



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cátia Adelaide Miranda Matias da Costa

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na pele dos lobos: uma proposta didática de cariz transversal
para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Raquel Leitão

fevereiro de 2017

A força que me ergue,

A fé que me alimenta,

A coragem que me enfrenta,

A vontade que me supera,

Fez com que este sonho se tornasse realidade!

Apesar das lágrimas derramadas

Das noites mal dormidas

Das advertências causadas

E das barreiras ultrapassadas

Eu consegui!

E prendo-me a estas quatro palavras:

SONHAR – ACREDITAR – LUTAR – VENCER

Como tal, viverei com o lema - não desistir sem triunfar!

Cátia Costa,
13 de outubro de 2016

Agradecimentos

Eis que uma etapa custosa mas que me deixa intensamente orgulhosa chega ao fim! Uma conquista que me possibilita abraçar um sonho que pensei não conseguir realizar - ser professora.

Embora este trabalho seja de cariz pessoal, não seria possível realizá-lo sem o apoio de algumas pessoas que irei mencionar nesta página. Aqui, quero deixar-lhes umas palavras, ainda que breves, mas com um sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

As primeiras palavras de apreço vão para os meus Pais, António e Júlia, pois sem eles nada disto seria possível. Obrigada pelo vosso amor, pelo vosso apoio e pelos sacrifícios que fizeram para que não me faltasse nada. Admiro-vos pela garra que sempre tiveram e mantêm para lutar pelos vossos/nossos sonhos e objetivos.

Ao meu irmão Fábio que é uma parte de mim, obrigada pelas tuas palavras de apoio e pelas tuas brincadeiras que me fazem recarregar energias e lutar pelos meus sonhos. És um guerreiro e admiro-te pela perseverança e determinação com que enfrentas as dificuldades e lutas pelos teus sonhos. Sou uma irmã orgulhosa! Jamais esquecerei o dia em que te elegi para meu padrinho e, comigo subiste ao palco para queimar as fitas e dar as primeiras três bengaladas.

Ao meu namorado Filipe que se tornou num pilar nesta caminhada, agradeço-lhe pelas palavras de incentivo e de força para que nunca desistisse daquilo que tanto ansiei. Obrigada pelo teu amor, pela tua amizade, pela tua compreensão, pela tua presença incondicional, por aquele abraço apertado. Obrigada por seres único e genuíno.

À Luísa, obrigada pela amizade, pelo apoio, disponibilidade e incentivo sistemático neste percurso.

À professora Doutora Raquel Leitão, obrigada pelo apoio e sabedoria transmitida para o findar deste trabalho.

À professora Doutora Lina Fonseca, coordenadora do mestrado, obrigada por me ouvir quando ia ao seu gabinete e conseguia acalmar as minhas angústias e tristezas. Pelo seu apoio, pelas palavras amigas, pelo abraço que jamais esquecerei, obrigada!

Ao professor Doutor César Sá, professor Doutor Henrique Rodrigues e ao restante corpo docente do IPVC que me acompanharam ao longo deste percurso e se tornaram indispensáveis para o meu crescimento profissional e pessoal, obrigada.

À equipa do Colégio Jardim das Cores que me viram dar os primeiros passos nesta área e acreditaram em mim e nas minhas capacidades, obrigada. Ficarei eternamente grata pelo que fizeram por mim, por me receberem sempre de braços abertos e por me terem como um membro dessa família.

Obrigada a todas as outras pessoas que me acompanharam e incentivaram neste percurso e que contribuíram para que este sonho se tornasse real, agradeço de coração e por isso estarei eternamente grata.

A todas estas pessoas, muito obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito.

Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Martin Luther King)

Resumo

O presente estudo de investigação foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Deste estudo resultou o presente relatório no qual está inserido todo o percurso que foi percorrido ao longo do ano letivo assim como uma reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Está também inserido o respetivo estudo intitulado: *Na Pele dos Lobos: uma proposta didática de cariz transversal para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, mais direcionada para a subespécie do lobo cinzento – *Canis lupus signatus* - o lobo ibérico, uma vez que a intervenção educativa foi na região Norte do país, onde esta espécie está mais localizada.

A escolha do tema para este estudo, centrado na área de Estudo do Meio, deve-se não só a motivações pessoais mas também pelo facto do tema “os seres vivos do ambiente próximo” fazer parte dos conteúdos curriculares do 3.º ano inserido no programa de estudo do meio do 1.º ciclo e ser uma área curricular pouco abordada na turma onde decorreu a intervenção. Segundo o Ministério da Educação (2004) “O professor deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente” (p. 115). Assim sendo considerou-se pertinente desenvolver um estudo com os seguintes objetivos específicos: (1) conhecer as conceções das crianças e familiares relativamente ao animal lobo e ao perigo da sua extinção de modo a (re)construir as suas ideias, (2) desenvolver atividades didáticas tendo como tema transversal – o lobo e (3) avaliar as aprendizagens das crianças decorrentes das atividades didáticas.

Tendo em conta o problema e os objetivos do estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, alicerçada num paradigma interpretativo de carácter exploratório, com recolha de dados através de questionários, de documentos dos alunos, registos audiovisuais e da observação naturalista em que o investigador participa e interage com os participantes no estudo. Através dos resultados dos questionários foi possível aferir que as ideias iniciais sobre a espécie em estudo eram alternativas e com conotação negativa. Após a intervenção, estas conceções deram lugar a conhecimentos mais coerentes e aproximados dos aceites cientificamente. Este estudo, em que o lobo foi tomado como tema transversal para o ensino/aprendizagem de conteúdos das distintas áreas curriculares, reforça o potencial da transversalidade enquanto método adequado à organização do currículo em redor de competências multidisciplinares.

Palavras-chave: *Lobo Ibérico*, Transversalidade, Estudo do Meio, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present study was carried out under the scope of the Supervised Teaching Practice II (PES II, part of the Pre-school Education and Teaching Master's Degree of the 1st Cycle of Basic Education. This study resulted in the present report, which includes all the way taken throughout the school year, as well as a reflection on the Supervised Teaching Practice in pre-school and in the 1st cycle of Basic Education. It is also included the study titled *In the wolves skin: a didactic proposal of a cross-sectional nature for the 1st Cycle of Basic Education*, with a more forward-looking to the subspecies of the gray wolf - the Iberian wolf, as a result of the educational intervention in the North of Portugal, where this species is located on a bigger scale.

The choice of this theme focused on the study of the environment, it was mainly chosen for personal motivation. On the other hand "living beings from the near environment" is one of the curricular contents inserted into the 3rd year of Basic Education which is currently in force within the environment study programme of the 1st cycle. It was also chosen for being a under-used curricular area in the group where the intervention took place. According to the Ministry of Education (2004) "The teacher should encourage students to be respectful to life and nature, as well as sensitize them to the aesthetic aspects of the environment" (115). Therefore, it was considered appropriate to develop a study with the following specific objectives: (1) to know the conceptions of children and relatives regarding the wolf and the danger of its extinction, in order to (re) construct its ideas, (2) develop didactic activities having as transversal theme - the wolf, and (3) to evaluate the learning of the children resulting from didactic activities.

Given the problem and the objectives of the study, it was adopted a qualitative research methodology based on an exploratory paradigm of interpretation, with data collection through questionnaires, student records, audiovisual records and naturalistic observation in which the researcher participates and interacts with the study participants. Through the results of the questionnaires it was possible to verify that the initial ideas about the species under study were alternatives and with negative connotation. After the intervention, these concepts have given way to more coherent and approximate knowledge of the accepted scientifically. This study, in which the wolf was taken as a transversal theme for the teaching / learning of contents of the different curricular areas, enhance the potential of transversality as a suitable method for organizing the curriculum around multidisciplinary competences.

Key words: Iberian Wolf, Transversality, Study of the Environment, 1st Cycle of Basic Education.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo.....	IV
Abstract	V
Índice.....	VI
Índice de tabelas	VII
Índice de figuras	VIII
Lista de abreviaturas	IX
Nota Introdutória	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	3
Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II	4
Caraterização do contexto educativo	4
Caraterização do meio local	4
Caraterização do contexto escolar	5
Áreas de intervenção	9
CAPÍTULO II – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO.....	14
Orientação para o problema	15
Problema e objetivos	16
Revisão de literatura	17
A importância do Estudo do Meio no 1.º ciclo do Ensino Básico	17
A transversalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
Biodiversidade e Educação	23
Humanos e outros Animais – o lobo.....	24
Metodologia.....	28
Opções Metodológicas	28
Participantes	30
Recolha de dados.....	30
Observação	31
Registos audiovisuais (vídeo e fotografias)	31
Documentos dos participantes.....	32
Inquérito por Questionário.....	32
Intervenção Educativa	34
Atividade 1. Interpretação do conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”	35

Atividade 2: Palestra “O Lobo”	36
Atividade 3: A máscara do lobo.....	37
Atividade 4: Histórias, mitos e realidades contadas por familiares	37
Atividade 5: Simetrias e medições com o lobo	38
Atividade 6: Intervenção na cidadania	38
Atividade 7: Jogo das ameaças ao lobo	38
Procedimentos de análise de dados	40
Calendarização do estudo.....	40
Apresentação e análise de dados e resultados.....	42
Apresentação e análise dos dados obtidos por questionário.....	42
Análise das concepções iniciais do lobo: pré-intervenção	42
Análise das aprendizagens finais do lobo: pós-intervenção.....	46
Análise dos dados referentes às atividades implementadas.....	52
Análise da atividade 4: Histórias, mitos e realidades contadas pelos familiares	56
Limitações do estudo	58
Conclusões	59
CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PESI E PESII). ...	61
Referências bibliográficas	66
Anexos.....	71
Anexo 1 – Planificação de referência.....	72
anexo 2 – Pedido de autorização.....	84
anexo 3 – Questionário (pré-intervenção)	85
anexo 4 – Questionário (pós-intervenção)	87
anexo 5 – Histórias, mitos e realidades contadas pelos meus familiares	90

Índice de tabelas

Tabela 1: Calendarização e procedimentos do estudo	41
Tabela 2: Análise dos resultados obtidos nas atividades implementadas.....	52
Tabela 3: Análise dos dados obtidos na atividade 4	56

Índice de figuras

Figura 1: Planta da sala de aula	7
Figura 2: Áreas curriculares das atividades implementadas	34
Figura 3: Imagem ilustrativa da dramatização O Capuchinho Vermelho	35
Figura 4: Palestra dos SEPNA	36
Figura 5: Palestra do Grupo Lobo.....	36
Figura 6: Marcador do lobo.....	37
Figura 7: Máscara do lobo	37
Figura 8: Fantoches.....	37
Figura 9: Completar simetrias	38
Figura 10: Identificar eixos de simetria	38
Figura 11: Medição e comparação	38
Figura 12: Esquema do jogo das ameaças	39
Figura 13: Resposta dada por um participante na pergunta 2 antes da intervenção.....	43
Figura 14: Resposta dada por um participante na pergunta 2 antes da intervenção.....	43
Figura 15: Desenho do lobo próximo da realidade antes da intervenção	44
Figura 16: Desenho do lobo de forma negativa antes da intervenção	44
Figura 17: Desenho personificado do lobo	45
Figura 18: Exemplos de resposta à questão 2.1 (pós-intervenção).....	47
Figura 19: Exemplos de respostas à questão 8 (pós-intervenção).....	48
Figura 20: Exemplos de resposta à questão 14 (pós intervenção) - Histórias com lobos.....	49
Figura 21: Exemplo de resposta à questão 15 (pós-intervenção).....	50
Figura 22: Resposta à questão 16 (pós-intervenção) - Desenho do lobo em período de gestação	50
Figura 23: Resposta à questão 16 (pós-intervenção) - Desenho do lobo a uivar	51
Figura 24: Resposta à questão 16 (pós-intervenção)- Desenho do lobo a uivar	51
Figura 25: História contada por uma mãe.....	57
Figura 26: História contada por uma avó.....	57

Lista de abreviaturas

Ativ. – Atividade

ICNF – Instituto da Conservação e da Natureza

INE – Instituto Nacional de Estatística

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SEPNA - Serviço de Proteção da Natureza e do Ambiente da Guarda Nacional Republicana

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Nota Introdutória

Dado que algumas espécies, nas últimas décadas, desaparecem tanto a nível nacional como mundial a um ritmo acelerado e de forma preocupante, torna-se crucial fomentar nos mais pequenos a consciência da importância da proteção dos seres vivos e do planeta. Desta forma estarão mais aptos para a tomada de decisões que asseguram a sobrevivência de algumas espécies, nomeadamente o lobo que é o animal visado neste estudo.

A escolha da temática “os seres vivos” deve-se ao facto dos animais fazerem parte do quotidiano das crianças desde muito cedo mas também pelo gosto pessoal por seres vivos. Deste modo, e porque é um tema muito vasto e com possibilidade de englobar vários subtemas, o estudo que se apresenta focou-se apenas num animal selvagem. Paralelamente, a intervenção educativa foi feita na região do Minho, Norte de Portugal, uma zona de serra e de floresta favorável para a espécie lupina. O lobo ibérico é uma espécie que habita nesta região e que faz parte da biodiversidade do nosso país apesar de ser uma espécie em perigo de extinção.

Deste modo o presente estudo irá incidir sobre aspetos focalizados na área de Estudo do Meio tendo sempre em conta a perspetiva interdisciplinar. O Ministério da Educação (2004) refere que “...o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p. 101). Assim sendo considerou-se pertinente formular os seguintes objetivos: (1) conhecer as concepções das crianças e familiares relativamente ao animal lobo e ao perigo da sua extinção, de modo a (re)construir as suas ideias; (2) desenvolver atividades didáticas tendo como tema transversal – o lobo; e (3) avaliar as aprendizagens das crianças decorrentes das atividades didáticas. Segundo o Ministério da Educação (2004) “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (p. 101). Com estas abordagens pretende-se valorizar a área de Estudo do Meio como área integradora de todas as outras e sensibilizar as crianças para a preservação da natureza e das espécies animais.

Relativamente à estrutura, este relatório encontra-se tripartido em capítulos. O capítulo I relaciona-se com o enquadramento da PES II. Apresenta uma breve caracterização do meio local onde se desenvolveu esta investigação, do contexto escolar, da sala de aula e da turma com a qual se desenrolou o trabalho. No findar deste capítulo são apresentadas as áreas

de intervenção que foram abordadas ao longo da PES II. O capítulo II é a parte mais extensa deste relatório e diz respeito ao estudo investigativo. Uma primeira parte relata a orientação para o problema e respetivos objetivos deste estudo. Seguidamente apresenta-se a revisão de literatura que sustenta e fundamenta o estudo investigativo desenvolvido. Numa terceira parte, que se refere à metodologia adotada, descrevem-se os participantes, as técnicas de recolhas de dados, as intervenções e os procedimentos relativos à análise dos dados e a sua respetiva análise. Seguem-se as conclusões e as limitações do estudo.

No terceiro e último capítulo deste relatório apresenta-se uma análise crítica e reflexiva do percurso ao longo da PES I e da PES II, terminando-se com as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II

Neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Primeiramente serão caracterizados os aspetos estruturais do contexto e do meio envolvente, a escola e, em seguida, serão caracterizadas as particularidades referentes ao espaço sala, incluindo a descrição dos recursos humanos e dos materiais disponíveis. A turma em que decorreu a intervenção também será caracterizada pois o conhecimento das peculiaridades de cada aluno é fundamental para a estruturação e desenvolvimento proveitoso das aulas para obter o sucesso dos alunos e do trabalho enquanto professora estagiária. São ainda apresentadas as áreas de intervenção, remetendo para os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas.

Caraterização do contexto educativo

Caraterização do meio local

O contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) insere-se numa freguesia pertencente ao concelho de Ponte de Lima - uma Vila do distrito de Viana do Castelo. Ponte de Lima, a vila mais antiga de Portugal, é o Minho em toda a sua rusticidade e beleza paisagística situada em pleno coração do Vale do Lima, a 23 quilómetros de Viana do Castelo. Ocupa cerca de 320,25 km² e segundo os Censos de 2011, Ponte de Lima é um concelho composto por cerca de 42 512 habitantes (INE, 2011). Terra plena de história delimitada a Norte pelos concelhos de Paredes de Coura e Vila Nova de Cerveira; a Sul pelo concelho de Barcelos; a Nascente pelos concelhos de Vila Verde, Ponte da Barca e parte de Arcos de Valdevez e a Poente pelos concelhos de Viana do Castelo e Caminha. Toda a área de fronteira é predominantemente florestal. O concelho de Ponte de Lima é constituído por 39 freguesias devido à recente reorganização administrativa, que agregou algumas das 51 freguesias que o compunham.

A freguesia onde está situado o centro escolar possui cerca de 17, 1 Km² e cerca de 464 habitantes (INE, 2011). Pequena e encantadora, esta freguesia está situada numa zona rural. As principais atividades económicas estão ligadas à agricultura, pecuária e ao pequeno comércio. É uma das mais belas freguesias, não só do concelho de Ponte de Lima, mas, também, de toda a região minhota, face às magníficas paisagens naturais e dos seus encantadores cursos de água. Apesar destes importantes aspetos há outras atratividades

onde o homem assume a sua responsabilidade pela sua qualidade inquestionável: o património arquitetónico.

Quem visita a cidade de Ponte de Lima pode desfrutar de uma notável qualidade de vida, quer por via da tranquilidade e segurança que a cidade oferece quer pela riqueza do seu património natural, monumental e histórico, assim como pela existência de excelentes equipamentos culturais, sociais e desportivos.

Caraterização do contexto escolar

O centro escolar onde decorreu a PES II é um edifício com rés-do-chão e primeiro andar e acolhe crianças do pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, essencialmente, embora este ano letivo tenha uma turma de 2.º ciclo do ensino básico. Além dos cerca de 270 alunos do pré-escolar, do primeiro ciclo e do quinto ano, recebe ainda várias dezenas de outras escolas, em aulas sobre o ambiente, que lá têm o seu alojamento.

Este é um edifício recente, estreando-se no ano letivo 2012/2013, tem instalações excelentes para dar às crianças os confortos que necessitam bem como materiais didáticos, dispondo assim, por exemplo, de uma sala de ciência muito bem equipada. Está implantado numa área de 35 000 metros quadrados e conta com sete salas de aula do primeiro ciclo (uma do 1.ºano, duas do 2.ºano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano); quatro do pré-escolar; uma do 5.ºano; quatro salas de atividades; um ginásio; uma sala de ciência; uma sala de professores; uma sala para a coordenação do Centro Educativo; um refeitório de 440 m²; um recreio com campo de futebol e parque infantil; um polivalente; um gabinete pertencente à Quinta Pedagógica; um gabinete pertencente à Associação de Pais e uma biblioteca com sala de informática. A biblioteca é um espaço privilegiado da vivência da comunidade escolar, interferindo inequívoca e positivamente no sucesso educativo como instrumento indispensável no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento de competências transversais.

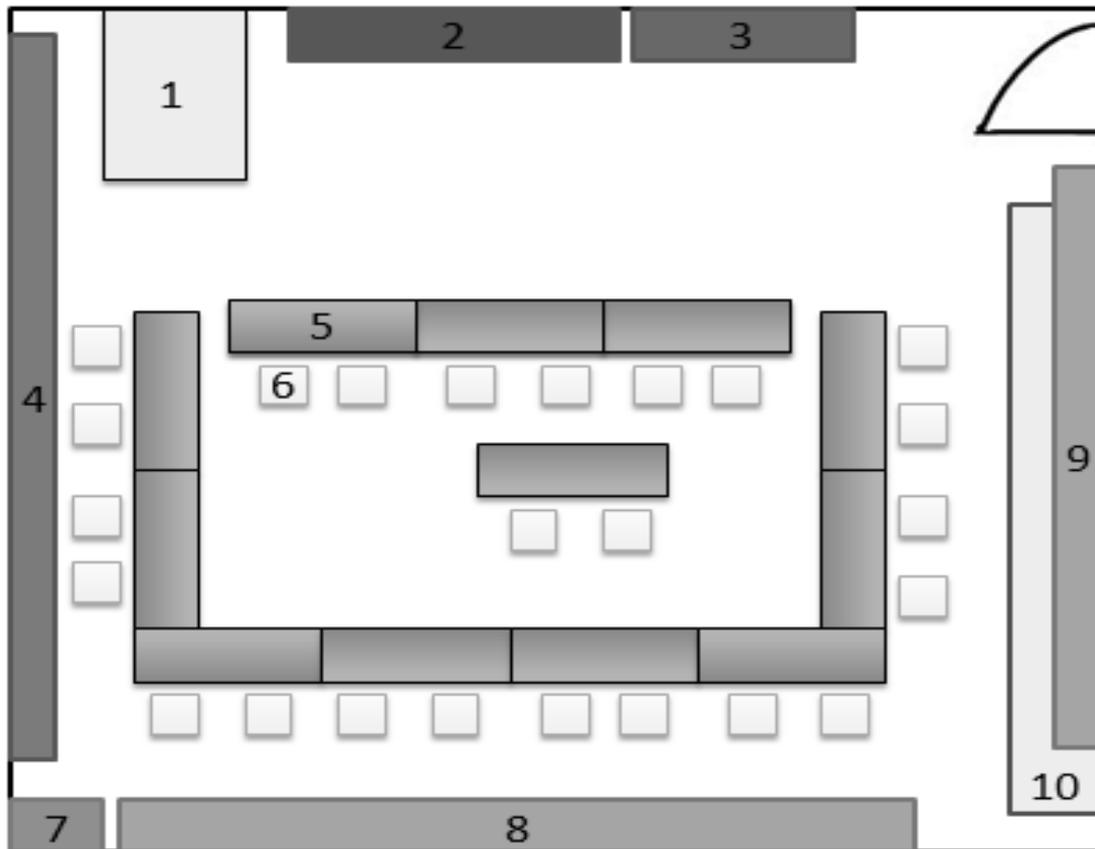
Caraterização da sala de aula

Numa primeira abordagem houve a oportunidade de fazer uma visita à instituição que se caracteriza por excelentes divisões com condições magníficas. Segundo Arends (1995) “A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua gestão.” (p. 85). Deste modo, a sala de aula tem as dimensões necessárias para o bom desenrolar da aula possuindo também grandes janelas que permitem um adequado arejamento e uma boa iluminação com luz natural. É um espaço bastante apelativo à aprendizagem.

Dentro da sala há um computador com acesso à Internet e um retroprojektor. Tem um quadro interativo e o mobiliário encontra-se em estado de conservação razoável. Existem armários onde se guarda o material que existe na sala: os manuais escolares, cadernos, *dossiers* de arquivo, etc.. Na sala existem também vários cartazes ilustrados referentes a conteúdos curriculares que os alunos abordam assim como trabalhos realizados pelos alunos que podem ser revisitados sempre que for oportuno. Assim, proporciona-se um ambiente mais acolhedor e convidativo para os alunos. Na voz de Arends (1995) “o professor não tem de ser um artista ou um arquiteto de interiores para decorar uma sala de aula e torná-la num local agradável para os alunos. Nem são necessárias grandes quantidades de dinheiro. De facto, os alunos podem até ajudar a produzir uma sala com aspeto interessante e acolhedor. Muitos alunos sentem-se bem quando veem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos.” (p. 96).

