

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rute Machado Santos

Agora, é hora de comunicar!

Dissertação de Mestrado em Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclo de Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luis Mota

Arguente: Prof. Doutora Maria de Lurdes Cró

Orientador: Prof. Doutor Virgílio Rato

Data da realização da Prova Pública: 22/07/2015

Classificação: 18 valores

**A educação é aquilo que sobrevive depois que
tudo o que aprendemos for esquecido.**

(Burrhus Frederic Skinner)

AGRADECIMENTOS

Sendo este relatório final, o resultado de um longo percurso, gostaria de deixar expresso os meus sinceros agradecimentos a todos os que direta ou indiretamente, permitiram a concretização desta etapa do meu percurso formativo.

Aos professores da ESEC que me formaram ao longo de todo o percurso académico. Nesta reta final especialmente ao Professor Virgílio Rato, incansável e muito prestável em tudo o que estava ao seu alcance, à Professora Ana Albuquerque, Professora Conceição Costa, Professora Fátima Neves e Professora Lola Xavier. Também a todos os Professores Cooperantes que me ajudaram em todo o processo de intervenção no 1.º e 2.º CEB.

Sobre quem sou hoje, aos meus pais e irmã. Foram eles que me deram condições económicas para frequentar o curso, mas mais que tudo deram-me formação como pessoa para suportar e gerir todas as pressões e conflitos inerentes à vida de estudante e à vida em sociedade.

Aos meus amigos que são essenciais em tudo. Pelas longas conversas sobre política, ambiente, fundos públicos, pela intransigência na falsidade e no egoísmo que assola a sociedade, e que ouvem a minha insatisfação com a mesma tranquilidade e sorrisos de sempre.

Ao Miguel por tudo... porque o fim desta longa caminhada de seis anos, é o começo de uma vida...

Agora, é hora de comunicar!

Resumo: O relatório apresentado reflete as atividades desenvolvidas nos estágios supervisionados no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, evidenciando-se três dimensões formativas inerentes ao estágio: descritiva, reflexiva e investigativa.

Na componente descritiva são caracterizados os contextos nos quais intervim pedagogicamente quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, provendo-se com base neles a fundamentação das respetivas escolhas pedagógicas mais adequadas a cada prática de intervenção.

Na componente reflexiva, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB são analisadas e refletidas as práticas de intervenção, designadas neste relatório por experiências-chave.

Por último, neste documento, é desenvolvida a componente de investigação. O estudo incide sobre as representações dos professores do 1º e 2º CEB acerca da importância das suas capacidades comunicacionais no contexto pedagógico. Os principais resultados evidenciam que os professores valorizam as competências comunicacionais na sala de aula, percebendo a influência e a importância da sua comunicação assertiva, no desempenho escolar dos seus alunos.

Palavras-chave: comunicação verbal; comunicação não-verbal; comunicação para-verbal; a comunicação no ensino.

Now, it's time to communicate!

Abstract: The present report resumes the developed activities during the supervised internships made on the 1st and 2nd teaching grades (CEB), emphasizing three great training dimensions: descriptive, reflexive and investigative.

On the first one, the descriptive component, the contexts where I pedagogically intervened are characterized, not only for the first, but also for the second CEB. These were used for the substantiation of the most suitable pedagogical choices to each intervention practice.

For the reflexive component, the intervention practices for both first and second CEB were analyzed. These are designated as key-experiences.

Finally, the investigation component is developed. This study is based on the first and second CEB teacher's representations about the teachers' importance of their communicational capacities on the pedagogic context. Main results show that teachers appreciate communicational competences, understanding the influence and the importance of assertive communication on their students' school performance.

Keywords: verbal communication, non-verbal communication, paraverbal communication, communication in education.

Sumário

Índice de quadros.....	13
Índice de figuras.....	13
Índice de apêndices	13
INTRODUÇÃO	15
PARTE I COMPONENTE INVESTIGATIVA.....	17
CAPÍTULO I - <i>PROBLEMÁTICA</i>	19
1.1. Contexto e enunciado do problema	19
1.2. Objetivos e questões do estudo	20
1.3. Questões de investigação.....	22
CAPÍTULO II - <i>ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL</i>	25
2.1. Conceito de comunicação.....	25
2.1.1. Elementos estruturantes da comunicação	27
2.2. Importância da comunicação na ação docente.....	29
2.3. Dimensões da competência comunicativa em docência	31
2.3.1. Comunicação verbal.....	33
2.3.2. Comunicação não-verbal	34
2.3.3. Comunicação para-verbal.....	36
2.3.3.1. Competências de questionamento aos alunos.....	37
2.4. Barreiras e fatores facilitadores da comunicação	40
CAPÍTULO III - <i>QUADRO METODOLÓGICO</i>	43
3.1. Opções metodológicas	43
3.2. Desenho metodológico do estudo	44

3.2.1. Amostra do estudo	45
3.2.2. Instrumento de recolha de dados	45
3.2.3. Procedimentos utilizados	47
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
4.1 Apresentação e análise dos resultados	49
4.2. Discussão de resultados	61
PARTE II	69
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	69
CAPÍTULO V – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB	71
5.2. A intervenção	72
5.3. A reflexão	72
CAPÍTULO VI – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	73
6.1. Caraterização do agrupamento de escolas.....	73
6.1.1. Meio envolvente	73
6.1.2. População escolar e recursos humanos	74
6.1.3. Intencionalidades educativas.....	74
6.2. Caraterização da escola	75
6.2.1. Meio envolvente	75
6.2.2. População escolar e recursos humanos	75
6.2.3. Relações interpessoais e organizacionais.....	76
6.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais.....	76
6.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico	77

6.3.1. População escolar, intervenientes	77
6.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula	78
6.3.2.1. Metodologias do orientador(a) – cooperante	78
6.3.2.2. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho	80
6.3.2.3. Gestão do tempo	80
6.3.2.4. Articulação curricular	81
CAPÍTULO VII – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	83
7.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
7.2. Experiências – Chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
7.2.1. A aluna que não fala	94
7.2.2. A falta de motivação de uma aluna	101
PARTE III	105
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	105
CAPÍTULO VIII – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CEB	107
CAPÍTULO IX – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	109
9.1. Caracterização do contexto educativo	109
9.2. Caracterização das turmas em que intervimos	110
9.2.1. Caracterização da turma de estágio em Português	111
9.2.2. Caracterização da turma de estágio em Ciências Naturais	111
9.2.3. Caracterização da turma de estágio em História e Geografia de Portugal e Matemática	112

CAPÍTULO X - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	115
10.1. Português	115
10.1.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Português em 2.ºCEB	115
10.1.2. Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Português em 2.º CEB	121
10.2. História e Geografia de Portugal	123
10.2.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em História e Geografia de Portugal em 2º CEB	124
10.2.2. Experiências – chave – Reflexão sobre as práticas de História e Geografia de Portugal em 2.º CEB	128
10.3. Matemática	132
10.3.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Matemática em 2.ºCEB	132
10.3.2. Experiências – chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Matemática em 2º CEB	138
10.4. Ciências Naturais	140
10.4.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB	141
10.4.2. Experiências – chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
Bibliografia	155
APÊNDICES	165
Apêndice 1 - Questionário	167
Apêndice 2 – Médias de cada dimensão	170

Abreviaturas

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

AEC's – Atividades Extracurriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E. E – Ensino Especial

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

Índice de quadros

Quadro 1 – Dimensões e itens do questionário

Quadro 2 – Conceções de comunicação

Quadro 3 – Perceção da importância do comportamento comunicativo do professor

Quadro 4 - Perceção da importância relativa das competências de comunicação do professor

Quadro 5 – Fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica

Quadro 6 – Impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor

Quadro 7 – Perceção de necessidades formativas no âmbito da comunicação pedagógica

Quadro 8 – Diferenças de atitudes de comunicação dos docentes em função do ciclo de escolaridade de pertença

Quadro 9 – Horário de turma

Índice de figuras

Figura 1 – Processo de Comunicação (Bitti & Zani, 1997)

Figura 2 – Formas de comunicação na interação direta em sala de aula (Lopes & Pereira, 2004)

Figura 3 – Fatores de comportamento humano

Figura 4 – Conhecimentos que um professor deve ter para ensinar (Ball et.al, 2008)

Figura 5 – As três fases de aprendizagem (Stein, 2009)

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Questionário do estudo de investigação

Apêndice 2 – Médias de cada dimensão

INTRODUÇÃO

O relatório apresentado foi realizado no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O estágio constituiu um primeiro contato com a realidade da docência, e permitiu-me desenvolver um conjunto de competências de intervenção, reflexão e investigação presentes no perfil de competências docentes, previsto no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. O estágio supervisionado foi o primeiro contato sistemático e aprofundado com o exercício da profissão docente, nomeadamente, nas dimensões de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem e igualmente na relação com a comunidade, no âmbito profissional, social e ético e, ainda, do desenvolvimento contínuo, concretizado através da componente de investigação. Assim, esta prática representou todo um caminho impulsionador de experiências no âmbito da educação, que até aí tinham ficado apenas pela teoria, como refere Pinto, (2001) a propósito da iniciação profissional em docência.

A temática central presente neste relatório, centra-se na importância e domínio das competências de comunicação do professor. A turma na qual estagiei no 1.º CEB, sendo do 1.º ano, exigia uma comunicação eficaz, de modo, não só a ser compreendida, mas igualmente a manter a motivação nos alunos. Este foi o ponto de partida para aprofundar o tema da comunicação do professor na sala de aula, percebendo que uma comunicação adequada é decisiva para o sucesso profissional do professor.

Desde os meus primeiros anos de escolaridade, a imagem que tinha e continuo a ter do professor, é de alguém que através do seu tom de voz, dicção, gestos, palavras, procura cativar os seus alunos, de maneira a que estes adquiram não só os conteúdos programáticos, mas também competências comunicacionais adequadas. Deste modo, querendo ser a professora com que sonho, como os meus atuais mestres, o objetivo do trabalho de investigação a que me propus desenvolver, passou por realçar a importância das competências de comunicação do professor no quotidiano escolar, mais precisamente em contexto de sala de aula. A comunicação é de facto um momento de transmissão de emoções e de conhecimentos. Com a

comunicação criam-se momentos cruciais de ensino-aprendizagem, contribuindo para a aprendizagem de todos, alunos e professor.

Para dar corpo à temática central que atravessou a minha experiência de estágio, o relatório que a espelha, apresenta-se estruturado da seguinte forma: numa primeira parte é apresentada a componente de investigação. Nesta procuro perceber a importância e as competências de comunicação pedagógica percebidas pelos professores do 1.º e do 2.º CEB. Na componente de investigação sobre a comunicação pedagógica, incluem-se a explicitação da problemática e das questões de investigação às quais o estudo visa responder; o enquadramento teórico sobre a problemática; o quadro metodológico que suportou a investigação e, ainda, a apresentação e discussão de resultados, que termina com uma síntese das principais conclusões que se retiram do estudo. Numa segunda parte retrata-se o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo nele desenvolvidas a caracterização do contexto educativo, a fundamentação pedagógica das práticas por mim desenvolvidas, a análise do contexto, bem como a reflexão de dois momentos designados por experiência-chave, que considereei significativos, realçando assim alguns pontos de vista.

Na terceira parte é desenvolvido o estágio do 2.º CEB, abarcando os quatro domínios do saber: Português; História e Geografia de Portugal; Matemática e Ciências Naturais. Em cada um deles é justificada a fundamentação das vertentes da prática, assim como a respetiva reflexão.

No último ponto, na quarta parte, apresento uma síntese sobre os principais ensinamentos pedagógicos que resultaram das experiências de estágio, ou seja, a reflexão profissional e pessoal com base nas vivências no 1.º CEB e no 2.º CEB.

PARTE I
COMPONENTE INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA

A componente investigativa teve por base o estudo da problemática, que durante o período de estágio em 1.º CEB se revelou da maior importância no contexto pedagógico – A comunicação do professor. Deste modo, neste capítulo, é contextualizado o problema em análise, são definidos os objetivos do estudo e, na sequência destes, são apresentadas as questões de investigação às quais o estudo procura responder.

1.1. Contexto e enunciado do problema

A comunicação do professor em sala de aula é um dos aspetos mais importantes e decisivos para o sucesso profissional e para a aprendizagem e motivação dos alunos. A intervenção em sala de aula que experienciei ao longo do estágio, motivou-me a estudar com maior profundidade as perceções e atitudes comunicacionais dos professores do 1.º e do 2.º CEB. De acordo com Albuquerque (2006) “É importante definirmos uma pedagogia na sala de aula, refletindo a vertente da comunicação e da expressão” (p. 55). Na sala de aula é fundamental que o professor consiga cruzar a participação dos alunos com o tempo de comunicação do professor, conseguindo desta forma momentos de aprendizagem e de avaliação informal. O grande desafio é que o professor consiga, para além de fomentar uma pedagogia diferenciada, comunicar bem com os seus alunos, de modo a cativar-lhes a atenção.

Os obstáculos a uma comunicação em sala de aula eficaz e motivadora para os alunos são vários, e muitas vezes prendem-se diretamente com as competências de comunicação dos professores, outras com as barreiras físicas e culturais limitadoras

que interferem com a comunicação na sala de aula. De entre um conjunto articulado de aspetos associados à qualidade da comunicação em sala de aula, encontra-se uma conceção adequada dos efeitos da comunicação na aprendizagem dos alunos; o domínio das competências de comunicação verbais, paraverbais e não verbais por parte do professor; a qualidade da relação pedagógica; o conhecimento pessoal; a inteligência emocional; as competências éticas na participação comunicativa dos alunos; a consciência das lacunas na comunicação e a tomada de consciência das necessidades de formação no âmbito da comunicação. Sendo a comunicação o instrumento de trabalho dos professores, torna-se importante consciencializá-los da importância para a prática de uma comunicação assertiva na sala de aula, criando condições para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Pedro (1985) refere que:

“A oralidade apresenta uma procura de melhor relacionamento entre o professor e o aluno e não tanto como uma maneira de aferir e desenvolver a capacidade oral dos alunos presentes na sala de aula”. (p.56)

Em síntese, a centralidade da comunicação que experienciei em situação de estágio e, ainda, a importância teórica atribuída ao papel da comunicação pedagógica para a motivação e aprendizagem dos alunos, levou-me a estudar as conceções e atitudes de comunicação dos professores. Pareceu-me, não só uma temática pertinente e interessante, como também de importância decisiva para a melhoria das práticas pessoais de comunicação. Neste contexto de interesse pelo campo da comunicação pedagógica, procuro agora definir o enunciado geral da problemática estudada na componente de investigação do presente relatório e que é a seguinte: “Será que as atitudes e representações dos professores do 1.º e 2.º CEB, relativamente à comunicação docente em aula, mostram-se adequadas à motivação e à aprendizagem dos alunos?”.

1.2. Objetivos e questões do estudo

Perante a problemática exposta ao estudo realizado, presidiram vários objetivos, permitindo conhecer representações e atitudes de comunicação educacional dos professores. No desenvolvimento do quadro de investigação,

encontramos associado ao objetivo mais geral, atrás enunciado, um conjunto de objetivos mais específicos e que passo a apresentar:

- Dimensão - Conceito de Comunicação Educacional - Com esta dimensão pretende-se conhecer as representações dos professores inquiridos, relativamente ao conceito de comunicação educacional, isto é, visa-se perceber qual a importância percebida pelos professores relativamente à sua ação comunicativa.

- Dimensão - Perceção das componentes da competência comunicacional do professor com influência na motivação e sucesso escolar dos alunos. Com este objetivo, pretende-se conhecer a perceção dos inquiridos quanto ao impacto de um conjunto de competências associadas à qualidade da comunicação do professor: relação pedagógica na atitude comunicacional com os alunos; competências de comunicação verbais, para-verbais e não-verbais do professor, na atitude comunicacional com os alunos; competências de questionamento do professor; competências éticas do professor na gestão das atitudes comunicacionais dos alunos; competências de inteligência emocional do professor no âmbito da comunicação.

- Dimensão - Perceção dos fatores facilitadores e dos obstáculos à comunicação eficaz no contexto pedagógico. Pretende-se conhecer a perceção dos inquiridos quanto à influência das competências de resiliência do professor na atitude comunicacional com os alunos; conhecer a perceção dos inquiridos quanto às barreiras à comunicação, sejam elas externas (alunos, ou materiais) ou internas.

- Dimensão - Perceção do impacto regulatório resultante da competência comunicativa do professor. Pretende-se perceber na representação dos professores quais os principais efeitos nos alunos resultantes de uma comunicação eficaz.

- Dimensão - Perceção de necessidades formativas dos docentes ao nível da formação em competências comunicacionais educativas. Pretende-se conhecer a representação dos inquiridos quanto às necessidades de formação profissional no âmbito das competências comunicacionais.

- Dimensão - Diferenças de representação comunicacional nos inquiridos. Pretende-se perceber eventuais diferenças nas representações dos professores do 1.º e do 2.º CEB, quanto às dimensões em estudo e referidas atrás.

Entendo, que ao analisar os dados resultantes da passagem do questionário aos professores, consiga assimilar as diferenças entre a comunicação do 1ºCEB e do 2º CEB e, a partir desse mesmo resultado, identificar cada resultado para os meus objetivos. Estanqueiro (2010) afirma que:

“A sala de aula é um dos locais onde a comunicação deve imperar. Uma boa comunicação do professor com os alunos dos alunos com o professor e dos alunos entre si, reforça a motivação e promove a aprendizagem.”
(p. 14)

1.3. Questões de investigação

De acordo com a sequência de objetivos traçados e, tendo por base o quadro teórico de referência, enuncia-se como questão geral a seguinte: - Será que os professores inquiridos revelam perceções e atitudes de comunicação pedagógica adequadas? Mais especificamente surgem as seguintes questões de investigação:

- a) As conceções de comunicação reveladas pelos inquiridos são consonantes com o conceito de comunicação educacional?
- b) Como é que os professores inquiridos percecionam a importância da sua ação comunicativa em sala de aula?
- c) Qual a perceção dos inquiridos quanto às componentes da competência comunicacional do professor (relação pedagógica; comunicação verbal; comunicação para-verbal; comunicação não-verbal; questionamento; competências éticas; inteligência emocional) na motivação e sucesso escolar dos alunos?
- d) Qual a perceção dos inquiridos quanto aos fatores facilitadores (resiliência comunicativa do professor) e aos obstáculos à comunicação eficaz no contexto pedagógico (barreiras do professor, do aluno e físicas)?

e) Qual a percepção dos inquiridos quanto à importância dos impactos regulatórios que resultam da competência comunicativa do professor?

f) Qual a percepção dos inquiridos quanto às suas necessidades formativas no âmbito das competências de comunicação educacional?

g) Será que existem diferenças de representação e de atitudes significativas entre os professores do 1.º e do 2.º CEB quanto às dimensões em análise?

Deste modo, o questionário utilizado na recolha de informação, e a análise dos dados, possibilitaram a obtenção de respostas às questões de investigação enunciadas, tornando-se relevante entender, de que modo, é que a comunicação é considerada um fator preponderante para a aprendizagem na sala de aula.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Neste capítulo, de enquadramento aos principais aspetos associados à comunicação pedagógica, clarifica-se o conceito de comunicação e os seus elementos estruturantes. Esclarecem-se as componentes/competências presentes no ato de comunicar em contexto pedagógico.

2.1. Conceito de comunicação

A comunicação é uma atividade a que todos recorremos nas mais variadas situações. Ela é utilizada quando comunicamos diretamente através da voz, através das tecnologias de informação e comunicação, quando comunicamos à distância, quando utilizamos a escrita, a linguagem corporal, as expressões faciais, etc. A atividade de comunicar não sendo estritamente humana, confere ao homem, talvez a um nível muito distinto de todos os outros seres vivos, a identidade própria de ele ser um ser social e em permanente interação com os outros, dado que a fala e a complexidade do nosso código linguístico permitem uma criatividade e riqueza inigualáveis no que é colocado em comum.

No entanto, apesar de utilizada constantemente em toda a atividade humana, a linguagem é um termo com contornos amplos, complexo, na fronteira com outros conceitos e difícil de definir.

A palavra comunicação tem o significado de "tornar comum", "partilhar", "conferenciar". Deste modo, o conceito de comunicação pressupõe tornar comum algo que anteriormente pertencia apenas à esfera individual. A transferência de informação, experiências, emoções, sentimentos, do plano individual para o coletivo, consiste na comunicação, que não é mais do que socializar conhecimentos, mas também, outras vivências cognitivas, como as emoções ou os sentimentos, por forma a que quando colocados em comum, possam produzir mudanças interessantes nos outros, incluindo as mudanças educativas.

Em todo o caso, a definição etimológica de comunicação que extraímos atrás, não esgota a riqueza e as implicações que decorrem do conceito de comunicação. Melo (1997) enfatiza mais cinco dimensões concetuais associadas ao conceito de comunicação: uma orientação concetual biológica; histórica, sociológica, antropológica e pedagógica. Relativamente à concetualização biológica, ela resulta das alterações internas bioquímicas, do sistema nervoso, emocionais que são consequência dos atos de comunicação enquanto recebidos ou emitidos. Como refere Damásio (2003):

“O cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais, reciprocamente dirigidos de um para o outro. Existem duas vias principais de interconexão. A via em que normalmente se pensa primeiro é a constituída por nervos motores e sensoriais periféricos que transportam sinais de todas as partes do corpo. A outra via, que vem menos facilmente à ideia, embora seja bastante mais antiga em termos evolutivos, é a corrente sanguínea; ela transporta sinais químicos, como as hormonas, os neurotransmissores e os neuromodeladores”(p.103)

A abordagem histórica associada à comunicação enfatiza o papel desta como fonte de equilíbrio que atua na coexistência social entre povos. Na perspetiva sociológica, a comunicação assume um papel determinante no diálogo e equilíbrio social. Relativamente à perspetiva antropológica, a comunicação facilita a construção de um homem com mais resiliência à diversidade cultural, religiosa etc. Por último, a perspetiva pedagógica assenta na ideia de que a eficácia dos processos educativos de transformação dos indivíduos, duradouros e generalizáveis, dependem da qualidade dos processos de comunicação.

É, precisamente, em torno dos aspetos da comunicação oral do docente no campo pedagógico que conferem eficácia à ação educativa, que a pesquisa e o campo teórico da comunicação se vão orientar.

2.1.1. Elementos estruturantes da comunicação

O conhecimento dos elementos indispensáveis à comunicação e as relações necessárias entre esses elementos, permitem clarificar o processo de comunicação, nomeadamente aquele a que o professor em sala de aula recorre predominantemente – a comunicação verbal. O modelo mais conhecido para explicar a comunicação, aparece associado à teoria da informação, e estabelece-se com base num sistema de receção e de saída da informação, um conjunto de elementos que, de acordo com Caetano & Rasquilha (2007), só se efetivam e produzem comunicação, se não houver interferências entre o emissor e o recetor. O código enquanto sistema de sinais (sinais de trânsito; linguagem gestual, linguagem escrita), que representa linguagens específicas, constitui-se como o elemento chave que partilhado entre emissor e recetor possibilita não só a comunicação, como a compreensão dos processos de comunicação, incluindo os linguísticos. É referida por Caetano & Rasquilha (2007), a articulação dos seguintes elementos presentes nos atos de comunicação:

O emissor - consiste na entidade que transmite uma mensagem ao recetor. Para que a mensagem seja entendida pelo recetor, o emissor e recetor, partilham o mesmo código.

O recetor – consiste na entidade que recebe a mensagem. Para que possa haver comunicação, o código deve ser partilhado entre o recetor e o emissor. Para a possibilidade de comunicar é preciso existir compatibilidade cultural entre recetor e emissor. Se não for possível a compreensão da mensagem pelo recetor, a comunicação não se estabelece.

O código – consiste no conjunto de sinais, símbolos ou regras estruturadas, de maneira a ter determinado significado, traduzindo ideias em mensagens.

O codificador – normalmente coincide com o emissor. Apenas nos casos em que o código do emissor seja diferente do código do recetor que intervém o codificador, é o caso quando há necessidade de recorrer a um intérprete para o emissor poder comunicar.

O decodificador – normalmente coincide com recetor. Quando não existe compatibilidade com o código do emissor há necessidade de introduzir um decodificador da mensagem diferente do emissor.

A mensagem a transmitir – qualquer comunicação implica uma ideia ou informação a transmitir, a tornar comum aos outros.

O meio / canal – relaciona-se com o suporte no qual a mensagem é transmitida, as palavras orais, no diálogo direto, ou o papel, na mensagem escrita associada ao instrumento de comunicação.

O contexto – o ato comunicativo ocorre no ambiente sócio-histórico-cultural que influencia a reação do recetor (feedback) e, este, por sua vez, influencia a atitude comunicativa do emissor. Um entendimento comum e idêntico da mesma mensagem parte do emissor e do recetor, só é possível, quando ambos partilham a mesma base cultural e atribuem o mesmo significado cultural. Por exemplo, de acordo com Caetano & Rasquilha (2007), uma fotografia de uma jovem em fato de banho numa campanha de publicidade num país do médio oriente não terá a mesma receção que no mundo ocidental, devido à diferença de culturas.

O ruído – consiste no fator que perturbe, confunda ou interfira na comunicação. Pode surgir por má dicção; vocabulário desadequado, relativamente ao emissor, interferência externa que impeça a audição da mensagem pelo recetor; as frases não estarem bem construídas.

O feedback – refere-se à resposta ou reação à mensagem. A avaliação que o emissor faz da resposta do recetor (feedback), permite-lhe verificar se a mensagem foi devidamente recebida, decodificada e interpretada. A verificação que o emissor faz permite-lhe avaliar o grau de adequação da sua mensagem e, eventualmente, melhorar a sua eficácia comunicativa em relação a determinado recetor.

Jamais poderá haver comunicação se um destes elementos estiver em falta. Em todo o processo comunicacional acabamos por encontrar diferentes fatores que influenciam a qualidade da comunicação entre o emissor e o recetor. Os principais obstáculos a uma comunicação eficaz não se relacionam apenas com o ruído operacionalizado na concetualização de Caetano & Rasquilha (2007), (má dicção; vocabulário desadequado relativamente ao emissor, interferência externa que impeça a audição da mensagem pelo recetor; as frases não estarem bem construídas; o recetor não estar devidamente atento para compreender a mensagem). Alguns destes fatores são: a precisão da mensagem; relação entre a informação; frequência de sinais. É importante avaliar também como é que a mensagem é transmitida, até

porque uma má receção por parte do recetor, influência a interpretação do código, interferindo na qualidade da mensagem. No entanto, as dificuldades de comunicação podem igualmente relacionar-se com o ambiente sócio-histórico-cultural no qual os atos comunicativos se processam, nomeadamente, quando existem diferenças significativas no contexto cultural do emissor do recetor.

A complexidade da comunicação, nomeadamente perante a diversidade de recetores culturalmente diferenciados, bem assim como a sucessivas fases de emissão da mensagem- receção da mesma- feedback, não permitem olhar para o modelo exposto como se se tratasse da realidade, pelo contrário, a complexidade dos aspetos envolvidos nas múltiplas comunicações e as dinâmicas geradas nesse caleidoscópio, incluindo as realizadas em sala de aula, não permitem condensar e abarcar num modelo, seja ele qual for, essa mesma complexidade e multiplicidade.

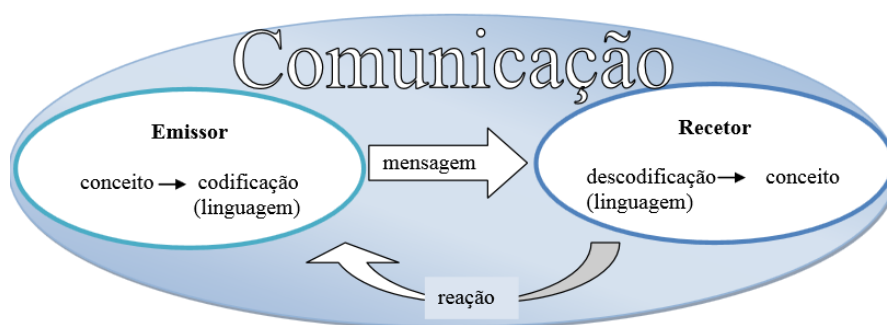


Figura 1 – Processo de Comunicação (Bitti & Zani, 1997)

2.2. Importância da comunicação na ação docente

A comunicação é mais do que a língua falada e escrita, engloba toda e qualquer forma de comunicar: olhares, expressões, gestos, posturas, tons de voz e até o próprio espaço. Estes fatores apresentam um impacto na emissão e na receção da mensagem. Vieira (2000) entende que existem várias formas de comunicar, afirmando que até com o silêncio comunicamos. Considera também que a relação pedagógica é mais eficaz quando entre professor e aluno ocorre uma comunicação aberta, positiva e construtiva, dando ênfase à ideia base de que a comunicação é o principal pilar para uma boa relação pedagógica. Também a comunicação não-verbal é responsável pela primeira impressão de uma pessoa. O investigador americano Albert Mehrabian (2009) estudou uma estimativa da proporção verbal / não verbal do

comportamento e concluiu que 55% da mensagem é transmitida via linguagem corporal. Deste modo, o docente deve ter em conta que a forma como comunica é muito importante, pois transmite sinais inatos durante o discurso como, por exemplo, as emoções sentidas: sorriso ou desagrado, podendo transmitir uma informação de insegurança, nervosismo, infelicidade, calma, felicidade ou confiança aos alunos. Desta forma é importante que o professor assuma que a comunicação, seja de que modo for, tem um papel preponderante na aprendizagem na sala de aula. Cabe então ao docente ser capaz de melhorar o seu comportamento comunicacional, exigindo a si próprio a aquisição e desenvolvimento de capacidades comunicacionais, melhorando a interação e o relacionamento com os alunos. A comunicação na sala de aula é muito mais do que um meio no processo ensino-aprendizagem. Estrela (1998) mostra a relevância da comunicação na sala de aula, enfatizando os aspetos afetivos da comunicação. Perante a análise, a autora entende que o docente ao comunicar com os alunos transmite uma carga afetiva e emocional. É através desta ligação entre professor e aluno que se estabelece uma relação de proximidade, nomeadamente o entusiasmo e a confiança que facilita a aprendizagem. Lopes e Pereira (2004) esquematizam de uma forma muito simples as formas no ato de comunicar, que passo a apresentar:

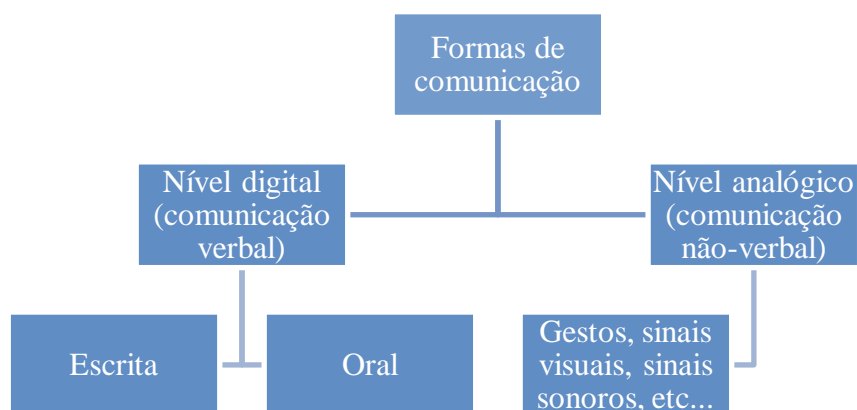


Figura 2 – Formas de comunicação na interação direta em sala de aula.

