

Orientação

## **Agradecimentos**

Obrigada aos meus pais que sempre me educaram para a persistência e perseverança, que me motivam e me inspiram, bem como à restante família.

Um muito obrigada à minha amiga Méliça Caetano que enquanto meu par pedagógico percorreu este caminho lado a lado comigo.

Gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos a todos os elementos da Escola EB1 do Cedro e da Escola Secundária de Almeida Garrett que me acolheram durante o período de estágio e que muitos ensinamentos me transmitiram, em especial à professora cooperante Lurdes Vergueiro e à professora Mónica Morgado.

À Escola Superior de Educação do Porto, aos professores de Mestrado que me formaram e passaram os seus conhecimentos um muito obrigado, em especial às professoras Isabel Brites e Marta Saracho pela paciência e pela constante disponibilidade.

Um agradecimento final aos meus amigos Mariana Pinheiro, Carlos Lindade e Daniel Pires pelo apoio incondicional.

## Índice

Introdução .....	4
Caraterização dos contextos educativos .....	6
Expetativas face à Prática Educativa .....	13
Enquadramento teórico-concetual da atuação pedagógica .....	15
A Imagem como elemento para a Motivação e a Escrita Criativa .....	20
<i>Método qualitativo</i> .....	20
<i>Investigação-Ação</i> .....	21
<i>Tema central de Investigação</i> .....	24
<i>Aprendizagem Significativa</i> .....	24
<i>A imagem</i> .....	25
<i>A motivação</i> .....	27
<i>Relação entre imagem e motivação</i> .....	28
<i>Escrita criativa</i> .....	29
<i>A imagem e a escrita criativa</i> .....	32
<i>Metodologias de investigação: observação direta e questionários</i> .....	33
<i>Análise de dados</i> .....	34
Unidade Didática: fundamentação e apresentação .....	38
Amostra de Boas Práticas .....	43
Reflexão final .....	47
Bibliografia .....	49

## **Índice de Imagens**

Imagem 1: W. J. T. Mitchell - <i>Images</i> .....	255
Imagem 2: Teoria Humanista de Maslow.....	288
Imagem 3: Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	43

## **Índice de Gráficos**

Gráfico: Questão 1.....	34
Gráfico: Questão 2.....	35
Gráfico: Questão 3.....	35
Gráfico: Questão 4.....	36
Gráfico: Questão 5.....	36
Gráfico: Questão 6.....	37

## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no sentido de demonstrar aspetos relativos às Práticas Educativas realizadas ao longo do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês/Espanhol no Ensino Básico, leccionado na Escola Superior de Educação do Porto.

De forma a contextualizar o leitor, primeiramente serão apresentados os contextos educativos em que estas Práticas Educativas se realizaram: uma breve descrição não só das escolas, mas também das turmas às quais foram leccionados o Inglês e o Espanhol.

Num momento seguinte serão narradas as expectativas que apresentava relativamente à realização das Práticas Educativas, o que esperava retirar deste percurso, assim como as preocupações que sentia no momento de ingressar neste caminho de aprendizagem.

No enquadramento teórico-concetual apresentarei de que forma algumas Unidades Curriculares pelas quais passei ao longo do Mestrado contribuíram para a construção da minha profissionalidade docente, para o aprimoramento do meu perfil enquanto professora de Línguas Estrangeiras, assim como para o meu crescimento enquanto professora estagiária. Demonstrarei que algumas das Unidades Curriculares contribuíram para o melhoramento das minhas práticas ao longo do Estágio.

De seguida, será desenvolvido e aprofundado o tema central do presente relatório “A imagem como elemento para a Motivação e para a Escrita Criativa”. Aqui será exposta a investigação que foi levada a cabo ao longo da Prática Educativa sendo que será suportada por um enquadramento teórico e evidenciado posteriormente com elementos empíricos retirados do contexto escolar em questão.

Será ainda incluído um exemplo de uma Unidade Didática elaborada ao longo da Prática Educativa, cujos objetivos gerais e específicos de trabalho passavam por recolher informação e suportar o tema central do meu trabalho, de forma a ser capaz de inferir uma conclusão acerca do mesmo.

Como forma de completar este relatório, serão apresentadas alguns exemplos de boas práticas realizadas ao longo do Estágio, sendo que estas evidências serão alusivas aos diferentes ciclos em que estive inserida.

Por último, será redigida uma reflexão final, na qual será realizada uma comparação com as expectativas iniciais face ao Estágio e de que forma estas foram trabalhadas e redireccionadas para um fim específico, assim como de que forma visiono o meu futuro enquanto professora de Línguas Estrangeiras.

## **Caraterização dos contextos educativos**

### 1º Ciclo

#### *Escola EB1 do Cedro*

Esta escola, projectada por Fernando Távora e construída em 1957, conta com 16 salas entre salas para os alunos e sala de professores e gabinetes. Há ainda uma Biblioteca, uma sala Multiusos (laboratório, visionamento de vídeos, DVDs e diapositivos) e uma sala de Informática.

Os intervalos são normalmente feitos de acordo com a faixa etária dos alunos, sendo que num dos pátios é realizado o recreio do 1º e do 2º ano, e noutro recreio dos 3º e 4º ano. Apenas em dias em que haja atividades ao nível da Escola como o Dia da Primavera, o Dia da Criança, entre outras, os alunos se juntam todos no mesmo recreio.

Esta escola, inserida no Agrupamento de Soares dos Reis, adota os mais variados projetos, entre eles o PAR - Projeto de Avaliação em Rede; o PPES – Projeto de Promoção e Educação para a Saúde; o Projeto Ecoescolas; o Projeto —Gaia Educa a Brincar; Clube de Tempos Livres; o Plano da Matemática; o Jornal da Escola —Jorn@lês – Clube de Jornalismo; o Projeto Testes Intermédios (Português e Matemática); BE/CRE; Projeto Ler+/ PNL; Desporto Escolar.

Esta escola adota ainda nas suas visões e nos seus ideais escolares conceitos como a escola inclusiva, reforçando a ideia de que todos os alunos têm o direito de frequentar o mesmo tipo de ensino ao preconizar objetivos educacionais e um plano de estudos que é igual para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir.

## *Caraterização das turmas*

### *1ªD*

Esta turma era constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Apenas 6 alunos eram do sexo masculino e os restantes eram do sexo feminino.

Relativamente a alunos que apresentem Necessidades Educativas Especiais, havia uma aluna nesta turma, a Miriam Soares, por revelar imaturidade para a sua idade, défice de atenção, dificuldades na linguagem ao nível da articulação, bem como a ausência de competências cruciais para o ingresso no 1º ano. Para combater estas dificuldades, a aluna frequentava sessões de terapia da fala e de terapia ocupacional.

A aluna foi solicitada numa consulta de pedopsiquiatria, na qual lhe foi prescrita farmacologia para o défice de atenção e para a hiperatividade. A aluna alterou o seu comportamento, passando de comportamentos por vezes agressivos a revelar mais atenção na execução das tarefas e a ter mais calma. Foi ainda aconselhada a ingressar no projeto “Educar pela Arte” disponível na escola para alunos com necessidades educativas especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Sendo que quase toda a turma frequentou o ensino pré-escolar, o desenvolvimento da afetividade dos alunos fez-se notar no modo como se davam entre si. Visto que muitos se conheciam inclusive do ensino pré-escolar, a turma aceitava-se bem, não existindo grandes conflitos.

A nível socioeconómico a turma caraterizava-se no médio/baixo. A nível académico dos pais havia uma grande heterogeneidade, entre licenciados, com ensino secundário, ensino básico e poucos com o 2º ciclo.

### *2ªD*

O Leandro e o Duarte eram dois alunos que no ano letivo de 2011/2012 ingressaram nesta turma. O Leandro era uma criança com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que o seu relatório defendia que era uma criança com paralisia cerebral, apresentando repercussões nas aprendizagens mas também na sua

motricidade, especialmente no lado direito. O Duarte, por sua vez, foi transferido internamente de uma turma que desapareceu por insuficiência de alunos.

Esta turma, no ano de 2011/2012 era constituída maioritariamente por rapazes, sendo que em 20 crianças apenas 5 eram raparigas. Constituem ainda a turma dois elementos inscritos no terceiro ano de escolaridade, ambos com retenção anterior e com relatório da Educação Especial, o João Pedro e o Leandro. O caso do Leandro já foi referido anteriormente. Por outro lado, o João apresentava défice de atenção. Estes dois alunos encontravam-se no entanto bem integrados na turma e no trabalho da mesma. Requeriam ainda alguma atenção especial, uma vez que tinham um ritmo de trabalho lento e necessitavam de reforço permanente. Dos restantes alunos é de assinalar o Afonso que apresentava alguma imaturidade e por isso necessitava de ocupação permanente e atenção constante.

Era uma turma que realizava as tarefas com um bom ritmo de trabalho, mas que necessitava que as regras estivessem sempre presentes e claras.

### 3.º C

A turma do 3.º C era formada por 24 alunos, metade deles rapazes e a outra metade raparigas, sendo que todos os alunos frequentaram o jardim-de-infância. Apenas metade da turma frequentava as AEC's, apesar da sensibilização junto dos pais e encarregados de educação por parte da professora.

Esta turma não apresentava casos graves de disciplina, pelo que o comportamento desta turma poderia ser considerado satisfatório. O único aluno que poderia eventualmente causar mais distúrbio na sala de aula era o Rafael, sendo que mesmo assim não se verificava nada de muito grave. Por outro lado, a Ana Ester tinha um comportamento exemplar, pelo que até a própria postura na sala de aula era irrepreensível.

Entre os elementos a turma, estes eram amigos e afáveis uns com os outros, meigos e protetores. No geral eram alunos muito ativos e conversadores na sala de aula.