A disposição das mesas usada pelo professor é em forma de ferradura, para proporcionar um ambiente favorável à concentração e atenção dos alunos mas também para proporcionar, ao professor, uma melhor aproximação aos alunos. Segundo Newsome citado por Arends (1995) esta disposição permite ao professor «manter o contacto visual com todos os alunos, e a sala parece ter mais espaço» (p. 94). A disposição do mobiliário na sala depende de cada professor, da sua perspetiva relativamente ao grupo, adaptando-o ao seu método de trabalho. Deste modo, e concordando com Arends (1995), o professor pode e deve adotar ao longo do ano diversas formas de organização da sala, dependendo da atividade a realizar. Em diferentes momentos do estágio foi necessário alterar a disposição do mobiliário, juntando as mesas para realizar atividades de grupo. A planta da sala poderá ser observada na página seguinte (figura 1).

Figura 1: Planta da sala de aula



Fonte: Elaboração Própria

Legenda:

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 1- Secretária do professor | 6- Cadeiras dos alunos |
| 2- Quadro de marcadores | 7- Aquecedor |
| 3- Quadro interativo | 8- Expositores |
| 4- Janelas | 9- Expositores |
| 5- Mesas dos alunos | 10- Armário |

Caraterização da turma

A turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico na qual incidiu a intervenção era do 3.º ano de escolaridade. Inicialmente era composta por dezanove alunos - oito do sexo feminino e onze do sexo masculino – sendo um deles com Necessidades Educativas Especiais e outro que está a repetir o ano. Duas das crianças da turma são de nacionalidade distinta, uma francesa e outra indiana, demonstrando estar bem integradas no conjunto dos seus colegas. Em novembro, o aluno de nacionalidade indiana do sexo masculino foi para o seu país de origem, ficando assim a turma com dezoito alunos, oito do sexo feminino e dez do sexo masculino. O nível etário destes alunos é de 8/9 anos de idade à exceção do aluno repetente que é mais velho um ano. São crianças, na sua maior parte, oriundas de famílias estruturadas, mas com um nível socioeconómico baixo.

Ao nível das habilitações literárias dos pais dos alunos em análise, destaca-se o ensino secundário dado que catorze dos progenitores tem o 12.º ano de escolaridade, seguindo-se o 9.º ano de escolaridade com seis, a licenciatura com cinco pais, cinco com o 6.º ano, dois com o 7.º ano e apenas um com o 11.º ano e um com o 8.º ano. É de salientar que a escolaridade das mães é superior à dos pais, apesar de não se conhecerem as habilitações de dois dos pais. No que se refere às atividades profissionais destaca-se o setor da indústria e do comércio e dos serviços (público e privado), sendo que três pais se encontram em situação de desemprego e um é emigrante.

Relativamente ao comportamento em contexto de sala de aula os alunos são no geral assíduos e pontuais mas bastante faladores e um pouco desinteressados para a aprendizagem escolar, tendo uma capacidade de atenção muito limitada o que perturba o ambiente de aprendizagem. São alunos participativos mas não são capazes de respeitar as convenções que regulam a interação como ouvir os outros e esperar pela sua vez para falar e aquando as participações demonstram insegurança naquilo que dizem. No entanto são alunos meigos, alegres e sociáveis que permitiram desde o início uma relação de afetividade muito boa.

A análise dos conhecimentos e competências dos alunos nas várias áreas disciplinares permitiu a identificação de alguns problemas que merecem atenção. No âmbito do Português os alunos apresentam dificuldades na leitura fazendo-a ainda com pouca fluidez e de forma muito pausada, possuem pouco vocabulário, escrevem com muitos erros ortográficos e têm imensas dificuldades em estruturar um texto. Na área da Matemática, a maioria das crianças do grupo tem dificuldades na explicitação do raciocínio e no cálculo mental apoiando-se frequentemente em material palpável para efetuar cálculos, resolver problemas, etc.. O Estudo do Meio provoca grande entusiasmo e interesse nos alunos embora seja pouco

abordado em contexto de sala de aula pelo professor. Nesta área estão no geral mais atentos, colocando questões e experiências vividas e revelando inúmeras curiosidades. A área das Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora) é também do agrado dos alunos, mostrando-se sempre bastante motivados para atividades que as integrem.

Em suma, e tendo em conta a caracterização geral da turma, houve necessidade de adotar uma metodologia de trabalho centrada nos interesses e dificuldades dos alunos de maneira a captar a atenção deles e motivá-los para as aprendizagens.

Áreas de intervenção

A PES II está estruturada para que a intervenção em contexto educativo seja em par pedagógico. Desta forma esta prática decorreu durante quinze semanas sendo que as primeiras três foram apenas de observação. As semanas de observação tinham como foco conhecer os interesses, competências e dificuldades da turma assim como as estratégias e os métodos utilizados pelo professor cooperante. Para iniciar a preparação das implementações foi fornecido pelo professor cooperante material relativo ao agrupamento e à escola, nomeadamente o plano curricular do agrupamento, o plano de turma, o projeto educativo e o plano anual de atividades. As restantes doze semanas foram distribuídas alternadamente pelo par pedagógico. Cada elemento do par teve seis semanas de implementação embora só estivessem presentes no contexto três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), exceto duas semanas que foram de regência completa em que o par esteve presente no contexto os cinco dias da semana.

O processo de ensino/aprendizagem e a relação professor cooperante com o par pedagógico foi um fator primordial para que o processo educativo decorresse com normalidade e sucesso. As atividades foram planificadas em conformidade com o que o professor cooperante transmitia. No entanto, é no aluno que se centra todo o processo de ensino/aprendizagem e, sendo assim, é para ele que se canalizou o esforço e desempenho do par pedagógico.

Na área de Estudo do Meio foram abordados vários conteúdos delineados pelo Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que respeita ao *BLOCO 1 - À DESCOBERTA DE SI MESMO* foram abordados os seguintes conteúdos: DOMÍNIO - O SEU CORPO: as funções vitais (reprodutora/sexual); os sentimentos e suas manifestações; situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio, fome, conforto, dor...); estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...); órgãos do aparelho reprodutor e a localização desses órgãos em representações do corpo humano; DOMÍNIO - A SAÚDE DO SEU CORPO: a importância do ar puro e do sol para a saúde;

identificação de perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas; quanto ao DOMÍNIO - A SEGURANÇA DO SEU CORPO foram abordadas algumas regras de primeiros socorros. Relativamente ao *BLOCO 2 – À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES*, os conteúdos lecionados foram: DOMÍNIO – O PASSADO DO MEIO LOCAL: figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral; factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...); vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); alfaias e instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...); feriado municipal (acontecimento a que está ligado) e a importância do património histórico local; costumes e tradições de outros povos assim como culturas da sua comunidade e conhecer símbolos locais (bandeiras e brasões). Quanto ao *BLOCO 3 – À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL*, o domínio abordado foi: OS SERES VIVOS DO AMBIENTE PRÓXIMO, nomeadamente, a comparação e classificação de plantas segundo alguns critérios, tais como: plantas comestíveis e não comestíveis, folha caduca ou persistente, forma da folha, forma da raiz, cor da flor, ... (constituição de um herbário); a utilidade das plantas (alimentação, mobiliário, fibras vegetais...); experiências - reprodução das plantas (germinação das sementes, reprodução por estaca...); fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo), construir cadeias alimentares e comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modos de vida. Nesta área curricular recorreu-se com alguma frequência a vídeos, experiências e atividades de expressão plástica de maneira a materializar os conteúdos lecionados.

Quanto à área da Matemática foram abordados os três domínios que regem neste programa, Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Deste modo foram abordados vários conteúdos: no domínio dos Números e Operações, - numeração romana, leitura por classes e por ordens de números naturais até um milhão, tabuadas, cálculo mental: produto por 10, 100, 1000, etc., produto de um número de um algarismo por um número de dois algarismos, representação de frações na reta numérica, frações equivalentes e a noção de número racional e resolução de problemas. No domínio da Geometria e Medida foram abordadas as figuras geométricas: circunferência, círculo, superfície esférica e esfera; centro, raio e diâmetro, identificação de eixos de simetria em figuras planas e no domínio da Organização e Tratamento de dados, representação e tratamento de dados através do diagrama de caule-e-folhas, frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude. Tendo em conta as dificuldades dos alunos nesta área curricular, o par pedagógico optou por incutir desde logo uma rotina com um jogo de cálculo mental que

permitiu colmatar algumas das dificuldades da turma bem como a partilha oral da explicitação do raciocínio.

Relativamente à área do Português foram abordados todos os domínios predefinidos pelo programa para o ano de escolaridade em questão: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Todavia foram vários os conteúdos lecionados: interação discursiva tendo em conta princípios de cortesia; produção de discurso oral (reconto de uma história, dramatização, apresentação oral, pequeno discurso persuasivo); leitura e compreensão de vários tipos de texto; textos de características narrativas, expositivas/informativas, descritivas); pesquisa e registo de informação; ortografia e pontuação (sinais gráficos, sinais auxiliares da escrita e sinais de pontuação); produção de textos (relação e organização de ideias e tema); fonologia (classificação de palavras quanto ao número de sílabas, sílabas átonas e tónicas e classificação quanto à sílaba tónica); classes de palavras (nome próprio e nome comum); morfologia e lexicologia (família de palavras, sinónimos e antónimos; flexão nominal e adjetival em género e em número e sintaxe (tipos de frase: frase declarativa, frase interrogativa e frase exclamativa). Relativamente às obras de literatura infantil foram trabalhadas com frequência permitindo explorar e desenvolver não só a leitura mas também inculcar competências ligadas à interpretação das obras (Educação Literária). É de realçar, também, o destaque dado à produção de texto com o objetivo de tornar os alunos mais capazes na produção escrita, uma vez que eram pouco imaginativos e escreviam com muitos erros ortográficos.

As Expressões apresentam-se distribuídas por quatro áreas: Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Tendo em conta que as implementações eram durante três dias da semana, nem sempre era possível abordar as quatro na mesma semana. No entanto as atividades referentes às expressões surgiam em articulação com as outras áreas curriculares (dramatização de histórias com fantoches como “O Capuchinho Vermelho”, construção de fantoches com o lobo, bilhete de identidade do animal, desenho e pintura com simetrias, estendal de histórias, etc.). As atividades realizadas no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora eram implementadas semanalmente. No decorrer das semanas foram explorados alguns dos blocos programáticos para o ano de escolaridade em questão tendo em conta os materiais que o par pedagógico arranjava assim como o que a escola dispunha. Tentava-se sempre que possível levar o tema a trabalhar na semana até às aulas de expressão e educação físico-motora proporcionando assim a interdisciplinaridade. Relativamente ao Bloco 1 – Perícia e Manipulação (realização de ações motoras básicas segundo uma estrutura rítmica ou uma combinação de movimentos como driblar, pontapear, receber e lançar a bola); Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios (diferentes formas de locomoção como correr, saltar, rastejar, fazer a cambalhota à frente e à retaguarda, etc.), Bloco 3 – Ginástica (saltar à corda,

salto de barreira, roda, pino de cabeça, rolar uma bola sobre diferentes superfícies do corpo, cambalhota à frente e à retaguarda), Bloco 4 – Jogos (jogos coletivos com bola como: jogo de ameaças ao lobo, jogo de passes, futebol, etc.) e Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (exercitação de movimentos com uma combinação rítmica em ambientes musicais).

A turma possuía um horário semanal que incluía todas as áreas curriculares, no entanto, o professor cooperante deu liberdade ao par pedagógico para flexibilizá-lo uma vez que o trabalho ao longo das semanas foi feito numa lógica interdisciplinar em que nenhuma área surgia de forma isolada. Neste sentido é possível aferir esta articulação interdisciplinar nas planificações que foram elaboradas ao longo da PES II, das quais se apresenta apenas um exemplo (Anexo 1).

O par pedagógico decidiu que ao longo das suas intervenções teriam uma obra literária para explorar com a turma e esta planificação não foi exceção. A obra literária escolhida foi “A manta – uma história aos quadrinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins e Yara Kono dado que o tema central é a família. Com ela pretendeu-se despertar a atenção e o olhar atento dos alunos para a partir de elementos presentes na história anteciparem o conteúdo em causa, estimulando a criatividade e imaginação uma vez que era uma das dificuldades sentida pelos alunos e um desafio/obstáculo a ser superado. Desta forma o domínio da Educação Literária pertencente à área curricular de Português foi abordado mediante a implementação de atividades de pré-leitura e pós-leitura. Tendo em conta a importância de incentivar a participação das famílias no processo educativo dos seus educandos foi solicitado a um encarregado de educação para fazer a respetiva leitura da obra, proporcionando-se assim um ambiente acolhedor e mais familiar. No domínio da Gramática foram abordados os sinais de pontuação e os sinais auxiliares da escrita para a elaboração de um texto a partir de um retalho de tecido que representaria uma parte do manto (Pálío) de um Romano. A partir do tecido os alunos criaram uma história, inventando personagens e enredos tendo em atenção o vocabulário utilizado como a pontuação.

Para abordar a área de Estudo do Meio e dando seguimento à história estudada que retrata uma família, os alunos fizeram a árvore genealógica da sua família até à 3.ª geração, em que teriam de fazer a respetiva distinção entre os familiares maternos e paternos assim como reconhecer datas e factos significativos da história da família.

A concorrer a esta temática, também na área curricular de Matemática, os alunos resolveram problemas elaborados com excertos da obra literária trabalhada. Nesta mesma área foi tratada a numeração romana dando a conhecer aos alunos os diferentes sistemas de numeração. O mais conhecido dos alunos é o sistema indo-árabe mas o sistema representado através de letras suscitou interesse nos alunos porque já tinham observado em mostradores

de relógios antigos, edifícios e túmulos mas não sabiam fazer a sua leitura, sendo que alguns alunos prontamente reponderam que observaram: - “nalguns relógios, nos das igrejas”.

Na área das Expressões os alunos tiveram de elaborar um manto de um romano recorrendo a sequências de imagens. Elaboraram também uma manta de retalhos da turma, junto da família escolheram um retalho que lhes fizesse lembrar algum acontecimento e teriam de escrever essa descrição numa pequena folha. No final tiveram de partilhar com a turma bem como colarem o seu retalho com o do seu colega até formarem a manta de retalhos e memórias.

Concluindo, considera-se que o fator mais favorecedor do envolvimento e aprendizagem dos alunos nestas semanas de intervenção foi a articulação conseguida entre as diferentes atividades das diferentes áreas curriculares assim como as estratégias utilizadas. Com o intuito de desenvolver aulas dinâmicas, foram utilizadas diversas estratégias, tais como o diálogo com os alunos criando uma boa relação pedagógica, o uso do manual, o recurso a materiais audiovisuais (apresentação multimédia, vídeos e recursos áudio) e ainda atividades lúdicas como forma de consolidação dos conteúdos abordados. O professor deve diversificar as estratégias de ensino/aprendizagem pois podem ser um contributo muito importante para o sucesso escolar dos alunos. O manual escolar foi utilizado como complemento ao lecionado.

A avaliação dos alunos foi feita regularmente através da observação direta, tendo sido marcada pela eficiência dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas.

CAPÍTULO II – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, primeiramente, será apresentado o porquê da escolha deste estudo, a definição do problema e os objetivos estipulados para a investigação assim como a revisão de literatura. Em seguida, descreve-se a metodologia, apresentam-se e analisam-se os dados e, no final, expõem-se as conclusões do estudo.

Orientação para o problema

Apesar do Estudo do Meio fazer parte integrante do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo da PES II verificou-se uma certa ausência desta área na prática educativa observada. Como tal, esta constatação despoletou o interesse para criar estratégias impulsionadoras à transdisciplinaridade tendo como eixo central a área de Estudo do Meio.

Contudo existem algumas lacunas relativamente a esta área curricular, nomeadamente na carga horária que é atribuída, sendo esta consideravelmente inferior comparativamente às áreas curriculares de Português e Matemática. Em contrapartida as áreas curriculares das expressões e do inglês, do ponto de vista geral, encontram-se no mesmo patamar que a área de Estudo do Meio. Outro dos problemas identificados é a diminuta importância que os docentes atribuem ao Estudo do Meio, em relação às outras áreas curriculares. Para Charpak (1996) “A escola (...) deve ampliar o campo de acção e não limitar os seus esforços unicamente ao «ler, escrever e contar». Com efeito, a ciência desempenha um papel essencial nas sociedades contemporâneas. Transforma as nossas maneiras de viver.” (p. 10).

A área curricular do Estudo do Meio permite expandir o conhecimento e a compreensão do mundo que nos abraça; quer a nível físico quer a nível social. Como afirma Roldão (1995) “(...) encare-se o Estudo do Meio como uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer «crescer» no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referências.” (p. 16). Como tal, é fundamental que os alunos adquiram conhecimentos, capacidades, competências e valores para uma melhor compreensão e inserção na sociedade, assim como o gosto pela natureza que os envolve. Por isso é importante incutir nas crianças, desde os primeiros anos de vida, o gosto pelos vários temas do Estudo do Meio, como por exemplo a fauna e a flora, que se apresentam com grande potencial para o estabelecimento de ligações com as grandes questões ambientais atuais: a biodiversidade, a poluição, as alterações climáticas, entre outros.

Sendo a escola o pilar para conceber e construir conhecimentos e aprendizagens e, como é uma área curricular que requer, por vezes, alterações nas práticas educativas,

infelizmente, não lhe é atribuído o devido valor. Cabe à escola fornecer os “mapas” de um mundo complexo e constantemente agitado e, em simultâneo, oferecer uma “bússola” que permita navegar e descobrir através dele (Delors et al., 1999, p. 91). De acordo com Costa (1999) a escola deverá ser o local onde “se personaliza, socializa e educa” (Costa, 1999). O Estudo do Meio é uma área curricular geradora de novas aprendizagens noutras áreas curriculares do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não é uma área curricular a ser trabalhada de forma isolada, conforme afirma Roldão (1995, p. 16) “(...) como se o meio tivesse muros que separaram(...)”! Por conseguinte, no presente estudo, a área de Estudo do Meio foi abordada de forma transdisciplinar, considerada como uma via mais produtiva para os alunos.

O tema escolhido para esta investigação relaciona-se com a área curricular de Estudo do Meio, mas articula-se com as restantes áreas curriculares. A intervenção educativa incluiu tarefas intencionalmente concebidas para a promoção do desenvolvimento de competências tanto da Matemática como do Português ou das Expressões. O Estudo do Meio tem como nenhuma outra área curricular, presente nos primeiros anos de escolaridade, a responsabilidade na construção dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (G. S. d. Carvalho & Freitas, 2010; Delors et al., 1999). Urge, por isso, valorizar a área de Estudo do Meio como área transversal e geradora de novas aprendizagens assim como aferir, desmistificar e clarificar algumas noções e conceções alternativas das crianças, nomeadamente sobre a fauna local.

Problema e objetivos

Face ao descrito anteriormente, e tendo por base a necessidade de valorização da área de Estudo do Meio, no geral, e da sensibilização para a importância da preservação de algumas espécies animais como o lobo ibérico, em particular, definiu-se como objetivo principal do presente estudo – Conhecer as conceções dos alunos, e respetivos pais e avós, sobre a espécie lupina, de modo a (re)construir essas ideias prévias. Como objetivos específicos definiu-se:

1. Conhecer as conceções das crianças e familiares relativamente ao animal lobo e a sua extinção;
2. Desenvolver atividades didáticas tendo como tema transversal – o lobo;
3. Avaliar as aprendizagens das crianças decorrentes das atividades didáticas.

Revisão de literatura

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica que sustenta este trabalho de investigação. Pretende-se enquadrar o problema e respetivos objetivos de investigação através da perspetiva de vários autores.

A área curricular de Estudo do Meio constitui a área fulcral na qual este estudo incide, dada a sua importância no desenvolvimento social e emocional dos alunos, seguido da importância da transversalidade na abordagem dos conteúdos do 1.º ciclo uma vez que esta investigação foi articulada nas diferentes áreas curriculares. Posteriormente será apresentado o tema da biodiversidade em educação e a relação humanos-animais, em particular o lobo.

A importância do Estudo do Meio no 1.º ciclo do Ensino Básico

O Estudo do Meio é necessário e indispensável para o desenvolvimento das crianças desde idades precoces, "(...) encare-se o Estudo do Meio como uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer «crescer» no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referências." (Roldão, 1995, p. 16). Assim, o Estudo do Meio tem uma forte vertente formativa, quer através da aquisição de conhecimentos mas também mediante o desenvolvimento de capacidades, algumas delas intrínsecas a esse conhecimento, e as mais diversas aptidões, habilidades e competências, sendo estas vistas como integradoras não só de conhecimentos mas também de procedimentos e atitudes.

O Programa de Estudo do Meio do 1º ciclo do Ensino Básico encontra-se organizado em blocos de conteúdos: bloco 1 – À descoberta de si mesmo; bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; bloco 3 – À descoberta do ambiente natural; bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços; bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos e o bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade que está direcionado apenas para o 3.º e 4.º anos de escolaridade. Como se pode verificar todos os blocos iniciam o seu tema com, "À descoberta de...", o que, como o próprio nome indica, implica descobrir! Deste modo o professor, juntamente com o aluno, deverá realizar um trabalho ativo com metodologias de descoberta, permitindo um crescimento construtivista, onde "o aluno é encorajado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento" (Roldão, 1995, p. 31). A afirmação do autor supracitado é confirmada por Cavaco ao

manifestar que apenas “aprendemos com o mundo mantendo viva a nossa curiosidade, questionando a realidade que nos rodeia” (Cavaco, 1992, p. 15).

A área de Estudo do Meio é uma área que proporciona diversas explorações que promovem, entre professor e alunos, a comunicação, discussão e argumentação; uma vez que é uma área promissora à exposição de experiências e conhecimentos que as crianças foram acumulando ao longo da sua vida com o contacto com o meio que as rodeia. Carvalho (1995) “(...) defende uma perspectiva de ensino mais heurística, tendo sobretudo em vista racionalizar as inter-relações entre saberes da área curricular e saberes do aluno, entendidos como sujeitos e não como objeto de conhecimento. ” (p. 351). É considerada não só uma área privilegiada pelo seu carácter global mas também porque se assume com um importante papel no desenvolvimento de competências dos alunos, dentro de uma perspectiva construtivista de aprendizagem.

