



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO:
O ZOO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE UMA
CONSCIÊNCIA ÉTICA E OBSERVADORA SOBRE OS ANIMAIS
EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Joana Filipa Vilar Gomes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclos

2015



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO:
O ZOO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE UMA
CONSCIÊNCIA ÉTICA E OBSERVADORA SOBRE OS ANIMAIS
EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Joana Filipa Vilar Gomes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclos
Orientador: Prof. Doutor António Almeida

2015

RESUMO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) lecionada no 2.º Ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo, pretende dar a conhecer as práticas docentes adotadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do período de intervenção.

Todas as propostas efetuadas neste contexto destinaram-se a uma turma do 3.º Ano, composta por 16 alunos, de uma escola do concelho de Lisboa.

No âmbito da PES II, dá-se conta da dinâmica ocorrida durante os períodos de observação, intervenção e posterior avaliação de todo o processo.

Numa atualidade em que a preocupação com os ecossistemas e tudo o que os constitui se estabelece como tema de debate constante, este documento visa ainda a análise dos resultados de um estudo. Este, por sua vez, teve como objetivo avaliar o recurso ao Jardim Zoológico de Lisboa como estratégia para influenciar o desenvolvimento de uma consciência no domínio da ética ambiental mais crítica e observadora em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para a investigação, aplicou-se um questionário que refletia três perspetivas ambientalistas distintas – a antropocêntrica, a ecocêntrica e a biocêntrica – de forma a perceber o posicionamento das crianças em relação às mesmas. À primeira aplicação do questionário seguiu-se uma intervenção cuidadosamente planeada no sentido de dar a conhecer aos alunos diversas formas de olhar o Jardim Zoológico. Posteriormente, voltou a aplicar-se o questionário e comparou-se os resultados obtidos em ambos.

Foi assim possível compreender que um planeamento cuidado da prática pedagógica, com um objetivo bem definido, pode levar os alunos a observar a natureza segundo diferentes perspetivas e a desenvolver competências críticas e argumentativas, posicionando-se face ao ambiente de forma fundamentada.

PALAVRAS-CHAVE:

Antropocentrismo, Biocentrismo, Ecocentrismo, Ética Ambiental, Jardins Zoológicos.

ABSTRACT

This report, developed within the course of Supervised Teaching Practice II taught in the 2nd Year of the Master in 1st and 2nd Cycle Education, seeks to present the teaching practices adopted, in the context of the 1st cycle of basic education, throughout the intervention period.

All proposals made in this regard were aimed at a group of 3rd year students, composed by 16 students from a school in the municipality of Lisbon.

Under the PES II, one realizes the dynamic occurred over the several periods of observation, intervention and subsequent evaluation of the whole process.

In a time in which the concern with ecosystems and their composition is established as a matter of constant debate, this paper also aims to analyse the results of a case study that had the aim of evaluating the use of the Lisbon Zoo as a means of a strategy to influence the development of a more observant and critical consciousness, in the field of environmental ethics, in 1st cycle basic education students.

The data that makes up the basis of this research was collected via bi-application of a questionnaire that reflected 3 distinct environmental perspectives - anthropocentric, ecocentric and biocentric – to understand what children thought about them. The first application of the questionnaire was followed by a carefully thought and planned intervention with the aim of providing the students with different means of looking upon the Zoo. The second application of the questionnaire allowed a clear comparison of the results obtained at each application of it.

By the comparison of the results from the bi-application of the questionnaire it was possible to prove and understand that the application of a carefully planned teaching practise, with a very clear and defined objective, can lead the students to observe nature from different perspectives and to develop critical and argumentative skills, positioning themselves in face of Nature in a more substantiated and reasoned manner.

KEY-WORDS:

Anthropocentrism, Biocentrism, Ecocentrism, Environmental Ethics, Zoos.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o percurso que me trouxe a esta fase da vida, muitas foram as pessoas que me marcaram e incentivaram.

Nesse sentido, agradeço a todos os que dele fizeram parte e, não podendo citar todos os nomes nesta breve página, enumerarei as pessoas a quem mais o devo.

Em primeiro lugar, à minha avó, uma das mulheres mais fortes e lutadoras que conheço, que sempre esteve ao meu lado, apesar de se zangar muito de vez em quando, porque sem ela o sonho de um curso superior nunca seria possível de realizar.

Em segundo lugar, mas não menos importante, à minha mãe, a outra mulher mais lutadora que conheço e sem dúvida a pessoa mais importante da minha vida. A mulher que me obrigou a ser autônoma e a crescer sem porém, por um segundo sequer, me largar a mão. A mulher que nunca me deixou desistir de nada e que me ensinou a lutar sempre pelo melhor. A mulher que larga tudo e se disponibiliza a correr na direção dos filhos, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, estejam eles onde estiverem, por receber uma simples mensagem de texto. A pessoa que mais admiro.

Também não menos importante, ao meu irmão, por, estando longe, atender os meus telefonemas chorosos, apesar de lhe interromper o trabalho. Por todo o amor, por vezes duro, que me tem. Por me chamar sempre à razão, apesar da forma bruta com que o faz. Por fazer de meu pai quando ele me falha.

À minha tia, “a minha segunda mãe”, por estar sempre presente, por ser a minha médica todos os dias do ano, por me abanar quando chegam as crises de nervos, por se dedicar sempre aos sobrinhos como se de filhos dela se tratassem.

Ao meu namorado, pela paciência inesgotável nos dias mais chatos, pelas horas a fazer-me companhia enquanto trabalho, pela ajuda que me dá, mesmo quando sei que não lhe apetece e, acima de tudo, por todos os abraços, por me secar as lágrimas, por me fazer sorrir, por me fazer feliz e não sair do meu lado. Por todo o amor e carinho que me tem e que lhe tenho.

Ao tio Aníbal e à tia Olinda por toda a disponibilidade e apoio, dificilmente retribuíveis. Por me compreenderem e ajudarem nos dias em que estou triste, cansada

ou zangada. Pelos muitos jantares que me deixam mais tempo para trabalhar. Pelas leituras e conselhos.

Ao Ricardo por, apesar do seu feitio especial, se preocupar, participar na minha vida e estar sempre presente.

À Ju, ao Bruno, ao Lopes, à Marina e à Filipa por me terem ajudado a suportar o insuportável nos primeiros anos, por estarem lá sempre que precisei, por, mesmo quando passa muito tempo sem que nos falemos, continuarem a manter a amizade que construímos ao longo do tempo. Por saber que estão algures, sempre prontos a ajudar e, acima de tudo, sempre no meu coração.

À Bárbara por uma relação por vezes complicada, mas que me ajudou a crescer e ensinou a lidar com obstáculos.

Às pessoas que me apoiaram quando precisei e que me ajudaram a tomar a decisão de seguir este caminho, numa fase crítica, a Sofia Scheltinga, a Inês e o Diogo Nunes, a Sara Vitorino e o João André.

A todos os amigos que passaram e que, fisicamente ou não, se mantêm na minha vida e lhe dão significado.

Ainda de extrema importância, um muito obrigada ao professor Doutor António Almeida por toda a paciência e dedicação, não só nesta, como também noutras fases do meu percurso académico. E aos restantes professores da ESELx, com especial destaque para as professoras Bianor Valente, Susana Martins, Sónia Figueirinhas e Lina Brunheira, durante a licenciatura e para as professoras Conceição Figueira e Isabel Madureira, já no âmbito do Mestrado.

Por fim, agradeço aos professores que me guiaram até ao ensino superior, desde as professoras Glória e Natália, no 1º Ciclo, até, em especial, às professoras Carla Solas, Ana Paula Monteiro, Isabel Rebelo e Alda Ceia, já no ensino secundário.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I - Caracterização do Contexto Socioeducativo	3
1.1. Caracterização da Escola	3
1.2. Caracterização da Turma e do Contexto Pedagógico	4
Capítulo II - Métodos e Técnicas de Recolha de Dados.....	8
Capítulo III - Processo de Intervenção	12
3.1. Problemática e Objetivos da Intervenção	12
3.2. Fundamentação dos Princípios Pedagógicos da Intervenção	14
3.3. Estratégias Gerais de Intervenção	19
3.3.1. Trabalho de Projeto	19
3.3.2. Competências Sociais	22
3.3.3. Área Curricular de Estudo do Meio	22
3.3.4. Área Curricular de Matemática.....	23
3.3.5. Área Curricular de Português.....	23
3.4. Análise de Resultados	25
3.4.1. Aprendizagens dos Alunos.....	25
3.4.2. Objetivos Propostos no Plano de Intervenção.....	25
Capítulo IV – Investigação	27
4.1. Posições Ambientalistas Face ao Zoo.....	27
4.2. Metodologia: Etapas do Estudo	32
4.2.1. Etapas da Investigação	32
4.2.2. Tratamento de Dados	35
4.3. Análise de Resultados	36

4.3.1. Atividades Desenvolvidas.....	36
4.3.2. Resultados dos Questionários	37
Conclusões.....	41
Referências Bibliográficas	43
Anexos	46
Anexo A. Fotografias da Sala de Aula.	I
Anexo B. Plano Próprio de Turma.	V
Anexo C. Ficha de Autoavaliação Contínua do Trabalho de Projeto.....	XII
Anexo D. Ficha de Autoavaliação Individual do Trabalho de Projeto.....	XIV
Anexo E. Produções Finais dos Trabalhos de Projeto.	XVI
Anexo F. Ficha de Avaliação da Intervenção Intermédia.....	XIX
Anexo G. Conteúdos Programados.....	XXI
Anexo H. Ficha de Planeamento do Trabalho de Projeto.....	XXIII
Anexo I. Guião de Pesquisa do Trabalho de Projeto – Zoo.....	XXV
Anexo J. Materiais Didáticos – Relógios Manipuláveis.....	XXVII
Anexo K. Produções dos Alunos – Bonecos Articulados.....	XXIX
Anexo L. Materiais Didáticos – SuperTmatik de Cálculo Mental.	XXXI
Anexo M. Materiais Didáticos – SuperTmatik de Sinónimos.	XXXIII
Anexo N. Materiais Didáticos – Jogo Classe.	XXXV
Anexo O. Questionário.	XXXVII
Anexo P. Grelha de Classificação das Frases do Questionário.	XL
Anexo Q. Anita no jardim zoológico.....	XLII
Anexo R. Ficha de Interpretação do Livro “Alice no jardim zoológico”..	XLIV
Anexo S. Alerta no Zoo.	XLVI

Anexo T. Questão Final do Livro.	XLVIII
Anexo U. Guião da Visita ao Zoo.	L
Anexo V. Momento de leitura conjunta.	LX
Anexo W. Produções dos Alunos - Exemplo de Texto.	LXII
Anexo X. Momento de debate.	LXIV
Anexo Y. Momentos de preenchimento do guião da visita.	LXVI
Anexo Z. Respostas à primeira aplicação do questionário.	LXVIII
Anexo AA. Respostas à segunda aplicação do questionário.	LXX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de comparação da concordância com cada perspetiva no pré e no pós-teste.....	39
Figura A2. Disposição das mesas de trabalho.	II
Figura A3. Parte de trás da sala.	II
Figura A4. Posters informativos dos conteúdos.	II
Figura A5. Cantinho da leitura e biblioteca da turma.....	III
Figura A6. Aniversários dos alunos.....	III
Figura A7. Calendário.	III
Figura A8. Organização dos recursos dos alunos.....	IV
Figura A9. Tabelas de distribuição e organização de tarefas.	IV
Figura E10. Produções para a apresentação dos trabalhos referentes aos pinguins e aos papa-formigas.....	XVII
Figura E11. Produções para a apresentação dos trabalhos referentes aos falcões e às chitas.	XVIII
Figura J12. Relógios manipuláveis para o estudo das unidades de medida de tempo.	XXVIII
Figura K13. Introdução ao estudo das unidades de medida de comprimento – construção de bonecos articulados utilizando as medidas de um colega.	XXX
Figura L14. Imagem alusiva à caixa do jogo SuperTmatik de cálculo mental.	XXXII
Figura M15. Imagem alusiva à caixa do jogo SuperTmatik de sinónimos.....	XXXIV
Figura N16. Jogo de cartas sobre classes de palavras.	XXXVI
Figura Q17. Imagem de capa do livro <i>Anita no jardim zoológico</i>	XLIII
Figura S18. Imagem de capa do livro <i>Alerta no Zoo</i>	XLVII
Figura V19. Imagem ilustrativa de um momento de leitura conjunta.	LXI
Figura W20. Imagem ilustrativa de um texto escrito pelos alunos.....	LXIII
Figura X21. Imagens ilustrativas do momento de debate.....	LXV
Figura Y22. Momentos de preenchimento do guião da visita ao Zoo.	LXVII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Tabela de caracterização individual dos alunos.....	7
Tabela 2. Plano geral do trabalho de projeto.	20
Tabela 3. Argumentos de cada perspetiva face aos jardins zoológicos.	30
Tabela 4. Planificação das Etapas da Investigação.....	33
Tabela 5. Verificação da normalidade da distribuição dos dados.	35
Tabela 6. Aspetos positivos e negativos do Zoo – pré-teste.....	38
Tabela 7. Aspetos positivos e negativos do Zoo – pós-teste.	39
Tabela 8. T Teste para amostras emparelhadas para as diferentes perspetivas. .	40
Tabela G9. Tabela de organização dos conteúdos programados.	XXII
Tabela P10. Tabela de classificação das frases do questionário.....	XLI
Tabela Z11. Dados relativos à primeira aplicação do questionário.....	LXIX
Tabela AA12. Dados relativos à segunda aplicação do questionário.....	LXXI

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Educativo Individual

CT – Conselho de Turma

EE – Encarregado(s) de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ITIC – Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação

JI – Jardim de Infância

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PI – Plano de Intervenção

PIT – Plano Individual de Trabalho

PPT – Plano Próprio de Turma

PTT – Professora Titular de Turma

TPC – Trabalhos para Casa

TTA – Tempo de Trabalho Autónomo

Zoo – Jardim Zoológico de Lisboa

“O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.”

Maria Assunção Folque (2006, p. 11)

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de PES II, lecionada no segundo Ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo, e tem como objetivo a análise reflexiva do processo a ela associado, que decorreu numa turma de 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de uma escola da área de Lisboa.

Após duas semanas de observação no contexto referido, foi possível proceder à caracterização da turma, no sentido de identificar as suas potencialidades e fragilidades e construir um plano de intervenção (PI) coerente e adequado às necessidades e interesses dos alunos, perspectivado para oito semanas. Nestas semanas procurou-se cumprir o plano estipulado, adequando, contudo, as práticas e estratégias às necessidades e obstáculos que foram surgindo, de forma a promover aprendizagens significativas.

As páginas seguintes pretendem, portanto, efetuar uma análise reflexiva de toda a prática pedagógica. Incluem também um estudo que resulta de uma proposta de trabalho de projeto feita no PI, de forma a dar resposta aos seus objetivos. Este estudo assenta na análise das potencialidades do Jardim Zoológico de Lisboa (Zoo) enquanto motor de desenvolvimento de uma consciência observadora e crítica em torno das condições de vida dos animais, segundo três perspetivas ambientalistas - a antropocêntrica, a ecocêntrica e a biocêntrica.

O trabalho é constituído por quatro grandes capítulos, por sua vez divididos em diferentes subcapítulos.

No primeiro capítulo pretende-se dar a conhecer o contexto escolar no qual se desenvolveu todo o trabalho pedagógico, desde a escola até às características gerais e individuais da turma.

No segundo capítulo, por sua vez, pretende-se dar a conhecer os métodos utilizados para recolher os dados, tanto para a avaliação do PI, como para o estudo.

O terceiro capítulo tem enfoque no período de intervenção, pretendendo-se dar a conhecer a problemática e os objetivos que se definiram no PI e que levaram às práticas e estratégias adotadas, justificando fundamentalmente a sua escolha. De seguida apresentam-se as etapas do processo, bem como os seus resultados, refletindo-se sobre

as aprendizagens efetuadas pelos alunos e o sucesso do PI proposto e sua adequação às necessidades do grupo.

No quarto capítulo faz-se uma apresentação fundamentada da investigação, das suas etapas e dos resultados obtidos.

Por fim, pretende-se fazer uma análise reflexiva acerca de toda a prática pedagógica e dos seus contributos para a formação de profissionais competentes.

CAPÍTULO I - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caracterização da Escola

A escola onde se desenvolveu a prática pedagógica do 1.º CEB era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com um ensino inclusivo e metodologias predominantemente associadas ao Movimento da Escola Moderna (MEM).

A nível pedagógico, o currículo da escola dependia do Ministério da Educação e Ciência (MEC), embora financeiramente esta dependência fosse apenas parcial, no que se referia à atribuição de subsídios a alunos portadores de deficiência visual.

Esta escola tinha como missões promover a integração sociopedagógica, desenvolver a autonomia, proporcionar estabilidade emocional e uma apropriada transição para a vida ativa de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), incentivando a motivação pelo estudo, o esforço, a responsabilidade, o rigor e a exigência.

Assim, esta escola promovia o ensino desde o Jardim de Infância (JI) até ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo também a integração de alunos em intervenção precoce, no pavilhão reservado ao Centro Anne Sullivan, ou Dispensário Médico. Este pavilhão pretendia também promover a possibilidade de integração de alunos com NEE que não estivessem preparados para o mercado de trabalho no Gabinete de Atividades Ocupacionais, concedendo-lhes o estatuto de estagiários no centro e sendo-lhes atribuídas tarefas.