A professora titular informou-nos que adotou uma medida de rotatividade de lugares entre os vários elementos da turma, dizendo que esta rotatividade

proporciona não só um melhor controlo da disciplina comportamental de alguns alunos que são mais conversadores e brincalhões, como beneficia as relações individuais, criando laços de amizade e de cumplicidade entre todos.

O aluno Henrique Sousa era um aluno que revelava dificuldade em acompanhar a turma em termos de aprendizagem e de ritmo de trabalho.

3º Ciclo

### *Escola Secundária de Almeida Garrett*

A Escola Secundária de Almeida Garrett data de 1966/1967 e está a funcionar apenas em regime diurno, oferecendo o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. É constituída por um edifício central, quatro sectores, dois pavilhões gimnodesportivos, um campo de jogos, uma sala de arquivo e uma oficina de manutenção.

Esta escola oferece excelentes condições a alunos e professores, na medida em que a maior parte das salas está equipada com os materiais multimédia necessários, como computadores, quadros interativos e projetores.

Na sequência de uma estreita ligação, que sempre caracterizou a inserção da Escola na Comunidade, foram sendo estabelecidos vários protocolos e parcerias com diversas entidades, das quais se destacam: Escolas do Concelho de Vila Nova de Gaia; Câmara Municipal; Junta de Freguesia de Mafamude; Biblioteca Municipal; Ginásio – Escola de Dança; PSP (Projecto “Escola Segura”); Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, entre outros.

Os projectos e actividades de enriquecimento e complemento curricular assumem grande importância na formação integral dos alunos nas vertentes cultural, lúdica e da aprendizagem da cidadania. Exemplo desses projectos são o Projecto de Educação para a Saúde; o Desporto Escolar; Plano da Matemática II e Olimpíadas.

Relativamente a projectos Europeus a escola encontra-se activa no programa Comenius. É um subprograma, do “Programa Aprendizagem ao Longo da Vida”, que visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação ao nível de todos os intervenientes no ensino.

## *Caracterização das turmas*

### *8ºB*

A turma do 8ºB constitui-se por 30 alunos, dos quais 14 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Existem 3 alunos que estiveram retidos no ano anterior e 5 que sofreram medidas educativas disciplinares. Há ainda um caso de necessidades educativas especiais: a aluna sofre de dislexia, pelo que tem um Plano Educativo Individual que defende que a aluna, em momentos de avaliação escrita, não deve ser descontada por erros ortográficos.

Existem dois alunos que se encontram num agregado monoparental e outros dois alunos que vivem com familiares que não os pais. Por outro lado, existem quatro alunos que beneficiam dos Serviços de Apoio Sócio Educativo.

Quanto às habilitações do agregado familiar, estas são variadas, mas existe um balanço entre o número de pais com habilitações superiores e o número de pais com o 3º ciclo.

Em termos gerais os alunos desta turma são simpáticos mas existem elementos que podem perturbar o bom funcionamento das aulas. São alunos que podem ser facilmente motivados quando deparados com actividades e materiais do seu interesse.

No domínio das quatro *skills* fundamentais, estes alunos encontram-se dentro do nível esperado para o ciclo em que se inserem, embora a escrita de alguns alunos se encontre ainda abaixo do esperado.

## 8<sup>o</sup>F

A turma do 8<sup>o</sup>F é constituída por 30 alunos, 18 raparigas e 12 rapazes. A grande parte da turma está já junta desde o sétimo ano (vinte e cinco alunos), sendo que 5 foram integrados este ano, um dos quais com retenção no oitavo ano de escolaridade.

Foram analisadas as fichas biográficas destes alunos e constatou-se, por um lado, que a maior parte dos alunos declara ter o interesse dos pais nas suas rotinas diárias e dispõem de ajuda no estudo. Por outro lado, o reconhecimento maioritário de que os principais obstáculos ao sucesso no aproveitamento escolar são: a “falta de atenção/concentração”, a “indisciplina na sala de aula”, “falta de hábitos de estudo” e o “desinteresse”.

No entanto, é maioritariamente uma turma participativa e empenhada nas actividades propostas.

## 9<sup>o</sup>C

Esta turma é composta por dezassete raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os catorze anos e os quinze anos. Dois alunos ficaram retidos no ano letivo anterior, sendo que a turma recebeu dois novos alunos, a Beatriz Marques e o Gonçalo Pinto, estes dois alunos vêm da Escola Básica de Vilar de Andorinho e da Escola Básica de Santa Marinha, respetivamente.

A maior parte dos alunos reside em Vila Nova de Gaia. Quanto às habilitações literárias dos pais e encarregados de educação, a maioria tem licenciatura sendo que catorze têm o décimo segundo ano, seis o nono ano, cinco bacharelatos, cinco com o quinto ano, dois com o quarto ano, um com o mestrado e um com doutoramento. De referir que quatro pais e encarregados de educação que se encontram desempregados. No entanto, nenhum pertence ao mesmo agregado familiar.

O perfil do professor que mais lhes agrada é o de exigente, simpático e compreensivo. Quanto às disciplinas preferidas, Educação Física, Espanhol e Inglês são as mais referidas pelos alunos, sendo que a maior parte dos alunos pretende ingressar no Ensino Superior.

As dificuldades relatadas pelos alunos centram-se na falta de atenção e concentração, falta de hábitos de estudo, esquecimento rápido dos assuntos tratados, desinteresse pela disciplina, conteúdos difíceis e indisciplina na sala de aula.

### *9ºF*

O Diretor de Turma do 9ºF não nos facultou o documento de caracterização desta turma, pelo que o que estará descrito neste ponto será fruto da observação ao longo de todo o período de estágio com esta turma.

Sendo assim, a turma começou por ser composta por 28 alunos, sendo que a meio do ano, uma nova aluna se juntou à turma. De um modo geral, a turma é um pouco faladora mas empenhada. São poucos os alunos que apresentam negativas nas pautas de avaliação, pelo que têm muito bom aproveitamento escolar. No que toca à Educação Especial, nenhum aluno apresenta Necessidades Educativas Especiais.

Os alunos apresentam um nível de conhecimento da Língua Espanhola bom para a faixa etária em que se encontram.

## **Expetativas face à Prática Educativa**

Aquando da minha chegada à Escola EB1 do Cedro, as minhas expetativas face a este estágio passavam por tentar entender de que maneira é que a teoria que suporta o Ensino no 1º Ciclo se ajustava à realidade. Desta forma, esperava perceber de que forma ser capaz de colocar em prática o que se foi interiorizando ao longo do Mestrado, questionando o meu trabalho na sua programação e execução, de forma a reestruturar e adaptar conteúdos e métodos utilizados. Um outro objetivo que me propus no início do estágio prendia-se por verificar e experimentar diferentes metodologias e práticas, levando a que os alunos se sentissem motivados para as aulas de Inglês e Espanhol. Este elemento é para mim de extrema relevância, uma vez que é um dos aspetos que previne questões de comportamento. Por último, esta última questão era a que mais me deixava apreensiva relativamente à Prática Educativa, uma vez que estaria exposta a situações imprevistas com as quais poderia não conseguir responder da forma mais adequada e assertiva.

Por outro lado, no 3º Ciclo, as minhas expetativas passavam por compreender aspetos inerentes não só à leccionação das aulas, mas também aos aspetos ligados à gestão da Escola, nomeadamente o papel do professor enquanto Diretor de Turma. Para enriquecer o meu conhecimento neste campo, esperava ter a oportunidade de assistir a várias reuniões, não só de Departamento, mas também a reuniões intercalares, de atribuição de notas, entre outras, de forma a sedimentar conhecimentos relativos às mesmas, nomeadamente no que toca aos assuntos abordados nas ditas reuniões, no número de elementos, quais os elementos integrantes de cada reunião, bem como qual o tipo de burocracia que está adjacente a ela. Esperava, portanto, assistir a reuniões neste âmbito, de modo a incrementar o meu conhecimento nestas, de maneira a saber como me comportar num momento futuro.

No que concerne à leccionação das aulas de Inglês e de Espanhol, as minhas expetativas diziam respeito, mais uma vez, à forma como escolher, adaptar e elaborar materiais que motivassem os alunos para a aprendizagem, tendo em conta o perfil dos alunos enquanto pessoas e alunos, enquanto turma e inseridos neste contexto educativo específico. Um outro fator que me deixava apreensiva e ao mesmo tempo

expectante dizia respeito à Língua Espanhola. O nível que apresento nesta língua sempre foi inferior ao nível de língua que apresento no Inglês, sendo que desejava melhorar ambas as línguas, com especial atenção o Espanhol. No momento de programar e planificar uma Unidade Didática, a escolha, adaptação ou elaboração de materiais, assim como a capacidade de adequá-los à turma são dos aspetos que mais importância apresentam, sendo por isso mesmo dos aspetos mais complexos. No sentido de trabalhar estes elementos, esperava conseguir utilizar o *feedback* dos alunos face a algumas estratégias utilizadas de modo a que tentasse encontrar formas diferentes de introduzir os conteúdos, para que os alunos se sentissem motivados e atentos aos momentos de aula. Ainda relativo à gestão de sala de aula, gostaria ainda de trabalhar a questão de como inserir um trabalho mais equilibrado das quatro *skills*, o ler, ouvir, falar e escrever, induzindo à criatividade e ao pensamento crítico. Devo ainda referir que sentia algum receio em não conseguir estabelecer uma relação empática com os alunos, aliado ao fato de ser assertiva quando necessário.

Por último, a avaliação encontrava-se e ainda se encontra um tópico extremamente complexo no processo de aprendizagem. Assim, esperava entrar em contacto com alguns métodos de avaliação, de forma a efetivar e a aprimorar este aspeto que tanta relatividade apresenta.