É de ressaltar que para que haja uma aprendizagem eficaz também deverão haver normas e regras a cumprir, assim como proporcionar um ambiente de sala de aula favorável à exposição oral. Consequentemente “há que favorecer um clima de empatia, confiança e à-vontade; promover uma atmosfera de liberdade, em que os alunos regulam a sua própria conduta com a noção dos limites para além dos quais é posta em causa a saudável convivência do grupo. Trata-se de dar à criança a margem de autonomia indispensável para que o pensamento genuíno e a ação própria aconteçam.” (Sá, 1994, pp. 66, 67). Desta forma o processo de ensino deverá ser sempre direcionado pela ação intencional do professor promovendo e provocando uma atmosfera de estimulação do pensamento e da criatividade assente em princípios de respeito mútuo, permissão de autonomia para a exposição oral assim como para a expressão de afetividade. Se esta forma de ensinar for tida em atenção, com certeza, os resultados dos alunos serão manifestos. Assim, os alunos desenvolvem as suas capacidades cognitivas, melhoram a qualidade das suas aprendizagens nos diversos domínios, desenvolvem competências para resolver problemas do quotidiano e tornam-se mais reflexivos, tornam-se pensadores críticos e ativos, desenvolvem competências sociais, promovem a sua autoestima, a motivação interior, a autonomia, a capacidade de tomar decisões e de lidar com situações de insucesso. Em concordância com a afirmação de Sá (2010) “Esta vivência de aprendizagem promove a inteligência emocional dos alunos, o que eleva o desempenho do seu intelecto e faz deles sujeitos com mais elevada consciência de si próprios.” (p.5). No entanto, para Roldão (1995) o Estudo do Meio é também “Uma área curricular vocacionada para o estudo e compreensão da realidade envolvente, na perspectiva de uma intervenção social e cívica futura.” (p. 9).

Nas crianças muito novas as aptidões e a imaginação são surpreendentes e a área curricular em questão é por si só cativante e repleta de aprendizagens nas diversas áreas

curriculares; “(...) a criança é extraordinariamente receptiva às ciências da natureza: o seu ensino desenvolve a personalidade, a inteligência, o espírito crítico e a relação com o mundo.” (Charpak, 1997, p. 27). O mesmo autor defende que o Estudo do Meio é uma área que assume múltiplas formas: manipulação, interrogação, direito à tentativa e ao erro, observação, expressão, comunicação, verificação, mas também trabalho de análise e de síntese, sem esquecer a imaginação e admiração. É também uma área indispensável para o desenvolvimento da criança uma vez que proporciona conhecimentos, competências e comportamentos de que toda a criança se deve dotar para crescer e viver nas sociedades desenvolvidas, necessários à vida em sociedade! Porque é uma área curricular que amplia a inteligência e suscita uma reflexão sobre a ética, a justiça, o sentido moral dos nossos atos e das nossas descobertas. O ensino das ciências e do Estudo do Meio permitem abordar o universo natural mas também permitem a interdisciplinaridade nas restantes áreas curriculares dando a entender à criança o porquê de ler, o porquê de escrever, o porquê de aprender a gramática, a ortografia, a conjugação, a proporcionalidade, etc. Justificar como e porquê se faz determinada experimentação, anotar os resultados para não os esquecer, e para os comunicar, tudo isso exige o domínio da linguagem. Para muitos professores a área de Estudo do Meio é um pouco para quebrar a rotina do português e da matemática e por vezes acham-na uma “perda de tempo”. No entanto “o ensino científico contribui para a construção do saber, do saber fazer e do saber ser de uma criança na sua globalidade. Na verdade «perder» tempo desta maneira acaba por ser ganhar tempo.” (Charpak, 1997, pp. 30, 42).

Desde tenra idade que as crianças são curiosas pelo meio envolvente - a natureza e os seres vivos provocando nelas uma série de questões. Estão constantemente rodeadas por acontecimentos que as levam a perguntar porquê, o quê, quando e onde. Os seres vivos animais são os que mais fascinam o ser Humano pela relação afetiva recíproca que consegue manter e, por isso, também, geram mais curiosidades, dúvidas e incertezas. É papel do professor manter a curiosidade natural das crianças, assim como partilhar a sua curiosidade, com vivacidade e entusiasmo, utilizando os processos científicos para transmitir informações e conhecimentos. É fundamental que as crianças não percam o sentimento de curiosidade ou o desejo de investigar. A curiosidade deve ser alimentada e as crianças devem ser desejosas de descobrirem porquê, o quê, quando e onde, de forma a trabalharem em harmonia com a natureza (Sherwood, Williams, & Rockwell, 1987, pp. 11- 12).

Vários autores afirmam, como mencionado acima, que a área de Estudo do Meio é uma área «completa» ao nível de aprendizagens e faz parte da formação de cada um de nós, do nosso desenvolvimento pessoal e da progressiva amplificação do campo intersubjetivo que estrutura as relações entre as pessoas e dá sentido à visão do mundo de cada um de nós. Desta forma, as pessoas agem e são agidas, modelando-se numa relação dialética com a

natureza e o meio que as rodeia, recriando-se numa interiorização pessoal e única de hábitos, costumes e valores que herdou de uma sociedade. Todavia, o quotidiano da vida escolar manifesta-se, ainda hoje, contraditório. Assim, acontece que geralmente as práticas escolares desenvolvem-se no perímetro fechado da sala de aula e por vezes cingidas apenas às áreas curriculares consideradas “importantes”, enquanto se vem afirmando a necessidade de todos, e de cada um, passe não só pela educação pelo ambiente como para o ambiente, como condição para se vir a produzir outra, e melhor, qualidade de vida (Cavaco, 1992, pp. 15-16).

O cientista mais famoso do século XIX referiu que «...as ciências não são apenas um conjunto de leis, um catálogo de factos sem qualquer relação uns com os outros. São uma criação da mente humana, com as suas ideias e conceitos inventados livremente.» (Einstein & Enfield, 1938). As crianças, mais do que os adultos, inventam ideias e conceitos para dar sentido ao mundo em que vivem e é esta a origem do pensamento científico; inicialmente as ideias não estão interligadas e por vezes não correspondem à realidade, sendo por vezes contraditórias, incompletas e desarticuladas. O objetivo da escola é fornecer o contexto de aprendizagem, criando experiências e oportunidades de discussão, reflexão e conhecimento necessários à construção ou reconstrução de esquemas mentais adquiridos tornando-os articulados, coerentes e interligados para uma melhor compreensão de fenómenos naturais (Spodek & Howe, 2002).

Segundo a UNESCO o “conhecimento dos ecossistemas e da biodiversidade, e a interação dos humanos com os ecossistemas são importantes para nos ajudar a entender como gerenciar o nosso planeta para um futuro pacífico e sustentável”, daí a importância da área curricular que estuda o meio ambiente e a natureza, desde idades precoces, de forma a fomentar nas crianças comportamentos pró-ambientais.

Em suma a área de Estudo do Meio é importantíssima pois guarda respostas-chave para os desafios que a preservação e a proteção do meio ambiente colocam à sociedade. Uma melhor compreensão da natureza é essencial para a preservação da diversidade da vida e a sustentação do futuro da sociedade humana para que as próximas gerações possam usufruir do prazer de observar as mais variadíssimas espécies animais, essencialmente, mas não só!

A transversalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os conceitos transversalidade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade têm um papel relevante na articulação dos conteúdos escolares. No entanto, são inúmeras as vezes em que são confundidos quando na verdade cada um tem o seu significado, muito embora derivem todos da mesma palavra de origem - disciplina. Para tratar estes conceitos é importante ter alicerçado o significado de “disciplina”. Segundo Michaelis (1998) citado por Coimbra (2000) “disciplina é o conjunto de conhecimentos científicos, artísticos, linguísticos que se professam em cada cadeira de um instituto escolar.”. Para o mesmo autor o substantivo, disciplina, deriva do verbo aprender (Coimbra, 2000, pp. 54-55).

No entanto, tendo em conta a origem das palavras e a sua derivação pode-se concluir que os prefixos “pluri” e “multi” permitem deduzir algo que se quer juntar, junção de várias disciplinas; o prefixo “inter” faz lembrar algo que está entre, pretende estabelecer uma inter-relação, estabelecendo uma ação recíproca entre as disciplinas; o prefixo “trans” permite ir para além do que integra uma disciplina. Posto isto, todos os conceitos excluem a absoluta compartimentação das disciplinas (Pombo, 2006; Pombo, Guimarães, & Levy, 1994), tendo como denominador comum as três palavras: juntar, articular e ultrapassar.

Segundo os autores Coimbra (2000) e Filho (1997), a multidisciplinaridade consiste num conjunto de disciplinas que retratam o mesmo objeto, tema ou questão sem que os responsáveis estabeleçam uma ligação relativamente ao campo técnico ou científico. A multidisciplinaridade é um sistema que trabalha de forma independente tendo apenas em comum com as outras disciplinas a temática a ser abordada (Coimbra, 2000; Filho, 1997).

A pluridisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas mais ou menos "próximas" no campo do conhecimento que têm em comum os mesmo objetivos, não havendo necessidade de modificar a metodologia dessa mesma disciplina mas sim uma simples organização temporal de conteúdos programáticos. Esta organização passa pela colaboração na recolha de informação das disciplinas envolvidas assim como na sua análise havendo como meta o mesmo objetivo (Gallo, 2000; Pombo, 2006; Sommerman, 2006).

Para Bovo (2004), a interdisciplinaridade é a cooperação entre as várias disciplinas em que existe reciprocidade e enriquecimentos mútuos, pretendendo garantir a construção de conhecimentos que rompam as barreiras entre as disciplinas apontando para uma escola participativa, que deriva da formação social dos alunos em poder articular saber, conhecimento e vivência. Para que isso se efetive o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno (Bovo, 2004, p. 2). A interdisciplinaridade é uma organização do trabalho pedagógico que permite uma nova apreensão dos saberes, eliminando a absoluta

compartimentação estanque das disciplinas e passa para a comunicação entre os compartimentos disciplinares.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, com a integração global de várias ciências constituindo o ponto máximo da integração disciplinar. O objetivo é a compreensão do mundo real/presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Gallo, 2000; Nicolescu, 2000, p. 11). A transdisciplinaridade “não procura o domínio de várias disciplinas mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e ultrapassa.” (Gallo, 2000; Morin, Nicolescu, & de Freitas, 1994).

A transdisciplinaridade e a transversalidade sustentam métodos pedagógicos semelhantes. A primeira para além de articular várias disciplinas também abarca conhecimentos para a realidade. A transversalidade define-se como uma ponte entre o conhecimento científico e o quotidiano. Aponta portanto para uma transformação da prática pedagógica na medida em que ao incorporar questões sociais como a sócio ambiental, procura contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreender e intervir na realidade, por meio do acesso ao conhecimento acumulado e pela contextualização. No momento em que a transversalidade rompe as barreiras entre as diferentes áreas do saber, ela provoca uma postura epistemológica frente ao conhecimento, que se identifica com a interdisciplinaridade. Isto pressupõe um diálogo entre saberes, uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade (Dos Santos & Compiani, 2005).

A criatividade do professor e o seu sentido de oportunidade face às inúmeras possibilidades de exploração do Estudo do Meio numa perspetiva transversal promovem a aprendizagem global e harmoniosa dos alunos. Como afirma Roldão (1995) “esta área tem funcionalidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1.º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular de forma integrada aprendizagens das restantes áreas.” (Roldão, 1995, p. 31).

Segundo Rey (1996), o conceito de transversalidade prende-se à possibilidade de se estabelecer, ao longo da prática educativa, uma relação entre os conhecimentos científicos estruturados, concedidos pela organização curricular, e as questões do quotidiano. Desta forma, a transversalidade abre portas para a inclusão de saberes extraescolares (Rey, 1996).

O Ministério da Educação (1997) afirma que as crianças do 1.º Ciclo do EB apercebem-se da realidade de forma holística, por isso “o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.”

(Educação, 2004, p. 101). Por outro lado, o Estudo do Meio está no cruzamento de todas as outras áreas do currículo, podendo ser motivo e motor para aprendizagens nessas áreas. Assim, o Estudo do Meio desempenha um papel necessário na aquisição e desenvolvimento das competências gerais e transversais definidas pelo Ministério da Educação que se situam essencialmente nos domínios da relação interpessoal e do desenvolvimento da autonomia, da organização pessoal e da capacidade de resolução de problemas. Não será demais sublinhar o facto de estas competências serem essenciais para o ensino e aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, dos alunos bem como na sua vida quotidiana.

Biodiversidade e Educação

O termo – biodiversidade - descreve a riqueza e a diversidade do mundo natural. Define-se como um conjunto de todas as espécies de seres vivos existentes no planeta. O Instituto da Conservação e da Natureza (ICNF) decreta biodiversidade em termos de genes, espécies e ecossistemas, um conceito vulgarmente usado para descrever o número e a variedade dos organismos vivos. Numa perspetiva global, este termo pode ser considerado como sinónimo de "Vida na Terra", resultado de mais de 3 mil milhões de anos de evolução (ICNF, 2012).

A perda da biodiversidade é uma das maiores ameaças que a humanidade enfrenta causada pela perda e fragmentação de habitats decorrentes das atividades antrópicas. Desta forma, a temática sobre o meio ambiente ocupa um lugar particular na educação e representa uma área do conhecimento essencial na compreensão do equilíbrio e da complexidade do sistema terrestre de que todos dependemos.

Desta forma, deve-se promover uma educação com propósitos de promoção de um desenvolvimento sustentável mas, para suceder-se, requer intervenções educativas inovadoras que mobilizem conhecimento para a sua preservação, formando cidadãos capazes, mais aptos e conscientes para tomarem decisões quotidianas fundamentadas e responsáveis. Reconhece-se que a educação é a chave para uma necessária mudança de mentalidades e atitudes na sociedade. Segundo Petrash (1992) “Todos crescemos com a noção de que mais é melhor, de que aquilo que se estraga é para substituir por algo de novo, de que existe uma reserva infinita daquilo que precisamos. Estas ideias deixaram de ser viáveis e é necessário transmitir aos nossos filhos hábitos e atitudes mais conscientes do ponto de vista ecológico” (Petrash, 1992, p. 19). Este processo de consciencialização exige mudanças abruptas que só funcionarão com o acompanhamento das áreas da educação, ciência e ambiente. Deste modo, torna-se necessário estimular e reorientar a educação, seja ela formal, não formal ou até informal, formando cidadãos advertidos, participativos e conscientes da sua quota-parte de

responsabilidade por um futuro sustentável. Como tal, falta apenas dar o passo que guie à via irreversível de uma promessa assumida com a nossa natureza refletido numa constante observação sobre os nossos procedimentos.

Uma das prioridades da UNESCO é a integração da biodiversidade na educação e na aprendizagem pois, segundo esta organização, a biodiversidade é o principal campo de batalha da humanidade para a sustentabilidade e a base para ecossistemas saudáveis e para o desenvolvimento humano sustentável. Tem influência em vários aspetos da nossa vida, nomeadamente, na nossa segurança, para o nosso bem-estar e nas relações sociais para a nossa saúde. A inclusão desta temática na educação é uma forma para moldar novas formas de ver o mundo, inculcando novas práticas e comportamentos possibilitando a conservação da biodiversidade (UNESCO, 2016).

Segundo Carvalho (1995) o ensino inerente ao ambiente deve partir dos problemas do dia-a-dia, explorando o conhecimento científico para dar um novo sentido ao conhecimento comum (A. D. d. Carvalho, 1995, p. 356). Os conhecimentos científicos acerca da história da Terra são importantes para ajudar a gerenciar o planeta para um futuro pacífico e sustentável.

Humanos e outros Animais – o lobo

O grau de empatia, por parte do Ser-Humano, para com as diferentes espécies ou grupos taxonómicos tem sido alvo de análise e apresenta algumas congruências face aos resultados obtidos (Bjerke & Østdahl, 2004; Driscoll, 1995; Herzog & Foster, 2010; Kellert, 1980).

Neste âmbito é possível verificar concordância no que concerne à identificação de uma maior popularidade em relação aos grandes mamíferos e aos animais domésticos, em detrimento dos animais invertebrados e daqueles que são percecionados como perigosos para o bem-estar e integridade física direta ou indireta do Homem, ou mesmo devido à sua má reputação fruto de superstições, lendas ou fábulas. No entanto, de acordo com (Almeida, 2007) tem existido uma alteração da perceção negativa para alguns animais, principalmente junto das populações urbanas, nomeadamente o lobo.

A visão negativa que as crianças têm sobre este animal deve-se, essencialmente, à transmissão distorcida da realidade, uma tradição oral passada de geração em geração mas, também, muitas vezes transmitida pela literatura infantil. Uma tradição oral que rotula o lobo como devorador de humanos, especialmente crianças. Este carnívoro é entendido por uma parte da população como uma espécie perigosa que coloca em perigo a sua segurança, sendo mesmo referido como uma espécie enraivecida, esfomeada e furiosa (Almeida, Figueira, & Gonçalves, 2014; Cooper-Royer, 2007).

Estas percepções são fruto da falta de conhecimentos relativamente a algumas espécies. O conhecimento científico poderá ser uma ferramenta útil para ajudar a reconstruir as percepções culturais enraizadas sobre o lobo. A literacia científica relacionada com o tema poderá conduzir ao desmantelamento destas percepções, sensibilizando, em simultâneo, para questões ambientais que afetam a biodiversidade e, conseqüentemente, a manutenção da vida na Terra.

O lobo é um mamífero de grande porte, considerado o maior canídeo selvagem, no entanto é um predador de topo cuja função ecológica é muitas vezes incompreendida e historicamente suscitou ódios e mais recentemente preocupações relativamente à viabilidade enquanto espécie. Segundo o Grupo Lobo existem três espécies de lobos: o lobo vermelho (*Canis rufus*), o lobo da etiópia (*Canis simensis*) e o lobo cinzento (*Canis lupus*), sendo que a última espécie subdivide-se em cerca de trinta subespécies da qual faz parte o lobo ibérico (*Canis lupus signatus*) ("Grupo Lobo," 2017).

Nos primórdios deste século, o lobo ibérico ocupava uma grande variedade de biótopos da Península Ibérica. Porém, tem-se vindo a registar uma diminuição quer da área de distribuição quer do efetivo populacional deste canídeo resultado da perseguição humana, da redução das presas e da destruição e fragmentação do seu habitat. Conseqüentemente adquiriu, em Portugal, o estatuto de espécie EM PERIGO (Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal) sendo abrangido por legislação nacional específica (Lei n.º 90/88, de 13 de agosto e Decreto-Lei n.º 139/90, de 27 de abril), que lhe confere o Estatuto de Espécie Protegida ("Lobo-ibérico — ICNF," 2014).

Quanto ao aspeto físico este canídeo caracteriza-se por ter uma cabeça volumosa com orelhas rígidas, pequenas e triangulares e os olhos cor de topázio, oblíquos em relação ao focinho. O seu tamanho varia maioritariamente em função da disponibilidade de presas, todavia é, de todas as subespécies, a que apresenta menores dimensões e peso podendo medir entre 110 e 140 centímetros de comprimento e 70 centímetros de altura. O seu peso varia entre os 25 e 40 quilogramas sendo que as fêmeas tendem a ser mais magras. Possui uma cauda espessa e caída com 30 a 45 centímetros de comprimento. É um animal robusto com membros fortes e as patas são volumosas. É capaz de percorrer 60 quilómetros numa única noite, em marcha ou num trote ligeiro (Caetano, 2006). A pelagem do lobo ibérico varia entre o esbranquiçado na zona ventral e castanho amarelado no tronco. Modifica-se sazonalmente, sendo mais comprida, densa e com tons escuros no inverno e mais espessa, curta e com tons claros no verão. O dorso é marcado por uma lista negra que se estende do pescoço até à cauda. A designação *signatus*, em latim significa marca – indica as listas negras que o lobo apresenta na parte anterior das patas dianteiras (Glória, Rosa, & Cavadas, 2012; "Grupo Lobo," 2017; Nunes, 2000; Petrucci-Fonseca, 1990).

O lobo ibérico é um predador generalista consumindo desde pequenos roedores a mamíferos de grande porte. As presas preferenciais deste carnívoro são os ungulados silvestres. Em Portugal as principais presas selvagens para este carnívoro são o javali, o corso e o veado e as presas domésticas são a ovelha, a cabra, a vaca e o cavalo. Para além da predação, este carnívoro poderá ser necrófago alimentando-se de cadáveres de outros mamíferos (Nunes, 2000; Sillero-Zubiri, Hoffmann & Macdonald, 2004; Álvares, 2006).

Esta espécie localiza-se, exclusivamente, nas regiões do norte, centro e oeste da Península Ibérica associada a sistemas montanhosos de paisagens semisselvagens e pouco humanizadas. A sociedade lupina vive em grupos hierarquicamente estruturados designados por alcateias, geralmente formadas por um casal reprodutor e seus descendentes. Os lobos são dos carnívoros mais sociais e a vida na alcateia consiste num equilíbrio entre comportamentos de conflito e coesão, típico de um grupo familiar (Barja, Silván, & Illera, 2008; Glória et al., 2012). Na alcateia, geralmente apenas o par dominante se reproduz. Para se reproduzirem, os restantes lobos têm de abandonar a alcateia natal e procurar um novo território e um parceiro e assim formar uma nova alcateia. A época de acasalamento desta espécie acontece uma vez por ano, entre março e abril e após dois meses de gestação nascem as crias, entre maio e junho. Normalmente nascem cinco crias por ninhada, podendo, no entanto, haver ninhadas com o mínimo de duas crias e outras com máximo de onze (Glória et al., 2012; "Grupo Lobo," 2017; Silva, 2017). Os membros desta unidade social comunicam através de mensagens olfativas, vocalizações típicas (uivos) ou posturas corporais (L. Mech, 1970; Palacios, Font, & Márquez, 2007). Aquando o nascimento dos lobachos, toda a alcateia toma parte na sua criação pelo que durante a época de dependência das crias a área utilizada pela alcateia é menor (Demma & Mech, 2009).

Por vezes o território ocupado pelo lobo cruza-se com o do ser humano o que conduz a confrontos e mais do que qualquer fator ambiental ou ecológico é o Homem que possui um papel determinante na distribuição, ecologia e comportamento da espécie lupina (L. D. Mech & Boitani, 2010). Um dos fatores responsáveis pelo risco de extinção da população lupina no nosso país deve-se à ideia negativa que as pessoas têm sobre a espécie. Esta antipatia surgiu porque o lobo é um predador que, devido à falta de presas selvagens, caça e alimenta-se de gado doméstico para sobreviver, prejudicando a pecuária e as economias familiares. Consequentemente, as populações começaram a usar armadilhas para apanhar os lobos, como os fojos de pedra (Caetano, 2006). Outras das potenciais causas de redução da população lupina deve-se à destruição e fragmentação do seu habitat com a construção e desenvolvimento de estradas e com a implementação de grandes infraestruturas como parques eólicos e barragens, tudo isto associado ao crescimento da população humana e às

atividades antropogénicas. Há ainda a considerar a destruição da vegetação autóctone, o atropelamento e o envenenamento (Bekker & Iuell, 2003; Carreira, 2010).