Para que fosse possível a integração destes alunos, a escola contava com a colaboração de uma equipa pedagógica exigente, cooperativa, em constante formação e disponível para resolver problemas, constituída por nove educadores/as, catorze professores/as de 1.º CEB, treze professores/as de Línguas e Ciências Sociais, nove de Matemática, Ciências Experimentais e Iniciação às Tecnologias de Informação e Comunicação (ITIC), seis de Artes, três de Educação Física e três de Educação Especial. Os cerca de seiscentos alunos, maioritariamente de nacionalidade portuguesa, encontravam-se inseridos em cerca de trinta turmas, distribuídas por cinco pavilhões. O

rácio de alunos por docente era baixo por a escola acreditar que turmas mais pequenas potenciam o sucesso escolar e a integração.

Para promover a inclusão entre os vários recursos e projetos desenvolvidos ao nível de todos os ciclos do ensino básico, a escola dispunha de uma quinta pedagógica, uma sala de recursos para alunos com Currículo Educativo Individual (CEI), recursos informáticos e tecnológicos de apoio às aulas, recursos especificamente direcionados à aprendizagem de alunos com deficiência visual e aulas gratuitas de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Incentivava ainda a formação cívica e tinha protocolos e parcerias com escolas superiores, instituições várias e centros óticos.

Por fim, é de referir que a escola organizava, por norma e ao longo do ano, várias visitas de estudo, atividades relacionadas com festividades nacionais e viagens de final de ano, para todos os alunos dos diferentes ciclos de ensino. Neste contexto, a proposta de integrar na prática uma visita de estudo ao Zoo foi imediatamente acolhida já que as deslocações ao exterior faziam parte do projeto educativo da escola.

1.2. Caracterização da Turma e do Contexto Pedagógico

A turma do 3.º Ano com a qual o trabalho foi desenvolvido era constituída por dezasseis alunos, dos quais nove eram rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e provenientes de famílias clássicas (pai e mãe juntos) e apenas um dos Encarregados de Educação (EE) não tinha habilitações ao nível do ensino superior, tendo formação ao nível do 12.º ano.

A sala de aula [Anexo A] encontrava-se com as mesas organizadas em quatro grupos de trabalho. Segundo o Plano Próprio de Turma (PPT) [Anexo B], “este modo de funcionamento é facilitador na participação cooperada e ativa de sala de aula. Só a interajuda e o empenho de todo o grupo faz com que o reconhecimento das aprendizagens se torne importante.” (p.1) Todos os materiais se encontravam acessíveis a todos os alunos, de modo a que os alunos não se retráíssem e tivessem de pedir ajuda sempre que precisassem de algo.

Para além dos trabalhos regulares nos manuais escolares, nas fichas de trabalho e nos momentos de trabalho coletivo, e da realização, sempre que possível, de jogos lúdico-didáticos de sistematização dos conteúdos, existiam já rotinas específicas, como o momento coletivo de escrita ou de melhoramento de texto, que acontecia todas as terças-feiras no período da manhã. Caso fosse um momento de melhoramento de texto, este, normalmente, surgia através de textos criados em Tempo de Trabalho Autónomo (TTA), que podiam ser de tema livre ou criados através da fábrica de histórias¹, e ainda ter carácter individual ou em grupo. Estes momentos podiam também ser de trabalho individual de leitura e interpretação de texto.

Os alunos desenvolviam ainda o projeto “Leituras do dia-a-dia”, realizado bissemanalmente. Este consistia na leitura de um livro com várias histórias por parte de todos os alunos da turma. Em cada semana uma criança levava o livro para casa de modo a preparar a leitura da história que iria contar aos colegas na semana seguinte. Após a sua leitura o livro passava para outro colega e assim sucessivamente. Esta atividade tinha como objetivo a partilha de histórias e leituras entre crianças, o desenvolvimento do gosto pela leitura e a promoção de uma leitura correta e expressiva. Este projeto iniciou-se no ano anterior, mas dada a adesão das crianças manteve-se no presente ano letivo.

Ao longo da semana também se desenvolviam dois momentos de TTA. As crianças, a partir do seu Plano Individual de Trabalho (PIT), organizavam e estruturavam o trabalho a realizar e desenvolviam-no autonomamente. Quinzenalmente era efetuada, por cada aluno e também pela professora, a avaliação, assim como o novo preenchimento do PIT. É importante referir que o tempo de TTA constituía um momento privilegiado de diferenciação pedagógica, uma vez que, enquanto alguns alunos trabalhavam autonomamente, outros eram auxiliados pela professora,

¹ A fábrica de histórias consiste num conjunto de cartões guardados numa caixa e divididos segundo os temas que abordam. Estes últimos são formas de dar início ao texto (início), o herói, o vilão, o ajudante, o local e, por último, formas de dar como finalizada a história (final).

colmatando maiores dificuldades e pequenas dúvidas. Além disso, este tempo permitia ainda que os próprios colegas pudessem entreajudar-se.

À sexta-feira, os alunos tinham conhecimento da agenda semanal bem como dos trabalhos para casa (TPC), ambos afixados na sala. É de referir que os alunos dispunham de dois dias para a realização dos trabalhos de casa, sendo estes enviados/entregues à segunda, quarta e sexta-feira.

No final da semana era realizado o Conselho de Turma (CT). Neste conselho era lido o diário de turma e discutidos os assuntos da semana. Através desta atividade, os alunos podiam definir/avaliar regras e desenvolver atitudes necessárias à sua vida em sociedade. Era um momento privilegiado de formação cívica. No final era efetuada a avaliação do comportamento tido por cada um durante a semana e a distribuição das tarefas semanais. Na sala encontrava-se um quadro de tarefas, a lista de presenças e de comportamento, entre outras. Todas as tarefas rotineiras de sala de aula, como estas últimas, a distribuição de cadernos ou manuais ou a escrita da data, entre outras, eram realizadas pelos alunos.

Por fim, é de referir a participação dos pais num projeto intitulado “Jogos e Brincadeiras Do Meu Tempo”, que decorria à sexta-feira à tarde, sempre que existia disponibilidade por parte dos mesmos, e que consistia em dar a conhecer e desenvolver com a turma jogos mais antigos, que eram realizados no seu tempo, no campo ou na rua.

A turma, por sua vez, era organizada, cumpridora das regras, assídua e pontual, responsável, autónoma, cooperativa, trabalhadora, concentrada e empenhada.

Uma das alunas apresentava NEE, sendo invisual. Tinha CEI, mas desenvolvia, sempre que possível e simultaneamente, o mesmo trabalho que os colegas, embora em braille. A Professora Titular de Turma (PTT) adaptou os manuais para braille para que a aluna pudesse acompanhar os colegas. Esta criança era extremamente trabalhadora e empenhada, sempre bem-disposta e aderiu muito bem a qualquer atividade proposta, mesmo na área curricular de educação e expressão físico-motora, sendo que em algumas atividades era sempre acompanhada por um colega ou pela professora. Os colegas, por sua vez, responsabilizavam-se diariamente pelo seu acompanhamento em tempo de recreio, criando entre si e autonomamente um mapa rotativo.

Não se identificaram problemas gerais na turma, podendo apenas ser referido o número reduzido de tarefas desenvolvidas em pequenos grupos, apesar da disposição regular das mesas o permitir.

Individualmente destacaram-se algumas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de determinadas áreas curriculares por parte de alguns alunos, especialmente na área curricular de matemática, pelo que foi criada uma tabela de caracterização das potencialidades e fragilidades individuais de cada um (Tabela 1):

Tabela 1. Tabela de caracterização individual dos alunos.

Nº.	Nome	Potencialidades	Fragilidades
1	AA	Trabalhadora e empenhada	Deficiência visual; Não gosta de escrever textos.
2	CR	Trabalhadora e concentrada, quando tem atenção mais individualizada.	Pouco dedicada, quando trabalha sozinha.
3	DP	Trabalhador e empenhado.	---
4	FS	Trabalhador.	Por vezes é pouco dedicado e obstinado.
5	FS	Trabalhador e empenhado.	---
6	GM	Trabalhador e empenhado.	Por vezes tem dificuldade em compreender o que é pedido nos enunciados.
7	HC	Trabalhador e empenhado.	---
8	LC	Trabalhadora e empenhada; Muito interessada.	Conversadora.
9	MO	Trabalhador, quando chamado à atenção.	Infantil e demasiado brincalhão; apresenta algumas dificuldades de compreensão e de escrita.
10	MC	Trabalhadora, quando chamada à atenção.	Conversadora e distraída, quando não se insiste para que trabalhe.
11	MM	Trabalhadora e empenhada.	---
12	MP	Trabalhadora e empenhada.	---
13	MR	Trabalhadora e empenhada.	Apresenta bastantes dificuldades na compreensão de alguns conteúdos da matemática.
14	MPo	Trabalhador e empenhado.	---
15	RP	Trabalhador e empenhado.	Conversador.
16	RT	Trabalhador.	Apresenta dificuldades de escrita; Por vezes, é distraído e conversador.

CAPÍTULO II - MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A PES II em contexto do 1.º CEB, como já foi referido, dividiu-se em dois momentos mais significativos, a observação e a intervenção. Cada um deles, por sua vez, foi caracterizado por fases, durante as quais se recolheram e analisaram dados de forma a construir um plano de intervenção sólido e fundamentado.

Segundo Lopes (2010), “Os métodos de recolha de dados são estratégias que possibilitam aos pesquisadores obter dados empíricos que lhe possibilitam responder às suas questões investigativas.” (Métodos de Recolha de Dados).

Nesse sentido, apresentar-se-ão de seguida os métodos e técnicas utilizados para esse fim.

O período de observação destinou-se à caracterização da escola e da turma, bem como à implementação da avaliação diagnóstica das aprendizagens nas áreas fundamentais do currículo, de forma a efetuar uma caracterização da turma mais precisa.

A avaliação sempre deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano. (Libâneo, 2004, p. 253)

No que se refere à caracterização do contexto, recorreu-se à análise de documentos internos como o Regulamento Interno da Escola e o PPT. Optou-se, porém, por não se aplicar fichas de avaliação diagnóstica, por a observação ter coincidido com a aplicação das fichas de avaliação sumativa. Assim, foi a análise destas últimas que permitiu recolher alguma informação, tendo esta sido complementada com recurso a conversas informais com a PTT e à observação direta.

Considerou-se que a observação direta era fundamental pois permite:

[a análise] dos comportamentos das pessoas sem se ter de confiar na narração que estas fazem sobre esses comportamentos . . . observar as não ocorrências . . . compreender a importância dos factores contextuais . . . um moderado grau de realismo quando se trata de observação em meio natural . . . a recolha de vários dados descritivos de uma realidade (Lopes, 2010, Observação - vantagens)

Este tipo de análise possibilitou a identificação não só das características gerais do grupo, como também das individuais, permitindo adotar estratégias adequadas a cada aluno consoante as suas necessidades e potencialidades, respeitando a sua individualidade.

É de referir que este tipo de análise também tem riscos, uma vez que “a observação não permite, por vezes, compreender as razões que levaram a [determinado] comportamento; quando se sabe que está a ser observado podem ocorrer comportamentos atípicos” (Lopes, 2010, Observação - desvantagens).

Relativamente ao período de intervenção, recorreu-se a mecanismos de avaliação formativa que “consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993, p. 27).

Assim, de forma a tornar possível a adaptação das estratégias às necessidades do grupo, recorreu-se aos seguintes métodos: (i) análise diária da participação dos alunos, bem como do seu empenho e capacidades, com recurso a conversas informais com os alunos e entre as estagiárias e a PTT; (ii) análise da produção dos alunos; (iii) recurso a notas de campo e a grelhas de observação e registo, que “possibilitam não só uma observação da frequência dos comportamentos como da progressão dos mesmos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz, 1993, p. 40).

Promoveu-se ainda momentos de autoavaliação. “Quando realiza a autoavaliação o aluno desenvolve uma interação crítica consigo próprio visando alcançar o sucesso” (Vieira, 2013, p. 27). Estes momentos foram também sustentados pela rotina de classificação do comportamento semanal, à sexta-feira à tarde, depois do

CT. Nestes momentos, os alunos autoavaliavam o seu comportamento semanal escolhendo uma de três opções – verde = comportamento muito bom; amarelo = comportamento a melhorar; vermelho = péssimo comportamento. O mau comportamento era punido geralmente com o castigo de passar a hora do recreio no banco junto à porta do pavilhão. É de referir que este processo já constituía uma rotina semanal da turma, tendo os castigos sido acordados entre os alunos e a PTT no início do 1.º CEB.

Já no que se refere ao desenvolvimento dos projetos, os alunos foram preenchendo uma ficha de autoavaliação de grupo [Anexo C], comentada posteriormente pela professora/estagiária, para que pudessem orientar o seu trabalho e atribuir papéis aos seus vários elementos. “Os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 23).

No final do projeto, cada um preencheu a sua ficha de autoavaliação individual [Anexo D], cuja intenção se focava na reflexão e identificação dos aspetos positivos e negativos do trabalho desenvolvido em grupo.

O envolvimento dos/as alunos/as e o recurso à criação de condições onde cada um/a desenvolva competências de auto-avaliação são, pois, características cruciais em processos de gestão de projectos A participação dos alunos e o exercício efectivo da auto-avaliação são, pois, o que caracteriza uma avaliação formadora Nos últimos anos, tem sido sustentada a importância do recurso a estes procedimentos de auto-avaliação, entendida como capacidade metacognitiva, proporcionadora da aprendizagem da autonomia e da emancipação. (Leite, 2003, pp. 55-56)

As produções finais [Anexo E] constituíram também um importante meio de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, bem como do PI.

A avaliação da aluna invisual foi realizada da mesma forma. Contudo, uma vez que não fazia sentido transcrever para braille todas as fichas de (auto)avaliação, as

respostas a algumas destas foram dadas pela mesma a algum colega ou professora/estagiária.

No que respeita à avaliação do plano de intervenção, foi proposto o preenchimento de uma ficha de avaliação [Anexo F] por parte dos alunos, a meio do período de intervenção. Foram também tidas conversas informais com os mesmos, no sentido de obter sugestões e algum feedback sobre a forma como se sentiam em relação aos conteúdos e às propostas de atividades. Para complementar, toda a prática foi objeto de uma reflexão continuada e tidas conversas informais entre as estagiárias e entre estas e a PTT no sentido de analisar as situações educativas e identificar os seus pontos positivos e negativos, tentando arranjar formas de as melhorar em conjunto.

Já no que se refere ao tema investigativo deste relatório, foi aplicado um questionário antes do período de intervenção, que permitiu a identificação das posições dos alunos face ao jardim zoológico. No final da intervenção voltou a aplicar-se o questionário, de forma a comparar a influência das várias etapas, pensadas e planeadas e descritas a seguir, nessas mesmas posições.

CAPÍTULO III - PROCESSO DE INTERVENÇÃO

3.1. Problemática e Objetivos da Intervenção

Decorrente da caracterização efetuada da turma foi construído o PI, que serviu de base a toda a prática pedagógica.

A turma apresentava um elevado sucesso nas aprendizagens. Os alunos eram bastante autónomos e trabalhadores, pelo que inicialmente não foram detetadas fragilidades gerais no grupo.

Como já foi referido, durante o período de observação, não se assistiu ao desenvolvimento de trabalho em pequenos grupos, tendo este sido sempre desenvolvido individualmente, a pares ou em grande grupo. Por este facto, o projeto de intervenção centrou-se em desenvolver competências associadas ao trabalho de projeto.

São várias as competências potenciadas por este tipo de trabalho: potencia a cooperação; desenvolve estratégias de seleção, recolha e tratamento de informação, promovendo uma continuidade no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, características já presentes nestes alunos. Por isso, segundo Cardima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta (s.d.):

O trabalho de projecto é uma modalidade de trabalho autónomo na medida em que pode ser realizado pelos alunos, individualmente ou em grupo, praticamente sem intervenção do professor. [Quando em grupo] permite desenvolver a responsabilização, a auto-disciplina e o espírito crítico. O trabalho de grupo é encarado como uma forma de preparação para a vida adulta, pois a progressão individual resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros. (p. 35)

Nesse sentido, os objetivos definidos no PI foram:

- Desenvolver competências de trabalho cooperativo.
- Desenvolver competências de seleção, recolha e tratamento de informação.

- Desenvolver a consciência ambiental a partir da abordagem de temáticas relevantes.

De forma a integrar o tema de investigação deste relatório, cuja consecução necessitava de uma visita de estudo ao Zoo, foi necessário encontrar uma forma de o articular com os conteúdos programados [Anexo G]. Essa articulação foi conseguida através do desenvolvimento do projeto “Os Animais”, em que foi dada liberdade a cada grupo para definir os subtemas a desenvolver.

A abordagem ao tema “Os Animais” já tinha sido efetuada, decorrente da organização dos conteúdos curriculares proposta no início do ano letivo entre os docentes deste ano de escolaridade. Contudo, foi realizada a partir do manual de estudo do meio, não tendo sido proposta mais nenhuma atividade, para além da leitura e discussão do exposto no mesmo.

