vontade de o fazer; portanto a motivação desempenha um importante papel em todo este processo" (Marques, 2011, p. 123).

A abordagem da multiculturalidade com os alunos contribuiu, significativamente, para a inclusão escolar, dado que a partir da leitura de duas obras (*Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares e *O Pássaro da Alma*, de Michal Snunit), do diálogo sobre os direitos humanos e de outras atividades que tinham como finalidade trabalhar a educação para a cidadania, os alunos aprenderam a respeitar o outro, aceitando a diferença. É, portanto, pertinente que o professor diversifique as estratégias consciente de que tais estratégias fazem parte de uma proposta de cidadania crítica, democrática e não apenas de apreciação da riqueza cultural, segundo defende Canen (s.d., p. 102). Esta autora (s.d., p. 104) acrescenta que “as estratégias multiculturais devem ser voltadas para a pluralidade cultural dentro da própria sala de aula, valorizando as culturas e significados plurais pelos quais se constroem as percepções dos alunos”. Para além da aceitação da diferença na comunidade escolar, procurei também estabelecer a compreensão do outro na sociedade, sensibilizando-os para formas plurais de dar significado ao mundo, segundo percepções culturais diversificadas.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: ME-DEB, pp. 9-15.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB, pp. 46-47.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Albuquerque, A. M. (2001). “Da Literacia à Ousadia: Desafio na Viragem do Milénio”, in M. F. Patrício (org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora, pp. 39-52.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In: *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: ME-DEB, pp. 17-24.
- Amado, J. & Freire, I. (2010). A Gestão da Sala de Aula. In Simão, A. M. V. et al.. *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

- Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (2013). *Didática e Práticas – A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Barbeiro e Pereira (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA*, (64), pp. 40-43.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, S. S. F. (2011). *A Escola às Cores: Multiculturalidade/interculturalidade e necessidades educativas especiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação).
- Branco, M. L. (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo. In Paraskeva, J. (2006) *Currículo e Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedagogo, pp. 39 – 49.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: ME-DGES.
- Cadima, A. (2008). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

- Calado, I. (2003). *Fronteiras da imagem com a palavra: contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Caldas, I. & Pestana, I. (2012). *Desafios Terra Viva – Ciências Naturais 5º Ano*. Lisboa: Santillana.
- Canen, A (s.d.). O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & política*, 25(2). Glasgow: University of Glasgow – Departamento de Fundamentos da Educação/FE/UFRJ, pp. 91-107 (consultado em 13 de outubro de 2014, in <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>)
- Carvalho, L. & Semana, S. (2013). Um plano de aula. *Educação Matemática*, 121, 36-38.
- Cinnirella, M. (1997). Ethnic and national stereotypes: a social identity perspective. Barfoot, C. (Ed), *Beyond Pug's Tour: National and Ethnic stereotyping in Theory and Practice*. Amsterdam: Rodopi.
- Coelho, P. M. (2011). Ensinar poesia no século XXI: a (im)possível resposta a um desejo infinito. Do comparativismo à “hospitalidade” de Maria Gabriela Llansol. In Silva, J. A. C., Martins, J. C. O & Gonçalves, M. (2011). *Pensar a Literatura no Séc. XXI*. Braga: Faculdade de Filosofia – 200 UCP.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C. & Costa, R. (2012). *MSI 5 – Matemática sob Investigação – Parte 3. Matemática – 5º Ano*. Porto: Areal Editores.
- Costa, F. & Mendonça, L. (2012). *Diálogos 6 – Português*. Porto: Porto Editora.

Cravo, M. M., Abrantes, B. P. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervísivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento em Didática, na especialidade de Supervisão e Formação), pp. 61-93.

Curry, M., Mitchelmore, M. & Outhred, L. (2006). Development of Children's Understanding of Length, Area, and Measurement Principles. In: Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds). *Proceedings 30<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2. Prague: PME, pp. 377-384.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º). In: Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME-DGIDC.

Dyserinck, H (1997). La dimension imagologique du comparatisme littéraire. Ses origines franco-allemandes et son actualité intercontinentale, in *II Jornadas nacionales de literatura comparada, 21 al 23 de abril 1994*. Mendoza (Argentina): Centro de Literatura Comparada, Universidad Nacional de Cuyo, (1), pp. 83-106.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: ME-DEB.

- Ferlande, F. (2006). A grande aventura do desenvolvimento da criança. In: *O Desenvolvimento da Criança no Dia-a-Dia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis (18)*, pp. 64-66.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de Avaliação Pedagógica. In: *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: ME-DEB, pp. 65-74.
- Fernandes, S. (2007). *Actividades de Investigação Matemática no 1º ciclo do Ensino Básico: o contributo dos ambientes de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta-DCE.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S., Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Afrontamento.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias, regras simples*. Lisboa: Academia do Livro.
- Letria, J. J. (2009). *A Minha Primeira República*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ma, L. (1999). Explorar novo conhecimento: a relação entre perímetro e área. In: *Knowing and teaching elementary mathematics – teacher's*

- understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Lisboa: Gradiva, pp. 155-188.
- Ma, L. (2009). *Saber e Ensinar Matemática Elementar*. Lisboa: Gradiva.
- Madureira, I. P., Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, A. & Costa, F. (2012). *História e Geografia de Portugal 6*. Porto: Porto Editora.
- Marques, T. P. (2011). *Clínica da Infância*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Explorando materiais... Dissolução em Líquidos: guião didáctico para professores*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. Lisboa: ME-DGIDC.
- Martins, I. P. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Mattoso, J. (1997). *A escrita da história – teoria e métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ME-DEB (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- ME-DEB (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: ME-DEB.
- ME-DEB (1991). *Organização Curricular e Programas. História e Geografia de Portugal – 2º Ciclo do Ensino Básico (volume I)*. Lisboa: ME-DEB.
- ME-DGEBS (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – 2º Ciclo do Ensino Básico (volume II)*. Lisboa: ME-DGEBS.

- ME-DGIDC (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Miranda, J. A. B. (2002). *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI.
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), pp. 75-104.
- Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (2005). *A Dinâmica da Escrita: como escrever com êxito*. Lisboa: Plátano Editora.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, pp. 39-45.
- Pageaux, H. (2001), Da imagem ao imaginário. In Machado, A. M. & Pageaux, D.-H., *Da literatura comparada à teoria de literatura*. Lisboa: Presença, pp. 48 – 66.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parreiral, S. M. R. (2001). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, 5, pp. 77-92 (consultado em 30 de Janeiro de 2013, in [http://www.exedrajournal.com/docs/N5/07A-Parreiral\\_Cidadania.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N5/07A-Parreiral_Cidadania.pdf)).
- Parker, T. H., Baldrige, S. J. (2008). *Elementary Geometry for Teachers*. Michigan (Okemos): Sefton-Ash Publishing.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, Ph. (1997). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *L'Éducateur Magazine* (Trad. Luís Vasco e Francisco Marcelino para o Movimento da Escola Moderna).
- Pinto, I. R. F. (2011). *Atividades promotoras de pensamento crítico: sua eficácia em alunos de ciências da natureza do 5º ano de escolaridade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGES.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.). *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: APM, pp. 11-34.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores. In: *Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME-DEB, pp. 45-55.
- Ricoeur, P. (1976). Metáfora e Símbolo. *Teoria da Interpretação – O Discurso e o Excesso de Significação* (Trad. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34). Minho: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp. 94-181.

- Rosário, P. S. L. & Almeida, L. S. (2010). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In Simão, A. M. V. et al.. *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Saraiva, M. L. (2002a). *Concepções de currículo: das ideias às práticas*. Porto: Instituto de Inovação Educacional (IIE) – CeNet 2002, pp. 1-3.
- Saraiva, M. L. (2002b). *O “projecto curricular”: da gestão de programas à gestão do currículo*. Porto: Instituto de Inovação Educacional (IIE) – CeNet 2002, pp. 1-3.
- Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Silveira, E. (2001). Para uma pedagogia da imagem nas Ciências Sociais. *Eccos Revista Científica*, 3(2). São Paulo: UNINOVE, pp. 83-102 (consultado em 13 de outubro de 2014, in <http://www.redalyc.org/pdf/715/71530207.pdf>)
- Simões, M. J. (2011). *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Smith, M. S., Hughes, E. k., Engle, R. A. & Stein, M K. (2009). Orchestrating Discussions. *Mathematics Teaching In The Middle School*, 14(9), 548-556.
- Snunit, M. (2012). *O Pássaro da Alma*. Lisboa: Nova Vega.

- Sousa, C. R. (2011). Literatura e Imagologia: uma interação produtiva. A contribuição da Comparística da Universidade de Aachen. *Pandaemonium*, 17, pp. 159-186.
- Sousa, Celeste H. M. Ribeiro de (org. apresentadora e revisora), *Imagologia. Coletânea de ensaios de Hugo Dyserinck I.* (Trad. Fábio Barbosa, Jael Fonseca, Karola Zimmer e Moricá Torres), 2005, [http://www.rellibra.com.br/rosto\\_imalogia1.html](http://www.rellibra.com.br/rosto_imalogia1.html) (consultado em 2 de agosto de 2013).
- Soussan, G. (2003). *Como ensinar as ciências experimentais? Didática e formação.* Brasília: Edições UNESCO Brasil.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação.* Porto: Profedições.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão. *Revista Educação e Matemática*, 105, pp. 22-28.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.* Porto: Porto Editora.
- UNICEF (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança – artigo 29º (in <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>, consultado em 25 de julho de 2013)
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras.* Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências: propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia.* Porto: Porto Editora, pp. 7-32.

- Vasconcelos, T. & Oliveira, M. (2003). Formação para a Educação Artística e Físico-motora em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. *Educare, Apprendere*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa – CIED, pp. 39-52.
- Villas-Boas, M. A. (s.d.). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa: FPCE.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *Exedra*, pp. 468-477 (in <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf>)
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

### **Legislação**

- Decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro. In: Diário da República - I Série-A N.º 15 – 18 de Janeiro de 2001 (consultado em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf))
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (artigo 16º). In: Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 (consultado em [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto\\_lei\\_3\\_2008.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto_lei_3_2008.pdf)).
- Despacho n.º 14460/2008. In: Diário da República, 2.ª série - N.º 100 - 26 de Maio de 2008 (consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=20>)

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro. In: Diário da República, 2.ª série – N.º 245 – 23 de Dezembro de 2011 (consultado em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_n\\_171692011\\_CNEB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf))

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. In: Diário da República, 1.ª série – N.º 172 – 5 de setembro de 2012 (consultado em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/09/17200/0510305119.pdf>)

**ANEXOS**



**Índice de anexos**

<b>Anexo 1</b> – Meninos de todas as cores (texto incompleto) .....	197
<b>Anexo 2</b> – Planificação das atividades .....	199
<b>Anexo 3</b> – Produção escrita .....	203
<b>Anexo 4</b> – Meninos de todas as cores (texto completo) .....	204
<b>Anexo 5</b> – Elaboração de uma carta .....	206
<b>Anexo 6</b> – Inquérito aos alunos .....	207
<b>Anexo 7</b> – Finalização da história .....	209
<b>Anexo 8</b> – Caracterização física e psicológica de uma personagem ...	210
<b>Anexo 9</b> – Carta a uma das personagens da história .....	220
<b>Anexo 10</b> – Peça de teatro construída com os alunos .....	222
<b>Anexo 11</b> – Planta da sala de aula .....	224
<b>Anexo 12</b> – Interdisciplinaridade (Expressão Plástica e Português) ...	225
<b>Anexo 13</b> – Interdisciplinaridade (Exp. Plástica e Matemática) .....	227
<b>Anexo 14</b> – Interdisciplinaridade (Português e Estudo do Meio) .....	228
<b>Anexo 15</b> – Cartazes construídos pelos alunos .....	230
<b>Anexo 16</b> – Autoavaliação da leitura pelos alunos .....	232
<b>Anexo 17</b> – Avaliação das estratégias aplicadas .....	233
<b>Anexo 18</b> – Respostas dos alunos quanto à avaliação das estratégias..	234
<b>Anexo 19</b> – Respostas dos alunos face a algumas questões .....	235
<b>Anexo 20</b> – Organograma do Agrupamento de Escolas .....	237
<b>Anexo 21</b> – Planta da Escola Básica .....	238
<b>Anexo 22</b> – Planificação da primeira atividade laboratorial .....	239
<b>Anexo 23</b> – Planificação da segunda atividade laboratorial .....	243
<b>Anexo 24</b> – Rede conceptual sobre ABRP no Ensino das Ciências ...	250
<b>Anexo 25</b> – Artigos da Constituição Republicana de 1911 .....	251
<b>Anexo 26</b> – Apresentação <i>powerpoint</i> : A queda da Monarquia .....	252

<b>Anexo 27</b> – Análise de uma imagem: Proclamação da República ....	256
<b>Anexo 28</b> – Teste de Avaliação de HGP (versão 1) .....	258
<b>Anexo 29</b> – Matriz do Teste de Avaliação de HGP .....	261
<b>Anexo 30</b> – Teste de Avaliação de HGP (versão 2) .....	263
<b>Anexo 31</b> – Visita de estudo do Clube .....	260
<b>Anexo 32</b> – Esquema de ideias: As razões da queda da monarquia ....	268
<b>Anexo 33</b> – Planificação do texto .....	270
<b>Anexo 34</b> – Ficha de identificação da ave .....	272

### **ANEXO 1 – Meninos de todas as cores (texto incompleto)**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## **Meninos de todas as cores**

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco  
porque é branco o açúcar, tão doce,  
porque é branco o leite, tão saboroso,  
porque é branca a neve, tão linda.