Assim sendo, e para a conservação do lobo em Portugal é importante efetuar ações de sensibilização junto da população rural e urbana com vista à diminuição do conflito Homem-lobo e à liberalização face ao lobo pois “o lobo talvez mude a pele mas nunca a alma” (Erasmus de Rotterdam, 1992) e será sempre um animal com direito à vida como todos os outros. Para concluir, tal como descrito pelo Grupo Lobo (2017) “o lobo em Portugal tem um passado, ainda está presente e merece um futuro”!

Metodologia

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes envolvidos bem como os instrumentos utilizados neste estudo. Em seguida será feita uma descrição da intervenção educativa dando a conhecer as atividades implementadas.

Opções Metodológicas

Desde os primórdios da história que o Homem se preocupa em conhecer e compreender o mundo que o rodeia através de um incessante questionamento, ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar. Investigar é uma atividade que pressupõe algo a ser investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de métodos, metodologias e técnicas a ter em atenção para que a investigação seja validada. Algo que se inicia com uma interrogação e que termina com a apresentação dos resultados obtidos. Na ótica de Bogdan e Biklen (1994) “uma investigação pode contribuir para tirar conclusões que sejam de crucial importância para a educação ou para a sociedade, em geral.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 88). Por sua vez, Coutinho (2014) acrescenta que “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” (Coutinho, 2014, p. 7). Carvalho (2002) define que a investigação inicia-se na explicação do objeto e dos objetivos do estudo que se pretende desenvolver. Desta forma o objeto “delimita a problemática a tratar” e o objetivo pretende “pormenorizar as linhas que acrescentam valor” (J. E. Carvalho, 2002, p. 107).

Por conseguinte, os paradigmas de investigação integram o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às respostas ao problema a investigar. Num primeiro momento, um conjunto de postulados, de valores, crenças, técnicas e teorias que guiam a pesquisa e são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica e num segundo momento, um modelo “como” e para o “como” investigar num dado e definido contexto (Coutinho, 2014). Deste modo, o objetivo da metodologia é compreender, no sentido global, não só os resultados do método mas também o próprio processo. Em conformidade com os objetivos pretendidos e tendo em atenção o cariz interpretativo de que esta investigação se reveste optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza interpretativa.

Desta forma, a metodologia inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direção. A metodologia do presente estudo de investigação é de carácter qualitativo. Segundo Guba (1978) e Wolf (1978) citado por Bogdan e Biklen (1994) a

investigação qualitativa em educação é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17; Guba, 1978). Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características para a investigação qualitativa:

1. “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” pois o investigador frequenta o local de estudo preocupando-se com o contexto. Entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;
2. “A investigação qualitativa é descritiva” uma vez que os dados recolhidos são em forma de imagens ou palavras e não de números. Os dados incluem notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados” afirmando que “as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” ou seja, o processo de análise dos dados tem forma infundíbulo: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais específicas e fechadas no extremo;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” uma vez que os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências dos sujeitos da investigação questionando-os continuamente (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

Assim, a investigação qualitativa “(...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Portanto, o foco da metodologia qualitativa centra-se na experiência e na interpretação da realidade, o que permite uma perspetiva aberta dos principais pontos de vista, que por sua vez, possibilita o alcance de novos caminhos e de realidades mais complexas e dinâmicas.

Neste seguimento, a palavra métodos tem origem na palavra, *methodos*, que significa literalmente «caminho para chegar a um fim», refere-se aos meios que ajudam ou orientam o investigador na busca do conhecimento (Freixo, 2010, p. 77). Para Bisquerra (1989) citado por Coutinho (2014) os métodos de investigação “constituem o caminho para chegar ao

conhecimento científico, sendo o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação”. De acordo com a abordagem de investigação qualitativa e face ao problema e aos objetivos deste estudo, o método selecionado é do tipo exploratório que por sua vez se insere no paradigma interpretativo. Um estudo exploratório é indicado para situações nas quais não existe muita informação na literatura e investiga um assunto que é pouco estudado, como é o caso, por isso caracteriza-se pela sua flexibilidade ao nível metodológico, amplitude e dispersão.

Participantes

Para a concretização deste estudo foi necessário entregar a todos os encarregados de educação um pedido de autorização, para que pudessem assinar, permitindo a participação dos seus educandos na investigação, no qual foi explicada a sua finalidade e assegurada a sua confidencialidade (Anexo 2). Somente após a obtenção destas autorizações foi possível realizar o presente estudo que envolveu uma turma do 3.º ano de escolaridade do ensino básico, de uma escola do concelho de Ponte de Lima. A turma era constituída, inicialmente, por dezanove alunos mas um aluno na fase inicial do estágio, aquando a observação da componente letiva, desistiu e foi para o seu país de origem. Deste modo a turma ficou com dezoito alunos, sendo oito do sexo masculino e dez do sexo feminino, tendo todos contribuído de igual modo para o estudo.

No decorrer desta investigação, o professor cooperante e o par pedagógico estiveram presentes, no entanto, desempenharam o papel de observadores não participantes. Além da turma que possibilitou o desenvolvimento do estudo, também houve a participação da família como fonte de informação para recolher as suas conceções acerca desta investigação.

Recolha de dados

Os materiais que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar denominam-se por dados e formam a base da análise para a sua investigação. Para Bogdan e Biklen (1994) os dados são, simultaneamente, as provas e as pistas do estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). Desta forma, qualquer acontecimento vulgar torna-se “dado” quando visto de um ponto de vista particular – o do investigador. Por conseguinte, todas as investigações envolvem uma intensiva recolha de dados. Ora, a recolha de dados é feita através de um conjunto de técnicas ou instrumentos de recolha de dados. Estes são os termos que aparecem na literatura de investigação para indicar os meios que apoiam os

investigadores na aquisição de dados para conseguir dar resposta ao problema e, consequentemente, alcançar os objetivos estipulados para a sua investigação.

Por isso, neste estudo a recolha de dados foi feita através da observação, registos audiovisuais, documentos dos participantes e questionários que foram devidamente validados e pilotados antes da sua aplicação. Seguidamente será apresentada uma breve descrição das técnicas utilizadas:

Observação

Na investigação qualitativa um dos instrumentos prevaletentes é a observação. A observação natural significa a constatação de um facto em que as condições não são planeadas ou planeáveis (Freixo, 2010, p. 195). Esta técnica é usada, instintivamente, no dia-a-dia da sociedade, no entanto, no que concerne à observação em investigação deverá ser mais cuidada relativamente ao que observar e de forma minuciosa.

Segundo Afonso (2005) a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos participantes, como acontece nos questionários (Afonso, 2005, p. 91). Neste tipo de recolha de dados é o próprio investigador o instrumento principal uma vez que é o próprio observar, analisar e interpretar os dados recolhidos através da observação. O investigador está inserido no mesmo meio que os participantes do estudo procurando obter o máximo de informação que é possível reter da situação observável (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005).

A observação naturalista permite tirar partido, não só de todos os comportamentos sob observação, mas também de acontecimentos inesperados que eventualmente possam ocorrer (Freixo, 2010, p. 108). Com efeito, neste estudo foi utilizado uma observação naturalista e participante, em que a recolha de dados ocorreu no meio natural em que estava inserido o investigador e os alunos.

Registos audiovisuais (vídeo e fotografias)

Este instrumento permite obter dados detalhados e concisos utilizados, maioritariamente, para a compreensão de dados subjetivos e não imediatamente observáveis. No âmbito da investigação, a utilização dos registos audiovisuais possui um carácter relevante no que concerne à recolha de dados (Sousa, 2009). Este instrumento de recolha de dados tem-se tornado fundamental e indispensável para o investigador na medida em que lhe permite analisar com mais pormenor e sempre que achar pertinente, tornando a sua análise mais detalhada. Para além disto, permite ao investigador captar acontecimentos, expressões

(linguagem não-verbal) ou respostas orais dos alunos que no momento não se apercebeu, podendo analisá-las posteriormente.

Desta forma, foram utilizados vídeos para recolha de dados, devido à sua importância na memorização das intervenções dos alunos assim como, das suas reações (linguagem não verbal) revelando-se um instrumento importante para a análise do problema e dos objetivos em estudo. Paralelamente, foram também utilizadas fotografias para captação de dados que não foram percebidos pelo investigador aquando das implementações.

Documentos dos participantes

Para Yin (2009), a utilização de documentos escritos constituiu uma importante ferramenta para a confirmação de inferências perceptíveis através de outras fontes (Yin, 2009). Apesar de esta técnica não ser muito utilizada ao nível da investigação, todos os documentos criados pelos participantes durante a resolução das atividades, independentemente da finalidade em causa, foram importantes para a análise do presente estudo. Torna-se importante mencionar que os dados recolhidos durante as atividades em sala de aula e, especialmente, após a sua realização tiveram um papel fulcral para a análise nesta investigação. Foram ainda tidos em consideração os registos recolhidos junto ao seio familiar dos alunos, em relação ao objeto de estudo, o que possibilita também perceber se a informação retida pelos pais foi transmitida para os filhos.

Inquérito por Questionário

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005) o questionário pode ser encarado como um instrumento científico de observação, que integra um conjunto de questões escritas dirigidas a uma amostra com o objetivo de aferir opiniões, comportamentos e valores acerca de determinado estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 45).

Embora alguns autores como Bogdan e Biklen (1994) defendam que na investigação qualitativa não se usa como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário, neste estudo tornou-se pertinente para obter um registo escrito dos dados acerca dos conhecimentos e conceções que os participantes têm relativamente à espécie animal analisada no estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Para garantir a correta validação e compreensão dos questionários pelos alunos, anteriormente, foram realizados testes piloto a um grupo de alunos do mesmo ano de escolaridade. Este facto possibilitou a correção de elementos que pudessem não estar suficientemente perceptíveis para este estudo.

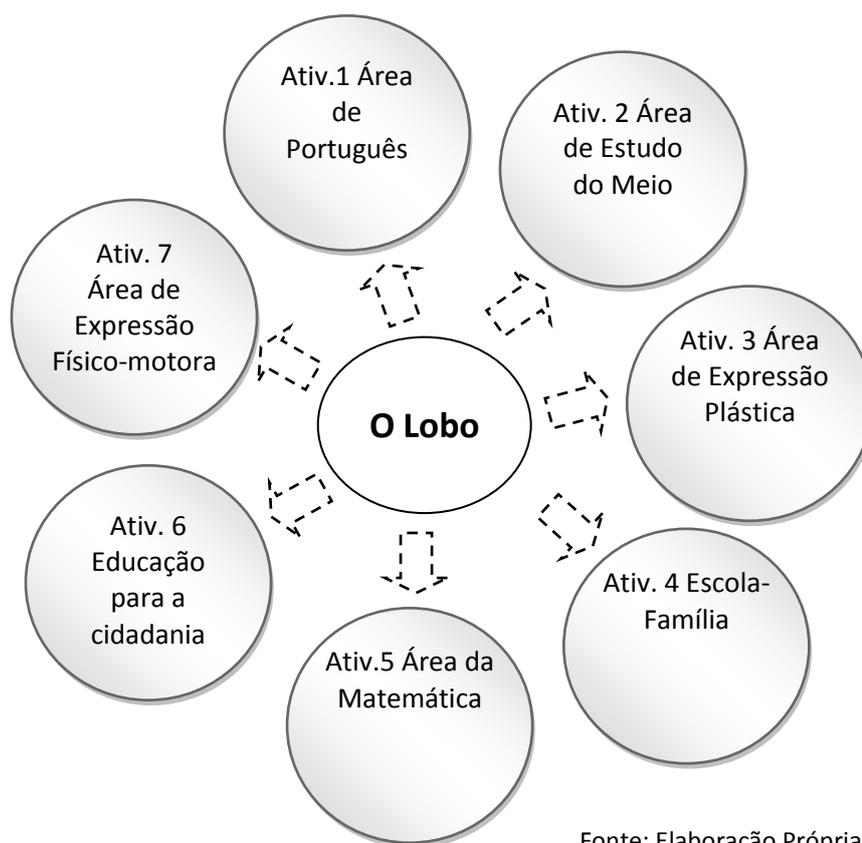
É importante mencionar que os questionários foram implementados antes da realização das intervenções para recolher informações acerca dos conhecimentos dos alunos sobre a espécie em análise (Anexo 3). No final do estudo foi também implementado um outro questionário para perceber se, após as implementações, existiram alterações quanto à informação que inicialmente existia (Anexo 4). Foram também acrescentadas outras questões que permitiram medir a aprendizagem obtida com as atividades realizadas durante o estudo, bem como a satisfação dos alunos face às atividades propostas.

Por último, torna-se pertinente frisar que entre as questões elaboradas na pré e pós intervenção foi introduzida uma questão para desenho da figura do lobo para perceber como os alunos percecionam o lobo fisicamente. Conforme Goodnow (1979) e Duarte (2009), o desenho pode ser um relevante instrumento de recolha de dados, uma vez que os alunos transportam para os desenhos os seus pensamentos. O desenho revela-se assim uma forma mais fácil de comunicação acabando por se tornar numa linguagem universal importante para o aluno (Duarte, 2009; Goodnow, 1979). Ao mesmo tempo torna-se importante referir que a avaliação do desenho por parte do professor acaba por não se prender unicamente à sua qualidade gráfica, mas sim aos signos representados pelo aluno o que possibilitará ao professor desenvolver novos conceitos e novas formas de conhecimento (Glória et al., 2012).

Intervenção Educativa

A intervenção educativa realizada para este estudo coincidiu com a Prática de Ensino supervisionada II. Na figura 2, abaixo apresentada, da autoria da investigadora, é possível ter uma visão geral e sucinta das áreas curriculares e áreas temáticas em que incidiram as atividades implementadas a partir do tema fulcral, o lobo.

Figura 2: Áreas curriculares das atividades implementadas



De seguida apresentam-se, de forma detalhada, as atividades que foram implementadas no âmbito deste estudo.

Atividade 1. Interpretação do conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”

A introdução ao tema da investigação foi feita com a dramatização e interpretação, com fantoches do conto tradicional *O Capuchinho Vermelho* do autor Charles Perrault (século XIV). Foi feita uma abordagem acerca da história mais concretamente do animal lobo para desmistificá-lo, desconstruindo a ideia de que “o lobo é mau”. Para isso foi gerado o seguinte diálogo:

- *Então como é conhecido o lobo neste conto?*
- *Será que ele também é assim na vida real? Come pessoas?!*
- *Que outras histórias conhecem e onde este animal faz parte?*

Neste seguimento desenrolou-se a atividade “Conversas com Lobos”, que consistiu em levar para a sala de aula um lobo de peluche. Partindo deste recurso, pediu-se aos alunos que dissessem em que histórias a figura do lobo aparece e como é habitualmente caracterizado. As informações necessárias foram registadas numa espécie de *brainstorming* que tinha no centro a figura do lobo. Este esquema ficou afixado na sala de aula num local visível. A professora, posteriormente, levou para a sala de aula algumas histórias com a personagem, o lobo, para que os alunos pudessem contactar com outras histórias em que o lobo “é bom”, de forma a mudar a versão de que o lobo “é sempre mau”. Entre as histórias apresentadas estiveram: *O lobo com bom coração* de Elvira Ferreira e Sara Alves (2002); *Um lobo culto* de Pascal Biet (2008); *Tio lobo* de José Ballesteros e Roger Olmos (2010); *O magnífico plano do lobo* de Melanie Williamson (2008) e *Lulu e o lobo azul* de Frédéric Pillot e Daniel Picouly (2008).

Figura 3: Imagem ilustrativa da dramatização O Capuchinho Vermelho



Fonte: Elaboração Própria

Atividade 2: Palestra “O Lobo”

Relativamente à atividade 2 foi questionado aos alunos se alguma vez tinham visto um lobo e ouvido o seu uivo. Em seguida, a professora mostrou alguns vídeos que retratavam o lobo juntamente com o som do seu uivo. Depois apresentou um *powerpoint* onde descrevia um pouco a morfologia e distribuição do lobo sendo apresentadas as espécies existentes no mundo e a subespécie, o lobo ibérico.

De forma a complementar esta abordagem foram contactadas e convidadas várias associações, entre as quais, a Associação Grupo Lobo que se disponibilizou, desde logo, para dar uma palestra via *skype*, visto ser a forma mais conveniente para ambas as partes dada a sua localização no centro do país. Paralelamente, foi contactado o Serviço de Proteção da Natureza e do Ambiente da Guarda Nacional Republicana (SEPNA), de Viana do Castelo, que aceitou, prontamente, o convite. A professora juntamente com os alunos prepararam algumas questões para colocar no dia da realização da palestra.

Figura 4: Palestra dos SEPNA



Fonte: Elaboração própria

Figura 5: Palestra do Grupo Lobo



Fonte: Elaboração própria

Atividade 3: A máscara do lobo

Uma vez que estávamos no meio das histórias, os alunos elaboraram um marcador de livros com a figura do lobo juntamente com uma mensagem de sensibilização. Foram também realizadas máscaras para a expressão físico-motora e um fantoche de lobo feito com pacotes de leite.

Figura 8: Marcador do lobo



Fonte: Elaboração própria

Figura 7: Fantoche



Fonte: Elaboração própria

Figura 6: Máscara do lobo



Fonte: Elaboração própria

Atividade 4: Histórias, mitos e realidades contadas por familiares

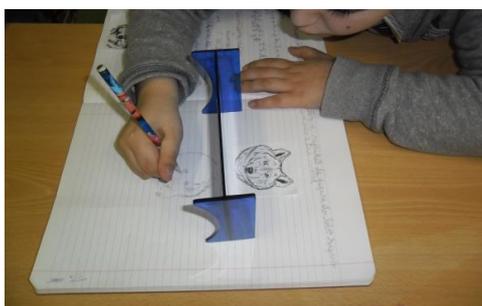
Solicitou-se aos alunos a entrega de uma folha intitulada “Histórias, mitos e realidades contadas pelos meus familiares” para obtenção do contributo dos pais e avós maternos e paternos relativamente à exploração do animal lobo (Anexo 5).

Atividade 5: Simetrias e medições com o lobo

Nesta atividade foram disponibilizadas, aos alunos, duas imagens. Uma com uma parte da cabeça do lobo para que os alunos traçassem o eixo de simetria nessa imagem e, uma outra, na qual, com a ajuda de um espelho, tiveram de completar a outra metade da cabeça do lobo.

Também foi abordado com os alunos o conceito de medição e comparação do tamanho real da pata de um lobo com a mão de cada aluno, de forma a perceberem as reais dimensões.

Figura 9: Completar simetrias



Fonte: Elaboração própria

Figura 10: Identificar eixos de simetria



Fonte: Elaboração própria

Figura 11: Medição e comparação



Fonte: Elaboração própria

Atividade 6: Intervenção na cidadania

Conforme os lobos cooperam entre si para arranjar alimento, esta atividade teve como objetivo analisar de que forma a família se entreatuda perante a mesma situação e outras. Neste âmbito, foi colocada a seguinte questão aos alunos: Qual a diferença entre a minha família e a família dos lobos, e posteriormente foram recolhidas as respetivas respostas.

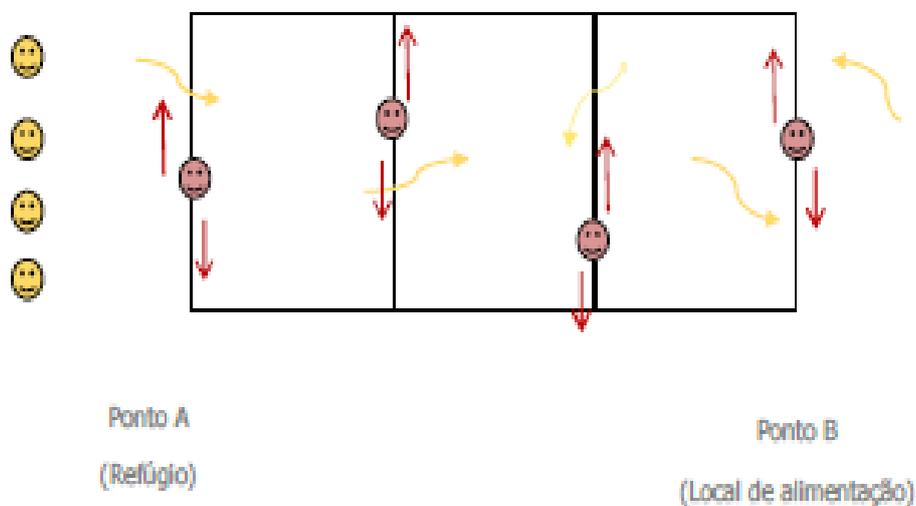
Atividade 7: Jogo das ameaças ao lobo

De forma a avaliar a expressão físico-motora foi criado o jogo das ameaças ao lobo, baseado no conhecido jogo do mata. Num espaço exterior e amplo, a professora criou uma área retangular, utilizando o giz para delimitar a área da atividade (habitat). Em seguida, a professora dividiu os alunos em duas equipas: os lobos e as ameaças.

Cada jogador, representativo de uma ameaça, tinha ao peito um cartaz a identificá-lo, distribuindo-se assim as ameaças pelos jogadores. As principais ameaças eram incêndio, abate da vegetação nativa, construção de autoestrada, envenenamento, caça e falta de presas. Os

restantes jogadores, que seriam os lobos, usavam uma máscara de lobo previamente construída. As ameaças (jogadores) teriam de se posicionar sobre as linhas verticais e só podem andar em cima destas, movimentando-se apenas para cima ou para baixo. O objetivo do jogo é os lobos (os outros jogadores) conseguirem passar desde o ponto A até ao ponto B e regressarem ao Ponto A, sem serem apanhados pelas ameaças. No caso de serem tocados pelas ameaças, morrem e saem do jogo. À medida que existirem menos lobos é cada vez mais difícil escaparem às ameaças.

Figura 12: Esquema do jogo das ameaças



Fonte: adaptado de Heróis de toda a Espécie (REN, 2015)

Procedimentos de análise de dados

De acordo com Freixo (2010), a metodologia qualitativa baseia-se na estruturação de um conjunto de informações que vão permitir ao investigador retirar conclusões e consequentemente possibilitar a análise e interpretação de dados (Freixo, 2010, p. 152). O mesmo autor acrescenta ainda que a apresentação de dados em investigação qualitativa permite “uma representação dos dados num espaço reduzido, auxilia a planificação de outras análises, facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados e por último garante a utilização dos dados no relatório final” (Freixo, 2010, p. 153). Em simultâneo, durante o tratamento de dados, está inerente a condensação e o destaque das informações para análise, que por sua vez culminam na necessidade das interpretações inferenciais despoletando a intuição e a análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006; Mozzato & Grzybovski, 2011).