2.3. Dimensões da competência comunicativa em docência

A comunicação como interação humana é bastante complexa. Para haver interação entre os pares, são necessários vários fatores que proporcionem o enquadramento e a transmissão da mensagem de uns para os outros. A comunicação é parte integrante no ensino e, assim, torna-se imperativo encontrar estratégias e competências que facilitam a comunicação entre os interessados na sala de aula. Stubbs (1987) refere que “As escolas e as salas de aula são ambientes em que a linguagem predomina. Os alunos estão em contacto com ela durante maior parte do dia”. (p.27) É importante realçar que a comunicação não é apenas linguagem verbal, mas vai muito para além disso. A comunicação na sala de aula faz-se de diversas formas: comunicação não-verbal, para-verbal; comunicação através da transmissão e interpretação de emoções. Sejam quais os tipos de comunicação que o professor utilize na sala de aula, é de salientar e analisando Fleury e Fleury (2001) que entende que as pessoas lembram-se melhor daquilo que lhes despertou sentimentos positivos do que daquilo que lhes despertou sentimentos negativos e lembram-se mal daquilo que as deixou indiferentes. Deste modo, a comunicação na sala de aula para favorecer a aprendizagem e a retenção da informação, deve transmitir sentimentos positivos, que promovam a aprendizagem motivada e interessante para os alunos.

É importante que o professor se dedique a melhorar a sua capacidade de comunicar com os alunos. Para os sociolinguistas Ricci Bitti e Zani (1997) o conceito de competência comunicativa é “A capacidade de produzir e entender mensagens que o põem em interação comunicativa com outros interlocutores” (p.19). A competência comunicativa inclui a habilidade linguística e gramatical, mas também as habilidades extralinguísticas. Estas competências recaem, na capacidade do professor em adaptar as suas mensagens a determinadas situações. Fleury e Fleury (2001) consideram que a competência comunicativa é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais. Como já foi acima citado, a competência comunicativa pode ser referida como a forma de interagir e a habilidade de comunicar com os outros. A competência comunicacional por parte do professor, implica saber como cativar e motivar os seus alunos para trabalhar conhecimentos, recursos, habilidades para aquilo que se pretende transmitir e desenvolver com os pares.

Os autores Bitti e Zani (1997) indicam um conjunto estruturado de competências comunicacionais, que os professores devem encarar como fundamentais para o sucesso das suas práticas e dos seus alunos. Algumas delas são:

- competência linguística: é a capacidade de produzir e interpretar signos verbais;
- competência paralinguística: é a capacidade de alterar determinadas características na construção dos signos verbais, como por exemplo a entoação;
- competência pragmática: é a capacidade de usar os signos, linguísticos ou não, de acordo com a situação;
- competência sociocultural: é a capacidade de reconhecer as situações sociais e as relações dos papéis desempenhados;
- competência cinésica: é a capacidade de realizar a comunicação mediante signos gestuais, como por exemplo imagens mímicas e movimentos corporais.

Através da análise de algumas destas competências comunicacionais, conseguimos compreender a grande complexidade dos comportamentos comunicativos. Cabe então a cada docente considerar estas competências e estratégias de modo a conseguir melhorar as suas conceções e potenciar as práticas educativas.

Para compreender de que modo é que a comunicação está presente em toda a nossa vida, basta estar com um pouco de atenção e observar como é que os nossos pares se comportam. Durante todo o dia, realizamos diversas comunicações e de diversos modos. Podemos comunicar através da fala, dos olhares, dos gestos e das emoções. Também a comunicação em contexto pedagógico envolve diversos modos de comunicação, nomeadamente verbal composta por palavras e frases, não-verbal que inclui gestos e postura corporal e, para verbais, como por exemplo o ritmo, tom de voz, entoação etc.

2.3.1. Comunicação verbal

As pessoas comunicam de diversas formas ou tipos, mas a comunicação verbal oral, é a mais comum e refere-se à emissão de palavras e sons que usamos para comunicar. Saber comunicar é uma arte, devemos então, apreciá-la, mas não só, também devemos potenciá-la, porque esta será, sem dúvida, uma boa condição para o sucesso. Bastos (2013) reconhece que a competência de comunicação oral não se resume simplesmente a saber falar, mas sim a transmitir oralmente uma informação de forma correta. Para isso é necessário, por parte de quem fala (locutor), que a sua mensagem seja transmitida de forma objetiva, clara e concisa para que, quem ouve, (interlocutor) não seja induzido em erro. A comunicação verbal é toda a comunicação que utiliza palavras ou signos. É através da comunicação verbal, que se realiza por palavras, palavras estas, faladas ou escritas, que o homem compreende e domina o mundo que o rodeia e entende, assim, os outros. Na sala de aula o professor deve conseguir fomentar a comunicação verbal, promovendo o trabalho diariamente, de forma a aumentarmos o nosso vocabulário linguístico. Um bom comunicador é aquele que consegue transmitir a sua mensagem, mas para isso, ele tem de conhecer rigorosamente a quem se destina a mensagem. A comunicação começa em nós próprios, mas é na mente da outra pessoa que ela é efetuada, o que importa não é apenas o que é dito, mas o que a outra pessoa entende do que foi dito. Não podemos esquecer que comunicar não é só falar por palavras, gestos, expressões faciais, olhar, o sorriso. Tudo comunica, mesmo sem querermos, mesmo sem falarmos, nós estamos a comunicar. Em contexto educativo, cabe ao professor proporcionar momentos de diálogo, proporcionando uma dinâmica entre os pares, permitindo uma interação comunicativa e expressiva na sala de aula. O professor pode fomentar este processo através de momentos de discussão de assuntos motivadores para as crianças, leitura de textos, capazes de fazer os alunos comunicar com os outros através da voz. É fundamental que o professor dê o exemplo aos alunos e permita construir e melhorar a sua própria forma de comunicar.

2.3.2. Comunicação não-verbal

A comunicação não-verbal refere-se a formas de expressão que não utilizam palavras ou que não recorrem a linguagem escrita. Esta comunicação é expressa pelas nossas emoções, como por exemplo um sorriso, a expressão de estar zangado, os movimentos com a cabeça, entre outros. Todos estes gestos transmitem uma mensagem de aprovação ou desaprovação, apesar de muitas vezes serem concebidas de um modo inconsciente por parte do emissor. Essas mensagens podem ser transmitidas pelo uso de códigos, que têm suporte físico, de maneira diversa, representado tanto pela palavra “errado” (comunicação verbal) pronunciada pelo professor à resposta do aluno, ou o rodar de cabeça, fazendo perceber à criança que a sua resposta está incorreta. Para Carroll (1977):

“O individuo poderá responder ao seu próprio comportamento verbal ou com uma ação, dando ênfase à ideia de que a comunicação poderá ser verbal (oral), mas podemos também comunicar através de ações corporais” (p.16).

No ensino é importante que o professor tenha consciência deste tipo de comunicação, pois muitas vezes pode inibir o aluno de continuar a exteriorizar as suas emoções ou opiniões, por um aceno de cabeça. As posturas corporais do professor influenciam o sucesso e o trabalho dos alunos. Se o professor utiliza um discurso pouco claro ou desfasado do seu enquadramento, corre alguns riscos em não ser entendido ou até criar um mal-estar nos seus alunos. É de ressaltar que o professor está sempre em comunicação, mesmo sem se expor oralmente. Devemos então ter em conta as seguintes características, da comunicação não-verbal segundo o autor Silva *et. al* (2000):

- aparência: o vestuário, a higiene e os cuidados pessoais dão informações sobre a personalidade, o estatuto social e o estado de espírito da pessoa, pois estão sob o seu controlo direto;

- proximidade: os especialistas do comportamento sabem que cada indivíduo tem um «espaço pessoal», uma espécie de território à sua volta que defende de intrusos. Este espaço estende-se cerca de um metro para a frente e trinta centímetros

para trás da pessoa. É a distância que duas pessoas mantêm normalmente para conversar quando se encontram, tendo os introvertidos tendência para manter uma distância maior que os extrovertidos;

- posição e postura: quando duas pessoas desejam competir, tendem a sentar-se frente a frente, quando desejam cooperar, tendem a sentar-se lado a lado. A pessoa sentada que se inclina para trás, endireitando as costas, demonstra uma atitude crítica ou rejeição ao que está a ouvir. Pelo contrário, inclinar-se para a frente pode revelar aumento do interesse. São alguns comportamentos que refletem a nossa vontade e forma de comunicar;

- expressão facial: normalmente reforça a comunicação verbal, mas algumas vezes evidencia ideias ou sentimentos que o paciente pode não conseguir ou não desejar comunicar;

- contacto visual: o contacto visual mostra que existe interesse no interlocutor naquilo que ele está a dizer, podendo ser indelicado ou intimidante. O contacto visual e a expressão facial são os meios de suporte não-verbal mais importantes na comunicação interpessoal. Fixar com regularidade os olhos daquele que fala mostra que se lhe está a prestar atenção, transmitindo o sinal não-verbal «pode continuar, estou a escutá-lo». As pessoas que mantêm bom contacto visual são geralmente consideradas como atentas, interessadas, sinceras e dignas de confiança.

- gestos: a quantidade de gestos varia entre diferentes raças e culturas. Mas, muitos gestos, podem ser esclarecedores de emoções passageiras. Por exemplo, passar os dedos pela face, tocar no nariz, coçar a nuca ou as orelhas, são gestos que traduzem incerteza, falta de confiança ou hesitação. Os gestos não devem ser tomados isoladamente, mas como parte de um contexto ou sequência de atos. Cada gesto é como uma palavra e, para uma ideia ser expressa completamente, as palavras precisam de ser agrupadas coerentemente em frases. O chamado «riso nervoso» é um exemplo de falta de coerência: o som deveria significar divertimento, mas o restante grupo de gestos traduz mal-estar.

Todos os aspetos da expressão corporal atrás referidos são de extrema importância no âmbito do contexto comunicacional pedagógico, pois permitem uma comunicação plena na sala de aula. A comunicação não-verbal ganha grande valor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, pois, esta pode aprovar ou negar a mensagem transmitida do emissor para o recetor. Os alunos interpretam a mensagem do professor através da linguagem falada, mas também através da sua expressividade. A importância da expressividade no processo de aprendizagem é um tema também estudado no âmbito da área da pedagogia e psicologia. Os aspetos emocionais, como raiva ou depressão (tanto do aluno como do professor), impedem que alunos apreendam informações com eficiência. Sousa *et.al* (2010), refere que é importante ressaltar que alguns professores não têm consciência da importância da sua comunicação não-verbal, comprometendo o seu desempenho na sala de aula, mas também o sucesso dos alunos.

2.3.3. Comunicação para-verbal

Quando comunicamos, o objetivo principal é transmitir mensagens, que se constituem unidades do processo comunicativo. Para Cosnier et Brossard (1984) a interação não-verbal e verbal, merecem um ponto de destaque, uma vez que antes a linguagem só era vista como um sistema arbitrário de comunicação, permitindo transmitir representações a outrem. Devemos ter então em conta a linguagem para-verbal, considerando o seguinte exemplo: alguém querendo exercer a sua autoridade, pode fazer notar a sua opinião através da comunicação verbal, mas pode dar ênfase com o tom de voz.

Devemos, no entanto, ter em conta as seguintes características quando nos depararmos com a caracterização da comunicação para-verbal:

- voz: uma pessoa excitada pode falar com volume mais forte enquanto um paciente intimidado, fala de modo apagado, por vezes impercetível. Uma voz mais sonora é por vezes usada por alguém que pretende dominar a conversa. Através da voz, conseguimos reconhecer os «tons» de voz que traduzem sentimentos, como «confidente», «íntimo» ou, pelo contrário, «seco» e «áspero».

- entoação: diz respeito à maneira como é dito. A entoação de uma frase, tanto pode acentuar, como pelo contrário, retirar algum significado ao que é dito. Pode mesmo inverter o sentido quando a entoação é irónica ou sarcástica.

- ritmo do discurso: as pessoas mais deprimidas falam devagar, os ansiosos falam mais depressa. As alterações do ritmo durante o discurso também são, com frequência, sinal de ansiedade. No entanto, deve ser tido em conta que, um ritmo rápido, pode ser o ritmo normal para determinada pessoa.

- alterações da fluência: as hesitações, pausas, repetições, atropelos de palavras, ou dificuldades na articulação aumentam com a ansiedade. Estas alterações da fluência podem surgir apenas em determinado assunto durante a conversa, dando assim informação útil. Em contexto pedagógico é importante que o professor consiga perceber as suas próprias reações, mas também as dos seus alunos quando ocorre, por exemplo, um diálogo na sala de aula. A irritação das crianças, o acenar, os sorrisos permitem ao professor compreender se deve continuar aquela estratégia porque está a proporcionar bem-estar e aprendizagens às crianças, ou se deve ajustá-la, uma vez que não está a surgir efeito para que as crianças aprendam. O professor tem então um papel preponderante na interpretação destes aspetos, pois é através dele que se adapta, promovendo um ensino-aprendizagem enriquecedor.

2.3.3.1. Competências de questionamento aos alunos

Quando o professor questiona o aluno sobre um determinado conhecimento já tem no seu pensamento uma resposta pré-concebida. Um estudo de How Children Fail (1982) mostra que 80% das situações de questionamento aos alunos, indicam que os professores mostram, através de sinais gestuais inconscientes, a aceitação ou reprovação da resposta sobre as estratégias que os professores devem utilizar. As práticas de oralidade que observei no meu estágio remeteram-se muitas vezes ao questionamento demasiado direcionado a uma resposta pré-concebida, tendo igualmente verificado poucos momentos de debate e de conhecimento mútuo, fomentando a prática da oralidade dentro da sala de aula.

Saliento que é necessário que, as reflexões sobre a oralidade na escola, sejam realizadas de uma forma mais genuína e aprofundada, para que os alunos não

utilizem a prática e o estímulo da oralidade na sala de aula, de forma condicionada. O estudo *How Children Fail* (1982), reporta-nos quatro tipos de perguntas que ocorrem em sala de aula:

- Perguntas fechadas - este tipo de perguntas não ajuda o aluno a enfrentar diversas necessidades, pois este vai dar respostas curtas. Quando a professora faz uma sequência de perguntas fechadas, as respostas tendem a não fornecer informações relevantes nem adição de conhecimentos para os restantes alunos na sala de aula. Uma vez que estas perguntas podem ser respondidas com um “sim” ou “não”, os alunos não desenvolvem qualquer oralidade, não criando momentos de debate e diálogo. A prática destas questões na sala de aula deve ser apenas utilizada para constatação dos conhecimentos dos alunos, ou ser utilizada como uma chamada de atenção por algum motivo, por exemplo, a distração de um aluno. Podemos considerar que este tipo de questionamento apresenta as seguintes características:

- dão origem a uma resposta única;
- devem ser utilizadas no começo dos textos para verificar oralmente a compressão de imagens;
- devem ser sempre perguntas dirigidas a um aluno;
- os alunos respondem com brevidade;

Perguntas abertas - quando é colocado este tipo de perguntas, a resposta do aluno tende a ser detalhada, promovendo desta forma uma comunicação e o diálogo na sala de aula. Estas questões são utilizadas de forma a fomentar o conhecimento na sala de aula, uma vez que elas são necessárias para o crescimento de toda a turma. Com estas questões, os alunos conseguem completar conhecimentos ou até mesmo adquiri-los. Este tipo de perguntas permite também a intervenção de mais alunos no diálogo na sala de aula. Fomenta a comunicação oral e o debate em turma. Nestes casos, o professor deve controlar a turma para que a opinião de um dos alunos não proporcione a confusão. Com este tipo de questões, os alunos sentem a necessidade de expressar a sua opinião. Estas perguntas podem ser caracterizadas da seguinte forma:

- são perguntas de resposta livre;
- utilizadas para completar conhecimentos;

- parte de: “o que pensas de...”, “o que achas...”, “na tua opinião...”; o que permite expressar sentimentos e estabelecer juízos de valor.

Perguntas alternativas – as perguntas alternativas, normalmente, são utilizadas a partir do 2.º ano de escolaridade, uma vez que é a partir dessa idade que as crianças conseguem distinguir e compreender as duas possibilidades em que são colocadas. Mesmo assim, podem ser sempre colocadas, desde que o professor avalie anteriormente a melhor forma de as abordar, de modo a que os alunos compreendam o seu significado e não se sintam obrigados a fazer o que seja por imposição. Podemos caracterizar estas perguntas da seguinte forma:

- obriga o aluno a escolher entre duas possibilidades;
- funcionam como ponto de partida para a argumentação;
- nestas questões surge a proibição da resposta “não sei”;
- quando dizemos “afinal, queres ler este livro ou não”, a resposta normalmente é “pronto, eu leio o livro”. Isto revela que a criança não percebeu que podia escolher se lia ou não, não havendo qualquer tipo de imposição;

O professor deve ter em conta o crescimento das crianças, adaptando as atividades na sala de aula aos interesses e capacidades de cada um. Para Albuquerque (2006) o professor, ao planear as atividades para a compreensão e desenvolvimento da oralidade na sala de aula, deve ter em conta:

- quanto mais velhas, menos as crianças são curiosas;
- parte do professor arranjar mecanismos para fazer os alunos questionarem o saber;
- consciencialização das dúvidas e hesitações, passa necessariamente pela procura de definições. (p.63)

Para trabalhar a exposição oral na sala de aula é fundamental que o professor consiga promover nas crianças uma linguagem coerente e explícita. O docente precisa de sensibilizar os seus alunos para tudo o que os rodeia. Fomentar o conhecimento em cada situação de aprendizagem e a partir da exploração do mundo, criar dinâmicas na sala de aula que promovam a linguagem, enriquecendo o seu vocabulário. Para melhorar o seu discurso oral nos debates e exposições esporádicas, os alunos devem sentir e entender que é importante aprender a ler e a falar bem. Devem perceber também o quanto é importante para a sua vida futura a comunicação

com o meio que os rodeia. Quando os professores desenvolvem situações de aprendizagem, promovendo a comunicação entre os pares na sala de aula, criam barreiras ou fatores facilitadores para esse desenvolvimento no contexto escolar. Num estudo já acima referido, *How Children Fail* (1982) é evidenciado que 80% das situações descritas, ocorrem após o questionamento dos alunos. Saliento que segundo os autores, todas estas situações foram criadas pelos professores de forma inconsciente, revelando-se uma barreira comunicacional entre os membros na sala de aula. Algumas dessas situações são:

- a resposta dos alunos está correta, mas o professor modifica-a para as suas próprias palavras, inibindo os restantes alunos a uma possível participação na sala de aula.
- o ritmo de sucessão de perguntas não deve ser feito demasiado rápido.
- após uma questão, devem ser realizados momentos de pausa para reflexão e para que os alunos entendam as novas aprendizagens.

2.4. Barreiras e fatores facilitadores da comunicação

Na perspetiva do sociólogo Fernando Dias (s.d), existem 5 fatores que limitam, a comunicação do professor em sala de aula, sendo eles: fatores de personalidade, fatores psicológicos, fatores fisiológicos, fatores sociais e fatores de linguagem. Enfatizando assim os seguintes aspetos:

- fatores de personalidade – ocorre quando o indivíduo assume ser conhecedor de todos os assuntos, julgando-se muitas vezes como autossuficiente;
- fatores psicológicos – este fator é de grande risco, uma vez que avaliamos os outros indivíduos consoante a impressão que nos causam;
- fatores fisiológicos – alguns fatores fisiológicos podem afetar a comunicação dos indivíduos, podendo ser sob a forma de diversas patologias: problemas genéticos, mal-estar, ou até doenças incapacitantes de comunicar;
- fatores sociais – o indivíduo pode sentir flexibilidade ou rigidez dos sistemas de comunicação que o envolve, tais como educação dos indivíduos, a cultura, as crenças religiosas e até as normas sociais;

- fatores de linguagem – a linguagem é uma das formas de comunicar. Através dela podemos comunicar os pensamentos e as nossas ideias aos outros. É necessário ter em atenção que, nem sempre é utilizada uma linguagem explícita, e por isso, pode levar à incompreensão da mensagem que se quer passar ao outro.

Os autores Stern e Payment (1999) incentivam a comunicação no ensino através de algumas práticas, tornando a comunicação entre o professor e o aluno, pacífica e coerente. Algumas delas são:

- tratar os alunos pelo nome;
- perguntar aos alunos se é necessário algum tipo de esclarecimento;
- iniciar as aulas de forma diversificada;
- variar os suportes de aula utilizando música, powerpoint, etc...
- ser coerente e não contradizer-se;
- dar ênfase a diferentes frases, variando também a intensidade da voz;
- incentivar os alunos a colocarem questões;
- variar os suportes de aula utilizando música, powerpoint, etc...

Para Estrela (1998), existem algumas variáveis que contribuem ainda para facilitar a comunicação na sala de aula, tais como: maneira como os professores se colocam estrategicamente para contactar com os alunos, a organização, rotinas e regras da aula.

A nível pedagógico, as grandes dificuldades presenciadas pelos docentes, situam-se, sobretudo, nas barreiras da comunicação, por estarem intrinsecamente dependentes de diversos aspetos da personalidade de quem está a falar, mas também da aceitação e receção de quem está a ouvir. Podemos encarar que os obstáculos que ocorrem à comunicação na sala de aula, não se prendem apenas com as barreiras da comunicação verbal, mas também com as barreiras existentes na comunicação para-verbal e na comunicação não – verbal. Alguns dos fatores para que estas barreiras aconteçam são os seguintes: por exemplo, o ruído na sala de aula pode causar um grande obstáculo na comunicação entre o professor e o aluno, e também entre os pares, não permitindo a compreensão da mensagem a passar. A má acústica e a não propagação do som na sala de aula, são também consideradas barreiras à boa comunicação. A falta de isolamento causa alguma dificuldade na comunicação,

quando as horas de ensino coincidem com intervalos e horas de almoço. Acontece, mesmo que os alunos estejam em silêncio, o alto ruído do exterior, acaba por interferir na boa relação comunicativa entre o professor e os alunos. Consideramos também, que quando o professor dialoga algo com os alunos que não é do conhecimento deles, estes compreendem verbalmente todas as palavras, mas não conseguem assimilar a informação porque a desconhecem. Neste sentido, não existe comunicação, uma vez que não houve interpretação e assimilação da mensagem. O facto de as turmas serem cada vez maiores, torna o ato de comunicar cada vez mais difícil. Além de ser mais propenso a ruído entre os pares, o diálogo e a participação entre a turma, é mais complexo. Na sala de aula, os professores não comunicam apenas de forma verbal, mas de diversas formas (comunicação para-verbal, comunicação não-verbal). Por exemplo, quando o professor afirma que está feliz, mostrando uma cara triste, ocorre uma confusão entre o que é dito e o que é interpretado, criando uma confusão mental na interpretação dos alunos. Neste sentido, cabe ao professor, trabalhar com os alunos a confiança, motivação, autoestima, uma vez que são competências essenciais para poder transmitir aos outros aquilo que se pretende, comunicando com eles de uma forma mais assertiva.

CAPÍTULO III - QUADRO METODOLÓGICO

Assumindo como fio condutor o exposto anteriormente, detalho neste capítulo a metodologia utilizada na investigação. Deste modo, são referidas as opções metodológicas, o desenho do estudo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

3.1. Opções metodológicas

O quadro metodológico¹ a usar é determinado pelos objetivos do estudo e pela natureza das questões de investigação. Como refere Bell (2010), “A abordagem e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p.20).

Neste estudo pretendeu-se conhecer as perceções dos professores relativamente a um conjunto de aspetos associados à importância e eficácia da comunicação do docente em sala de aula. De acordo com a classificação de Pinto (1990), trata-se de um estudo de natureza descritiva, dado que usa como procedimento para obtenção de dados, o questionário e, adequa-se ao propósito de identificar numa amostra mais ou menos alargada, as principais representações dos docentes acerca da comunicação em sala de aula. Os estudos descritivos caracterizam-se ainda por levantarem, numa fase inicial, os principais aspetos ou fatores numa dada situação.

Apesar do estudo recorrer a técnicas quantitativas de análise, assume uma base fenomenológica característica do paradigma qualitativo de investigação, na medida em que o foco da análise não se centra tanto nas diferenças quantitativas entre grupos de professores ou em medidas paramétricas (1.º e 2.º CEB), mas antes nas tendências dos inquiridos quanto a vários aspetos da comunicação pedagógica a partir dos seus pontos de vista. Como referem Bogdan e Bilken (1994), uma característica da investigação qualitativa, diz respeito à construção fenomenológica do conhecimento, isto é, à compreensão dos sujeitos a partir dos seus pontos de vista.

¹ De acordo com Leónidas Hegenberg (1976) Método é um forma de selecionar técnicas , forma de avaliar alternativas, escolher um caminho para chegar a determinada ação científica.

Relativamente à metodologia de recolha de dados adotada, esta foi o inquérito por questionário. Este caracteriza-se, de acordo com Freixo (2009):

“Por ser o instrumento mais usado para a recolha de informação (...) que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos” (p. 196).

Portanto, uma metodologia de recolha de dados adequada ao objetivo principal do estudo, que é o de identificar as opiniões e atitudes dos professores a propósito da importância e eficácia da comunicação do docente em sala de aula.

Na análise de dados foi usado o programa de análise estatística SPSS, privilegiando-se a média de concordância dos respondentes, relativamente a cada uma das afirmações do questionário.

3.2. Desenho metodológico do estudo

Considerando os objetivos da investigação, detalho neste ponto o desenho global do estudo, a amostra, os instrumentos e ainda os procedimentos utilizados.

O estudo iniciou-se com uma fase exploratória de revisão bibliográfica sobre a temática da comunicação em contexto pedagógico. Esta fase preliminar permitiu-me construir o modelo de análise e, em consequência deste, estabelecer quais os objetivos com o estudo, as questões fulcrais a atingir, o método de recolha de dados a usar e ainda, determinar quais as categorias e subcategorias de questões a incluir no instrumento de recolha de dados utilizado, o questionário. Depois de afinar previamente o instrumento com a passagem do mesmo a um número restrito de inquiridos e proceder às alterações que se verificaram convenientes, a versão definitiva do mesmo foi posteriormente aplicada a uma amostra de conveniência que incluiu docentes do 1.º e do 2.º CEB.

As análises estatísticas dos dados foram realizadas no SPSS, v. 20, cujo principal objetivo foi o de encontrar relativamente a cada questão ou dimensão em estudo, tendências médias de resposta.

3.2.1. Amostra do estudo

No estudo efetuado participaram 169 professores com idade média de 43,7 anos. A idade mínima de participante foi de 24 anos e a idade máxima de 70 anos. Esta idade não foi imposta na estruturação do estudo, mas avaliada segundo o perfil de cada participante. A média de anos de docência dos participantes é de 18,71 anos (DP= 10,10), sendo o mínimo = 0 anos e a idade máxima= 40 anos. Quanto ao género dos participantes, a maioria é do sexo feminino 92,9% e apenas 7,1% do sexo masculino. Quanto ao nível de ensino, participaram 63 docentes do 1.º CEB - 37,3 % e 106 docentes do 2.º CEB – 62,7%

3.2.2. Instrumento de recolha de dados

O questionário é um instrumento que consiste, de acordo com Sousa (2005), em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos. Os questionários podem ter diversas funcionalidades: podem direcionar-se a interpretar e avaliar situações profissionais, sociais, familiares, ou, simplesmente, informar sobre atitudes e problemas humanos e sociais. Para Bell (2010), o questionário constitui uma forma mais rápida para recolher um determinado tipo de informação nos elementos participantes. O questionário utilizado (ver apêndice 1) foi dividido em oito dimensões, passando a explicitá-las:

Quadro 1 – Dimensões e itens do questionário

Dimensões	Subdimensões	Identificação dos itens
Caracterização do inquirido		1 – 5
Conceção de comunicação		6 – 8
Perceção da importância do comportamento comunicativo do professor		9 – 12
Perceção da importância relativa das componentes de comunicação do professor	Qualidade da relação Pedagógica	13 – 17
	Comunicação verbal	26 – 29
	Comunicação para-verbal	30 – 32
	Comunicação não- verbal	33 – 34
	Competências relacionais na participação comunicativa dos alunos	35 – 40
	Competências éticas	41 – 43
	Inteligência emocional	53 – 65
Expetativas de comunicação do professor relativamente ao que pensa os alunos esperarem dele		44 – 48
Fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica	Barreiras na comunicação	18 – 23
	Competências se resiliência do professor	24 – 25
Impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor		49 – 52
Perceção de necessidades formativas		66 – 67

Através das dimensões acima mencionadas, com o questionário aplicado, pretendeu-se obter informações sobre a comunicação na sala de aula. Paralelamente, através da análise das várias dimensões e questões atrás apresentadas, pretendeu-se adquirir diversas informações comparativas, relativamente à ação da comunicação dos professores do 1.º e do 2.º CEB na sala de aula.

O instrumento de análise foi constituído por questões de resposta fechada, propondo uma opção de resposta numa escala variável. A escala variava entre:

- 1- Discordo completamente;
- 2- Discordo;
- 3- Indiferente;
- 4- Concordo;
- 5- Concordo completamente

Segundo Gonçalves (2004), a utilização deste tipo de escalas é vantajosa “até porque são fáceis de compreender, preencher, tratar, interpretar e quantificar” (p. 83).

O questionário utilizado baseou-se na versão utilizada por Marisa Vargas (2012). Em todo o caso, com base na revisão da literatura que efetuei, foram-lhe introduzidas algumas alterações, tendo em vista aprofundar sobretudo a dimensão n.º 3 “Perceção dos inquiridos quanto às componentes da competência comunicacional do professor”, por me parecer que esta dimensão no questionário que serviu de base se encontrava insuficientemente explorada, relativamente aos objetivos de base que tracei para este estudo.

3.2.3. Procedimentos utilizados

A construção do questionário foi elaborada em duas etapas. Uma primeira relativa a uma versão preliminar do instrumento, que foi passado a 12 professores do 1.º e 2.º CEB. Uma segunda etapa consistiu em melhorar o questionário. Assim, das propostas de alteração referidas pelos professores, aquelas que considerei significativas e que estão espelhadas na versão definitiva do instrumento, foram as seguintes: dividir as dimensões de uma forma mais clara; retirar algumas questões que se tornavam repetitivas.

Relativamente à passagem da versão definitiva do questionário ocorreu no fim do ano letivo de 2013/2014. O questionário foi entregue diretamente a uma amostra de conveniência (169 professores do 1.º e 2.º CEB) sendo acompanhado por um envelope endereçado à minha morada. Os questionários foram posteriormente enviados pelos respondentes para a minha morada, através do correio.

Para a análise dos dados, na descrição dos participantes do estudo, realizaram-se análises descritivas das variáveis contínuas e foram calculadas as frequências das variáveis categoriais. O teste do Chi-quadrado foi utilizado para avaliar a existência de diferenças nas distribuições entre grupos de participantes. Considerando a elevada correlação entre as variáveis, as análises foram realizadas utilizando uma MANOVA (modelos gerais lineares).

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise das respostas ao questionário aplicado aos docentes do 1.º e 2.º CEB, cabe a interpretação dos resultados. Deste modo, através da análise dos dados apresentados em forma de quadros, explicito quais as afirmações com maior valor para cada uma das questões constituintes de cada dimensão em estudo.

4.1 Apresentação e análise dos resultados

A apresentação e análise dos resultados efetuada a seguir estabeleceu-se de forma sequencial com base nas seguintes dimensões em estudo: caracterização do inquirido; conceção de comunicação; perceção da importância do comportamento comunicativo do professor; perceção da importância relativa das componentes de comunicação do professor; expectativas de comunicação do professor relativamente ao que pensa os alunos esperarem dele; fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica; impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor e perceção de necessidades formativas.

Dimensão de análise 1 - *Conceções de comunicação*

No quadro n.º2 são apresentados os resultados relativos à dimensão “*Conceções de comunicação*”. Desta dimensão fazem parte as questões n.º 6 a 8, do questionário utilizado no presente estudo de investigação.