Mas um certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos. Arranjou uma amiga, chamada Flor de Lótus, que como todos os meninos amarelos dizia:

É bom ser amarelo  
porque é amarelo o Sol,  
e amarelo o girassol  
mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba que, como os outros meninos pretos, dizia:

É bom ser preto  
como a noite,

preto como as azeitonas,  
preto como as estradas que nos levam por toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho  
da cor das fogueiras,  
da cor das cerejas  
e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Bábá que dizia:

É bom ser castanho  
como a terra do chão,  
os troncos das árvores.  
É tão bom ser castanho  
como um chocolate.

Luísa Ducla Soares, *Meninos de todas as cores*, Lisboa: Nova Gaia, 2010  
(excerto)

## ANEXO 2 – Planificação das atividades

Área curricular: Língua Portuguesa  
Ano de escolaridade: 4º Ano

## Atividade 1

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos <sup>1</sup>	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Leitura orientada.	- Saber ler autonomamente.	- Ler em voz alta para um público; - Antecipar o assunto de um texto; - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.	- Fazer uma leitura que possibilite identificar o tema central e a informação relevante.	- A estagiária distribui o texto <i>Meninos de todas as cores</i> , de Luisa Ducla Soares, por cada um dos alunos para que seja feita uma leitura individual e silenciosa; - De seguida, a leitura é feita em voz alta por todos os alunos; - A estagiária, juntamente com os alunos, faz a interpretação do texto.	- Texto.	- Observação direta; - Participação na aula, demonstrando interesse e empenho na preparação, na execução e na avaliação da leitura.
- Configuração gráfica; - Produção de sentido.	- Interpretar títulos de textos.	- Antecipar o assunto de um texto.	- Identificar o que o título sugere, ou seja, o que o texto irá retratar com base no título que é facultado.	- A estagiária propõe aos alunos a leitura do título do texto para que sejam capazes de pensar no assunto que o texto irá possivelmente retratar ou abordar; - Os alunos verbalizam o que, para eles, o texto sugere e posteriormente escrevem no espaço destinado, na ficha de trabalho.	- Texto; - Fichas de trabalho.	- Produção escrita com sentido revelando interesse e empenho.

<sup>1</sup> A planificação das atividades foi realizada no ano 2012-13, logo fora do âmbito das Metas Curriculares de Português.

### Atividade 2

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Produção escrita.	- Compreender a estrutura da narrativa.	- Redigir textos respeitando as convenções ortográficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.	- Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura.	- A estagiária propõe aos alunos a produção de um texto com a finalização da história <i>Meninos de todas as cores</i> ;  - A estagiária sugere algumas ideias como: como terminou a viagem do Miguel? Ele gostou das viagens que fez? O que é que ele aprendeu com esta experiência?	- Fichas de trabalho;  - Material de escrita.	- Produção escrita segundo as questões de orientação;  - Produção escrita com sentido e originalidade.

### Atividade 3

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Produção escrita.	- Saber em que consiste uma caracterização física e psicológica.	- Redigir textos respeitando as convenções ortográficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.	- Elaborar uma descrição de uma personagem.	- A estagiária propõe aos alunos a elaboração da caracterização física e psicológica de um dos meninos da história do texto <i>Meninos de todas as cores</i> ;  - A caracterização deve ser acompanhada por um desenho;  - Por fim, a estagiária indica como trabalho de casa a finalização do texto e ou desenho para os alunos que não os terminem.	- Folhas de folhas;  - Material de escrita;  - Lápis de cor e/ou canetas.	- Empenho e interesse na produção escrita respeitando as convenções ortográficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.

**Atividade 4**

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Compreensão do oral.	- Saber distinguir a informação relevante da acessória.	- Comparar diferentes versões da mesma história; - Ouvir ler histórias da literatura para a infância e reagir aos textos.	- Comparar a versão pessoal de cada um para o final da história e o final da história original.	- A estagiária apresenta o fim original da história; - Os alunos comentam o final, referindo se gostaram ou não e se o seu final se aproximou ou não do fim original.	- Computador; - Retroprojetor.	- Observação direta; - Participação com comentários pertinentes.

**Atividade 5**

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Carta: fórmulas de saudação e despedida; data; remetente e destinatário.	- Conhecer a estrutura de uma carta e os seus objetivos.	- Redigir textos respeitando as convenções ortográficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.	- Redigir uma carta com intenção específica.	- A estagiária propõe aos alunos a elaboração de uma carta a uma das personagens da história; - A estagiária sugere que a carta seja elaborada imaginando que será entregue à personagem escolhida; - Os alunos devem aproveitar a oportunidade para não só se apresentarem, mas também para colocar questões à personagem sobre determinadas curiosidades que tenham sobre ela.	- Fichas de trabalho; - Material de escrita; - Quadro.	- Produção escrita segundo as questões de orientação; - Produção escrita com sentido e originalidade.

**Atividade 6**

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Produção escrita.	- Expressar opiniões; - Justificar as suas respostas e opiniões com argumentos válidos.	- Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários.	- Responder a um inquérito sobre a história.	- A estagiária distribui um inquérito por todos os alunos acerca da história <i>Méritos de todas as cores</i> ; - Cada aluno deve responder individualmente às questões colocadas consoante o seu ponto de vista face às várias situações apresentadas.	- Texto <i>Méritos de todas as cores</i> ; - Inquéritos; - Material de escrita.	- Resposta ao inquérito com justificações válidas.

**Atividade 7**

Conteúdos de aprendizagem	Conhecimentos prévios	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/atividades	Recursos/materiais	Avaliação dos alunos
- Produção escrita.	- Compreender a organização de textos.	- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e o conteúdo.	- Redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.	- Proposta de criação de uma história para apresentar na festa de natal; - Explicitação das regras a seguir para a produção do texto: presença de quatro culturas diferentes e de duas emoções; - Criação conjunta de uma história e registo da mesma.	- Quadro de giz; - Quadro branco; - Computador; - Projetor.	- Observação direta; - Participação na aula com ideias pertinentes.



## **ANEXO 4 – Meninos de todas as cores (texto completo)**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### **Meninos de todas as cores**

Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos e dizia:

É bom ser branco  
porque é branco o açúcar, tão doce,  
porque é branco o leite, tão saboroso,  
porque é branca a neve, tão linda.

Mas um certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos são amarelos. Arranjou uma amiga, chamada Flor de Lótus, que como todos os meninos amarelos dizia:

É bom ser amarelo  
porque é amarelo o Sol,  
e amarelo o girassol  
mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba que, como os outros meninos pretos, dizia:

É bom ser preto  
como a noite,  
preto como as azeitonas,  
preto como as estradas que nos levam por toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião que só parou numa terra onde todos os meninos são vermelhos. Escolheu para brincar aos índios um menino chamado Pena de Águia. E o menino vermelho dizia:

É bom ser vermelho  
da cor das fogueiras,  
da cor das cerejas  
e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos são castanhos. Aí fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Bábá que dizia:

É bom ser castanho  
como a terra do chão,  
os troncos das árvores.  
É tão bom ser castanho  
como um chocolate.

Quando o menino voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

É bom ser branco como o açúcar,  
amarelo como o sol,  
preto como as estradas,  
vermelho como as fogueiras,  
castanho da cor do chocolate.

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.



### ANEXO 6 – Inquérito aos alunos

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Questões sobre a obra *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares:**

**1. Em que país vive o Miguel?**

\_\_\_\_\_.

**2. De que continente é o Lumumba?**

- Europa
- Ásia
- América
- África

**3. Qual foi a personagem de que gostaste mais?**

- Miguel
- Flor de Lótus
- Lumumba
- Pena de Águia
- Ali-Bábá

**Justifica a tua resposta.**

\_\_\_\_\_.

**4. Gostaste do final da história?**

- Sim       Não

**Justifica a tua resposta.**

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

**5.** O Miguel percebeu que o mundo não tem só meninos brancos e aprendeu a gostar dos meninos de todas as cores.

**5.1. Retira do texto uma frase ou expressão que justifique a afirmação anterior.**

---

---

**5.2. Para mim é bom ter amigos:**

- diferentes de mim, neste caso, de outras cores.  
 iguais a mim, neste caso, brancos.

**5.2.1. Se para ti é bom ter amigos diferentes, explica porquê.** Achas que podes aprender com eles?

---

---

**5.2.2. Se para ti é bom ter amigos iguais a ti, explica porquê.**

---

---

**6. Esta história aborda a multiculturalidade, ou seja, algumas das inúmeras culturas que existem no mundo.** Na tua opinião devemos:

- respeitar apenas os meninos da nossa cor.  
 respeitar todos os meninos, seja qual for a cor.

**7. Alguma vez tinhas lido uma história com meninos de outras cores?**

- Sim       Não

**7.1. Se sim, qual? E onde? (Em casa ou na escola?)**

---

## ANEXO 7 – Finalização da história

### Para escrever....

A história do menino branco não está terminada. Inventa um fim original para a história.

Depois o menino juntou todas as seus amigas,  
e elas viram que eram todas de cores diferentes.  
Começaram a brincar, a ver os costumes das  
terras e tradições. Todas ficaram <sup>interessadas</sup> intriguadas.

O Miguel estava satisfeito porque tinha  
muitas amigas diferentes.

Ele dizia:

É bom ser de várias cores,

vermelha, amarela,

e muito mais

brincamos alegres e coremas.

Todas estavam felizes e entretidas a  
brincar à espanhada e à bola.

É foi assim que até hoje somos todas amigas  
reija qual for a cor.

**Bom trabalho!**

## ANEXO 8 – Caracterização física e psicológica de uma personagem

Escolhe uma das personagens da história *Meninos de todas as cores* e faz a sua caracterização física e psicológica.

### Aluno A.

Um menino chamado Miguel tinha cabelo preto e liso como uma capa de decido<sup>12</sup> preto. Olhos alegres e castanhos esverdiados<sup>13</sup>, nariz bem feito, boca risonha e sorridente com lábios finos, pescoço alto e elegante, braços compridos e magros, mão macia com dedos finos, veste camisola azul e calças de fato de treino.

Tem pernas longas e magras.

Calça sapatilhas de velcro<sup>14</sup>, azuis e brancas.

Voz bem timbrada.

As suas qualidades são carinhoso meigo e inteligente.

Não tem defeitos.

E a sua maneira de ser é calmo.



### Aluno B.

Chama-se Flor de Lótus tem 10 anos é da raça amarela e é uma menina.

Veste todos os dias um *shian-i* muito colorido com uns botões muito engraçados, usa no cabelo uma fita e tranças e tem o cabelo negro e brilhante, os olhos dela são verdes e bicudos e tem uns lábios finos e arrosados e usa umas sandálias castanhas e tem um corpo magrinho.

---

<sup>12</sup> tecido

<sup>13</sup> esverdeados

<sup>14</sup> velcro

Ela é simpática, divertida, gosta muito de ajudar e é muito educada, não tem medo de nada e é muito aventureira.

Mas quando se chateia deixa tudo para trás e sai com as mãos na cara a chorar.

### Aluno C.

Era uma vez um menino chamado Miguel.

O cabelo era preto e curto; olhos azuis e alegres; era alto.

As qualidades carinhoso inteligente brincalhão bom.

Os defeitos intolerante<sup>15</sup> preguiçoso.

A maneira de ser é envergonhado calmo descarado curioso endiabrado.



### Aluno D.C.



O Miguel é branco<sup>16</sup>, baixo, tem cabelo castanho, olhos<sup>17</sup> verdes cara redonda, nariz pequeno tem boca redonda, pescoço<sup>18</sup> forte é magro tem braços<sup>19</sup> fortes e pernas magras.

Psicologicamente<sup>20</sup> ele é simpático<sup>21</sup>, brincalhão e curioso.

---

<sup>15</sup> intolerante

<sup>16</sup> branco

<sup>17</sup> olhos

<sup>18</sup> pescoço

<sup>19</sup> braços

<sup>20</sup> psicologicamente

<sup>21</sup> simpático

Aluno D.N.

O Miguel era branco como a neve.  
Tem 20 anos.  
Mora numa terra de brancos com os seus pais.  
É alto.  
Tem dentes como um castor.  
É muito esperto como o seu pai.  
Tem cabelo cizento<sup>22</sup> e branco.  
Tem mãos grandes como um elefante.  
Tem pés pequenos.  
Braços gordos como um hipopótamo.  
Orelhas de uma girafa.  
É gordo como um prédio.  
Calças amarelas.  
Camisola preta.  
Sapatilhas cizentas<sup>23</sup>.  
É simpático.  
É muito engraçado.  
Tem algum medo.



Aluno D.P.

O menino chama-se Miguel, tem os cabelos pretos curtos rentes à cabeça, é de cor branca; tem os olhos esverdeados alegres; tem nariz comprido, está sorridente tem os lábios finos; é alto; elegante e gordinho. Tem os braços magros e musculosos. As mãos são rugosas, os dedos são curtos e finos. Está vestido com uma camisola azul; um casaco verde e



---

<sup>22</sup> cinzento

<sup>23</sup> cizentas

preto; tem calças brancas e calça trinta e sete. Tem pernas longas; fortes e gordas.

Tem a voz forte; é inteligente e brincalhão.

Mas é um bocado intolerante. É calmo; curioso e endiabrado.

### Aluno J.P.P.



Era uma uma vez um menino chamado Miguel. Ele era branco como açúcar, era curioso, era brincalhão, era também simpático, era amigo. É sorridente, é carinhoso, é bom.