Partindo do pressuposto defendido por Bogdan e Biklen (1994) em que o sistema de codificação dos dados segue um determinado padrão e tópicos regulares representativos através de palavras e frases constantes e similares, este estudo incidirá sobre uma análise e tratamento dos dados padrão e mais representativos dos participantes em causa. Desta forma, partindo da identificação das relações existentes entre os dados desencadear-se-á a sua análise, assegurando e destacando, assim, a informação constante e representativa dos dados obtidos.

Calendarização do estudo

O presente estudo foi realizado em três fases, tal como apresentado na tabela 1. A primeira fase decorreu entre setembro e outubro na qual teve lugar um período de observação que permitiu conhecer a turma, as suas dinâmicas e os métodos e estratégias utilizadas pelo professor cooperante. Este momento foi fundamental para adaptação ao meio e à turma assim como para analisar e escolher o tema do estudo. Após a definição do tema foram estipulados os objetivos do estudo e iniciou-se o planeamento das atividades que iriam ser implementadas. Antes de iniciar qualquer atividade referente ao estudo foram entregues aos encarregados de educação os pedidos de autorização para os educandos poderem participar. Nesta fase foi ainda realizada uma pesquisa de bibliografia relativa ao tema.

A segunda fase decorreu de outubro a fevereiro e foi dedicada à implementação das atividades e à recolha dos dados. Nesta fase foi feita uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema aumentando conhecimentos e desta forma dar início à escrita da revisão da literatura.

A terceira e última fase, decorrida entre os meses de janeiro e fevereiro, dedicou-se à continuação da escrita do relatório bem como à análise e interpretação dos dados recolhidos. No mês de fevereiro findou-se a escrita do relatório.

Tabela 1: Calendarização e procedimentos do estudo

Fases	Datas	Ações
1.ª Fase Início e preparação do estudo	De setembro a outubro de 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha do tema para o estudo; - Objetivos do estudo; - Planeamento das atividades; - Entrega dos pedidos de autorização; - Pesquisa de bibliografia.
2.ª Fase Implementação das atividades e recolha de dados	De outubro a fevereiro de 2015/2016	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação das atividades; - Recolha de dados; - Pesquisa de bibliografia - Início da escrita da revisão da literatura.
3.ª Fase Conclusão e redação do relatório	De fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da escrita da revisão da literatura; - Análise e interpretação dos dados; - Escrita do relatório; - Finalização do relatório.

Fonte: Elaboração própria

Apresentação e análise de dados e resultados

Apresentação e análise dos dados obtidos por questionário

Análise das concepções iniciais do lobo: pré-intervenção

Numa primeira fase deste estudo foi necessário aferir as concepções e o conhecimento que os alunos tinham sobre o lobo, com vista a incutir formas de o proteger.

Desta forma, procedeu-se à aplicação do questionário inicial cujas perguntas foram as seguintes:

1. Já ouviste falar de espécies ameaçadas, espécies em extinção e espécies em perigo de extinção?
2. O que são para ti animais em vias de extinção?
 - 2.1. Porque é que isso acontece?
3. Conheces algum animal em vias de extinção?
4. Alguma vez viste um lobo? Aonde?
5. Usa este espaço para desenhares o lobo.
6. Descreve as principais características.

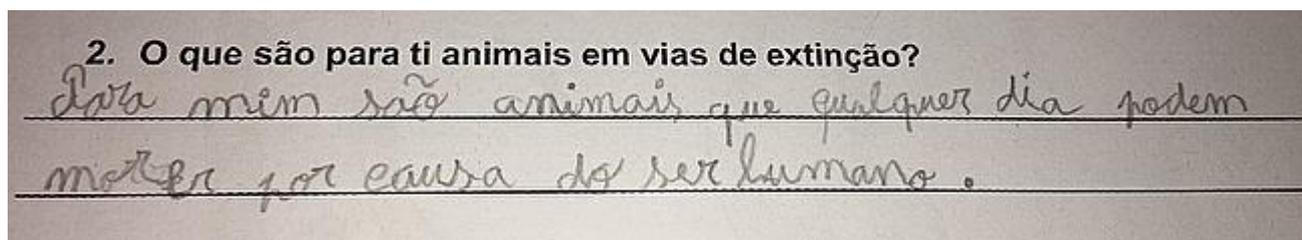
Face às repostas apresentadas para a primeira questão, concluiu-se que a grande maioria dos alunos da turma já tinha ouvido falar sobre espécies ameaçadas, espécies em perigo de extinção e espécies em vias de extinção.

Relativamente à segunda questão pode-se aferir que a maior parte dos alunos reconhecem o que são animais em vias de extinção e os classificam como animais que estão *a desaparecer, a morrer, a acabar* ou *em perigo de deixar de existir*, não acrescentando mais informação de teor relevante.

Também foi possível encontrar repostas, embora em pequena escala, nas quais os participantes (os alunos) ou não sabiam o seu significado, ou então que, apesar de não saberem verdadeiramente o que eram animais em vias de extinção sabiam nomear exemplos de animais que para eles estavam em vias de extinção, como por exemplo o *panda*, o *urso* e o *papagaio*.

Todavia, foi possível ainda constatar que existe um grupo mais reduzido de alunos que sabe o que são animais em vias de extinção e inclusive associam a sua extinção à ação do Homem e, conseqüentemente, a diminuição dos animais da sua espécie, como podemos comprovar pela figura 13.

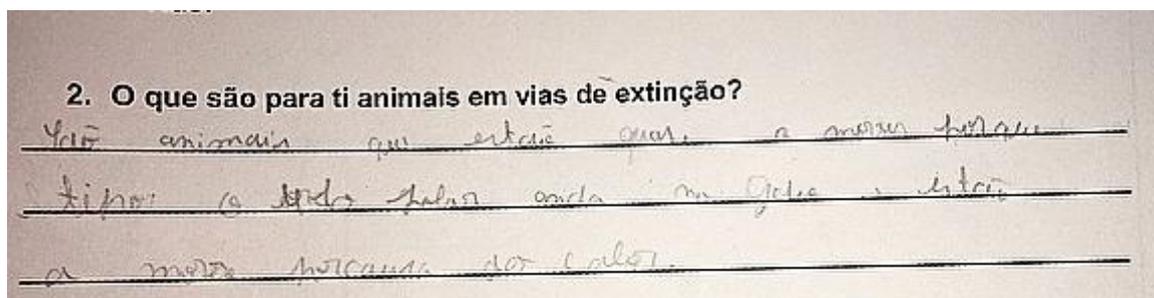
Figura 13: Resposta dada por um participante na pergunta 2 antes da intervenção



Fonte: Retirado do questionário do aluno J. A.

Ao mesmo tempo, foi possível encontrar dados que sugerem o conhecimento de uma relação entre o animal em vias de extinção e a perda do seu habitat e também uma outra resposta que se destaca, uma vez que o participante sabia o que era, sabia dar um exemplo de um animal - o urso polar, o seu habitat – gelo, e o motivo pelo qual estava em perigo – calor, tal como se pode constatar na figura 14.

Figura 14: Resposta dada por um participante na pergunta 2 antes da intervenção



Fonte: Retirado do questionário do aluno J. S.

No seguimento da pergunta anterior foi solicitado aos alunos que identificassem um motivo para a extinção. Entre as respostas à pergunta 2.1 destacaram o *Homem*, a perda de *habitat* e a *caça*. Os que não sabiam previamente à implementação mantiveram a mesma opinião em relação a esta questão.

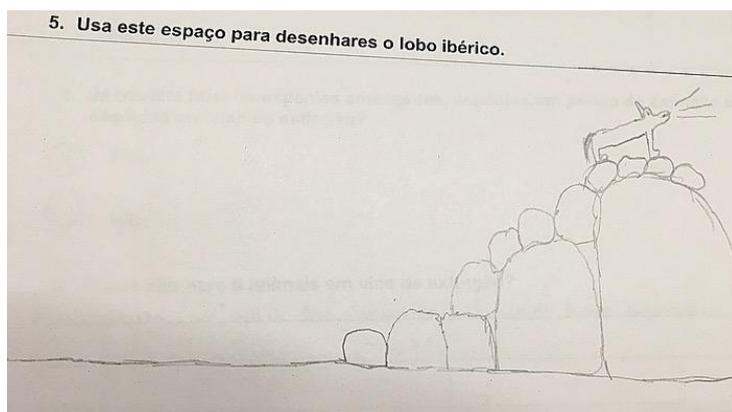
Relativamente à questão número 3, a grande maioria dos alunos conhecia pelo menos um animal em vias de extinção. Entre as respostas obtidas estavam o panda, o urso polar, o lince, a águia e o papagaio.

No que concerne à resposta 4, verificou-se uma concordância na escolha das sugestões fornecidas em escolha múltipla. Foi possível assim verificar uma grande influência de escolha

dos filmes ou vídeos e dos desenhos animados, dado que apresentam uma grande interferência na aprendizagem e na retenção de informação.

A questão número 5 teve como objetivo a realização do desenho do lobo para averiguação da perceção das crianças sobre esta espécie. Face aos resultados foi possível comprovar que a maioria dos alunos apresentou o lobo em disposição horizontal, com quatro patas, e com a morfologia relativamente semelhante ao aspeto original do animal. Em alguns casos, tentaram localizar o seu animal dentro de um possível habitat e inclusive tentando incluir os uivos, tal como se pode verificar na figura 15 abaixo apresentada.

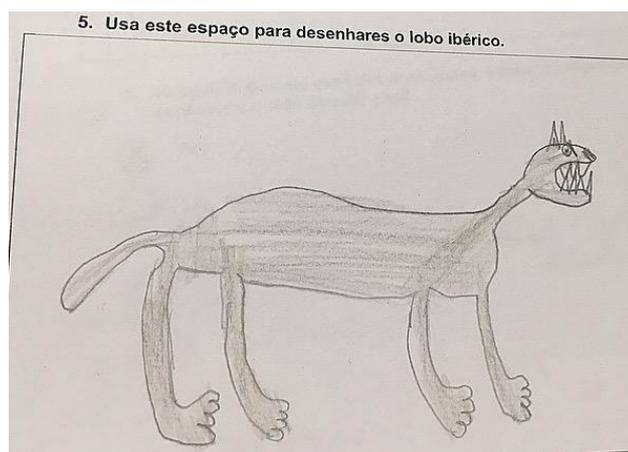
Figura 15: Desenho do lobo antes da intervenção



Fonte: Retirado do questionário do aluno L. A.

Também se observou um desenho em que o lobo é representado como um animal mau e feroz, tal como sugerido pela figura seguinte (figura 16).

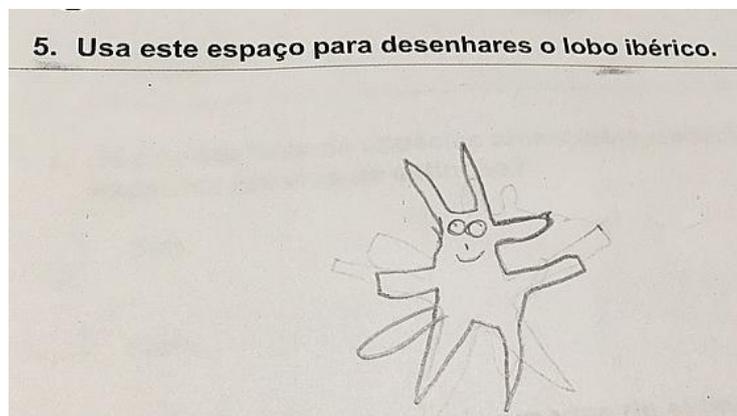
Figura 16: Desenho do lobo antes da intervenção



Fonte: Retirado do questionário do aluno R. A.

Por fim, em certos desenhos o lobo foi apresentado em disposição vertical, com olhos, nariz e boca remetendo-nos de certa forma para algumas semelhanças com o Homem e personificando assim a figura do lobo.

Figura 17: Desenho personificado do lobo



Fonte: Retirado do questionário do aluno P. S.

A última questão do questionário teve como objetivo perceber quais as características do lobo retidas pelos alunos. Após análise dos dados foi possível perceber que a grande maioria dos alunos caracterizam os lobos como animais com *dentes afiados; olhos grandes; cauda grande; nariz, focinho ou boca grande; preto; tem pelo; orelhas grandes; garras afiadas e uiva*. Estes dados levam-nos para uma percepção do lobo próxima daquilo que é recordado dos desenhos animados e das histórias infantis. Este facto é facilmente percebido ao mencionarem e darem destaque aos olhos, boca e orelhas sempre associados ao adjetivo grande, o que nos remete quase imediatamente para a história do Capuchinho Vermelho.

É perceptível que os alunos tinham uma imagem essencialmente negativa do lobo, associando-o a um animal “mau”. Porém, torna-se importante referir que parte dos alunos atribuiu ao lobo conceitos essencialmente conotados com o Homem e não com o mundo animal, tais como *pernas, boca e nariz*. Estes aspetos confirmam a representação do lobo em contexto personificado como constatado anteriormente num dos desenhos analisados na questão 5.

Análise das aprendizagens finais do lobo: pós-intervenção

Após a realização do questionário e implementação das atividades delineadas foi necessário aferir o grau de aprendizagem e o impacto dos conhecimentos obtidos pelos alunos. Por esta razão foi elaborado outro questionário (pós intervenção) cujas questões foram as seguintes:

1. Já ouviste falar de espécies ameaçadas ou espécies em perigo de extinção e espécies em vias de extinção?
2. O que são para ti animais em vias de extinção?
3. Conheces algum animal em perigo de extinção? Porque é que isso acontece?
4. Alguma vez viste um lobo? Aonde?
5. Sabes quantas espécies de lobos existem no mundo?
6. Conheces alguma subespécie do lobo cinzento?
7. Qual o habitat dos lobos?
8. O que comem os lobos?
9. De que forma comunicam os lobos?
10. Como se reproduzem os lobos e qual o período de gestação?
11. Que nome se dá aos lobos quando são bebés e quantos nascem por ninhada?
12. Quais são as principais ameaças para o lobo?
13. Descreve as características de um lobo ibérico.
14. Quais as histórias de lobos que tu conheces?
15. Qual foi a atividade, sobre o lobo ibérico, que gostaste mais de realizar?
16. Usa este espaço para desenhar o lobo ibérico.

Após a intervenção realizada foi visível uma melhoria geral ao nível dos conhecimentos adquiridos, na medida em que todos os alunos responderam na questão número 1 que, *sim*, já tinham ouvido falar de espécies ameaçadas ou espécies em perigo ou em vias de extinção. Relativamente à questão número 2 foi possível verificar que em comparação com os dados obtidos nesta questão na pré-intervenção todos os alunos souberam, desta vez, identificar com clareza o que são animais em vias de extinção. As respostas que sobressaíram foram as seguintes:

Aluno L. F. - *Em risco de vir a desaparecer do nosso mundo;*

Aluno P. L. - *São animais ameaçados;*

Aluno H. S. - *Animais que estão a desaparecer por causa do homem;*

Aluno I. L. - São espécies ameaçadas e que estão a acabar e a morrer todas;

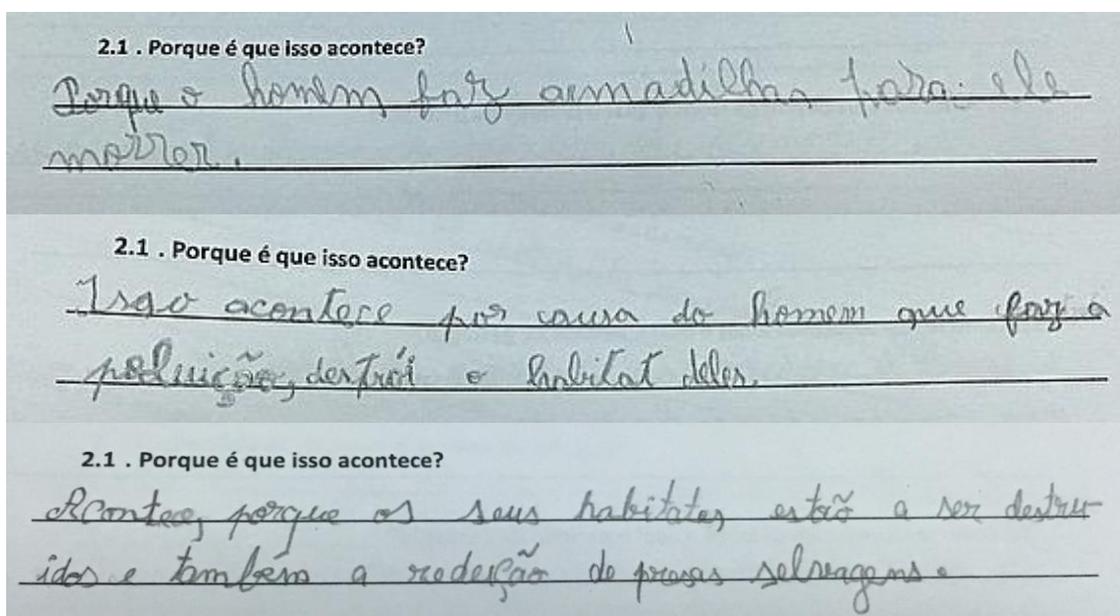
Aluno A. A. - São animais que correm perigo de desaparecerem da natureza;

Aluno G. A. - São animais em perigo de vida.

Fonte: Extrato dos questionários dos alunos (pós-intervenção)

Quando questionados sobre qual a razão dos animais estarem em vias de extinção (questão 2.1) obtiveram-se algumas das seguintes respostas: *porque o homem faz muita poluição, matam os animais, destroem os habitats, porque o homem põe ratoeiras, porque o homem faz armadilhas para ele morrer e porque o ser humano os caçam, matam e prendem.* Entre elas sobressaem as respostas apresentadas na figura abaixo apresentada (figura 18):

Figura 18: Exemplos de resposta à questão 2.1 (pós-intervenção)



Fonte: Retirado do questionário dos alunos J. A., I. R., D. F.

No que concerne à questão número 3, todos os alunos conheciam pelo menos um animal em vias de extinção, sendo que o mais referido foi o lobo ibérico que inicialmente (pré-intervenção) era desconhecido de todos. No entanto foram também dadas respostas como: águia de Boneli, lince e cegonha preta que não constavam nas conceções iniciais.

Ao analisar a questão 4 - *Alguma vez viste um lobo? Aonde?* - foi possível aferir que houve uma redução quanto às respostas dadas anteriormente (em pré-intervenção) ao nível dos desenhos animados. Em contrapartida constatou-se que alguns alunos passaram a escolher a opção *no seu habitat natural* e deu-se um ligeiro aumento na escolha da opção *filmes ou vídeos* que possivelmente será um resultado das atividades realizadas.

Relativamente à questão número 5, a maioria dos inquiridos sabia identificar pelo menos uma espécie do lobo no mundo, sendo que a mais respondida foi o *lobo cinzento*.

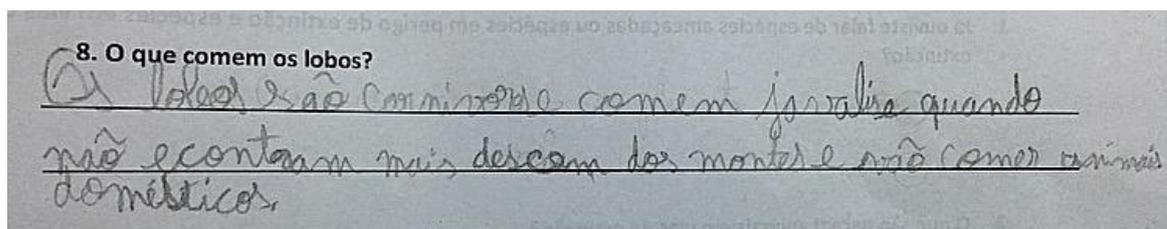
Todavia também responderam, em menor número, o *lobo da etiópia* e o *lobo vermelho*.

No seguimento da questão anterior perguntou-se aos alunos se conheciam alguma subespécie do lobo cinzento, sendo que todos responderam afirmativamente e identificaram logo o *lobo ibérico*.

Na questão número 7 - Qual o habitat dos lobos? – a resposta predominante foi que o *habitat dos lobos é nas florestas*, sendo que a grande maioria dos alunos ainda relacionou este local com o facto de viverem em *alcateia*. No entanto houve quem referisse, em menor número, na *floresta*, *montes* ou nas *serras*. Ou seja, todos conseguiram de uma forma geral responder a esta questão.

Quanto à questão 8 todos os alunos souberam identificar que o lobo é um animal *carnívoro* ou que *comia carne*. No entanto, também existiram várias respostas de alunos que souberam relacionar a falta de alimento de presas selvagens como o *javali* e o *veado* e relacioná-los com a posterior necessidade de procura de animais domésticos como forma alternativa de alimento, como se pode constatar na figura 19.

Figura 19: Exemplos de respostas à questão 8 (pós-intervenção)



Fonte: Retirado do questionário do aluno J. S. e do aluno I. R..

No que toca à questão número 9, referente à forma como comunicam os lobos, todos os alunos souberam pelo menos duas formas de comunicação, destacando o *uivo* e a *cauda*, sendo que alguns alunos também mencionaram o *cheiro* – mensagens odoríferas.

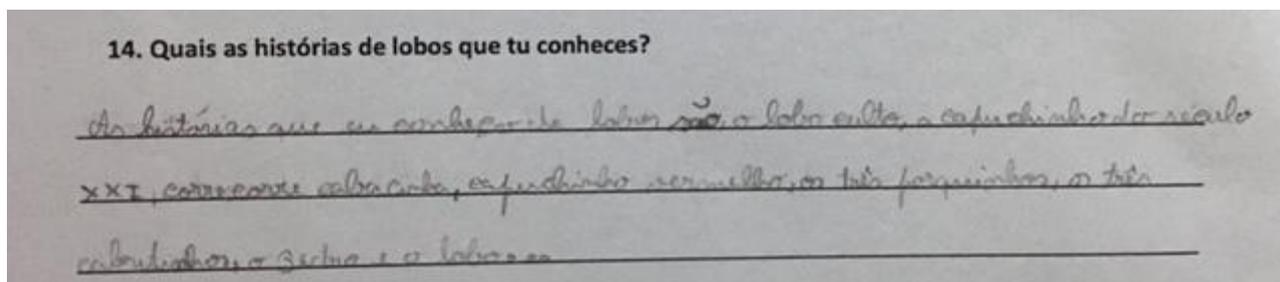
As questões número 10 e 11 acabaram por estar interligadas. Na questão número 10, todos conseguiram identificar que lobo é um animal vivíparo enunciando que *o lobo nasce da barriga da mãe*. Praticamente todos mencionaram que o período de gestação eram dois meses. Quanto à resposta número 11, verificou-se que todos sabiam que o nome dado às crias do lobo eram lobachos mas nem todos sabiam escrever da forma correta, surgindo, por exemplo, palavras como *lobasus* ou *luvachos*. Relativamente ao número de crias por ninhada, apenas metade soube identificar com exatidão *entre três e sete crias*.