## **Enquadramento teórico-concetual da atuação pedagógica**

Ao longo do meu percurso no Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico houve Unidades Curriculares que contribuíram grandemente para a construção da minha profissionalidade docente. Embora algumas tenham tido mais impacto do que outras, é inegável a influência que todas verificaram na formação do meu perfil enquanto professora de Línguas Estrangeiras.

Assim, na Unidade Curricular de Didática das Línguas Estrangeiras foi fomentada a reflexão sobre as finalidades, as práticas e as modalidades da aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como o entender da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo da vida para a formação cultural, social e ética do indivíduo. Foi ainda ao longo desta Unidade Curricular que aprofundamos o conhecimento relativo às tendências atuais da Metodologia no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a perspetivar o seu reflexo nas nossas práticas, buscando encontrar uma visão global das metodologias ao longo da história das Línguas Estrangeiras. Uma boa prática pedagógica, atualmente, é aquela que defende que a formação é contínua e aberta, que forma os indivíduos para a imprevisibilidade do futuro. Hoje em dia, com a instabilidade do mercado de trabalho, é importante a “formação de banda-larga”. A mutação de empregos é cada vez mais notória e resulta num saltitar de área para área, levando o trabalhador a carecer de constantes novas qualificações. Desta forma, a formação não deve ser estanque, o que suporta a ideia de que um saber único não basta. Citando Paulo Freire<sup>1</sup> “Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.” Assim, enquanto alunos e enquanto professores deveríamos ser capazes de refletir sobre se existe uma única metodologia válida a aplicar nas práticas, ou se estas devem ser compiladas e adaptadas com vista à criação de um modelo pessoal de ensino.

Este aspeto foi também trabalhado na Unidade Curricular de Teoria da Educação, onde foi descrito o perfil do professor do séc. XXI. Este deve preocupar-se com a sua postura, uma vez que para os alunos ele vai servir como modelo tanto na forma de agir e ser, mas também na forma de pensar, reflectir sobre as problemáticas apresentadas em aula e fora delas. Deve também assumir um papel de facilitador, ou

---

<sup>1</sup> *Peregrinações: os Garros, letos em Ijuí - Página 63, Valentim Garros – 2002*

seja, guiar o aluno a questionar sobre determinado tema, com o intuito de levá-lo ao levantamento de soluções para o problema, sendo que estes problemas podem ser relativos à sala de aula ou também à sua vida pessoal. Este professor-facilitador promove a independência, a iniciativa, a responsabilidade, bem como a autoconfiança dos alunos. Em suma, um professor deve gostar do que faz e lutar pelo que acredita, tendo em mente uma formação contínua e ao longo da vida.

Na Unidade Curricular de Psicologia da Educação, o objetivo era implementar nos alunos a capacidade de avaliar, intervir e investigar os processos de ensino e de aprendizagem à luz de diferentes teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Assim, a teoria que mais pertinência apresenta na minha visão do ensino e das minhas práticas é a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento e da Aprendizagem de Vygotsky, que defende o desenvolvimento cognitivo como um processo de orientação. Em vez de olhar para o final do processo de desenvolvimento, devemos-nos debruçar sobre o processo em si e analisar a participação do sujeito nas actividades sociais. Vygotsky defende que o desenvolvimento não precede a socialização, ao invés, as estruturas e as relações sociais resultam no desenvolvimento das funções mentais. Esta teoria apresenta quatro princípios básicos, sendo que devo referir pelo menos dois deles que considero importantes: um deles defende que o desenvolvimento é indissociável do seu contexto social, ou seja, que a interação social dá origem a contínuas mudanças no pensamento e comportamento das crianças, que podem variar de cultura para cultura. O outro princípio básico diz que a aprendizagem é um processo de ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Vygotsky explica esta conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, nível este que é determinado pela capacidade de um aluno resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que por sua vez é determinado através da resolução de problemas por parte do aluno sob orientação adulta ou em colaboração com companheiros/pares mais capazes. A ZDP pode ser então descrita como a quantidade de informação que o aluno, potencialmente, tem de aprender sem ter ainda completado o processo, ou seja, o conjunto de conhecimentos que não estão ainda ao seu alcance mas que são potencialmente atingíveis. Deste modo, o par

professor/aluno, por exemplo, trabalha em conjunto numa tarefa que, devido ao seu nível de dificuldade, o aluno não consegue realizar independentemente.

Um outro conceito essencial para a descrição da Teoria Sociocultural de Vygotsky é o *scaffolding*. Este conceito foi introduzido por Wood, Bruner e Ross, em 1976 de modo a descrever a interacção tutorial entre um adulto e uma criança. Este termo, que traduzido em português significa *andaime*, visa explorar a natureza da ajuda providenciada pelo adulto à criança com vista à resolução de uma tarefa que a criança não seria capaz de solucionar sozinha. Vygotsky acreditava que deve ser providenciada ao aluno informação dentro da sua ZDP de modo a que desenvolva uma relação com o material, sendo que o *scaffolding* é apenas um suporte que mais tarde e progressivamente vai sendo retirado ao aluno, de modo a que a criança consiga, pelos seus próprios meios, solucionar o problema que outrora não conseguia realizar sozinha. Desta forma, são evidentes as influências que esta Teoria do Desenvolvimento e da Aprendizagem apresentam num professor, uma vez que esta ajuda a que o professor entenda que deve centrar o processo de aprendizagem no aluno, sendo ele o mediador das aprendizagens e providenciando ao aluno possibilidades de atingir novos patamares de conhecimento de forma colaborativa ou autónoma.

Em relação à Unidade Curricular de Educação Especial e Inclusão, o objetivo principal desta era o de elucidar conceitos aliados à Educação Especial, apresentando uma breve panorâmica da sua evolução ao longo dos tempos. Como Smith, R. & Neisworth, J. (1975) afirmam, a *“Educação “especial” é a actividade (ou profissão) centrada na organização e transformação de variáveis educativas tendentes à prevenção, redução ou eliminação das condições que produzem deficiências significativas na aprendizagem escolar, comunicação, locomoção ou adaptação da criança”*. Falámos ainda de dois documentos orientadores da Educação Especial, uma direccionada para o aluno, o Plano Educativo Individual (PEI) e outro mais direccionado para os profissionais de Educação Especial, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Desta forma, o decreto-lei 3/2008 define apoios, como a criação de escolas de referência e o PEI. Segundo o decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, este programa *“integra o processo individual do aluno, documenta as necessidades educativas especiais, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. O*

programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação. Em relação à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), este é um documento de apoio ao professor de EE aquando da avaliação e intervenção de alunos com NEE. A funcionalidade do indivíduo resulta duma contínua interação entre o indivíduo e o meio que o rodeia. Na CIF, esta funcionalidade é vista segundo um modelo que envolve diferentes dimensões. A CIF está dividida em duas partes, cada uma com duas componentes. A primeira, relacionada com a Funcionalidade e Incapacidade, envolve funções e estrutura o corpo, actividades e participação. No caso dos Factores Contextuais, avaliam-se os factores ambientais e pessoais.

Este define o que deve ser feito ao nível do apoio escolar, desde a educação pré-escolar até à escola secundária, em todos os sectores existentes – o público, o privado, o cooperativo e o solidário – como também cria condições para que os alunos com necessidades educativas especiais possam aceder de igual forma à educação, sendo que o processo educativo é adaptado a eles.

As Metodologias I e II de cada Língua ajudaram a complementar e a aprimorar algumas estratégias a implementar nas nossas Práticas, na medida em que nos foram facultadas diferentes formas de abordar as quatro competências e que tipologia de actividades poderiam ser desenvolvidas de maneira a trabalhar as mesmas.

Aliando este novo e aprofundado *input* no que concerne a estratégias e tipologias de actividades surge a Unidade Curricular Multimédia no Ensino de Línguas. Esta possibilitou-nos a inovação de algumas estratégias para actividades mais cativantes e motivadoras, como também a aprendizagem de outras igualmente interessantes, como a utilização de algumas ferramentas como o *HotPotates* e o uso de plataformas virtuais de aprendizagem como a *Moodle*.

Educação Linguística e Intercultural contribuiu também para a minha formação enquanto professora de Línguas Estrangeiras, uma vez que nos facultou recursos e formas de trabalhar alguns conteúdos culturais. Sendo que aliado a uma Língua está sempre a sua cultura, esta Unidade Curricular permitiu-nos apreender, entre muitas outras coisas, conceitos essenciais ligados ao mundo cultural das Línguas Estrangeiras, nomeadamente a Língua Inglesa, Francesa e Espanhola.

Por último, refiro a Unidade Curricular de Investigação em Educação, cujo objetivo principal passava por evidenciar quais os métodos de Investigação que existem, que metodologias se podem adotar no momento da Investigação e como inferir resultados através das análises de dados. O professor alocado à lecionação desta Unidade Curricular ajudou imenso na hora de colocar a questão central de Investigação, levando a que pensássemos sobre a sua pertinência e em como realizar a nossa investigação nesse âmbito.

## **A Imagem como elemento para a Motivação e a Escrita Criativa**

Com a presente investigação pretendo verificar e evidenciar a forma como o recurso a estímulos visuais como a imagem influencia não só a motivação dos alunos nas atividades da aula como também a criatividade no momento de escrita.

No momento de escolha do método que vamos utilizar na nossa Investigação devemos ter sempre em conta os resultados que advirão da sua escolha e da sua utilização, de modo a que seja o método mais eficaz na recolha de dados que procuramos na realidade. Desta forma, a metodologia utilizada para a realização desta investigação foi a Investigação-Ação, que recai sobre um método de Investigação Qualitativo.