Tem cabelos pretos e lisos, tem olhos castanhos, tem um nariz comprido e bem feito. É risonho e tem os lábios<sup>24</sup> finos.

Tem um pescoço grande e grosso, tem uns braços magros e curtos com umas mãos macias e com dedos compridos.

Tem umas calças azuis e uma camisola verde.

Tem umas pernas curtas e magras.

Tem umas botas castanhas claras como as folhas do outono.

### Aluno J.P.A.

A personagem<sup>25</sup> que eu escolhi a Pena de Águia tem cabelos pretos, e olhos azuis. A boca sorridente, pescoso elegante os, braços musculosos e as mãos macias, e pernas fortes.

Vestuario<sup>26</sup>

A camisola amarela calças<sup>27</sup> castanhas e sapatilhas cor-de laranja.

---

<sup>24</sup> lábios

<sup>25</sup> personagem

<sup>26</sup> vestuário

<sup>27</sup> calças

Tem a voz bem timbrada. A<sup>28</sup> qualidades da Pena de Águi<sup>29</sup> são ser brincalhão os, defeitos da Pena de Águia são ser preguiçoso.



Aluno L.O.

Olá, eu chamo-me Léo e a pessoa que eu vou apresentar chama-se Miguel.

Ele vivia numa terra de meninos brancos, ele era branco, tinha olhos azuis, cabelos pequenos e castanhos ele gostava muito de usar sapatilhas da puma.

Ele era risonho, sempre divertido, com um pouco de vergonha, mas era um bom amigo.

Eu gostava de brincar com ele mas ele não isiste<sup>30</sup>, mas se ele exestise<sup>31</sup> eu gostava.

E acho que ele tambem<sup>32</sup>, gostava de falar com ele e fazer perguntas<sup>33</sup>.



---

<sup>28</sup> As

<sup>29</sup> Águia

<sup>30</sup> existe

<sup>31</sup> existisse

<sup>32</sup> também

<sup>33</sup> perguntas

Aluno L.A.

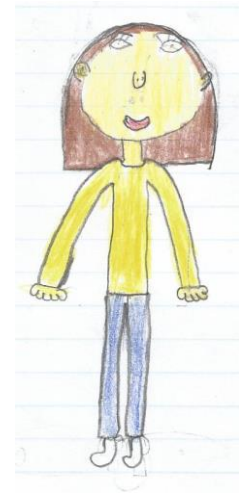
A Flor de Lótus, tem sete anos.

A Flor de Lótus tem cabelos castanhos e compridos, olhos brilhantes como estrelas tem nariz curto, as suas orelhas são curtas, lábios finos e sorridente<sup>34</sup>, pescoço baixo, é alta, braços compridos e magros, mãos macias com dedos curtos e finos, está vestida com uma camisola amarela, umas calças de ganga e tem umas botas de pele.

A Flor de Lótus as suas qualidades é ser brincalhona e meiga, tem alguns defeitos é preguiçosa, a sua voz é cristalina e a sua maneira de ser é envergonhada, curiosa e calma.

Eu penso que a Flor de Lotus<sup>35</sup> é boa menina.

A minha opinião é que é muito boa.



Aluno M.L.



O menino chama-se Ali-Bábá a cor da pele é castanha, tem 10 anos, o seu cabelo é curto e castanho escuro, os seus olhos são verdes, é magro, e pequeno, os seus lábios são grossos, o nariz é redondo mas muito grande, tem um sinal ao pé da bochecha, os ouvidos são pequenos, os dentes são grandes e brilhantes.

Está a usar sapatos pretos e brancos, as calças azul claro, tem uma camisola branca, tem um casaco branco e azul e usa um chapéu grande vermelho e preto com uma pena.

Tem um defeito é lento a correr.

É simpático, divertido, muito amigo, feliz e inteligente.

---

<sup>34</sup> sorridentes

<sup>35</sup> Lótus

### Aluno M.P.



O menino chama-se Miguel tem 10 anos e vive em Vila Real.

É branco, tem os olhos castanhos escuros, o nariz é bem feito, a boca é<sup>36</sup> sorridente, os lábios são finos, tem o pescoço alto e fino, as pernas e os braços são magros, é baixo, as mãos<sup>37</sup> são muito macias e tem o cabelo curto e louro e encaracolado<sup>38</sup>.

Está vestido com uns calças<sup>39</sup> de ganga, uma camisola roxa e tem uns ténis pretos.

É meigo, alegre, brincalhão<sup>40</sup> e bem educado.

É chato e preguiçoso mas é bom colega.

É assim o Miguel!

### Aluno M.B.

Um menino chamado Pena de Águia que tinha 10 anos, era vermelho e era índio, tinha o cabelo muito curto, tinha os olhos azuis esverdeados, tinha o nariz pequeno, tinha a boca grande e vermelha e a pele era avermelhada. Os braços eram longos, as mãos eram pequenas e as pernas são curtas.

A roupa do Pena de Águia chama-se “cushmã” é como uma bata.

Ele é muito gentil, divertido e muito boa pessoa.



---

<sup>36</sup> é

<sup>37</sup> mãos

<sup>38</sup> encaracolado

<sup>39</sup> calções

<sup>40</sup> brincalhão

Aluno M.M.

O menino Ali-Bábá era castanho como a castanha.

Tem 22 anos.

Fisicamente ele é alto, gordo, cabelos loiros, dentes brilhantes como a neve, olhos azuis da cor do céu, pestanas longas como as senhoras, orelhas finas como o castor, nariz curto como a Carolina.

Psicologicamente é um bom amigo, envergonhado, intesiso<sup>41</sup> e endiabrado.



Aluno M.C.

O menino “Pena de Águia” tem 2 anos, vive na Índia. Tem o cabelo e os olhos pretos, os lábios são finos, tem o nariz torto e tem o pescoço curto.



Tem braços longos e musculosos, os dedos compridos e fortes.

O menino “Pena de Águia” é magrinho e tem uma camisola amarela.

Tem as pernas curtas e finas umas calças de ganga azuis escuras e calça umas sapatilhas número 10.

O “Pena de Águia” é choramingas rápido, um belo amigo e não está sempre alegre.

Aluno N.

Eu vou falar do Miguel que tem nove anos.

O Miguel tem o cabelo preto curto e forte, tem olhos grandes e tristes e azuis, tem o nariz torto, orelhas curtas, lábios finos, e tem pescoço baixo, é branco, alto e forte e gordo, tem braços compridos, mãos macias, pernas longas e está

---

<sup>41</sup> indeciso

vestido com um casaco branco de lã com calças esverdeadas<sup>42</sup> e tem sapatos pretos.

O Miguel tem algumas qualidades vou dizer é brincalhão e alegre e também tem alguns defeitos como ser preguiçoso e intolerante.

A maneira de ser do Miguel é ser curioso. Eu penso que o Miguel é bon<sup>43</sup> menino mas podia melhorar e é um menino brincalhão.



#### Aluno P.D.

O menino “Lumumba” é uma pessoa que tem onze anos.

É um menino alto e preto, tem olhos também muito pretos, tão pretos como se só houvesse a córnea e a outra parte não existe. Os cabelos são cumpridos<sup>44</sup> e finos, e chegam-lhe às costas. O nariz é direito mas um pouco cumprido<sup>45</sup> e bicudo. Tem uma boca grande e cumprida<sup>46</sup>. Tem um grande problema, é que só tem uma orelha por isso ouve mal, mas é bom caçador na mesma. É um menino forte, tem mãos muito lisas e claras nas palmas.

Ele usa roupas leves, e normalmente brancas.

É amigo de toda a gente que conhece<sup>47</sup> e não as desilude. Tem alguns defeitos de ser convencido de que é o melhor caçador da sua terra e sempre com a mesma qualida<sup>48</sup>, gentil com as pessoas.

---

<sup>42</sup> esverdeadas

<sup>43</sup> bom

<sup>44</sup> cumpridos

<sup>45</sup> cumprido

<sup>46</sup> cumprida

<sup>47</sup> conhece

<sup>48</sup> qualidade



Aluno S.

Era uma vez um menino chamado Ali-Bábá e o Ali-Bábá tinha 9 anos, ele vivia na terra dos castanhos.

Tinha o cabelo curto e castanho, os olhos eram verdes e alegres, o nariz é curto e bem feito e a boca é risonha com os lábios finos.

A pele é castanha o pescoço é curto e elegante, os bra<sup>49</sup> são magros e compridos, as mãos são macias com os dedos curtos e finos, e as pernas são longas e magras.

Ele veste-se com um chapéu turbante com uma camisola laranja e com umas calças largas vermelhas e uns sapatos bicudos.

A voz dele é rouca.

Os defeitos dele é ser empacient<sup>50</sup> as qualidades é alegre inteligente e brincalhão, a maneira de ser é endiabrado e descarado.



---

<sup>49</sup> braços

<sup>50</sup> impaciente

**ANEXO 9 – Carta a uma das personagens da história**

Coimbra, 19 de novembro de 2012

Olá Pena de Águia

Eu chamo-me Maria Beatriz. Podes nunca ter ouvido falar da minha língua o "português" mas eu soui falar da tua. Gostava muito que fosses meu amigo, se quiseres responde à minha carta e a algumas perguntas que eu tenho para ti.

- Quantos anos tens?

- Gostas de quê?

Pois se quiseres saber tenho nove anos e gosto muito de música.

Se poderes responder manda para Coimbra, Avenida Fernando Namora 3.º B2 número 356.

Cumprimentos

Maria B

Olá, Lúcia!

Eu chamo-me Miguel um dia queria co-  
nhece-te.

Quantos animais costumas caçar por  
dia?

Eu gosto de ti porque o meu avô era um  
bom caçador como tu.

Sabes eu sou branca porque tenho pou-  
ca melanina e tu tens mais. Por isso és  
negrinha. Espero ver-te muito brevemente.

Serias um bom amigo para mim!

Beijos do teu amigo

Miguel Cruz

## ANEXO 10 – Peça de teatro construída com os alunos

### História

**Narrador** – Era uma vez um menino que se chamava Leonardo. Na escola, os seus colegas gozavam com ele por ele ser de uma cultura diferente. Ele tinha apenas uma amiga que se chamava Yoshi e que, apesar de ser de outra cultura, o aceitava:

**Leonardo** – És a única que me compreende...

**Yoshi** – Eles vão acabar por aceitar as nossas culturas.

**Narrador** – Enquanto os dois amigos conversavam, a Yoshi viu os outros colegas a jogar à bola e lembrou-se de um jogo tradicional da sua terra para lhes ensinar.

**Yoshi** – Tenho uma ideia! Vou-lhes ensinar um jogo que eu conheço que se chama judo e tu podias ajudar-me.

(Enquanto as personagens treinam a demonstração de judo, outras entram em palco a tocar a música “Anicuni”)

**Narrador** – Entretanto os colegas apercebem-se do que o Leonardo e a Yoshi estavam a fazer e aproximam-se para ver.

**Um colega** - O que é aquilo?

**Outro colega** – UAU! Onde é que aprenderam a jogar esse jogo?

**Outro colega** – Nós também queremos jogar...

**Yoshi** – Podem jogar connosco, mas só com uma condição: têm que nos prometer que não voltam a gozar connosco e que respeitam a nossa cultura.

**Leonardo** – Deviam passar a aceitar as pessoas como elas são. Enquanto vocês são bons a jogar futebol, os africanos como eu são bons a trepar árvores e a correr.

**Yoshi** – E eu, como todos os japoneses, sou muito rápida a comer com pauzinhos e a jogar mikado.

**Narrador** – Um colega, com muita timidez, saiu do grupo e exclamou:

**Um colega** – Ouçam lá, eles têm razão. Se eu vos dissesse que sou americano vocês também me deixavam de parte. Agora não têm o direito de pôr de parte o Leonardo e a Yoshi.

**Outro colega** – É verdade. Não é por sermos de culturas diferentes que não podemos ser amigos. Até aprendemos uns com os outros...