Quadro 2 – Conceções de comunicação

Itens	N	Min.	Max.	Média	DP
1. Comunico na sala de aula para que o aluno adquira conhecimentos	169	2	5	4,45	0,67
2. Considero que comunico com vista ao cumprimento do programa/metad de aprendizagem	169	1	5	3,98	0,9
3. Para que haja sucesso escolar é necessário comunicar de forma assertiva	169	1	5	4,36	0,74

De acordo com os dados que disponho, a partir das respostas dos docentes, posso afirmar que estes têm consciência da importância da comunicação para o sucesso dos alunos. Tem como objetivo claro comunicar, para que os alunos adquiram conhecimentos, tendo consciência que, para que isso aconteça, é necessário comunicar de uma forma assertiva. Ao visualizar e analisar os resultados constantes no quadro n.º 2, denoto também que os docentes indicam que a comunicação que efetuam na sala de aula, não está tão focada para o objetivo no cumprimento do programa e das metas (3,98%) de acordo com a afirmação n.º 2. Penso que esta afirmação é bastante relevante para a investigação, pois mostra que os professores se centram mais na qualidade da sua comunicação para a aprendizagem dos alunos (4,45% e 4,36%, respetivamente nas afirmações 1 e 3) e, não tanto nas metas que lhes são impostas em termos educativos, com uma média de concordância menor, respetivamente de 3,98%. Em todo o caso a importância da comunicação para o cumprimento institucional do programa atinge um valor elevado.

Dimensão de análise 2 – Perceção da importância do comportamento comunicativo do professor

No quadro n.º3 são apresentados os resultados relativos à dimensão “*Perceção da importância do comportamento comunicativo do professor*”. Desta dimensão fazem parte as questões nº 9 a 12 do questionário que foi utilizado no presente estudo de investigação.

Quadro 3 – Perceção da importância do comportamento comunicativo do professor

Itens	N	Min.	Max.	Média	DP
1. O sucesso da aprendizagem do aluno é influenciado pela forma como o professor comunica	169	2	5	4,4	0,73
2. Quando tenho empatia com um aluno isso influencia o seu desempenho	169	1	5	3,8	1
3. Preciso conhecer os alunos para adaptar a forma como comunico	169	2	5	4,38	0,69
4. Compete-me a mim, enquanto professor (a), promover a motivação dos alunos	169	2	5	4,23	0,7

Através da análise do quadro n.º 3, verifica-se que os resultados apresentam uma média elevada em todos os itens, levando os docentes a atribuir importância elevada ao seu comportamento comunicacional. Os itens que apresentam as médias de concordância mais elevadas são o número 1 e o número 3, com valores de 4,40 e 4,38 respetivamente. Deste modo, podemos concluir perante estes valores apresentados, que os professores têm noção clara da importância da sua ação comunicativa na aprendizagem dos alunos. De entre o conjunto de itens, os comportamentos comunicacionais mais valorizados pelos professores na sua ação educativa, são a necessidade de conhecer os alunos para adaptar a forma de comunicação e, ainda, a forma como o professor comunica. Perante os valores apresentados de todos os itens considerados, aquele que lhe atribuem menos importância relaciona-se com a empatia com o aluno na sua ação comunicativa.

Dimensão de análise 3 – Perceção da importância relativa das competências de comunicação do professor

No quadro n.º4 são apresentados os resultados relativos à dimensão acima mencionada. Fazem parte as questões nº 13 a 65 do questionário que foi utilizado no presente estudo de investigação.

Quadro 4 – Perceção da importância relativa das competências de comunicação do professor

Subdimensões	Itens	N	Min.	Max.	Média	DP
1- Competências da qualidade da relação pedagógica	1.Reconheço a importância da relação de confiança que se estabelece entre professor/aluno e aluno/professor	169	4	5	4,57	0,496
	2. O importante é conhecer o grupo turma e trabalhar a partir desse conhecimento	169	2	5	3,91	0,77
2- Competências da comunicação Verbal	3. Acho que ter confiança de que se domina bem o tema ensinar, é decisivo para uma boa comunicação	169	2	5	4,46	0,617
	4. Acho que o discurso com progressão temática sequenciada e gradativa facilita bastante a comunicação e a aprendizagem	169	2	5	4,22	0,612

3- Competências da comunicação Para-verbal	5. Se o professor mostrar expressividade adequada ao discurso oral, capta mais facilmente a atenção do aluno.	169	3	5	4,54	0,546
	6. Variar o tom de voz enfatizando o mais relevante é fundamental para manter o interesse dos alunos.	169	2	5	4,38	0,636
4- Competências da comunicação Não-Verbal	7. Comunico muito com o olhar e os gestos na sala de aula.	169	3	5	4,39	0,558
	8. O posicionamento adequado do professor no espaço da sala de aula revela-se fundamental na comunicação e na aprendizagem.	169	3	5	4,27	0,583
5- Competência Éticas	9. Normalmente dou a palavra ao maior número possível de alunos.	169	2	5	4,37	0,585
	10. Limitar o tempo de participação dos alunos na relação que tem com o professor.	169	1	5	3,86	0,847
	11. Reconheço quando um aluno se sente motivado.	169	1	5	4,23	0,436
6- Competências da Inteligência Emocional	12. Sei fazer facilmente com que o aluno me comunique o que está a sentir.	169	1	5	3,45	0,731

Nesta 3.^a dimensão de análise irei analisar seis subdimensões, todas elas associadas às competências pessoais de comunicação do professor: qualidade e relação pedagógica, comunicação verbal, para-verbal e não-verbal, competências éticas e inteligência emocional. Pela análise do quadro n.º 4 podemos encontrar as afirmações mais e menos valorizadas de cada subdimensão.

Na primeira subdimensão apresentada podemos verificar que a afirmação mais valorizada foi “Reconheço a importância da relação de confiança que se estabelece entre professor/aluno e aluno/professor”. Perante a valorização desta afirmação posso verificar que os professores identificam a relação de confiança com os alunos, como um meio importante na qualidade da relação pedagógica. Por sua vez, entendem que, conhecer o grupo turma, não se torna um fator relevante para a qualidade da relação pedagógica, sendo assim a afirmação menos valorizada pelos participantes nesta subdimensão.

Na segunda subdimensão apresentada, a comunicação verbal, podemos verificar que os professores no contexto geral entendem que é preciso ter confiança e dominar bem o tema ensinar, para se conseguir ter uma boa comunicação. A

afirmação menos valorizada pelos participantes foi “Acho que o discurso com progressão temática sequenciada e gradativa facilita bastante a comunicação e a aprendizagem”. Verificando os valores apresentados, não podemos deixar de analisar a escala de respostas. Perante estas duas questões, os professores nunca discordaram completamente (escala 1) da afirmação, e os valores médios das duas são altos e muitos semelhantes, concluindo assim, que esta dimensão é bastante valorizada pelos professores, tendo consciência da importância das competências da comunicação verbal no ensino.

A comunicação para-verbal é a subdimensão que apresenta um maior registo de valores. É de salientar que na afirmação mais valorizada, a escala mínima utilizada foi (3), concluindo que nenhum dos participantes discordou da afirmação. Desta forma, denota-se que os professores têm consciência que ao mostrar expressividade adequada ao discurso oral, captam mais facilmente a atenção do aluno. Nesta subdimensão, a afirmação menos valorizada, apresenta valores médios altos, revelando a influência que as competências da comunicação para-verbais inerentes ao discurso do professor, têm na aprendizagem dos alunos. Os professores consideram que a competência de comunicação para-verbal mais importante para o sucesso dos alunos na sala de aula é quando existe alguma expressividade no discurso oral, captando assim mais facilmente a atenção dos alunos no decorrer da aula. Saliento também que, esta dimensão foi a mais valorizada, tanto pelos professores do 1.º CEB, como pelos professores do 2.ºCEB. De certo modo, todos os profissionais de ensino participantes no inquérito, compreendem que as competências da comunicação para-verbais, como o tom de voz, a expressividade no discurso, a entoação de voz, tornam-se fatores preponderantes para o sucesso escolar dos seus alunos.

Ao analisar as afirmações da subdimensão das competências da comunicação não-verbal, verificamos novamente que os valores obtidos são bastante elevados. Também um dado curioso a referir nesta subdimensão é que, tanto na afirmação mais valorizada, como na menos valorizada, os professores só utilizaram a escala de resposta a partir do (3), não havendo nenhum participante que discordasse das duas afirmações. Ora isto demonstra que os professores têm bem presentes a importância da comunicação não-verbal no ensino. Os participantes tomam consciência de que a

comunicação verbal é tão importante quanto a comunicação para-verbal e a comunicação não-verbal. Isto revela-nos dados importantes do ponto de vista de todo o contexto comunicacional na sala de aula. Os professores utilizam um conjunto amplo de competências comunicacionais, promovendo um diálogo enriquecedor na sala de aula. Nesta dimensão estava implícita a valorização da comunicação através dos gestos e do olhar, bem como o posicionamento adequado do professor no espaço da sala de aula, revelando-se fundamental para a comunicação.

A penúltima subdimensão apresentada no quadro refere-se às competências éticas comunicacionais dos professores. Ao analisar estas afirmações, conseguimos verificar claramente, uma discrepância acentuada dos valores médios de resposta, relativamente às restantes dimensões. Nesta dimensão os professores assumem que, normalmente, dão a palavra ao maior número possível de alunos. Verificamos assim que, nas suas práticas, os docentes interessam-se por ouvir todas as opiniões dos alunos, promovendo o diálogo, não ficando refém de um grupo de participantes, mas procurando uma ampla participação da turma. Com esta dimensão analisei três afirmações fulcrais, sendo que, a que se revelou com maior valor foi : “ Normalmente dou a palavra ao maior número possível de alunos”, mostrando que o professor tem em conta a participação de todos os alunos na sala de aula, criando momentos de questionamento e diálogo com toda a turma. É também interessante ver que os professores procuram não limitar o tempo de participação dos alunos e, não consideram que essa limitação possa funcionar como uma medida ética que possibilite uma intervenção mais equitativa na duração temporal do discurso oral entre todos os alunos da turma.

Por último, a dimensão da inteligência emocional mostra-nos a capacidade que o professor reconhece em si mesmo, ao perceber que um aluno se sente motivado. É importante esta visão, pois sabemos que a motivação e interesse dos alunos para aprender é fundamental para o sucesso escolar. Quando o professor consegue perceber se determinado aluno está motivado e consegue promover uma aprendizagem a partir dessa motivação, o aluno ganha imenso. Por outro lado, foi notoriamente verificado através dos valores, que nesta dimensão, os professores se sentem com algumas dificuldades em fazer com que o aluno comunique o que está a sentir. A afirmação mais valorizada nesta dimensão foi, claramente, “Reconheço

quando um aluno se sente motivado”, mostrando a preocupação dos docentes em entender os sinais dos alunos, estando eles motivados ou não para a aprendizagem. Por outro lado, a afirmação menos valorizada, recai sobre a dificuldade que os professores reconhecem em conseguir que o aluno lhe transmita e comunique os seus problemas e o modo como se sente.

Quando consideramos a média obtida nos itens de cada subdimensão, (ver apêndice 2) verificamos que a subdimensão da comunicação para-verbal é aquela que obteve entre todas as subdimensões um valor mais elevado de concordância, cerca de 4,46. Segue-se em segundo lugar a subdimensão da comunicação verbal, com 4,33 de concordância por parte dos inquiridos. Em terceiro lugar posicionam-se as competências associadas à subdimensão da comunicação não-verbal, com uma média de 4,32. Em quarto lugar de importância relativa posicionam-se as competências associadas à subdimensão relação pedagógica, com 4,18 de média relativa. Em quinto lugar surgem as competências éticas, com cerca de 3,93 de importância relativa, claramente, menos valorizadas que as subdimensões anteriores. Por último, posiciona-se a subdimensão da inteligência emocional, com o valor de importância mais baixo de entre todas as dimensões, cerca de 4,00.

Dimensão de análise 4 - *Fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica*

No quadro n.º5 são apresentados os resultados relativos à dimensão “*Fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica*”. Desta dimensão fazem parte as questões nº 18 a 25, do questionário que foi utilizado no presente estudo de investigação.

Quadro 5 – Fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica

Itens	N	Min.	Max.	Média	DP
1. É difícil comunicar individualmente com turma/grupos com muitos alunos	169	2	5	4,35	0,81
2. Posso estar desmotivado impedindo-me de comunicar da forma que considero mais adequada	169	1	5	3,49	0,99

3. Quando tenho um problema pessoal posso estar com menos paciência	169	1	5	3,5	1,02
4. Acho difícil chegar a crianças que se fecham no seu " próprio mundo"	169	1	5	3,18	0,94
5. A extensão dos programas e o seu grau de dificuldade vieram piorar a relação com os alunos	169	1	5	3,75	1,04
6. Acho que as novas tecnologias roubam a criatividade e a imaginação	169	1	5	2,47	0,98
7. Crio condições na sala de aula para cativar os alunos	169	2	5	4,34	0,53
8. Considero que as condições materiais são importantes para uma boa comunicação	169	1	5	3,75	0,9

Com as afirmações inscritas no quadro n.º5, pretendeu-se perceber quais os fatores facilitadores e os obstáculos à comunicação, que os professores mais enfatizam. Uma análise global comparando a média obtida nos itens de atribuição interna e pessoal que afetam negativamente a comunicação (itens 2 e 3 – média de 3,49) com a média obtida no item de atribuição interna que afeta positivamente a comunicação (item 7 – média de 4,34), permite-nos verificar que os professores desvalorizam a importância atribuída a fatores pessoais com impacto negativo na comunicação pedagógica, como por exemplo, os problemas pessoais que valorizam mais, os fatores internos que beneficiam a comunicação, como por exemplo as suas capacidades de cativar e prender a atenção dos alunos.

No seu conjunto os dados revelam que os inquiridos mostram um forte poder de resiliência e de confiança na comunicação pedagógica, que supera as dificuldades resultantes dos obstáculos de natureza externa que se lhes opõe. (ver apêndice 2)

Uma análise a cada um dos itens considerados, permite-nos perceber que os professores consideram que, criar condições de modo a motivar e cativar a atenção e interesse dos alunos, é a grande mais-valia facilitadora para a comunicação na sala de aula e o fator interno mais valorizado. Este item obteve um valor de concordância por parte dos inquiridos de cerca de 4.34 (afirmação nº 7). O maior obstáculo que os professores consideram para a comunicação, obtendo o maior valor de concordância, cerca de 4,35 (afirmação nº 2) é o elevado número de alunos da turma, concordam

que é extremamente difícil comunicar de uma forma individualizada com cada aluno, quando a turma é bastante extensa. Torna-se então para o professor uma barreira à comunicação na sala de aula. Nota-se também que de todos os inquiridos nenhum “discordou completamente” destas duas afirmações (1 e 7), permitindo assim perceber que de facto existe uma unanimidade na escala de respostas, concluindo que existe claramente uma opinião unânime dos inquiridos sobre os meios facilitadores e as barreiras que ocorrem à comunicação na sala de aula. Na observação das outras afirmações, existe uma grande discrepância de valores face aos valores destas duas afirmações, com os valores mais altos (afirmação 1 e afirmação 7). Saliento, que é dada notória importância à utilização das TIC na sala de aula, os valores da afirmação 6, mostram que os professores não se sentem intimidados, pelo contrário, considerando até que as TIC não “roubam” a sua imaginação nem a criatividade no que toca à criação de meios para motivação na aprendizagem dos alunos.

Dimensão de análise 5 - *Impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor*

No quadro n.º6 são apresentados os resultados relativos à dimensão “*Impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor*”. Desta dimensão fazem parte as questões n.º 49-52, do questionário que foi utilizado no presente estudo de investigação.

Quadro 6 – Impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor

Itens	N	Min.	Max.	Média	DP
1. Privilegio a promoção da autonomia dos alunos	169	3	5	4,37	0,54
2. Compete-me criar estratégias, materiais e recursos em sala de aula, tornando-os variáveis	169	2	5	4,34	0,58
3. É importante levar o aluno a questionar o porquê das coisas	169	3	5	4,48	0,51
4. Considero que trabalhar valores é fundamental no currículo para promover a comunicação	169	3	5	4,5	0,55

Com as afirmações inscritas no quadro n.º 6 pretende-se perceber na ótica dos professores inquiridos qual ou quais os benefícios para os alunos, resultantes da sua ação e por eles percebidos.

As quatro afirmações a analisar são bastante enriquecedoras para a investigação e não apenas a questão que mais se destaca “É importante levar o aluno a questionar o porquê das coisas”. Como podemos observar, todos os itens apresentam médias de concordância elevadas e muito semelhantes, não havendo um grande destaque para apenas uma delas. Em síntese, os professores questionados, dão importância à comunicação para a autonomia dos alunos, para o desenvolvimento do seu sentido crítico, e ainda, para o desenvolvimento de valores. Através da coerência nas respostas, os docentes mostram uma completa percepção da importância da competência comunicativa. Denota-se ainda que as respostas dos docentes foram classificadas entre “Concordo” e “Concordo plenamente”, mostrando que todas as afirmações são consideradas durante a prática do ensino, como uma preocupação com a aprendizagem e sucesso dos alunos.

Devo também ressaltar que, neste campo, a afirmação que apresenta um maior valor, foca a importância da transmissão de valores (afirmação nº4). É uma situação interessante, pois os docentes não descartam a transmissão de valores, considerando-os uma das bases para a aprendizagem dos objetivos curriculares. Trabalhar os valores na sala de aula, fomenta uma melhor interpretação e promove a comunicação assertiva entre os seus pares.

Dimensão de análise 6 – *Percepção de necessidades formativas no âmbito da comunicação pedagógica*

No quadro n.º7 são apresentados os resultados relativos à dimensão “*Percepção de necessidades formativas no âmbito da comunicação pedagógica*”. Desta dimensão fazem parte as questões nº 66 a 67, do questionário que foi utilizado no presente estudo de investigação.

Quadro 7 – Percepção de necessidades formativas no âmbito da comunicação pedagógica

Itens	N	Min.	Max.	Média	DP
-------	---	------	------	-------	----

1. Acho que os professores não partilham muitas experiências e estratégias	169	1	5	3,43	1,03
2. Os (As) professores (as) precisam de trabalhar uma comunicação mais assertiva	169	1	5	3,82	0,83

Ao analisar o quadro n.º 7, podemos verificar que a afirmação n.º 2 é a que se destaca, isto é, os inquiridos apresentam um nível de consenso mais elevado quanto à necessidade de formação no âmbito da comunicação pedagógica, cerca de 3,82. Ainda que, com um nível de concordância inferior, relativamente à questão anterior, 3,43, os professores inquiridos concordam com a falta de partilha dos materiais, troca de experiências e estratégias de comunicação em sala de aula entre eles. Estas afirmações mostram a autoavaliação que os professores fazem de si próprios, indicando a necessidade de trabalharem mais a comunicação assertiva, e a própria formação em comunicação pedagógica. Mostram-se empenhados em continuar a melhorar o seu modo de comunicar com os alunos, promovendo um maior sucesso escolar. Ainda assim, não posso deixar de comparar os valores destas afirmações, com as médias obtidas nas outras questões de investigação. Verifico então que as necessidades formativas não apresentam médias tão significativas quanto as outras dimensões, mas ainda assim saliento que a sua análise foi importante, por todas as conclusões já mencionadas.

Dimensão 7 - Diferenças de atitudes de comunicação dos docentes em função do ciclo de escolaridade de pertença

No quadro n.º 8 são apresentados dados que diferem nas várias dimensões estudadas, identificando as diferenças nas respostas dos professores do 1.º e do 2.º CEB.

Quadro 8 – Diferenças de atitudes de comunicação dos docentes em função do ciclo de escolaridade de pertença

		N	Min.	Max.	Média	DP
1º CEB	Comunicação Educacional	63	2,0	5,0	4,249	,6530
	Competência Comunicacional	63	3,0	5,0	4,190	,5364
	Qualidade- Relação Pedagógica	63	3,2	5,0	4,276	,4071

	Barreiras da Comunicação	63	2,0	4,5	3,495	,5193
	Resiliência do professor	63	3,0	5,0	4,063	,5922
	Comunicação Verbal	63	3,5	5,0	4,310	,4323
	Comunicação Para-Verbal	63	3,7	5,0	4,545	,4492
	Comunicação Não- Verbal	63	3,5	5,0	4,397	,4932
	Competências relacionais	63	2,3	4,7	3,243	,4587
	Ética	63	2,7	5,0	3,968	,5639
	Expectativas da comunicação	63	2,4	4,8	3,400	,4443
	Regulação de atividades	63	3,8	5,0	4,456	,4079
	Inteligência Emocional	63	3,5	4,7	4,044	,2717
	Necessidades formativas	63	1,5	5,0	3,563	,8543
2.º CEB	Comunicação Educacional	106	2,7	5,0	4,274	,5478
	Competência Comunicacional	106	3,0	5,0	4,210	,4733
	Qualidade- Relação Pedagógica	106	3,2	5,0	4,130	,4095
	Barreiras da Comunicação	106	2,0	4,3	3,429	,5828
	Resiliência do professor	106	2,5	5,0	4,028	,5599
	Comunicação Verbal	106	3,3	5,0	4,347	,4636
	Comunicação Para-Verbal	106	3,3	5,0	4,415	,4573
	Comunicação Não- Verbal	106	3,5	5,0	4,288	,4626
	Competências relacionais	106	2,2	4,5	3,299	,4570
	Ética	106	2,7	5,0	3,921	,5277
	Expectativas da comunicação	106	2,2	4,2	3,404	,4408
	Regulação de atividades	106	3,8	5,0	4,399	,3760
	Inteligência Emocional	106	3,1	5,0	3,975	,3320
	Necessidades formativas	106	2,0	5,0	3,660	,7255

No quadro n.º 7 estão descritos os valores das dimensões e subdimensões, obtidos pela análise separada entre as respostas dos professores do 1.ºCEB e os professores do 2.º CEB. Começo então por explicitar os valores obtidos pelo conjunto de respostas dos professores dos dois Ciclos de Ensino. Como podemos verificar, estes dois grupos de docentes, entendem que a *Comunicação Para-Verbal* é um fator de relevo para o sucesso dos alunos. Consideram assim que, o ritmo de discurso, as pausas no diálogo, a expressividade da voz, a proximidade do discurso oral com os alunos são fatores relevantes para manter o interesse e o sucesso dos alunos. Por sua vez, a dimensão com um valor inferior maior, torna a ser por unanimidade dos dois grupos de ensino, *Competências relacionais na participação comunicativa dos alunos*. Apesar da relação entre o professor e o aluno constituir um

trabalho fundamental para o sucesso escolar, quer os professores do 1.º CEB, quer os professores do 2.º CEB, consideram que o aspeto produz menor efeito na participação dos alunos em sala de aula. É curioso perceber que, apesar de os professores trabalharem com grupos de alunos de faixas etárias diferentes, apresentam as mesmas dimensões, com valores maiores e menores, respetivamente. Apesar de existirem grandes parâmetros diferenciais nos objetivos curriculares a alcançar nos diferentes ciclos, não é fator decisivo para existir uma diferença nas opiniões e revelações sobre as bases comunicacionais na sala de aula.

4.2. Discussão de resultados

É importante compreender que as conclusões apresentadas foram analisadas a partir das respostas dadas pelos 169 participantes no estudo. Deste modo, uma amostra maior e com uma mais adequada representatividade, relativamente à diversidade da população dos professores do 1.º e 2.º CEB, garantiria à partida, resultados mais fidedignos e generalizáveis, pelo que as conclusões retiradas deste estudo não refletem as perceções dos professores do 1.º e 2.º CEB do país ou até da região centro e, por isso, não são generalizáveis.

Neste ponto procura sintetizar-se as principais respostas às questões de investigação, fazendo-o pela mesma ordem de apresentação dos resultados. Assim, através da análise detalhada de cada dimensão, podemos concluir o seguinte:

Dimensão 1 - Concepções de comunicação

Pela análise dos resultados nesta dimensão, concluímos que os professores atribuem à comunicação em sala de aula um papel determinante para a aquisição dos conhecimentos e para o sucesso escolar dos alunos, afastando-se consideravelmente mais de representações associadas ao cumprimento burocrático dos atos de comunicação. Deste modo, respondendo à questão de investigação associada às representações conceituais da comunicação pedagógica, “As concepções de comunicação reveladas pelos inquiridos são consonantes com o conceito de comunicação educacional?” podemos afirmar que, as concepções de comunicação

reveladas pelos professores inquiridos, mostram adequação ao conceito de comunicação educacional, nomeadamente as suas respostas, que se orientam para a consciência clara da sua ação comunicativa, relativamente aos fins dessa mesma ação - a aprendizagem dos alunos.

Verifica-se ainda que, da comparação das representações dos professores acerca das conceções de comunicação em função do ciclo de escolaridade de pertença, os professores do 1.ºCEB mostraram valores ligeiramente inferiores na perceção da relação comunicação - aprendizagem, comparando aos professores do 2.º CEB, (M= 4,249; M= 4,275) respetivamente.

Dimensão 2 - Perceção da importância do comportamento comunicativo do professor

Respondendo à questão de investigação “Como é que os professores inquiridos percecionam a importância da sua ação comunicativa em sala de aula?”, podemos afirmar que os professores inquiridos mostraram, uma consciência não só do impacto decisivo que a qualidade da sua comunicação produz nas aprendizagens dos alunos, mas ainda, concordam e revelam consciência dos aspetos que podem melhorar a sua performance, enquanto comunicadores no contexto educativo, referindo o conhecimento do aluno como um dos aspetos decisivos para a qualidade da sua comunicação.

Verifica-se ainda que, da comparação das representações dos professores acerca da perceção da importância do comportamento comunicativo do professor, que os professores do 1.º CEB apresentam uma (M= 4,190) e os professores do 2.ºCEB (M=4,210). Ora, não havendo grande discrepância de valores, a afirmação mais valorizada nesta dimensão pelos dois grupos de professores, pressupõe que o sucesso da aprendizagem do aluno é influenciado pela forma como o professor comunica, criando um ato refletivo nos professores, de que são eles uma das bases mais importantes para o desempenho escolar, através da comunicação efetuada pelo professor.

Dimensão 3 – Perceção da importância relativa das competências de comunicação do professor

Nesta dimensão em estudo, a análise dos resultados evidência a atribuição por parte dos professores de graus de importância diferenciados, relativamente às várias competências que contribuem para uma comunicação pedagógica eficaz por parte do professor. Deste modo, procuro responder à seguinte questão de investigação: “Qual a perceção dos inquiridos quanto às componentes da competência comunicacional do professor? (relação pedagógica; comunicação verbal; comunicação para-verbal; comunicação não-verbal; competências éticas; inteligência emocional) na motivação e sucesso escolar dos alunos?”. Assim, verifica-se que a subdimensão da comunicação para-verbal é aquela que na perceção dos professores inquiridos é a mais importante; aspetos como, o ritmo do discurso, o tom de voz ou a expressão facial, são na opinião dos professores, decisivos na comunicação. Segue-se em segundo lugar de importância a dimensão da própria comunicação verbal; aspetos como, o domínio dos temas a abordar e a clareza do discurso são referidos como muito importantes para o sucesso dos alunos. Em terceiro lugar posicionam-se as competências associadas à subdimensão da comunicação não-verbal; aspetos como o posicionamento do professor no espaço ou o olhar são considerados pelos professores também muito importantes. Em quarto lugar de importância posicionam-se as competências associadas à subdimensão relação pedagógica.

Através dos dados analisados, verifica-se que a afirmação que maior consenso obteve em todos os itens da dimensão de análise n.º 3, foi a relação de confiança professor-aluno “Reconheço a importância da relação de confiança que se estabelece entre professor/aluno e aluno/ professor”. Ora isto, denota que os professores valorizam bastante a qualidade da relação com os seus alunos. Em quinto lugar surgem as competências éticas, claramente menos valorizadas que as subdimensões anteriores. De destacar nesta dimensão que os professores desvalorizam “Limitar o tempo de participação dos alunos mais participativos é importante” não vendo esta atitude como uma forma de fazer participar os menos interventivos e evitar a monopolização das intervenções em sala de aula por alguns alunos. Por último, posiciona-se a subdimensão da inteligência emocional, com o

valor de importância mais baixo de entre todas as subdimensões consideradas pelos docentes, isto é, os professores reconhecem menos relevância identificarem diferentes situações emocionais nos alunos.

Analisando os dois grupos de ensino, podemos também concluir que os docentes do 1.º CEB (M=4,276) de todas as dimensões dão maior importância à qualidade da relação pedagógica do que os professores do 2.ºCEB (M= 4,130). Ora isto, poderá acontecer devido à faixa etária com que cada grupo trabalha, uma vez que as crianças do 1.ºCEB, não são tão independentes na sua vida escolar, exigindo assim do professor uma atenção e qualidade na relação pedagógica redobrada.

Dimensão 4 - Fatores facilitadores e obstáculos à comunicação pedagógica

Nesta dimensão a análise dos resultados inclui - a resiliência comunicacional dos professores e a perceção destes, relativamente aos obstáculos da comunicação do professor. Pretende-se responder à seguinte questão de investigação: “Qual a perceção dos inquiridos quanto aos fatores facilitadores (resiliência comunicativa do professor) e aos obstáculos à comunicação eficaz no contexto pedagógico das barreiras do professor e as do aluno?”

Os resultados do estudo nesta dimensão, evidenciam quanto às competências de resiliência na comunicação, que os professores mostraram claramente que se consideram responsáveis pela criação de condições na sala de aula, de modo a motivarem e cativar os seus alunos. Desvalorizam a importância atribuída aos fatores pessoais com impacto negativo na comunicação e valorizam mais os fatores pessoais com impacto positivo na comunicação como por exemplo as suas capacidades de cativar e prender a atenção dos alunos, este é claramente um atributo pessoal bastante valorizado pelos professores inquiridos.

Analisando os valores de cada grupo de ensino, os professores do 1.º CEB apresentam uma média (M= 4,063), enquanto os professores do 2.º CEB, apresentam uma média de (M= 4, 028), portanto, tendo basicamente as mesmas representações quanto às competências de resiliência.

Relativamente às barreiras externas à comunicação, os professores enfatizam, de forma unânime, que o maior obstáculo à comunicação pedagógica é o elevado número de alunos da turma, considerando extremamente difícil comunicar de forma individualizada com cada aluno, quando a turma é extensa.

Os valores relativos a cada grupo de professores, apresenta uma média de concordância elevada e com valores próximos, revelando basicamente as mesmas representações quanto aos principais fatores externos que condicionam a comunicação eficaz na sala de aula.

É ainda de ressaltar que, no conjunto da díade resiliência-obstáculos externos à comunicação, a análise dos resultados evidencia que a média dos resultados no conjunto dos itens de atribuição interna ultrapassa a média dos valores obtidos no conjunto dos fatores externos (obstáculos) que condicionam a comunicação. Esta comparação permite concluir que os professores revelam um elevado grau de confiança nas suas capacidades de comunicação pedagógica, apesar dos obstáculos que se lhe opõem.

Dimensão 5 - Impactos nos alunos resultantes da comunicação do professor

Nesta dimensão, a análise dos resultados pretende responder à seguinte questão de investigação: “Quais os impactos nos alunos, resultantes da comunicação do professor?”. Percebendo na ótica dos professores inquiridos, qual ou quais os benefícios para os alunos, resultantes da sua ação e por eles percebidos, os professores questionados conferem importância à comunicação para a autonomia dos alunos, para o desenvolvimento do seu sentido crítico e ainda, para o desenvolvimento dos valores.

Nesta dimensão é ainda interessante analisar que a afirmação que apresenta um maior valor, foca a importância da transmissão de valores. Os docentes não descartam a transmissão de valores, ainda que os professores do 1ºCEB (M=4,456) mostrem dar uma maior importância a esta dimensão do que os professores do 2º CEB (M=4,399). Isto poderá acontecer devido à faixa etária com que os professores

trabalham, estando o currículo do 1.ºCEB mais centrado em objetivos e aquisição de capacidades pessoais, sociais e de hábitos, do que os objetivos curriculares do 2.ºCEB.

É ainda de ressaltar que, no conjunto da análise desta dimensão, os professores entendem que trabalhar os valores é fundamental no currículo, sendo uma das bases para a promoção da comunicação. As questões relacionadas com a promoção da autonomia dos alunos, bem como a elevação dos níveis de questionamento, não foram tão enfatizadas pelos professores, permitindo-me evidenciar que os professores consideram que os valores associados ao comportamento social, escolar com os pares, torna-se muito mais importante para o resultado de uma boa comunicação, que outros fatores estudados e analisados a esta dimensão.