### ***Método qualitativo***

O método qualitativo é um tipo de investigação indutivo e descritivo, que impõe maior importância no processo e nas suas possíveis modificações e melhoramentos no decorrer do mesmo, do que nos resultados propriamente ditos. O investigador envolve-se no terreno de trabalho, desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, valorizando o entrevistado no seu todo, contemplando a investigação holisticamente: todos os intervenientes são vistos como um todo e numa perspetiva de onde começaram e onde estão actualmente. Por apresentarem as especificidades, por descreverem as características do grupo estudado, os métodos qualitativos apresentam um maior valor de validade interna, tornando mais difícil o ataque a eventuais falhas na investigação. No entanto, a possibilidade de generalizar os resultados questiona a sua validade externa.

## ***Investigação-Ação***

Por sua vez, a Investigação-Ação pode ser descrita da seguinte forma, nas palavras de Coutinho (2003):

*“A investigação-acção (I-A) caracteriza-se pela forma interactiva como se desenvolve, ou seja, permite a produção de saberes ao longo de todo o processo e a todo o grupo participativo. Distingue-se de todas as investigações que têm como principal objectivo a produção teórica de saberes, dando assim uma grande importância à reformulação das práticas, embora as conclusões das investigações sejam necessárias para questionar a acção e lhe conferir sentido. Dessa forma, utiliza uma abordagem mais paralela à investigação, distanciando-se da abordagem clássica na qual o investigador utiliza a prática para provar a hipótese. A I-A permite um equilíbrio instável entre investigação (enquanto concetualidade teórica e rigor metodológico) e acção (pela compreensão e orientação de práticas). É relevante para áreas práticas, (como o ensino, por exemplo), visto que tem como objectivo a solução de problemas e não impõe a sua utilização imediata.”*

Coutinho (2003)

Uma segunda perspetiva, não diferente da anterior, concebida por Coutinho et al (2009) diz que:

*“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica, e na qual nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.”*

Coutinho et al (2009)

A reflexão acerca das minhas práticas, em todos os seus sentidos possíveis, surgiu não só naturalmente como o caminho mais sensato a percorrer, como também necessária para os momentos de reflexão acerca de como correu e como pode vir a ser melhorada determinada estratégia ou comportamento. A Investigação-Ação deve ser

vista como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem (Dewey, 1933).

Esta metodologia de Investigação é preferencialmente utilizada em contextos particulares e comunidades específicas, ou seja, em contextos determinados, cujo tema de investigação propõe que certas questões sejam levantadas e estudadas nele, tentando entender se os resultados levarão a um conhecimento universal que permite a construção de uma visão clara e ampla da matéria em estudo. Desta forma, os contextos em que trabalhei são caracterizados pelas diferentes turmas que me passaram pelas mãos, quer no 1º quer no 3º Ciclo.

A vertente da reflexão na metodologia de Investigação – Ação faz com que esta seja a mais utilizada no campo da Educação, sendo que esta metodologia deve fazer parte do trabalho do professor como meio de melhorar a sua prática e constantemente adaptá-la a contextos educativos específicos. A investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (Moreira, 2001).

Segundo Cortesão e Stoer (1997) o trabalho do professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico, devendo também ser uma atividade de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica (1997:11)”. O professor, através da observação do contexto educativo, vai ganhar conhecimento acerca dele e da forma como interage. Ao utilizar esse conhecimento para resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia, vai criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões. Este processo tem como finalidade o aprofundamento de questões centrais aos contextos educativos por parte dos professores, de modo a melhorar não só o seu próprio desempenho profissional, mas também a qualidade das aprendizagens dos alunos. Esta metodologia apresenta-se desafiante para os intervenientes da ação educativa, uma vez que é necessário um constante questionamento do decorrer das ações no contexto, sempre com o objetivo de transformar e melhorar.

Esta metodologia apresenta algumas características fundamentais, apontadas por autores como Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), que passam pelo seu

cariz participativo e colaborativo, na medida em que todos são parte integrante do processo e o investigador apresenta-se como um co investigador que trabalha para um bem comum; prático e interventivo, na medida em que a ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada; cíclico, uma vez que esta envolve passos específicos da investigação, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte; crítico, na medida em que a comunidade crítica de participantes procura melhores práticas nos seus trabalhos e atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições; autoavaliativo, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Após investigação acerca dos modelos de Investigação-Ação existentes, o modelo “ação-reflexão” de McNiff (2003) foi o adotado, tendo em conta o tema da minha investigação e os contextos educativos em que estive inserida. Este modelo passa por apresentar uma continuidade de investigação em espiral que começa num momento de observação, levando à reflexão acerca do que observamos e como partir desse ponto para a ação. Após agirmos nos contextos educativos, é chegado o momento de avaliar as nossas práticas e ver de que forma necessitam de ser modificadas, de modo a seguir novas direções e novos caminhos.

De forma a recolher dados, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos que Latorre (2003) divide em três categorias:

- a) Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- b) Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- c) Análise de documentos: centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Na minha investigação, as metodologias utilizadas foram a observação direta e a passagem de questionários relativos ao tema. Num momento posterior deste relatório apresentarei os resultados obtidos.

### ***Tema central de Investigação***

Uma vez enquadrado o método e as metodologias de investigação que foram utilizados, passarei agora a apresentar o meu tema central de investigação. Como já foi referido anteriormente, com a presente investigação pretendo verificar e evidenciar a forma como o recurso a estímulos visuais como a imagem influencia não só a motivação dos alunos nas atividades da aula como também a criatividade no momento de escrita, num contexto de aprendizagem significativa.

### ***Aprendizagem Significativa***

Aprendizagem Significativa, segundo Karling (1991: 265), *“é aquela que significa alguma coisa para o aluno, que tem algum interesse ou importância para ele, que vem atender a uma necessidade ou ajudar o aluno a resolver um problema”*. Assim, as aprendizagens, para serem significativas, devem ir ao encontro das necessidades dos alunos, levando a que o aluno adquira conhecimentos que o irão levar a ultrapassar dificuldades, saciar curiosidades, instigar a procurar novas respostas. É aquela aprendizagem em que o aluno tem gosto de estudar, que ele compreende e que provoca alguma reacção nele.

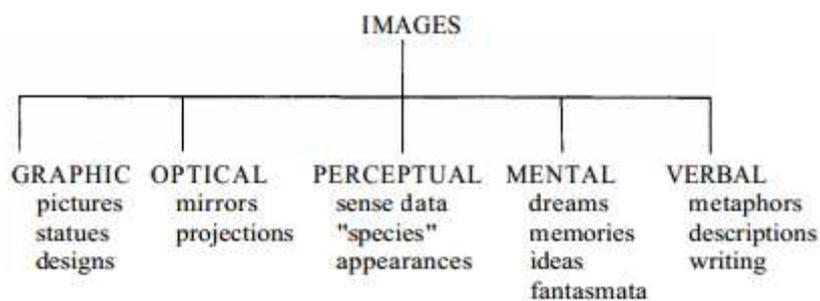
Neste contexto de aprendizagem significativa, o professor deve procurar as melhores ferramentas a utilizar, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos. Karling (1991: 253) diz: *“Mas se não compreender, ele distrai-se, aborrece-se e até ‘bagunça’ pode fazer. Se o aluno não notar correlação entre o conteúdo novo e suas experiências devida, não sentirá utilidade no que virá a estudar. Não sentindo a utilidade, não terá interesse e não fará esforço.”* Assim, a aprendizagem vai ser mais significativa quanto mais os recursos escolhidos pelo professor forem ao encontro dos gostos e das necessidades dos alunos.

Evidentemente existem vários tipos de recursos didáticos. Na opinião de Karling, os recursos didáticos podem ser classificados como:

- Recursos visuais;
- Recursos auditivos;
- Recursos audiovisuais;
- Recursos múltiplos.

## A imagem

Nos recursos visuais podemos encontrar, entre outros exemplos, a imagem. Mas afinal o que é considerado uma imagem? Quando enfrentados com a necessidade de definir imagem, deparamo-nos com duas questões, sendo que a primeira diz respeito ao fato de atribuímos este nome às mais variadas coisas, como por exemplo, pinturas, desenhos, fotografias, ilusões de ótica, mapas, diagramas, sonhos, alucinações, projeções, poemas, padrões, memórias, entre muitas outras realidades. No entanto, e passado a enunciar qual a questão com a qual nos deparamos, o fato de todas estas realidades poderem ser representadas pelo mesmo nome, não significa que aportem algo em comum. Assim, Mitchell no seu trabalho *What Is an Image?* Procura diferenciar e categorizar este mundo visual.



**Imagem 1: W. J. T. Mitchell - *Images***

O foco do meu trabalho vai recair sobre as imagens enquanto recursos gráficos e didáticos na sala de aula. A imagem, com toda a sua riqueza visual, seja pelas cores que apresenta, os traços que a desenham, o significado que transporta, nem sempre é percebida da mesma forma. Daí que, na variada pesquisa que realizei com a finalidade de perceber como esta é constituída e o que comporta, me tenha deparado com um conceito que considero importante para a percepção de Imagem: Cultura Visual.

Para Freedman (2003), *"a cultura é a forma de viver e a cultura visual dá forma ao nosso mundo, ao mesmo tempo em que é nossa forma de olhar o mundo"*. Com esta afirmação podemos perceber que a imagem, para além de incorporar em si mesma muito mais do que simples traços e cores, simboliza e significa algo culturalmente. Por outro lado, o significado da imagem é alterado quando alguém a olha. Esse alguém apresenta uma realidade própria, uma identidade cultural e única que o caracteriza, sendo a sua maneira de ver o mundo e tudo que nele habita de maneira distinta de outros. Segundo Berger (1999), *"Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar"*. A visão dá o poder de ver as coisas e interpretá-las conforme a vivência de cada indivíduo. O significado de uma imagem muda de acordo com o que é imediatamente visto ao seu lado, ou com o que imediatamente vem depois dela. Assim, as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual (Hernandez & Ventura, 1998, p.133). Isto significa que devemos levar em conta que as imagens são discursos que constroem relatos do mundo social.