**Outro colega** – Somos todos amigos seja qual for a nossa cultura.

**Todos um a um** – Eu concordo!

**Todos** – Somos todos diferentes, mas todos iguais.

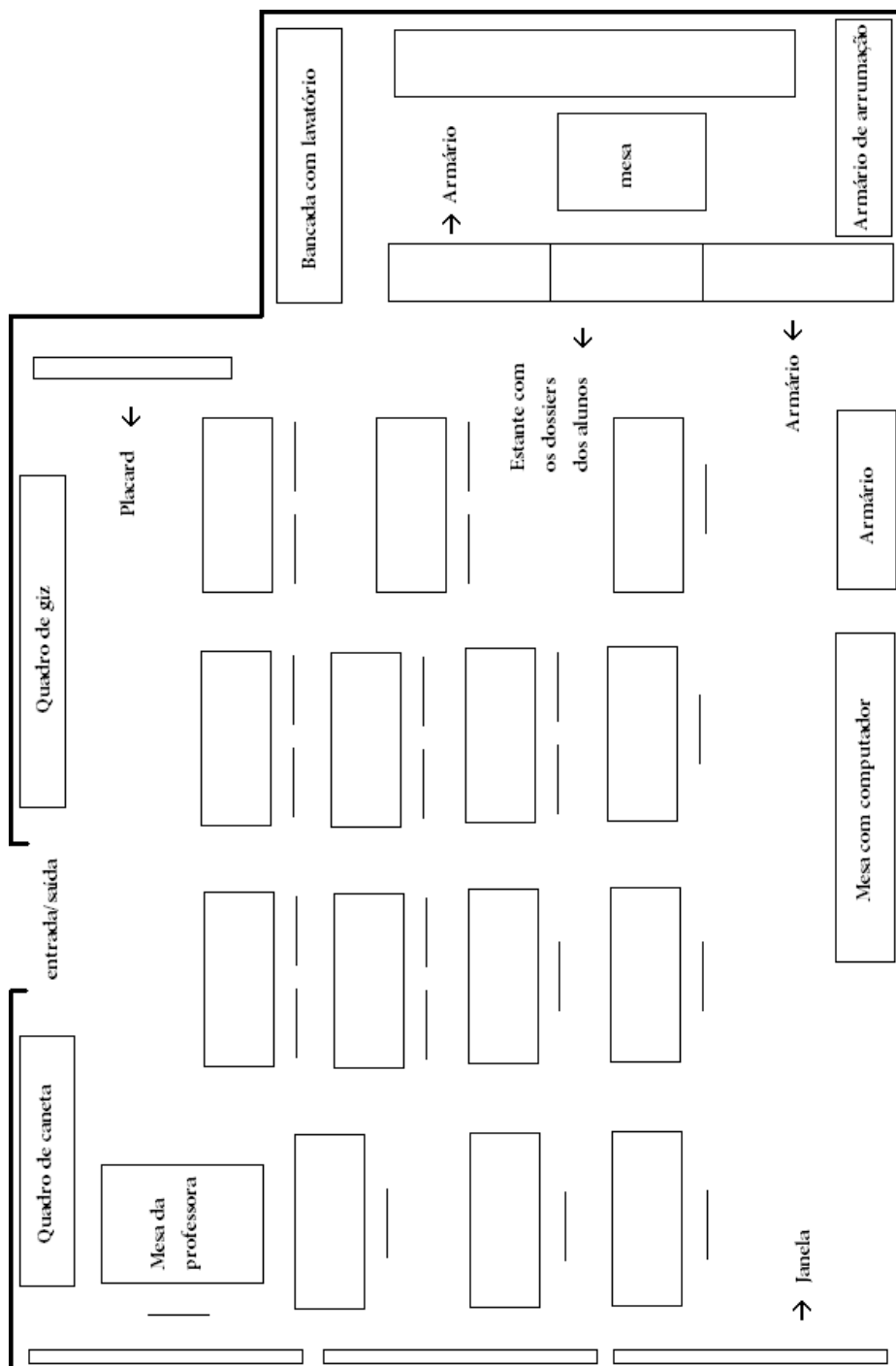
**Música final: Hino de Alegria (notas musicais para a flauta):**

si si dó ré ré dó si lá sol sol lá si si lá lá  
si si dó ré ré dó si lá sol sol lá si lá sol sol  
lá lá si sol lá si dó si sol lá si dó si lá sol lá ré si  
si dó ré ré dó si lá sol sol lá si lá sol sol.

**Letra:**

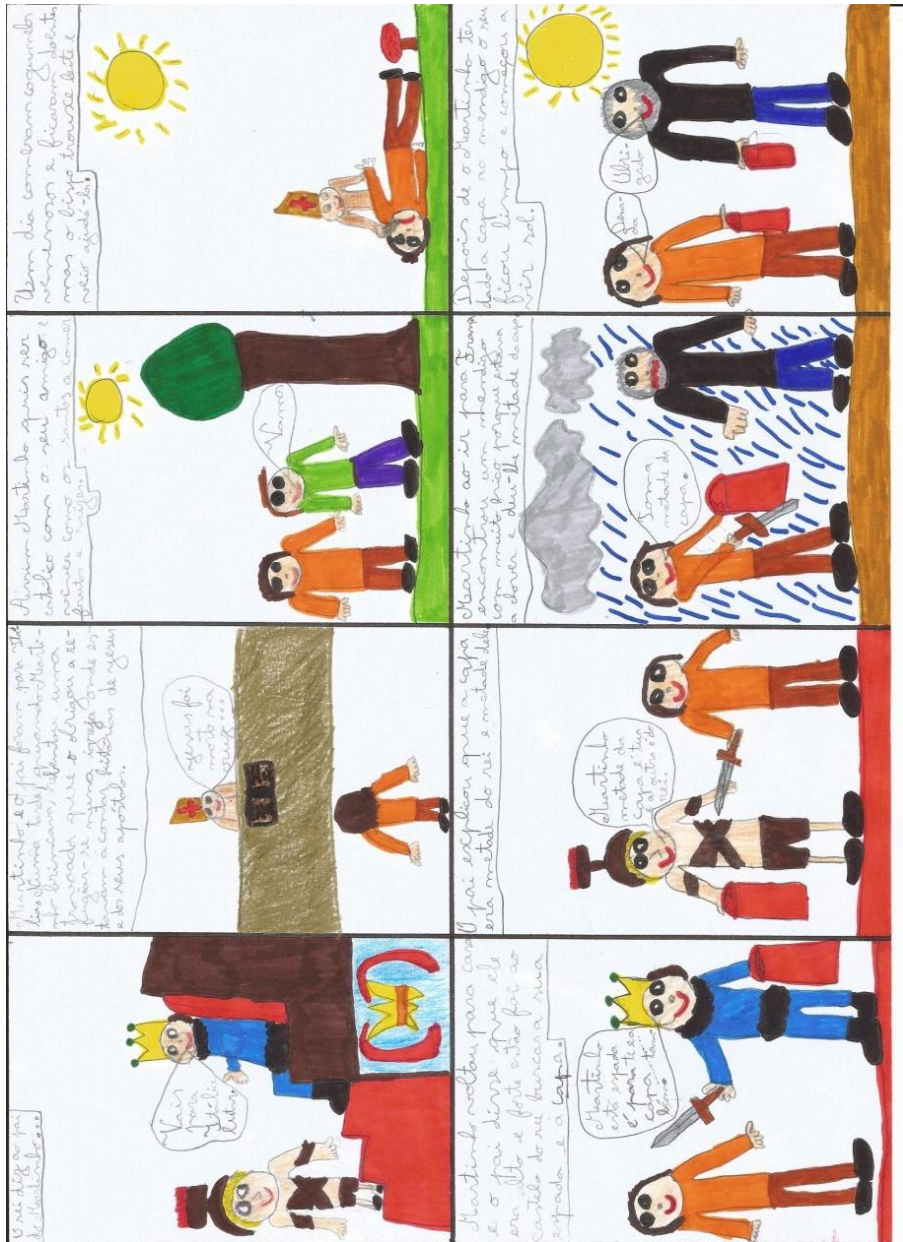
Escuta irmão  
Esta canção de alegria  
O canto alegre de quem  
Espera um novo dia.  
Vem, canta, vive cantando  
Vive esperando um novo sol  
Vem e os homens  
Voltarão a ser irmãos.

### ANEXO 11 – Planta da sala de aula



## ANEXO 12 – Interdisciplinaridade (Expressão Plástica e Português)

### Banda desenhada sobre a Lenda de S. Martinho



# Lenda de S. Martinho

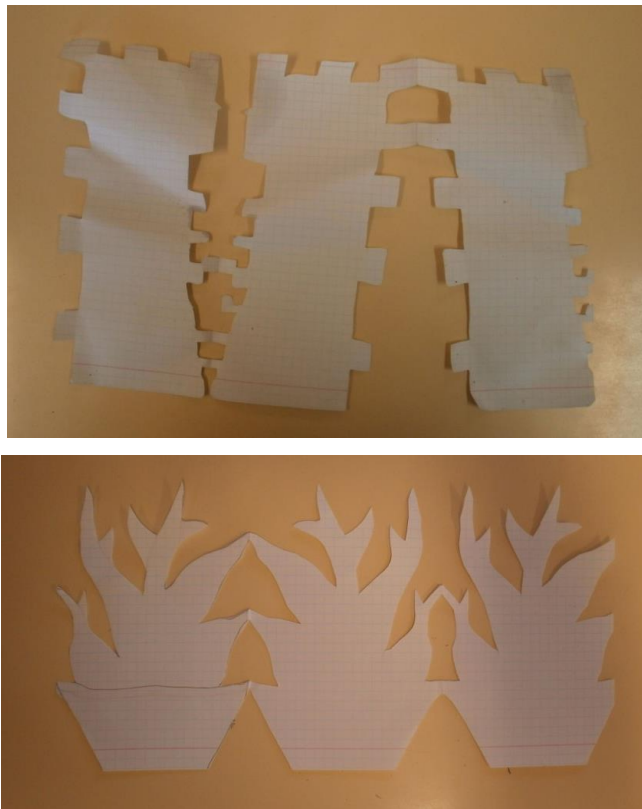
<p>Manoel Pereira</p>			
<p>Um dia o Martinho estava a lavar os seus pés e começou a chover e a trovoçar.</p>	<p>É o Martinho foi ali que nasceu a lenda. Quando lá chegou ao fogo e trovoça a contar histórias.</p>	<p>Então ele em muitos lugares fura o barro e começa a fazer os vinhos.</p>	<p>Passado algum tempo e já se foram os dias e ele já se foi para a casa para se recuperar.</p>
<p>Quando o Martinho foi para casa o pai disse que ele era forte e ali que se podia fazer cavalos.</p>	<p>Foi assim o Martinho e ele deu-lhe um cavalo e um bom fado.</p>	<p>Os filhos de Francisco e ele não conseguiram mais a fada, então a fada ao mar e deu-lhe a fada.</p>	<p>Nesse momento foi o dia de chover e a fazer um bom vinho. Assim foi o dia de S. Martinho.</p>

**ANEXO 13 – Interdisciplinaridade (Exp. Plástica e Matemática)**

Frisos de simetria



Frisos de figuras simétricas através de dobragens e cortes de papel



## ANEXO 14 – Interdisciplinaridade (Português e Estudo do Meio)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### O movimento da Reconquista Cristã e o Condado Portucalense

Refugiados nas Astúrias, os cristãos, por serem mais destemidos do que os seus adversários, iniciaram a sua luta contra o domínio dos Árabes. No século XI, já se tinham formado quatro belos reinos cristãos no Norte da Península Ibérica: Leão, Castela, Navarra e Aragão.



Todos estes reinos continuavam empenhados em expulsar os Árabes da Península.

Em finais do século XI, o rei de Leão e Castela, D. Afonso VI o destemido, recebeu a ajuda de cavaleiros franceses para continuar a Reconquista Cristã. Entre esses cavaleiros destacou-se D. Henrique, que era mais forte do que todos os outros cruzados. Para o recompensar pelo auxílio prestado, D. Afonso VI doou-lhe o governo do Condado Portucalense (uma terra que fazia parte do reino de Leão). Deu-lhe ainda em casamento a sua filha Teresa, que era tão bela como a sua irmã.

D. Henrique devia governar o condado em nome de D. Afonso VI, ficando no entanto dependente deste e devendo-lhe, para sempre, fidelidade. D. Henrique, por ser mais ambicioso do que o seu primo D. Raimundo, desejou tornar-se independente do rei de Leão, mas morreu sem o conseguir.

Maria José Castro, Fernando Gomes e Maria Teresa Costa, *O movimento da Reconquista Cristã, Trampolim 4- Estudo do Meio*, Porto Editora, 2012 (adaptado)

1. Sublinha todos os adjetivos que encontrares no texto.

2. Copia do texto todos os adjetivos que encontraste.

---



---

3. Existe alguma diferença entre os adjetivos? Se sim qual foi a diferença que encontraste?

---

4. Completa a tabela seguinte inventando frases com o adjetivo forte.

<b>Grau Normal</b>		
<b>Grau Comparativo</b>	<b>de superioridade</b>	
	<b>de igualdade</b>	
	<b>de inferioridade</b>	

5. Imagina agora que eras um(a) cavaleiro(a) que lutou na Reconquista Cristã. Cria um texto que explique como imaginas essa aventura em que tens que utilizar pelo menos três adjetivos em graus diferentes.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Bom Trabalho!**

**ANEXO 15 – Cartazes construídos pelos alunos**

Graus dos Adjetivos (normal, comparativo e superlativo)

Normal	Eu sou	alto!
Comparativo	igualdade	Diogo é tão alto como a Natália.
	inferioridade	Diogo é menos alto do que a Paula.
	superioridade	O irmão da Sofia é mais alto que o pai.
Superlativo	absoluto analítico	A Beatriz é muito alta.
	absoluto sintético	Eu sou altíssimo.
	relativo de superioridade	A Joana é a mais alta.
	relativo de inferioridade	Abúncio é o menos esperto.

Poluição do ar

Para evitar a poluição do ar...