Dimensão 6 – Perceção de necessidades formativas no âmbito da comunicação pedagógica

Pela análise dos resultados nesta dimensão, concluímos que os professores atribuem um papel a esta dimensão de crítica pelo seu trabalho, mas também é proporcionada uma reflexão. Pretendia-se perceber de que modo é que os professores partilham as experiências e as estratégias, mas também como precisam trabalhar para uma comunicação assertiva. É interessante, à partida, a análise desta dimensão, até porque é a partir dela que diretamente os professores avaliam um pouco do trabalho entre colegas, mas também como críticos do seu próprio trabalho. Neste campo, conseguimos ter uma clara noção que os professores do 1.º CEB (M= 3,563) em relação aos professores do 2.º CEB (M= 3,660) apresentam um maior conforto nesta dimensão. Os professores do 2.º CEB, na sua maioria, consideram que, entre docentes, não são partilhadas estratégias e experiências, tanto quanto deveriam ser. Ainda assim, os dois grupos consideram que precisam de trabalhar mais uma comunicação assertiva, mostrando assim um ato de reflexão para uma possível mudança.

4.3. Conclusões da investigação e recomendações finais

O presente estudo revelou-se enriquecedor, na medida em que foi permitido compreender a comunicação na área da educação, mais precisamente direcionado aos professores de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Após a análise de dados verifica-se que os professores estão conscientes da importância da sua comunicação em contexto de sala de aula. Através das várias dimensões, compreende-se que os professores percebem a influência das competências comunicacionais no desempenho e no sucesso escolar dos alunos. Denota-se também uma grande preocupação com a atitude reflexiva dos professores, mostrando um grande interesse em melhorar o seu desempenho comunicacional, bem como em aperfeiçoar os momentos das necessidades formativas nomeadamente a partilha de materiais e experiências no contexto de ensino. A dimensão menos valorizada foi “*competências relacionais na participação comunicativa dos alunos*”. Os docentes, quer do 1.º quer do 2.º CEB, consideram que a participação dos alunos não confere relevância para o sucesso escolar dos destes. Em todo o caso, saliento que a comunicação do professor em sala de aula é um dos aspetos mais importantes e decisivos para o sucesso profissional e para a aprendizagem e motivação dos alunos. Os obstáculos a uma comunicação em sala de aula eficaz e motivadora para os alunos são vários e muitas vezes prendem-se diretamente com as competências de comunicação dos professores, outras com as barreiras físicas e culturais limitadoras já exploradas e explicitadas anteriormente no enquadramento teórico.

Das limitações de estudo ressalvo o facto de ser um estudo apenas abrangente a 169 professores participantes, pela reduzida dimensão e falta de representação de docentes de outros níveis de ensino, não é possível apresentar os dados e generalizá-los a toda a classe docente. Tal como é característico dos questionários com perguntas de resposta fechada, a sua análise limita a exposição de opiniões, estando

limitados à escala de resposta, analisando posteriormente as médias em cada uma das dimensões.

Numa perspetiva futura seria interessante aprofundar a observação da ação de professores em contexto de salas de aula, ou de recolha diários de bordo também realizado por professores. É importante entender que a compreensão dos processos comunicativos em contexto de sala não se esgota, podendo estar em estudo permanente, ajudando os docentes a serem capazes de comunicar melhor.

Neste contexto, o chamado autoconhecimento do professor é decisivo na melhoria das suas competências, também as comunicacionais. É importante então que o professor tome consciência reflexiva do seu modo de comunicar e tenha a consciência relativamente às suas competências comunicativas e ao impacto das mesmas na sala de aula. Os dados do estudo mostram que os professores do 1.º e do 2.º ciclo dão primazia às dimensões da comunicação para-verbal, e não verbal uma vez que nenhum dos participantes do estudo discordou da afirmação. Para os docentes é importante a existência de expressividade no discurso, sendo esta ideal para captar a atenção dos alunos no decorrer da aula.

Sobre os resultados do estudo, ressalvo Fernandes (2002) que afirma que investigações realizadas comprovam que o professor detém o poder de influenciar os comportamentos dos alunos, consoante o seu próprio comportamento.

PARTE II

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

CAPÍTULO V – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB

Neste capítulo explicitam-se as dimensões e atividades formativas desenvolvidas ao longo do estágio de prática supervisionada no 1.º CEB.

A Prática Profissional supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa - 1.º CEB. Esta surge na continuidade do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, com o exercício da docência e a vivência do funcionamento da escola como um todo que agiliza o desenvolvimento profissional inscrito no Decreto-Lei 241/2001. Esta prática pressupõe o objetivo de mobilizar os alunos nas dimensões da competência seguintes: desenvolvimento do ensino e de aprendizagem; profissional, social e ética; participação da escola e da relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Por forma a permitir a realização das competências profissionais referidas, a prática inclui também três dimensões diferenciadas no que diz respeito aos objetivos e atividades desenvolvidas em cada uma delas, a planificação, a intervenção e, por último, a reflexão.

5.1. A planificação

A planificação ocorre antes do momento letivo, considerando as opções que, eventualmente, se adequarão melhor às características do grupo com a finalidade de promover uma aprendizagem nos alunos. As planificações utilizadas neste contexto seguem uma base genético-constructivista (Not, 1991) procurando que os alunos construam os conceitos com base na ação, manipulação e reflexão sobre conhecimentos conseguidos. A organização do modelo de planificações baseia-se em organizações temáticas, definindo os objetivos, metas que pretendem ser atingidas pelos alunos, tempos e recursos. O exercício de planificação procura espelhar os objetivos e organização do trabalho pedagógico. Para o desenvolver segui os indicadores de planificação de Zabalza (1992) que são: identificação de conteúdos; descrição de objetivos; descrição de pré-requisitos e estratégias para a atividade do professor, do aluno, do trabalho, do espaço e dos materiais; definição de tempo

estimado de desenvolvimento, definição de provas de verificação das aprendizagens e, por último, critérios de avaliação. Esta dimensão ocorreu semanalmente nas aulas de seminário, com base nos temas previamente fornecidos pela Orientadora Cooperante.

5.2. A intervenção

A intervenção letiva procura adaptar o plano de ação, previsto na planificação, às situações imprevistas proporcionadas pelos alunos ao longo de cada aula. A anteceder a intervenção letiva, decorreu um período de duas semanas de observação das práticas da docente cooperante com a turma, contribuindo para o conhecimento das estratégias, rotinas e comportamento dos alunos. Nos dias de intervenção, a gestão do tempo era de acordo com o horário de gestão de tempo da turma. Trabalhavam-se todas as áreas curriculares previstas para o 1.º CEB nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica, não trabalhando a expressão físico-motora, e expressão musical.

5.3. A reflexão

Após o momento de planificação e intervenção, apresenta-se o momento da reflexão e avaliação das práticas. Como afirma Josso (2002), a avaliação crítica e o questionamento reflexivo são instrumentos que fazem emergir o desenvolvimento profissional e reflexivo sobre as experiências de estágio, sistematizando-as e melhorando a ação pedagógica em cada ação seguinte. Para concretizar esta dimensão após a lecionação das aulas existia um tempo designado de reflexão, com a presença das alunas estagiárias, da Orientadora- Cooperante e do Professor Supervisor, quando presente. Neste espaço de questionamento, procurou-se: identificar oralmente, através da interação dos presentes, os aspetos das aulas mais e menos conseguidos; antecipar os fatores que estiveram na origem dos resultados das intervenções, recorrendo a exemplos comparativos; propor alternativas pedagógicas, didáticas, de funcionamento que permitam melhorar as aprendizagens no contexto específico; refletir sobre os impactes éticos resultantes do modo como as práticas se organizaram.

CAPÍTULO VI – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A caracterização apresentada neste capítulo resultou das informações recolhidas durante o período de observação inicial, que decorreu imediatamente antes da minha intervenção em sala de aula. Durante esse período os dados foram recolhidos através de consulta documental, nomeadamente os dados que dizem respeito à componente agrupamento de escolas, da observação direta na escola em sala de aula e ainda, recorrendo às informações que resultaram dos esclarecimentos e conversas que mantivemos com a Orientadora- Cooperante, no que diz respeito à escola e à turma.

6.1. Caracterização do agrupamento de escolas

O Agrupamento de escolas que inclui a escola de 1.º CEB onde estagiei, oferece para além do nível pré-escolar e do 1.º CEB, o 2.º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos) e o 3º Ciclo do Ensino Básico (7.º; 8.º, inclui uma turma de Percurso Curricular Alternativo e 9.º anos). O agrupamento de escolas pauta-se por uma relação aberta e de colaboração com o meio envolvente. Assim apresento algumas das medidas propostas para este fim: promoção de atividades de articulação curricular com as diferentes áreas de ensino; aprendizagem, nomeadamente no âmbito das literacias da leitura, da informação e média; potenciação do Plano de Ação da Matemática e do Plano Nacional de Leitura como alavanca para o desenvolvimento das competências dos alunos e incentivo da melhoria dos resultados educativos através da criação de quadros de Mérito.

6.1.1. Meio envolvente

O Agrupamento de Escolas está situado na cidade de Coimbra. Sendo Coimbra, por excelência, uma cidade histórica em todos os seus factos já conhecidos, bem como é uma das cidades com a maior mística estudantil, é altamente motivante a criação de escolas neste meio. Na zona envolvente à sede de Agrupamento encontramos um nível económico médio alto, caracterizando-se também por toda a panóplia alargada de serviços prestados. (shoppings, estabelecimentos de ensino

público e ensino privado), pavilhão gimnodesportivo, ginásios, permitindo assim às escolas uma grande oferta de diversos meios para enquadramento e exploração, caso assim se proporcione nas aulas letivas.

Sendo conhecida a importância histórica da cidade de Coimbra, não podemos deixar de referir a utilidade que isso tem para a diversificação das práticas letivas, o acesso a diversos pontos de interesse e conhecimentos históricos.

6.1.2. População escolar e recursos humanos

A população escolar do Agrupamento de Escolas é constituída maioritariamente por alunos, cuja residência, se situa na área de influência das escolas. A maioria das escolas que constitui este agrupamento situam-se numa zona da cidade onde se concentram numerosos serviços e comércio, alguns alunos vêm diariamente de localidades limítrofes, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais. Serve, por conseguinte, uma população marcadamente urbana, existindo, no entanto, uma minoria mais rural que é servida pelas escolas básicas do Dianteiro e da escola sede. O corpo docente da Escola Básica é constituído por cerca de 127 docentes que inclui alguns a lecionar no Estabelecimento Prisional de Coimbra. O pessoal não docente é constituído por 42 elementos, distribuídos por Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Psicólogo.

Frequentam as Escolas do Agrupamento 45 alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, incluídos em diversas turmas de todos os anos de escolaridade, entre os quais 6 alunos com a medida de Currículo Específico Individual (CEI).

6.1.3. Intencionalidades educativas

O Agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas,

bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos complementares ao estudo na sala de aula.

Esta oferta é dinamizada pelos serviços das Bibliotecas Escolares / Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), pelas Salas de Estudo, pelos Clubes, Ateliers, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, Projetos e Parcerias. Quanto aos projetos existentes na escola, podemos salientar a dinamização em todas as épocas festivas – magusto, época natalícia, dia de reis, mas também a envolvimento parental nas campanhas de recolha de alimentos, brinquedos e preparação da festa de Natal da escola.

6.2. Caracterização da escola

A Escola Básica, local de concretização do currículo nacional e das políticas educativas do agrupamento, num contexto prático particular, constituiu-se, numa dimensão importante que tivemos em conta na nossa ação pedagógica, na medida em que, nos permitiu conhecer as características gerais da população escolar e dirigir a nossa ação pedagógica às suas características, agir no âmbito dos projetos concretizados na escola e mobilizar para a ação pedagógica os recursos didáticos e humanos disponíveis.

6.2.1. Meio envolvente

Trata-se de uma zona, cuja densidade populacional, tem crescido significativamente nos últimos anos e está rodeada de outros estabelecimentos escolares, de diversos níveis de ensino (pré-escolar, básico, secundário e superior) e vários recintos desportivos. Estes recursos são muito importantes para a vivência escolar, pois permitem uma utilização regular por parte dos alunos e também dos professores, para visitas de estudo (exemplo: penedo da saudade); bem como acesso à tombola da reciclagem das rolhas de cortiça (presente no shopping Dolce Vita).

6.2.2. População escolar e recursos humanos

A Escola Básica é frequentada por 220 alunos distribuídos por 3 turmas do 1.º ano, 2 turmas do 2.º ano, 2 turmas do 3.º ano e 3 turmas do 4.º ano. Esta escola tem

16 Docentes, 4 Assistentes Operacionais e uma Psicóloga. É um estabelecimento de ensino que possui dez turmas a funcionarem em regime normal, das 9Horas às 16H00m e atividades de Enriquecimento Curricular das 16H 30às 17H30m. Conta com 4 professores do Ensino Especial, Apoio Educativo, 1 professora bibliotecária que presta serviço nesta escola, uma psicóloga, e uma técnica do SPO.

6.2.3. Relações interpessoais e organizacionais

Quanto ao envolvimento parental, podemos concluir, que nesta escola, os pais são muito participativos e colaboram em todas as tarefas que os docentes solicitam. Salientamos neste caso que são os próprios pais a participar nas dinâmicas das salas de aula, lecionando algumas aulas temáticas, segundo a sua habilitação académica. Alguns exemplos disso são: uma aula sobre higiene oral dinamizada por uma mãe dentista, uma aula de primeiros socorros ativada por uma mãe enfermeira. Também o grupo de pais de uma sala conseguiu, junto da Porto Editora, 32 livros, a custo zero, didáticos e educativos, para serem utilizados e explorados pelos alunos na sala de aula.

Pela interação de todo o pessoal não docente com as crianças, podemos concluir que as auxiliares responsáveis por vigiar e manter a escola limpa e saudável, criam um ambiente ternurento e de educação, quer no recreio, quer dentro do espaço escolar, proporcionando assim, uma vivência plena e harmoniosa com as crianças.

6.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais

As instalações das escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos existem há mais de trinta anos e não estão, algumas delas, adaptadas à utilização por parte de pessoas com mobilidade limitada.

A Escola Básica, que é a escola sede do Agrupamento, é constituída por 1 pavilhão gimnodesportivo, recentemente intervencionado, campos de jogos exteriores, 6 blocos, 5 dos quais destinados à prática letiva e 1 destinado aos serviços administrativos e demais órgãos de gestão.

Nele funciona, igualmente, uma das duas bibliotecas escolares deste Agrupamento. Estas constituem uma unidade funcional e estão organizadas em áreas funcionais, cuja definição decorre da sua integração na Rede de Bibliotecas Escolares, e, por inerência, subscrevem os ideários internacionais por esta subscritos, no respeitante ao papel e missão das bibliotecas escolares. Existem limitações de espaço e condicionalismos de localização que interferem, quer com a organização das áreas acima citadas, quer com o seu funcionamento.

6.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico

Uma turma, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, não é mais do que um grupo de estudantes que seguem o mesmo programa e compõe uma sala de aula. A organização e gestão dos conhecimentos pelos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (professor/aluno e vice-versa), implica uma forma de gerir as áreas disciplinares e não disciplinares de uma forma mais “negociada” e autónoma com os alunos. Implica, desde cedo, que os alunos se sintam comprometidos na vida da sala de aula, que sintam que fazem parte dela. Para que tal aconteça, é necessário que os mesmos, desde o primeiro dia de aulas, participem na organização e disposição dos materiais na sala, na criação e cumprimento de tarefas para que sintam que têm algo de importante a desempenhar, tornando-os cada vez mais responsáveis na vida escolar quotidiana.

6.3.1. População escolar, intervenientes.

A turma em questão a trabalhar durante este estágio de observação e intervenção possui 24 alunos, sendo eles 17 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Até à data nenhuma criança apresenta dificuldades de aprendizagem que necessite de apoio especializado, ou ensino individualizado, por parte do professor na sala de aula. Apenas existem indícios de dois casos de problemas auditivos, mas a docente ainda está a realizar testes para despistar essas possíveis complicações no percurso escolar das crianças. O problema mais notório na sala de aula pertence a um aluno com dificuldades na sua expressão oral, estando assim a frequentar a terapia da fala

fora do centro escolar. Esta limitação em nada interfere nas suas capacidades cognitivas, bem como na comunicação com os colegas e com o professor.

A nível geral os alunos possuem conhecimentos relativamente enquadrados à sua faixa etária, existindo também acompanhamento parental por parte dos pais, visto que a maioria dos encarregados de educação tem habilitações no Ensino Superior. Não existe qualquer diferença notória entre as crianças com mais conhecimentos, pois entre grupo turma, essas diferenças são colmatadas através do diálogo e da partilha de conhecimento.

De acordo com o novo modelo de organização curricular, as principais estratégias a desenvolver com os alunos, devem ter em conta a transversalidade de saberes e competências e/ou objetivos que devem estar associados a todo o programa curricular.

Assim sendo, e em função das competências a desenvolver e dos objetivos a atingir, as estratégias a privilegiar para a turma são as seguintes: diferenciação pedagógica; ensino individualizado, tendo em conta os ritmos, dificuldades e experiências de cada aluno; reforço positivo sistemático; trabalho de grupo; trabalho de pares; envolvimento dos pais nas tarefas escolares; (re)organização dos espaços/recursos; utilização de materiais manipulativos que facilitem a consolidação das aprendizagens (material de contagem, formas geométricas, material Cuisenaire, Tangram, Geoplano dominós,...); hora do Conto (PNL) como veículo de incentivo à leitura e gosto pelas atividades escolares; articulação das atividades escolares com os interesses dos alunos entre outros.

6.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula

6.3.2.1. Metodologias do orientador(a) – cooperante

Os alunos com dificuldades de aprendizagem constituem uma preocupação constante. Sempre que se constate ou se suspeite a existência de problemas do foro psicológico, os alunos são encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação

(SPO) do Agrupamento, onde são observados por técnicos, que lhes farão o acompanhamento adequado.

A família é também chamada a colaborar, alertando-a para a necessidade de estar atenta e de procurar dar o apoio de que eles carecem.

Estes alunos usufruem, na medida do possível, de um ensino individualizado, são propostos para avaliação ao abrigo Despacho Normativo n.º 24-A/2012, no qual se define o tipo de plano de trabalho tendente a colmatar as deficiências de cada caso. A sua avaliação é feita, tendo sempre presente o esforço despendido e o caminho percorrido.

Para os alunos com NEE, que têm limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, serão ativados os apoios especializados, tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Neste sentido, e para colmatar as dificuldades evidenciadas, para além das medidas globais já preconizadas para a turma, serão adotadas as seguintes estratégias: respeito pelo ritmo de cada aluno, proporcionando um ensino o mais individualizado possível; implementação das Medidas Educativas definidas ao nível dos Apoios Especializados, para alunos com NEE; diferenciação de métodos de ensino; individualização de tarefas específicas para combater as dificuldades; aumento do número de atividades formativas e/ou de remediação; aumento da frequência de interações verbais estimulantes; reforço positivo sistemático; valorização da participação oral; articulação, na medida do possível, dos conteúdos de acordo com os interesses do aluno; solicitação, ao aluno, de sugestões de atividades que o interessem e o envolvam; promoção da interação social da aprendizagem (de modo a que os alunos com um nível de desempenho mais seguro, possam cooperar com aqueles que denotam maiores dificuldades), entre muitas outras.

6.3.2.2. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho

As rotinas de trabalho na sala de aula ainda são um pouco escassas devido à tenra idade que os alunos têm. Neste momento, existe o preenchimento do Mapa do Tempo no início do dia e a discussão da grelha de avaliação no final de cada dia. Nalguns casos, em que os alunos já sabem ler, são esses os responsáveis pela distribuição dos manuais de trabalho ou então pelos cadernos diários. Os alunos que ainda não sabem ler são responsáveis pela recolha dos materiais.

6.3.2.3. Gestão do tempo

Durante todo o ano letivo, a gestão do tempo na sala de aula era feita através de um horário pré-concebido pela professora titular da turma. Ao longo do estágio supervisionado, os alunos estagiários guiaram os seus tempos letivos através deste horário da turma.

Quadro 9- Horário de turma

HORAS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
9:00 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 11:00	INTERVALO				
11:00 12:30	Estudo do Meio	Português	Exp. Físico-Motora Estudo Meio	Estudo do Meio	Matemática
12:30 14:00	ALMOÇO				
14:00 16:00	Matemática	Apoio Estudo Exp. Artist.	Matemática Apoio Estudo/ Matemática	Português	Exp. Artist. Educação para Cidadania/TIC
16:00 16:30	INTERVALO				
16:30 17:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

6.3.2.4. Articulação curricular

As planificações anuais, mensais e critérios de avaliação são elaborados em Coordenação Pedagógica de Ano, orientam a prática letiva diária e podem ser consultados na página do Agrupamento, na internet.

Assim, relativamente à avaliação dos alunos, importa acrescentar que “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (ponto 1, do art. 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Ainda, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação visa: “(...) a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico (...)” “melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem”.

O artigo 24.º explicita as modalidades de avaliação, a saber: (...) diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

“A avaliação diagnóstica realiza -se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”.

Informação Avaliativa

Para a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e das metas curriculares definidas para cada área curricular, deverão ter-se em conta os critérios de avaliação definidos.

Nas áreas curriculares disciplinares, os testes escritos são cotados de forma Quantitativa numa escala de 0% a 100%, sendo a classificação final expressa de forma Qualitativa.

No que diz respeito à avaliação dos alunos abrangidos por medidas do regime de educação especial, ter-se-ão ainda em conta os seguintes normativos:

- Decreto-Lei n° 3/2008, de 7 de janeiro;
- Declaração de Retificação n° 10/2008, de 7 de março;
- Lei n° 21/2008, de 12 de maio

CAPÍTULO VII – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo é fundamentada a intervenção com base na caracterização do contexto. Na fundamentação estabelecem-se as opções metodológicas colocadas em prática durante o tempo de intervenção. Neste capítulo, são ainda apresentadas as experiências-chave, isto é, as experiências de ensino aprendizagem mais marcantes no meu percurso de intervenção supervisionada em 1.º CEB.

7.1. Fundamentação Orientadora das Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A importância das estratégias usadas na motivação dos alunos

Neste momento, em sala de aula, torna-se cada vez mais difícil, ao professor, encontrar soluções que motivem os alunos na aprendizagem. Notamos também que cada vez mais existem alunos com graves défices de motivação na sala de aula, revelando-se sobretudo a nível comportamental.

Entendo que o professor na sala de aula é como um líder, pois deve incentivar, motivar os seus alunos e influenciá-los para que estes estejam atentos, que participem, comportem-se e obtenham os melhores resultados. Para French e Raven (1967) existem quatro grandes fatores de influência dos professores sobre os alunos:

“O reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor através de avaliações ou gestão de disciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; e o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais do professor, apreciadas pelos alunos.” (p.87)

Tendo em vista a cooperação e envolvimento dos alunos, desenvolvi um conjunto de atividades, cujo denominador comum, fo a otimização intencional da motivação e da cooperação dos alunos na realização das experiências de aprendizagem. Entendo que no ensino, há algum tempo, os alunos deixavam-se intimidar pelo estatuto de professor, o que atualmente não acontece. Como referi acima, cabe ao professor incentivar e motivar os alunos para a descoberta do conhecimento, até porque, com a facilidade de acesso à informação, muitos dos alunos subentendem que a escola não é a principal e interessante fonte de conhecimento. Por isso mesmo, Jesus (2002) entende que:

“O fator que parece ter maior importância na atualidade é a identificação do aluno com o professor. Isto é, o sucesso do professor junto dos alunos passa muito pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais no primeiro que os últimos apreciam. A identificação do aluno com o professor passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida”. (p. 38)

Saliento que o estágio curricular foi realizado com crianças do 1º CEB. Devido à faixa etária das crianças, é importante a motivação para a sua aprendizagem, através de histórias, dos seus desenhos animados preferidos, jogos tecnológicos, ou simplesmente a aquisição e exploração de novos materiais, tornando assim a aprendizagem mais feliz e os alunos mais motivados para aprender.

Algumas das atividades que desenvolvi para motivar os alunos na sala de aula foram:

- **Utilização de música:** na minha primeira intervenção introduzi os ditongos “ão” e “õe” através de uma música do disco “As canções da Maria”, da autoria da psiquiatra Maria Vasconcelos, e depois de repetir várias vezes a música, analisei o seu conteúdo com os alunos. Segundo dados do musicoterapeuta Paulo Roberto Suzuki, *a música, tem o poder de acalmar e disciplinar uma criança, portanto facilita a aprendizagem, seja ela formal ou no âmbito familiar*. Logo, para iniciar, as crianças ficaram muito animadas. Algumas já conheciam a música, mas os que não conheciam aprenderam a letra. Ao ouvirem perceberam de imediato o que iriam aprender, o que é muito produtivo para a dinâmica durante a aula.

- **Manipulação de objetos:** com a temática da aula de Estudo do Meio, sobre os objetos perigosos, os alunos exploraram diversos objetos com orientação de uma ficha de trabalho e, através dessa exploração, descobriram por eles mesmos o conhecimento. Esta tarefa foi muito importante e os alunos gostaram imenso, porque puderam explorar no contexto os materiais indicados pelo manual da turma.

- **Visionamento de um filme de Natal:** sempre que colocamos um filme para as crianças verem na sala de aula, nota-se que os alunos vibram com tal estratégia. Deste modo e, para falar sobre diversas temáticas, torna-se importante a utilização das TIC na sala de aula, como irei fundamentar num dos princípios pedagógicos mais abaixo.

- **Pintura de desenhos alusivos à época (Outono, Magusto, Inverno, Natal):** as crianças gostam de pintar e utilizar diversas técnicas para decorar os seus desenhos. Deste modo, uma das técnicas de motivação encontrada, foi a pintura de diversos desenhos aquando do término do trabalho proposto. Assim, todos os alunos tentavam terminar o seu trabalho de forma eficiente para que pudessem trabalhar os seus desenhos e deste modo decorar também a sala de aula.

Gerir ritmos de aprendizagem diferenciados em sala de aula

Torna-se cada vez mais difícil adaptar-se ao ritmo de aprendizagem e de trabalho, das diferentes crianças, em sala de aula. É notória a heterogeneidade das turmas presentes no sistema de ensino, mas também, a dificuldade sentida para relacionar todos os conhecimentos já adquiridos. Ao mesmo tempo que devemos ter precaução e tomar especial cuidado com os alunos que ainda não têm conhecimento do tema. É perante este ponto que o docente deve tomar cuidado especial, uma vez que deve gerir dentro da sala de aula os ritmos de aprendizagem diferenciados, criando estratégias e diferentes motivações nos alunos para que tal aconteça. Perrenoud (1997) tinha a ideia de que romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho favorável ao processo de aprendizagem.

A grande dificuldade com que fui confrontada neste estágio de intervenção foi a gestão dos conteúdos a abordar, fazendo todos os possíveis por orientar a construção de uma aprendizagem aos 24 alunos presentes na sala de aula. Assim, as estratégias que utilizei para trabalhar este princípio educativo na sala de aula e adequar os ritmos de aprendizagem foram:

- **Tarefas extra:** visto que é bastante difícil controlar os 24 alunos e os ritmos de aprendizagem que cada um possui, torna-se essencial que o professor tenha em mente ou já concretizado tarefas extra que possa aplicar quando os ritmos de aprendizagem são diferenciados, ou até mesmo, quando o trabalho planeado não dura ou excede o tempo previsto.

- **Desenhos alusivos à estação do ano:** uma das estratégias que utilizei quando as crianças terminavam mais cedo o trabalho proposto, era a pintura de desenhos, ou a criação de desenho livre sobre a temática preponderante da aula. (estação do ano, Natal, Magusto)

- **Cooperação e interajuda com os alunos:** outra das formas de gerir os ritmos diferenciados na sala de aula, é formar na turma núcleos de apoio. Os alunos que terminam as tarefas mais cedo, ajudam os seus colegas que estão com mais dificuldades na realização dos trabalhos.

Aprender a partir da atividade

Não posso iniciar esta fundamentação sem referenciar Piaget (1970) Este autor acreditava que “O ser humano é um organismo em desenvolvimento, não apenas no aspeto físico, biológico, mas também no sentido cognitivo”. (p. 140)

Não podemos falar em Piaget, sem falar na teoria Construtivista. O legado que Jean Piaget deixou, faz-nos crer que o individuo não é apenas o resultado do meio, nem apenas o resultado dos antecedentes genéticos. Segundo este autor, o desenvolvimento do ser humano é determinado e construído através da interação do meio e de fatores genéticos e, é a partir disso mesmo, que a criança se constrói como individuo. Piaget (1995) afirma ainda que “A criança constrói seu conhecimento por meio de uma experimentação ativa, ou seja, ela experiêcia os objetos sem formar conceitos”.

A meu ver, o professor deve ter uma atitude diferente para cada aluno, uma vez que o comportamento de cada um, varia em função de muitos fatores. É por isso mesmo que a relação de confiança e a interação entre professor-aluno é essencial para que a aprendizagem seja integral. Ora, a partir da teoria construtivista e do princípio educativo a trabalhar, o professor tem como função interagir com a criança, orientando as atividades propostas para a descoberta do conhecimento através da exploração e manipulação dos objetos. Os momentos em sala de aula em que evidenciei essa mesma orientação foram:

- **Manipulação e visualização da reta numérica:** através do uso da reta numérica, os alunos perceberam de que forma podemos trabalhar o sistema numeral, a ordem crescente e decrescente. Quase todos os exercícios resolvidos foram auxiliados pela reta numérica.

- **Manipulação das barras do material cuisenaire:** para a realização de alguns trabalhos na disciplina de matemática, distribuí vários conjuntos de barras cuisenaire, com o objetivo de que os alunos trabalhassem e explorassem as barras. Através do manuseamento era necessário que os alunos conseguissem realizar uma ficha de trabalho. Deste modo, os alunos adquiriram os seus conhecimentos através da exploração das barras.

- **Análise dos sólidos geométricos:** coloquei os alunos em grupos de pares, com os sólidos geométricos nas mãos, e com uma ficha de registo. Os alunos descobriram as características desses mesmos sólidos: superfícies planas, superfícies curvas, número de vértices; números de arestas e número de faces. Estas descobertas foram feitas através da manipulação de objetos.

Tudo está em todas as atividades – o princípio da transdisciplinaridade

Ari Paulo Jantsch apresentou a ideia no primeiro congresso mundial da transdisciplinaridade no convento da Arrábida, referindo o segundo artigo da carta de transdisciplinaridade: “O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar.” Através da transdisciplinaridade, as crianças são estimuladas para uma compreensão da realidade, articulando elementos numa linha condutora que passa entre as disciplinas. A transdisciplinaridade é profundamente integradora de todas as

disciplinas. Essa condução pode ser feita nas aulas de um dia, semana, ou até mesmo em forma de projeto escolar. Posso referir que para criar essa linha orientadora é necessário criar um pensamento organizador coerente e muitas vezes essa orientação surge através de dias festivos ou estações do ano. Alguns momentos, durante a minha intervenção, que mostraram a utilização da transdisciplinaridade foram os seguintes:

- **Árvore do Outono:** a árvore do Outono foi criada na aula de Expressão Plástica com dois objetivos. Durante a sua criação falamos sobre o outono e as características desta estação do ano. Que brincadeiras são feitas e que mudanças ambientais ocorrem? A árvore de Outono foi também utilizada para trabalhar na disciplina de matemática, pois à medida que os alunos aprendiam um novo número, as folhas da árvore caíam, fazendo a ligação à aproximação do inverno. Deste modo, e através de uma única árvore, trabalhei na sala de aula as estações do ano e os novos algarismos aprendidos.

- **A lengalenga do número 7:** ao introduzir o número 7, trabalhei com os alunos uma lengalenga que eles decoraram e, a partir da sua exploração, trabalhei a composição e decomposição do número 7.

- **História do Winnie the Pooh:** com a história do Winnie the Pooh além de trabalhar os números, uma vez que o tema eram os 8 amigos do Winnie, trabalhei também a divisão silábica e a leitura de palavras já aprendidas. Na aula de Matemática, acabei por trabalhar também conhecimentos de Português.