Por fim, é de referir a necessidade da adaptação das estratégias de ensino e dos recursos à aprendizagem da aluna invisual. A diferenciação pedagógica é, em qualquer contexto, uma prática de extrema importância na carreira docente. Esta prática revela-se ainda mais importante quando se verificam casos específicos de alunos com NEE, como foi o caso, em que o docente terá de transcrever todos os materiais escritos para braille e recorrer, sempre que possível e de forma muito mais sistemática, a materiais didáticos/manipuláveis, importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer criança. Assim, procurou-se, sempre que possível, ao longo da intervenção, recorrer a estes materiais e lecionar aulas de carácter prático, diferenciando as propostas de trabalho.

3.2. Fundamentação dos Princípios Pedagógicos da Intervenção

Uma vez identificadas as potencialidades da turma, e tendo em conta que não foram identificadas fragilidades na mesma, optou-se por manter as rotinas diárias do grupo já adotadas pela PTT.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (Ministério da Educação, 1997, p. 40)

Dentro destas rotinas, importa salientar a de TTA por ser um momento privilegiado de diferenciação pedagógica.

O TTA resulta do PIT. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) “os Planos Individuais de Trabalho . . . organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, reforçam a importância que se dá . . . a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens.” (p. 97).

Por sua vez, o TTA permite aos alunos trabalhar, com ou sem ajuda dos colegas e/ou do professor, os conteúdos em que sentem mais dificuldade, consciencializando-os das suas dificuldades, responsabilizando-os sobre o planeamento e a organização do seu trabalho e tendo obrigatoriamente um processo de autoavaliação ao longo do ano, numa perspectiva reflexiva. Permite também ao professor respeitar os ritmos de trabalho e aprendizagem dos seus alunos, ter maior consciência das potencialidades e fragilidades individuais e gerais no grupo e acompanhar de forma mais ativa e próxima o trabalho de cada aluno. Proporciona-lhe, ainda, dados essenciais para que possa refletir sobre a sua própria prática e perceber o que pode/tem de mudar, o que deve manter e como pode chegar melhor aos alunos, no sentido da sua motivação e aprendizagem. Machado & Formosinho (2012) afirmam que “o projecto de Trabalho Autónomo apresenta uma

dimensão pedagógica, uma dimensão curricular e uma dimensão organizacional. A dimensão pedagógica traduz-se na diferenciação e na participação do aluno na construção e gestão do processo de trabalho.” (p. 1648).

Esta diferenciação é uma prática que deve estar bem presente na postura e ação do professor.

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14)

Para além das rotinas já implementadas, cuja continuação foi proposta ao longo do período de intervenção, foi também introduzido um momento semanal de trabalho de projeto, de forma a dar resposta à problemática e objetivos definidos no PI.

Como se sabe, é bastante importante para o desenvolvimento dos alunos aprender a trabalhar em grupo/equipa, para que desenvolvam trabalho cooperativo. Quando se promove trabalho cooperativo, tal como é referido por Damon e Phelps (1989), “os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (p. 13). (tradução livre)². Justifica-se assim a necessidade de implementar tarefas neste sentido, para que os alunos possam crescer, não só a título individual, como também em conjunto.

² “the children begin at all times work jointly on the same problem rather than individually on separate components of the same problem. This creates an engagement rich in mutual discovery, reciprocal feedback, and frequent sharing of ideas.” (p. 13)

Deste modo, optou-se por realizar um trabalho de projeto com esta turma, pois iria ao encontro das suas necessidades e permitiria o trabalho em pequenos grupos sobre temas pelos quais estes tivessem um interesse em particular, alargando assim os seus conhecimentos. De acordo com Helms (2010) e citado por Vasconcelos et al. (2011), «parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos”. Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a).» (p. 14) Este tipo de trabalho é bastante importante, uma vez que “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 11).

Além destas potencialidades, o trabalho de projeto tem outras, como o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico. Segundo Perrenoud (2001),

Num projecto, cada um arrisca-se a ser arrastado pelas opções colectivas que não compreende, nem partilha, face à sua incapacidade de se defender ou fazer prevalecer pelo menos algumas das suas ideias. Um trabalho de projecto favorece, portanto, uma dupla aprendizagem: . . . a aprendizagem da autonomia em relação ao grupos . . . a aprendizagem de formas concretas de se fazer entender no seio de um grupo e influenciar as decisões coletivas. (p. 117)

Este tipo de metodologias mais centradas nos alunos acaba por levar a que estes se sintam mais motivados e, conseqüentemente, interessados em aprender algo novo. Segundo Pintrich e Schunk (2002), “a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos.” (p. 21).

Por sua vez, sendo que os docentes tendem a fazer de tudo para chegar aos alunos com mais dificuldades, pode-se considerar que este tipo de trabalho em sala de aula permite ao professor “ir um pouco mais longe, em ter tempo para distinguir as dificuldades de um aluno e de trabalhar com ele para superá-las.” (Perrenoud, 2001, p. 38)

A relação professor-aluno que se estabelece neste contexto de trabalho é também uma grande vantagem do mesmo. “A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo” (Muller, 2002, p. 276). A partir do momento em que o professor se mostra mais disponível para trabalhar com os alunos acerca dos temas que os preocupam e que lhes causam algum tipo de interesse, acabam por se sentir mais próximos dos estudantes e por lhes transmitir um sentimento de confiança, que também os motiva.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. (Tassoni, s.d., p. 13)

Por fim, importa salientar a importância da diversificação das atividades propostas e do recurso a materiais didáticos de apoio ao estudo dos conteúdos.

A proposta de atividades diversificadas, isto é, práticas, teóricas, de escrita, de manipulação, de caráter autónomo, realizadas a pares, em pequenos grupos ou a nível coletivo, contribui também para a construção de uma relação pedagógica mais forte e para a motivação dos alunos, no sentido em que respeita a sua individualidade.

O trabalho diversificado em sala de aula apresenta-se em nossas escolas como um procedimento capaz de atender às diferenças individuais dos alunos, em seus vários aspectos. Justifica-se, principalmente, pelo fato de os alunos encontrarem-se em pontos diferentes quanto ao nível de desenvolvimento físico e mental, ao ritmo de aprendizagem, aos interesses, às aptidões e às experiências vividas. (Etto & Peres, 1997)

Relativamente à utilização de materiais didáticos, estes constituem uma mais-valia na compreensão dos conteúdos, especialmente na área curricular de matemática, já que permitem a ligação da teoria a um estímulo visual e tátil. No caso de alunos invisuais, estes materiais ganham maior relevância, uma vez que fornecem uma grande ajuda na concretização de uma “imagem” referente ao(s) objeto(s) de estudo.

Os materiais didáticos devem ser atrativos, estimular a curiosidade e o interesse dos educandos, como também aguçar seus sentidos e facilitar a aprendizagem As aulas tornam-se participativas e comunicativas O lúdico começa a ser levado em consideração em sala de aula A simbologia presente nestes momentos faz com que a criança aproxime os conhecimentos propostos durante estas atividades do seu cotidiano, internalizando o conhecimento de forma significativa e prazerosa (Silva, Giordani, & Menotti, 2009, p. 9).

3.3. Estratégias Gerais de Intervenção

O processo de intervenção assentou num planeamento cuidado e pensado para o grupo, de acordo com as suas necessidades e com os conteúdos a lecionar.

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (LBSE, 2005, pp. Art.1º-2)

Nesse sentido, nos momentos de trabalho autónomo, em especial, procurou-se respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem e resolução de tarefas, atribuindo novas tarefas aos alunos com um ritmo de trabalho mais rápido ou pedindo-lhes que ajudassem os restantes a terminar as suas, promovendo assim, a entreaajuda. Desta forma, os alunos tinham sempre tarefas a desenvolver.

Recorreu-se aos manuais e livros de atividades em todas as áreas curriculares, o que já era uma prática frequente na sala. Contudo, a diversificação das atividades propostas nas várias áreas curriculares, bem como o recurso a materiais e jogos didáticos, constituíram uma preocupação constante, no sentido de promover o interesse e motivação dos alunos, uma vez que “o interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo . . . vence as resistências que dificultam a execução do ato.” (Moraes & Varela, 2007, p. 6)

Outro aspeto que constituiu sempre uma preocupação foi a adequação dos materiais e atividades à aluna invisual.

É ainda de referir que todos os planos pensados e efetuados foram-no de forma flexível e adaptada às necessidades do grupo e obstáculos que surgissem.

3.3.1. Trabalho de Projeto

Os projetos desenvolvidos no âmbito do tema “Os Animais”, como já foi referido, constituíram-se como finalidade chave do PI. Neste sentido, foram o que mais contribuiu para o cumprimento dos objetivos propostos no mesmo, nomeadamente no

que respeita ao desenvolvimento de capacidades de seleção, recolha e tratamento de informação e, especialmente, de trabalho cooperativo. O tema dos projetos, por sua vez, indica a sua ligação ao desenvolvimento da consciência ambiental.

O grupo turma era unido, o que facilitou o processo de desenvolvimento dos projetos, apesar de se terem identificado, ao longo do mesmo, alguns problemas de comunicação e coordenação.

Nesse sentido, adotaram-se algumas estratégias, de forma a garantir orientação a todos os grupos e um apoio mais individualizado e próximo a cada um deles.

Em primeiro lugar, foi definido à partida que os projetos só decorreriam à quinta-feira à tarde, devido à necessidade de gerir os conteúdos curriculares a lecionar durante as semanas. Foi também definido que, uma vez que havia quatro grupos de trabalho, dois grupos trabalhavam nos projetos numa semana enquanto os restantes se dedicavam ao TTA, trocando na semana seguinte.

Assim, o plano de trabalho de projeto foi definido da seguinte forma (Tabela 2):

Tabela 2. Plano geral do trabalho de projeto.

Semana	Grupos	Atividade
1	Todos	Apresentação do projeto; Escolha dos subtemas; Planeamento do trabalho a desenvolver [Anexo H].
2	Chita e Falcão	Desenvolvimento livre do trabalho de pesquisa.
3	Pinguim e Papa-formigas	Desenvolvimento livre do trabalho de pesquisa.
4	Chita e Falcão	Desenvolvimento do trabalho de pesquisa, comparando o habitat natural com o cativoiro.
5	Pinguim e Papa-formigas	Desenvolvimento do trabalho de pesquisa, comparando o habitat natural com o cativoiro.
6	Todos	Construção dos matérias para apresentação dos projetos.
7	Os exames de 4.º e 6.º Anos impossibilitaram o desenvolvimento das atividades curriculares programadas.	
8	Todos	Apresentação dos resultados finais dos projetos.

A proposta de comparação dos habitats naturais dos animais aos seus habitats em cativeiro criou a ligação necessária dos projetos ao assunto sob investigação, servindo de “ponte” ao jardim zoológico.

Esta sugestão pretendeu também promover uma atividade de pesquisa direcionada, partindo de um grau de dificuldade baixo, em que os alunos decidissem em grupo que informações procurar e integrar no trabalho. Posteriormente aumentou-se a complexidade, tendo-se solicitado a recolha de informações essenciais de forma a responder ao delineado antes. Desta forma, as tarefas de pesquisa tiveram um aumento gradual de dificuldade, promovendo competências de seleção de informação e de trabalho cooperativo, tendo em conta que, segundo a teoria de Bruner, uma tarefa tem de ter um grau certo de incerteza, ou seja, tem de revelar o equilíbrio certo entre fácil e difícil. A atividade tem que criar algum tipo de desafio, sendo contudo, fácil o suficiente para que seja possível executar, caso contrário os alunos perderão o interesse por ela (Correia, Ensino baseado na aprendizagem por descoberta no 3º Ciclo do Ensino Básico, 2013).

A complexificação da tarefa fez-se através de uma tabela a preencher pelos alunos [Anexo I], na qual constavam questões a que os alunos teriam de dar resposta.

Por fim, os alunos decidiram em que suportes queriam apresentar os seus projetos e, em equipa, dividiram tarefas e construíram os seus materiais.

O trabalho da professora/estagiária foi de orientação, levantando questões, fazendo sugestões e esclarecendo dúvidas, sempre com a intenção de encaminhar os alunos para a reflexão e tomada de decisões fundamentada e cooperada.

E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio de transmissão de informações . . . para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo (Prado, s.d.)

3.3.2. Competências Sociais

Ao longo da intervenção adotou-se um sistema de pontuação semanal, aproveitando a disposição das mesas, de forma a promover o espírito de equipa.

Este sistema funcionou por grupos, com uma componente de empenho no trabalho e outra de comportamento. Todos os dias se iniciavam com a atribuição de cem pontos (cinquenta para cada parâmetro), que iam aumentando ou diminuindo conforme a resposta do grupo a cada critério. No final da semana, os pontos de cada dia eram somados e o grupo com pontuação total mais elevada ganhava um prémio.

Pretendeu-se, desta forma, estimular o espírito de equipa, já que o comportamento de um elemento prejudicava/promovia o grupo inteiro, pelo que todos os elementos do grupo tinham de assumir responsabilidade uns pelos outros.

Procurou-se também desta forma recorrer ao reforço positivo, fundamentado pela teoria de Skinner, para promover o empenhamento dos alunos nas tarefas a desenvolver e no comportamento a adotar em sala de aula. “O reforço positivo é o estímulo aplicado pelo pesquisador em um organismo logo depois de este ter tido um comportamento desejado pelo pesquisador. Assim, há maior probabilidade de que esse comportamento se repita.” (Vaz, Behaviorismo de Watson e Skinner, s.d.)

3.3.3. Área Curricular de Estudo do Meio

Na área curricular de Estudo do Meio a abordagem dos conteúdos era centrada no manual, sendo que este era lido em conjunto, discutido e posteriormente os alunos respondiam às questões referentes a esse tema que constavam no livro de fichas. Este esquema não foi totalmente abandonado, por já fazer parte dos hábitos de trabalho dos alunos.

Contudo, a acrescentar a esta estratégia, procurou-se realizar as atividades experimentais propostas nos manuais, de forma a fazer uma abordagem mais prática e visual dos conteúdos e porque estas “desempenham um papel muito importante no desenvolvimento de conceitos científicos e de capacidades de resolução de problemas, o que pode permitir aos estudantes aprender como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos” (Lunetta, 1991, p. 82).

No caso de atividades como a da opacidade dos materiais e a da reflexão e refração da luz, a aluna invisível pôde apenas tocar nos materiais utilizados. Porém, procurou-se que os colegas lhe explicassem o que estavam a observar.

3.3.4. Área Curricular de Matemática

Nesta área curricular procurou-se sempre efetuar propostas de atividades mais centradas em praticar os conteúdos uma vez que esta “requer fundamentos sólidos, bom treino de técnicas, domínio de mecanismos...” (Providência, 2001, p. 10).

Sempre que possível, recorreu-se também a materiais didáticos, de que são exemplo os relógios manipuláveis [Anexo J], e a tarefas práticas de introdução dos conteúdos, como o da construção de um boneco em cartolina [Anexo K] a partir das medições dos comprimentos de um colega para iniciar o estudo das unidades de medida de comprimento. Este tipo de tarefas justifica-se porque os alunos “aprendem através do trabalho sério que realizam com tarefas valiosas que fazem emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussão coletiva” (Canavarro, 2011, p. 11).

Por fim, recorreu-se muitas vezes a jogos didáticos de cálculo mental, como o “SuperTmatik” [Anexo L], que promovem o interesse e motivação dos alunos.

3.3.5. Área Curricular de Português

Também nesta área se recorreu a jogos didáticos como o “SuperTmatik” dos sinónimos [Anexo M] e o “Classe” [Anexo N], jogo criado para trabalhar as classes gramaticais.

O jogo constitui uma ferramenta útil ao processo de ensino-aprendizagem das línguas, que nos permite, a nós professores, cumprir o nosso principal objetivo: que os nossos alunos aprendam e usem a língua, na procura, na partilha e na resolução de vazios de informação. (Gomes, 2012, p. 21)

No contexto da área curricular de Português, para além da já referida rotina das leituras do dia-a-dia, todas as semanas se propuseram trabalhos de leitura e interpretação e de escrita de texto, promovendo assim, competências nestes domínios.

Ao longo do período de intervenção, foram ainda realizadas propostas de ditado a pares e escrita de texto realizada em pequenos grupos ou coletivo.

3.4. *Análise de Resultados*

3.4.1. Aprendizagens dos Alunos

Ao longo de todo o processo de intervenção, os alunos aderiram bastante bem às propostas de atividades, mostrando-se sempre motivados, participativos e cooperativos, tanto em trabalho autônomo como a pares, em pequenos grupos ou coletivo.

Os resultados das fichas de avaliação sumativa, efetuadas nas últimas duas semanas de intervenção, situaram-se entre o Bom e o Excelente, havendo predominância deste último parâmetro.

As dificuldades que foram surgindo nas várias áreas curriculares foram sendo colmatadas, nunca se guardando trabalhos não corretamente corrigidos pelos alunos.

Já no âmbito do trabalho cooperativo, apenas um dos grupos de trabalho revelou algumas incompatibilidades e dificuldades em trabalhar como uma equipa, atribuindo papéis a cada elemento do grupo, situação que se foi resolvendo ao longo do desenvolvimento do trabalho, com orientação por parte das estagiárias, tendo os alunos conseguido chegar a um consenso e desenvolver o trabalho sem mais problemas.