○ que devemos fazer:

○ que não devemos fazer:

### 1ª dinastia dos reis (Dinastia Afonsina)



### Determinantes demonstrativos

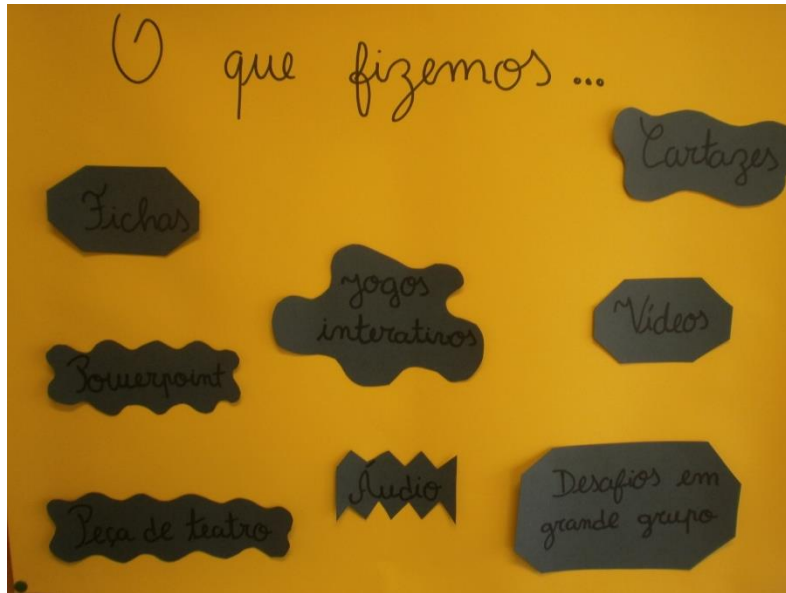
Determinantes demonstrativos

Masculino		Feminino	
Singular	Plural	Singular	Plural
este	estes	esta	estas
esse	esses	essa	essas
aquele	aqueles	aquela	aquelas
o mesmo	os mesmos	a mesma	as mesmas
o outro	os outros	a outra	as outras
tal	tais	tal	tais

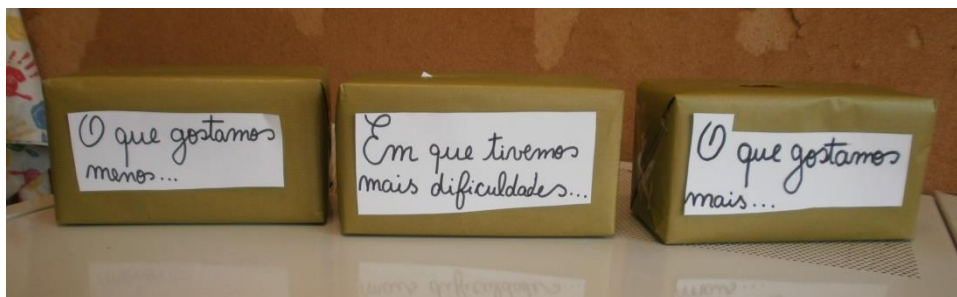


## ANEXO 17 – Avaliação das estratégias aplicadas

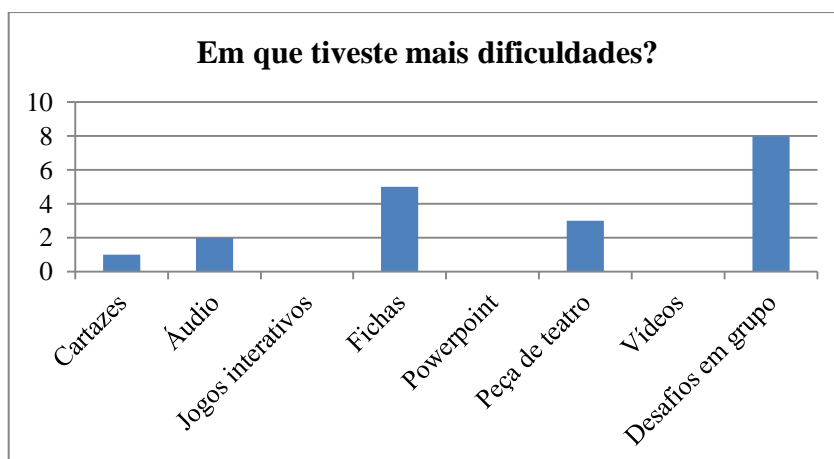
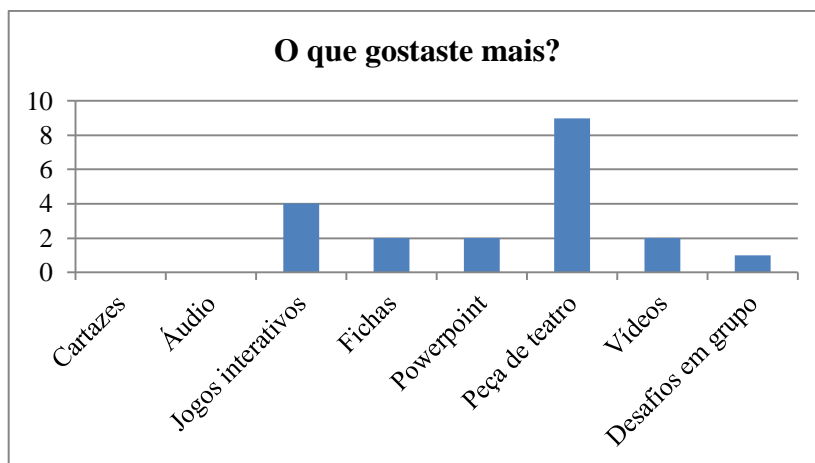
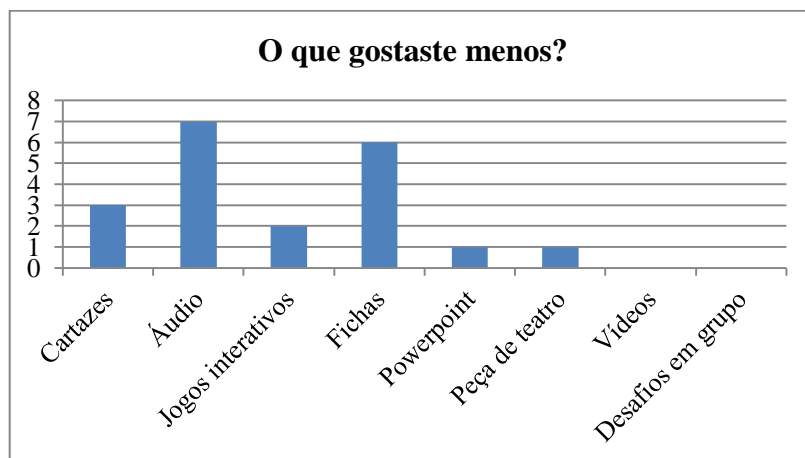
Cartaz com as estratégias utilizadas



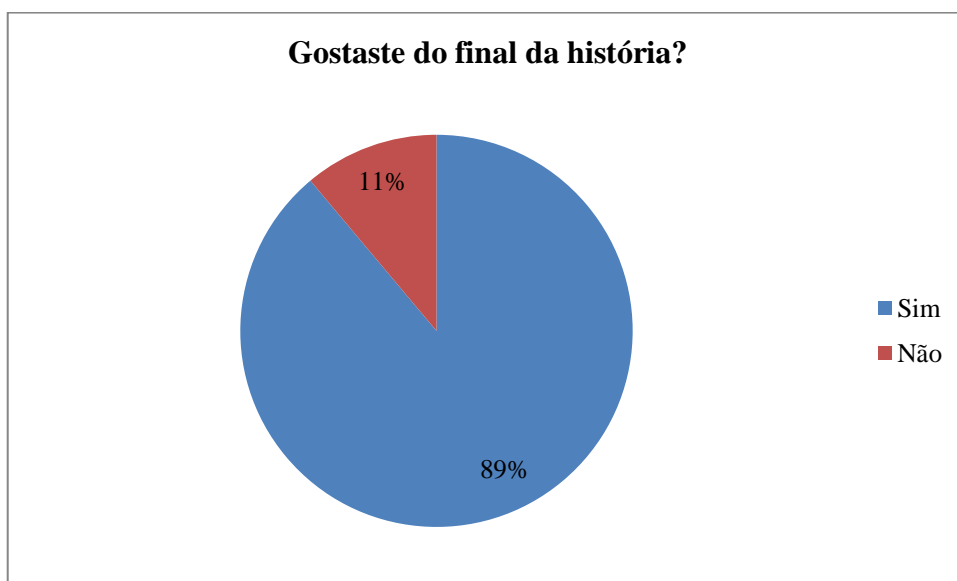
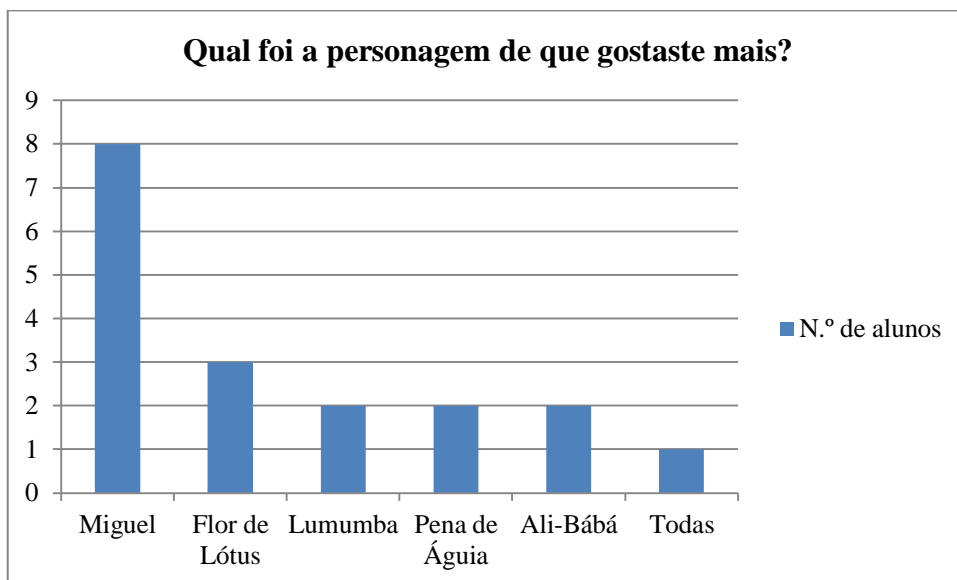
Caixas de votação