- **Leitura dos poemas e realização de desenhos:** na aula de Expressão Plástica foram lidos diversos poemas do autor José António Franco e foi feita uma pintura livre sobre o livro. Este trabalho teve como objetivo a entrega de um dossiê com desenhos, ao autor da obra lida na sala de aula.

- **Natal e Dia de Reis:** as atividades propostas a realizar para a comemoração de dias temáticos através da leitura de história ou lendas, decoração e contexto dos trabalhos matemáticos e pintura de desenhos na aula de expressão plástica, em torno da temática a trabalhar.

Rever o erro – Um princípio para aprendizagens melhores

Existe uma correlação dependente entre revisão do erro e a obtenção dos melhores resultados. Rever o erro, é um caminho direto a uma percepção dos conhecimentos, bem como à obtenção de uma validação positiva. Sem que os alunos se apercebam do que erraram é impossível perceberem o que podem melhorar. Para Bachelard (1993) “A construção do conhecimento não se dá de maneira cumulativa, pelo contrário, o espírito científico deve formar-se reformando-se”. (p.23). Se a criança constrói o seu próprio conhecimento através de si próprio por meio de objetos, é necessário também construir o seu saber através do que não sabe. Só avaliando o que desconhece e o que erra nos trabalhos propostos, é que a criança consegue progredir nos seus conhecimentos. Durante as práticas pedagógicas, as estratégias utilizadas para fazer justiça a este princípio educativo foram:

- **Consolidação dos conhecimentos:** em todas as minhas práticas o início da aula foi pautado por uma revisão dos conhecimentos. É importante recordar o que as crianças aprenderam na aula anterior e, a partir das suas respostas, conduzi-las a novas aprendizagens.

- **Correção do trabalho em grupo turma:** as correções dos trabalhos em turma são importantes, uma vez que o aluno toma consciência do que errou. Depois corrige o seu trabalho, percebendo o erro, crescendo através da persistência na conceção de um bom trabalho.

- **Correção do trabalho individual:** é importante a correção do trabalho individual para que a professora tenha noção das dificuldades e das limitações que os alunos enfrentam na sala de aula, aproveitando essa correção para ajudar as crianças na superação dos seus erros de uma forma individualizada.

- **Autoavaliação:** a autoavaliação implica, por parte dos alunos, fazer juízos sobre as próprias competências e conhecimentos. É importante desenvolver uma responsabilidade relativamente às suas aprendizagens. Assim, os alunos tomam consciência do que sabem e do que não sabem, tendo noção do que precisam de aperfeiçoar. Ao verificar esta autoavaliação, o professor consegue obter informações sobre as aprendizagens dos seus alunos.

A importância da cooperação e o trabalho em equipa

A aprendizagem cooperativa é vista como a forma mais eficaz para colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula. Sprinthall (1993) define, não como uma única técnica, mas uma “mistura” de “técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação.” (p.311) Segundo o autor é importante o desempenho da turma como grupo, e deve ser inculcado aos alunos que a melhor avaliação não é atribuída apenas individualmente, mas pelo trabalho desempenhado pelo grupo e pelo reforço que a professora observa entre eles.

O que por vezes acontece na sala de aula é que os alunos não cooperam entre si. Considero que no 1º CEB, no 1º ano, torna-se ainda mais difícil, uma vez que os alunos não sabem trabalhar em grupo, pois desconhecem as regras. Acontece muitas vezes que o aluno que consegue mais rapidamente atingir a resolução do problema, acaba por liderar o grupo, dando a solução, não deixando que os colegas descubram os conhecimentos por si próprios.

É importante então, que o docente se oriente por diversas abordagens cooperativas à aprendizagem, de modo a adaptar e orientar a sua turma, aquela que melhor se aplica. Segundo Sanches (2005)

“Os objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos” – na sua opinião, são os meios mais eficazes para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes”. (p. 136).

Resumindo toda a pesquisa efetuada, o que a maioria dos autores defende ser uma boa prática para a cooperação, são procedimentos que encorajam a participação dos alunos nas tarefas diárias da turma, e a daí serem tão importantes na aquisição de rotinas em grande grupo. Considero que dei bastante importância a estes trabalhos, porque é importante que a cooperação seja fomentada desde muito cedo, para que as crianças criem hábitos de trabalho em equipa, procurando adaptar-se a outras ideias e métodos de trabalho.

- **Mapa do tempo:** todos os dias, de manhã, as crianças devidamente organizadas, uma por dia, colocavam a imagem respetiva no mapa do tempo. Este mapa foi elaborado em conjunto com as crianças numa das aulas de Expressão

Plástica, sendo de seguida trabalhado diariamente para registo das condições climatéricas. Esta estratégia permitiu às crianças respeitar a vez dos outros, bem como compreender e aceitar as limitações dos colegas, sempre que por algum motivo estes se enganavam.

- **Distribuição e recolha de manuais e cadernos diários:** inicialmente, os alunos que concluíam primeiro os trabalhos, eram os que tinham a vantagem de distribuir ou recolher os manuais de trabalho. Posteriormente e, como todos os alunos da sala de aula queriam participar nesta tarefa, definimos, em grupo turma, que esta tarefa começava a ser orientada através de ordem alfabética. A única regra para o desenvolvimento da tarefa era que os alunos já tivessem acabado o trabalho proposto pelo professor.

- **Saída da sala de aula ordenadamente:** por fim e uma última estratégia, e porque as crianças estão na sala de aula dispostas por filas, entendi ser também uma medida que trabalhava a cooperação na sala de aula, a cada intervalo, saía em primeiro lugar, a fila que revelasse melhor comportamento durante a aula. Esta experiência foi bastante interessante e revelou resultados que eu não estava à espera, uma vez que os alunos, mutuamente, se avisavam para se portarem bem, porque queriam sair primeiro. As crianças começaram a comportar-se melhor na sala de aula, mas também a entender que, caso um deles se portasse de forma pior, todos os outros seriam prejudicados, percebendo assim, que o seu comportamento influenciaria todo o seu grupo.

Considero que estas rotinas são importantes para as crianças, até porque proporcionam à turma uma vivência em grupo, trabalho de equipa, o que é importante para as aprendizagens e crescimento como indivíduos. É na escola e através do professor que deve ser fomentada a ideia de que na nossa sociedade nada se consegue de forma individual, pois vivendo em comunidade, devemos auxiliar os nossos próximos para um bem comum.

O Advance Organizer- Um instrumento de estruturação do pensamento dos alunos

Para Ausubel (1963) “A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. (p. 58)

É importante que o professor oriente e ajude os alunos a estruturar o seu pensamento., uma vez que, todos os dias, as crianças estão sujeitas a explorar, descobrir e aprender dados e conceitos novos. Torna-se assim fundamental, que aula após aula, o professor consiga fomentar o desenvolvimento para a estruturação destes mesmos conhecimentos através de um sumário estruturado, do que se irá passar a seguir.

Para pôr em prática este princípio educativo podia começar as minhas aulas de duas formas diversas: num primeiro momento recordávamos o que tinha acontecido no fim-de-semana, estruturando assim o seu pensamento e desenvolvendo a sua capacidade de memorização e de relatar factos. Num segundo momento, e estes aconteciam no início de cada disciplina, abordava com os alunos, conteúdos que já tinham sido trabalhados, efetuando uma revisão com eles, prosseguindo depois para uma nova aprendizagem.

Fazer Revisões com as ferramentas do presente – Educar para as TIC

É importante que os alunos façam a ponte daquilo que já sabem, e das coisas novas que vão aprender. *“Tudo o que se ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar”*. Piaget, (1970). Perante esta citação mostro a minha opinião sobre a utilização das TIC na sala de aula. Através dos meios disponíveis na escola, o professor deve encontrar meios e caminhos para investir na aprendizagem dos alunos. Além de motivar os alunos, para uma nova aprendizagem, mas também para efetuar revisões e consolidações do que já aprenderam, os alunos acabam por se sentir muito mais interessados ao fazer os jogos interativos.

É importante também que o professor entenda que, ao explorar e dinamizar a sala de aula com as TIC, os alunos criam diferentes relações com a aprendizagem, uma vez que existe uma troca de informação entre eles e o interativo que está a ser trabalhado por eles. São as próprias crianças que exploram e descobrem o que devem aprender, ficando o conhecimento retido muito mais facilmente, até porque foram eles que conseguiram fazer essa descoberta. Durante a minha intervenção, as práticas que foram utilizadas intervindo os meios TIC na sala de aula foram:

- **Utilização de PowerPoint:** este meio foi utilizado em quase todas as aulas, sendo um meio de introdução ou consolidação dos conhecimentos. A utilização deste meio permite incorporar texto, áudio, vídeo e fotos da Internet facilmente, permitindo aos alunos um acesso visual muito rico. É também um meio de interação com os alunos através de diferentes manipulações dos textos trabalhados.

- **Utilizar o computador e o datashow na sala de aula:** neste momento a utilização do computador na sala de aula é essencial. Nas minhas intervenções, estes meios foram utilizados para diversas atividades: visionamento de filmes, audição de música, interação com os alunos através de jogos, mostra de PowerPoint, correção em grupo de fichas de trabalho, realização de exercícios em turma ou utilização para cópia de textos.

- **Trabalhar os sólidos geométricos com exercícios do portal da Porto Editora:** considero que a realização destes exercícios interativos é bastante importante, uma vez que o aluno contacta de imediato, com a resposta alusiva ao exercício. Com esta aula, mais uma vez, notei que as crianças adoram tudo o que envolve as novas tecnologias, meios estes que já estão habituados a utilizar no dia-a-dia, quer na escola, quer em casa. É importante o professor trabalhar frequentemente os recursos didáticos disponíveis para o crescimento e aprendizagem dos alunos.

7.2. Experiências – Chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do estágio no 1.º CEB, aconteceram várias situações que me fizeram refletir, no entanto, o caso de uma aluna que não comunicava com os professores, apenas com alguns colegas, e a falta de motivação de uma outra aluna, foram as situações escolhidas para apresentar como experiências-chave. Estas duas situações incentivaram-me, desafiando-me a trabalhar nestas problemáticas. Deste modo explicito as circunstâncias em que as situações se desenvolveram durante a prática de estágio supervisionado.

7.2.1. A aluna que não fala

A minha escolha para a experiência-chave foi trabalhada tendo em conta a importância da comunicação na sala de aula, mas também na sociedade. Segundo Vygotsky *cit.* Martins (1998):

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, as suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até ao objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (p. 111):

Na primeira semana de observação dei conta de uma aluna que não comunicava com a professora. Na sala de aula esclarecia dúvidas com os colegas, e seleccionava as suas amigas no recreio. Esta aluna não tinha uma comunicação verbal, nem para-verbal, o que complicava imenso a aprendizagem da criança.

Após a primeira aula de intervenção tive a noção da dificuldade que seria conhecer aquela criança, ajudando-a nas dificuldades que pudessem surgir, bem como potenciar e reforçar positivamente as suas capacidades. Como refere Vygotsky (1993), Para trabalhar a criança e ajudá-la a desenvolver-se, é necessário conhecer o seu ambiente, as atividades que lhe proporcionam maior prazer. Ora isto é impossível quando a criança não comunica com o professor na sala de aula, sendo que este, não consegue de forma autónoma e durante a aula, uma resposta e uma comunicação efetiva por parte da aluna. (p.173-189)

Numa primeira abordagem a este problema falei com a docente e explorei diversas possibilidades. Explorei os registos do ensino pré-escolar, de modo a descobrir algo que me explicasse a atual situação vivida no 1.ºCEB. Dos registos facultados, bem como dos conhecimentos prévios que a professora orientadora tinha da turma, não possibilitou nenhuma conclusão. Escolhi trabalhar este problema, pois encaro a situação como uma barreira a transpor na sala de aula, para bem da criança, mas também para bem da turma. Fazendo parte do meu tema de investigação, a

comunicação na sala de aula, desafiei-me a mim mesma, não só trabalhar as competências comunicacionais do professor, mas também, a promover a comunicação desta criança, tentando fomentar a sua participação na sala de aula. Numa primeira instância, identifiquei diversos problemas, inerentes à falta de comunicação da aluna, sendo eles: a avaliação da aluna, o desinteresse mostrado em participar na aula, a dinâmica criada no grupo turma e o relacionamento com os colegas. Um dos objetivos do trabalho a desenvolver através desta experiência-chave, foi a tentativa de resolução destes problemas já acima mencionados. Em todas as questões que eram colocadas em sala de aula, a aluna não respondia oralmente, tornando-se difícil avaliar os seus conhecimentos. Era também quase impossível conhecer a personalidade da criança, conhecimento necessário para se conseguir adequar o ensino ao seu ritmo de trabalho, face aos seus gostos, motivando-a para as aprendizagens. Esta tarefa era muito difícil, uma vez que a aluna não falava com nenhum dos professores, passando recados apenas por alguns dos seus colegas. A meu pedido, para que a professora titular da turma pudesse explorar esta situação, através do meio familiar, consegui identificar certos pontos coincidentes e que poderiam numa primeira fase ser trabalhados em prol do desenvolvimento da comunicação da aluna. Estes pontos coincidentes foram os seguintes: o irmão da aluna mostrou, durante o seu percurso escolar, ser um aluno muito reservado na turma e no recreio; e o pai da aluna, segundo a mãe, é bastante reservado e introvertido. Tendo estes pontos por base, decidi fundamentando as minhas opções pedagógicas, criar diversos momentos na sala de aula, de modo a conseguir inverter a problemática visível.

Estes pontos foram um meio de partida para o desenvolvimento do trabalho com a aluna. As estratégias desenvolvidas foram previamente analisadas e avaliadas pela professora titular da turma, sendo muitas vezes modificadas e justificadas pela vasta experiência profissional, e considero-as como uma mais-valia, visto que houve progresso nesta problemática.

A primeira atividade permitiu estabelecer uma relação de proximidade com a aluna. Foi feito o uso de interrogações sobre rotinas práticas do dia-a-dia: «Este lápis é teu? ; Queres vir ao quadro?»; Com o teu comportamento merces um *smile*

contente? » Estas questões de caráter fechado, necessitam apenas de uma resposta afirmativa ou de uma resposta negativa. Através destas questões a aluna conseguia estabelecer uma relação com o docente sem ter de falar muito. As questões propostas não exigiam um raciocínio demorado e não davam qualquer probabilidade de erro, sendo mais fácil aplicar o reforço positivo. A este propósito, o autor, Damásio afirma, (2001):

“Duas características que definem o valor do efeito das consequências do comportamento sobre o próprio comportamento e o sentimento que acompanha esse efeito (...) Consequências com efeitos fortalecedores e sentimentos positivos são boas, e consequências com efeitos enfraquecedores e sentimentos negativos são más, ou seja, são valoradas como boas ou más” (p.101).

Justifico a importância do reforço positivo, uma vez que a criança desenvolve autoestima e sente-se com vontade de crescer em certos momentos, por ter sido valorizada no que fez bem, ou estimulada e incentivada a fazer mais e melhor. Sempre que foi oportuno, questionava a aluna perante alguns dos conhecimentos que, garantidamente ela sabia, mostrado anteriormente através de produções escritas. Assim incentivava-a a participar, reforçando positivamente, mesmo antes de responder à questão: «Tu sabes isto! Eu vi que tu acertaste esta questão. Queres mostrar como fizeste? » Como refere Stratton (2010), “ O elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças, dominar novas competências, ajudar a construir uma autoimagem positiva e fornecer a motivação necessária para não desistirem” (p. 39). Foi importante criar um ambiente favorável à sua aprendizagem. Era muito importante que esta situação fosse bem-sucedida e este problema fosse solucionado. Tal resolução seria benéfica quer para a aluna, pois começaria então a comunicar com o grupo turma, mas também para o grupo de alunos, para que ao longo da aula não existisse uma quebra na dinâmica planeada.

A terceira estratégia utilizada, foi chamar a aluna ao quadro. Quanto a esta prática, eu mesma estava um pouco receosa sobre o comportamento da aluna, estando a restante turma com o foco na aluna que estava no quadro. A ida ao quadro foi bastante demorada, e todo o processo de ambientar a aluna com estas idas foram

complicadas, até porque a aluna não se mostrou receptiva a comunicar comigo, não obtendo qualquer tipo de resposta as minhas perguntas. Nestas alturas sentia que todo o trabalho realizado até então tinha sido completamente infrutífero, uma vez que não via qualquer evolução. Perante estas situações e uma vez que após estas práticas a aluna apenas falava de vez enquanto, e muito baixinho, em conjunto com a professora titular da turma, decidimos mudar de estratégia. Esta mudança de estratégia foi fundamentada pelo autor Abreu (1999), que refere “A organização de uma estrutura mediadora não se processa de modo tão eficaz nas situações em que a motivação para a realização de uma atividade se esgota com a sua primeira execução, não sendo suscitada a expectativa de uma nova execução da mesma atividade num futuro próximo” (p.5).

A mudança implicou o questionamento à aluna «Queres vir ao quadro?». Assim cabia à criança tomar a decisão se queria ir ou não ao quadro, e participar na aula. Observei que nas primeiras aulas, a resposta foi negativa, a aluna nunca queria ir ao quadro, afirmando oralmente a sua vontade. Nestes momentos não exigia mais da aluna, até porque a criança comunicava oralmente a sua intenção. Surpreendentemente e após algumas tentativas, a aluna veio ao quadro resolver o exercício proposto. Nesta altura reforcei oralmente a sua participação e o seu esforço, bem como, no final do dia, incluí na grelha de avaliação um *smile* contente, mostrando-lhe o contentamento pela sua participação e comunicação perante toda a turma. Tendo em conta o autor Stratton (2010), reconheço que “As crianças habituadas a receber elogios desenvolvem a sua autoestima e tendem a elogiar os outros com mais frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo” (p.40).

Em certa altura, no decorrer do estágio, deparei-me que na hora de almoço, o pai da aluna esperava impacientemente junto à porta da escola pela chegada da criança para almoçar, e após o almoço, entrava na escola e aguardava com a criança no recreio, a hora de entrada para a aula. Durante a minha observação neste mesmo dia tentei entender se alguns dos comportamentos da aluna seriam consequências do comportamento do pai. Verifiquei que o pai ficou sentado num banco da escola com a filha ao lado. As restantes crianças brincavam com a aluna, e o pai controlava as

brincadeiras das crianças. Esta situação deixou-me bastante apreensiva, pois além de existir o problema de comunicação da aluna, surgia um problema exterior capaz de não ser tão fácil de controlar. Nesse momento várias questões tornaram-se bastante pertinentes: «Esta aluna sabia gerir os seus próprios conflitos? De que forma é que o pai influenciava as brincadeiras da aluna com as crianças? Como socializa a criança? Existe seletividade de brincadeiras por parte das crianças, tendo influência do adulto?» Creio que esta situação foi bastante danosa para a criança. A aluna não era capaz de gerir e contornar os seus próprios conflitos, sendo o pai um interveniente e condutor para a sua resolução. A sua presença foi impeditiva para a aluna socializar e aprender a gerir os seus conflitos com as outras crianças. Martin Herbert (1991) explica que a educação dos pais pode ocupar dois extremos: serem excessivamente amorosos, serem pais possessivos superprotetores, ou pais indiferentes que podem até rejeitar o filho. No Japão foram realizados vários estudos que mostram que os filhos de pais superprotetores podem gerar filhos inseguros, imaturos, socialmente fracos e sem habilidades para enfrentar a vida. Kosuke Narita (2010) aponta que pais superprotetores podem provocar uma reduzida velocidade no crescimento do cérebro. Considero ser necessário que os pais deem alguma liberdade aos seus filhos para que estes realizem as atividades próprias da idade e com os seus companheiros de brincadeiras. Neste caso, é preciso que as crianças sintam alguma autonomia e liberdade, aprendendo a serem responsáveis dos seus atos. Não duvido que o pai desta aluna apenas queira o melhor para a sua filha, apesar de não permitir que ela descubra o mundo que a envolve. Como nos adverte Sandoval (2010, p.34), “Para as crianças a proteção resulta além de frustração, em problemas no seu desenvolvimento social, físico e psíquico”. Reconhecendo que educar não é fácil, penso que o maior problema dos pais superprotetores é entender que o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos pode estar em risco quando não existe uma proteção maior. Os pais devem deixar as crianças observar, correr, pular, cair e levantar, proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem, que permitam à criança crescer e tornar-se num adulto dinâmico, criativo, curioso. Aquela criança que viveu sempre superprotegida, que ao longo do seu crescimento tem medo e insegurança em descobrir e explorar o mundo que a rodeia. As crianças crescem sem

qualquer experiência com a realidade da vida e podem tornar-se adolescentes “fracos” e adultos inseguros, estando dependentes da proteção dos pais.

Para resolver esta situação com ajuda da professora titular da turma, houve uma conversa com a mãe da aluna e apercebemo-nos que a mãe acabou por permitir um pouco mais de liberdade, começando com a responsabilização e autonomia nas tarefas em casa. Com o pai isto não aconteceu. É importante então que a escola e o professor consigam solucionar estes problemas, para que o crescimento da criança seja fomentado, de modo a permitir que a aluna se torne forte nas suas vivências e na resolução dos seus problemas. Bandura (1986) afirma na teoria social cognitiva que:

“Os indivíduos são auto-organizados, pró-ativos, autorreflexivos e autorregulados (...) O pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. A maneira como as pessoas interpretam os resultados do seu comportamento altera ambientes e fatores pessoais”. (p. 98)

Através desta teoria de Albert Bandura, o indivíduo é o resultado de diversos e complexos estímulos que o moldam e formam durante toda a sua vida e, assim sendo, também durante todo o crescimento, a criança é influenciada pelo meio externo, como os amigos e as pessoas que a rodeiam, criando e desenvolvendo mecanismos de defesa, autocontrolo, capacidades e competências que a irão defender futuramente. Desde cedo as crianças devem ser preparadas para o futuro, nomeadamente nas adversidades que possam surgir. A escola, os professores e os pais têm um papel preponderante na educação da criança. Todos juntos devem formar um indivíduo apto para o futuro, potencializando as suas competências e qualidades, ajudando-o nas dificuldades e superando os erros e falhas.

Perante a problemática com que me deparei na sala de aula, a escola, a professora, bem como a mãe da criança, mostraram total compreensão e apoio para resolução deste problema. A grande dificuldade foi fazer entender ao pai da aluna que o seu comportamento só estava a prejudicar o desenvolvimento pessoal e social da sua filha, uma vez que as atitudes que a aluna tinha na sala de aula, bem como no

recreio com os colegas, deviam ser o mais rapidamente possível, controladas e modificadas.

Bandura (1986, p. 98) mostra também a base de conceção no determinismo recíproco: fatores pessoais (na forma de cognições, afetos e eventos biológicos); influências comportamentais; e fatores ambientais que criam interações que resultam numa reciprocidade triádica;

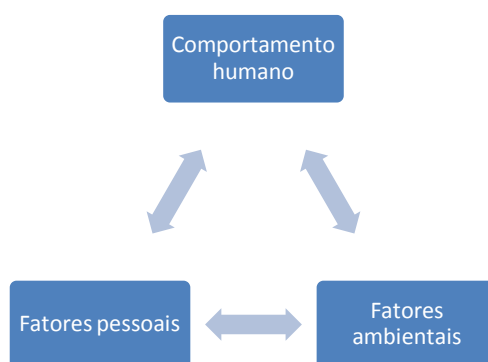


Figura 3 – Fatores do comportamento humano

Com este modelo que ilustra as relações entre os determinantes na reciprocidade triádica, enfatizam a importância do convívio com os colegas no meio social escolar (fatores ambientais). É através dos fatores pessoais e ambientais que o ser humano é capaz de desenvolver capacidades de comunicação e gestão de conflitos com os colegas, dois pontos que até à saída do estágio foram melhorados, mas, mesmo assim, era preciso desenvolver muito mais.

Com esta experiência-chave percebo o quanto é importante o professor criar empatia e um elo de amizade com os alunos. Neste caso, essa ligação facilitou bastante a criação de laços com a aluna. No início do meu estágio encontrei uma criança que não estabelecia qualquer tipo de diálogo com os professores e, apenas falava com duas ou três colegas, também agindo de uma forma muito seletiva. Com uma situação destas é quase impossível ter um conhecimento da personalidade da criança, ajudar e acompanhá-la no seu percurso escolar, fazendo face às suas dificuldades e reforçando as suas potencialidades.

Ao longo do meu estágio percebi que muitas dificuldades têm que ser superadas, não só com as crianças, mas também com os pais. Grande parte das

soluções são encontradas no meio e, não tanto, na criança. Através de momentos explorados em sala de aula, notei que, de semana para semana, a aluna apresentava algumas melhorias na sua comunicação com o professor. Até ao momento final da intervenção, pude verificar que a aluna progrediu ao nível da comunicação, apesar de, continuar bastante seletiva em comunicar com todos os alunos dentro da sala de aula, mas também no recreio. Desde que a professora falou com os pais para um possível afastamento durante a hora de almoço, verificámos que a mãe da aluna se mostrou bastante recetiva a esta mudança, mas o pai não mostrou grande abertura para deixar a sua filha brincar sozinha com os colegas no recreio.

Posso concluir que, um dos aspetos que aprendi com esta experiência-chave, foi o facto de jamais desistir de uma criança. Como professor devemos sempre incentivar, apostar no reforço positivo, para que a criança se sinta confiante na sua aprendizagem e não tenha receio em falar sempre que se torne necessário. Uma vez que o estágio supervisionado terminou no mês de dezembro, tenho conhecimento que a professora titular da turma, em conjunto com a mãe da criança e com a restante equipa educativa, reuniu esforços para melhorar a situação. Dado o término do estágio, não consegui obter mais informação sobre a situação descrita.

7.2.2. A falta de motivação de uma aluna

A minha escolha para esta experiência-chave teve em conta a importância da motivação na sala de aula para a aprendizagem, mas também para a criação de um ambiente saudável na sala de aula. A motivação escolar constitui, atualmente, uma área de investigação que, na opinião de Gutiérrez (1986)

“Permite, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. A forma como os indivíduos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, a qual denota geralmente um fator ou fatores que levam a pessoa a agir em determinada direção”. (p. 75)

É importante considerar a falta de motivação dos alunos, até porque muitos alunos desistem de aprender. É preciso combater o insucesso escolar desde as idades mais tenras. Após algumas semanas de intervenção e ao trabalhar vários exercícios com a turma, deparei-me com uma criança que dificilmente aceitava o erro. Esta

criança não se mostrava à vontade com a correção em frente aos seus colegas, mostrando-se bastante frustrada e muitas vezes amuava na sala de aula. Entendi que devia trabalhar este problema, de modo a ajudar a aluna em questão. Se a criança não tiver motivação para aprender e explorar o que o professor propõe, torna-se extremamente difícil motivá-la, tornando-se até um obstáculo à aprendizagem individual. Segundo Bandura, (1997)

“A relação ao papel das crenças de autoeficácia no funcionamento humano é que o nível de motivação, os estados efetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro” (p. 102)

Escolhi trabalhar este problema porque considero que é muito importante o professor, na sala de aula, criar momentos que envolvam os alunos nos momentos de aprendizagem. É fundamental que os alunos adquiriram conhecimentos e desenvolvam competências. Arias, (2004) afirma que:

“Os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, face às tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências; aqueles que, ao contrário, são sobretudo impulsionados por mecanismos de motivação extrínseca, o seu objetivo é apenas obter avaliações positivas”. (p. 109)

Antes de delinear várias estratégias que me ajudassem a trabalhar este problema, tive que investigar de que modo é que poderia ajudar a criança na sala de aula. Com base na citação acima transcrita, entendi que, com a motivação extrínseca, o aluno recebe uma recompensa por algum trabalho feito. O indivíduo realiza assim um trabalho porque sabe que vai ser recompensado. Este tipo de motivação a nível do ensino é pouco eficaz, porque se falha uma vez a recompensa, a motivação para a realização do trabalho diminui e, conseqüentemente, o seu rendimento e aprendizagem também. A motivação intrínseca tem origem em fatores internos ao indivíduo. Esta motivação pode ser trabalhada através dos interesses, gostos e da personalidade da criança. A partir do momento que proporcionamos à criança tarefas das quais ela goste ou que de algum modo se identifique, não existe a necessidade de oferecer recompensas pela realização do trabalho. É importante trabalhar a motivação intrínseca uma vez que, ao fomentá-la no indivíduo, esta torna-se constante, cabendo ao professor potenciar momentos que motivem os alunos para a aprendizagem de conhecimentos, crescimento pessoal e posterior felicidade.

Ressalvo que todas as práticas foram previamente analisadas e avaliadas pela professora titular da turma.

A primeira experiência posta em prática, tinha o objetivo de estimular e desenvolver a motivação da aluna, a criança em todas as dificuldades encontradas. Em todos os erros, quer orais quer escritos, tentava falar com a criança individualmente, de modo a não ferir os seus sentimentos perante todos os colegas de turma. Aplicava a estratégia do reforço positivo, já estudada e fundamentada como plano habitual nas minhas intervenções e, desse modo, motivava-a a não desistir dos exercícios perante a sua primeira falha.

Outra estratégia desenvolvida com esta aluna, foi o pensamento positivo. Apesar de ser ainda muito nova, entendi que uma atitude positiva seria uma boa solução para enfrentar os seus medos de errar, fortalecendo a sua auto-estima. Nesta estratégia, pedi à criança para falar comigo e expliquei a importância de pensar e acreditar naquilo que acreditamos. Pedi que quando estivesse com dúvidas ou triste por não conseguir, que colocasse o dedo no ar, mas também pensasse para si própria e dissesse baixinho: “vou conseguir”. Durante as minhas intervenções, foram várias as vezes que verifiquei que a aluna falava para si própria, mas acabando por desistir, colocava o dedo no ar e dizia: “Não consigo professora”. Nestas situações olhava para a aluna e incentivava a dizer o que lhe tinha ensinado e acreditar naquilo que era capaz. Esta estratégia foi fundamentada em Garrido (1990), que afirma que a motivação é um processo psicológico, uma força que tem início no interior de cada pessoa impulsionando uma ação.

Através do trabalho de motivação com esta aluna, posso dizer, que pessoalmente, foi um teste à minha própria motivação. Delinear estratégias e soluções para trabalhar este problema, revelou que o mais importante e a base de tudo é o professor. O facto de este se sentir motivado e confiante no seu trabalho ajuda imenso na criação de materiais e estratégias para ajudar a solucionar os problemas que surgem na sala de aula. A partir daí basta trabalhar e conhecer o/a aluno/a e aplicar o que aprendeu, fazendo-o crescer nos conhecimentos, mas também crescer como pessoa.

Uma vez que no futuro escolar, social e familiar, as contrariedades e percalços vão ser cada vez maiores, entendo que em tudo o que fazemos deve haver

motivação, levando à felicidade. É devido a estes fatores que posso salientar a ideia de Silva & Sá (1993), afirmando que “A aprendizagem escolar é fruto da intervenção de muitos fatores: uns extrínsecos, como as condições económicas, os métodos de ensino, os modelos educativos parentais, mas também fatores intrínsecos tais como o nível intelectual, as capacidades sensoriais” (p.73). Como futuros professores temos que estar atentos a qualquer sinal de atitude negativa por parte dos alunos e, desde logo, trabalhar contra essa atitude, revelando o que a criança tem e faz de melhor. É esse o papel do professor: cuidar da criança para o crescimento a todos os níveis; escolar, social e familiar. Definitivamente, ajudá-la a ser mais feliz. O professor no entanto não deve esquecer que a motivação dos seus alunos contribui para o sucesso escolar, pois quando o aluno se sente motivado, se esforça, e age com determinação perante as dificuldades, certamente que a aprendizagem terá um melhor desempenho. Além disso, o professor deve também perceber de que modo é que as tarefas de ensino motivam as crianças. Deve proporcionar essas mesmas tarefas, de modo a promover a curiosidade e a vontade de aprender.