Pode-se, portanto, considerar que os alunos atingiram os objetivos esperados e desenvolveram as competências e conhecimentos que constituíam os objetivos gerais e específicos da intervenção.

3.4.2. Objetivos Propostos no Plano de Intervenção

A acrescentar aos recursos já referidos no segundo capítulo, as produções finais dos alunos no âmbito dos projetos formaram outro material de avaliação do PI, já que a sua análise permitiu compreender se os objetivos propostos tinham sido cumpridos.

Neste contexto, é possível afirmar que ao longo do desenvolvimento do projeto as capacidades de seleção e organização de informação dos alunos foram-se revelando cada vez mais desenvolvidas e apuradas. Porém, importa continuar a desenvolver no futuro este tipo de trabalho, em especial junto de alguns alunos que demonstraram dificuldades bastante significativas nas competências de seleção de informação.

As fichas de autoavaliação referentes aos projetos constituíram também uma forma de avaliação do sucesso do PI, no sentido em que permitiram analisar a

capacidade de autorreflexão dos alunos e a existência ou não de algum espírito crítico relacionado com o trabalho desenvolvido, o funcionamento do grupo, os resultados finais e a sua própria participação no trabalho. Nestes parâmetros pode-se afirmar que os alunos, de forma geral, não identificaram quaisquer problemas ou sugestões de melhoria, afirmando que tudo se concretizou de forma perfeita, o que se evidencia como alguma falta de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Como se apresentará mais à frente, as atividades propostas no âmbito do estudo realizado, como o debate, permitiram uma avaliação positiva geral da capacidade crítica e argumentativa dos alunos, bem como da sua capacidade de colaborar e formar uma equipa sólida na defesa de um ponto de vista.

Por último, os feedbacks dos alunos ao longo do período de intervenção contribuíram também para a reflexão sobre as práticas e estratégias adotadas.

Se admitirmos que o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (Júnior, 2010, p. 2)

Em suma, pode-se afirmar que os objetivos propostos no PI foram cumpridos e que foi conseguida uma boa adequação das propostas de trabalho às necessidades e interesses do grupo.

CAPÍTULO IV – INVESTIGAÇÃO

4.1. Posições Ambientalistas Face ao Zoo

Relacionado com os temas dos trabalhos de projeto propostos no PI, e desenvolvidos pelos alunos ao longo do período de intervenção, surgiu o tema de investigação centrado no recurso aos jardins zoológicos como parques pedagógicos.

Os jardins zoológicos são locais de alguma forma privilegiados pelos docentes durante o Ensino Básico. Existe a perceção de que constituem espaços de aprendizagem que possibilitam, em simultâneo, associar o lúdico ao estudo dos animais, geralmente de um ponto de vista morfofisiológico ou taxonómico.

Todavia, as opiniões acerca da existência destes espaços são tudo menos consensuais. Alguns autores elencam várias potencialidades associadas a estes espaços como, por exemplo: (i) permitem o aumento da esperança de vida dos animais; (ii) possibilitam o combate a espécies ameaçadas; (iii) revelam-se dos poucos locais em que é possível contactar com a vida selvagem. Já outros contra-argumentam com a falta de pertinência dos mesmos, evocando razões como as seguintes: (i) centram-se em aspetos financeiros; (ii) manifestam uma clara falta de representatividade do mundo animal; (iii) privam a liberdade de animais selvagens em nome do divertimento humano (Almeida, 2008).

A inclusão do tema dos jardins zoológicos no âmbito da prática não pretendeu, porém, limitar a sua abordagem a questões meramente de argumentação e opinião, mas sim procurar que as crianças analisassem os argumentos mais consistentes que sobre eles são veiculados, nunca deixando de os alertar para a relevância de diferentes perspetivas. Para tal, procurou fomentar-se a utilização dos jardins zoológicos como locais de aprendizagem e de desenvolvimento do espírito crítico, a partir da observação, e das capacidades de argumentação fundamentada e de debate.

Nesse sentido, ao longo das oito semanas de intervenção foram promovidos precisamente momentos de investigação e debate, que culminaram numa visita de estudo ao Zoo, com o objetivo de promover um momento de contacto com a realidade que permitisse aos alunos relacionar os temas trabalhados e debatidos. Assim, procurou-se potenciar as vantagens inerentes às visitas de estudo:

As deslocções procuram precisamente promover uma compreensão mais efetiva do que está a ser abordado, decorrente da experiência direta que é proporcionada, pois muitos conceitos abordados na sala de aula não passam muitas vezes de noções abstratas que se registam como se fossem palavras sem sentido. (Almeida & Vasconcelos, 2013, p. 15)

Todo o trabalho foi desenvolvido tendo em conta as ideias veiculadas por trs perspectivas ambientalistas – a antropocêntrica, a ecocêntrica e a biocêntrica – por as mesmas agruparem a imensa diversidade de opiniões acerca deste assunto em três posicionamentos distintos, que se revelam aglutinadores das principais opiniões acerca dos jardins zoológicos.

Importa portanto, fazer uma breve apresentação dos argumentos que validam cada uma delas.

“O antropocentrismo caracteriza-se por uma visão instrumental da natureza. A ação humana de controlo e domínio da natureza com o objetivo da exploração dos seus recursos está pois legitimada.” (Almeida, 2007, p. 31) Os apoiantes desta perspectiva direcionam a sua atenção para o ser humano, isto é, os seus argumentos são construídos tomando o Homem como um ser superior e, conseqüentemente, mais importante que os outros animais e a natureza. Assim, tudo o que o rodeia existe para seu proveito e domínio. Os argumentos fundamentais desta perspectiva podem ser expressos da seguinte forma:

- A especificidade humana . . . coloca o Homem numa posição de domínio;
- O Homem é dono do seu próprio destino, e está nas suas mãos usufruir das potencialidades ilimitadas que o mundo tem para oferecer;
- O progresso é inerente  história da humanidade... (Almeida, 2007, p. 31)

Já no que se refere à perspectiva ecocêntrica, os argumentos que a defendem centram-se na natureza em geral, apontando para a importância dos ecossistemas e

focando a necessidade de o Homem repensar a sua posição em relação aos elementos, vivos e não vivos, que os constituem.

O ecocentrismo caracteriza-se pela atribuição de um valor não meramente instrumental aos ecossistemas, unidades geradoras da diversidade biótica e fundamentais ao funcionamento global da Terra. Esta valoração conduz à necessidade de repensar a postura do Homem para além das relações com os seres vivos e estende-a a outros elementos como as rochas, o solo e a água, assim como os próprios processos da natureza físico-química, geológica e biológica que ocorrem nos ecossistemas. (Almeida, 2007, p.81)

Por fim, o biocentrismo centra-se na vida, atribuindo um valor único à sua existência.

Há . . . razões para considerar a Vida um fenómeno . . . singular. Por isso, é quase impossível não a destacar no conjunto de características do planeta e não reconhecer que a capacidade de um ser se auto-organizar e autopreservar o transforma em algo de intrinsecamente valioso e objecto de consideração moral. (Almeida, 2007, p. 59)

Conhecendo os princípios fundamentais de cada uma destas perspetivas ambientalistas, importa agora sistematizar os argumentos que os seus defensores apresentam face aos jardins zoológicos (Tabela 3):

Tabela 3. Argumentos de cada perspectiva face aos jardins zoológicos.

Posicionamento face aos zoos		
Antropocentrismo	Ecocentrismo	Biocentrismo
<p>Os zoos oferecem a possibilidade de as pessoas poderem contactar, interessar-se e adquirir conhecimentos acerca da biodiversidade do planeta.</p> <p>Nestes locais promovem-se programas importantes de conservação de espécies, o que constitui mais uma evidência da sua utilidade.</p> <p>As condições dos animais em cativeiro devem ter-se em conta principalmente pela reação negativa que podem provocar nos visitantes e consequente impacto no seu número.</p>	<p>Os zoos são locais onde falta todo o dinamismo associado ao meio natural, onde os animais cativos deixam de estar sujeitos às pressões seletivas fundamentais para a continuidade das espécies.</p> <p>Estes locais constituem visões fragmentadas da realidade típicas do pensamento analítico ocidental, que as isola para melhor as estudar.</p> <p>Afastam-se assim de uma abordagem ecológica das espécies.</p> <p>O elenco de espécies selecionado privilegia a megafauna e não obedece ao reconhecimento da sua importância nos ecossistemas.</p>	<p>Os zoos são locais moralmente indefensáveis; impedem o florescimento dos indivíduos cativos, nomeadamente através da restrição da sua liberdade e dos seus comportamentos naturais.</p> <p>Estes locais são meramente recreativos, sendo os argumentos de preservação de espécies uma panaceia para os legitimar. Assim, servem interesses totalmente estranhos aos dos próprios seres que neles se encontram.</p> <p>As condições em que são mantidos os animais são apenas um dos aspetos a que importa estar atento. O destino das crias dos animais que permanecem em cativeiro merece igual atenção.</p>

Tabela adaptada de *Educação Ambiental* – a importância da dimensão ética (Almeida, 2007, p. 202)

Assim, a premissa que sustentou este estudo foi a possibilidade de recorrer ao Zoo como estratégia para despertar uma visão mais alargada das perspetivas

ambientalistas de um conjunto de crianças do 1.º CEB. Pretendeu-se portanto, que os seus poderes de observação e argumentação se focassem para além do Homem, permitindo-lhes tomar uma posição consciente e fundamentada e desenvolvendo-lhes a capacidade de argumentar perante as diferentes abordagens efetuadas acerca deste tema.

Neste sentido, Almeida, Vasconcelos e Torres (2013) afirmam que as crianças, quando confrontadas com situações em que a atitude humana perante os animais se mostra egocêntrica, tomam uma atitude marcadamente biocêntrica, mostrando alguma preocupação com o bem-estar dos animais, apesar de muitas delas verem os zoológicos como espaços que protegem os animais das ações humanas negativas e dos predadores.

Foi essa análise que se pretendeu fazer nesta investigação, comparando as posições e argumentos das crianças antes de vivenciarem um plano de intervenção que abordasse diversas formas de olhar os jardins zoológicos, com as suas respostas após o desenvolvimento deste mesmo trabalho.

4.2. Metodologia: Etapas do Estudo

Neste subcapítulo far-se-á uma descrição das etapas da investigação bem como da forma de tratamento de dados utilizada, para que se possa melhor avaliar e compreender os resultados obtidos.

É de referir que todas as etapas deste estudo foram pensadas considerando que

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (LBSE, 2005, pp. 5125, Art.2º-5)

4.2.1. Etapas da Investigação

Tendo sido já efetuada a abordagem teórica dos conceitos que servem de base a todo o estudo, importa agora analisar as etapas desta investigação.

A primeira delas foi a análise cuidada das características das perspetivas ambientalistas que lhe deram fundamento, de forma a construir um questionário fiável e sólido que pudesse vir a dar resposta à teoria proposta, seguida da construção do questionário [Anexo O].

Este último era composto por duas partes: a primeira, de resposta aberta, pretendia analisar os argumentos positivos e negativos das crianças em relação ao Zoo; a segunda era constituída por dezoito frases afirmativas para as quais se propunha uma escala de concordância de 1 a 5 para cada uma das afirmações apresentadas. A escala de concordância sugerida foi de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (5). Cada frase traduz uma das três perspetivas ambientalistas anteriormente abordadas e criaram-se conjuntos de seis frases representativas de cada perspetiva [Anexo P], embora o questionário as apresente, intencionalmente, de forma aleatória. O objetivo foi analisar a incidência do grau de concordância para com cada perspetiva, como se poderá verificar mais à frente, antes e depois da intervenção.

Na segunda etapa da investigação o questionário foi pilotado, isto é, aplicaram-se os questionários a cinco crianças com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Este teste piloto serviu para identificar possíveis falhas de explicitação nas frases, situação que se confirmou numa delas e que obrigou à sua alteração.

É importante a realização de um . . . [teste piloto] porque é provável que não se consiga prever todos os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário. . . . [Caso contrário,] pode haver grande perda de tempo, dinheiro e credibilidade caso se constate algum problema grave com o questionário já na fase de aplicação. (Anónimo, 2.6 Decisões quanto ao Pré-teste, 2013)

Assim o questionário tornou-se mais claro para as crianças, evitando questões que poderiam levar a respostas e explicações tendenciosas por parte de quem as efetuasse.

As etapas seguintes foram programadas segundo a disponibilidade de horário letivo para a intervenção diretamente relacionada com o estudo e organizadas da seguinte forma (Tabela 4):

Tabela 4. Planificação das Etapas da Investigação.

Plano de Atividades		
Etapa	Data	Atividade
3	08/04/2015	- <u>Introdução ao trabalho de projeto</u> “Os Animais” – Proposta de trabalho, escolha dos subtemas, planificação do trabalho a desenvolver através da ficha de planeamento do projeto [Anexo H].
4	10/04/2015	- Aplicação do questionário – pré-teste.
5	13/04/2015	- Envio das autorizações para a visita de estudo ao jardim zoológico de Lisboa.

6	16/04/2015	- Início das pesquisas para o trabalho de projeto – pesquisa livre.
7	24/04/2015	- Introdução do guião de pesquisa [Anexo I] – interligação dos projetos com a visita ao Zoo.
8	11/05/2015	- Leitura em voz alta, por parte da estagiária, do livro <i>Anita no jardim zoológico</i> [Anexo Q] – conto tradicional acerca de duas crianças que passam um dia muito divertido a interagir com animais muito felizes. - Preenchimento, por parte dos alunos, de uma ficha de trabalho de verdadeira/falso de interpretação do oral sobre o livro [Anexo R].
9	15/05/2015	- Leitura e análise oral do livro <i>Alerta no Zoo</i> [Anexo S] – Uma perspetiva diferente do jardim zoológico, considerando a possibilidade de os animais poderem “ter queixas” sobre as suas condições de vida. - Comparação oral com o texto do livro lido anteriormente. - Escrita de resposta à pergunta final do livro [Anexo T] a pares.
10	25/05/2015	- Identificação de argumentos contra e a favor da existência de jardins zoológicos em pequenos grupos. - Escrita de texto (conto) em pequenos grupos – pretende-se que o texto represente as duas perspetivas abordadas nos livros anteriormente analisados, pedindo três a quatro argumentos a favor e três a quatro argumentos contra o jardim zoológico. - Debate – Divisão do grupo em dois, cada um tomando uma posição em relação ao jardim zoológico (a favor ou contra), tendo a hora do almoço para discutir os argumentos a utilizar, 10 a 15 minutos da aula da tarde para se organizar e cerca de 30 minutos para o desenvolvimento do debate.
11	28/04/2015	- Apresentação dos projetos desenvolvidos.
12	29/05/2015	- Visita de estudo ao Zoo – guião de exploração [Anexo U] focando aspetos positivos e negativos dos vários espaços do jardim, no sentido de promover o espírito crítico das crianças em relação ao que veem e ao que as rodeia.
13	2/05/2015	- Aplicação do questionário – pós-teste.

É de referir que não se verificou qualquer alteração ao plano efetuado. As atividades ocorreram nos dias programados e foram todas concluídas.

4.2.2. Tratamento de Dados

Para um tratamento estatisticamente relevante dos dados obtidos através dos questionários, optou-se por recorrer a um programa informático estatístico, o SPSS.

Em primeiro lugar, procurou saber-se que tipo de testes se devia aplicar aos dados. Para tal, foi necessário saber se a distribuição dos resultados era normal. “Uma distribuição normal é aquela que é perfeitamente simétrica à volta da média cuja análise estatística pode ser feita com dados da própria amostra, como a média, moda, mediana e desvio padrão” (Anónimo, Independent t-test, Distribuição normal, s.d.).

Para confirmar as características de distribuição dos dados, somou-se os resultados obtidos nas seis questões representativas de cada perspetiva. Por fim, foi a partir destes resultados que se confirmou a condição da normalidade (Tabela 5).

Tabela 5. Verificação da normalidade da distribuição dos dados.

		ANTROpre	ECOpre	BIOpre
N	Valid	16	16	16
	Missing	0	0	0
Skewness		-,613	-,960	-,336
Std. Error of Skewness		,564	,564	,564

Sabendo-se que a distribuição dos dados era normal, aplicou-se um teste paramétrico – t teste para amostras emparelhadas³ – “que se baseia nas medidas intervalares da variável dependente” (Anónimo, Independent t-test, Testes Estatísticos - Introdução, s.d.). Pretendia-se, desta forma, perceber se as alterações registadas entre a primeira e a segunda aplicação do questionário seriam ou não significativas do ponto de

³ Aplicou-se o questionário aos mesmos sujeitos antes e depois do período de intervenção e compararam-se os resultados do pré-teste com os do pós-teste.

vista estatístico. Considerou-se os resultados estatisticamente significativos para um nível de significância de $p \leq 0,05$.

A aplicação destes testes permitiu uma leitura mais fiável e correta dos resultados, descrita a seguir.

4.3. *Análise de Resultados*

4.3.1. Atividades Desenvolvidas

Os alunos aderiram de forma bastante positiva a todas as atividades propostas.

Em primeiro lugar, é de referir que, de forma geral, os alunos se mostraram muito empenhados nos projetos, organizando-se e dividindo tarefas autonomamente. Os produtos das suas investigações [Anexo E] foram expostos no corredor adjacente à sala de aula.