Na questão número 12, a maioria dos alunos identificou a ação do *Homem* como principal responsável pela ameaça ao lobo sendo seguida a resposta *incêndios* e *perda do habitat*.

Para aferir o grau de conhecimento adquirido sobre o lobo foi solicitado aos alunos que descrevessem na questão número 13 as características desta espécie. Quando comparado com os dados obtidos antes da intervenção foi possível verificar que o lobo deixou de estar associado a palavras tão negativas como garras afiadas e dentes grandes e mesmo ao adjetivo grande, termos que anteriormente eram regularmente mencionados. Foi possível verificar que o lobo passou a ter uma imagem mais realista e próxima do que realmente é o lobo. Uma parte dos alunos menciona-o com *cauda, patas, focinho, orelhas triangulares e pequenas e pelo cinzento*. Torna-se importante mencionar que neste questionário não constaram respostas como *pernas, cara e nariz* deixando de haver personificação do lobo como anteriormente aconteceu (pré-intervenção).

Relativamente à literatura infantil sobre o lobo, possível de aferir na pergunta número 14, praticamente todos os alunos mencionaram pelo menos dois exemplos, sobretudo o Capuchinho Vermelho e o Pedro e o Lobo. Contudo, mais de metade mencionou outras histórias abordadas ao longo das intervenções como por exemplo o Capuchinho Vermelho, os Sete Cabritinhos, o Capuchinho do Século XXI, Pedro e o lobo, os Três Porquinhos, Tio Lobo, a Horta do Senhor Lobo, Corre, Corre Cabacinha, Lulu e o Lobo Azul e Magnifico Plano do Lobo, Milu e o Lobo Azul; Lobo Culto, um Lobo com Bom Coração, como podem constatar na figura 20, o que revela a importância das histórias na aprendizagem e na alteração das concepções.

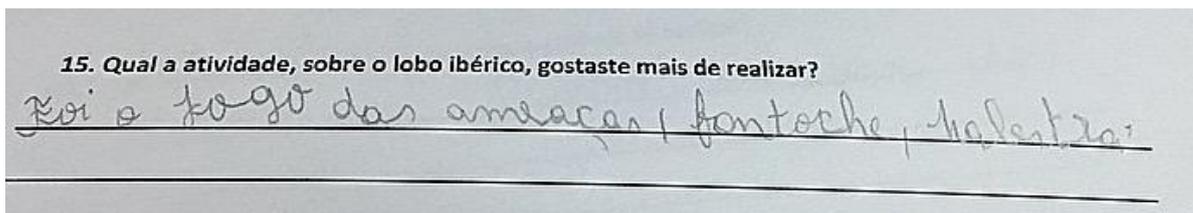
Figura 20: Exemplos de resposta à questão 14 (pós-intervenção) - Histórias com lobos



Fonte: Retirado do questionário do aluno A. A..

A questão número 15 tinha como intuito saber qual a atividade sobre o lobo ibérico que os alunos mais gostaram de realizar. A atividade que mais se destacou entre as respostas dos alunos foi a de expressão físico-motora, com o jogo das ameaças, bem como a atividade de expressão plástica na qual tinham de construir um marcador de livros e um fantoche. No entanto, torna-se também importante referir que mencionaram como preferida a dramatização da história do Capuchinho Vermelho e a palestra.

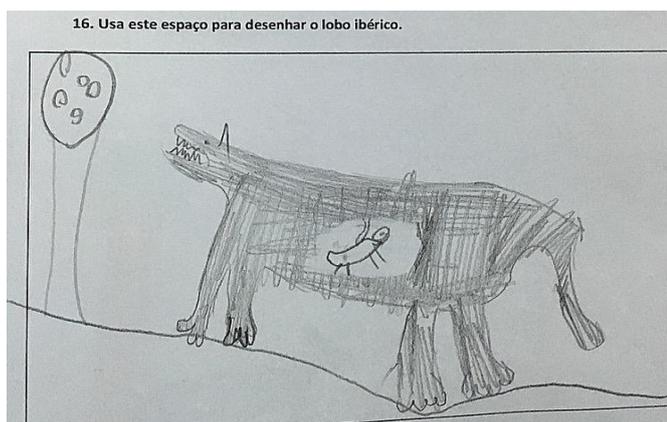
Figura 21: Exemplo de resposta à questão 15 (pós-intervenção)



Fonte: Retirado do questionário do aluno L. A..

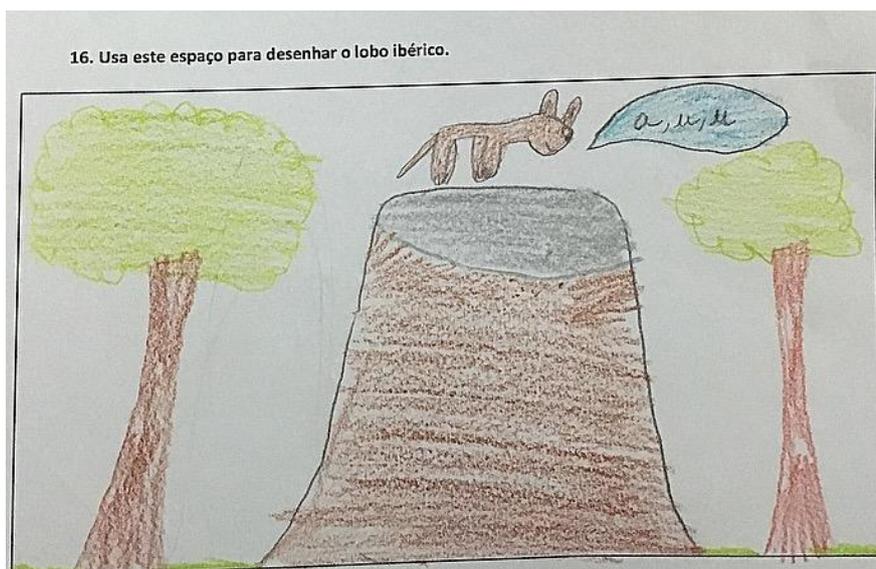
Por último, na questão número 16, foi solicitado aos alunos que desenhassem o lobo ibérico. Em comparação com os desenhos elaborados anteriormente (pré-intervenção) foi possível observar que os alunos tentaram representar o lobo com um maior detalhe e o mais real possível. Desta forma grande parte dos alunos tentavam incluí-lo dentro do seu habitat, assim como representá-lo o mais semelhante possível, tentando mostrar a sua forma de comunicação, ao utilizarem inclusive onomatopeias ou desenhos iconográficos que representassem o uivo. Também foi possível recolher desenhos onde o lobo era apresentado em alcateia ou mesmo em período de gestação. Todos estes aspetos acabam por demonstrar a grande influência da professora e das estratégias utilizadas para dinamização das aulas e dos conceitos abordados, o que contribuiu para a aprendizagem e para a criação de conceções realistas, desmitificando assim o lobo.

Figura 22: Resposta à questão 16 (pós-intervenção) - Desenho do lobo em período de gestação



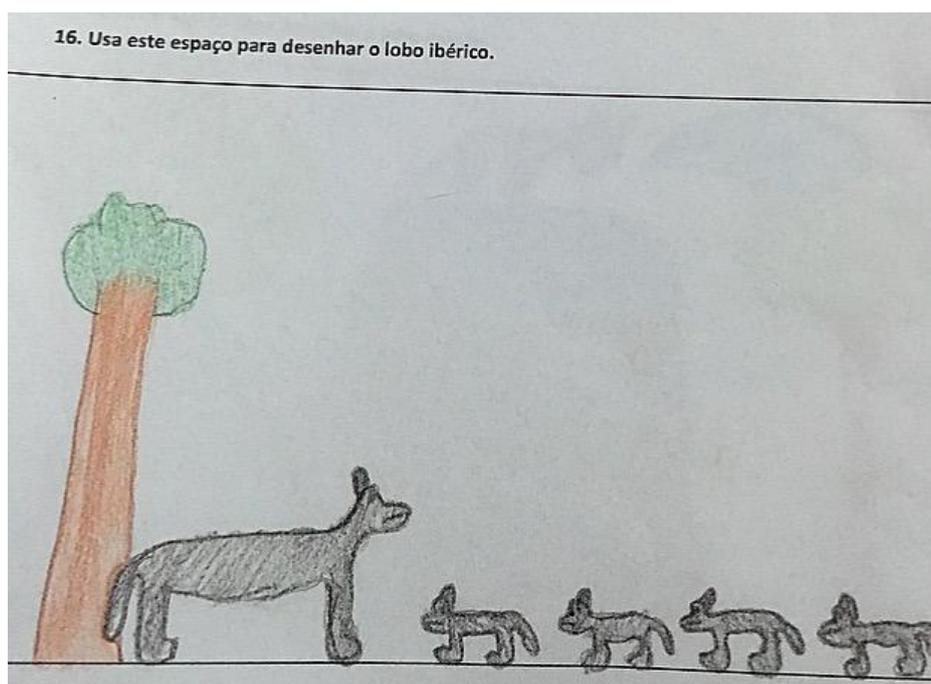
Fonte: Retirado do questionário do aluno J. S.

Figura 23: Resposta à questão 16 (pós-intervenção) - Desenho do lobo a uivar



Fonte: Retirado do questionário do aluno D. S.)

Figura 24: Resposta à questão 16 (pós-intervenção) - Desenho do lobo e filhotes



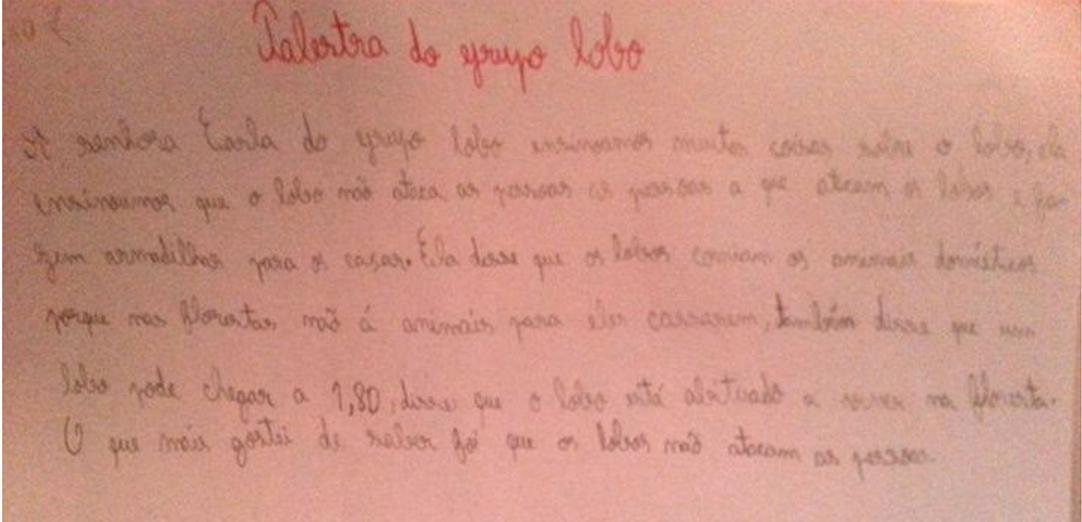
Fonte: Retirado do questionário do aluno I. R..

Análise dos dados referentes às atividades implementadas

As atividades realizadas revelaram-se muito importantes para dar a conhecer a espécie do lobo aos participantes e tudo o que isso envolve. Após a implementação destas atividades foi possível retirar as seguintes conclusões, descritas separadamente por cada atividade (tabela 2). Para cada uma das referidas atividades associa-se uma imagem que sustenta a descrição dos respetivos resultados.

Tabela 2: Análise dos resultados obtidos nas atividades implementadas

Atividades	Análise dos resultados
Ativ. 1 Interpretação do conto tradicional “O Capuchinho Vermelho”	<p>Inicialmente a maioria dos alunos tinham uma perceção de que na literatura infantil o lobo era sempre mau, comia pessoas, era grande e tinha os dentes afiados e desconheciam outras histórias para além da abordada. Após a intervenção começaram a desmistificar o lado negativo do lobo, encarando-o de forma mais positiva. Passaram a conhecer outras histórias em que o lobo já é “bom”.</p> 
Ativ. 2 Palestra “o lobo”	<p>Antes da atividade os alunos nunca tinham contactado indiretamente com o lobo para além do mundo fictício ou animado. Depois desta abordagem puderam conhecer mais sobre o lobo, puderam ter uma perceção realista sobre a morfologia, o habitat, alimentação, reprodução, as razões do seu desaparecimento, visualizar fotografias reais do lobo, a sua importância no ecossistema e, formas de preservar a espécie.</p> 

	 <p>Talvez do grupo lobo</p> <p>A minha avó do grupo lobo ensinava muitas coisas sobre o lobo, ela ensinava-me que o lobo não ataca as pessoas as pessoas a que atacam os lobos e faz um arrastado para as casas. Ela disse que os lobos comiam os animais domésticos porque nos florestas não há animais para eles caçarem, também disse que um lobo pode chegar a 1,80, disse que o lobo está adaptado a viver na floresta. O que mais gostei de saber foi que os lobos não atacam as pessoas.</p>
<p>Ativ. 3 A máscara do lobo</p>	<p>Com esta atividade os alunos aprenderam a fazer uma melhor representação do lobo, e o lobo começou a ser um animal de referência para além do cão e do gato.</p>  
<p>Ativ. 4 Histórias, mitos e realidades contadas pelos familiares</p>	<p>O lobo era considerado como um animal mau, que comia pessoas e animais domésticos. Dada a importância global dos dados, as conclusões desta atividade serão analisadas mais detalhadamente na página 56.</p>

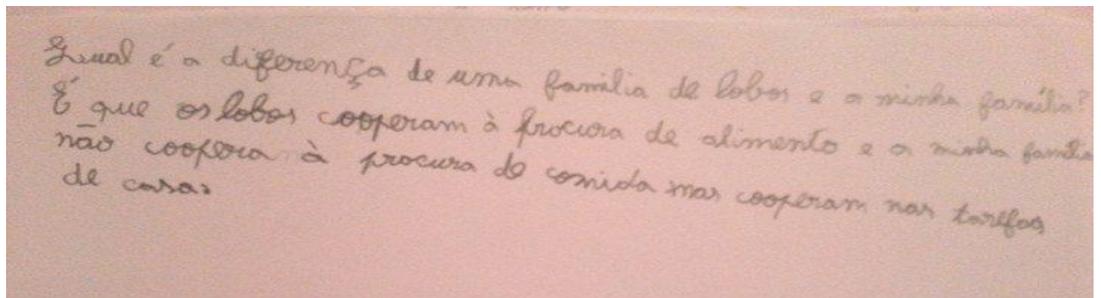
Os alunos ficaram com a percepção real do tamanho da pata do lobo e ficaram impressionados na medida em que o tamanho da pata era próxima do tamanho da sua mão. Também puderam aperfeiçoar a imagem da fisionomia geral do lobo.

Ativ. 5
Simetrias e
medições
com o lobo



Aprenderam o que era uma alcateia e os hábitos gerais do lobo, tais como a importância da cooperação entre eles para a sobrevivência da espécie. Os registos denotam a aprendizagem de que não só os lobos cooperam entre si como também o Ser Humano o faz nas suas atividades diárias.

Ativ. 6
Intervenção
na cidadania



Os resultados desta atividade sugerem a aquisição de conhecimentos sobre a dificuldade que os lobos atravessam para sobreviver a incêndios, ao abate da vegetação nativa, à construção de autoestradas, ao envenenamento, à caça e à diminuição de presas. Consequentemente passaram a valorizar a sua atitude perante a sociedade, perante o lobo e aprendendo a respeitar cada vez mais a natureza.

Ativ. 7
Jogo das
ameaças ao
lobo



Fonte: Elaboração própria

Análise da atividade 4: Histórias, mitos e realidades contadas pelos familiares

Após a recolha e análise dos dados foi possível entender, em parte, o motivo pelo qual os alunos inicialmente tinham uma imagem muito negativa do lobo. Foi possível constatar que para a família, no geral, o lobo era conhecido como um animal mau, que matava pessoas, que atacava rebanhos, era perigoso e fisicamente o caracterizavam como um animal com uma boca grande, dentes afiados, grande língua e de cor preta.

É importante destacar que apesar de esta atividade ter sido entregue a todos os alunos para que os seus familiares (pais, avós paternos e maternos) contribuíssem com o seu conhecimento, na verdade, apenas cerca de metade respondeu à tarefa e, inclusivamente, dessa amostra apenas os pais responderam. O motivo pelo qual esta atividade não foi completada por todos os intervenientes prende-se “em parte” por motivos de deslocação e pelo facto de algumas crianças serem filhos de pais divorciados o que não facilitava a comunicação. Importa referir que nesta atividade algumas das descrições fornecidas pelos pais denotam transcrições na internet o que não era objetivo da atividade.

Na tabela 3 apresentam-se os dados recolhidos pelos alunos.

Tabela 3: Análise dos dados obtidos na atividade 4

Grau de parentesco	Análise dos resultados
Mães (n=8)	As mães, no geral caracterizam o lobo como um animal <i>mamífero, carnívoro, mau, feroz, com dentes afiados, grande língua, grande boca, animal musculado, vive na Península Ibérica</i> e que está <i>em vias de extinção</i> . Destacam-se ainda histórias de familiares que viviam em montes ou mais remotamente onde aparecia um lobo e que a pessoa ficava com muito medo e sem reação. Em todas as histórias relatadas o lobo não fez mal às pessoas mas num caso atacou o rebanho (Figura 25).
Pais (n=11)	Os pais, no geral, caracterizaram o lobo como um animal que <i>vive em alcateia, come coelhos, javalis e animais domésticos, é um animal parecido com o cão que ataca o ser humano quando tem fome, é cinzento e tem os olhos claros, habita nas serras e montes</i> . Destaca-se uma história em que o pai sempre ouviu que o animal era um animal feroz e que atacava rebanhos e pessoas mas que na verdade nunca viu nenhum e não sabe se essas histórias são verídicas.
Avós maternas e paternas (n=6)	Relativamente às avós não gostam do lobo porque <i>morde muitas pessoas, caracterizam-no como um animal feroz que ataca rebanhos e pessoas</i> e que andam em <i>alcateia</i> . Destacam-se duas histórias: a de uma avó que um dia o lobo se aproximou dela e ela ficou sem voz apesar do lobo não a atacar; e de outra avó em que referia que sempre lhe disseram que os lobos atacavam à noite e para ninguém sair das duas casas apesar de depois afirmar que não se lembrava de nenhum ser humano ter sido morto por este animal (Figura 26).

<p>Avôs maternos E paternos (n=6)</p>	<p>Os avôs caracterizam o lobo como um animal <i> muito mau, selvagem </i> e que <i> ataca as vacas pelo pescoço </i> e é <i> parecido com o pastor alemão </i>. Referem ainda uma história de que antigamente matavam os lobos porque diziam que ele matava os humanos. Também referem que os pastores não gostam do lobo porque causam muitos prejuízos, matam e assustam o gado.</p>
---------------------------------------	---

Figura 25: História contada por uma mãe

● que a minha mãe sabe sobre o lobo ibérico...

A minha mãe sobre o lobo ibérico, sabe que são animais ferozes e conta uma "história" de um Senhor, que era tio da minha avó. Diz ^{ela} que nos montes da Freguesia da Armada existiam muitos lobos, o tio era de lá e um dia um ^{lobo} seguiu-o, ele com o macho ficou "mudo". Ao ^{lobo} tio ^{lobo} não fez mal, mas ^{lobo} comeu o rebanho que ele guardava.

Fonte: Retirada da atividade para a família (Encarregado de educação do aluno L. A.).

Figura 26: História contada por uma avó

● que a minha avó paterna sabe sobre o lobo ibérico...

AS PESSOAS TINHAM MEDO DO LOBO, PRINCIPALMENTE À NOITE PORQUE DIZIAM QUE ESTES ATACAM DE NOITE. COM O MÔDULO LUZ PÚBLICA INFORMAVAM P/ EVITAR SAIR À NOITE. EXISTIAM RELATOS DE VER OS LOBOS À NOITE. MAS QUE DE VEROS NUNCA NENHUM SER HUMANO FOI ATACADO POR ESTE ANIMAL.

Fonte: Retirado da atividade para a família (Encarregado de educação do aluno I. R.).

Limitações do estudo

Ao longo do estudo foram detetadas algumas limitações que poderão ter constituído um entrave para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente. Primeiramente importa referir que se a amostra tivesse sido maior e de diferentes pontos do país teria outro impacto nos resultados. Apesar dos resultados finais terem sido muito positivos e das crianças terem conseguido alcançar uma perceção positiva e mais realista do lobo, se o tempo de intervenção fosse maior os resultados poderiam ser proporcionalmente mais importantes e abrangentes.

Outro fator limitador foi manifestado aquando a colaboração dos familiares numa das atividades, na qual nem todos os avós responderam aos questionários. Com um grupo de participantes mais alargado, envolvendo indivíduos de várias faixas etárias, poderia ter sido possível compreender de uma forma mais profunda o que é passado de geração em geração. Os pais aderiram à atividade mas esta não teve o mesmo impacto com os avós, em parte pela falta de alfabetização e de morarem a distâncias muito consideráveis. Por último, mas não menos importante, importa referir que teria sido deveras interessante para os alunos a visita a um centro de proteção do lobo.

Conclusões

Desde há muitos séculos que o lobo é encarado como uma espécie agressiva e perigosa. Esta ideia de conotação negativa é causada pela falta de conhecimentos sobre a sua biologia e a não aceitação dos grandes carnívoros o que implica o aparecimento de histórias e mitos que vão passando de geração em geração, relatos que causaram na população o medo. Face a esta visão deturpada, este animal passou a ser perseguido até à morte levando quase à sua extinção. Neste sentido, torna-se impreterível (re)construir mentalidades e dar a conhecer o verdadeiro lobo, merecedor do direito à vida como todos os outros seres vivos que habitam no nosso planeta. Portanto, torna-se fundamental desmistificar essas noções negativas e informar as pessoas sobre a importância da preservação do lobo para o equilíbrio natural do ecossistema.

Paralelamente, o Estudo do Meio é também pouco valorizado nos contextos educativos, devido em parte ao tempo letivo disponibilizado para esta área curricular. De acordo com o Ministério de Educação, o Estudo do Meio não carece do número de horas letivas igual às áreas curriculares de Português e Matemática. Consequentemente, os docentes sentem dificuldade em gerir o pouco tempo que têm, dado que seguem o extenso programa de maneira a assegurar o cumprimento das metas e objetivos, colocando o Estudo do Meio em segundo plano. Contudo o Estudo do Meio é uma área curricular essencial no desenvolvimento do ser humano, geradora de aprendizagens em todas as áreas curriculares potenciando a transdisciplinaridade.