Tendo em conta todos os aspetos inerentes às imagens, a minha preocupação recaiu na escolha de imagens que suscitasse interesse nos alunos, de maneira a que pudesse projetá-las no quadro para que todos os alunos as pudessem ver. O quadro expositor, utilizado como meio auxiliar do professor, apresenta, entre outras, as seguintes vantagens:

- a) Possibilidade de exposição permanente ou temporária;
- b) Possibilidade de exposição do material que vai sendo executado pelos alunos para consolidação da aprendizagem;

b) Possibilidade de exposição do material utilizado pelo professor para a aprendizagem da leitura, no campo das frases-chave e das palavras-chave;

c) Possibilidade de exposição de outro material que o professor considere pertinente, nomeadamente material relacionado com outras áreas curriculares.

Mas será que o uso da imagem ajudava os alunos a estar mais concentrados e motivados? Para responder a esta questão, deve ser primeiramente explorado o conceito de motivação e algumas considerações que a este estão adjacentes.

### *A motivação*

A motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação (na direção de um objetivo ou, pelo contrário, para se afastar dele) e, finalmente, da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a atividade e a sua persistência. (Lieury & Fenouillet, 1997). No contexto de sala de aula, o conceito de motivação do aluno é utilizado para explicar o grau no qual os estudantes investem a sua atenção e esforços nas várias actividades, que podem ou não ser os desejados pelos seus professores. A motivação refere-se às experiências subjectivas dos alunos, especialmente a sua vontade de se envolverem nas aulas e nas actividades de aprendizagem e as suas razões para assim o fazerem (Brophy, 1998).

Existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito à interioridade de cada um, ou seja, à vontade de aprender e de encontrar soluções para os problemas, a escolha e a realização das tarefas que se apresentam como desafios. Por outro lado, a motivação extrínseca está ligada aos estímulos externos que cada individuo recebe que o motivam para algo. Claro está que à medida que o aluno avança nos ciclos de ensino e na idade, a necessidade de motivação intrínseca aumenta, sendo que os desafios apresentados ao seu funcionamento se apresentam cada vez maiores. Os alunos, por várias razões, sentem-se desmotivados nas salas de aula, razões essas que são referenciadas na seguinte imagem:



**Imagem 2: Teoria Humanista de Maslow**

De forma a combater esta desmotivação por parte dos alunos, deve-se tentar criar uma relação empática com os mesmos, validando as suas contribuições nos momentos de aula. Desta forma, os alunos sentir-se-ão parte integrante do grupo, com uma opinião válida e importante, mudando consideravelmente a sua postura relativamente ao estudo e à aprendizagem.

Uma vez apresentados dois dos componentes desta tríade de Investigação, estabelecerei neste ponto a ligação entre a imagem e a motivação, tentando demonstrar de que forma a esta pode influenciar a motivação dos alunos nas salas de aula.

### *Relação entre imagem e motivação*

A imagem, quando exposta a todos os alunos ao mesmo tempo através do projetor, fica passível de ser interpretada de várias formas ao mesmo tempo. É importante deixar que o aluno dê a sua opinião relativamente à mesma, de acordo com a questão que o professor colocar. Desta forma, o aluno sentir-se-á parte integrante do grupo, com uma opinião e algo a dizer sobre o assunto. O aluno passará a sentir-se motivado para aprender novos conteúdos e novas matérias, procurando

assim dar o seu contributo à turma. Numa aula de Língua Estrangeira, esta participação não só é vista como um contributo do aluno para a aula, mas também como um elemento de oralidade importantíssimo no decorrer de uma aula deste tipo.

A imagem pode ainda ser utilizada como um modo de iniciar a aula ou um conteúdo temático novo. Ao apresentar uma imagem que comporte um significado específico os alunos são obrigados a visualizar, a refletir e a formular uma resposta ao problema levantado. Desta forma, a imagem não só inicia um novo capítulo de aprendizagem como cativa a atenção dos alunos para a sua exploração e consequente reflexão. Os alunos, mais uma vez, estão embrenhados na realização deste desafio, sentindo-se motivados para a concretização da mesma.

Ao mudar a forma social de trabalho de grande grupo, como foi descrito no parágrafo anterior, para uma de dimensões mais pequenas como um trabalho de pequeno grupo (3 a 4 elementos), leva também a que os alunos se sintam motivados. O porquê reside no fato de que o foco do trabalho foi colocado na imagem e no trabalho em grupo, em contraposição aos outros grupos, criando assim uma pequena competição. O elemento competitivo na sala de aula pode aportar resultados positivos ao nível dos resultados obtidos no final da atividade, levando à motivação dos participantes.

De qualquer forma, a imagem é um óptimo recurso para instigar a imaginação dos alunos, levando a que estes sintam que têm lugar no grupo, facilitando-lhes o processo de ensino-aprendizagem na medida em que se sentem motivados ao percorrê-lo.

### *Escrita criativa*

O último elemento a descrever da tríade de investigação diz respeito à Escrita Criativa. A adolescência apresenta-se como um momento importante no desenvolvimento da criatividade, do raciocínio e da formulação de hipótese. Para o adolescente é fácil imaginar soluções para os problemas da humanidade, nem sempre tendo em conta a distância entre o possível e o sonhado. É este exercício que estimula o potencial criativo, tornando-se assim desejável e necessário. (Goiania, 2009, p.86)

No entanto e antes de mais, apresenta-se a necessidade de espelhar no presente relatório o que está defendido nos documentos orientadores das políticas educativas europeias para o ensino e aprendizagem das Línguas, como o é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Nas atividades de produção escrita, o QECR diz que entre as actividades da escrita encontramos:

- Preencher formulários e questionários;
- Escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- Produzir cartazes para afixação;
- Escrever relatórios, memorandos, etc.;
- Tirar notas para uso futuro;
- Anotar mensagens ditadas, etc.;
- Escrita imaginativa e criativa;
- Escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

Uma das atividades propostas é efetivamente a escrita criativa. No entanto, não resulta fácil uma definição do que é a escrita criativa, uma vez que a visão da mesma como disciplina académica não está ainda enraizada em Portugal como está nos Estados Unidos da América ou no Reino Unido. As denominadas oficinas de escrita transmitem técnicas, incentivam à experimentação, procuram a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente. Uma possível definição da escrita criativa foi realizada por Mancelos, dizendo que esta é *“o estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários”* (Mancelos, 2007: 14).

Uma vez definida a escrita criativa, devemos agora debruçar-nos sobre a visão da competência de produção escrita em geral, conforme o apresentado no QECR. Os alunos que fizeram parte integrante da minha Investigação eram alunos de 8º e 9º ano, pelo que o seu nível de Língua se encontrava, no geral, no B1. Sendo assim, a produção escrita geral defende que o aluno no nível B1 deve ser *capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos*

*aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.* (QECR, 2001)

Uma vez enunciada a competência da escrita, deve-se agora explicar a noção de criatividade e a que esta se encontra inerente. O ser humano, embora tenha a Inteligência em comum em todos os seus componentes, apresenta perfis totalmente distintos, uma vez que existem vários tipos de Inteligências. É possível identificar determinados tipos de inteligência presentes nos sujeitos e estes podem ser sistematizados em sete grupos principais: linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 2003). Em todos esses grupos, o sujeito está passível de exibir um comportamento criativo, visto que distintos aspetos desse comportamento inteligente, quando analisados sob uma perspectiva neuropsicológica, resultam da utilização de variadas regiões cerebrais, ou de sistemas específicos, que controlam diversas formas de comportamento e cooperam na realização de uma tarefa (Chávez-Eakle *et al.*, 2007).

A criatividade pode então ser definida como a capacidade de uma pessoa em adaptar a sua forma de comportar em determinados contextos, de criar soluções inovadoras e apropriadas. Newell *et al* (1963) utilizam quatro critérios para categorizar determinada solução como criativa:

- A solução é nova e útil, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade;
- A solução requer que sejam rejeitadas ideias previamente aceites;
- A solução resulta de intensa motivação e persistência;
- A solução é obtida a partir do esclarecimento de um problema que era inicialmente vago.

Relativamente ao campo da Escrita Criativa e segundo o QECR, os alunos enquadrados no nível B1 devem ser capazes de:

- Escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse;
- Escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples;
- Escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada.
- Narrar uma história.

### *A imagem e a escrita criativa*

Focando novamente o tema da minha Investigação e revertendo a luz para a conexão entre a imagem e a escrita criativa, esta relação nem sempre se torna clara. A imagem pode servir de suporte para guiar a escrita dos alunos, num momento de aula mais tardio no sentido em que os alunos já adquiriram vocabulário e estruturas gramaticais para realizar essa tarefa com mais estofos. Realizei várias atividades deste tipo ao longo da minha Prática Educativa, que passarei a explicar.

Uma atividade com a qual desafiei os alunos estava inserida numa Unidade Didática cujo tema estava ligado aos *media*, mais em específico às *Teen Magazines*. (Anexo 1). No entanto, optei por introduzir algum vocabulário ligado aos jornais, não prendendo a aquisição do vocabulário apenas às revistas. Nesse âmbito, dividi os alunos em pequenos grupos e presenteei-os com uma folha por grupo, folha essa que continha uma imagem diferente por cada grupo. Em cima e ao lado, os alunos deviam escrever um cabeçalho e um pequeno sumário de uma possível notícia ligada àquela imagem. A imagem esteve no centro da atividade, levando a que os alunos usassem a sua criatividade para escrever. Desta forma, podemos comprovar que a imagem incentiva a escrita criativa, uma vez que os alunos tiveram de recorrer à sua imaginação e à sua criatividade para escrever algo que fizesse sentido com a imagem.