Relativamente aos momentos de leitura [Anexo V] e de escrita de texto [Anexo W], os alunos demonstraram mais dificuldades em compreender o que era esperado. Contudo, esforçaram-se por responder às propostas efetuadas e por trabalhar cooperativamente no sentido do sucesso.

Importa pois salientar as características das histórias escolhidas. A primeira, *Anita no jardim zoológico*, relata a história de duas crianças e um cão que passeiam no jardim zoológico durante um dia, observando os animais e conversando com eles. Todos os animais que lá vivem se mostram bastante felizes com as suas condições. Já no que respeita ao livro *Alerta no Zoo*, o mesmo narra a história de um macaco que vive no jardim zoológico e consegue passar entre as grades da sua jaula. Assim, percorre o jardim visitando outros animais que constata estarem muito infelizes por diversos motivos. A intenção ao escolher estes livros foi apresentar às crianças diferentes perspetivas acerca do jardim zoológico. A posterior comparação que a abordagem destes dois livros permitiu levou a que os alunos fossem capazes de escolher e organizar os argumentos com que melhor se identificavam. Constituiu sempre uma preocupação salientar que não havia propriamente argumentos errados e que apenas se pedia aos alunos que fossem capazes de defender a sua opinião. Mas simultaneamente, a construção de uma opinião fundamentada só pode ocorrer quando se conhecem

diferentes posições. Esta estratégia resultou na criação de um espaço em que as crianças se sentiam confiantes e motivadas para participar e expressar as suas ideias, o que, consequentemente influenciou positivamente a atividade de debate que se seguiu.

Por sua vez, o debate [Anexo X] foi um momento que merece atenção especial, uma vez que os alunos começaram por apresentar bastantes dificuldades na elaboração de argumentos a favor e contra a existência de jardins zoológicos e em imaginar uma discussão sobre este assunto. Porém, após uma breve exemplificação, e alguns momentos de treino orientado, as crianças compreenderam o que se esperava delas numa atividade de debate. A anterior atividade de leitura e comparação das histórias referidas contribuiu bastante para esta fase da intervenção. Assim, aproveitando a boa relação que construíram entre si ao longo do 1.º CEB, os alunos mostraram-se à vontade para argumentar e contra argumentar, ocupando o tempo previsto e pedindo para continuar, contrariando a expectativa de que seria uma atividade de pouca duração devido à sua suposta incapacidade de argumentação. Infelizmente, não foi possível ocupar mais tempo de aula com a atividade, devido às restantes aulas planeadas para a data.

Já no que respeita à visita de estudo ao Zoo, os alunos mostraram-se bastante empenhados no preenchimento do guião [Anexo Y], tomando atenção às características dos vários espaços destinados aos animais e tecendo comentários relacionados com os vários assuntos abordados nas atividades já mencionadas, como a questão de haver pouco espaço para alguns animais.

4.3.2. Resultados dos Questionários

No que diz respeito aos resultados dos questionários, o objetivo centrou-se na comparação dos mesmos antes e após a intervenção.

Assim, em primeiro lugar, importa fazer um levantamento dos resultados obtidos na sua primeira aplicação.

Nesta fase de aplicação dos questionários, os argumentos positivos e negativos associados ao Zoo, correspondentes à primeira parte do questionário, focaram-se essencialmente nas espécies de animais de acordo com as preferências dos alunos,

praticamente não se identificando respostas relacionadas com questões ambientais ou éticas relacionadas com as condições dos animais (Tabela 6).

Tabela 6⁴. Aspectos positivos e negativos do Zoo – pré-teste.

Aspectos Positivos	Nº de respostas	Aspectos Negativos	Nº de respostas
Animais	11	Animais	3
Condições dos animais	3	Condições dos animais	3
Diversão (dos visitantes) /Apresentações	5	Diversão (dos visitantes) /Apresentações	0
Aprendizagem	2	Nada	8
Condições para as pessoas	3	---	---
Programas de conservação	0	---	---

Os três alunos que afirmaram nunca ter visitado um jardim zoológico, por sua vez, na questão relativa ao que pensavam sobre esses espaços, focaram-se essencialmente nos animais existentes e nos espaços destinados às pessoas, como restaurantes e lojas.

Foi também possível compreender, a partir das respostas à segunda parte do questionário [Anexo Z], que o pensamento antropocêntrico se revelava superior aos restantes, tendo uma média de classificação bastante superior à do pensamento biocêntrico, como aliás se esperava. É de referir que a incidência da perspectiva antropocêntrica se mostrou mais marcada nas respostas dos alunos que afirmaram nunca ter visitado um jardim zoológico do que nas dos restantes.

Após a intervenção, na segunda aplicação, no que respeita às respostas abertas à primeira parte do questionário (aspectos positivos e negativos do Zoo), a preocupação com as condições dos animais passou a ocorrer (Tabela 7).

⁴ Cada aluno poderia apresentar até cinco aspectos para cada categoria, agrupados nesta tabela, o que significa que o número de respostas não corresponde à amostra.

Tabela 7. Aspectos positivos e negativos do Zoo – pós-teste.

Aspectos Positivos	Nº de respostas	Aspectos Negativos	Nº de respostas
Animais	9	Animais	1
Condições dos animais	8	Condições dos animais	7
Diversão (dos visitantes) / Apresentações	6	Diversão (dos visitantes) / Apresentações	1
Aprendizagem	0	Nada	6
Condições para as pessoas	0	---	---
Programas de conservação	1	---	---

Já no que se refere à segunda parte do questionário, as respostas [Anexo AA] variaram relativamente às do pré-teste, havendo uma redução significativa do pensamento antropocêntrico. Também se verificou uma redução na incidência do pensamento ecocêntrico e um aumento da incidência do biocêntrico, sendo este último mais acentuado (Figura 1).

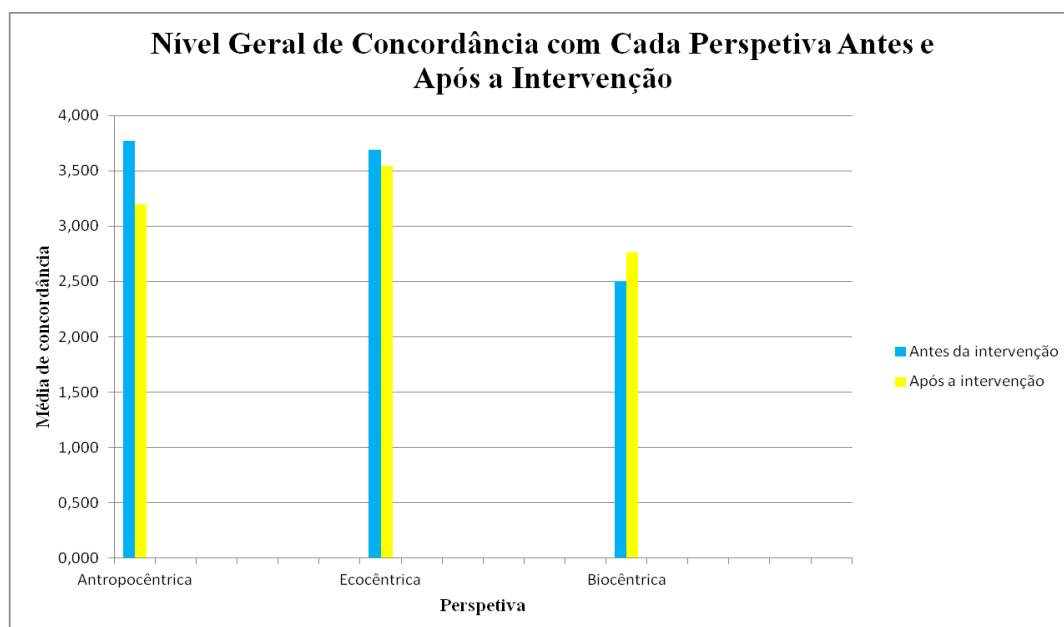


Figura 1. Gráfico de comparação da concordância com cada perspectiva no pré e no pós-teste.

Aplicou-se então, o t teste para amostras emparelhadas (Tabela 8).

Tabela 8. T Teste para amostras emparelhadas para as diferentes perspectivas.

Perspetiva	Média	t	p
Antropocentrismo Pré-teste	3,771	3,006	0,009
Antropocentrismo Pós-teste	3,198		
Ecocentrismo Pré-teste	3,688	0,484	0,635
Ecocentrismo Pós-teste	3,542		
Biocentrismo Pré-teste	2,500	0,995	0,336
Biocentrismo Pós-teste	2,760		

Concluiu-se assim, que a alteração verificada ao nível do pensamento antropocêntrico se pode considerar estatisticamente significativa ($p < 0,05$), indicando alguma influência das intervenções pedagógicas planeadas na capacidade de observação crítica das crianças. Ao nível das perspetivas ecocêntrica e biocêntrica, por outro lado, não se podem considerar as alterações ocorridas significativas do ponto de vista estatístico ($p > 0,05$).

Contudo, não se pretendia definir o que os alunos devem defender, mas sim como o devem fazer, fornecendo-lhes instrumentos para construir opiniões fundamentadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que houve um aumento da capacidade de observação e análise dos alunos acerca do Zoo, centrando-se esta análise num leque de condições e problemas que não se relacionam apenas com o ser humano e se estendem a outros seres vivos. Isto indica que um trabalho direcionado e bem planeado pode ter influência significativa nas perspetivas das crianças acerca do mundo que as rodeia. “O planeamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.” (Libâneo J. C., 2013, ¶1).

CONCLUSÕES

Esta conclusão tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca do percurso efetuado na unidade curricular da PES II em contexto do 1º CEB.

A prática docente não é uma profissão que deva ser seguida sem disponibilidade para aprender de forma constante e sistemática, sem conhecimento e prática, ou sem uma capacidade reflexiva e autocrítica desenvolvida. Esta última, em especial, é primordial pois contribui diretamente para todas as outras competências fundamentais de um professor. “O professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias” (Paquay, Perrenoud, Altet, & Charlier, 2001, p. 26). Foi tendo em consideração esta finalidade que a prática de ensino supervisionada no 1.º CEB se desenvolveu.

A escolha de estratégias e atividades de ensino, no caso específico desta turma, com características tão marcadamente de excelência, criou um desafio extra: não prejudicar de forma alguma a aprendizagem e os resultados dos alunos, mantendo o seu grau de desempenho em termos de aprendizagem, conhecimento, dedicação, motivação e resultado final.

Para sua concretização, a cooperação entre professora/estagiárias, bem como destas com os alunos, mostrou-se um pilar essencial. As conversas informais e ideias geradas em conjunto, bem como a boa articulação entre as propostas efetuadas e as rotinas já habituais das crianças, tornaram possível o sucesso dos objetivos do PI. Como afirma Cochito (2004), “A cooperação em pedagogia não é espontânea e fácil. Espontâneo e fácil é um ensino individualista e elitista, unidireccional e reprodutivo” (p. XI).

Assim, esta prática pedagógica promoveu aprendizagens bastante significativas para quem lecionou, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de ensino, cooperação e reflexão.

Por sua vez, a consciência ambiental e valores como o respeito pela natureza são atualmente temas considerados de extrema importância e cabe aos docentes alertar as crianças para esse facto, proporcionando-lhes momentos de pesquisa e de reflexão e

incentivando o seu espírito crítico e a prática de atitudes positivas para com o ambiente que os rodeia e tudo o que o constitui.

Uma vez que os problemas ecológicos são, na sua essência, problemas éticos e morais, é “fundamental que o professor tenha consciência dos valores e das atitudes veiculadas nas suas práticas” . . . importa desencadear um processo de desconstrução da cultura antropocêntrica, de regresso aos fundamentos da relação humana com a natureza, num convite a professores e alunos para se questionarem sobre as perspectivas que veiculam. (Almeida, 2007, p. 20)

Este estudo proporcionou a confirmação necessária de que um trabalho pensado, planeado e desenvolvido nesse sentido, com objetivos bem estruturados, contribui para o desenvolvimento dessa consciência nas crianças.

O recurso a atividades de contacto com a realidade, por sua vez, ainda que necessariamente acompanhado por um trabalho prévio de forma a estabelecer objetivos explícitos, mostrou-se também significativo no processo de desenvolvimento destas atitudes nas crianças.

Foi possível compreender também que este tipo de trabalho se constitui como um benefício para os professores, alertando-os para a observação atenta e a reflexão acerca de situações ambientais sobre quais poderiam não ter refletido anteriormente, ou nas quais não tivessem reparado.

Todo este percurso evidenciou ainda, a importância da relação professor-aluno. A disposição para aprender com os alunos, para além de lhes ensinar algo, revelou-se como uma mais-valia na confiança que as crianças depositam no docente, incentivando a sua cooperação e motivação e, conseqüentemente, a sua dedicação. Como se veio a confirmar, “a afetividade que se manifesta na relação professor aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.” (Tassoni, s.d., p. 7).

Em suma, todo o trabalho desenvolvido contribuiu para uma aprendizagem significativa sobre o poder da reflexão na prática docente, antes, durante e após o desenvolvimento das propostas de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental - a importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, A. (maio/agosto de 2008). Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins? *Educação e Pesquisa*, 34, 327-342.
- Almeida, A., & Strecht-Ribeiro, O. (2008). *Alerta no Zoo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da palavra.
- Almeida, A., Vasconcelos, C., & Torres, J. (2013). Perceções do bem-estar animal em crianças do 1º Ciclo. *Investigações em Ensino das Ciências*, 18 (1), 161-176.
- Anónimo. (2013). 2.6 *Decisões quanto ao Pré-teste*. Obtido de O uso de questionários em trabalhos científicos:
http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%EDficos.pdf
- Anónimo. (s.d.). *Independent t-test*. Obtido de Análise Estatística SPSS: <http://analise-estatistica.blogspot.pt/search/label/Testes%20Param%C3%A9tricos>
- Canavarro. (2011). *Ensino Exploratório da Matemática. Práticas e Desafios*. Évora: Universidade de Évora & Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cardima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. d. (s.d.). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico, Alguns Itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- Correia, H. (25 de fevereiro de 2013). *Ensino baseado na aprendizagem por descoberta no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 28 de fevereiro de 2015, de WebArtigos:
<http://www.webartigos.com/artigos/ensino-baseado-na-aprendizagem-por-descoberta-no-3-ciclo-do-ensino-basico/104421/>
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. (P. Press, Ed.) *International journal of educational research*, 13, 9-19.
- Etto, M. C., & Peres, M. R. (abril-junho de 1997). Trabalho diversificado: Procedimento que atende às diferenças individuais dos alunos. *Revista do professor*, 50. Obtido de Construir Notícias: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1425>

- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola*, 5, 5-12.
- Gomes, E. P. (2012). *O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34, 580-586.
- Lei de Bases do Sistema Educativo*. (2005). Lisboa.
- Leite, C. (2003). Avaliação de Projectos - Porquê? In *Projectos Curriculares de Escola e de Turma* (pp. 45-60). Porto: ASA.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1993). *Nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Libâneo, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*.
- Libâneo, J. C. (29 de 07 de 2013). *O Planejamento Escolar*. Obtido de aacep: <http://www.aacep.com.br/artigo/o-planejamento-escolar--jose-carlos-libaneo.html>
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, N. (2010). *Métodos de Recolha de Dados*. Obtido em 17 de Fevereiro de 2014, de Metodologias de Investigação em Educação: <http://mienlopes.blogspot.pt/2011/01/metodos-de-recolha-de-dados.html>
- Lunetta, V. N. (maio de 1991). Atividades práticas no ensino da ciência. *Revista da Educação*, 1, pp. 81-87.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Autonomia, currículo e diferenciação num projecto TEIP. In *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?* (pp. 1644-1651). Atas do XIX Colóquio da secção portuguesa da Afirse.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (agosto-dezembro de 2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, 1-15.
- Muller, L. (2002). A interação professor-aluno no processo educativo.

- Palma, S., (2014/2015). *Plano Próprio de Turma*. Lisboa: CHK.
- Paquay, L., Perrenoud, L., Altet, P., & Charlier, M. (2001). *Formando Professores Profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). Aprender na escola através de projectos: porquê? como? In *Porquê construir competências a partir da escola?* (pp. 109-121). Lisboa: ASA.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Prado, M. E. (s.d.). *Pedagogia de projetos*. Obtido de Gestão Escolar e Tecnologias: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf
- Providência, N. (2001). *2+2=11*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, E. L., Giordani, E. M., & Menotti, C. R. (2009). *As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem*. Brasil.
- Tassoni, E. (s.d.). *Afetividade e Aprendizagem: A relação professor-aluno*. Universidade Estadual de Campinas.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vaz, M. (s.d.). *Behaviorismo de Watson e Skinner*. Obtido em 06 de 2015, de Psicologia Msn: <https://www.psicologiamsn.com/2013/03/behaviorismo-de-watson-e-skinner.html>
- Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXOS

Anexo A. Fotografias da Sala de Aula.

Nota: Todas as fotografias que se seguem são de autoria própria.



Figura A2. Disposição das mesas de trabalho.



Figura A3. Parte de trás da sala.



Figura A4. Posters informativos dos conteúdos.



Figura A5. Cantinho da leitura e biblioteca da turma.



Figura A6. Aniversários dos alunos.



Figura A7. Calendário.