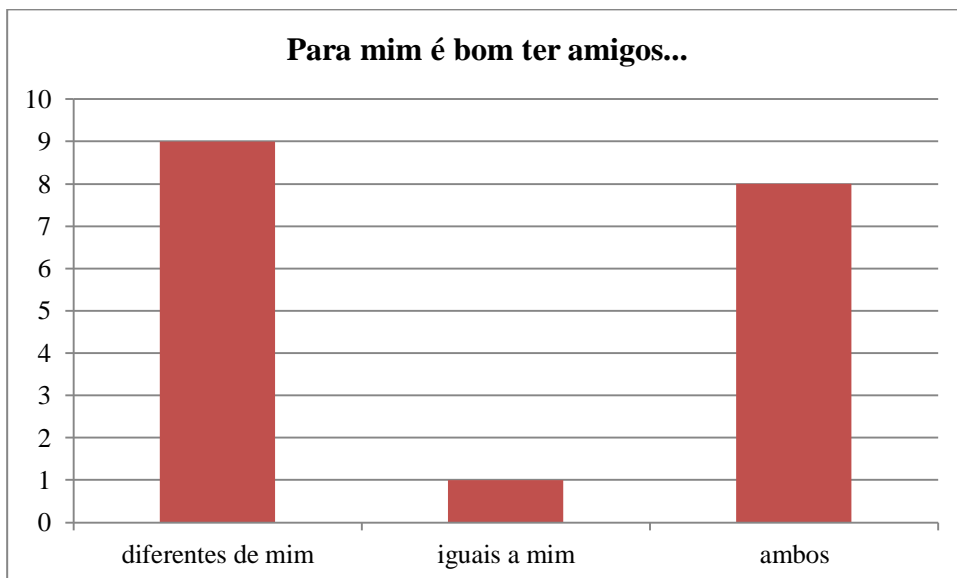


### ANEXO 18 – Respostas dos alunos quanto à avaliação das estratégias aplicadas

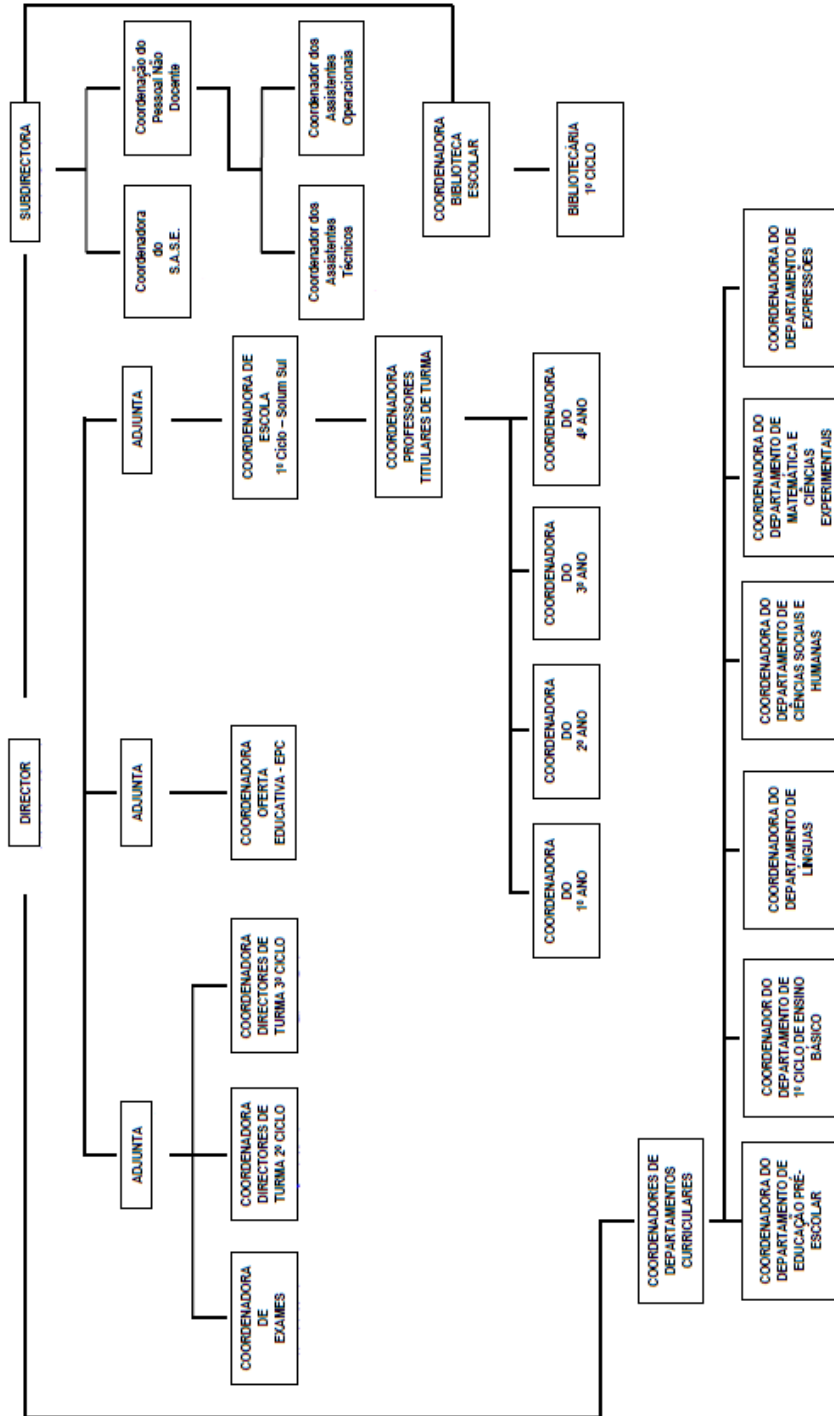


### ANEXO 19 – Respostas dos alunos face a algumas questões

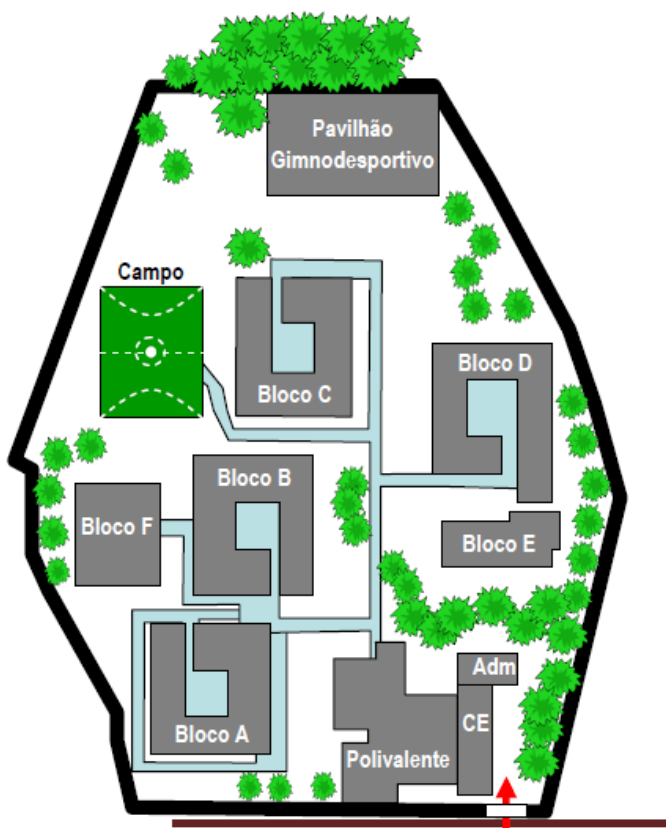




**ANEXO 20 – Organograma do Agrupamento de Escolas**



### ANEXO 21 – Planta da Escola Básica



Fonte: PEA

**ANEXO 22 – Planificação da primeira atividade prática laboratorial**  
**Folha de registos**

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Atividade A – Dissolver açúcar, farinha e azeite na água**

**Questão-problema:** “Será que o açúcar, a farinha e o azeite se dissolvem na água de igual forma?”

*O que vamos fazer para encontrar uma resposta?*

**1. Reflexão e planificação (antes da experimentação)**

**O que vamos observar...**

**O que vamos variar...**

**O que vamos manter e como....**

**O quê e como vamos fazer... (Planificação)**

**O que precisamos...**

**O que pensamos que vai acontecer e porquê...**

<b>Materiais</b>	Dissolve	Não dissolve	Dissolve parcialmente
Açúcar			
Farinha			
Azeite			

**2. Experimentação**

Executar a planificação (observando, registando, ...)

**3. Após a experimentação**

**Verificamos que...**

<b>Materiais</b>	Dissolve	Não dissolve	Dissolve parcialmente
Açúcar			
Farinha			
Azeite			

**Com o apoio da professora, construímos a resposta à questão-problema:**

--

## Folha de registos preenchida

### Atividade A – Dissolver açúcar, farinha e azeite na água

**Questão-problema:** “Será que o açúcar, a farinha e o azeite se dissolvem na água de igual forma?”

*O que vamos fazer para encontrar uma resposta?*

#### 1. Reflexão e planificação (Antes da experimentação)

**O que vamos observar...**

**O que vamos variar...**

Grau de dissolução de cada uma das substâncias na água.

Tipo de substância (açúcar, farinha e azeite).

**O que vamos manter e como....**

Quantidade de água  
(50 cm<sup>3</sup>)

Quantidade da substância da substância a dissolver (1 colher de chá)

Momento de introdução da substância na água

Tempo em que se agita a solução com a vareta

Tempo de repouso  
(5 minutos)

**O quê e como vamos fazer...**

**O que precisamos...**

- Medir 50 cm<sup>3</sup> de água em 3 gobelés;
- Juntar à água, num dos gobelés, uma colher de açúcar. Noutro gobelé uma colher de farinha e noutro uma colher de azeite;
- Agitar com a vareta;
- Deixar em repouso 5 minutos.

Água, açúcar e farinha  
Azeite  
3 gobelés  
3 varetas  
3 colheres de chá  
Esguicho com água

### O que pensamos que vai acontecer e porquê...

Materiais	Dissolve	Não dissolve	Dissolve parcialmente
Açúcar			
Farinha			
Azeite			

### 2. Experimentação

Executar a planificação (observando, registando, ...)

### 3. Após a experimentação

Verificamos que...

Materiais	Dissolve	Não dissolve	Dissolve parcialmente
Açúcar	×		
Farinha		×	
Azeite		×	

**Com o apoio da professora, construímos a resposta à questão-problema:**

O açúcar, a farinha e o azeite não se dissolvem de igual forma na água.

O açúcar dissolve-se totalmente na água, ou seja, é uma **substância solúvel** enquanto a farinha e o azeite não se dissolvem na água, isto é, são **substâncias insolúveis**.

**ANEXO 23 – Planificação da segunda atividade prática laboratorial**  
**Folha de registos**

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Atividade A – Retirar da água substâncias em deposição**

**Questão-problema:** Pode retirar-se uma substância depositada na água?

**1. Material (O que precisamos...)**

**2. Procedimento (O quê e como fizemos...)**

**3. Observação (Verifiquei que...)**

O que observas no gobelé A?

---

---

O que observas no gobelé B?

---

---

---

**4. Resposta à questão-problema:**

---

---

---

**5. Conclusão**

O processo de tratamento da água indicado para retirar substâncias em depósito é a \_\_\_\_\_.

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Atividade B – Retirar da água substâncias em suspensão**

**Questão-problema:** Pode retirar-se uma substância suspensa na água?

**1. Material (O que precisamos...)**

**2. Procedimento (O quê e como fizemos...)**

**3. Observação (Verifiquei que...)**

O que observas no papel de filtro depois da filtração?

---

---

O que observas na água antes e depois de filtrada no gobelé A?

---

---

---

O que observas na água antes e depois de filtrada no gobelé B?

---

---

---

**4. Resposta à questão-problema:**

---

---

---

**5. Conclusão**

O processo de tratamento da água indicado para retirar substâncias em suspensão é a \_\_\_\_\_. Para isso, podem ser utilizados vários tipos de filtros que retêm as substâncias, tais como o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_.

Bom trabalho!

### Folha de registos preenchida

#### Atividade A – Retirar da água substâncias em depósito

**Questão-problema:** Pode retirar-se uma substância depositada na água?

#### 1. Material (O que precisamos...)

Água, Farinha, 2 gobelés (A e B) e Vareta de vidro

#### 2. Procedimento (O quê e como fizemos...)

- Inclinar cuidadosamente o gobelé A e deitar a água no gobelé B, deixando-a escorrer pela vareta. Evitar que o depósito seja arrastado para o gobelé B.

#### 3. Observação (Verifiquei que...)

##### O que observas no gobelé A?

No gobelé A, a farinha não se mistura com a água, ficando depositada no fundo do gobelé.

##### O que observas no gobelé B?

O gobelé B contém apenas água uma vez que o depósito de farinha ficou no gobelé A.

#### 4. Resposta à questão-problema:

Sim é possível retirar uma substância depositada na água visto que a farinha se encontrava depositada na água e com o processo de decantação foi retirada da mesma.

#### 5. Conclusão

O processo de tratamento da água indicado para retirar substâncias em depósito é a **decantação**.

## Folha de registos preenchida

### Atividade B – Retirar da água substâncias em suspensão

**Questão-problema:** Pode retirar-se uma substância suspensa na água?

#### 1. Material (O que precisamos...)

Água, farinha, gobelé, vareta de vidro, algodão, papel de filtro, 2 balões de vidro (A e B) e 2 funis de vidro (A e B).

#### 2. Procedimento (O quê e como fizemos...)

- Colocar um funil em cada um dos balões de vidro (A e B);
- Dobrar o papel de filtro e abrir um dos lados da dobragem;
- Colocar o papel de filtro no funil do balão A;
- Colocar algodão no funil B;
- Deitar parte da mistura (água com farinha) no funil A, fazendo-a escorrer pela vareta;
- Proceder do mesmo modo no funil B.

#### 3. Observação (Verifiquei que...)

**O que observas no papel de filtro depois da filtração?**

No papel de filtro ficou a farinha retida.

**O que observas na água antes e depois de filtrada no gobelé A?**

A água antes de ser filtrada está turva e depois de filtrada fica límpida.

**O que observas na água antes e depois de filtrada no gobelé B?**

A água antes de ser filtrada está turva e depois de filtrada fica límpida.

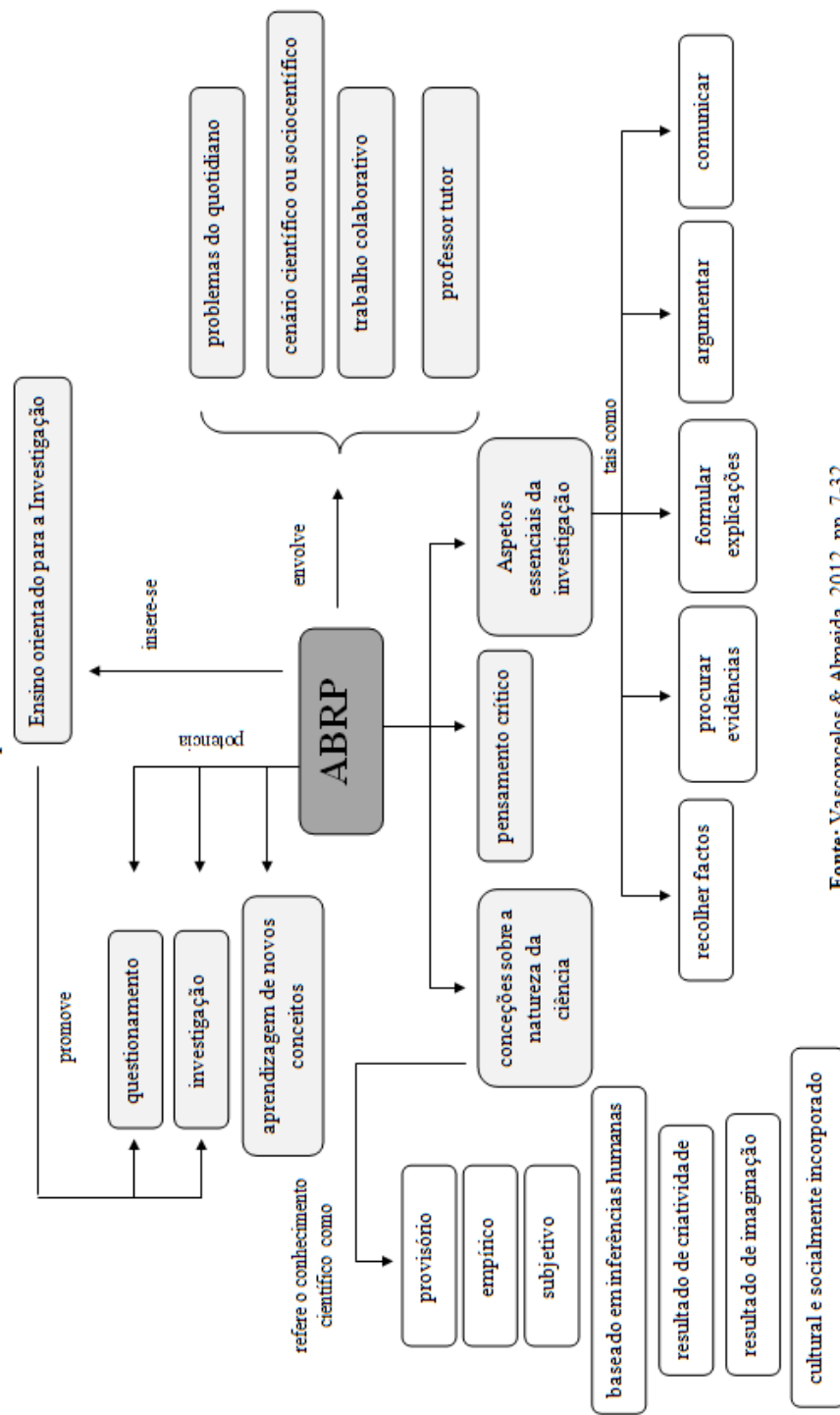
**4. Resposta à questão-problema:**

Sim é possível retirar uma substância suspensa na água visto que a farinha se encontrava em suspensão na água e que com o processo de filtração foi retirada da mesma.