Tendo em conta que as metodologias utilizadas ao longo desta investigação foram a observação direta e a passagem de questionários relativos ao tema, passarei então a explicar em que consistem estas metodologias.

*Metodologias de investigação: observação direta e questionários.*

A observação direta baseia-se na atuação de observadores que se prepararam de modo a obter determinado tipo de informação. No entanto, observações realizadas em fases iniciais de um projeto ou mesmo antes de seu início podem ser de caráter não estruturado, ou seja, realizadas de maneira informal.

O investigador, ao utilizar esta técnica, deve ser hábil na forma de observar com os cinco sentidos, não julgando sem interferências e registrando fielmente as informações obtidas, descrevendo com pormenor todos os aspetos que considere pertinente para a sua investigação.

Os questionários, também chamados *survey*, são um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica que não requer grandes custos, em que as questões são iguais para todos os investigados, que podem manter o anonimato. Esta técnica apresenta elevada confiabilidade, uma vez aplicada criteriosamente. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, sendo que escolhi fazê-lo individualmente. Coloquei perguntas de resposta fechada e do tipo sim ou não.

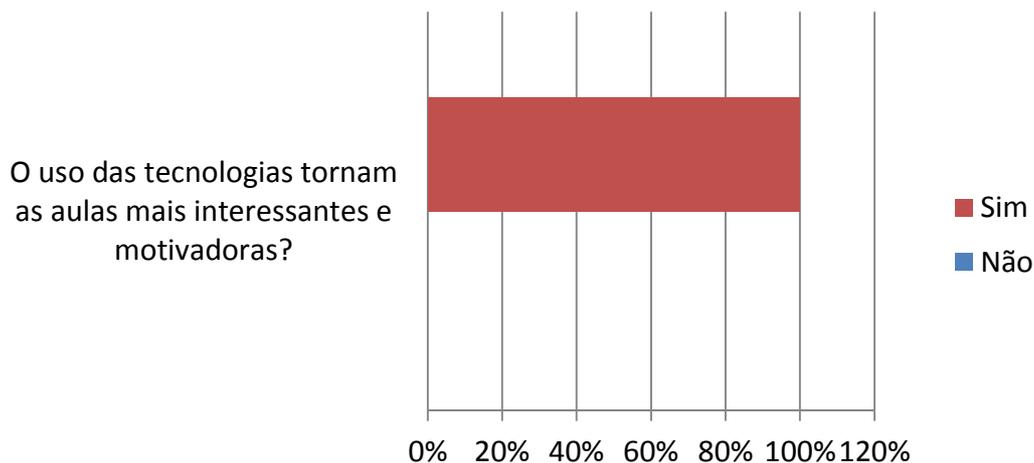
### **Análise de dados**

Passando agora à apresentação de dados, os resultados obtidos no questionário, (Anexo 2) passado por um total de cinquenta e cinco alunos foram os seguintes:



**Gráfico: Questão 1**

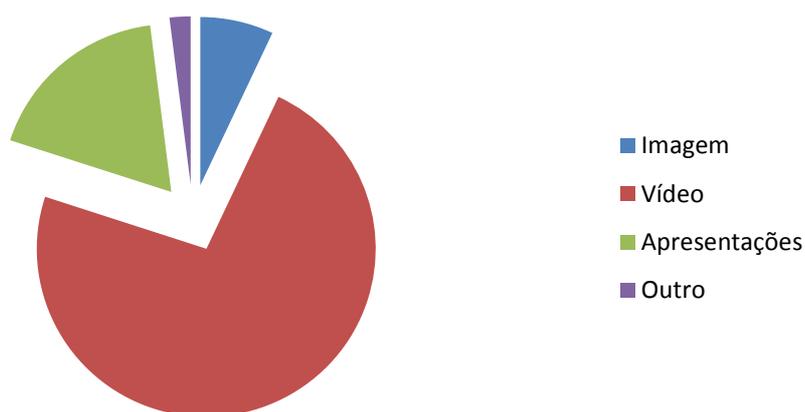
Como pode ser observado nesta imagem, uma grande parte dos alunos responderam *imagem* à pergunta que lhes coloquei acerca de qual o recurso com que melhor trabalham em sala de aula. Um fato que foi observado ao longo das aulas foi que efetivamente os alunos respondiam positivamente à presença de imagens nas aulas, tentando participar ativamente e pertinentemente na exploração das mesmas.



**Gráfico: Questão 2**

Todo o grupo de alunos respondeu afirmativamente a esta questão, não restando dúvidas de que os alunos respondem bem à presença de tecnologias na sala de aula, nomeadamente com a projeção de imagens. Apercebi-me deste fato desde o início, pelo que houve alguma preocupação em utilizar este tipo de instrumentos e ferramentas sempre que possível.

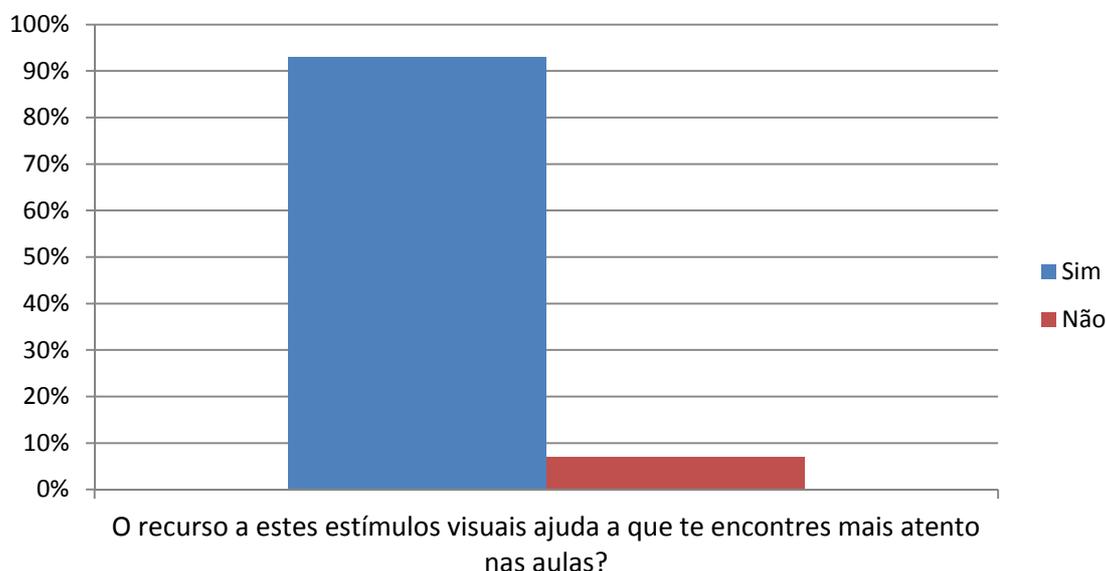
### Que tipo de estímulo visual mais te agrada?



**Gráfico: Questão 3**

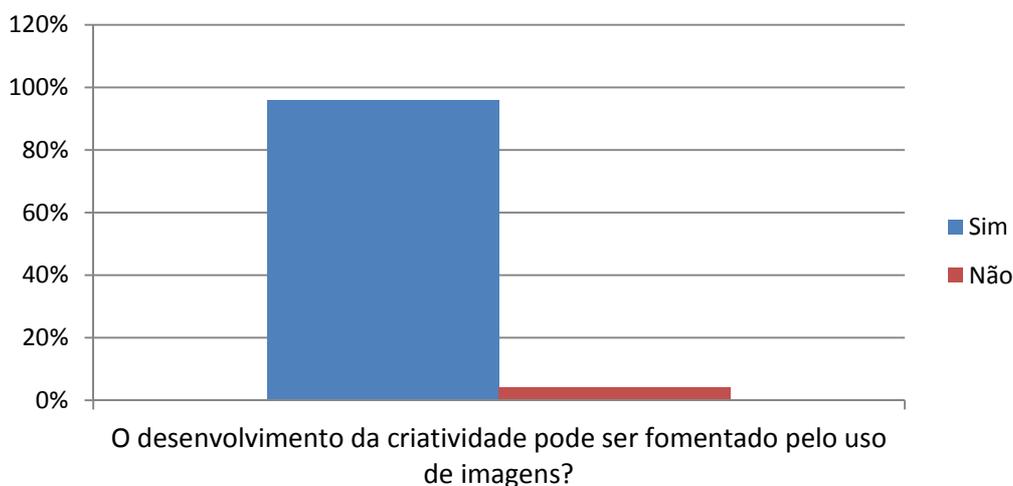
Com este gráfico podemos verificar que o vídeo é também um forte meio para motivar a turma para a participação, sendo que de seguida temos as apresentações, que englobam imagens em conjunto com texto e as próprias imagens. Ao longo das

aulas, tentei incorporar também alguns vídeos dentro das temáticas abordadas, sendo que os alunos responderam sempre muito bem a esse tipo de estímulos.



**Gráfico: Questão 4**

Grande parte do grupo inquirido respondeu afirmativamente a esta questão, mostrando que os próprios alunos reconhecem que o recurso a estímulos visuais ajuda na sua concentração e na sua motivação nas aulas. O momento inicial das aulas muitas vezes passava por apresentar imagens que os provocasse e os mantivesse motivados para o resto da aula.



**Gráfico: Questão 5**

Embora haja alguns alunos que não consideram que o desenvolvimento da criatividade possa ser fomentado pelo uso de imagens, grande parte deles considera que as imagens têm impacto na fomentação da criatividade.

Consideras a imagem uma ferramenta pertinente no desenvolvimento da tua produção escrita?