Figura A8. Organização dos recursos dos alunos.

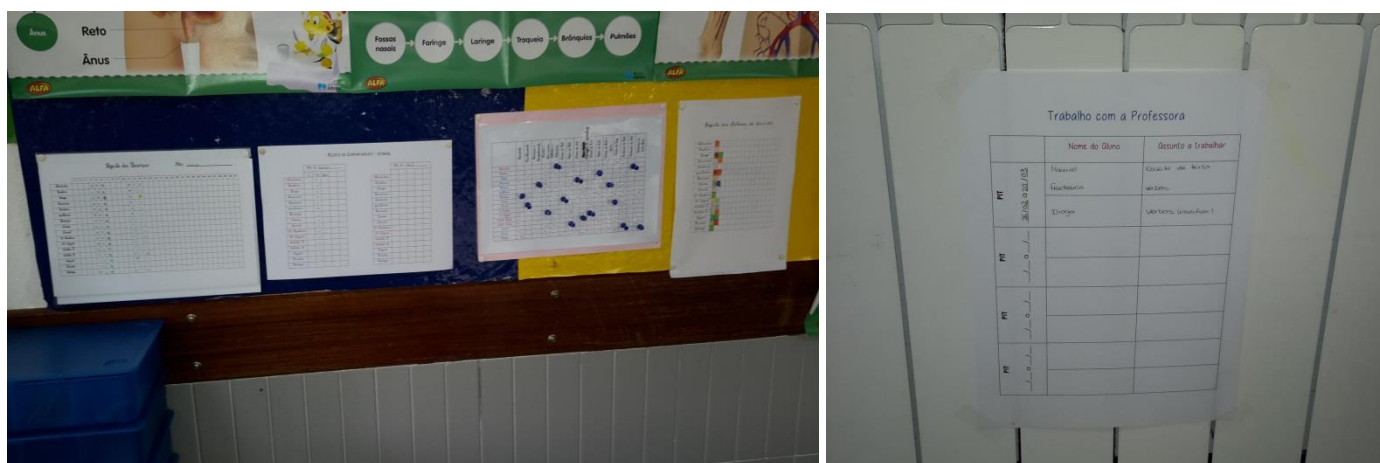


Figura A9. Tabelas de distribuição e organização de tarefas.

Anexo B. Plano Próprio de Turma.

Programa Próprio de Turma 2014 / 2015

1,º Ciclo	Ano	3.º	Turma	B	Prof. Titular	SP
-----------	-----	-----	-------	---	---------------	----

O Programa Próprio de Turma (PPT) deve refletir as decisões que o Conselho de Turma vai tomando e deverá ser reformulado e objeto de reflexão ao longo do ano letivo. Deve ser reformulado sempre que se verifique que os objetivos delineados não estão a ser plenamente atingidos ou que haja necessidade de reajuste das metodologias adotadas à evolução do processo de ensino-aprendizagem de cada turma/aluno. As informações recolhidas através das fichas de caracterização, das fichas de informação individual, do processo do aluno e junto dos professores dos anos anteriores (mudança de ciclo) e do Ensino Especial, permitirão construir o PPT.

I- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

a) Lista Nominal

1	AA
2	CR
3	DP
4	FS
5	FrS
6	GM
7	HC
8	LC
9	MO
10	MCS
11	MMS
12	MP
13	MR
14	MiP
15	RP
16	RT

b) Organização da Sala

A sala de aula da turma encontra-se com as mesas dispostas em quatro grupos de trabalho. Este modo de funcionamento é facilitador na participação cooperada e ativa de sala de aula. Só a interajuda e o empenho de todo o grupo faz com que o reconhecimento das aprendizagens se torne importante.

A sala encontra-se organizada de forma a estar acessível a todos os alunos. Todos os materiais que possam ser precisos para o desenvolver de atividades ao longo do dia estão ao alcance de todos de modo a que os alunos não se retraiam e tenham de pedir ajuda sempre que precisam de algo.

Existem também diversas rotinas de sala que ajudam para que todo o grupo atinja a plenitude dos conhecimentos e que todos os atinjam da mesma forma.

Para além dos trabalhos regulares nos manuais escolares, nas fichas de trabalho e nos momentos de trabalho coletivo, penso achar importante destacar algumas rotinas específicas: trabalho e melhoramento de texto; "Leituras do dia-a-dia", Tempo de Trabalho Autónomo (T.T.A.) e o Conselho de Turma.

Os alunos, à segunda-feira, têm conhecimento da agenda semanal, sabendo o que irão realizar nessa semana. Também está afixado na sala de aula os respetivos trabalhos de casa. Será importante referir que os alunos dispõem de dois dias para a realização dos trabalhos de casa, sendo estes entregues à segunda, quarta e sexta feira.

Todas as terças-feiras, no período da manhã, desenvolve-se um momento coletivo de escrita de texto ou de melhoramento de texto. Caso seja um momento de melhoramento de texto este, normalmente, surge através de textos/histórias criados(as) em tempo de trabalho autónomo que podem ser de tema livre ou através de fábrica de histórias e ainda individuais ou feitas em grupo.

De modo a existir um momento de leitura desenvolve-se "As Leituras do dia-a-dia". Este momento realiza-se bissemanalmente onde um livro é lido por todas as crianças. As crianças levam o livro para casa de modo a preparar a leitura para os colegas. Após a sua leitura o livro passa para outro colega e assim sucessivamente. Esta atividade tem como objetivo a partilha de histórias e leituras entre crianças, desenvolver o gosto pela leitura e fazer uma leitura correta e expressiva. Será importante de referir que este momento iniciou-se no ano letivo anterior mas, devido à sua grande adesão, manteve-se este ano.

Ao longo da semana também se desenvolve dois momentos de Tempo de Trabalho Autónomo. As crianças através do seu Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) organizam e estruturam o trabalho a realizar e desenvolvem-no autonomamente. Quinzenalmente é feita a avaliação e o novo preenchimento do P.I.T. Esta avaliação é feita pelo aluno e também pela professora. É importante referir que o momento de T.T.A. é um momento privilegiado de diferenciação pedagógica uma vez que, enquanto alguns trabalham autonomamente, a professora pode trabalhar com os alunos que apresentam maiores dificuldades e colmatar pequenas dúvidas. Os próprios colegas podem entreajudar-se.

No final da semana é realizado o Conselho de Turma. Neste conselho é lido o diário de turma e são discutidos os assuntos da semana. No final é feita a avaliação e distribuição das tarefas semanais. Através desta atividade, os alunos poderão desenvolver (inconscientemente) regras e atitudes a desenvolver e a evitar na sua vida em sociedade. É um momento privilegiado de formação cívica.

Será importante também referir que, sempre que possível, são realizados jogos lúdico-didáticos (uns já existentes outros criados pela professora) de modo a, de forma divertida, se sistematizem conteúdos).

c) Lista de Professores da Turma

Professor Titular de Turma	SP	ITIC	JL
Expressões Artísticas	GC	Inglês	AB
Expressão e Educação Musical	JL	Ensino Especial	Coord. JS SF AC ALC
Expressão e Educação Físico-Motora	FV	Representantes dos E.E.	AS

d) Informações Relevantes sobre a turma

Nº de alunos	Total	16	M	9	F	7	Nº de alunos com NEE			1	
Idades compreendidas entre		8	e	9	anos.						
Percurso escolar											
Nº alunos provenientes de outros estabelecimentos de ensino										1	
Nº alunos provenientes do ...										15	
Nº alunos com retenção no		1.º Ciclo	0	2.º Ciclo	0	3.º Ciclo	0				
N.º de alunos com retenção neste nível de ensino										0	
Interesses dos alunos											
Tempos livres	Cinema		Computador		Desporto	x	Leitura		Música	x	TV

Disciplinas referenciadas pelos alunos										
Preferidas	Matemática			Expressões Artísticas			Estudo do Meio			
Com dificuldades	-----			-----			-----			
Hábitos de Estudo Horas diárias que os alunos despendem em média com os estudos									1	
Observações										
Caracterização dos Encarregados de Educação										
Encarregado de Educação				Mãe	14	Pai	2	Outro (<i>especificar</i>)		
Habilitações literárias										
Sem frequência	0	Ensino Básico		0	Ensino Secundário		1	Ensino Superior		15
Contexto familiar		Clássico	16	Monoparental	0	Reorganizado	0	Outro		0
Observações										

II- GESTÃO CURRICULAR

a) Avaliação Diagnóstica da Turma (em Conselho de Turma)

Dificuldades detetadas nos alunos com NEE (informações do Ensino Especial)

Nome do aluno	Medidas Especiais de Educação (art.16º Dec-Lei 3/2008 de 7de Janeiro)		
	b) Adequações curriculares individuais (apoios específicos; disciplinas)	c) Adequação no processo de matrícula (matrícula por disciplinas)	d) Condições Especiais de Avaliação
AA	Apoio Braille Informática Braille Orientação e Mobilidade	Nada a registar	Nada a registar

Alunos referenciados com dificuldades de aprendizagem

Nome	Disciplinas/ Áreas Curriculares
.....

Alunos referenciados com potencialidades acima da média

Nome	Disciplinas/ Áreas Curriculares
.....

b) Problemas e Potencialidades da Turma

Problemas reais detetados na turma (indicar com um X)

<input type="checkbox"/>	Incumprimento de regras na sala de aula	<input type="checkbox"/>	Atitudes incorretas na comunidade escolar
<input type="checkbox"/>	Fraca assiduidade/ pontualidade (<i>riscar o que não interessa</i>)	<input type="checkbox"/>	Participação não organizada / agitação (<i>riscar o que não interessa</i>)
<input type="checkbox"/>	Falta de hábitos e métodos de estudo	<input type="checkbox"/>	Falta de concentração nas atividades letivas
<input type="checkbox"/>	Falta da responsabilidade	<input type="checkbox"/>	Competências não adquiridas
<input type="checkbox"/>	Alunos sem integração efetiva	<input type="checkbox"/>	Outros (<i>especificar</i>)
<input type="checkbox"/>	Fraco espírito de solidariedade	<input type="checkbox"/>	

Aspetos mais positivos a salientar na turma

A turma do 2.º B é:

- Organizada
- Ordeira
- Cumpridora das regras de sala e de escola
- Assídua e pontual
- Responsável
- Cooperativa
- Solidária
- Concentrada e empenhada

c) Atividades, Estratégias e Projetos para o Enriquecimento Curricular

Tema/Planificação

O Tema escolhido para este ano letivo foi "Jogos e Brincadeiras do meu tempo". Com este tema/projeto pretendemos convidar os pais a virem à sala de aula mostrar e ensinar aos alunos jogos ou brincadeiras que eles realizavam enquanto crianças. Estes jogos podem ser de exterior, interior e/ou de tabuleiro.

Com o desenvolvimento desta atividade pretende-se que os alunos alarguem o conhecimento sobre brincadeiras que podem realizar com os colegas valorizando a equipa e os jogos em coletivo.

Para além do tema principal, será dada continuidade ao projeto do ano letivo anterior devido à grande adesão por parte de todas as crianças. Neste projeto desenvolve-se a leitura de modo lúdico e funcional. Também é pretendido que os alunos mostrem um crescente gosto pela leitura, criem hábitos de leitura e que consigam fazer uma leitura funcional tomando principal atenção ao conteúdo mas também à forma de escrita, sinais de pontuação e consequente leitura expressiva.

III- MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DA TURMA

- Primeiro momento de avaliação da turma (Avaliação efetuada no Conselho de Docentes de Avaliação do 1º Período)

Comportamento	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	Suficiente	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Muito Bom	<input checked="" type="checkbox"/>	Excelente	<input type="checkbox"/>
Aproveitamento								<input checked="" type="checkbox"/>		

- Segundo momento de avaliação da turma (Avaliação efetuada no Conselho de Docentes de Avaliação do 2º Período)

Comportamento	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	Suficiente	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Muito Bom	<input type="checkbox"/>	Excelente	<input type="checkbox"/>
Aproveitamento										

- Terceiro momento de avaliação da turma (Avaliação efetuada no Conselho de Docentes de Avaliação do 3º Período)

Comportamento	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	Suficiente	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Muito Bom	<input type="checkbox"/>	Excelente	<input type="checkbox"/>
Aproveitamento										

IV- AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PRÓPRIO DE TURMA

Parâmetros mais significativos da Avaliação do PPT (indicar com um X)	SIM	EM PARTE	NÃO
1. Verificou-se uma evolução positiva no comportamento da turma?	X		
2. Verificou-se uma evolução positiva no aproveitamento da turma?	X		
3. Verificou-se uma adesão e participação ativa dos diferentes intervenientes?	X		
4. Os problemas/dificuldades detetados foram ultrapassados?	X		
5. As atividades propostas foram cumpridas?	X		
6. Verificou-se interdisciplinaridade?	X		
7. Os resultados obtidos foram os previstos?	X		
8. A relação com o PEE foi conseguida?	X		
Dificuldades sentidas na sua aplicação			
Sugestões para o próximo ano letivo			

Restelo, 16 de dezembro de 2014

O Professor Titular de Turma

Anexo C. Ficha de Autoavaliação Contínua do Trabalho de Projeto.

Planificação e avaliação das sessões do trabalho em projetos

Nome do projeto: _____

Nome dos autores: _____

Data	O que fizemos	Quem fez	Avaliação	Comentário (professor)

Anexo D. Ficha de Autoavaliação Individual do Trabalho de Projeto.

Ficha de Autoavaliação do Projeto "Os Animais"

Data: ___/___/___

Nome: _____

Estou satisfeito com o trabalho realizado? _____

Porque... _____

O que gostei mais de fazer? _____

O que gostei menos? _____

Porque... _____

Gostei de trabalhar (coloca um X na/s opção/ões correta/s)

Em grupo ___ A pares ___ Sozinho/a ___

Porque... _____

O trabalho correu (coloca um X na opção correta)

Bem ___ Mais ou menos ___ Mal ___

Porque... _____

Tive mais dificuldade quando... _____

Tive menos dificuldade quando... _____

Pedi ajuda a (coloca um X na/s opção/ões correta/s)

Colegas ___ Professores/as ___ Familiares ___ Outras pessoas ___

Porque... _____

No próximo trabalho, o que tenho de fazer para melhorar? _____

Anexo E. Produções Finais dos Trabalhos de Projeto.



Figura E10. Produções para a apresentação dos trabalhos referentes aos pinguins e aos papa-formigas.

Fotografia de autoria própria.



Figura E11. Produções para a apresentação dos trabalhos referentes aos falcões e às chitas.

Fotografia de autoria própria.

Anexo F. Ficha de Avaliação da Intervenção Intermédia.

Caracterização das Atividades

Tenho gostado de _____

Porque... _____

Não tenho gostado de _____

Porque... _____

Tenho facilidade em _____

Tenho dificuldade em _____

Sugiro que _____



Anexo G. Conteúdos Programados.

Tabela G9. Tabela de organização dos conteúdos programados.

Tabela de Conteúdos – 3ºP		Data			
		Abril	Semana	Maio	Semana
Área Curricular	Português	- Leitura e interpretação de texto.	Todas	- Determinantes Possessivos.	5
		- Classificação gramatical.		- Determinantes Demonstrativos.	6
		- Tempos verbais: presente, futuro e pretérito perfeito do indicativo.		- Discurso Direto.	7
		- Verbos irregulares.		- Consolidação.	8
	Matemática	- Exercícios com gráficos e tabelas.	1	- Dinheiro: contagem, comparação, ordenação, adição e subtração de valores.	5
		- Diagrama de caule e folhas. - Frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude.	2		
		- Unidades de medida de capacidade: conversões e medições.	3	- Horas: adição e subtração de medidas de tempo, leitura de calendários e horários e resolução de problemas.	6
		- Unidades de medida de massa: conversões e medições.	4		
	Estudo do Meio	-----	-----	- Silvicultura, pesca e minas.	5
		- Astros, pontos cardeais, orientação através do sol, da bússola e das estrelas.	2 3		
		- Refração e reflexão da luz, características dos materiais, campo magnético, polos. - Agricultura, gado, matérias-primas e indústria.	4	- Indústria: profissões e poluição.	6

Anexo H. Ficha de Planeamento do Trabalho de Projeto.

Tema: Os Animais

Subtema: _____

O grupo: _____, _____, _____, _____

O que pensamos sobre o assunto	O que queremos saber	O que vamos fazer para aprender	Como nos vamos organizar
Como vamos apresentar ao grupo:			Data de apresentação 28 de maio de 2015

Anexo I. Guião de Pesquisa do Trabalho de Projeto – Zoo.

Grupo de trabalho: _____

Animal: _____

A pesquisar	Informações recolhidas
Existe habitualmente nos jardins zoológicos?	
Se sim, em qual(ais)?	
Existe no jardim zoológico de Lisboa?	
Se não existe no jardim zoológico de Lisboa:	
Existe, no jardim zoológico de Lisboa, outro animal de uma espécie parecida e com hábitos idênticos? Qual?	
Se existe no jardim zoológico de Lisboa:	
Caracterização do espaço em que se encontra (área, construções no interior, vegetação...).	
Que tipo de comportamentos é que esse espaço possibilita aos animais (ex.: esconder, correr, saltar, trepar...)?	
Na nossa opinião, o espaço é adequado aos seus hábitos de vida naturais?	
Como é alimentado no Zoo (o que come, os alimentos são escondidos, são-lhe dados diretamente...)?	
O alimento é semelhante ao que ele come em meio natural?	
Na nossa opinião, as condições oferecidas (espaço, alimentação...) permitem que o animal mantenha os seus hábitos de vida naturais?	