**5. Conclusão**

O processo de tratamento da água indicado para retirar substâncias em suspensão é a filtração. Para isso, podem ser utilizados vários tipos de filtros que retêm as substâncias, tais como o papel de filtro e o algodão.

ANEXO 24 – Rede conceptual sobre ABRP no Ensino das Ciências



Fonte: Vasconcelos & Almeida, 2012, pp. 7-32.

## ANEXO 25 – Artigos da Constituição Republicana de 1911

### DOC. 3 – A Constituição Republicana de 1911

*Art. 1.º – A Nação Portuguesa adota como forma de governo a República.*

*Art. 3.º – N.º 2 – A lei é igual para todos (...).*

*N.º 3 – A República Portuguesa não admite privilégios de nascimento nem foros de nobreza (...).*

*N.º 8 – É livre o culto público de qualquer religião (...).*

*N.º 11 – O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito.*

*N.º 14 – O direito de reunião e associação é livre (...).*

*N.º 16 – Ninguém poderá ser preso sem culpa formada (...).*

*N.º 29 – É reconhecido o direito à assistência pública (...).*

*Art. 6.º – São órgãos da soberania nacional o Poder Legislativo, o Poder Executivo e o Poder Jurisdicional, independentes entre si.*

## ANEXO 26 – Apresentação *powerpoint*: A queda da Monarquia



Fonte: <http://4.bp.blogspot.com>



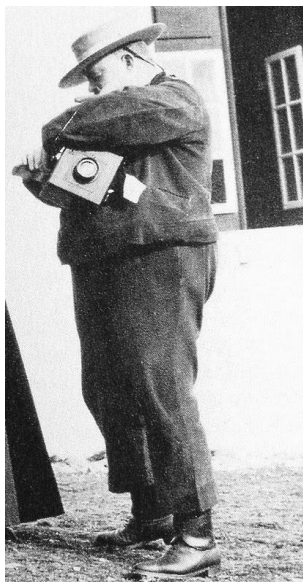
**Legenda:** Rei D. Carlos

Fonte: <http://postaisportugal.canalblog.com>



**Legenda:** D. Carlos a praticar hipismo

Fonte: <http://nucleomonarquicoabranes.blogspot.pt>



**Legenda:** D. Carlos dedicava-se à fotografia  
**Fonte:** <http://3.bp.blogspot.com>



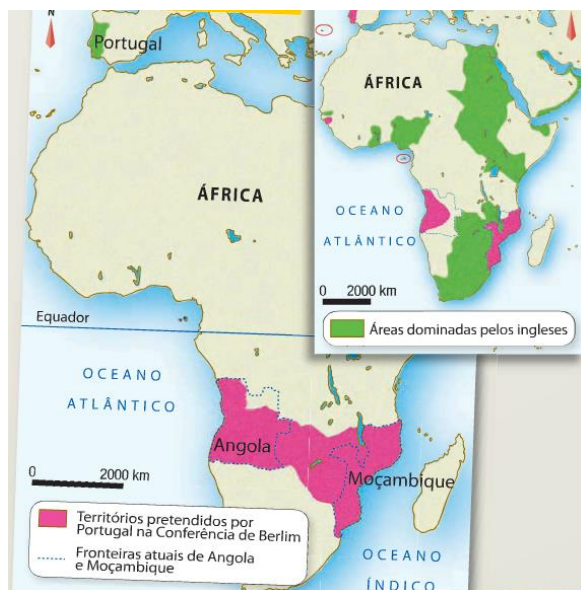
**Legenda:** D. Carlos estudava oceanografia  
**Fonte:** <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/domcarlosm.jpg>



**Legenda:** D. Carlos dedicava-se à caça  
**Fonte:** <http://realbeiralitoral.blogspot.pt>



**Legenda:** D. Carlos e D. Luis Filipe na caça  
**Fonte:** <http://brip.escolavirtual.pt>



**Legenda:** O mapa cor-de-rosa  
**Fonte:** <http://brip.escolavirtual.pt>



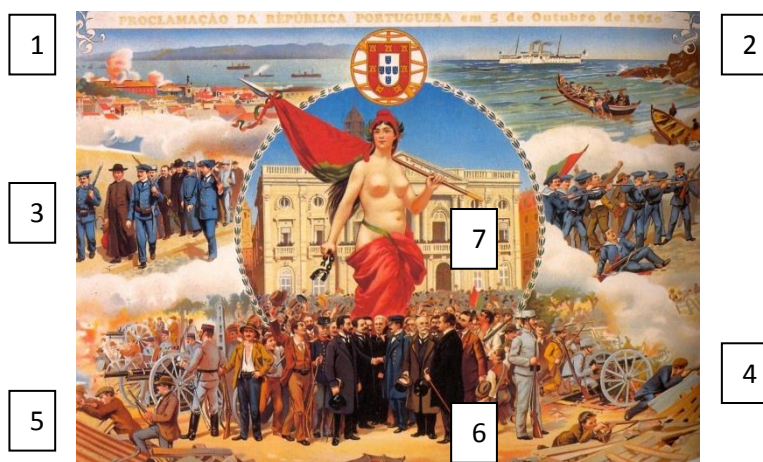
**Legenda:** Ultimato britânico  
**Fonte:** <http://lagosdarepublica.wdfiles.com>

Nos finais do século XIX, grande parte dos Portugueses continuava a viver com muitas dificuldades. A cedência de Portugal ao ultimato britânico contribuiu para aumentar o descontentamento de grande parte da população.



Legenda: Notícia de Jornal do Regicídio  
Fonte: <http://brjp.escolavirtual.pt>

## ANEXO 27 – Análise de uma imagem: Proclamação da República



### 1 → Bombardeamento do Palácio das Necessidades pelos republicanos

Ao largo do Rio Tejo os navios de guerra Adamastor e S. Rafael bombardearam o palácio onde se encontrava a família real, o Palácio das Necessidades. O rei D. Manuel II, que havia sucedido ao seu pai D. Carlos, teve de ser conduzido até Mafra.

### 2 → Fuga do rei D. Manuel II para Inglaterra

No próprio dia 5, o rei e a sua família saíram para a Ericeira, onde embarcaram no iate real D. Amélia que os levou a Gibraltar. Dias depois, foram transportados para Londres.

### 3 → Expulsão dos jesuítas pelos republicanos

Já com um Governo republicano provisório em funções, decretou-se a Lei da Separação do Estado da Igreja. Como tal, as ordens religiosas foram expulsas e o seu património passou para a posse estatal.

**4 → Desembarque da marinha no Terreiro do Paço**

No 5 de outubro, as tropas armadas concentraram-se em tomar pontos nevralgicos da cidade de Lisboa como o Terreiro do Paço e a Rotunda.

**5 → Barricadas republicanas na rotunda**

**6 → Concentração de soldados, populares e membros do Partido Republicano**

Os soldados confraternizaram com as hordas de populares que ocorreram ao Rossio.

A revolução tinha triunfado.

**7 → Símbolo da República empunhando a bandeira nacional junto à Câmara Municipal de Lisboa**

Os novos dirigentes republicanos entraram na Câmara Municipal, cuja veração era republicana. Pela voz de José Relvas, foi proclamada a República e a constituição de um governo provisório.

### ANEXO 28 – Teste de Avaliação de HGP (versão 1)

<b>Teste de Avaliação de História e Geografia de Portugal</b>		
<b>Versão 1</b> Data: ___ / ___ / ___		
Nome: _____		N.º _____ Turma _____
Avaliação:	A Professora:	O Encarregado de Educação:

#### Parte I – A queda da monarquia e a 1ª República

**1. Lê com atenção o texto seguinte e completa as lacunas corretamente.**

*Em 1884 e 1885, os países europeus reuniram-se na Conferência de Berlim. Partilharam o continente africano entre si e definiram que os territórios africanos passavam a pertencer ao país que os ocupasse, independentemente de ter sido esse ou não o país a descobrir o território.*

A Conferência de Berlim (1884-1885) estabeleceu que as colónias \_\_\_\_\_ pertenciam ao país que as ocupasse. Por conseguinte, Portugal procurou ocupar \_\_\_\_\_ e Moçambique e os territórios entre as duas colónias. Este projeto, representado no mapa \_\_\_\_\_, não agradou Inglaterra. Este país fez o \_\_\_\_\_ a Portugal, em 1890. O rei \_\_\_\_\_ cedeu.

**2. Para além do ultimato inglês, houve outros três acontecimentos que levaram à queda da monarquia. Comenta a afirmação justificando a tua resposta.**

---

---

---

**3. Ordena cronologicamente fazendo a correspondência entre as duas colunas.**

- 1884/1885
- 1886
- 1890
- 1891
- 1908
- 1910

- Ultimato inglês
- Revolta de 31 de Janeiro
- Mapa cor-de-rosa
- Revolução Republicana
- Conferência de Berlim
- Regicídio

**4. Observa a imagem com atenção. Descreve-a referindo os acontecimentos históricos nela representados.**



---

---

---

---

---

---

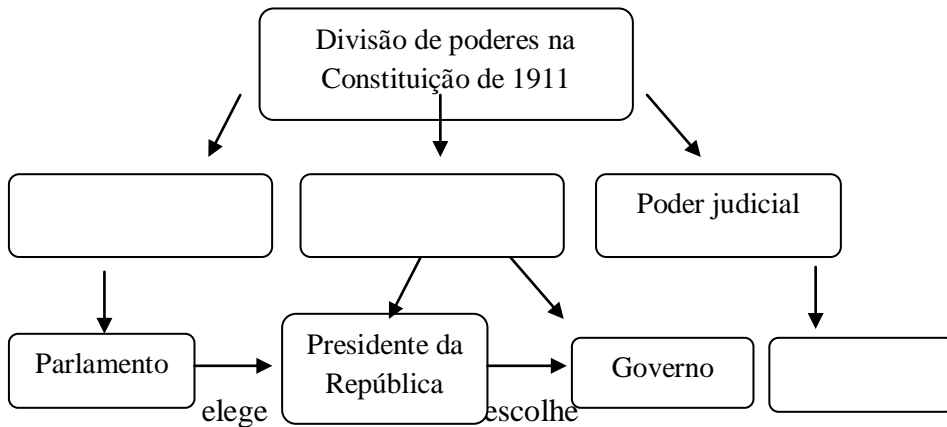
---

---

---

---

**5. Completa o esquema da divisão de poderes segundo a Constituição de 1911.**



**6. Indica as duas principais características do ensino primário na 1ª República.**

---

---

**7. Na 1ª República, os governos republicanos fizeram reformas no ensino. Indica o principal objetivo dessas reformas.**

---

---

**8. Explica em que consistiram os sindicatos, mencionando os seus objetivos.**

---

---

---

**Bom trabalho!**

## ANEXO 29 – Matriz do Teste de Avaliação de HGP

**História e Geografia de Portugal**

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / 201\_\_

2º Ciclo do Ensino Básico

Turma: \_\_\_

Ano: \_\_\_

### 1. Objeto de avaliação

Este teste de avaliação permite avaliar os objetivos gerais, do domínio das aptidões/capacidades e do domínio dos conhecimentos, associados aos conteúdos e aos conceitos/noções básicas, no âmbito do Programa da disciplina, na seguinte unidade temática: Portugal no Passado: A Revolução Republicana.

### 2. Características e estrutura da prova

A prova é constituída por 8 questões de resposta aberta, nas quais estão também incluídas questões de correspondência e de completar lacunas.

### 3. Critérios gerais de classificação

A cada questão ou alínea será atribuída uma cotação, num total de 100 pontos.

A cotação da questão será atribuída na totalidade quando o aluno responder corretamente e na totalidade ao que é pedido, utilizando terminologia específica exata e linguagem compreensível e inequívoca.

À ausência de resposta, resposta totalmente errada, ambígua, incompreensível ou de conteúdo e/ou linguagem deliberadamente impróprios corresponderá a cotação de zero pontos.

A uma resposta parcialmente correta e interpretável será atribuída uma parte da cotação, a decidir caso a caso mas com critério uniforme para todos os alunos.

A correção incidirá também sobre a construção frásica e a ortografia; porém, só haverá lugar a desconto total da pontuação no caso de a resposta se limitar a termos específicos da disciplina que estejam absolutamente ilegíveis,

incompreensíveis ou incorretos ou, ainda, no caso de frases incompreensíveis, ilógicas ou sem relação com a pergunta. Haverá lugar a desconto parcial da cotação no caso de erro grosseiro em termos específicos ou de frases dificilmente interpretáveis ou com lógica parcial.

Nas questões de correspondência, a cotação estabelecida poderá contemplar mecanismos de penalização das respostas erradas, a fim de evitar respostas aleatórias.

#### **4. Material**

Os alunos apenas podem usar, como material de escrita, caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta. Não é permitido o uso de corretor.

#### **5. Duração**

O teste tem a duração de 45 minutos, não podendo a sua aplicação ultrapassar este limite de tempo.