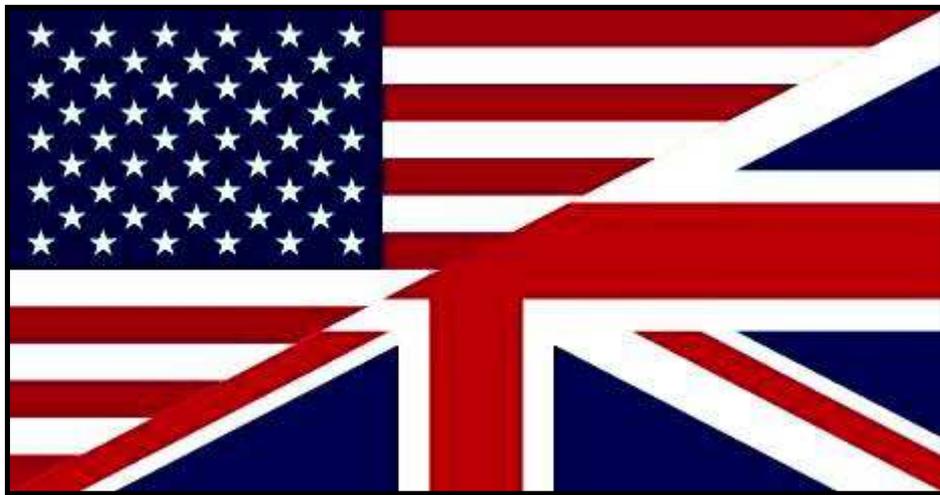
**Gráfico: Questão 6**

De um modo geral, os alunos consideram que a imagem influencia e impacta o desenvolvimento da produção escrita, embora houvesse alguns alunos que considerassem que a imagem em nada influencia esse desenvolvimento.

Através da análise dos dados recolhidos, posso inferir que tanto a motivação como a escrita criativa são influenciados pelo uso de imagem em sala de aula, na medida em que ajuda a que os alunos consigam estar mais atentos e motivados para as aprendizagens, conseguindo recorrer à sua criatividade e à sua imaginação para construir um texto escrito sobre a temática em questão.

## **Unidade Didática: fundamentação e apresentação**

O presente plano de Unidade Didática tem como objetivo evidenciar atividades desenvolvidas com a turma B do 8º ano de Inglês, na Escola Secundária de Almeida Garrett no âmbito do tema central de investigação deste relatório. Abaixo serão apresentadas a fundamentação teórica desta Unidade, bem como o plano de trabalho da mesma, sendo que a planificação das aulas e os respetivos anexos serão anexados a este documento. (Anexo 3)



### **Around the World with English!**

This Unit Plan aims at an 8<sup>th</sup> grade, consisting of two classes of 90 minutes and two classes of 45 minutes.

The theme of this unit has to do with the world of English and its varieties and manifestations around the world. The choice of working this topic was solely based on the highly important role English has nowadays on communication processes all over the world. The students need to be aware that English is the main tool to identify cultural patterns and elements, as well as be perceived by others as a member of a cultural set. The need to explore some of the rich basis that founded English, as well as to unveil some of their most valuable cultural elements seems to be a good way to explore and enrich the students' vocabulary.

Being Culture a motivating subject for the students, the methodologies and strategies, which are going to be used in this unit plan, will also aim at motivating them, since the activities and resources used will be original and diversified. Through these activities, the four basic skills will be developed. There will be listening exercises, where the students will be exposed to a real listening exercise, since it will be an individual storytelling to the students in the class.

There will also be speaking activities, by enabling the students to describe pictures, give their opinions on some subjects, as well as express likes and dislikes.

The written exercises will incorporate a creative thinking quality, since the students have to create a situation and write about it. As a way to expose the students to the vocabulary related to the topic, texts will be used and explored through comprehension exercises.

In order to engage the students in the class and create moments of reflexion and collaborative work, the perspective of project-based learning is going to base our sequence of activities within the class and within the unit of work. Moursund (1999) says, “the Project-based learning (PBL) is the learning method that places students at the centre of the learning process. In a PBL classroom, the teacher leads the students to the learning that they desire or the learning following the project objectives. It involves interaction and cooperation among learners and teachers, and more importantly, when the teacher implements the project and this one is completed, the learners will feel proud of themselves, creating motivation” (Jung, Jun, and Gruenwald, 2001).

In this Unit Plan the grammar structure that is going to be studied is the linking words. Being that the students have already heard them, assimilated them and can now use them, the introduction of this grammatical item is going to be done inductively, without letting them know that they’re learning grammar.

---

Unidade/Tema: Around the World with  
English

Data: 20<sup>th</sup> May

Tópico: Culture; American English/ British  
English

Turma: 8ºB

---

## Unit Plan

---

### Aims:

- To teach vocabulary related to travelling and the language barriers;
- To express differences and similarities between British English and American English.
- To read and comprehend texts about the topic;
- To enable students to write about the topic, retrieving vocabulary learnt throughout the classes;
- To empower work in pairs and small groups;
- To teach how to speak about the theme at ease.

### Learning outcomes:

- To talk about London and USA;
- To be able to express their preferences;
- To be able to express likes and dislikes;
- To be able to write about the topic;
- To be able to read and comprehend a text;
- To be able to work in pairs and small groups, collaboratively.

## Language Focus

Lexical sets	Grammar	Communication
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differences between American English and British English: lift/elevator; taxi/cab; rest room/toilet; theatre/theatre; pub/bar; caravan/trailer; aeroplane/airplane; underground/subway.</li> <li>• Words related to culture and places: telephone box; luggage; ferris-wheel; rental; London bus; double-decker; Big Ben; London Bridge; London Eye; Buckingham Palace; Westminster Palace; Ellis Island; Liberty Island; Statue of Liberty; Times Square; Flash mob; Central Park; Guggenheim Museum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linking words: and, or, because, in order to, to, so.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressing preferences;</li> <li>• Describing images;</li> <li>• Giving opinion.</li> </ul>

### **Resources**

- Computer
- Multimedia projector
- Blackboard
- Board marker
- Notebook
- Students' book
- Images
- Worksheets
- Texts

### **Time**

90 minutes

### **Social forms of work**

- Individual work;
- Pair work;
- Group work.

### **Assessment**

- Continuous;
- Written exercises;
- Oral participation.

### Amostra de Boas Práticas

Neste ponto do relatório irei apresentar algumas atividades que foram trabalhadas no âmbito do 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tanto na Língua Inglesa como na Língua Espanhola.

Num primeiro momento apresentarei uma aula elaborada para a turma D do 1º ano da Escola EB1 do Cedro. Esta aula teve como tópico central a comida. Nas Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico está plasmado que os temas adequados à sensibilização ao Inglês neste ciclo devem passar por aproximações ao mundo da criança, pelo que a escolha dos temas a trabalhar devem processar-se de modo gradual, começando por temas mais ligados ao mundo direto e pessoal da criança, alargando-se posteriormente para temas mais abrangentes.

Me	My World
<i>My family &amp; friends</i>	<i>Sports</i>
<i>Pets</i>	<i>Food</i>
<i>My bedroom</i>	<i>Clothes</i>
<i>My home</i>	<i>Hobbies &amp; Entertainment</i>
<i>Birthdays</i>	<i>Wild animals</i>
<i>My classroom</i>	<i>Farm Animals</i>
<i>My friends</i>	<i>Days of the week</i>
<i>My day</i>	<i>Months of the Year</i>

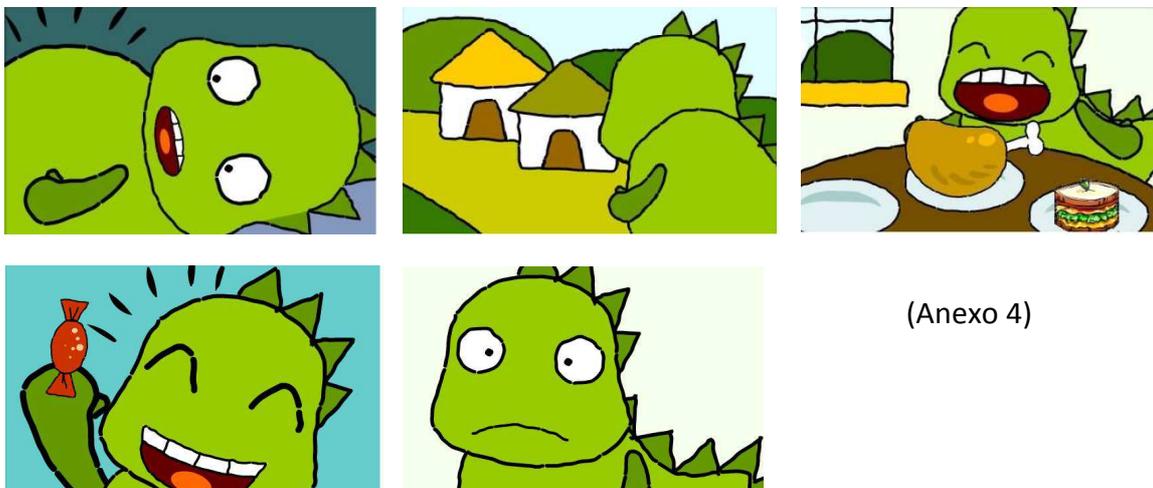
  

Cross-curricular themes	Festivals
<i>My body</i>	<i>Halloween</i>
<i>5 senses</i>	<i>Thanksgiving</i>
<i>Nursery Rhymes</i>	<i>Christmas</i>
<i>Health</i>	<i>Valentine's Day</i>
<i>My village/ town/ city/ country (Portugal)</i>	<i>Pancake Day</i>
<i>Castles</i>	<i>Easter</i>
<i>Transport</i>	<i>Mother's day</i>
<i>Plants/ Ecology</i>	<i>Father's day</i>
<i>Universe</i>	<i>April Fools day</i>
<i>Life cycles</i>	<i>May Day</i>
<i>The weather/ Seasons</i>	
<i>Shopping</i>	
<i>Money</i>	
<i>Time</i>	

**Imagem 3: Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Sendo assim, a aula que ilustrarei foi ao encontro não só das Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, como também das planificações da Escola relativamente à leccionação do Inglês. Para preparar esta aula, foi-me aconselhado utilizar o *storytelling*. Desta forma, passei a procurar uma história que respondesse ao interesse dos alunos e que os motivasse, sendo que a história que escolhi foi a *The Hungry Dragon*. Esta história foi adaptada do site da British Council, uma vez que alguns alimentos que nela constavam eram demasiado complexos para esta turma. Para certificar que os alunos conseguiriam entender minimamente a história e o seu vocabulário, a aula iniciou-se com um breve apanhado de algum vocabulário que os alunos já conheciam, introduzindo posteriormente algum vocabulário novo. A planificação desta aula encontra-se no anexo 4.