Face a estes problemas tornou-se pertinente elaborar atividades que demonstrem a importância desta área promovendo a transversalidade com recurso ao tema *o lobo*, assim como sensibilizar as crianças para o respeito pela natureza, nomeadamente para o perigo de extinção deste animal. Desta forma, foram definidos como objetivos do presente estudo: (1) conhecer as concepções das crianças e familiares relativamente ao animal lobo e a sua extinção de modo a (re)construir as suas ideias, (2) desenvolver atividades didáticas tendo como tema transversal – o lobo e (3) avaliar as aprendizagens das crianças decorrentes das atividades didáticas. O objetivo primordial é a valorização da área de Estudo do Meio e a sensibilização/construção de concepções sobre o lobo. Relativamente ao objetivo 1 - conhecer as concepções das crianças e familiares relativamente ao animal lobo e a sua extinção de modo a (re)construir a sua ideia – importa referir que as ideias foram recolhidas através de um questionário antes da intervenção, de uma atividade para a família e do diálogo com a turma. Com isto, pôde-se comprovar que tanto os alunos como os familiares viam esta espécie como “maligna” inclusive que se alimentava de humanos. Fisicamente caracterizavam-no como um

animal com grandes dimensões especificamente a boca, os dentes e a língua o que remete para o local de ingestão de alimentos. Contudo, após a intervenção didática conseguiu-se apurar uma evolução ao nível dos conhecimentos sobre a biologia do lobo, que passou a ser descrito de forma mais realista e próxima do que realmente é o lobo, ilibando conceitos de personificação.

No que respeita ao objetivo 2 - desenvolver atividades didáticas tendo como tema transversal o lobo, foi desenhada uma proposta didática que abarcava todas as áreas curriculares inclusive a família e a educação para a cidadania partindo do tema fulcral lobo. Os temas relacionados com o ambiente inclusive a fauna, são temas que podem estar relacionados/integrados nas diferentes áreas curriculares pela sua complexidade em aprendizagens nomeadamente no que toca ao desenvolvimento pessoal, social, afetivo, emocional e intelectual. Esta prática aponta para uma transformação na medida em que rompe as delimitações de cada área. Assim, foram elaboradas sete atividades para sete áreas diferentes em que todas giravam no mesmo eixo – o lobo. Este método tornou-se produtivo para os alunos na medida em que conseguiam aprender sem ser de forma estanque, mas unificadora.

Quanto ao objetivo 3 - avaliar as aprendizagens das crianças decorrentes das atividades didáticas – é importante referir que as aprendizagens foram recolhidas ao longo das implementações mas também através de um questionário após a intervenção. Face aos resultados obtidos pode-se afirmar que a turma adquiriu conhecimento sobre a espécie em questão assim como sobre algumas medidas para a sua preservação. Estes fatores acabam por demonstrar a influência que as propostas utilizadas na dinamização das aulas e dos conceitos abordados contribuíram para a aprendizagem e para a criação de concepções realistas, desmitificando assim o lobo.

Neste estudo, os resultados revelam não só a importância do Estudo do Meio como área transdisciplinar geradora de aprendizagens em todas as outras áreas, como também o impacto positivo que a intervenção em educação para o ambiente e pelo ambiente, nomeadamente a partir de exploração da fauna local, pode ter na mudança das concepções negativas causadas pela falta de conhecimentos científicos.

**CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
(PESI E PESII).**

Antes de tudo, importa referir que este capítulo é dedicado a uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada cumprida ao longo do Mestrado. Uma viagem que passou pelo pré-escolar e pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sou do tamanho dos meus sonhos!

(Fernando Pessoa)

Desde cedo somos questionados sobre “O que queremos ser quando formos crescidos?”, e aí os nossos sonhos ganham asas e são várias as profissões que surgem na nossa mente. Lembro-me que, desde pequenina, a minha resposta foi “Quero ser professora”. Houve alturas da minha vida que julguei nunca conseguir concretizar esse sonho de menina! Mas...tentei, lutei e consegui! A garra e a força de vontade que tenho fez com que não desistisse desse sonho e lutasse para o conseguir concretizar. E aqui estou eu, na reta final e, a momentos de poder dizer, orgulhosa, SOU PROFESSORA!

Eis que o sonho de menina se tornou realidade e, através de uma viagem oferecida pelo mestrado em que as passagens eram pelo pré-escolar e 1.º ciclo, proporcionando experiências e aprendizagens imensuráveis, foram muitas as experiências, positivas e negativas, mas tudo serviu para me enriquecer tanto a nível pessoal como profissional.

Quero aqui deixar um pouco daquele caminho que percorri e das oportunidades que foram surgindo, um texto reflexivo e transversal a todos os momentos que me foram oferecidos.

Primeiramente importa refletir sobre a organização da PES I e II que se iniciou com a observação do contexto de estágio em que iria intervir. Do meu ponto de vista, estas observações são essenciais e alicerçadoras para as posteriores intervenções, pois permitem conhecer o grupo, os seus interesses e dificuldades assim com os métodos e estratégias usadas pela educadora/professor. Após as observações seguiram-se as implementações que deveriam ir de encontro aos interesses e dificuldades das crianças/alunos em questão. Aquando as implementações havia, todas as semanas, uma reunião com o docente responsável pela supervisão daquela semana com o propósito de refletir sobre os aspetos positivos e negativos daquela semana de regência. Permitia avaliar e refletir sobre as nossas próprias implementações, as nossas aprendizagens e as aprendizagens das crianças/alunos assim como o feedback dado pelo professor supervisor que só alguém que está de fora e com experiência consegue observar. A par destas reuniões havia outras com o objetivo de analisar e corrigir as planificações nas quais os professores supervisores nos davam o seu parecer sobre as mesmas. Posto isto, acho que a PES se encontra bem organizada pois permite um primeiro contacto com o grupo de crianças/alunos como com os restantes agentes educativos da instituição antes das implementações.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da criança no processo de educação ao longo da vida! Como tal, cabe aos profissionais de educação criar as condições necessárias para que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades para que aprendam a encontrar no seu dia a dia o equilíbrio emocional, social e afetivo necessário à formação da sua personalidade.

Primeiramente importa referir a oportunidade que tive ao longo da PES I e II em contactar com profissionais de educação que colocam em prática metodologias e estratégias onde a criança/aluno é encarado como centro de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A educadora de infância titular do grupo em que intervim ao longo da PES I fundamenta o seu trabalho pedagógico em vários modelos curriculares, mormente no Modelo Curricular *High Scope* e Escola Moderna Portuguesa, retirando de cada metodologia os aspetos que considera pertinentes. Deste modo, ao longo da prática pude constatar como a criança pode ser o agente do seu conhecimento e das suas aprendizagens através da interação com os outros. Era um grupo heterogéneo com níveis de desenvolvimento com grande discrepância e por isso exigia estratégias diversificadas numa lógica de diferenciação pedagógica, com um trabalho específico e personalizado para uma melhor aquisição e desenvolvimento das aprendizagens. Posto isto, fez-me refletir sobre o trabalho que iria implementar tendo em conta que cada criança é um ser único e individual com saberes próprios, inserido num determinado meio e cultura, pelo que é fundamental dar continuidade aos saberes, interesses e necessidades de cada uma, valorizando e criando condições necessárias para o sucesso nas aprendizagens seguintes. Como tal, procurei sustentar a ação educativa tendo em conta uma pedagogia de cooperação, dando enfoque à observação e interação com o grupo de crianças para responder aos seus interesses e curiosidades.

Para que as implementações fossem aprazíveis, uma das ferramentas indispensáveis foi a planificação, que se tornou numa prática diária, dado que trabalhar com crianças é um desafio e, nem sempre segue aquele caminho que estava previsto. As crianças são curiosas e imprevisíveis e os grupos em que intervim não foram exceção.

Ao longo da PES I foi, também, desenvolvido um projeto de empreendedorismo – o Cantinho da Leitura -, que permitiu desenvolver múltiplas competências nas crianças, nomeadamente, autonomia, inovação, criatividade, trabalho em equipa, responsabilidade, planeamento, assim como outras capacidades e valores de carácter empreendedor.

Desta PES I levo uma bagagem carregada de ferramentas e estratégias que adquiri e farão de mim uma profissional competente, mas levo algo que jamais esquecerei, os sorrisos inocentes, os abraços apertados e os olhares ternos e atentos! Talvez por ser um grupo heterogéneo, talvez por ser um grupo com carência de amor e afeto também, talvez por ser um grupo simpático, convidativo, carismático, tornou-se único e inesquecível.

Relativamente à PES II, tive a oportunidade de contactar com um grupo bastante heterogéneo sendo que, um aluno era repetente, outro estava diagnosticado com NEE e um outro de nacionalidade francesa. Era uma turma faladora e um pouco desinteressada que apresentava algumas dificuldades nas diferentes áreas disciplinares e, por isso despertou em mim e no meu par pedagógico uma tentativa de arranjar estratégias para motivar a turma. Apesar das limitações da turma, esta apresentava-se como meiga, com forte sentimento de entreajuda e sociável, o que gerou desde o início uma relação de empatia para comigo. Encontrei comportamentos em contexto de sala de aula, quer entre alunos quer de professores para alunos, que reforçaram positivamente aspetos de todo o processo de ensino-aprendizagem que julgo essenciais. Era uma turma que vivia com os sentimentos e emoções à flor da pele e constatei como os alunos cooperavam entre si, como forma de ultrapassar as dificuldades que surgiam em sala de aula. No início há sempre apreensão, receio de falhar, insegurança e dificuldade em como gerir a turma mas com o passar do tempo acabou por ser uma barreira ultrapassada.

No pré-escolar as planificações foram, sempre, estruturadas atendendo, exclusivamente, às crianças e aos seus interesses/dificuldades. No 1.º Ciclo não foi diferente. As planificações são uma ferramenta imprescindível no ambiente educacional e é a base sólida para o sucesso em sala de aula, sendo que nem sempre é seguida de forma estrita. Na elaboração das planificações foi uma constante preocupação estimular os alunos para a aprendizagem como ponto de partida para o seu sucesso. Desta forma, prendemo-nos a estratégias diversificadas recorrendo ao lúdico-dinâmico, à literatura infantil, entre outras. Todas as planificações foram elaboradas tendo como base a interdisciplinaridade e transversalidade das áreas de conteúdo. Outro fator a ter em atenção foi a articulação da escola com a família.

Destaco como principais dificuldades ao longo da PES I e II, a gestão do tempo na implementação das atividades assim como a avaliação dos alunos. Contudo, houve ocorrências ao longo deste percurso que foram sugestionáveis para a construção da minha formação profissional. Outras revestiram-se de um significado tal, que me obrigaram a reconsiderar ideias pré-concebidas sobre a realidade educacional.

Consequentemente, não só os aspetos positivos permitem que faça uma avaliação positiva de toda esta viagem, como também os menos conseguidos contribuem para tal. Pode parecer um paradoxo, mas não o é, pois é conhecendo as dificuldades e os aspetos negativos que se adquirem ferramentas para os combater e estratégias para os vencer.

Como revela Freire (2003), não é possível praticar sem refletir e avaliar essa prática. A avaliação e reflexão da prática revelam acertos, erros e imprecisões cometidas. Como tal, essa reflexão permite corrigir a prática, melhorá-la e aumentar a sua eficiência (Freire, 2003).

Assim sendo, termino esta jornada mais fortalecida, em ferramentas e em estratégias, para encarar situações futuras que se possam proporcionar. Ao longo deste percurso construiu-se em mim um ideário do sistema educativo diferente daquele que possuía quando contactei pela primeira vez com um grupo de crianças. Um ideário muito mais ajustado à realidade educacional que me permite assumir atitudes e tecer observações mais coerentes com esta realidade.

Por tudo quanto aprendi e pelo que transmiti, pelas adversidades vencidas e pelas dificuldades superadas ousou classificar de muito positivo este meu caminho nos dois contextos, na medida em que foram fonte de enriquecimento do meu percurso profissional e pessoal, como também, uma experiência valiosa e ímpar, suscetível de condicionar a escolha profissional com que sempre sonhei.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. (1.ª ed.) Lisboa: Asa Editores.
- Almeida, A. (2007). *Abordar o tema animais no Pré-Escolar: tendências e recomendações. Quem Aprende Mais*, 561-568.
- Almeida, A., Figueira, C., & Gonçalves, C. (2014). Concepções e representações de crianças e de professores em formação acerca dos animais: das similaridades aos desafios colocados. *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português*, 62-72.
- Álvares, F. (2006). *Espécies emblemáticas & desenvolvimento rural: o potencial do lobo-ibérico e da sua identidade na cultura popular*. Actas das Jornadas sobre “Biodiversidade e Mundo Rural: Perspectivas e Estratégias de Conservação da Fauna Selvagem”, Associação ALDEIA/NEBUP.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barja, I., Silván, G., & Illera, J. C. (2008). Relationships Between Sex and Stress Hormone Levels in Feces and Marking Behavior in a Wild Population of Iberian Wolves (*Canis lupus signatus*). [journal article]. *Journal of Chemical Ecology*, 34(6), 697-701.
- Bekker, H., & Iuell, B. (2003). *Habitat fragmentation due to infrastructure*.
- Bjerke, T., & Ost Dahl, T. (2004). *Animal-related attitudes and activities in an urban population*. *Anthrozoös*, 17(2), 109-129.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bovo, M. C. (2004). *Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica*. *Revista Urutágua*, 7, 1-12.
- Caetano, P. (2006). *Lobos: em Portugal: Má Criação*.
- Carreira, M. A. D. A. (2010). *Contribuição para o estudo da Ecologia do lobo ibérico do distrito de Vila Real*.

- Carvalho, A. D. d. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, G. S. d., & Freitas, M. L. A. V. d. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*: Plural Editores.
- Carvalho, J. E. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico: Saber-Fazer da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cavaco, M. H. (1992). *A Educação Ambiental para o Desenvolvimento*. Lisboa: Escolar Editora.
- Charpak, G. (1997). *As ciências na escola primária*: Editorial Inquérito.
- Coimbra, J. d. Á. A. (2000). *Considerações sobre a interdisciplinaridade*.
- Cooper-Royer, B. (2007). *Os medos das crianças*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Costa, J. A. (1999). *O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências*. Millenium.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*: Leya.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., et al. (1999). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Demma, D. J., & Mech, L. D. (2009). *Wolf use of summer territory in northeastern Minnesota*. *Journal of Wildlife Management*, 73(3), 380-384.
- Dos Santos, V. M. N., & Compiani, M. (2005). Formação de professores: desenvolvimento de projetos escolares de educação ambiental com o uso integrado de recursos de sensoriamento remoto e trabalhos de campo para o Estudo do Meio ambiente e exercício da cidadania teacher training: development of school projects of social environment education with the use of remote sensing and field works for study of the environment and the practice of citizenship.
- Driscoll, J. W. (1995). Attitudes toward animals: Species ratings. *Society and Animals*, 3(2), 139-150.
- Duarte, M. (2009). *Desenho infantil e pesquisa: fundamentos teóricos e metodológicos*. Em Anais do 19º CONFAEB - Congresso Latino americano e Caribenho de Arte/Educação e

- Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania. Escola de Belas Artes: UFMG, Belo Horizonte.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Einstein, A., & Enfield, L. (1938). *The evolution of physics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Filho, N. d. A. (1997). Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciênc. saúde coletiva*, 2(1-2), 5-20: Abrasco - Associação Brasileira de Saúde Coletiva.
- Freire, P. (2003). *A importância do ato de ler*. Lisboa: Moderna.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica - fundamentos, métodos e técnicas*. (2.ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Gallo, S. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *O sentido da escola*, 2, 17-41.
- Glória, A. C., Rosa, C., & Cavadas, B. (2012). Conceções dos alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre o lobo ibérico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 620p.-634p.
- Goodnow, J. (1979). *Desenhos de crianças* (1.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Grupo Lobo. (2017). from <http://lobo.fc.ul.pt/>
- Guba, E. G. (1978). Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. CSE Monograph Series in Evaluation, 8.
- Herzog, H., & Foster, M. (2010). *Some we love, some we hate, some we eat*: Tantor Audio.
- ICNF. (2012). Convenção sobre a Diversidade Biológica — ICNF.
- Kellert, S. R. (1980). *American attitudes toward and knowledge of animals: an update*. International journal for the study of animal problems (USA).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* (M. J. R. Trad., Trans.). Lisboa: Agent d'ARC.
- Lobo-ibérico — ICNF. (2014). [Página].

- Mech, L. (1970). *The wolf: the ecology and behavior of an endangered species*. Published for the American Museum of Natural History by the Natural History Press. Garden City, New York, USA.
- Mech, L. D., & Boitani, L. (2010). *Wolves: behavior, ecology, and conservation*: University of Chicago Press.
- M.E.C. (2004). Programa de Estudo do Meio. Lisboa: M.E.C.
- Morin, E., Nicolescu, B., & de Freitas, L. (1994). *Carta da transdisciplinaridade*. Portugal, Convento da Arrábida, Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). *Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios*. Revista de Administração Contemporânea, 15(4), 731-747.
- Nicolescu, B. (2000). *Um novo tipo de conhecimento—transdisciplinaridade*. Educação e transdisciplinaridade, 1, 02.
- Nunes, M. A. (2000). *O lobo ibérico em Portugal*. Signatus Newsletter.
- Palacios, V., Font, E., & Márquez, R. (2007). *Iberian wolf howls: acoustic structure, individual variation, and a comparison with North American populations*. Journal of Mammalogy, 88(3), 606-613.
- Petrash, C. (1992). *Os tesouros da terra*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Petrucci-Fonseca, F. (1990). *O lobo (Canis lupus signatus Cabrera, 1907) em Portugal. Problemática da sua conservação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pombo, O. (2006). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liinc em revista, 1(1).
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.ª Ed.) Lisboa: Gradiva.

- REN. (2015). *Heróis de toda a espécie*. Retrieved 22 de novembro, 2015, from <http://www.heroisdetodaaespecie/lobo/iberico>
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*: ESF.
- Roldão, M. d. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias* (1.ª ed.): Texto Editora.
- Sherwood, E. A., Williams, R. A., & Rockwell, R. E. (1987). *Mais Ciência para Crianças: Horizontes Pedagógicos*.
- Sillero-Zubiri, C., Hoffmann, M., & Macdonald, D. W. (2004). *Canids: foxes, wolves, jackals and dogs: status survey and conservation action plan*: IUCN.
- Silva, R. (2017). *O Lobo em Portugal*: Naturdata.
- Sommerman, A. (2006). *Inter ou transdisciplinaridade*. São Paulo: Paulus, 21, 98.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Spodek, B., & Howe, A. C. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá, J. G. d. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (2016). Biodiversity & Education | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved 6 de novembro, from <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/special-themes/biodiversity/biodiversity-education/>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. London: SAGE.

Anexos

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DE REFERÊNCIA

Escola: Centro Educativo das Lagoas		Ano /Turma: 3.º ano – A	N.º de alunos: 18	Data: 9 a 11 de novembro	
Mestranda responsável pela implementação: Cátia Costa		Par pedagógico: Bruna Rodrigues		Período: 1.º Período	
Área / Domínio/ Bloco	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Recursos materiais /espaços físicos	Tempo	Avaliação
Português ▪ Leitura e escrita	- Apropriar-se de novos vocábulos - Reconhecer o significado de novas	<p>Segunda-feira (9-11-2015)</p> <p><u>Período da manhã</u></p> <p>Rotina: A aula é iniciada com as respetivas rotinas do dia: os alunos primeiramente registam no caderno da escola a data (detalhadamente e abreviada), em seguida escrevem o abecedário em letras maiúsculas e minúsculas e depois o nome completo.</p> <p>“A Manta literária – retalhos e memórias”</p> <p>Pré-leitura Para dar início à aula a estagiária começa por apresentar à turma uma cesta literária (ANEXO 1 – cesta literária)</p>	<p>Espaço físico: sala de aula</p> <p>Recursos materiais: - Livro “A manta – uma</p>	<p>10 min.</p> <p>1h</p>	- Reconhece o significado

	<p>palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, relações de parentesco, naturalidade e nacionalidade, costumes e tradições, desportos, serviços, livraria, biblioteca, saúde e corpo humano).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas; - Partilhar verbalmente experiências pessoais acerca do tema; - Identificar os elementos paratextuais; - Ouvir textos literários; <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir obras de 	<p>com elementos sugeridos pela obra: “A manta – uma história aos quadrinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins e Yara Kono (ANEXO 2 – história). Nesta cesta irá conter: uma manta, retalhos de tecido, uma avó, um avô, joias, palácio, as palavras: família, netos, mãe, tias, tios e bisavó, uma cama, um gato, um cão, um livro, uma carta, uma bicicleta, um elefante e o sol. Em seguida a estagiária retira os objetos da cesta a turma terá de, oralmente, fazer uma antecipação da história, permitindo associações de ideias e vivências.</p> <p>Durante a Leitura</p> <p>Irá proceder-se à apresentação da história <i>A Manta – uma história aos quadrinhos (de tecido)</i> - de Isabel Minhós Martins e Yara Kono, inicialmente será solicitada a participação dos alunos para a verificação dos elementos paratextuais, como a exploração da capa, do título e da contracapa.</p> <p>Em seguida será feita a leitura integral da obra por uma Encarregada de Educação. (ANEXO 3 – convite à</p>	<p>história aos quadrinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins e Yara Kono</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cesta literária; - Uma manta, retalhos de tecido, uma avó, um avô, joias, palácio, as palavras: família, netos, mãe, tias, tios e bisavó, uma cama, um gato, um cão, um livro, uma carta, uma bicicleta, um 	<p>30 min.</p>	<p>de novas palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecipa o assunto/tema da história; - Identifica o tema ou assunto; - Identifica os elementos paratextuais; - Ouve obras de literatura
--	---	--	---	----------------	--

<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação Literária 	<p>literatura para a infância;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. - Compreender o essencial do texto escutado e lido: <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo; - Identificar, justificando as personagens principais; - Propor títulos alternativos para a história; - Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto; 	<p>Encarregada de Educação)</p> <p>Depois irá confrontar-se a leitura com as expectativas criadas na pré-leitura, confirmando (ou não) as antecipações realizadas.</p> <p>Após a leitura</p> <p>Terminada a leitura os alunos expõem as opiniões formadas com a audição da mesma, orientando-se com algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Qual a personagem principal da história? Quais as características dessa personagem?</i> - <i>Existe alguma coisa neste livro que já vos tenha acontecido?</i> - <i>Agora que conhecem o livro, que outros títulos lhe poderiam dar?</i> - <i>Qual é o tema chave desta história?</i> - <i>Que relações de parentesco estão presentes na história?</i> <p>Após a chuva de ideias acerca da história, a estagiária irá registar no quadro branco o <i>brainstorming</i> partilhado entre a turma com o tema central - A Família.</p>	<p>elefante e o sol;</p> <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quadro branco; - Material de escrita (marcadores) 	<p>1h</p>	<p>para a infância;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta os sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. - Confronta as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo; - Identifica, justificando as personagens principais; - Propõe títulos alternativos para a história; - Responde, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto;
--	--	--	---	-----------	---