Anexo J. Materiais Didáticos – Relógios Manipuláveis.



Figura J12. Relógios manipuláveis para o estudo das unidades de medida de tempo.

Fotografia de autoria própria.

Anexo K. Produções dos Alunos – Bonecos Articulados.



Figura K13. Introdução ao estudo das unidades de medida de comprimento – construção de bonecos articulados utilizando as medidas de um colega.

Fotografia de autoria própria.

Anexo L. Materiais Didáticos – SuperTmatik de Cálculo Mental.



Figura L14. Imagem alusiva à caixa do jogo SuperTmatik de cálculo mental.

Fonte: Google.

Anexo M. Materiais Didáticos – SuperTmatik de Sinónimos.

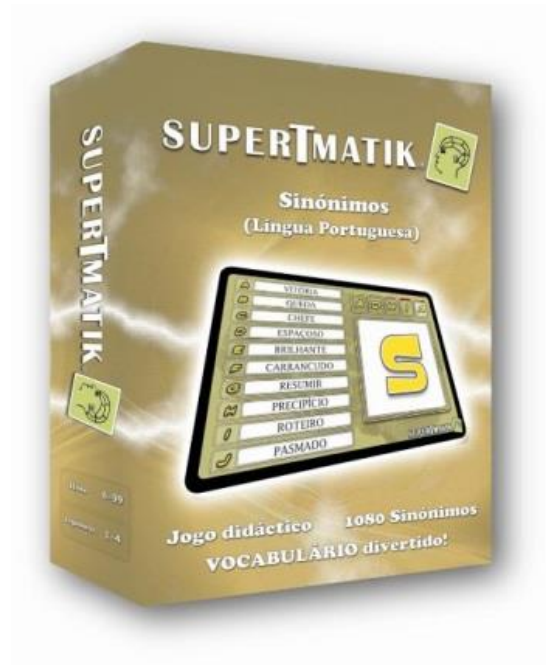


Figura M15. Imagem alusiva à caixa do jogo SuperTmatik de sinónimos.

Fonte: Google.

Anexo N. Materiais Didáticos – Jogo Classe.



Figura N16. Jogo de cartas sobre classes de palavras.

Jogo e fotografia de autoria própria.

Anexo O. Questionário.

Questionário

Este questionário procura saber a tua opinião acerca dos jardins zoológicos. Responde a todas as questões solicitadas, seguindo as instruções fornecidas.

Parte I

Já visitaste alguma vez o jardim zoológico de Lisboa, ou outro zoo semelhante (coloca um X na opção correta)?

Sim

Não

Se colocaste um X na opção “Sim”:

Do que viste, o que achaste mais positivo?

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Do que viste, o que achaste mais negativo?

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Se colocaste um X na opção “Não”, o que sabes/pensas sobre ele(s)?

Parte II

Classifica as frases que se seguem conforme o teu grau de concordância, isto é, 1, se não concordares mesmo nada; 2, se apenas não concordares; 3, se não concordares nem discordares; 4, se concordares um bocadinho; 5, se estiveres totalmente de acordo. Por favor sê sincero(a). (Coloca um X na opção correta).

Nº		1	2	3	4	5
1	O jardim zoológico utiliza os animais como forma de entretenimento dos seres humanos.					
2	O jardim zoológico promove o bem-estar dos animais e assim eles duram mais tempo.					
3	No jardim zoológico transmite-se a ideia de que o Homem é superior às outras espécies animais.					
4	O jardim zoológico devia ter as espécies que existem em Portugal em meio natural, em vez de privilegiar as que vivem em outras partes do mundo.					
5	O jardim zoológico procura recriar os habitats naturais dos animais para que as condições oferecidas sejam muito próximas às da natureza.					
6	O jardim zoológico serve para mostrar as espécies que são bonitas e grandes.					
7	O jardim zoológico transmite a ideia de que a natureza se encontra dividida em espaços delimitados.					
8	O jardim zoológico é muito importante pois é dos poucos locais que permite ver os animais ao vivo.					
9	O jardim zoológico é muito importante porque permite às pessoas divertirem-se e passarem um dia agradável.					
10	O jardim zoológico permite desenvolver investigação científica no sentido de preservar as espécies.					
11	O jardim zoológico é desnecessário, porque podemos conhecer os animais por outras vias.					
12	No jardim zoológico, os espaços construídos para os animais são desadequados aos seus hábitos de vida naturais.					
13	No jardim zoológico os animais expostos gostam de se exhibir para as pessoas.					
14	O jardim zoológico é um local pouco importante pois os animais não estão no seu meio natural.					
15	O jardim zoológico é importante porque permite gerar lucro através da venda dos bilhetes.					
16	O jardim zoológico contribui para a reintrodução de espécies em vias de extinção no seu habitat natural.					
17	No jardim zoológico, os direitos dos animais não são respeitados, porque os animais estão presos					
18	O jardim zoológico permite que as pessoas compreendam a importância dos animais na natureza.					

Anexo P. Grelha de Classificação das Frases do Questionário.

Tabela P10. Tabela de classificação das frases do questionário.

Perspetiva Antropocêntrica	Perspetiva Ecocêntrica	Perspetiva Biocêntrica
2 - O jardim zoológico promove o bem-estar dos animais e assim eles duram mais tempo.	4 - O jardim zoológico devia ter as espécies que existem em Portugal em meio natural, em vez de privilegiar as que vivem em outras partes do mundo.	1 - O jardim zoológico utiliza os animais como forma de entretenimento dos seres humanos.
6 - O jardim zoológico mostra essencialmente as espécies que são bonitas e grandes.	5 - O jardim zoológico procura recriar os habitats naturais dos animais para que as condições oferecidas sejam muito próximas à da natureza.	3 - O jardim zoológico só devia ter espécies que necessitam de pouco espaço para viver.
8 - O jardim zoológico é muito importante pois é dos poucos locais que permite ver os animais ao vivo.	7 - O jardim zoológico transmite a ideia de que a natureza se encontra dividida em espaços delimitados.	11 - O jardim zoológico é desnecessário, porque podemos conhecer os animais por outras vias.
9 - O jardim zoológico é muito importante porque permite às pessoas divertirem-se e passarem um dia agradável.	10 - O jardim zoológico permite desenvolver investigação científica no sentido de preservar as espécies.	12 - No jardim zoológico, os espaços construídos para os animais são desadequados aos seus hábitos de vida naturais.
13 - No jardim zoológico os animais expostos e gostam de se exhibir para as pessoas.	16 - O jardim zoológico contribui para a reintrodução de espécies em vias de extinção no seu habitat natural.	14 - O jardim zoológico é um local pouco importante pois os animais não estão no seu meio natural.
15 - O jardim zoológico é um negócio que tem como principal objetivo ganhar dinheiro.	18 - O jardim zoológico permite que as pessoas compreendam a importância dos animais na natureza.	17 - No jardim zoológico, os direitos dos animais não são respeitados, porque os animais estão presos.

Anexo Q. Anita no jardim zoológico.

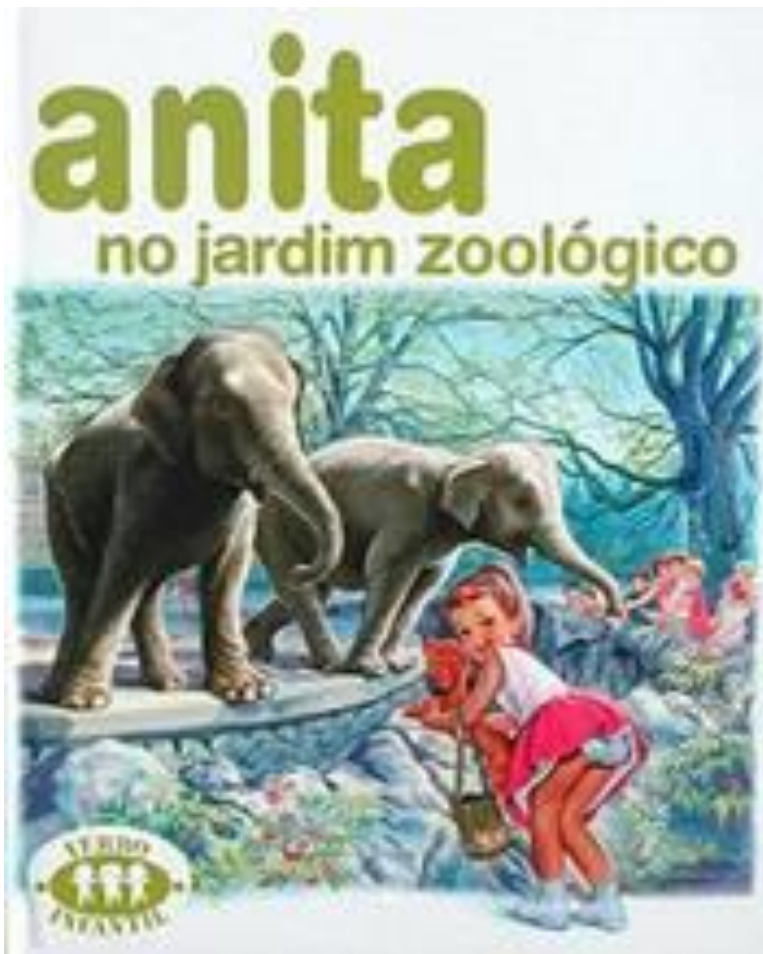


Figura Q17. Imagem de capa do livro *Anita no jardim zoológico*.

Fonte: Google.

Anexo R. Ficha de Interpretação do Livro “Alice no jardim zoológico”.

Anita no jardim zoológico

Identifica como verdadeira (v) ou falsa (f) cada uma das seguintes afirmações.

- a) __ A Anita vai ao jardim zoológico sozinha.
- b) __ Neste jardim zoológico há todas as espécies de animais do mundo.
- c) __ A leoa não dá atenção aos filhotes, porque é infeliz no jardim zoológico.
- d) __ O hipopótamo come e dorme muito.
- e) __ O urso-branco tem, na sua jaula, um lago onde pode tomar banho sempre que tem calor.
- f) __ O camelo é muito infeliz por passear crianças todo o dia.
- g) __ A macaca dedica-se a cuidar e educar os seus filhotes.
- h) __ Os elefantes vêm de África.
- i) __ Os elefantes são muito infelizes por terem tantas crianças à sua volta e amendoins para comer.
- j) __ Os pinguins gostam de exhibir o seu “traje de cerimónia” às pessoas que olham para eles.
- k) __ A tartaruga exhibe-se contente perto do vidro.
- l) __ A águia sente-se feliz e orgulhosa.
- m) __ A Anita e o Pedro não gostaram de ver os flamingos.
- n) __ No final do dia, a Anita, o Pedro e o Pantufa foram-se embora felizes e com vontade de regressar.

Anexo S. Alerta no Zoo.

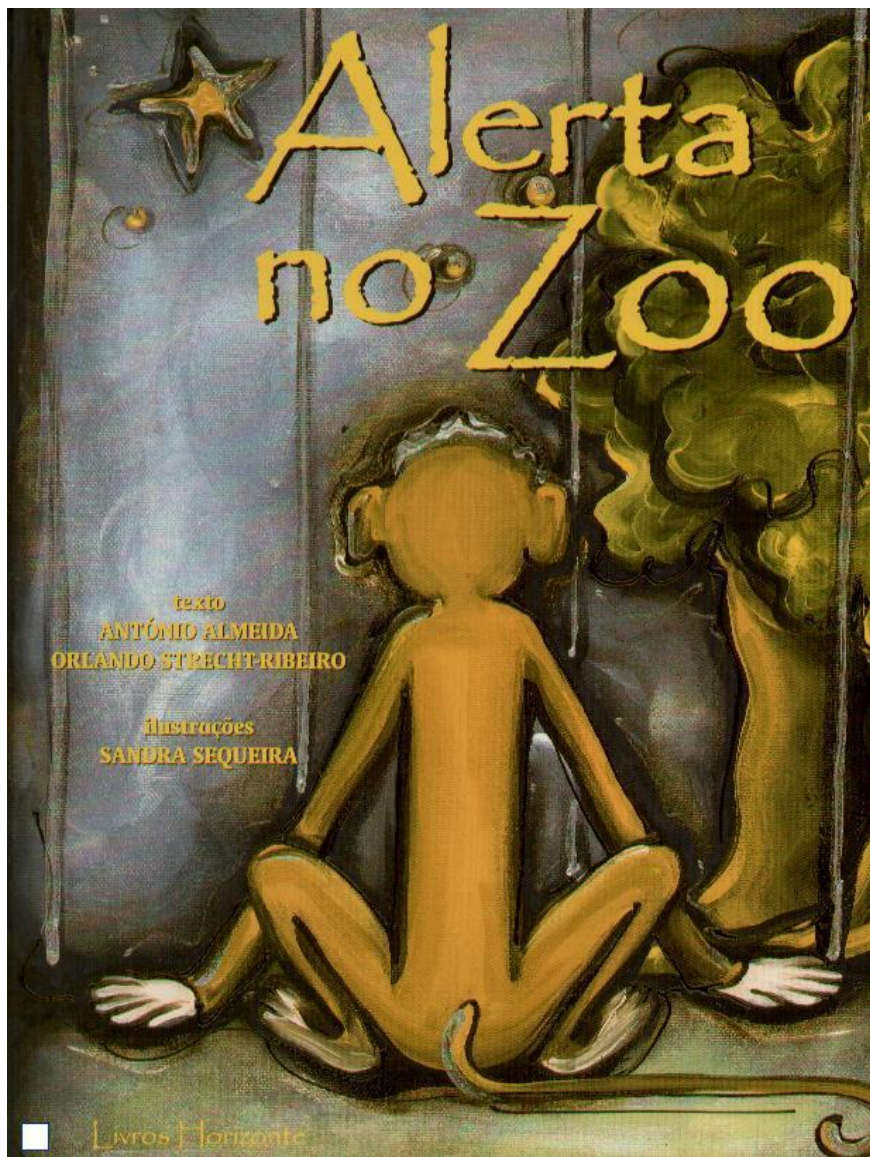


Figura S18. Imagem de capa do livro *Alerta no Zoo*.

Fonte: Google.

Anexo T. Questão Final do Livro.

“O Director não recebeu o macaco Golias. Mas achas que te ouviria a ti? Que argumentos poderia ele utilizar para não responder a uma carta tua? Pensa nisso, o alerta foi dado. Os animais dos jardins zoológicos estão à espera e contam contigo!”
(Almeida & Strecht-Ribeiro, 2008, p. 22)

Anexo U. Guião da Visita ao Zoo.



Lisboa
**JARDIM
ZOOLOGICO**
Portugal



Elementos do Grupo:



Olá, bem-vindo ao Jardim Zoológico de Lisboa! Eu sou o Simba e estou aqui para acompanhar a tua visita e ajudar-te a descobrir algumas curiosidades sobre os meus amigos. Se seguires o caminho marcado no mapa não vais perder nada!



São 10h00! Vamos aproveitar para ver os tigres e descobrir algumas coisas sobre o jardim zoológico. Anda daí!

Consegues descobrir quais são as três missões principais dos jardins zoológicos atualmente? _____, _____, _____

Ajudas-me?



Tenho um desafio para ti...

Tenho algumas ideias sobre os tigres e o jardim zoológico de Lisboa que gostava que me disseses se são verdade (V) ou não (F), marcando um X no local correto. Aqui vão:

Frases	F	V
Os tigres são os maiores felinos que existem no mundo.		
Os tigres são animais que não caçam e têm por hábito esperar que lhes levem a comida já pronta.		
Em cativeiro, no Jardim Zoológico de Lisboa, os tigres têm muito espaço para correr e vegetação para se esconder.		
Os tigres estão ameaçados, porque os humanos os caçam, vendem ilegalmente e destroem os seus habitats.		
O Jardim Zoológico de Lisboa retira os animais do seu habitat natural, só para os prender em jaulas e mostrar às pessoas que o visitam.		
O Jardim Zoológico de Lisboa não devolve os animais à natureza.		
O Jardim Zoológico de Lisboa tem acordos com outras instituições de proteção aos animais, para que todos trabalhem em conjunto para a recuperação de espécies ameaçadas.		

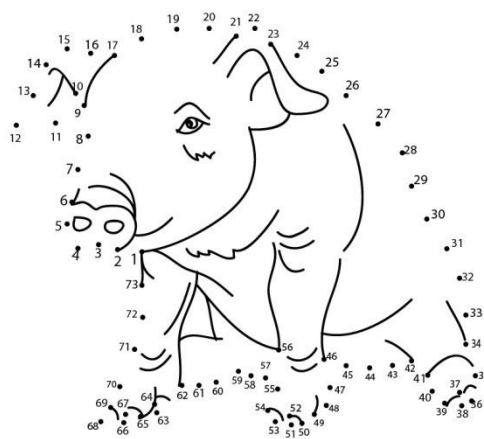
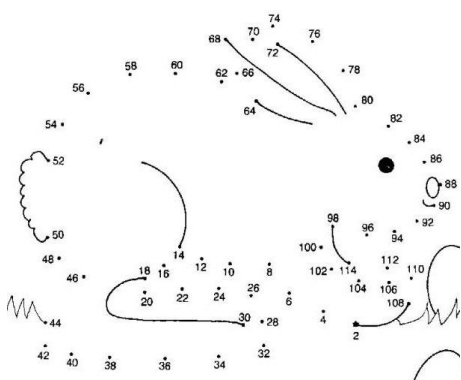
Obrigado pela ajuda! Já aprendi muitas coisas sobre o jardim zoológico hoje.