Esta aula foi, sem dúvida, das aulas que mais gostei de dar, uma vez que consegui trabalhar a minha expressividade no momento do *storytelling*, fazendo com que os alunos se sentissem interessados e motivados na história que estava a contar. Tenho consciência que a escolha desta história foi um passo arriscado, uma vez que poderia conter vocabulário complexo para os meninos do 1º Ano. Por isso mesmo optei por realizar as alterações, considerando que grande parte do sucesso destas atividades se prender com esse aspeto. Escolhi evidenciar esta prática realizada no 1º Ciclo, uma vez que vai ao encontro do tema da minha investigação, sendo que os alunos se sentiram motivados com as imagens que adaptei e projetei ao passo que contava a história.



(Anexo 4)

As próximas duas mostras de boas práticas realizaram-se nas turmas C e F do 9º Ano, na Escola Secundária de Almeida Garrett.

A primeira é relativa a uma aula na qual foram incluídos aspetos culturais sobre os países hispanofalantes. A primeira atividade realizada nesta aula encontra-se no anexo 5. A aula consistiu numa viagem cultural com alguns aspetos interessantes e algumas curiosidades de cada país, assim como a bandeira do país em questão e a respectiva capital. A apresentação PowerPoint foi realizada com extremo cuidado, uma vez que queria observar a resposta dos alunos às imagens e inclusive às cores e ao tipo de letra utilizados, tentando criar expectativa nos alunos com transições e momentos de espera.

A segunda amostra de boas práticas nestas turmas diz respeito à atividade desenvolvida no âmbito das celebrações do Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor. A planificação desta aula encontra-se no anexo 6. Como forma de introduzir esta aula, optei por apresentar alguns livros de autores hispânicos que os alunos pudessem conhecer. Partindo desse ponto, pedi aos alunos que reescrevessem uma história. Assim, dividi cada uma das turmas em 4 grupos, sendo que haveria 4 folhas com quatro introduções diferentes. Essas introduções ilustravam 4 histórias diferentes, sendo que de seguida cada folha apresentava 4 parágrafos diferentes. Cada folha teria de circular pelos 4 grupos, resultando em 4 histórias finais escritas por todos os grupos formados. O objetivo que propus com esta atividade era o de instigar a criatividade dos alunos no momento da escrita, assim como a implementar espírito de equipa e trabalho colaborativo e cooperativo. Segundo Dees (1990), *quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente*. Quando este trabalho cooperativo acontece, os alunos conseguem perceber que somente atingirão os seus objetivos se os outros elementos do grupo atingirem também os seus, deixando de existir objetivos pessoais e individuais para haver objetivos de grupo. Existem autores que evidenciam a diferença entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo. Damon e Phelps (1989) defendem que no trabalho colaborativo, os alunos delegam tarefas individuais que no final resultam num trabalho de grupo, sendo que assim os alunos acabam por trabalhar autonomamente. Em contrapartida, no trabalho cooperativo, os alunos não se isolam para trabalhar em questões individuais, mas

trabalham em conjunto, num mesmo problema. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente.

Com estas ideias, decidi incorporar não só a ideia de trabalho colaborativo, em termos grupais, em que cada grupo trabalhava autónomo dos outros grupos na resolução daquele problema, assim como o trabalho cooperativo, na medida em que todos os grupos trabalhavam para a criação de uma história final, realizada e com o cunho pessoal de cada um. Exemplos de duas das histórias encontram-se no anexo 7.

## Reflexão final

Farei agora uma breve perspetiva do meu trabalho enquanto professora estagiária e mencionando os aspetos que já se encontram bem trabalhados, quais necessitam ser melhorados, mas sempre numa perspetiva de formação contínua, de modo a construir progressivamente uma identidade enquanto profissional da docência.

Num momento inicial, a bagagem que comportava era muito pouca, o que sabia acerca do ensino de Línguas Estrangeiras prendia-se pela teoria que adquiri ao longo da Licenciatura e do Mestrado. Alguns desses conteúdos foram até aprofundados e repescados para a Prática.

A experiência pela qual passei em Prática Educativa, tanto no 1º como no 3º Ciclo fez com que perdesse alguma da timidez que me caracterizava, apresentando uma evolução ao nível da comunicação e da interação interpessoal. Penso ter melhorado as minhas capacidades de clarificação de dúvidas, de personificação de personagens em momentos de *storytelling*, de dar instruções para as atividades.

Sendo a reflexão dos aspetos mais importantes para a construção de uma profissionalidade docente, sinto que o meu desempenho melhorou ao longo do ano em grande parte devido à reflexão sobre as minhas práticas, levando a que os erros que cometia servissem de exemplo para melhorar, e não o contrário. Sinto que devo continuar a trabalhar e devo continuar consciente do que devo ter em consideração no momento de planear e dar uma aula.

Ao nível da programação e planificação das unidades didáticas, o trabalho cooperativo e colaborativo constante com as cooperantes e as supervisoras levaram a as planificações se tornassem cada vez mais coesas e ilustrativas dos passos a realizar ao longo da aula, assim como do que era esperado dos alunos com as mesmas.

A gestão da sala, em todas as suas vertentes, encontra-se como um dos elementos mais complicados de trabalhar na lecionação de uma aula. A gestão do tempo verificou-se como um aspeto que, embora não a 100%, está assente. Uma das críticas que faria passaria pelo facto de me cingir demasiado à planificação e não ser capaz de me desprender desta caso seja necessário. No entanto, num futuro não

muito distante continuarei a trabalhar este aspeto que se prende por fazer opções de forma a responder a desafios e situações imprevistas numa sala de aula.

O percurso realizado ao longo da Prática Educativa foi bastante pessoal e individual, uma vez que sempre me deram a possibilidade de procurar e investigar como abordar determinado tema, sem que no entanto fosse guiada e focada para um desempenho melhor e mais aperfeiçoado. Daí que todos os frutos que retirei desta experiência foram de extrema importância, dada a sua pertinência na minha formação enquanto profissional mas também na minha formação individual e pessoal.

A formação contínua e ao longo da vida fazem parte da minha identidade enquanto profissional docente, pelo que procurarei sempre melhorar as minhas práticas, não só pela reflexão a nível pessoal da eficácia e da adequação dos materiais ou estratégias utilizados, mas também ao nível de procurar formações e cursos que me possibilitem a incorporação ou o aprimoramento de algumas estratégias que devido às mudanças verificadas no público-alvo, já não se verifiquem como boas práticas.

## **Bibliografia**

- Berger, J. (1999). *Modos de Ver*. Trad. Lucia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, p.167.
- Bronfenbrenner, U. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation. Em Alain Beaudot (ed.). *Sociologie de l'école*. Paris : Dunod, pp. 19-55.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston: McGraw-Hill
- Chávez-Eakle, R.A., Graff-Guerrero, A., García-Reyna, J.-C., Vaugier, V., Cruz-Fuentes, C. (2007) Cerebral blood flow associated with creative performance: A comparative study. *NeuroImage*, 38 (3), 519-528
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7 , pp. 7-28.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.
- Coutinho, C. (2003). *O que é a Investigação-acção?* Universidade do Minho, Braga.  
Consultado em 28/06/2013 de:  
<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+a+Investiga%C3%A7%C3%A3o+ac%C3%A7%C3%A3o%3F>
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research* 13 (1), 9- -19

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham: Open University Press.

Dewey, J. (1933), *How We Think*, Boston, D. C. Heath & Co.

Freedman, K. (2003). Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art. New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (2003, abril). *Multiple Intelligences after Twenty Years*. Trabalho apresentado na American Educational Research Association, Chicago, Illinois. Retirado em 28/06/20013, no *World WideWeb*:  
[http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG MI after 20 years.pdf](http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf).

Hernández, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Hernández, F. & Ventura, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Jung, H., Jun., W., and L. Gruenwald (2001). *A Design and Implementation of Web-Based Project-Based Learning Support Systems*.

Karling, A.A. (1991), *A didáctica necessária*, São Paulo, Ibrasa.

Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença

Mancelos, J. (2007). Um pórtico para a escrita criativa. *Pontes & Vírgulas: revista municipal de cultura*, 2, 5, 14-15.

Moreira, M. (2001). Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga.

Moursund, D., (1999). *Project Based Learning Using Information Technology*. ISTE Publications.

Newell, A.; Shaw, J.G. e Simon, H.A. (1963). The process of creative thinking. Em: Gruber, H.E.; Terrell, G. e Wertheimer, M. (Orgs.). *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, (pp. 63-119). New York: Atherton.

Prefeitura de Goiânia. Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

Smith, R.M. & Neisworth, J. T. (1975), *The Exceptional Child: A Functional Approach*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*.

# ANEXOS