<p>Estudo do meio</p> <p>Bloco 2: Á descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os membros da sua família ▪ O passado familiar mais longínquo <p>Matemática</p> <p>- Números e Operações</p>	<p>- Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Construir uma árvore genealógica simples (até à 3.a geração — avós) <p>- Reconhecer datas e factos significativos da história da família</p> <p>- Resolver problemas</p> <p>- Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar,</p>	<p style="text-align: center;"><u>Período da tarde</u></p> <p style="text-align: center;">“Uma manta, uma família! - Árvore Genealógica”</p> <p>Para abordar a área de Estudo do Meio e dando seguimento à história já estudada “A Manta, uma história aos quadrinhos (de tecido)”, e uma vez que a história nos retrata uma família, as crianças irão fazer a árvore genealógica (ANEXO 4 – árvore genealógica) da sua família até à 3.ª geração em que terão de fazer a respetiva distinção entre os familiares maternos e paternos. Poderão consultar o manual de estudo do meio: As relações de parentesco. (ANEXO 5 – manual escolar, páginas 42, 43 e 44) No final irão realizar uma ficha de trabalho. (ANEXO 6 – ficha de trabalho de estudo do meio)</p> <p style="text-align: center;">“Uma história, um problema!”</p> <p>Após concluírem a árvore genealógica passarão para a matemática com a resolução de problemas, em que a estagiária começará por ler um excerto da história “...a cama da minha avó era realmente muito grande. Uma</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ficha sobre a árvore genealógica - ficha de trabalho - manual escolar de estudo do meio <p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ficha da resolução de problemas 	<p>1h30</p> <p>1h</p>	<p>- Estabelece relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...):</p> <ul style="list-style-type: none"> — Constrói uma árvore genealógica simples (até à 3.a geração — avós) <p>- Reconhece datas e factos significativos da história da família</p> <p>- Resolve problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</p>
--	---	--	---	-----------------------	---

	<p>completar e comparar.</p>	<p>vez experimentámos e nela cabiam: quatro raparigas, três rapazes, dois gatos gordíssimos e um cão mais-ou-menos-pequeno.”. Será entregue uma ficha com problemas tendo como ponto de partida a história. (ANEXO 7 – Resolução de problemas)</p> <p>Tarefas para casa:</p> <p>1) De forma a promover a relação família-escola, será proposta a elaboração de rimas partindo das letras do abecedário - “Abecedário sem juízo” tendo como palavras/tema principal - A Família. Por exemplo: A – é a prima Augusta que é sempre muito cusca. B – são as Bolinhas pintadas nas galinhas da avó Ninhas. Esta é uma tarefa de preparação para a abordagem da numeração romana do dia seguinte, uma vez que esta é representada através de letras.</p> <p>2) Pedir aos alunos para com a ajuda dos encarregados de educação escolham um retalho de tecido estampado para trazer para a escola. Poderá ser um retalho de uma camisa, um saco, um vestido, do avental da avó, etc.. Junto do tecido as crianças, com a ajuda dos pais, terão de, numa folha à parte, escrever um pequeno texto onde descrevam porque escolheram aquele retalho, porque gostaram dele, que memória lhe traz.</p> <p style="text-align: center;">Terça-feira (10-11-2015)</p> <p style="text-align: center;"><u>Período da manhã</u></p>			
--	------------------------------	---	--	--	--

<p>Matemática</p> <p>- Números e Operações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a numeração romana - Identificar os símbolos que correspondem ao sistema de numeração romana; 	<p>Rotina: A aula é iniciada com as respetivas rotinas do dia: os alunos primeiramente registam no caderno da escola a data (detalhadamente e abreviada), em seguida escrevem o abecedário em letras maiúsculas e minúsculas e depois o nome completo.</p> <p style="text-align: center;">“Numeração Romana”</p> <p>A estagiária dirá aos alunos que existe vários sistemas de numeração, um deles é o sistema indo-árabe que é o que os alunos já conhecem e o sistema de numeração que irão aprender será um sistema representado através de letras que era utilizado por um povo que há muitos anos ocupou a região que hoje é Portugal. Esse povo era originário de Roma e quando queria representar números utilizava letras. No nosso quotidiano podemos encontrar esta numeração em edifícios antigos, túmulos, mostradores de relógios entre outros. A estagiária questionará aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sabem qual é o sistema de numeração representado por letras?</i> - <i>Já viram este tipo de numeração nalgum sítio? Onde?</i> 	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Powerpoint sobre a numeração romana; - cartaz - manual escolar de matemática; - imagens de edifícios antigos, túmulos, mostradores de relógios; 	<p>10 min.</p> <p>1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece a numeração romana; - Identificar os símbolos que correspondem ao sistema de numeração romana;
--	---	---	--	--------------------------	---

<p>Matemática - Números e Operações</p>	<p>- Conhecer e utilizar corretamente os numerais romanos.</p> <p>- Planificar a escrita de</p>	<p>Após a partilha das vivências dos alunos a estagiária mostrará imagens que contenham o sistema de numeração romana. (ANEXO 8 – Imagens com números romanos) Em seguida irá apresentar, com recurso ao <i>powerpoint</i> (ANEXO 9 – PPT da numeração romana) as regras da numeração romana. A estagiária irá expor na sala de aula um cartaz com os símbolos referentes a este tipo de numeração. (ANEXO 10 – cartaz da numeração romana)</p> <p style="text-align: center;">“Loto Romano”</p> <p>De forma a comprovar se os alunos assimilaram o conteúdo ensinado, a estagiária fará um jogo – O Loto Romano. (ANEXO 11 – Loto Romano) Começará por entregar a cada aluno um cartão com vários números nos dois sistemas de numeração que já conhecem (indo-árabe e romano). A estagiária terá um saco com as várias peças que serão os marcadores. O primeiro aluno a completar o seu cartão será o vencedor.</p> <p>Em seguida irão resolver uma ficha de atividades (ANEXO 12 – ficha de atividades), esta será projetada no quadro e um a um virá resolver o exercício que a estagiária lhe</p>	<p>Recursos materiais:</p> <p>- Jogo do Loto</p> <p>- ficha de atividades sobre a numeração romana</p> <p>- projetor</p> <p>- material de escrita no <i>starboard</i></p> <p>- computador</p>	<p>1h</p>	<p>- Conhece e utiliza corretamente os numerais romanos.</p> <p>- Planifica a escrita de</p>
---	---	--	--	-----------	--

<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e escrita 	<p>textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redigir corretamente. <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível. - Respeitar as regras de ortografia. - Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. - Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação; - Utilizar corretamente os sinais de pontuação: ponto de exclamação; ponto de interrogação, ponto final e vírgula; 	<p>pedir.</p> <p style="text-align: center;"><u>Período da tarde</u></p> <p style="text-align: center;">“Que histórias tecem estas linhas?”</p> <p>A estagiária levará um retalho de tecido que irá representar uma parte do manto (Pálio) de um Romano. A partir do tecido as crianças terão de criar uma história, inventando personagens e enredos. Antes de darem início à elaboração da história, a estagiária fará uma abordagem, com auxílio de um <i>powerpoint</i>, aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares da escrita (ANEXO 13 – PPT da pontuação e sinais auxiliares da escrita) como ponto a ter em atenção nos textos que irão criar.</p> <p>No final irão partilhar à turma as histórias elaboradas.</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - retalho de tecido - folhas brancas - material de escrita 	<p>1h</p>	<p>textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza uma caligrafia legível. - Respeita as regras de ortografia. - Trabalha um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. - Utiliza corretamente os sinais de pontuação;
<p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>Bloco 2: Descoberta e organização progressiva de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades gráficas sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> - Inventar sequências de imagens; 	<p style="text-align: center;">“Criar um manto para um Romano”</p> <p>A estagiária dará uma grelha (ANEXO 14 – grelha para o manto) a cada aluno e terão de, recorrendo a uma sequência, elaborar um manto novo para o Romano. No final serão expostos todas as sequências criadas pelos</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grelha para a construção do manto; - material de pintura (lápis de cor, 	<p>30 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inventa sequências de

<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação Literária 	<p>Comemorar a festividade do dia - “O São Martinho”</p> <p>- Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência). - Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.</p>	<p style="text-align: center;">Quarta-feira (11-11-2015)</p> <p style="text-align: center;"><u>Período da manhã</u></p> <p><u>Rotina:</u> A aula é iniciada com as respectivas rotinas do dia: os alunos primeiramente registam no caderno da escola a data (detalhadamente e abreviada), em seguida escrevem o abecedário em letras maiúsculas e minúsculas e depois o nome completo.</p> <p style="text-align: center;">“Manhã de S. Martinho”</p> <p>Os alunos terão atividades relacionadas com o dia de São Martinho organizadas pela comunidade educativa do Centro Educativo juntamente com a Quinta de Pentieiros.</p> <p style="text-align: center;"><u>Período da tarde</u></p> <p style="text-align: center;">“Lenda de São Martinho”</p> <p>No início da tarde a nossa turma irá convidar outra turma do 3.º ano para ouvirem as quadras elaboradas por eles havendo assim uma partilha de ideias relacionadas com o tema. Em seguida a estagiária irá apresentar um vídeo</p>	<p>Recursos materiais:</p> <p>- vídeo sobre a lenda de São Martinho - ficha de trabalho</p>	<p>10 min.</p> <p>Manhã</p> <p>1h30</p>	<p>Comemoram a festividade do dia - “O São Martinho”</p> <p>- Reconhece regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência). - Diz e escreve, em termos</p>
--	---	--	--	---	---

<p>Expressão e Educação Plástica</p> <p>Bloco 3: exploração de técnicas diversas de expressão</p>	<p>- Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação). - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>Cartaz: Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): desenhando e escrevendo;</p>	<p>relacionado com a festividade deste dia (ANEXO 16 – Vídeo sobre “A lenda de São Martinho”). Em seguida será dada uma ficha com perguntas de interpretação acerca da lenda e uma sopa de letras com palavras alusivas à festividade. (ANEXO 17 – Ficha sobre a Lenda de São Martinho)</p> <p style="text-align: center;">“A família das castanhinhas – O Magusto”</p> <p>A estagiária levará um ouriço para os alunos observarem de onde sai a castanha. Para abordar de forma lúdica as palavras relacionadas com o Magusto, para isso dará a cada aluno o desenho de uma castanha e nela terão de escrever uma palavra relacionada com o Magusto para colocarem nos expositores da sala de aula. Cada aluno decorará a sua castanha a gosto. (ANEXO 18 – família das castanhinhas)</p>	<p>Recursos materiais:</p> <p>- ouriço - marcadores - lápis de cor - impressão da imagem da castanha</p>	<p>30 min.</p>	<p>pessoais e criativos</p> <p>- Memoriza e diz poemas, com clareza e entoação adequadas. - Dramatiza textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação). - Compreende o essencial dos textos escutados e lidos. - Responde, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>- Faz composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): desenhando e escrevendo.</p>
---	---	---	--	----------------	---

Bibliografia

- ✓ Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto - Percursos de Leitura Literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia .
- ✓ Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Ensino Básico Matemática*. Ministério da Educação.

- ✓ Borges, I., & Pereira, C. (2015). *Português 3*. Porto: Areal Editores.
- ✓ Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Educação, M. d. (s.d.). *Organização Curricular e Programas- 1º Ciclo Ensino Básico*.
- ✓ *Organização Curricular e Programas - Expressão e Educação: físico-motora, musical, dramática e plástica* (4ª Edição ed.). (2004). Ministério da Educação.
- ✓ Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Rodrigues, A., & Azevedo, L. (2015). *Matemática - 3.º ano - Pasta Mágica*. Porto : Areal.
- ✓ Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I., & Azevedo, L. (2014). *Estudo do Meio - 3.º ano - Pasta Mágica* . Porto: Areal .

Webgrafia

- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=3zc-5TL9s-k> – vídeo sobre a lenda de São Martinho (consultado no dia 31 de outubro de 2015)
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=54eABmBSyNs> – Música sobre o São Martinho (consultado no dia 31 de outubro de 2015)

ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Como é do seu conhecimento, este ano letivo temos a colaboração de professoras estagiárias da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. No âmbito do seu estágio de Mestrado, a professora estagiária Cátia Costa irá desenvolver um estudo sobre o tema “ Lobo Ibérico: uma espécie em perigo” com o grupo de alunos no qual o seu educando se insere. A recolha dos dados será integrada na atividade letiva habitual e no decorrer das atividades didáticas a implementar na área de estudo do meio. A informação recolhida através dos registos dos alunos associados às atividades didáticas, bem como os respetivos registos audiovisuais, será apenas utilizada para fins académicos, garantindo-se os princípios éticos de confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes.

Deste modo, solicitamos a vossa autorização para a participação do seu educando no estudo a cima referido, agradecendo, desde já, a vossa colaboração, e manifestando a nossa inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos

O Prof. Titular de Turma

A Prof^ª. Estagiária

João Brasileiro

Cátia Costa

Viana do Castelo, outubro de 2015

.....
Autorização

Eu,

.....
....., Encarregado de Educação do aluno
....., autorizo a
participação do meu educando no estudo que me foi dado a conhecer.

Data:/...../2015

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO (PRÉ-INTERVENÇÃO)

Questionário

O presente questionário está a ser feito no âmbito de um estudo sobre o tema "Na pele dos lobos" e tem como objetivo conhecer as conceções que os alunos têm relativamente a esta espécie, com vista a inculcar formas de a proteger.

Sexo	
<input type="radio"/> Masculino	Idade: <input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>
<input type="radio"/> Feminino	

1. Já ouviste falar de espécies ameaçadas, espécies em perigo de extinção e espécies em vias de extinção?

- Sim.
- Não.

2. O que são para ti animais em vias de extinção?

2.1. Porque é que isso acontece?

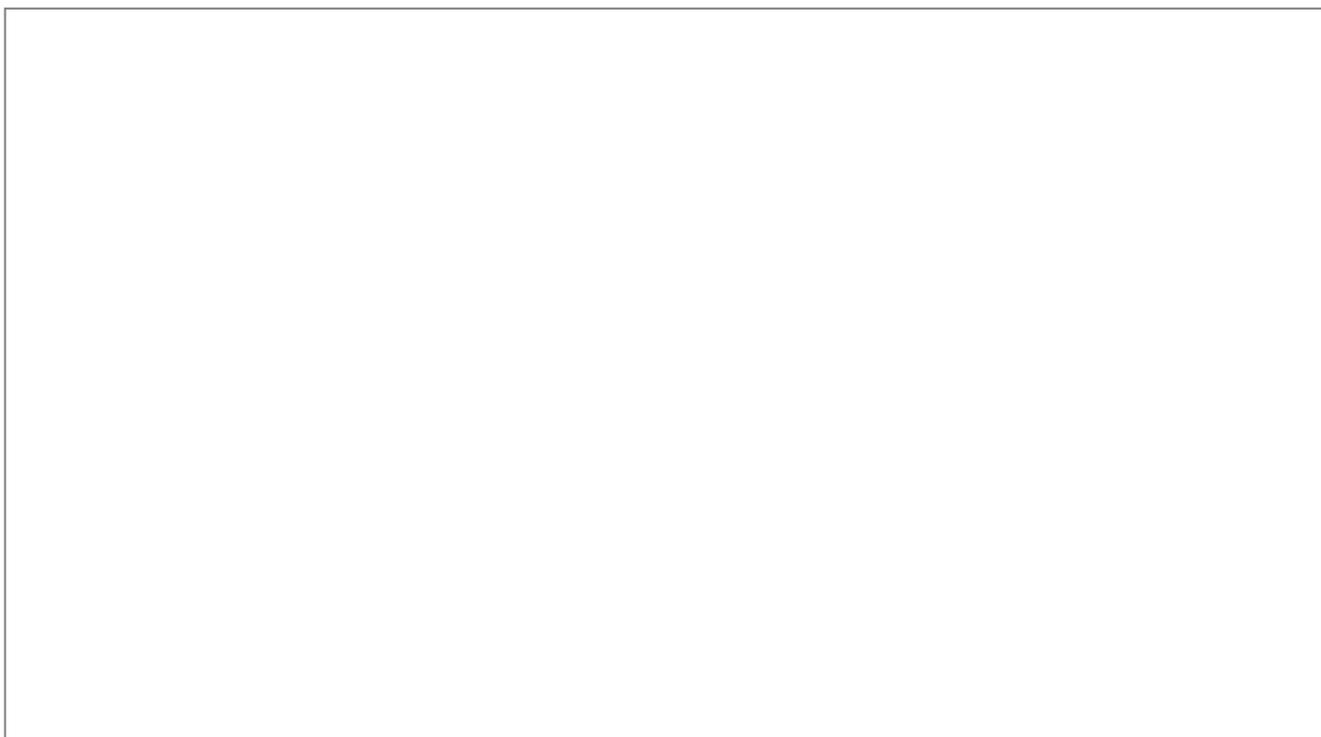
3. Conheces algum animal em vias de extinção?

- Sim. Qual? _____
- Não.

4. Alguma vez viste um lobo? Aonde?

- Filmes ou vídeos.
- Desenhos animados.
- No seu habitat natural.

5. Usa este espaço para desenhares o lobo ibérico.



6. Descreve as principais características do lobo.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO (PÓS-INTERVENÇÃO)

Questionário

O presente questionário está a ser feito no âmbito de um estudo sobre o tema "Na pele dos lobos" e após intervenção tem como objetivo saber o que os alunos aprenderam relativamente a esta espécie, com vista a inculcar formas de a proteger.

Sexo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Idade:	<input type="text"/>
Masculino		Feminino		

2. Já ouviste falar de espécies ameaçadas ou espécies em perigo de extinção e espécies em vias de extinção?

Sim.

Não.

3. O que são para ti animais em vias de extinção?

2.2 . Porque é que isso acontece?

4. Conheces algum animal em perigo de extinção?

Sim. Qual? _____

Não.

4. Alguma vez viste um lobo? Aonde?

Filmes ou vídeos.

Desenhos animados.

No seu habitat natural.

5. Sabes quantas espécies de lobos existem no mundo?

Sim. Quais? _____

Não.

6. Conheces alguma subespécie do lobo cinzento?

Sim. Qual? _____

Não.

7. Qual o habitat dos lobos?

8. O que comem os lobos?

9. De que forma comunicam os lobos?

10. Como se reproduzem os lobos e qual o período de gestação?

11. Que nome se dá aos lobos quando são bebés e quantos nascem por ninhada?

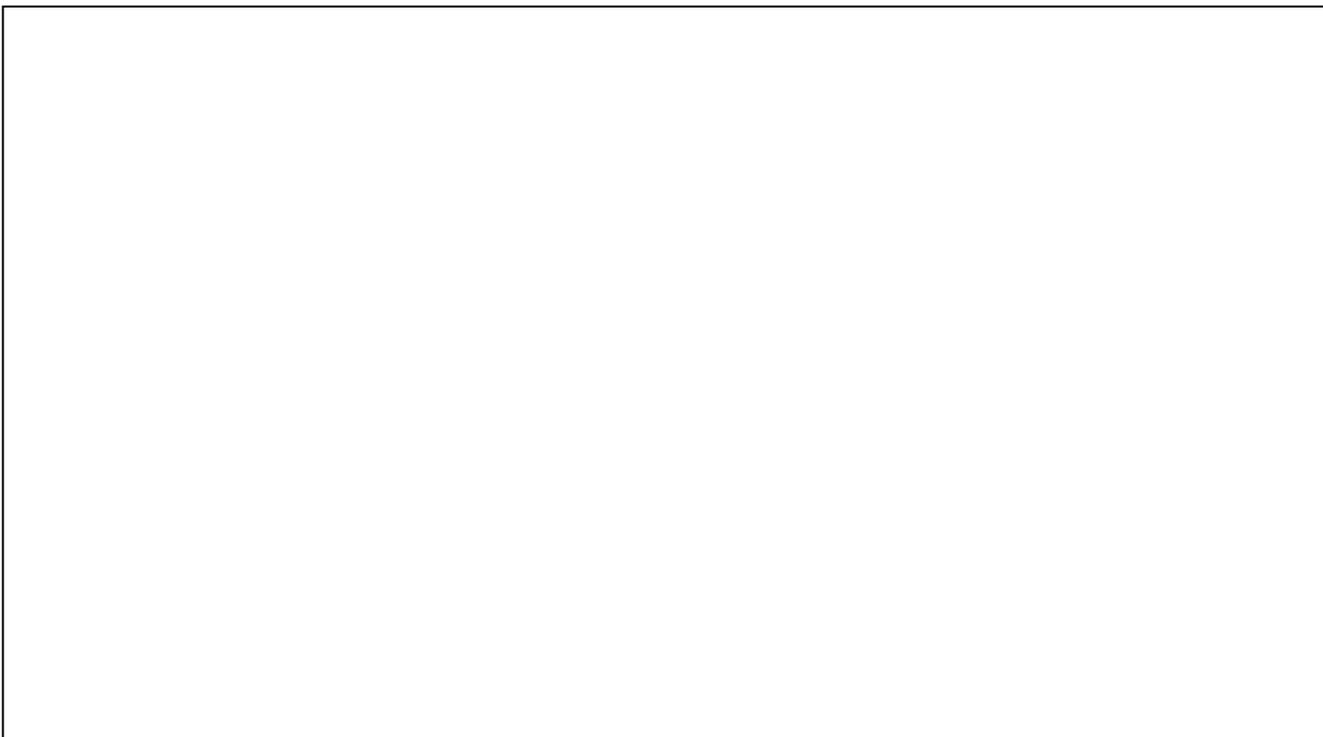
12. Quais são as principais ameaças para o lobo?

13. Descreve as características de um lobo ibérico.

14. Quais as histórias de lobos que tu conheces?

15. Qual a atividade, sobre o lobo ibérico, gostaste mais de realizar?

16. Usa este espaço para desenhar o lobo ibérico.



ANEXO 5 – HISTÓRIAS, MITOS E REALIDADES CONTADAS PELOS MEUS FAMILIARES

*Histórias, mitos e realidades contadas pelos meus familiares
acerca do Lobo Ibérico*

0 que a minha mãe sabe sobre o lobo ibérico...

0 que o meu pai sabe sobre o lobo ibérico...

0 que a minha avó materna sabe sobre o lobo ibérico...

0 que o meu avô materno sabe sobre o lobo ibérico...

0 que a minha avó paterna sabe sobre o lobo ibérico...

0 que o meu avô paterno sabe sobre o lobo ibérico...