Ainda temos tempo para ir a mais um local, antes de irmos ver os golfinhos e os leões-marinhos. Mas podemos aproveitar para espreitar outros animais pelo caminho. Vamos passar pelos coalas e visitar os bongos, criaturas muito simpáticas mas tímidas, que vivem um pouco mais à frente.



Repara no que diz nas informações sobre os bongos: **“animais tímidos”**, escondem-se **“em zonas de floresta densa”**... Hmm... Achas que a casa deles aqui no jardim está bem adaptada a estes hábitos?

Vamos! Rápido! Não podemos perder tempo! Consegues descobrir onde vamos? Resolve os jogos a seguir e descobre alguns dos animais que podes lá encontrar... Não te esqueças de os identificar. Já descobriste? Vai até lá conhecê-los!



Já conhecestes a quintinha e alguns dos meus amigos. Está na hora de continuar o nosso caminho, não há tempo a perder! Está na hora das acrobacias dos golfinhos!

Grande espetáculo, não foi!? Agora que já o viste, consegues-me dizer a que grupo de animais pertencem os golfinhos e as baleias? Uns dizem que são peixes e outros que são mamíferos...ando baralhado! Ajudas-me?

São _____ .



Já estou cheio de fome! O que achas de almoçarmos no Bosque Encantado? Podemos passar perto das suricatas e da tartaruga-dentada pelo caminho!



Olha! Diz que a tartaruga-dentada “**hiberna durante o Inverno em focas no solo**” ... Será ela capaz de escavar buracos neste solo? _____

Vamos continuar em frente. Quando encontrares o aquário das focas olha para a esquerda. Quais são aqueles bichos com um focinho esquisito no número 14? _____

Ah! A seguir às focas também há outros animais com uma fatiota engraçada... Parece mesmo que vão a um casamento ou assim! Sabes o nome deles? _____

Finalmente chegámos! Vamos sentar-nos e comer! Tenho tanta fome... Ao meio-dia e meia podemos ver umas aves especiais a voar! Vamos despachar-nos!

Já são 12h30! Ouve com atenção o que nos vão dizer! Qual é o segundo nome destas aves especiais? Aves de _____.

Gostei muito! E tu? (desenha uma cara triste ou contente)



Uma daquelas aves é bem conhecida por alguns de vocês, segundo me disseram. Qual? O _____.

Agora gostava de dizer olá a uns primos afastados que tenho e que são aqui da península ibérica. Dizem que estão em vias de extinção. Temos muito que subir. Vamos?

Que animais são estes? _____.

Dizem que os querem recuperar e devolver à natureza. Mas... e depois? Nunca mais sabem deles?

“Os animais são equipados com dispositivos de seguimento - _____, que permitem a obtenção de dados valiosos acerca da espécie e do decorrer da reintrodução.”

Estou a ver agora... Afinal pode haver caça sem ameaçar as espécies. Quais são as regras principais para a prática de uma caça que não seja prejudicial?

- _____
- _____
- Realizar uma gestão sustentável das populações de coelho e perdiz.

Olhando para a roda das ameaças ao lince ibérico, podemos concluir que a principal é o _____.



Já começa a fazer-se tarde. Vamos ver outros primos que tenho e visitar os meus irmãos!

No número 24 do mapa, mesmo pertinho da minha casa, estão outros felinos que conhecem bem. São os mais velozes que se conhecem! Como se chamam? _____

Que velocidade atingem? _____

Gostava de conseguir correr tanto! Perco sempre na apanhada... Agora que já visitaste os meus primos e alguns antílopes que por ali andam – é pena que os senhores do jardim não nos deixem caçá-los, devem ser tão saborosos... os meus irmãos da savana não comem outra coisa!

Vem comigo! Vem conhecer a minha casa!

Não posso deixar de te lançar algumas questões sobre os meus familiares, claro!

Sabes quantas horas por dia dormimos? Cerca de _____ horas.

Somos mesmo preguiçosos! E sabes quantos machos e fêmeas adultos existem numa manada de leões e a função de cada um deles?

Género	Quantidade	Função
Fêmea		
Macho		

No habitat natural, os animais têm várias tarefas a cumprir para que possam sobreviver. Ao cuidado dos humanos, como nos jardins zoológicos, estas tarefas não são necessárias. Assim, é preciso criar condições para os ensinar a agir como os outros da sua espécie que vivem em habitat natural.



O que se pode fazer nos jardins zoológicos para que os animais possam manter os seus hábitos naturais?

- Criar _____ com a complexidade física das instalações.
- Tornar a alimentação num _____, dificultando o acesso à carne.
- Esconder pedaços de carne em zonas diferentes estimula o interesse pela _____ do "território".
- Utilizar _____ ou _____ de outros animais promove a marcação territorial.



O Jardim Zoológico de Lisboa já reintroduziu um leão no seu habitat natural. Como se chamava?

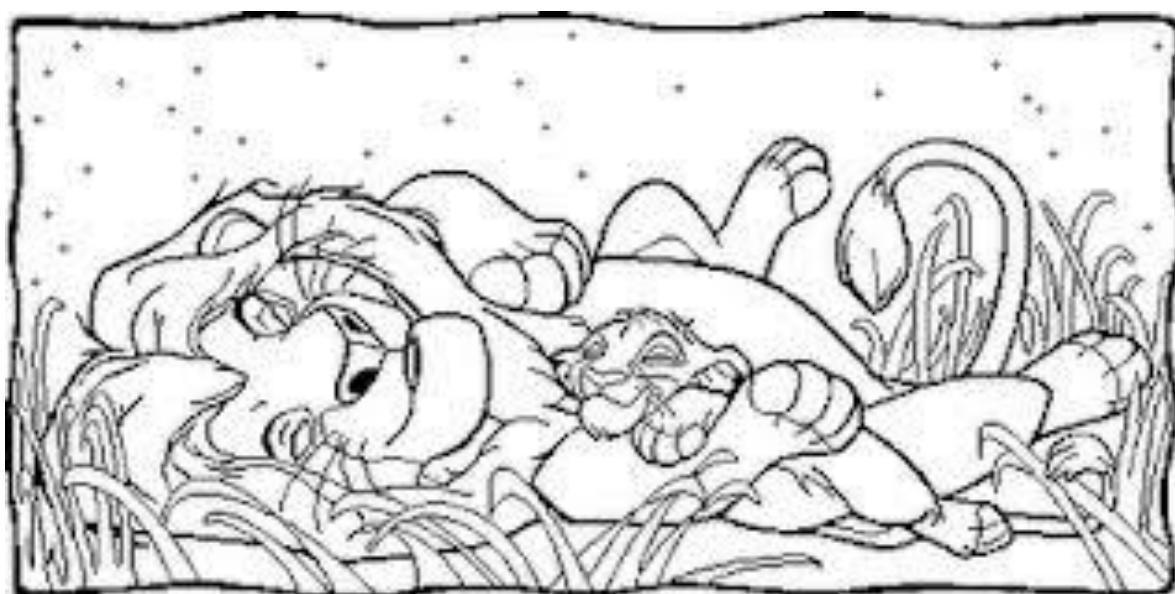
Olha para o meu pai... Que preguiçoso... Vai sempre fazer a sesta depois do almoço, com a barriga cheia!

Mais tarde, podes aproveitar para o pintar (basta que retires uma das folhas que se encontra no final do guião e a guardes). Não te preocupes! Ele não sente nada e ainda vai ficar a dormir por muito tempo... De vez em quando, faço-lhe essas brincadeiras!

Que dia! Aprendemos muitas coisas hoje!

Gostei muito de te conhecer e espero que o teu dia tenha sido tão divertido como o meu! Podes aproveitar até às 15h para ver o que falta. Decide onde ir com os teus amigos. Cá por mim, vou-me juntar ao meu pai na sesta...

Até qualquer dia amigo!











Centro Helen Keller

Nome: _____

Data: __/__/____

1- Pinta a carinha com que te identificas mais, em cada frase (☺- sim; ☹- não):

<p>Na tua opinião, todos os animais que existem no Jardim Zoológico de Lisboa têm condições ideais para que possam manter os seus hábitos naturais?</p>		
<p>Na tua opinião, todos os espaços em que os animais se encontram no Jardim Zoológico de Lisboa são adequados a eles?</p>		
<p>Na tua opinião, o Jardim Zoológico de Lisboa tem bons projetos de reintrodução dos animais no seu habitat natural?</p>		
<p>Na tua opinião, o Jardim Zoológico de Lisboa tem bons projetos de conservação das espécies animais?</p>		

2- Indica três aspetos positivos e três aspetos negativos do Jardim Zoológico de Lisboa.

Aspetos positivos	Aspetos negativos

Anexo V. Momento de leitura conjunta.



Figura V19. Imagem ilustrativa de um momento de leitura conjunta.
Fotografia de autoria própria.

Anexo W. Produções dos Alunos - Exemplo de Texto.

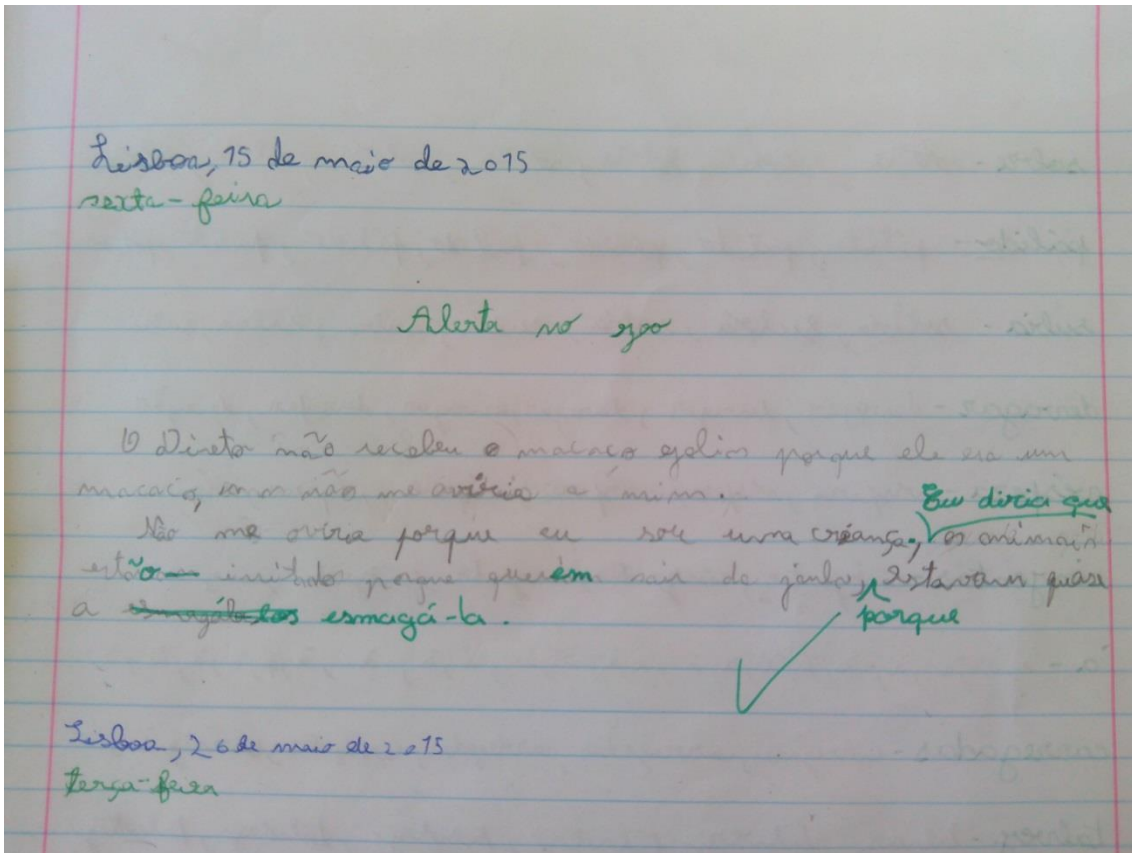


Figura W20. Imagem ilustrativa de um texto escrito pelos alunos.

Fotografia de autoria própria.

Anexo X. Momento de debate.



Figura X21. Imagens ilustrativas do momento de debate.
Fotografias de fonte própria.

Anexo Y. Momentos de preenchimento do guião da visita.



Figura Y22. Momentos de preenchimento do guião da visita ao Zoo.

Fotografias de autoria própria.

Anexo Z. Respostas à primeira aplicação do questionário.

Tabela Z11. Dados relativos à primeira aplicação do questionário.

		1ª Fase - Antes da intervenção																		
		Perspetiva																		
		Antropocêntrica					Ecocêntrica						Biocêntrica							
Nº da pergunta	Nº de aluno	Género	2	6	8	9	13	15	4	5	7	10	16	18	1	3	11	12	14	17
1	2	2	1	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	3	1	1	2	1	1
2	2	2	5	4	4	5	5	4	1	5	4	5	4	5	1	3	1	4	1	2
3	1	1	4	4	3	2	4	3	2	1	1	3	4	2	3	1	2	5	3	5
4	1	1	2	3	5	4	3	3	3	5	1	2	2	5	1	4	2	1	2	3
5	1	1	5	1	4	4	3	5	1	5	1	5	5	5	3	1	1	1	1	1
6	1	1	5	2	5	5	2	5	5	5	1	2	5	5	2	2	2	2	5	5
7	1	1	4	2	4	4	3	4	2	4	3	3	4	5	3	4	4	2	2	2
8	2	2	5	3	5	5	4	3	2	5	3	5	5	5	3	3	1	2	1	2
9	1	1	4	4	5	5	1	1	2	4	5	3	5	5	5	2	2	5	1	1
10	2	2	4	3	3	5	3	5	3	4	3	5	3	5	2	1	1	4	3	2
11	2	2	5	3	5	5	4	3	4	5	3	4	4	4	3	3	3	3	4	5
12	2	2	5	1	5	5	3	5	1	5	5	5	4	5	1	4	1	3	3	1
13	2	2	3	3	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	2	2	4	2	2
14	1	1	4	1	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	2	3
15	1	1	1	3	4	5	2	1	2	3	1	2	3	5	4	5	1	5	3	1
16	1	1	4	1	5	5	4	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	1	3	3
Média/Questão			3,8	2,7	4,4	4,6	3,4	4,3	2,7	4,3	2,9	3,7	4,0	5,4	2,8	2,6	1,9	3,0	2,3	3,3
Média/Perspetiva			3,771					3,688						2,500						

Género:	1 - masculino
	2- feminino

Classificação das questões:				
1	2	3	4	5

Anexo AA. Respostas à segunda aplicação do questionário.

Tabela AA12. Dados relativos à segunda aplicação do questionário.

		2ª Fase - Após a intervenção																	
		Perspetiva																	
		Antropocêntrica					Ecocêntrica						Biocêntrica						
Nº da pergunta		2	6	8	9	13	15	4	5	7	10	16	18	1	3	11	12	14	17
Nº de aluno	Género																		
1	2	5	5	5	5	5	1	3	5	3	3	3	5	5	4	1	1	1	1
2	2	5	5	1	1	1	4	3	3	1	3	1	1	1	3	2	1	5	3
3	1	5	1	5	5	4	1	3	5	5	5	5	5	4	5	1	1	1	1
4	1	5	1	3	5	3	3	3	5	3	3	5	5	1	3	2	3	2	2
5	1	5	3	5	4	3	4	2	5	2	3	3	5	4	3	1	4	5	5
6	1	2	1	5	4	1	1	5	4	2	3	2	3	5	2	4	4	3	3
7	1	4	1	5	3	4	2	2	3	4	5	4	4	2	1	2	3	2	3
8	2	4	1	3	2	4	1	1	4	1	1	4	5	3	3	1	3	2	5
9	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	2	1	1	5	2	5	5	5	5
10	2	5	1	5	4	3	3	1	5	3	4	5	5	3	1	1	5	1	1
11	2	5	1	4	3	5	3	4	5	3	2	4	3	3	2	4	3	3	3
12	2	4	3	5	4	3	2	5	4	4	4	5	3	3	3	1	4	3	5
13	2	5	1	4	4	3	2	4	5	2	4	5	5	1	1	1	2	2	3
14	1	5	2	3	3	5	2	4	3	4	5	5	4	2	3	2	5	4	4
15	1	5	1	5	3	5	1	2	4	3	4	5	5	1	1	1	3	3	1
16	1	4	3	3	4	3	2	3	4	4	4	5	4	5	3	3	4	2	5
Média/Questão		4,3	1,9	3,9	3,4	3,9	2,3	3,1	4,1	2,8	3,4	4,6	3,9	3,0	2,5	2,0	3,2	3,4	3,1
Média/Perspetiva		3,198					3,542						2,760						

Género:	1 - masculino
	2 - feminino

Classificação das questões:				
1	2	3	4	5