Sobre esta experiência-chave desenvolvida durante o meu período de estágio supervisionado, sei que posteriormente ao término em dezembro, a professora titular da turma, continuou com a mesma estratégia de motivação e reforço positivo, durante a sua prática. Até ao término do ano letivo, a professora titular da turma, reconhece que houve uma evolução no trabalho da aluna, não desistindo à primeira dificuldade, mostrando-se mais confiante e paciente em resolver as situações problemáticas resultantes da aprendizagem.

PARTE III

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

CAPÍTULO VIII – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CEB

Neste capítulo explicitam-se as dimensões e atividades formativas desenvolvidas ao longo do estágio de prática supervisionada no 2.º CEB.

O Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, veio oficializar um novo paradigma na formação de educadores/professores para a educação dos 0 aos 12 anos. Neste sentido, o mestrado em Educação do 1.º e 2.º CEB, integrando-se no perfil 4 do referido diploma, veio dar seguimento à licenciatura em Educação Básica, habilitando para a docência nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

A Unidade Curricular (UC) Prática Educativa –2.º CEB assume especial destaque no 4.º semestre do Mestrado em Educação do 1.º e 2.º CEB, uma vez que se centra na formação nas áreas de docência do 2.º CEB e na prática de ensino supervisionada, tendo como objetivo fundamental assegurar condições de profissionalização e preparar o aluno para a futura prática profissional. Assim, esta UC apresenta a vertente de Seminário, com 90 horas de contacto, e de Estágio, com 150 horas. O Seminário foi lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra e o estágio decorreu numa escola com a qual a ESEC tem protocolo. Com esta UC favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as futuros/as professores/as, proporcionando condições de formação teórica e prática suscetíveis de habilitar ao desenvolvimento reflexivo e fundamentado de práticas educativas de qualidade. A UC organizou-se em torno de conteúdos dos domínios das Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Português e Matemática, domínios nos quais os/as estudantes sairão com habilitação profissional para a docência no 2.º CEB e nos quais realizaram estágio profissional. Deste modo, procurou-se promover a integração de saberes relevantes para a formação profissional do/a futuro/a professor/a, orientar e

apoiar a planificação e intervenção educativa, fomentar a análise e a reflexão sobre os contextos observados e vivenciados no estágio.

CAPÍTULO IX – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A caracterização apresentada neste capítulo resultou das informações recolhidas durante o período de observação inicial, que decorreu imediatamente antes da minha intervenção em sala de aula. Durante esse período os dados foram recolhidos através de consulta documental, nomeadamente os dados que dizem respeito à componente agrupamento de escolas, da observação direta na escola e em sala de aula e ainda, recorrendo às informações que resultaram dos esclarecimentos e conversas que mantivemos com as Orientadoras- Cooperantes, no que diz respeito à escola e à sala de aula.

9.1. Caracterização do contexto educativo

O Agrupamento de Escolas está situado na cidade de Coimbra. Sendo Coimbra por excelência uma cidade histórica em todos os seus factos já conhecidos, bem como é uma das cidades com a maior mística estudantil, é altamente motivante a criação de escolas neste meio. Na zona envolvente à sede de Agrupamento encontramos um nível económico médio alto caracterizando-se também por toda a panóplia alargada de serviços prestados. (shoppings, estabelecimentos de ensino público e ensino privado), pavilhão gimnodesportivo, ginásios, permitindo assim às escolas uma grande oferta de diversos meios para enquadramento e exploração caso assim se proporcione nas aulas letivas.

Sendo conhecida a importância histórica da cidade de Coimbra, não posso deixar de referir a utilidade que isso tem para a diversificação das práticas letivas, o acesso a diversos pontos de interesse e conhecimentos históricos, bem como a vivência da mística na cidade de Coimbra. Frequentam as Escolas do Agrupamento 45 alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, incluídos em diversas turmas de todos os anos de escolaridade, entre os quais 6 alunos com a medida de Currículo Específico Individual (CEI).

O Agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao

currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos complementares ao estudo na sala de aula. Esta oferta é dinamizada pelos serviços das Bibliotecas Escolares / Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), pelas Salas de Estudo, pelos Clubes, Ateliês, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, Projetos e Parcerias. Quanto aos projetos existentes na escola podemos salientar a dinamização em todas as épocas festivas – magusto, época natalícia, dia de reis, mas também a envolvência parental nas campanhas de recolha de alimentos, brinquedos e preparação da festa de Natal da escola.

A Escola Sede do Agrupamento, tem uma oferta educativa composta pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), pelo 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º; 8.º, inclui uma turma de Percurso Curricular Alternativo, e 9º anos).

Posso então apresentar qual o contexto de intervenção e qual a contribuição do agrupamento para o meio envolvente. Assim sendo, algumas das medidas propostas para este fim:

- Promoção de atividades de articulação curricular da BE/CRE com as diferentes áreas de ensino;
- Aprendizagem, nomeadamente no âmbito das literacias da leitura, da informação e média;
- Potenciação do Plano de Ação da Matemática e do Plano Nacional de Leitura como alavanca para o desenvolvimento das competências dos alunos.

9.2. Caracterização das turmas em que intervim

Durante a experiência educativa em 2.º CEB contactei com 4 turmas diferentes, de cada disciplina e apresento reflexões, que constam as respetivas caracterizações gerais das turmas que trabalhei.

9.2.1. Caracterização da turma de estágio em Português

A disciplina de Português foi lecionada à turma do 5.º E. A turma é constituída por vinte e seis alunos, sendo catorze raparigas e doze rapazes. As idades estão compreendidas entre os nove e os dez anos, sendo que, 5 alunos têm 9 anos e os restantes 10, aquando do início do ano letivo. Nenhum aluno teve retenções, quer no 1.º, quer no 2.º ciclo. Só dois alunos é que não frequentaram o ensino pré-escolar; 15 alunos vieram juntos do 4º ano. Todos os alunos têm naturalidade portuguesa, à exceção de um, que é angolano. A maior parte dos alunos vive com os pais e irmãos. A maior parte dos agregados familiares é composto por 3 e 4 elementos e vivem em andares; quase todos os alunos têm quarto próprio. Em todos os agregados há elementos a trabalhar, exceto o de um aluno, em que pai e mãe estão desempregados. Mais de metade do número de mães e dos pais têm uma situação profissional estável. Todos os alunos vivem em Coimbra à exceção de cinco, que vivem nos arredores.

As disciplinas preferidas apontadas por estes alunos são: Português, HGP; as que menos gostam e mais referidas são: Matemática, Português, Inglês e Educação Visual. O tipo de aulas mais apreciadas vai para o trabalho de grupo, seguida de aulas com audiovisuais. As qualidades mais apreciadas nos professores são a simpatia e a maneira como explicam. Os aspetos menos apreciados são a rispidez e a injustiça. Mais de metade dos alunos da turma estuda sozinhos ou acompanhados, no quarto, em casa e diariamente. Todos os alunos têm computador e 24 deles têm, acesso à internet, sendo que 2 não responderam.

9.2.2. Caracterização da turma de estágio em Ciências Naturais

A disciplina Ciências da Natureza foi lecionada a uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta turma é uma turma homogénea quanto ao nível etário, assim como no equilíbrio entre o número de rapazes (10) e raparigas (9). Verifica-se uma grande diversidade quanto à situação profissional dos pais/ encarregados de educação. A maior parte dos alunos reside na cidade de Coimbra. A função de “Encarregado de Educação” é desempenhada maioritariamente pela mãe. Existe um aluno com retenção no 1.ºCiclo. As disciplinas referenciadas como “de maior dificuldade” são: Português e Matemática. As principais falhas detetadas são: concentração, falta de

hábitos de trabalho; falta de pré-requisitos; ritmos de aprendizagem diversificados, dificuldade na organização do material escolar, baixam autoestima, participação pouco organizada, comportamentos desajustados, incumprimento de algumas regras e pouca autonomia. Saliento ainda que nesta turma existe uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

9.2.3. Caracterização da turma de estágio em História e Geografia de Portugal e Matemática

A disciplina de Matemática e de História e Geografia de Portugal foi lecionada a uma turma do 5.ºano. Esta turma é homogénea quanto ao nível etário, bem como no equilíbrio entre o número de rapazes (8) e raparigas (12). Verifica-se uma diversidade quanto à situação profissional dos pais/ encarregados de educação, pois predominam as profissões ligadas a quadros técnicos superiores (média de 15), logo seguidas de profissões ligadas a quadros médios (média 3).

A maior parte dos alunos reside na cidade de Coimbra. Existe um aluno com retenção no 1.ºCiclo. As disciplinas referenciadas como “de maior dificuldade” são: Matemática; História; Português e Inglês. As principais falhas detetadas são: concentração, falta de hábitos de trabalho, falta de pré-requisitos, ritmos de aprendizagem diversificados, dificuldade na organização do material escolar, baixa autoestima, participação pouco organizada, comportamentos desajustados, incumprimento de algumas regras e pouca autonomia. Ao longo do 1.º ciclo verificou-se a existência de 1 aluno com mudança de turma e 1 com transferência de escola. Os alunos, de um modo geral, apresentam bom aproveitamento, embora alguns tenham sido caracterizados como muito distraídos. Verificaram-se ainda três casos de alunos que foram submetidos a avaliação psicológica. Saliento ainda que nesta turma existem duas crianças referenciadas com NEE.

CAPÍTULO X - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este capítulo reúne a fundamentação teórica das práticas educativas dos quatro domínios de saber: Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática. Podemos encontrar momentos da prática letiva, bem como a reflexão e avaliação do conjunto das intervenções. Saliento que a ordem de apresentação, nada tem a ver com a realização das práticas, mas pelos conjuntos de domínios de saber.

10.1. Português

No que respeita à prática letiva de português será apresentada a fundamentação teórica sobre a qual se baseou a planificação e intervenção. De seguida apresenta-se uma reflexão sobre as práticas em contexto de estágio que subentendem as aprendizagens mais importantes que retive desta experiência.

10.1.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Português em 2ºCEB

A escola e a sala de aula são um espaço de partilha de ideias, conhecimentos, sentimentos e, por isso mesmo, o professor não é só um criador de situações de aprendizagem, mas sim um ser humano que proporciona bons momentos aos alunos para eles possam aprender, saber mais e melhor.

Ivaldina Alvarenga (2011) considera a planificação “Uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores”, (p. 30) e para melhor adequar a partilha de ideias e o espaço, o professor deve sempre planificar as suas aulas, tendo em mente a criação e desenvolvimento de situações de aprendizagem diversificadas, possibilitando aos alunos uma vasta panóplia de recursos e ferramentas que os ajudam a crescer e a adquirir o conhecimento. Mesmo que essa planificação não seja totalmente cumprida, é também um instrumento fundamental para a reflexão da aula que decorreu, e como preparação da seguinte intervenção. Considerando assim um trabalho prévio tão importante, esforcei-me para que toda a sequência de aulas fosse coerente, e para que os alunos fossem

capazes de relacionar os conteúdos aprendidos na aula anterior com a aula seguinte. Saliento então a importância do Programa de Português do Ensino Básico e das Metas Curriculares de Língua Portuguesa. Estes dois documentos foram uma referência essencial nas planificações das aulas, até porque segundo o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012,

“O ensino será orientado por Metas Curriculares cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias”.

Desta forma, cabe então ao professor organizar as suas planificações, tendo em conta um conjunto de orientações indicadas nestes dois documentos, fomentando a criação de aulas motivadoras, interessantes, e que se revelem como momentos de aprendizagem efetiva. A meu ver, a planificação também permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, construindo os objetivos, os conteúdos a trabalhar, o desenvolvimento das aulas, mas também a avaliação. Durante todo o trabalho desenvolvido em volta da criação das minhas planificações, tentei ao máximo criar uma dinâmica diferente em todas as aulas. Ao avaliar e refletir sobre essa construção, considero que todas as aulas foram dissemelhantes, não só por ter trabalhado textos diferentes como: texto narrativo, texto poético, texto de enciclopédias e dicionários, como uma obra referenciada da Educação Literária *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol. Sobre a diversidade de análise de diferentes textos, deparo-me com a importância desta prática para que as crianças conheçam diferentes tipos de escrita, diferentes tipos de estrutura, diferentes imagens gráficas, para que percebam que a leitura de algo não tem que ser apenas a leitura de livros grandes e “assustadores”. A leitura de um poema, um artigo de uma revista, uma notícia, a procura de vocábulos no dicionário são também consideradas práticas saudáveis para a motivação da leitura. Dado a importância que considero para a prática na leitura, entendo que os alunos devem ser motivados desde logo para o ler e o contar a história. Para o autor Sebastião da Gama (s/d) é importante que os alunos entendam a verdadeira essência da leitura, afirmando que “Não quero impingir versos aos meus alunos: quero abrir-lhes a janela” (p. 64). Uma das aulas

planificadas incidiu, decididamente, nesta temática. Através do vídeo *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*, os alunos trabalharam na sala de aula, por meio de diálogo e discussão entre a turma, os vários sinais explícitos e implícitos no vídeo, de modo a interpretá-los, fomentando assim a importância da leitura e dos livros na nossa vida.

Para Ivone Niza (1999) “O que distingue a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (p. 45). Durante as aulas observadas pude constatar que a turma em que fazia estágio de Português era um pouco difícil, exigindo muito do professor, ao ponto de os alunos estarem sempre a interromper as aulas. Estas foram as evidências observadas no período de estágio de intervenção, apesar do resultado das avaliações do 1º e 2º períodos, e de a turma apresentar na globalidade, segundo o conselho de turma, aproveitamento e comportamento satisfatório. Durante a observação e análise das evidências, apercebi-me de que os alunos exigiam bastante do professor que estava a lecionar a aula, e que a nível comportamental, os alunos eram barulhentos, faladores, e muito difíceis de controlar. Assim sendo, eu e o meu colega de estágio, decidimos tentar encontrar uma solução que motivasse os alunos para a aprendizagem. O nosso grande objetivo era conseguir controlar e dominar a turma, através da motivação para as situações de aprendizagem criadas durante o decorrer da aula. Deste modo, surgiu a ideia de trabalhar durante o estágio em equipas, na sala de aula. Estas seriam constituídas por filas entre 5 a 6 elementos, ficando os alunos sentados tal e qual como estavam em todas as outras aulas. A ideia lançada à turma foi a partir do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Posso afirmar, e segundo a autora acima citada, que nós, professores, transmitimos aos alunos que o sucesso de um dos membros da equipa seria o sucesso de toda a equipa, criando assim responsabilidade entre o grupo-turma. Perante a desordem ou barulho da turma provocado por certos alunos, essa mesma equipa também perdia pontos.

Considero que os alunos ficaram bastante entusiasmados com estas estratégias, pois todo o seu trabalho foi reconhecido através da atribuição de pontos ou perda de pontos, durante a apreciação do comportamento e realização de trabalho, ao longo das semanas em que os professores estagiários lecionavam as aulas.

Querendo que esta motivação funcionasse ao longo do estágio, tanto eu como o meu colega começamos então a atribuir, no final de cada semana, prémios ou benesses à equipa vencedora. Entendo que a motivação que o professor promove na sala de aula é fundamental para a aprendizagem, até porque para Cruz (2010) “A motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio” (p. 14). Durante a prática na sala de aula, também apliquei diversas estratégias tanto no início, como no decorrer na aula. Para que numa primeira abordagem existisse sempre um contexto para o trabalho a desenvolver, a seguir, pesquisei alguns vídeos ou imagens alusivas ao tema a trabalhar. A partir da sua exploração e diálogo com os alunos, desenvolvi situações de ensino e de aprendizagem. Todos os temas abordados ou trabalhados na sala de aula devem ter um contexto, fomentando até o interesse e a curiosidade nas crianças para o que vai ser desenvolvido posteriormente.

Uma das minhas grandes preocupações foi relativamente ao ensino do domínio da gramática, pois entendo que muitas vezes os alunos sentem-se retraídos, afirmando que não gostam de aprender e entender a gramática. Ora, segundo Figueiredo (2010) o ensino da gramática permite aprender-se “não só a emitir frases gramaticais corretas, mas também a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo, de forma aceitável, e em que contextos fazê-lo” (p. 166). Partindo desta citação, se o professor potenciar a aprendizagem e o ensino da gramática, articulando os conceitos, conseguindo formas e estratégias de interligar a gramática com outras aprendizagens ao longo de uma sequência de aulas, as crianças aprendem através da descoberta, devendo até relacionar essa aprendizagem com outras atividades propostas pelo professor. Deste modo, é essencial que a gramática seja sempre abordada com um contexto, e que os alunos entendam a função da gramática para a nossa vida. É importante que os alunos tomem consciência que, ao utilizarem corretamente as regras gramaticais, expressam de uma forma clara as suas ideias. Mesmo antes de entrar para a escola, o aluno já sabe construir frases e, por isso, o ensino e aprendizagem da gramática não é um ensino de raiz, mas sim um ensino faseado, inculcando aos alunos as regras do funcionamento da língua de um modo

exploratório. Apenas posteriormente ocorre a memorização, e só depois acabará por existir a compreensão, até porque

“Os alunos devem perceber sempre a importância do estudo dos fenómenos, para isso a justificação do professor sobre a utilidade do conhecimento explícito de fenómenos e a criação de situações de aplicação dos mesmos são fundamentais” (Lola Xavier, 2013, p. 145).

Ensinar gramática pela abordagem ativa da descoberta permite ao aluno conhecer a sua própria língua e usá-la de forma correta e consciente. Segundo a autora Lola Xavier (2012) os objetivos principais da abordagem ativa de descoberta são:

“Fazer compreender as grandes regularidades do funcionamento da língua; remeter para as capacidades de observação, experimentação, raciocínio dedutivo e indutivo, argumentação e contribuir para a construção progressiva dos conhecimentos gramaticais” (p. 470)

Considero assim, que esta abordagem ativa de descoberta, fomenta no aluno o espírito de investigação e exploração, tão importantes para a criação da dúvida, construção do próprio conhecimento e argumentação. É através da exploração que as crianças percebem e entendem de que modo funciona a língua. A descoberta da gramática proporciona também a criação de uma construção progressiva dos conhecimentos gramaticais, visto que é algo que eles próprios criam com o estudo, o trabalho, o debate e a dúvida, tendo apenas a orientação do professor para a construção desse conhecimento.

O domínio da leitura também esteve bastante presente durante as intervenções, uma vez que é a partir da escola que as crianças tomam o gosto pela diversidade de textos e se criam bons leitores. Durante as minhas práticas fundamentei-me na autora Bastos (1999) que refere que “A primeira leitura será sempre uma leitura individual, livre e silenciosa” (p. 289). Assim, e à exceção das aulas onde predominantemente trabalhei a obra de Alves Redol, todos os textos que seriam trabalhados em grupo- turma, foram lidos uma primeira vez individualmente e em voz silenciosa. Além de ter em conta a autora acima citada, considero que o

aluno deve interiorizar a mensagem e fazer uma primeira interpretação do texto. Além disso, o domínio da leitura é também avaliado e, por isso mesmo, cabe ao professor proporcionar algum tempo para que o aluno tenha conhecimento da entoação que deva dar ao texto, das palavras mais difíceis de ler, e até mesmo de alguns significados de vocábulos que não conheça. Bastos (1999, p. 289) afirma que “A segunda será uma leitura em voz alta, preparada, de um texto/ excerto que se quer dar a conhecer”. Uma segunda leitura na sala de aula já foi em voz alta para que toda a turma acompanhasse o que o colega estava a ler. É importante referir que algumas vezes troquei de leitor, não só para dar a possibilidade de mais alunos lerem, mas também para que todos tomassem consciência e responsabilidade para a necessidade de acompanhar a leitura que o colega estava a fazer em voz alta.

Todos os textos trabalhados estavam presentes no manual de trabalho adotado pela escola. Entendi ser importante trabalhar os textos presentes no manual, primeiro porque proporciona aos alunos a manipulação e conhecimento da informação que contém o livro deles, e em segundo porque os encarregados de educação gostam de ver os manuais que compraram serem trabalhados na sala de aula pelo professor. Ao ver que o manual estava incompleto ou desadequado, em alguns aspetos, como por exemplo para a prática através de exercícios, que entendi serem poucos para o treino gramatical, tentei contornar a situação, indicando outros exercícios previamente desenvolvidos e verificados pela professora orientadora, para melhor completar a aprendizagem dos alunos.

Perante as avaliações efetuadas e analisadas, posso afirmar que é no domínio da escrita que as crianças apresentam mais dificuldades. Torna-se então imperativo que o professor indique e trabalhe acentuadamente com os alunos, de modo a promover o crescimento e o enriquecimento vocabular. Também o processo de construção da escrita por parte dos alunos deve levar o professor a procurar abordagens didáticas, cabendo ao professor o conhecimento das aprendizagens realizadas pelos alunos, dos avanços ao longo dos tempos, das dificuldades, e assim poder procurar as estratégias pedagógicas indicadas (Ministério da Educação, 1992). Entendo que o professor deve fomentar a escrita na sala de aula, tendo em conta o Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Escrita. Este

é um dos materiais de apoio disponíveis para que o docente possa procurar sempre, consultar e orientar as suas práticas, para melhor colmatar as necessidades evidentes na aprendizagem dos alunos.

Considero que diversifiquei bastante nos recursos trabalhados, potencializando as estratégias utilizadas como forma de motivação e enriquecimento da aula, pois “Os bons professores (...) partilham saberes e experiências e mostram abertura à inovação e à mudança” (Estanqueiro, 2010, p. 121). Entendo que é importante o aprofundamento científico que o professor deve possuir, em todas as áreas, demonstrando aquilo que pode aprender com os alunos. Já Sebastião da Gama escrevia no seu Diário (s/d, p. 54) “Ser professor é dar-se”.

10.1.2. Experiências-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Português em 2.º CEB

Após a prática do ensino do Português numa turma do 2º CEB, posso concluir que este período foi um tempo de crescentes aprendizagens. O que pude presenciar nas aulas de observação foi uma turma bastante difícil de controlar a nível comportamental, muito exigente para o professor. Apraz-me constatar ter conseguido dominar a turma através das estratégias encontradas, já descritas e devidamente fundamentadas. Compreendi com estas práticas a importância do trabalho de grupo em turmas mais complicadas. Com o trabalho em equipas verifiquei que houve uma melhoria no comportamento, responsabilidade do líder pela equipa, compromisso com os restantes membros da equipa, criando uma certa mística interessante de competição, mas também entreajuda na sala de aula. Após o estágio e refletindo sobre a minha prática, considero a aplicação desta estratégia como um momento chave importantíssimo para o sucesso das minhas práticas em Português.

Entendo, também, que e sobre as planificações, o professor não deve guiar-se pelos apontamentos como se eles fossem o socorro em todas as aflições, mas considerar que o que está planificado é apenas um guião do que poderá ser a aula. Ao elaborar uma planificação é necessário que se favoreça a construção de aprendizagens significativas, através da utilização de recursos pedagógicos e de

atividades, respeitando o ritmo de cada aluno presente na sala de aula. Também “O uso das TIC em sala de aula permite criar no aluno motivação, integração e desenvolvimento de competências” (Xavier, 2003, p. 144). Nesse sentido tentei não descurar o uso de suportes tecnológicos.

É preciso que o professor olhe para os seus alunos de forma diferenciada, ajudando-os a adaptarem-se nas suas dificuldades de modo a colmatá-las, e potenciando o valor que eles têm. É importante também que o professor entenda o que é mais valorizado pelos alunos, e quais os seus interesses. Fundamentalmente, o professor deve ver a sua profissão como um meio condutor para o crescimento dos seus alunos. Ao longo das minhas intervenções, consegui aperceber-me de que se for intransigente, os alunos não ficam motivados e confiantes para a restante aula, mas se parar, nem que sejam 2 minutos, para conversar com eles sobre o jogo de futebol do dia anterior, os alunos descomprimem, divertem-se, e de um modo mais “leve” e dinâmico os alunos conseguem aprender.

Saliento que uma das estratégias que não referi na minha fundamentação, mas que entendo ser bastante importante, é o diálogo entre o professor-aluno, mas também entre aluno-aluno. É através do diálogo que o professor consegue interagir com a turma, provocando momentos de partilha de ideias, conversas, mas é também quando verifica se os alunos adquiriram os conhecimentos e avalia a consistência dos conteúdos apreendidos. É através do diálogo que o professor consegue transmitir aos alunos o entusiasmo que sente ao partilhar com eles os conhecimentos e proporcionar momentos de pura alegria na sala de aula.

Um dos momentos marcantes durante o meu estágio foi a utilização do dicionário na sala de aula. Na aula em que foi utilizado, não estava planeada a sua utilização, mas lembrei-me e arrisquei. Ao verem o dicionário, os alunos ficaram desmotivados, não queriam, e até chegaram a dizer “é uma seca”. Ao distribuir os dicionários por grupos, expliquei que os pontos seriam atribuídos à equipa com melhores resultados na pesquisa. A competição foi tão densa, mas tão construtiva, que os alunos chegaram a pedir para continuar a pesquisa na aula seguinte. Foi com muito orgulho que senti o meu esforço e trabalho a dar “frutos”. O que para aquelas

crianças era desmotivante e entediante, tornou-se um momento de brincadeira, competição, mas também um momento de aprendizagem. Desta forma, volto a evidenciar a importância de interagir com os alunos e motivá-los para a aprendizagem na sala de aula, até porque “A motivação (...) deverá ser valorizada nos contextos escolares não apenas como meio, mas também como fim em si mesma” (Simão, 2005, p. 137).

Foi então para mim perceptível, e um dos momentos-chave de todas as intervenções, que é preciso motivar as crianças, transformar o que é menos bom naquilo que é o maravilhoso. Tornar o que é único na língua materna em algo que pode ser transversal e tão usual no dia a dia daquelas crianças. Com esta prática, ficou claro na minha mente, que um professor deve possuir bastantes bases consolidadas relativamente aos domínios que procura ensinar, mas também deve procurar atualizar-se quanto à mudança e transformação da língua portuguesa. Por isso mesmo, entendo que a escola deve desenvolver saberes sobre o que é ensinar os alunos a viver. Sebastião da Gama (s/d) afirma que “Ensinar é amar” (p.54). O professor é simplesmente o mestre que ajuda os alunos a serem livres.

Em suma, e de um modo geral, aprecio este estágio de intervenção de uma forma bastante positiva, pois desafiei-me a mim própria, aprendi imenso sobre a prática na sala de aula, a gestão e controlo da turma, e penso que os alunos também gostaram das minhas aulas, através do feedback que tinha de uma aula para a outra. O auxílio da professora orientadora cooperante foi essencial, mostrando uma simpatia, cordialidade e exigência muito benéficas para o nosso trabalho como estagiários, dando as suas opiniões e sugestões, mas deixando espaço para tomarmos conta da sua turma e gerirmos a aula como um dia gostaríamos de fazer. A sua ajuda foi excelente e fundamental para que todas estas intervenções corressem tão bem.

10.2. História e Geografia de Portugal

Na fundamentação da prática de História e Geografia de Portugal é apresentada uma síntese dos momentos mais importantes, explicando as estratégias utilizadas e todo o processo envolvido ao longo de duas semanas de intervenção.

10.2.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em História e Geografia de Portugal em 2º CEB

“A história escolar, pelo facto de veicular um conjunto de valores que dão sentido à vida, ajuda à função socializadora da escola” (Félix e Roldão, 1996, p.33). A História é a ciência que estuda os acontecimentos do passado, principalmente aqueles que levaram a uma alteração na vida dos homens. Após a leitura de vários documentos associados ao Ministério da Educação (1998), talvez saliente que o ensino da História fomenta nas crianças a consciência do passado, a capacidade de avaliar a participação, os costumes e as tradições dos povos e da complexidade da sociedade. Através do ensino da História as crianças adquirem a noção do seu passado, do presente, bem como do futuro. Entendo, que durante as situações de aprendizagem, o professor deve fomentar nas crianças momentos de comparação com os acontecimentos históricos e com as vivências quotidianas e os erros cometidos pelos nossos antepassados, argumentando o que poderíamos melhorar para o nosso futuro, não pensando só em nós e naquilo que nos é importante, mas naquilo que é o mais importante para o futuro, sacrificando um pouco o presente.

Como futura professora, tenho a responsabilidade de alertar e convidar os alunos a fazerem uma análise aos acontecimentos do passado, criando mais que tudo, uma responsabilidade desde muito cedo para o bem geral e não só para o pensamento minimalista e individualista. Acredito que o ensino da História tem um papel preponderante na formação individual e social das crianças. É através da História que são fomentadas as promoções das atitudes de respeito pela diversidade cultural, uma vez que é nestas aulas que os alunos convivem com a cultura desde os povos pré-históricos, à cultura dos povos contemporâneos. Segundo a autora Maria do Céu Roldão (2002) a História deve constar no currículo por três motivos fundamentais:

“Permite aos indivíduos e às sociedades situar-se e conhecer-se, situando e conhecendo outros, contribui para o rigor e clareza da inteligibilidade do mundo, em todas as suas dimensões, constitui um instrumento indispensável de cultura e uma metodologia única de análise reflexiva sobre o real e o devir”. (p.6)

Julgo que ao lecionar as aulas a(o) professora(o) não deve ser apenas um mero informador de conhecimentos, deve fomentar o espírito crítico, o gosto pela História. O professor deve ser um contador de histórias da própria História. Deste modo as estratégias que delinee para trabalhar com os alunos na sala de aula, foram bastante diversificadas e, assim, tentei ao máximo variar os recursos apresentados e explorados pelos alunos tais como: exploração de documentos, leitura e análise do manual de trabalho, esquematização dos conteúdos, visualização e análise de vídeos, audição de poemas e leitura de histórias relacionadas com a temática. Também me preocupei em facultar fichas de trabalho para avaliar as aprendizagens feitas pelos alunos. As fichas síntese também foram bastante úteis, de modo a facilitar a esquematização de alguns conteúdos.

Ao planificar as minhas aulas também tive em conta a estrutura de acordo com Galhardo *et.al* (1983) as quais defendem que a estruturação de uma aula tem que responder a um conjunto de ideias fundamentais como, por exemplo: “Definir as metas do ensino e especificar os objetivos; selecionar os conteúdos fundamentais; desenvolver estratégias para a aquisição dos objetivos traçados; avaliar se os objetivos foram atingidos”. (p.122) Segundo estas autoras o professor deve compreender que a evolução do mundo é constante e um dos deveres do professor é a sua atualização, a adaptação às mudanças e às transformações que o ensino enfrenta diariamente. É necessário, então, um permanente conhecimento do professor, dos recursos e estratégias que pode utilizar, devendo encarar essa pesquisa como um meio de motivação e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento dos conhecimentos e comportamento dos seus alunos. Neves & Graça (1987) afirmam que motivar é criar situações que levem o indivíduo a querer aprender e incentivar é fazer com que esta motivação não esmoreça. Nas minhas aulas algumas das estratégias utilizadas para motivar os alunos foram: numa primeira intervenção, a visualização de vídeos alusivos ao tema de modo a provocar o interesse e estabelecer o diálogo através de questões de exploração de vídeo. Nestas situações o meu objetivo era (re)construir a História a partir do vídeo. Segundo Seffner (2000) :

“O professor de História é alguém que coloca os alunos em contato com os processos de construção e reconstrução do passado, ou, em outras

palavras, abre um diálogo acerca do presente valendo-se das reinterpretações a que é submetida a produção do conhecimento histórico”. (p. 27):

Torna-se, então, imperativo e após o diálogo com os alunos, fazer a sistematização dos conteúdos e a análise de documentos, de modo a garantir as suas aprendizagens. Em todas as minhas intervenções tentei diversificar as estratégias adotadas de modo a motivar os alunos para a aprendizagem. Para este efeito foram utilizados recursos considerados motivantes e estimulantes para a aprendizagem. Estes recursos foram materiais multimédia, meios audiovisuais, leitura de histórias. Considero que a utilização destes recursos é um meio facilitador na estimulação e construção do pensamento, na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Encaro que o processo de ensino deve ser uma fonte de alegria e de entusiasmo por parte do professor que fomenta no aluno uma motivação e a vontade de participar no seu processo de aprendizagem. Saliento que, nas minhas aulas, utilizei a exposição oral como estratégia capaz de desencadear o diálogo e fomentar a interação entre professor-alunos e alunos-alunos. É importante que o professor seja o mediador da turma e consiga ligar todas as situações aprendizagem, bem como as diferentes estratégias num discurso adequado e coerente para que os alunos consigam entender a História de uma maneira simples e fácil. Borrás (2001) afirma que

“O trabalho na aula não deve limitar-se à exercitação da memória a partir de ideias. Há que promover o diálogo entre o docente e o educando, baseadas por exemplo, na observação de imagens, na manipulação de objetos”. (p.78)

O diálogo é também importante para que o professor entenda se os alunos estão a compreender o que está a ser estudado na sala de aula. Para Proença (1989) “O diálogo é hoje considerado como uma importante estratégia de ensino porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula”. (p. 102)

Também uma estratégia recorrente nas minhas aulas foi a utilização do quadro negro. Este quadro tornou-se muito importante quando ocorreu a falha do

projeto numa das aulas e, assim, através deste recurso consegui esquematizar os conteúdos que os alunos copiavam para o seu caderno diário. Segundo Borrás (2001) “O tradicional quadro negro pode tornar-se num mural que facilite as contribuições de todos e a discussão coletiva de opiniões e hipóteses colocadas”(p. 45). O quadro negro facilitou a compreensão da sequência dos acontecimentos, no caso concreto, acontecimentos relativos ao início da Expansão Portuguesa. Outra das estratégias que adotei nas minhas aulas, foi a leitura e análise de documentos retirados do manual de trabalho, ou resultantes de pesquisas efetuadas por mim própria ou pelos alunos sob a minha orientação, Proença (1989) entende que:

“ O documento fornece-nos provas do passado, de acordo com a sua especificidade, sugere e, explica ou demonstra aspetos dos fenómenos históricos estudados. Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno, desde que corretamente explorado pelo professor” (p.39)

É importante que o aluno perceba que a História se conhece através da leitura e análise de documentos históricos. É então fundamental que o professor fomente nas suas aulas a leitura destes documentos para que os alunos conheçam não só a linguagem e a escrita da época, mas, de uma forma mais pormenorizada, entendam os acontecimentos que estão a estudar.