## ANEXO 30 – Teste de Avaliação de HGP (versão 2)

<b>Teste de Avaliação de História e Geografia de Portugal</b>		
<b>Versão 2</b> <b>Data:</b> ___ / ___ / ___		
Nome: _____		N.º _____ Turma _____
Avaliação:	A Professora:	O Encarregado de Educação:

**Parte I – A queda da monarquia e a 1ª República**

**1. Lê com atenção o texto seguinte e completa as lacunas com as palavras corretas.**

*Em 1884 e 1885, alguns países europeus reuniram-se na Conferência de Berlim. Partilharam o continente africano entre si e definiram que os territórios africanos passavam a pertencer ao país que os ocupasse, independentemente de ter sido esse ou não o país que descobrira o território.*

A Conferência de Berlim (1884-1885) estabeleceu que as colónias \_\_\_\_\_ pertenciam ao país que as ocupasse. Por conseguinte, Portugal procurou ocupar territórios entre Angola e \_\_\_\_\_. Este projeto, representado no mapa \_\_\_\_\_, não agradou à Inglaterra. Este país fez o \_\_\_\_\_ a Portugal, em 1890. O rei \_\_\_\_\_ cedeu.

ultimato

D. Carlos

africanas

brasileiras

D. Manuel II

cor-de-rosa

Moçambique

2. Para além do ultimato inglês, houve outros três acontecimentos que levaram à queda da monarquia. **Descreve-os sucintamente.**

---

---

---

---

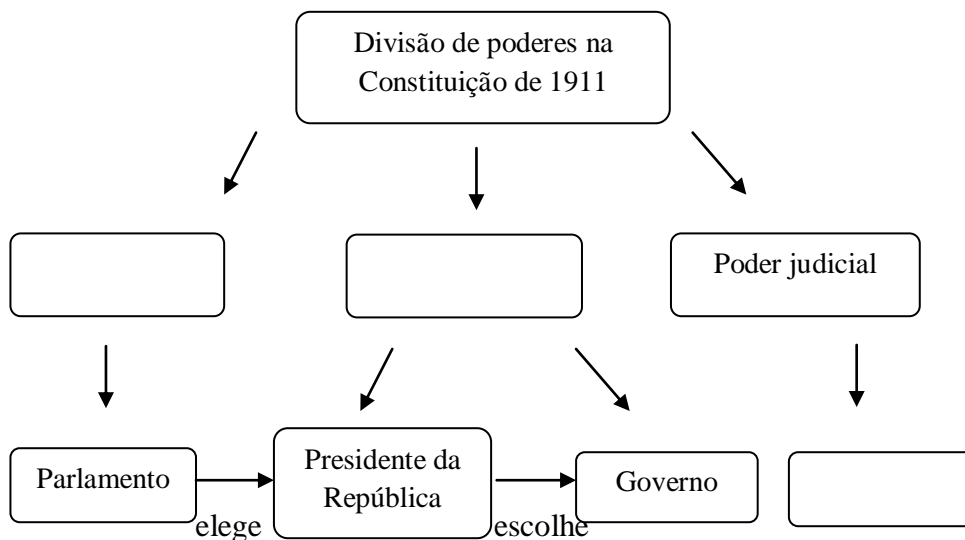
3. Faz a correspondência entre a coluna das datas e dos respetivos acontecimentos, usando setas.

1884/1885	Ultimato inglês
1886	Revolta de 31 de Janeiro
1890	Mapa cor-de-rosa
1891	Revolução Republicana
1908	Conferência de Berlim
1910	Regicídio

4. O texto que se segue é sobre a implantação da República, um importante acontecimento da História de Portugal. **Completa as lacunas do texto com as palavras corretas.**

A instauração da \_\_\_\_\_ (República/Monarquia) deu-se a 5 de outubro de \_\_\_\_\_ (1910/1909). A revolta foi levada a cabo por \_\_\_\_\_ (soldados/monárquicos) que, na madrugada do dia 5, bombardearam o Palácio \_\_\_\_\_ (de Belém/das Necessidades) onde se encontrava o rei \_\_\_\_\_ (D. Manuel II/D. Carlos). Como resultado a família real teve de fugir para \_\_\_\_\_ (França/Inglaterra).

**5. Completa o esquema da divisão de poderes segundo a Constituição de 1911.**



**6. Indica as duas principais características do ensino primário na 1ª República.**

---

---

---

**Bom trabalho!**

### ANEXO 31 – Visita de estudo do Clube

No âmbito do Clube “À Descoberta do Património” tive a oportunidade de participar na visita de estudo à Livraria do Mondego.

Esta visita teve como objetivo conhecer o património geológico da região, mais precisamente o sinclinal do Buçaco e a Livraria do Mondego. Para isso, o grupo teve o privilégio de ter o Professor Doutor Gama Pereira como guia. Para além de geólogo é professor catedrático do Departamento de Ciências da Terra da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

As deslocações foram feitas na carrinha do CASPAE e a primeira paragem foi no pequeno parque de merendas junto a Penacova. Aí, o Professor Gama Pereira explicou aos alunos as funções de um geólogo, mostrando uma série de objetos indispensáveis ao seu trabalho como, por exemplo, uma bússola, uma carta geológica, um martelo, uma lupa, adesivo e caneta para etiquetar as amostras recolhidas, sacos de plástico para as guardar, máquina fotográfica, um caderno de apontamentos, um canivete e uma fita métrica.



**Imagem I:** Objetos de um geólogo (martelo e bússola).



**Imagem II:** Carta geológica.

Depois de ter apresentado os vários objetos indispensáveis ao trabalho de um geólogo, o Professor Gama Pereira dialogou com os alunos sobre a escala temporal utilizada pelos geólogos que se reporta a fenómenos naturais ocorridos há milhões, dezenas de milhões e centenas de milhões de anos atrás.



**Imagem III:** Exploração da escala temporal com os alunos.

A segunda paragem foi no Penedo do Castro, no cimo da Vila de Penacova, a partir do qual se consegue ver as serras todas em redor e, no funo, o rio Mondego. A subida ao Penedo teve como intuito observar um dos bordos do sinclinal, mais concretamente o bordo oposto.



**Imagem IV:** Subida do Penedo do Castro.



**Imagem V:** Vista do Penedo do Castro.

Do Penedo do Castro desceu-se então até à designada Livraria do Mondego pelas camadas de quartzitos verticias, como prateleiras de livros da velha biblioteca da Universidade de Coimbra.

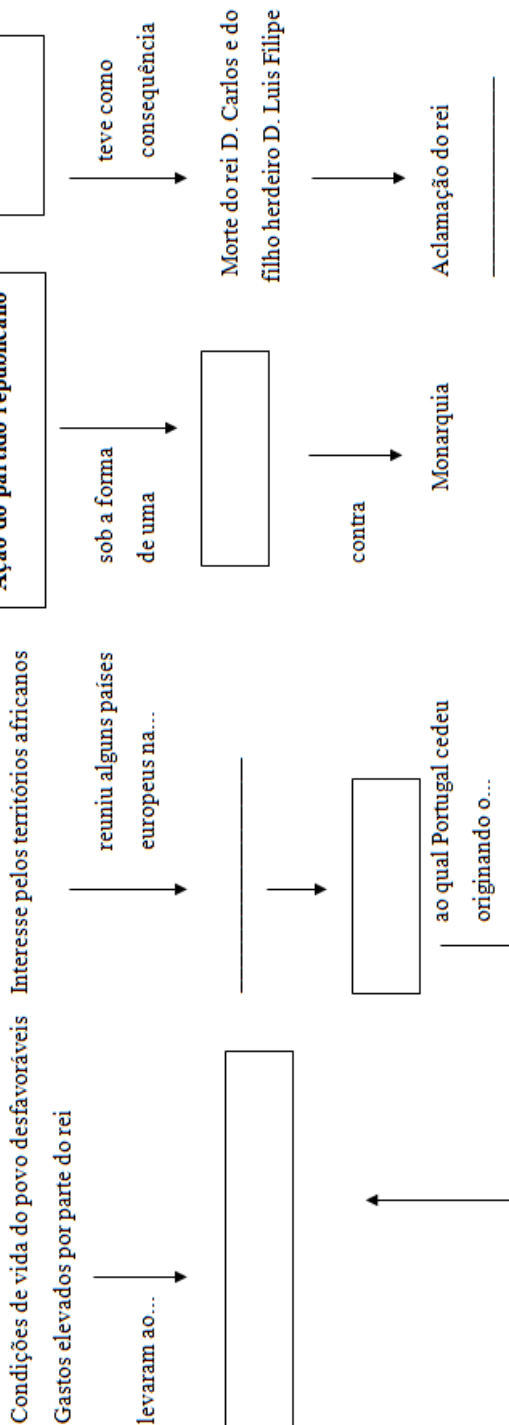


**Imagem VI:** Livraria do Mondego.

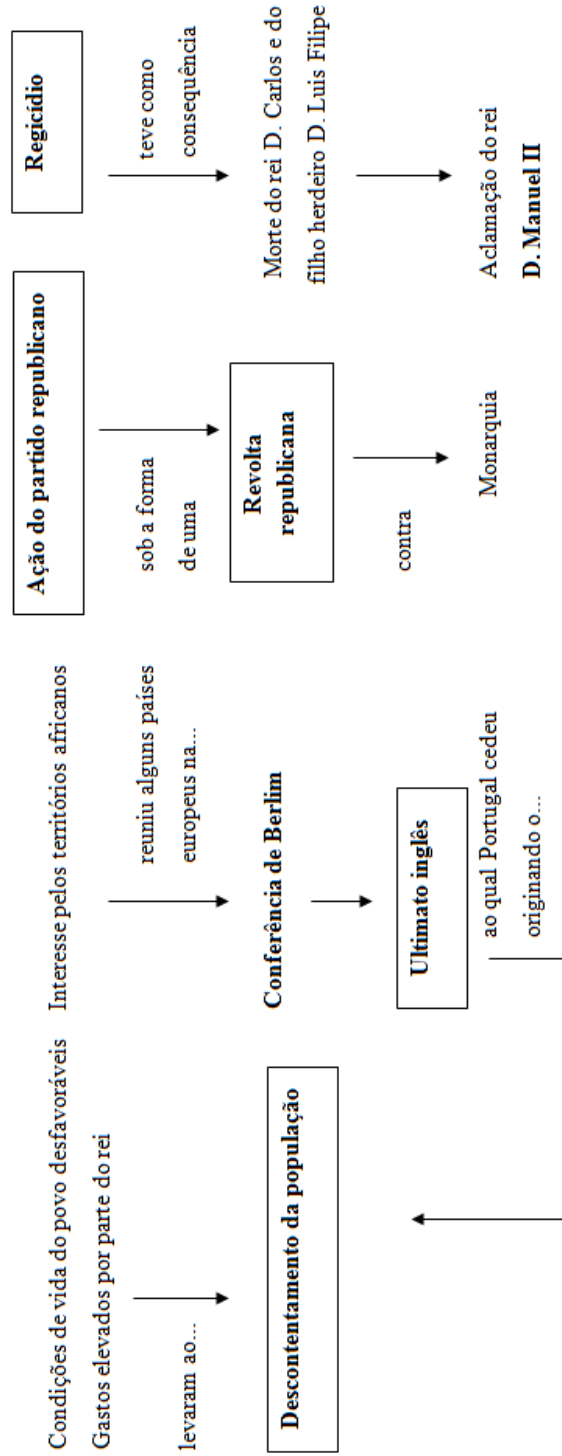
ANEXO 32 – Esquema de ideias: As razões da queda da monarquia

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

As razões da queda da monarquia – esquema por preencher



### As razões da queda da monarquia – esquema preenchido



### ANEXO 33 – Planificação do texto

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_ Ano \_\_ Turma \_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Escreve um texto em que descrevas que outras gavetas o pássaro da alma tem. Procura ser criativo e dá um título ao texto. O texto deverá ter no máximo 180 palavras.**

**1. Começa por planificar o texto, respondendo às seguintes questões:**

Qual é a(s) gaveta(s) que escolhes?	
Qual é o sentimento associado a essa(s) gaveta(s)?	
Quando é que o pássaro da alma abre essa(s) gaveta(s)?	
Já alguma vez abriste essa(s) gaveta(s)?	
Como te sentiste?	



## ANEXO 34 – Ficha de identificação da ave

### Mainá-do-bali

Nome científico: *Leucopsar rothschild*

Ordem: Passeriformes

Família: Sturnidae



**Distribuição e habitat:** É uma espécie da ilha de Bali (Indonésia). Na época de nidificação encontra-se em matos arbustivos, savanas arborizadas e florestas húmidas de folha caduca; fora da época de nidificação, é vista em orlas de florestas e savanas inundadas.

**Identificação:** Medem cerca de 25 cm de comprimento. A plumagem é predominantemente branca, com uma crista de penas brancas, longa e pendente. Nas extremidade das asas e na cauda têm cor negra. Apresentam pele nua de cor azul na zona em torno dos olhos. O bico é amarelo.

**Dieta:** Alimentam-se de insetos, frutos e pequenos répteis.

**Reprodução:** A época de nidificação decorre de Outubro a Novembro. Reproduzem-se em colónias, geralmente. Põem dois a sete ovos, que são incubados durante 11 a 18 dias. As crias são totalmente dependentes dos progenitores durante os primeiros tempos de vida. Os juvenis abandonam o ninho com cerca de um mês de idade.

**Estatuto de conservação e principais ameaças:** É uma espécie criticamente em perigo (segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza). Em 1999, estimava-se a existência de apenas 12 aves em liberdade, no Parque Nacional de Bali Barat. A captura ilegal, inclusive no próprio parque, para o comércio nacional e internacional de aves de cativeiro, e a desflorestação têm conduzido esta espécie à extinção. A sua raridade faz desta espécie um símbolo de elevado estatuto social, na Indonésia. Está protegida pela lei deste país, desde 1970, e têm sido realizados esforços de reintrodução, mas a captura ilegal faz baixar os números continuamente. Calcula-se que existam cerca de 1000 animais em cativeiro.