Como forma de motivação e/ou introdução dos temas lecionados e de avaliação dos conteúdos, utilizei vídeos ou filmes que promovessem o gosto pela aprendizagem da disciplina, na sequência de Kátia Maria Abud (2003) quando refere as várias vantagens sobre a utilização de filmes no ensino, visando, em particular, a possibilidade de construção do conhecimento e da consciência histórica. Segundo esta autora “Os defensores das propostas da Escola Nova sugeriram a utilização dos recursos audiovisuais, em especial do cinema”. Esse incentivo do uso do cinema como recurso didático visava uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para os alunos.

“Ao serem analisadas (as imagens), estas permitem que se compreenda melhor os aspetos que os currículos escolares propõem. Processam ainda

outros símbolos amplamente culturais e sociais, mediante os quais apresentam uma certa imagem do mundo, que devem possibilitar ao aluno que desenvolva a análise crítica do mundo no qual vive. Além disso, acarretam outras instâncias de referências como comportamentos, moda e vocabulário” (p.183).

Na verdade, os filmes têm despertado o interesse dos professores como recurso didático a ser adotado na sala de aula, mas considero que a utilização de um filme deve ser preparada previamente através da escolha dos momentos mais significativos e do tempo de visualização, de modo a que esta estratégia seja eficaz na medida em que propicia aprendizagens efetivas. Após a visualização do filme, deve ser fomentada a discussão na turma, para sistematização das aprendizagens realizadas.

Em suma, entendo a importância de diversificar as estratégias no ensino, uma vez que, desta forma, motivam-se os alunos, fá-los despertar para os conhecimentos, as vivências e a criatividade que têm dentro de si. Cabe então ao professor, despertar essas competências. Neves & Ferreira (2003) desenvolvem a ideia de que os professores devem ser capazes de desenvolver competências como:

“O desenvolvimento do espírito crítico, atitudes de tolerância e respeito pelos outros; a compreensão de que eles próprios são parte de um país, de uma comunidade e de um mundo com uma herança e história próprias; construção da identidade pessoal; (...) a valorização de diferentes saberes e cultura; o gosto pela memória coletiva e a consciência da identidade nacional”. (p. 15)

Mesmo assim não deixo de acreditar que o professor deve ser também e, principalmente, amigo e companheiro daquelas crianças.

10.2.2. Experiências – chave – Reflexão sobre as práticas de História e Geografia de Portugal em 2.º CEB

A História é, efetivamente, uma disciplina única na capacidade de desenvolvimento do espírito crítico e de comunicação, e portanto, na formação do cidadão (Neves & Ferreira, 2003). Ao terminar o meu percurso pelo ensino da

História e Geografia de Portugal tenho a plena consciência que, quando se trata de um ato educativo, o professor deve ter a preocupação de se preocupar com os seus conhecimentos e dominar cientificamente os conteúdos, mas deve estar também ciente dos seus saberes de carácter didático e pedagógico. Cabe, então, ao professor tornar o ensino da História em momentos de aprendizagem aliciantes, através de estratégias e recursos que proporcionem o gosto e o interesse por este domínio de saber.

Ao planificar as minhas aulas, tive em conta a caracterização da turma. Procurei estar preparada para responder às necessidades dos alunos, uma vez que não existiam problemas de comportamento, porém existiam dois alunos com NEE. Estes alunos não condicionavam a planificação, nem obrigavam à alteração da condução da aula, mas, ainda assim, precisavam de um acompanhamento diferente dos restantes alunos. Para gerir a aula de duas formas, ou seja, para que os alunos com NEE conseguissem entender alguns acontecimentos históricos, foi necessária alguma flexibilidade na construção da planificação, bem como na elaboração das fichas de apoio, e trabalhos síntese. Para estes alunos existia alguma diferenciação curricular dos restantes colegas, mas procurei manter os objetivos e as competências a alcançar. Para Maria Rebelo (2011) “A forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos (...) no intuito de promover o sucesso da inclusão de todos os alunos na escola” (p. 22). Assim, tive o cuidado de realizar trabalhos/esquemas para levar para a aula, e enquanto os restantes alunos copiavam do quadro, os alunos com NEE tinham o esquema que eu ajudava a analisar, proporcionando a estes alunos a oportunidade de aprender e conhecer a História de Portugal.

Durante a planificação das aulas tentei conceber diversas estratégias para aplicar na sala de aula, segundo defendido pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2009) afirmando que deve-se utilizar a tecnologia na aprendizagem, trabalhando com programas específicos que veiculem informação histórico-geográficas. Assim, recorri com bastante frequência às TIC, para mostrar vídeos, animações, música, mas também a projeção de imagens e documentos para análise em conjunto com todo o grupo/turma. Recorri à utilização das TIC para diferentes fins. Em alguns momentos, utilizei para introduzir um tema (Vídeo de introdução ao Cerco de Lisboa), como

exploração de imagens (mapas sobre a localização no espaço do Cabo Bojador), ou como sistematização dos temas abordados (Projeção do vídeo de José Hermano Saraiva sobre a Morte do Conde Andeiro). Entendo que os recursos multimédia ajudam a compreender a informação, a envolver o aluno na sua própria aprendizagem, para realizar práticas ativas mas, também, estimulam a memória visual, auxiliando o estudo e facilitando a construção do conhecimento pelo aluno. Mesmo assim, é importante que o professor entenda que estes recursos devem ser utilizados como um meio para proporcionar aulas ativas e estimulantes, sem, no entanto, deixar de explorar e promover outras situações de ensino e de aprendizagem que visem fomentar, nos alunos, o hábito de pesquisar e de formular questões.

Um das mais notórias participações dos alunos, foi durante a visita de estudo à Sé Velha de Coimbra, planeada e organizada pelos professores estagiários, com o auxílio da professora orientadora e professora cooperante. Esta visita foi muito proveitosa, porque a descoberta dos conhecimentos foi muito ativa. Os alunos acabaram por aprender pela descoberta, conhecendo a Sé Velha de Coimbra, nomeadamente os diferentes estilos arquitetónicos e a mística da sua história, através da visita de estudo.

A visita de estudo, em minha opinião, é uma das estratégias que estimula os alunos, pois é muito motivante para os alunos aprenderem fora do espaço escolar. Os alunos gostam bastante da parte lúdica da visita de estudo, mas também a interação com o professor de uma maneira diferente que não é possível existir dentro da sala de aula.

“A visita de estudo tem múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas; de entre elas destacam-se as que decorrem da relação de proximidade entre professores e alunos. Num outro registo, num outro contexto de trabalho, o clima interpessoal melhora. E, muitas vezes, mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que se proporcionam” Fernandes (1982,p. 89)

É importante então que o professor consiga aproveitar esta motivação extra para que os alunos aprendam no “terreno”, até porque segundo Fernandes (1982) um

dos objetivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, “Promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade”. Perante este autor, a visita de estudo é a melhor prática para promover o conhecimento do meio envolvente, fomentando a aprendizagem pela descoberta.

O ensino na escola, nas salas de aula, foi muito benéfico para o meu crescimento como futura docente. Posso dizer que senti os alunos muito motivados e bastante entusiasmados para aprenderem mais. Perceber o que os alunos sabiam, e a partir daí, construir as aulas foi bastante gratificante. Gostei de ver a motivação e entusiasmo dos alunos ao ouvirem “as histórias dentro da História” que ia contando. Foi um motivo de felicidade sentir que as aulas corriam bem e que os alunos gostavam de aprender. É importante o professor passar para os alunos o seu entusiasmo, compreendê-los e centrar-se também no conhecimento das crianças, até porque não são só os alunos que têm a aprender com os professores, também os professores têm muito a aprender com os alunos. “Em vez de mostrar a arrogância de quem se julga dono do saber, o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo” (Bertocello & Rossete, 2008, p.2).

Como docente é importante ouvir os alunos, atendendo que os professores também erram, e por mais esclarecedores que possamos tentar ser, surgem sempre dúvidas. O professor na sala de aula não é uma fonte de conhecimentos, mas um mentor para a construção dos conhecimentos. O professor deve apenas ser um orientador para solucionar determinadas situações. Nesta situação, considero que os alunos com quem trabalhei, deram um contributo muito grande para a dinâmica das aulas lecionadas. A turma com a qual trabalhei era muito dinâmica, respondendo positivamente a todas as tarefas e atividades propostas. Realço, ainda, que o sucesso na minha aprendizagem foi partilhado pela ajuda e motivação dos alunos, mas também de todos os professores que me acompanharam e ajudaram nesta caminhada no domínio da História e Geografia de Portugal.

10.3. Matemática

Na prática de Matemática é apresentada uma síntese dos momentos mais significativos e experienciados no decorrer do estágio. Além disso, são expostas estratégias utilizadas, bem como os materiais usados exemplificando determinados momentos de aulas.

10.3.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Matemática em 2.ºCEB

A prática letiva foi implementada numa turma de 24 alunos do 5º ano do Ensino Básico, de uma escola pública do distrito de Coimbra. Os conteúdos lecionados pertenciam ao domínio da Geometria e Medida, tópico “propriedades geométricas” e foram lecionados em sequência, 6 aulas de 90 minutos cada. Os objetivos específicos dessa sequência foram: identificar num triângulo os ângulos externos; reconhecer que a amplitude de um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes (1ª aula); construir triângulos, tendo em conta os critérios de igualdade de triângulos: LLL; LAL e ALA (2ª, 3ª e 4ª aula); reconhecer que “num triângulo a lados iguais opõem-se ângulos iguais e reciprocamente” e reconhecer que “em triângulos iguais a lados iguais opõem-se ângulos iguais”; saber que num triângulo a medida do comprimento de qualquer lado é menor do que a soma das medidas dos comprimentos dos outros dois e maior do que a respetiva diferença (5ª aula); consolidar os conhecimentos anteriores através da realização de situações problemáticas (6ª aula).

A fundamentação da prática vai ter em conta o conhecimento que um professor deve ter para ensinar segundo *Ball et.al (2008)* que são: conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico do conteúdo, ver figura 4.

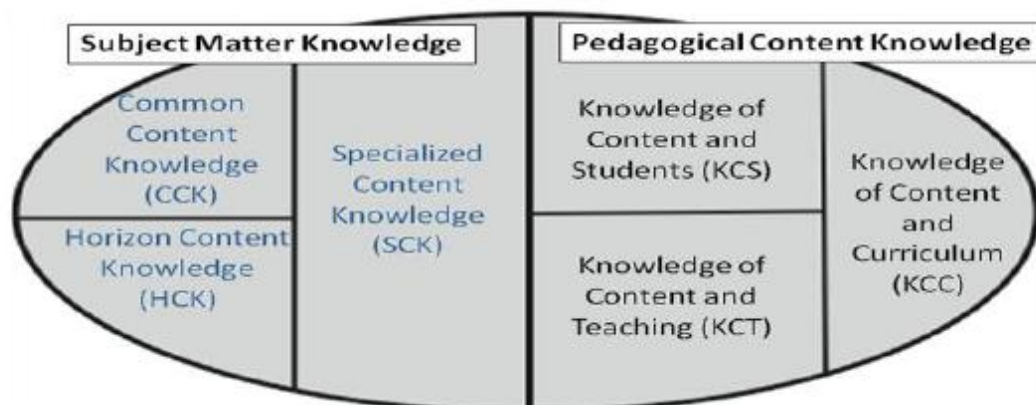


Figura 4 – Conhecimentos que um professor deve ter para ensinar (Ball *et.al*, 2008)

O conhecimento da matéria envolve três subdomínios: conhecimento comum do conteúdo; conhecimento especializado do conteúdo e conhecimento do horizonte matemático. O conhecimento pedagógico do conteúdo engloba também três subdomínios: conhecimento do conteúdo e do ensino, conhecimento do conteúdo e dos estudantes e conhecimento do currículo. O conhecimento comum do conteúdo tem haver por exemplo com o professor saber se a resposta do aluno é correta relativamente à definição do conceito ou objeto e como conduzir um procedimento ou um algoritmo. O conhecimento especializado do conteúdo exige ao professor ser capaz por exemplo de modelar a aritmética dos inteiros usando diferentes representações. O conhecimento do horizonte matemático, descreve um tipo de visão maior da extensão matemática que o ensino exige. O conhecimento do conteúdo e dos estudantes tem a ver com a necessidade de os professores anteciparem o que os alunos pensam, interpretar o pensamento dos alunos, as possíveis respostas, e detetar as dificuldades que podem sentir. Também proporcionar situações em que ocorram interações entre a compreensão matemática e o conhecimento do pensamento matemático dos alunos. O conhecimento do conteúdo e do ensino é entendido como a capacidade do professor conceber e sequenciar o ensino, escolher tarefas para o ensino, identificar diferentes métodos para ensinar e avaliar vantagens e desvantagens para o uso de representações específicas. O conhecimento do currículo, que tem a ver por exemplo com uma gama de

programas concebidos para o ensino de um tópico matemático, para um dado nível, e de uma variedade de materiais didáticos disponíveis.

No sentido de aprofundar o conteúdo a lecionar, acima mencionado foram examinados alguns documentos dos quais destaco: *Visualização espacial: algumas atividades* (Matos & Gordo, 1993); *Elementary Mathematics for Teachers* (Parker & Baldrige, 2008) e “*A dynamic way to teach angle and angle measure*” (Wilson & Adams, 1992). Foram também analisados com pormenor, o *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (Bívar et al., 2013); e o manual de matemática *MSI- Matemática sob investigação* (Conceição et al., 2013), recurso regularmente utilizado pela turma. O manual serve de mediador da comunicação matemática entre o professor e o aluno, quer ao nível dos conteúdos a abordar, quer no que respeita às tarefas a desenvolver (Gonçalves, 2009).

O *Programa de Matemática do Ensino Básico*, PMEB (Bivar et al., 2013) define as seguintes metas para o domínio da geometria, relativamente ao tópico “propriedades geométricas”: “utilizar corretamente os termos «ângulo interno», «ângulo externo» e «ângulo adjacente a um lado» de um polígono”; “reconhecer que um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes”; “construir triângulos dados os comprimentos dos lados, reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LLL de igualdade de triângulos»”; “construir triângulos dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LAL de igualdade de triângulos» ” e “construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério ALA de igualdade de triângulos»”; “reconhecer que num triângulo a lados iguais opõem-se ângulos iguais e reciprocamente”; “reconhecer que em triângulos iguais a lados iguais opõem-se também ângulos iguais e reciprocamente e “saber que

num triângulo ao maior lado opõe-se o maior ângulo e ao menor lado opõe-se o menor ângulo, e vice-versa”.

O PMEB sugere ainda a realização de diversas tarefas que envolvem a utilização de instrumentos de desenho e de medida (régua, esquadro, compasso e transferidor), e sendo desejável que os alunos adquiram destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos. Nas aulas da sequência de ensino utilizaram-se os seguintes materiais: folha de papel A4, cola, régua, compasso, transferidor, cartolina e palhinhas de plástico de diferentes comprimentos. Estes materiais foram utilizados para: medir ângulos, provar que a medida de um ângulo externo de um triângulo é igual à soma das medidas dos ângulos internos não adjacentes (1ª aula); construir os triângulos separadamente, no sentido de se conhecer os critérios de igualdade de triângulos (2ª, 3ª e 4ª aula); compreender que num triângulo qualquer medida do comprimento de qualquer lado é menor do que a soma das medidas dos comprimentos dos outros dois e maior do que a respetiva diferença (5ª aula); permitir aos alunos consolidar os conhecimentos através de situações problemáticas (6ª aula).

No PMEB, sublinha-se também que qualquer que seja o tipo de avaliação, esta deve ser concretizada por referência às Metas Curriculares e deve permitir realizar um diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno. O processo avaliativo feito pelo professor, permite apreciar o progresso dos alunos, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem (Ponte, 2007). A avaliação feita na sequência de ensino foi fundamentalmente formativa e seguiu as ideias de Santos (2013), a qual é centrada nos alunos, é um processo de regulação externo ao aluno e da responsabilidade do professor, cujo o objetivo é compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a situações educativas propostas. Logo, o foco é a interpretação dos processos mentais que os alunos utilizam na resolução das tarefas. A avaliação formativa foi feita através da observação dos alunos, e de feedback oral e escrito dado à turma ou individualmente, tendo em conta sobretudo a linguagem utilizada pelos alunos e as suas produções escritas. Dias & Santos (2013) afirmam que se deve dar

primazia ao *feedback* escrito, ou escrita avaliativa. O grande propósito deste *feedback*, em contexto de sala de aula, é promover nos alunos a autonomia, a eficácia e a capacidade de trabalharem por si mesmos. Desta forma, o professor pode contribuir para a autorregulação pelos alunos das aprendizagens matemáticas. Isto é fazer com que o aluno consiga avaliar o seu desempenho em determinada tarefa, fazendo as devidas correções, quando necessário.

As tarefas são o âmago das aprendizagens dos alunos, elas devem ser ricas e desafiadoras para a construção de saberes e competências dos alunos, (Stein & Smith, 2009) e segundo eles podem sofrer três fases: (ver a figura 5). Os professores podem trazer para o contexto de sala de aula tarefas que pedem ao aluno a execução de um processo memorizado ou tarefas que exijam dos alunos um pensamento conceptual e que os estimulem a fazer conexões.

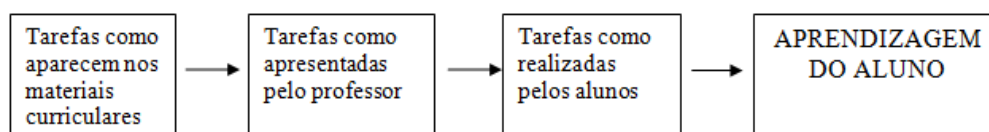


Figura 5 As três fases de aprendizagem (Stein, 2009)

Durante as aulas de sequência de ensino estive atenta àquelas fases das tarefas acima mencionadas, não só para perceber o raciocínio dos alunos, como para medir a eficiência das tarefas e o tipo de aprendizagens que o aluno se apropriou. As tarefas da sequência de ensino vão ser designadas nesta fundamentação, usando a nomenclatura de Ponte (2005), a qual distingue quatro tipos de tarefas: exercícios, problemas, tarefas de exploração e tarefas de investigação. Os exercícios são tarefas onde os alunos já conhecem o processo de resolução, e servem basicamente para consolidar aprendizagens. O problema, apesar de serem tarefas explícitas, o seu processo de resolução é desconhecido dos alunos. São questões matemáticas cujo grau de dificuldade é apreciável e devem possuir um carácter desafiador, incutindo nos alunos o gosto pela descoberta. As tarefas de exploração e as tarefas de investigação diferem no seu grau de desafio. As tarefas de exploração são tarefas de desafio reduzido e abertas, enquanto as tarefas de investigação são tarefas sempre abertas e com

um grau de desafio elevado. As tarefas de investigação promovem o envolvimento dos alunos, pois requerem a sua participação ativa desde a primeira fase do processo – a formulação de questões a resolver.

Nesta prática letiva foram trabalhadas situações problemáticas de diferente natureza, muitas vezes retiradas do manual de Matemática da turma e constituíram fundamentalmente: exercícios, problemas e explorações. A título de exemplo apresenta-se um exercício feito na 1ª aula, em que foi pedido aos alunos que com um transferidor medissem a amplitude dos ângulos de um triângulo, de modo a verificar que a soma das amplitudes de um triângulo é de 180° . Na 2ª aula da sequência, os alunos trabalharam uma situação problemática que consistiu na construção de dois triângulos que deveriam satisfazer o seguinte critério de igualdade de triângulos: L-L-L (os comprimentos indicados para os três lados foram 4cm; 3cm; e 2cm). De seguida, por sobreposição dos referidos triângulos, foi verificado que as figuras eram congruentes. Na 5ª aula, os alunos trabalharam uma tarefa de exploração para inferirem e conhecerem as propriedades relativas à desigualdade triangular, (trabalhando a pares, com palhinhas de diferentes comprimentos, os alunos exploraram também as possibilidades de construir triângulos, ou de não os poder construir).

As estratégias de ensino utilizadas na aula, foram variadas, e a estratégia do questionamento foi frequentemente usada. Algumas vezes as tarefas na aula eram trabalhadas em grande grupo, outras vezes os alunos trabalhavam individualmente ou em pares. Também os conhecimentos prévios dos alunos eram auscultados, e a partir deles desenvolvia-se as novas ideias matemáticas, sempre atenta a captar as dificuldades matemáticas evidenciadas pelos alunos. Na 1ª aula da sequência, por exemplo, os alunos foram questionados sobre a soma das amplitudes dos ângulos internos de um triângulo e ao se verificar que nem todos os alunos sabiam este facto, foram propostas várias tarefas para que os alunos se apropriarem desta propriedade dos triângulos. Muitas vezes discussões com toda a turma eram promovidas e orquestradas, para que os

alunos apresentassem e analisassem os seus resultados, e a professora implementava na turma feedbacks avaliativos. As conclusões eram tiradas e escritas como resumo, pelos alunos, nos respetivos cadernos diários. Orquestrar discussões matemáticas produtivas é uma estratégia de ensino onde professor torna-se numa espécie de maestro, deixando os alunos apresentarem diferentes estratégias de resolução para chegarem a uma solução (Stein, 2009)

10.3.2. Experiências – chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Matemática em 2º CEB

Posso enumerar três momentos fundamentais desta prática letiva: a observação de aulas (tanto da professora cooperante titular da turma de estágio, como as do estagiário que partilhava comigo aquela turma); a implementação de aulas e reflexão. A observação das aulas da professora cooperante, que durou duas semanas, foi muito importante para: ter uma caracterização da turma (dois alunos tinham NEE), conhecer as respetivas rotinas; as dificuldades matemáticas dos alunos; a forma como a professora titular interagia com a turma e as suas estratégias de ensino.

Para a observação das aulas do colega de estágio, que durou 2 semanas, foi-me solicitado que identificasse: pontos críticos dessas aulas; o que faria se fosse a professora e o que os alunos de facto aprenderam. As aulas lecionadas pelo estagiário estavam no seguimento das aulas por mim implementadas, assim, foi importante perceber, por observação, as aprendizagens que os alunos tinham desenvolvido nas minhas aulas, e as dificuldades que eles evidenciavam. O ponto crítico que talvez possa assinalar é que na sua quarta aula, o professor pretendeu que os seus alunos classificassem quadriláteros de forma hierárquica (quadrado, losango e retângulo), contudo as questões propostas pareceram-se pouco adequadas. Os alunos evidenciavam dificuldades e o questionamento continuou a ser feito da mesma forma. Se tivesse sido eu a lecionar aquela aula, colocava talvez questões mais específicas como por exemplo: quantos vértices tem cada figura apresentada? Todos os quadriláteros têm os lados paralelos dois a dois? Todos os ângulos são iguais? Os lados têm o mesmo comprimento? E a partir de algumas questões como estas, fazer com que os alunos pudessem

chegar a uma classificação hierárquica daqueles polígonos. As aprendizagens dos alunos por mim observadas foram: identificar paralelogramos como quadriláteros de lados paralelos dois a dois; e reconhecer que num paralelogramo lados e ângulos opostos são iguais.

Para a implementação da sequência de aulas, desta prática, houve necessidade de proceder à planificação dessas mesmas aulas. As planificações sofreram sucessivos melhoramentos devido às sugestões dadas pela professora cooperante e pela professora da ESEC, e pelas reflexões pós-aulas, já que as planificações desenvolvidas tinham um carácter dinâmico e eram concebidas em função das aulas anteriormente implementadas. Existiram ao longo da prática educativa, dificuldades relacionadas com o ato de ensinar, fundamentalmente, na elaboração das sequências de ensino; como deveria ser iniciado e desenvolvida a abordagem de um conteúdo novo, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos; o antecipar das respostas dos alunos; o formular de questões que potenciasses o desenrolar do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o fazer com que os alunos construíssem o conhecimento.

Foi muito importante a reflexão, antes, durante e pós-aulas, pois houve a oportunidade de repensar a ação, planejar soluções alternativas de forma, a viabilizar uma aprendizagem significativa para os alunos. Refletindo agora sobre a implementação das aulas, considero que se fosse implementar novamente aquela sequência, alterava algumas decisões. Na quarta aula, numa tarefa onde os alunos tinham que construir num círculo triângulos congruentes, a professora começou por pedir a construção dos seguintes objetos matemáticos: raio de uma circunferência e diâmetros perpendiculares desse mesmo círculo, sem previamente saber se os alunos ainda dominavam esses conceitos. Quando os alunos trabalham em grupo, parece-me importante que a turma seja dividida apenas em pares, pois é difícil gerir os grupos grandes uma vez que os alunos com mais dificuldades distraiam-se e não apreendem os

conceitos desejados, sendo uma estratégia que apenas potenciou a brincadeira e a distração para alguns dos alunos.

Tendo em conta o *feedback* que foi dado aos alunos, as interações que se geraram na turma e as produções escritas dos alunos ao longo das aulas, parece poder inferir-se que a maioria dos alunos evidenciaram dificuldades em: identificar e medir ângulos; usar linguagem matemática para justificar os cálculos; manusear o compasso, régua e transferidor na construção dos triângulos; classificar triângulos quanto aos lados e quanto à amplitude dos ângulos e aplicar os critérios de igualdade; justificar a congruência de triângulos através dos critérios de igualdade de triângulos. Contudo no fim da sequência de ensino, a maioria dos alunos já se tinham apropriado das aprendizagens relacionadas com as dificuldades que foram atrás mencionadas.

Refletindo novamente sobre esta prática letiva, saliento que senti necessidade de um aprofundamento do conhecimento científico e pedagógico, talvez necessidade de pesquisa bibliográfica, e sobretudo o uso em aulas futuras a leccionar de uma linguagem matemática adequada e rigorosa. Considero então que o conhecimento matemático para ensinar que um professor deve ter segundo Ball *et al.* (2008), conhecimento especializado do conteúdo; conhecimento do conteúdo e dos estudantes e o conhecimento do conteúdo e do ensino, estiveram muito presentes nesta prática letiva e o seu desenvolvimento que iniciou aqui nesta prática, precisa ser incrementado e refletido à medida que o desenvolvimento profissional de estagiária for crescendo.

10.4. Ciências Naturais

Na prática de Ciências Naturais é apresentada uma síntese dos momentos mais significativos vivenciados ao longo de duas semanas. Será exposta uma fundamentação das decisões e estratégias tomadas, bem como uma reflexão de toda a prática letiva.

10.4.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB

No estágio de prática educativa 2º CEB, numa turma em que lecionei do 5º ano, o tema abordado das aulas foi “A importância da água para os seres vivos”. A Organização Mundial da Saúde apresenta o Histórico da Questão sobre a água com uma citação, que a meu ver, reflete a importância da água para a vida de todos os seres do ecossistema terrestre “Un agua potable segura y un saneamiento básico son intrínsecos a la supervivencia, el bienestar y la dignidad humanos” Secretario General de las Naciones Unidas Ban Ki-moon. Analisando esta citação, entendo que todos os seres vivos, indistintamente, dependem do recurso hídrico potável para viver. No entanto, por maior importância que tenha para a vida no planeta, as pessoas continuam a desperdiçar e a poluir a água, não tendo em conta o quanto ela é essencial na vida de todos. A água é o único recurso natural que está associado a todos os aspetos da civilização humana, desde o desenvolvimento agrícola e industrial aos valores culturais e religiosos da sociedade. É um recurso natural essencial, seja como componente bioquímico de seres vivos, ou como meio de vida de várias espécies vegetais e animais. Por isso mesmo, considero que é no ensino e através de mensagens explícitas, que o professor cria situações de aprendizagem, através de exposição oral, imagens, vídeos e outros recursos, que pode fazer a diferença como as crianças veem a importância da água. Segundo a Organização Mundial de Saúde “Apesar de a água ocupar aproximadamente 70% da superfície terrestre, somente 3% dessa água é doce”. Torna-se então imperativo que nas salas de aula de qualquer país, a professora incentive os seus alunos, não só nas salas de aulas, mas através de projetos escolares, visitas de estudo, etc... seguindo uma vasta panóplia de recursos e estratégias, fomentando nas crianças e adolescentes, uma consciencialização para a poupança da água, mas também uma perceção real das consequências que a falta deste recurso hídrico acarreta para toda a humanidade. É fundamental que desde muito cedo, nas escolas, em casa, os alunos fiquem alertados para estes factos, de modo a ganharem noção das consequências dos seus atos negativos, não só para a sua geração, mas também para os animais e gerações futuras.

Sendo importante a abordagem destes temas, tão frágeis, mas tão essenciais para o crescimento humano e para a beleza da natureza, entendo que o ensino das Ciências da Natureza é fundamental desde os primeiros anos de escolaridade e, deste modo, é essencial promover uma educação para a compreensão e para o desenvolvimento de uma atitude científica na resposta aos problemas. “Promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interação com a realidade natural” Santos, (2001). Considero que, desta forma e proporcionando às crianças a ligação do estudo e compreensão das ciências com o seu mundo, o professor é na educação formal, o primeiro responsável para que os alunos adquiram os conhecimentos científicos úteis em diferentes problemas do quotidiano. É também importante que o professor, no estudo e no início de construção da planificação da sua aula, e depois na sua concretização, deva fomentar nos seus alunos o desenvolvimento de capacidades ligadas à resolução de problemas. Assim, o professor deve criar situações para que argumentem de modo enriquecedor.

Em qualquer tipo de aprendizagem proporcionada na sala de aula, o professor deve ter em conta uma perspectiva construtivista, uma vez que o aluno aprende através da construção do seu próprio conhecimento. O professor deve desenvolver oportunidades de aprendizagem e aproveitamento nos alunos, criando métodos e recursos que levem a resultados positivos sobre aquilo que lecionou, e fazendo com que os alunos reflitam sobre o que aprenderam. Como futura professora, reconheço que é necessário estar permanentemente atualizada e evoluir, de acordo com as novas investigações e estudos, permitindo aos alunos também uma aprendizagem nova, ousada e de acordo com o desenvolvimento dos conteúdos a lecionar. Segundo Yagger (1991):

“O professor construtivista deve usar o pensamento, os conhecimentos e experiências dos alunos para orientar as aulas, (...) encoraja os alunos a trocar ideias entre si e fomentar o trabalho de grupo, (...) fomenta a comunicação de resultados por parte dos alunos” (p.107).

Na minha opinião, é importante esta perspectiva, uma vez que os alunos se envolvem ativamente na aprendizagem, valorizando o pensamento divergente e

criativo e acrescentando valor a todas as perspectivas e opiniões trocadas entre eles na sala de aula. É importante também a troca e partilha de pesquisas e conhecimentos, uma vez que o erro não é um problema, mas sim uma oportunidade de aprendizagem de todos. Foi através de todos estes fundamentos que aprofundei a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP). Esta metodologia promove o desenvolvimento da autonomia dos alunos e do seu pensamento crítico, permitindo também que o aluno desenvolva competências essenciais para uma aprendizagem ao nível dos conteúdos de Ciências da Natureza.

“A ABRP baseia-se no princípio de usar problemas do quotidiano como um ponto de partida para a aprendizagem, trabalhando os alunos em pequenos grupos de modo a alcançarem os seus objetivos” (Lambros, 2004, p. 76).

Não tendo tido possibilidade de serem os alunos a colocar os problemas, optei por escolher uma questão para os alunos desenvolverem na sala de aula. Esta metodologia leva à discussão entre os alunos, o levantamento de questões e a vontade de descobrir algo relevante para as suas vidas pessoais. Os alunos colaboram então de forma participativa, mostrando aos colegas as suas opiniões, e através do diálogo entre a turma chegam às principais conclusões. Neste processo, o professor é, assim, um mediador que ajuda o aluno a construir o seu próprio conhecimento e a desenvolver-se como cidadão. Para o sucesso desta aprendizagem na sala de aula, é essencial que os alunos se sintam motivados, cativados para os conteúdos a lecionar, mas é também estritamente necessário que os alunos já tenham em mente alguma pesquisa e algum trabalho elaborado, permitindo assim um crescimento de conhecimentos na sala de aula, com a partilha de experiências. Para colocar em prática esta aprendizagem baseada na resolução de problemas, e além de me fundamentar e investigar objetivamente o que é, e como se desenvolve, penso que é muito importante o professor construir bons materiais e ótimas planificações de modo a delinear estrategicamente todo o trabalho a desenvolver com os alunos. Sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula, fomentando o desenvolvimento da aprendizagem pela abordagem da resolução de problema, é minha opinião, que a utilização da aprendizagem baseada na resolução de problemas contribui para a

atualização científica dos professores de forma a melhorarem as suas práticas letivas, promove uma aprendizagem de metodologias didaticamente atualizadas, potenciando a elaboração de planificações inovadoras e a melhoria das práticas de sala de aula; auxilia na construção de materiais didáticos atualizados do ponto de vista científico e motivador para a aprendizagem - cenários de problematização, fichas de monitorização, grelhas de observação, contribui para que as aulas sejam motivantes para os alunos e que promovam o desenvolvimento do espírito crítico e a competição dos alunos. Esta abordagem permite, não só ao aluno, uma perspetiva diferente de ensino, mas também fomenta, no docente, uma ousadia, não ficando refém dos conhecimentos que desfruta até então. Não se deve inibir do seu trabalho como educador, motivador, transmissor de conhecimentos. Neste tipo de aprendizagem, o professor desempenha um papel de orientador do grupo turma, e dos grupos de trabalho. Assim intervêm em todos os momentos que entende ser necessário, esclarecendo as dúvidas que surgem no meio do grupo turma, mas também deve incentivar os alunos a saber mais, explorar mais, fazendo questões que promovam a curiosidade, facilitando a sua aprendizagem e compreensão dos conteúdos a explorar.

Na planificação e exploração desta aprendizagem e após a apresentação do cenário a trabalhar, a interpretação e compreensão das questões-problema, a clareza dos factos bem como a avaliação das hipóteses através da investigação, mostra as evidências e as soluções. Cabe ao professor avaliar as aprendizagens exploradas e efetuadas no decorrer da aula. Torna-se essencial um processo de avaliação dinâmico, que permite ajustar as aquisições das aprendizagens, bem como o impulsionamento do conhecimento. É importante que, durante este processo de avaliação, o professor transmita um feedback aos alunos, potenciando as situações de ensino e de aprendizagem, refletindo o decorrer das aulas, bem como a participação e dinâmica dos alunos na sala de aula.

Mais do que todas as estratégias estudadas ou planeadas para aplicação na sala de aula, é importante não esquecer que é o professor o principal impulsionador para a aprendizagem construtivista do aluno. É fundamental que o aluno aprenda por si próprio, até porque “O aluno aprende por si próprio, analisando e avaliando a informação para compreender e resolver o problema” Chin e Chia (2004, p. 67).

Deste modo, durante a planificação das minhas aulas de Ciências da Natureza, tive em conta o autor Wadsworth (1984) ao afirmar que o professor deverá desenvolver um conjunto de estratégias que permitam o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo este autor, cabe ao docente, durante a planificação das suas aulas,

"Criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam ativas (...), encorajar a criança a encontrar por si própria as respostas, a partir da atividade sobre os objetos (...) permitir a interação com os outros, (...) dar o tempo necessário para a realização das tarefas e proporcionar os materiais adequados e desenvolver tarefas estimulantes e de acordo com o seu nível cognitivo" (p.99).

As minhas práticas, fundamentadas com este autor, foram essencialmente baseadas na construção do conhecimento pelos alunos através de experiências, elaboração de esquemas, e trabalhos de grupo.

Durante a construção das minhas planificações de Ciências da Natureza, além de me focar nos objetivos de um ensino construtivista, centrando a minha prática nos alunos, tive em conta que esta turma se caracteriza pela presença de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, por isso mesmo, Formosinho (1991) defende que a noção de educação ativa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo. No meu entender, todas as crianças têm direito a uma educação que possibilite crescer, não só intelectualmente, mas crescer também como cidadãos. É então importante que o professor proporcione, numa sala de aula e a estes alunos, experiências diferenciadas de modo a ir ao encontro das suas dificuldades. Na minha prática educativa, a forma que eu encontrei para motivar o aluno NEE, foi ele trabalhar individualmente os conteúdos a lecionar. Nesses momentos, enquanto os restantes alunos trabalhavam a pares, o aluno trabalhava sozinho, manuseando os seus próprios utensílios, chegando com um maior auxílio, mas ainda assim, às suas próprias conclusões.

Entendo que o nosso papel, como professores, e com estes alunos, é ajudar a construir capacidades promovendo a autonomia, a autoestima para estas futuramente, serem adultos integrados na sociedade. Formosinho (1991) entende ainda que a

escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade.

Como professor, é importante então no ensino, adequar sempre as nossas ações à individualidade de cada aluno, que tal como os restantes da turma tem características únicas.

Concluo num modo refletivo, analisando a importância da aprendizagem baseada na resolução de problemas, salientando que é elementar que os professores cumpram os objetivos da educação em Ciências da Natureza, uma vez que não é estática, mas está em permanente evolução. Criar meios de atualização e pesquisa para que os alunos se sintam parte integrante no processo ensino e de aprendizagem.

10.4.2. Experiências – chave - Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º CEB

A prática letiva na área das Ciências Naturais foi realizada a partir de duas componentes: a parte inicial de observação onde foi possível conhecer a dinâmica da turma, mas também os alunos, as suas dificuldades e formas de estar na sala de aula. Na segunda parte, foi a intervenção que acabei por trabalhar, não só no processo ensino-aprendizagem, mas também na conceção das planificações e materiais. Logo à partida, nas aulas de observação, grande dificuldade foi interpretar o comportamento do menino autista. Esta criança estava sempre a levantar-se e a circular pela sala de aula enquanto a professora continuava o processo ensino-aprendizagem. Foi importante ver que a docente encontrou diversas estratégias para manter este aluno autista ocupado, como por exemplo, pedindo-lhe que distribuísse os relatórios dos colegas. Foi importante esta observação, uma vez que posteriormente seria eu a intervir, e teria que lidar com o comportamento do referido aluno. Outra aprendizagem, a partir da observação, foi quando após distribuir os relatórios aos colegas, a professora comparou os diferentes relatórios, mostrando aos alunos como podem ter notas como o “muito bom”, e o que não se deve fazer para ter um “insuficiente”. É a partir destes exemplos que a professora vai incentivando os alunos a melhorar os relatórios, com o objetivo de conseguirem melhores notas. Tal

como expliquei anteriormente, esta observação foi também importante para perceber toda a dinâmica e rotinas da turma. Entendi então o porquê da professora escrever o sumário da aula anterior, na aula seguinte, sendo uma forma de recordar os conteúdos trabalhados e, dessa forma, rever os conceitos.

Dadas as aulas de observação, foi a minha vez de intervir. Confesso que estava bastante receosa, pois seria a primeira vez a lecionar aulas ao 2º ciclo. Deste modo, planifiquei atempadamente as aulas e preparei-me com alguns materiais de pesquisa. Notei nesta fase a importância de não ficar completamente agarrada ao manual de trabalho, mas procurar outras formas de entender cientificamente o que iria lecionar. Não queria de modo algum ter erros na minha planificação, que posteriormente fossem trabalhados na sala de aula. Nesta primeira intervenção, o tema a trabalhar foi “A importância da água para os seres vivos”, e tentei ao máximo aproveitar algumas das estratégias já utilizadas pela professora, e observadas nas aulas anteriores, mas também aplicar algumas estratégias diferenciadas para a aprendizagem dos alunos. Assim, iniciei a aula a escrever os sumários das aulas passadas e de seguida comecei então a dialogar com os alunos sobre a importância da água para os seres vivos. Como entendo que a aula deve ter a máxima participação dos alunos, e como considero importante que a docente conheça e chame os alunos pelo nome, pedi aos alunos que escrevessem o seu nome num papel e colocassem à frente da sua mesa. Assim, todas as questões foram direcionadas individualmente aos alunos. Numa primeira fase não utilizei o manual, e em vez disso, construí diversas questões, permitindo aos alunos conversar entre turma sobre a importância da água para os seres vivos. Alguns exemplos de questões são:

- Porque é que a água é importante para os seres vivos?

- Como é que nós consumimos água?

- Quando é que nós consumimos a água? O meu objetivo ao utilizar esta estratégia foi o de aproveitar o momento inicial para que os alunos me pudessem conhecer, e eu também os pudesse conhecer, e promover o diálogo entre a turma. Além de existir uma partilha de ideias entre os pares, foi também utilizado o questionamento e a circulação na sala de aula, de modo a estar atenta a todos os

alunos. Estas ideias são também partilhadas por Santos (1998). Saliento, que durante todo este processo, o menino autista foi participando ativamente no diálogo e respondendo coerentemente às questões sempre que solicitado. Posteriormente, dividi a turma em grupos previamente elaborados com ajuda da professora cooperante e introduzi o tema através da exploração de um powerpoint. Para que os alunos entendessem e compreendessem melhor, propus à professora da turma a realização de uma experiência, na sala de aula, sobre substâncias solúveis e substâncias insolúveis. Trabalhei então alguns conceitos como: soluto, solvente, solução, solução saturada, substâncias solúveis, substâncias insolúveis. Ao falar sobre estes conceitos com os alunos fui dando alguns exemplos, levando o mundo exterior para a sala de aula, através de exemplos concretos.

Nas experiências foram então utilizados como solutos o açúcar, o café, o azeite e a farinha. O solvente foi a água. De seguida foi também distribuído um exemplar de relatório de observação “Explorando...” a cada aluno, auxiliando o preenchimento das conclusões observadas na realização da experiência. Com o desenvolvimento desta experiência na sala de aula pude concluir que os alunos sentiram-se bastante motivados com a diferenciação de estratégias dentro da sala de aula. Através dos procedimentos indicados, os alunos experienciaram que substâncias são solúveis e insolúveis, pedindo então no relatório que desenhassem e escrevessem o que estava a acontecer.

A grande dificuldade nesta aula, para além de ser a primeira intervenção, foi a dinamização criada pelos trabalhos de grupo. As crianças gostam muito destas aulas, porque efetivamente conseguem criar diversos mecanismos de aprendizagem diferentes das outras aulas: observação direta, manuseamento de material, registo de conclusões, partilha de experiências em pequeno grupo e grande grupo, sendo então elementos motivadores para a aprendizagem na sala de aula. O autor Formosinho (2008) afirma que “As aprendizagens ativas são aquelas em que a criança através da ação com/sobre os objetos e da sua interação com os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p.56).

A minha segunda intervenção recaiu apenas numa aula de 45 minutos. Uma vez que a aula passada foi a realização de experiências, as crianças estavam no final da aula já bastante inquietas e muito faladoras, e por isso comecei a 2ª aula com a consolidação oral de alguns conteúdos lecionados. A grande dificuldade sentida nesta aula foi a adaptação da dinâmica, uma vez que o sistema informático estava em baixo, sendo impossível apresentar à turma as imagens da água nos diferentes estados da matéria, bem como explorar o vídeo do ciclo da água com os alunos, criando desde já uma gestão da aula bastante diferente do que estava programada e confirmada pela professora orientadora e cooperante. Foi aqui que percebi, de forma mais notória, que a planificação deve ser flexível ao máximo e que o professor deve levar consigo algum material de reserva para o caso da 1.ª planificação falhar. Foi o que sucedeu. Nesta aula foi necessário reformular a ideia pensada de aula de uma forma abrupta, mas sem nunca colocar em risco os conhecimentos científicos a trabalhar com a turma. Não tenho dúvidas que esta situação foi deveras enriquecedora, pois exigiu de mim, na hora e perante a turma, uma adaptação constante, colocando à prova os meus conhecimentos, mas também a qualidade didática e pedagógica que me é exigida como docente.

De uma forma geral, considero que a minha intervenção correu bastante bem, fazendo-me crescer como uma melhor pessoa e profissional que pretendo ser. Com esta intervenção, e sendo a primeira no 2ºCEB, foi como derrubar o medo de tudo a correr mal, de não ser capaz, e conseguir dar a volta e tentar ser a melhor possível. Foi sem dúvida uma experiência mágica na área das Ciências da Natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor promove aprendizagens curriculares fundamentando a sua prática profissional num saber específico, resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto). Com este estágio supervisionado, no 1.º e no 2.º CEB, entendi a complexidade da prática de ensino. Vi os professores a trabalharem arduamente para ajudar os alunos a crescer, não só ao nível dos conhecimentos nas diversas áreas científicas que lecionam, mas também crescer como pessoas, como cidadãos que futuramente vão ser. No final de uma primeira reunião, o medo que senti era muito grande. Ao entrar numa sala de aula o terror assombrava tudo o que eu entendia ser essencial, e estando anteriormente confiante das minhas capacidades como futura docente, nesse momento, coloquei-as em causa com medo de falhar, de não conseguir fazer com que as crianças aprendessem, que me esquecesse de tudo, basicamente, que tudo corresse muito mal. Ao pensar e refletir sobre muitos dos momentos proporcionados nas situações de aprendizagem na sala de aula, a relação com os alunos, as evidências e vivências de cada um deles, tenho noção que cresci imenso com todas aquelas crianças. O que me foi proporcionado em cada aula com as turmas diferentes foi simplesmente espetacular. Esforcei-me, dei por mim a planificar as aulas e a pensar: «O aluno A vai perceber desta maneira? O aluno B vai perguntar-me sobre isto.» À medida que fui construindo e preparando as aulas quinzenalmente e diariamente, procurei diferentes recursos e estratégias, de modo a ajustá-las o melhor possível às características dos alunos, com o objetivo de fomentar o interesse e a aprendizagem naquelas turmas.

Com as minhas intervenções entre aulas lecionadas na sala de aula e visitas de estudo nas Comemorações do Dia de Agrupamento e à Sé Velha de Coimbra no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, percebi que a relação professor-aluno constrói-se com a vivência comum em momentos de lazer, mas também através da capacidade de humanidade e de compreender o aluno, que um professor deve ter. Aprendi tanto com aquelas crianças. Aprendi que é através do respeito que nutro por eles, que eles me respeitam como professora. Aprendi que se quero receber o reconhecimento, devo dar-lhes, dar momentos de felicidade e situações de aprendizagem motivadoras, saudáveis, de modo a contribuir para que

sejam crianças felizes. Aprendi que não é por ser mais velha ou professora na sala de aula, que deva exercer o meu poder de autoridade, sem razão nem medida. É então importante que o professor seja também um bom avaliador de situações e que no decorrer de uma aula consiga entender os momentos de conflitos, permitindo-se até parar e conversar com os alunos, e certamente os minutos seguintes serão muito mais proveitosos e produtivos.

Para concluir a minha reflexão sobre toda a prática no 1.º e no 2.º CEB que gostei muito, saliento que para uma aprendizagem saudável, fomentando situações que incentivem e motivem os alunos, o professor precisa ser uma pessoa feliz, equilibrada, gostar de estar com as crianças e, acima de tudo, saber compreendê-las, e ajudá-las a serem mais felizes. Um professor pode ser bom em termos científicos, mas deve ser uma pessoa extraordinária e fabulosa. O método e os atos que conduzem, de facto, a aprendizagens significativas, criativas, duradouras e transferíveis, pressupõem como refere Martins (2002) elevados níveis de envolvimento, de motivação, de implicação de quem aprende no processo de ensino aprendizagem.

Bibliografia

- Abreu, M.V. (1999). *Tarefa Fechada e Tarefa Aberta – Motivação, Aprendizagem e Execução seletivas.*, 2ª Ed. Coimbra, Imprensa da Universidade
- Abud, K. M. (2003). A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, 22 (1), 183-193.
- Albuquerque, F. (2006). *Em busca do sentido perdido para uma didática possível da oralidade*. In Língua Materna e literatura infantil. Lisboa: LIDEL.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem - Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Arias, J. F. (2004). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta*. Revista Electrónica de Investigación Psico-educativa.
- Ball, D.; Thames, M.; Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development*. 6, 1-60. Greenwich.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bachelard, Gaston. (1993). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bell, J. (2010). *Como te alizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Lisboa: Gradiva.

- Bitti, P. R., Zani, B. (1997) *A Comunicação como Processo Social*. 2ªed. Editorial Estampa: Lisboa.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa, Ministério da Educação: DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).
- Bogdan, R.; Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (coord.) (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares*. Volumes 2 e 3. Setúbal: Marina Editores.
- Brito, A. M. (2010). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2013). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)*. Lisboa, Ministério da Educação: DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).
- Caetano, J., Rasquilha, L. (2007). *Gestão e Planeamento de Comunicação*. Lisboa: Quimera Editores.
- Carita, A., Fernandes, F. (2002) *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* 3.ªed. Editorial Presença: Barcarena.
- Carroll, L. (1977). *Symbolic Logic*. New York: Clarkson N. Potter.
- Conceição, et al, (2013). *MSI – Matemática Sob Investigação*, 5º ano, 2º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores.
- Chin, C. & Chia, L. (2004). Problem-Based Learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88 (5), 707-727.
- Cosnier, J., Brossard, A., (1984). *La communication non verbal*.

- Cruz, M. I. R. A. (2012). *Percurso profissional na motivação para a leitura*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Damásio, José António (2001). *Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Dias, F. N. (s.d.). Comunicação e Relação Pedagógica (Contributos para uma Recentragem da Comunicação). Disponível em: http://www.sociuslogia.com/artigos/Comunicacao_e_Relacao_Pedagogica.pdf, consultado em 23- 01- 2015.
- Dias, P.& Santos, L. (2013). Práticas avaliativas para a promoção de autorregulação da aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos m duas fases. *Quadrante. Vol.XXII*, n.º2.
- Domingos, A. M., Pestana, I. & Galhardo, L. (1983). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1998). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE
- Fernandes, O. (1982). Visitas de estudo, in Revista *O Professor*, 36.
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> , consultado a 05- 12- 2014
- Formosinho, J. (1991). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In *SPCE, Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Afrontamento, pp. 31-51.

- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica. Fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- French, J.; Raven, B. (1967). *As bases do poder social*. São Paulo: Herder.
- Gama, S. (2011). Diário de Sebastião da Gama. In *Obras Completas de Sebastião da Gama*. Lisboa: Edições Ática.
- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional*, 284-343. Bilbao: Desclee de Brower.
- Gutiérrez, I. G. (1986). La motivacion escolar: determinantes sociologicos y psicologicos. *Sociologia y psicologia social de la educacion*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Jantsch, A. P. *Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais*. São Paulo. Editora Vozes, 1995.
- Jesus, Saul Neves de (2002). *Estratégia para motivar os alunos*. *Revista Educação*. N° 7. Porto Alegre.
- Lambros, A. (2004). *Problem-Based Learning in middle and high school classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In Miranda, G. L. & Bahia. S. (Orgs.). *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lopes, L. e Pereira, M. (2004). *Método e técnicas pedagógicas*. Lisboa: Fundação para a Divulgação da Tecnologia da Informação. Secretaria de Estado da Juventude.

- Martins, L. (2007). *Educação em ciências e Ensino Experimental – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P. (1998). *O papel das Ciências no Jardim de Infância. Comunicação convidada no 1.º Encontro de Educação de Infância*, Escola Superior de Educação, Bragança.
- Matos, J.& Gordo, M. (1993). Visualização espacial: algumas atividades. *Educação Matemática*, 26, 13-17.
- Mehrabian, A. (2009) *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth
- Melo, Maria Tereza Leitão de. (1997). *Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2.º Ciclo*. Lisboa: Departamento Educação Básica: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (1999). *Programa de História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo*. Lisboa: Departamento Educação Básica: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB, *Inovação*, 11, 77-98.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer. Aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Oliveira, M.K. (1988). Pensar a educação, contribuições de Vygotsky. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática.
- Parker, T. & Baldrige, S. (2008). *Elementary Geometry for Teachers*. Okemos, MI: Sefton-Ash Publishing.
- Pedro, Emília (1985). *O discurso na aula*. Lisboa: Rolim.
- Perrenoud, P. (1997) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Lindoso, D. A. & Silva, R. M. R. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1995). Como as crianças aprendem. *Nosso Tempo*, 1, 171. Klick Editora.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia de investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pinto, J. & Santos, L. (2001). *Modelo de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2005). Gestão Curricular em Matemática. Em GTI (Eds). *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34. Lisboa: APM
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, M. C. A. (2011). *Conceções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Redol, A. (2012). *A Vida Mágica da Sementinha*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGEBS (Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário).
- Roldão, M. C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Rowling, J. K. (2011). *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação - ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Seffner, F. (2000). Teoria, metodologia e ensino de História. In Guazelli, C. A. B. et al. *Questões da teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, L. (2000) *A comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal*. Ribeirão Preto, 8 (4).
- Slobin, D. I. & Bever, T. G. (1982) *Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections*, 12 (3).
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. (1993) *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Mc Graw- Hill – Ciências da Educação.
- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2009). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*.
- Stern, N. Payment, M. (1999) *Manual Pedagógico Sobre as Práticas do Ensino. Não sabote o próprio sucesso!* 2ªed. Lyon Edições: Mem Martins.

- Stratton, C. (2010) *Os anos incríveis – guia para pais de crianças com problemas de comportamento dos 2 a 8 anos*. Editor: Psiquilibrios.
- Stubbs, Michael. (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vargas, M. (2012). *Estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa em educadores de infância e professores de 1º ciclo*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Vieira, Sofia Lercher. (2000). *Escola – função social, gestão e política educacional. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Viseu, F., Fernandes, Â., & Gonçalves, M. I. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de Matemática. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 3178-3190. Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wilson, P. & Adams, V. (1992). A dynamic way to teach angle and angle measure. *Arithmetic Teacher*, 39 (5), 6–13.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta, *Exedra*, Coimbra.
- Xavier, L. G. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis, *Exedra*, 7, Coimbra.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *Science Teacher*, 58 (6), 52-57.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil geral de desempenho profissional para a docência. Portugal: Ministério da Educação).

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (Habilitação para a docência. Portugal: Ministério da Educação).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (Quadro de Necessidades Educativas Especiais. Portugal: Ministério da Educação).

Diário da República. Despacho n.º 5306/2012. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=46>, consultado a 4-02-2015.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário

Descriptive Statistics

	N	Mini mum	Ma xi mu m	Média	DP
6. Comunico na sala de aula para que o aluno adquira conhecimentos.	169	2	5	4,45	,672
7. Considero que comunico com vista ao cumprimento do programa/metapas de aprendizagem.	169	1	5	3,98	,896
8. Para que haja sucesso escolar é necessário comunicar de forma assertiva.	169	1	5	4,36	,744
9. O sucesso da aprendizagem do aluno é influenciado pela forma como o professor comunica	169	2	5	4,40	,734
10. Quando tenho empatia com um aluno isso influencia o seu desempenho	169	1	5	3,80	1,002
11. Preciso conhecer os alunos para adaptar a forma como comunico	169	2	5	4,38	,689
12. Compete-me a mim, enquanto professor(a), promover a motivação dos alunos.	169	2	5	4,23	,699
13. Reconheço a importância da relação de confiança que se estabelece entre professor/aluno e aluno/professor	169	4	5	4,57	,496
14. Considero que a relação que construo com o grupo dos alunos tem sucesso consoante a forma como comunico.	169	3	5	4,27	,605
15. Utilizo estratégias de comunicação que promovem a relação assertiva entre os alunos.	169	2	5	4,19	,607
16. Preocupo-me em conhecer primeiro os alunos individualmente	169	2	5	3,98	,801
17. O importante é conhecer o grupo turma e trabalhar a partir desse conhecimento.	169	2	5	3,91	,770
18. É difícil comunicar individualmente com turmas /grupos com muitos alunos	169	2	5	4,35	,811
19. Posso estar desmotivado impedindo-me de comunicar da forma que considero mais adequada.	169	1	5	3,49	,989
20. Quando tenho um problema pessoal posso estar com menos paciência.	169	1	5	3,50	1,024
21. Acho difícil chegar a crianças que se fecham no seu "próprio mundo".	169	1	5	3,18	,941
22. A extensão dos programas e o seu grau de dificuldade vieram piorar a relação com os alunos.	169	1	5	3,75	1,035

23. Acho que as novas tecnologias roubam a criatividade e a imaginação.	169	1	5	2,47	,976
24. Crio condições na sala de aula para cativar os alunos.	169	2	5	4,34	,533
25 - Considero que as condições materiais são importantes para uma boa comunicação.	169	1	5	3,75	,900
26- Acho que ter confiança de que se domina bem o tema a ensinar, é decisivo para uma boa comunicação.	169	2	5	4,46	,617
27- Considero que quando adequo o vocabulário aos alunos lhes “prendo mais a atenção”.	169	2	5	4,34	,664
28- Considero que o “clima” na sala melhora quando utilizo frases claras, concisas, objetivas, inequívocas.	169	2	5	4,31	,656
29- Acho que um discurso com progressão temática sequenciada e gradativa facilita bastante a comunicação e a aprendizagem.	169	2	5	4,22	,612
30 - Normalmente utilizo um ritmo de discurso adequado ao nível de compreensão dos alunos e faço pausas para esclarecer dúvidas.	169	3	5	4,47	,535
31 - Se o professor mostrar expressividade adequada ao discurso oral, capta mais facilmente a atenção do aluno.	169	3	5	4,54	,546
32 - Variar o tom de voz enfatizando o mais relevante é fundamental para manter o interesse dos alunos.	169	2	5	4,38	,636
33 - Comunico muito com o olhar e o gestos na sala de aula.	169	3	5	4,39	,558
34 - O posicionamento adequado do professor no espaço da sala de aula revela-se fundamental na comunicação e na aprendizagem.	169	3	5	4,27	,583
35 - Quando os alunos não percebem e avançam para uma resposta descabida, volto a colocar-lhes a mesma pergunta.	169	1	5	3,58	,992
36 - Quando um aluno não responde à minha pergunta passo rapidamente a outro.	169	1	5	2,27	,843
37- Quando um aluno tem dificuldade em responder acertadamente à primeira, normalmente coloco-lhe várias questões, umas a seguir às outras, para ver se consegue responder bem.	169	1	5	3,31	1,075
38 - Quando um aluno responde de forma incompleta, repito a sua resposta e melhora-a imediatamente.	169	1	5	3,34	,919
39 - Faço muito mais perguntas de resposta fechada do que de resposta aberta ou alternativa.	169	1	5	2,75	,800

40 - Esclarecer atempadamente regras de participação oral com os alunos, revela-se fundamental para criar um “bom clima” na sala.	169	2	5	4,42	,563
41 - Normalmente dou a palavra ao maior número possível de alunos.	169	2	5	4,37	,585
42 - Frequentemente dou a palavra aos alunos mais distantes na sala de aula ou menos participativos.	169	1	5	3,86	,847
43- Limitar o tempo de participação dos alunos mais participativos é importante.	169	1	5	3,59	,916
44- Nem sempre a motivação do aluno vem da relação que tem com o professor.	169	1	5	3,73	,836
45 - Os alunos esperam o saber científico do professor.	169	2	5	4,14	,750
46 - Os alunos não querem ouvir “não” dos professores.	169	1	5	3,09	,940
47 - Os alunos que o/a professor/a os compreenda e apoie em qualquer situação.	169	2	5	3,70	,745
48 - Os alunos não valorizam a criatividade e inovação do professor.	169	1	5	2,34	,933
49 - Privilegio a promoção da autonomia nos alunos.	169	3	5	4,37	,541
50 - Compete-me criar estratégias, materiais e recursos em sala de aula, tornando-os variáveis.	169	2	5	4,34	,576
51 - É importante levar o aluno a questionar o porquê das coisas	169	3	5	4,48	,513
52 - Considero que trabalhar valores é fundamental no currículo para promover a comunicação.	169	3	5	4,50	,547
53 - Com o tempo acabamos por conseguir gerir o nosso eu pessoal e o eu profissional.	169	2	5	4,06	,721
54 - Reconheço as minhas diferentes emoções positivas	169	3	5	4,06	,520
55 - Reconheço as minhas diferentes emoções negativas.	169	3	5	4,04	,544
56 - Sei lidar com situações imprevistas	169	2	5	3,92	,577
57 - Reconheço quando um aluno se sente triste.	169	2	5	4,09	,533
58 - Reconheço quando um aluno se sente desmotivado.	169	3	5	4,21	,435
59 - Reconheço quando um aluno se sente alegre.	169	2	5	4,17	,512
60 - Reconheço quando um aluno se sente motivado	169	3	5	4,23	,436
61 - Sei fazer facilmente com que um aluno me comunique o que está a sentir	169	1	5	3,45	,731
62 - Consigo controlar impulsos e emoções destrutivas.	169	2	5	3,70	,697
63 - Sou capaz de reconhecer os efeitos das minhas emoções e utilizo o meu «instinto» para orientar decisões.	169	1	5	3,86	,607
64 - Compreendo o ponto de vista dos alunos e procuro saber as suas preocupações	169	3	5	4,14	,467

65 - Consigo resolver conflitos que possam surgir na sala de aula	169	3	5	4,08	,523
66 - Acho que os professores não partilham muitas experiências e estratégias	169	1	5	3,43	1,028
67 - Os/As professores/as precisam de trabalhar uma comunicação mais assertiva.	169	1	5	3,82	,828
Valid N (listwise)	169				

Apêndice 2 – Médias de cada dimensão

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ComEduc	169	2,0	5,0	4,264	,5874
Compcom	169	3,0	5,0	4,203	,4962
QualRelPed	169	3,2	5,0	4,185	,4135
BarrCom	169	2,0	4,5	3,454	,5593
Resil	169	2,5	5,0	4,041	,5707
ComVerb	169	3,3	5,0	4,333	,4513
CompVerb	169	3,3	5,0	4,464	,4573
ComNVerb	169	3,5	5,0	4,328	,4757
Comprel	169	2,2	4,7	3,278	,4571
Etica	169	2,7	5,0	3,939	,5403
Expec	169	2,2	4,8	3,402	,4408
Regul	169	3,8	5,0	4,420	,3880
IntEmoc	169	3,1	5,0	4,000	,3118
Necform	169	1,5	5,0	3,624	,7749
Valid N (listwise)	169				