

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

# Cooperar para incluir

Elisabete Almeida Vila Nova

Coimbra, 2014



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Elisabete Almeida Vila Nova

## **Cooperar para incluir**

Dissertação de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do 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 Luís Mota

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balas

Orientador: Mestre Virgílio Rato

Coorientadores: Prof. Dotoras Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Lola Xavier.

Data da realização da Prova Pública: 7 de julho de 2014

Classificação: 17 valores

Julho, 2014



*Na ausência do outro, o homem não se  
constrói.*

(Vygotsky, 1896-1934)



## **AGRADECIMENTOS**

Considerando este Relatório de Final como resultado de uma longa caminhada, gostaria de deixar expressos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que diretamente ou indiretamente permitiram que concluísse esta etapa do meu percurso formativo.

Ao professor Virgílio Rato, pela ajuda e dedicação prestada ao longo deste trabalho. À professora Alda Alves pela sua total disponibilidade, simpatia, apoio e formação, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Um especial agradecimento aos professores supervisores e orientadores do do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente às professoras Doutoradas Ana Albuquerque, Conceição Costa, Fátima Neves e Lola Xavier, pelo saber partilhado, dedicação, incentivo e ajuda prestada em todos os momentos ao longo de todo este percurso profissional.

Um agradecimento profundo à minha família pelo incentivo recebido ao longo destes anos, especialmente aos meus pais e ao meu irmão Daniel, que sempre me apoiaram e ajudaram a enfrentar as diversas dificuldades que foram surgindo ao longo deste percurso.

Ao Tiago, pelo tempo que deixei de estar com ele e que, mesmo assim, sempre me apoiou incondicionalmente na realização deste trabalho. À minha colega e amiga Ana, pelos momentos de divertimento e de verdadeira amizade que vivemos juntas, pelo seu apoio e por sempre acreditar no meu desempenho em Estágio.

A todos os meus amigos, especialmente à Anaísa, Carlitos, Joana, Susana e Christine, que sempre me ouviram, apoiaram e ajudaram em cada momento deste percurso de formação profissional e pessoal.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas e instituições que contribuíram directa ou indirectamente para a concretização deste trabalho.



## **Resumo**

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico, do curso do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Neste Relatório, apresenta-se o trabalho desenvolvido nos Estágios Supervisionados em 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico) e em 2.º CEB (2.º Ciclo do Ensino Básico). O conjunto das experiências vivenciadas em cada um dos Estágios referidos retrata o meu percurso de aprendizagem, que evidencia as dimensões descritiva, reflexiva e investigativa. Partindo da análise e descrição dos contextos da intervenção em que os Estágios foram realizados, fundamentam-se e refletem-se neste Relatório Final as experiências pedagógicas e formativas mais significativas ocorridas ao longo dos Estágios de 1.º e do 2.º CEB e designadas por experiência-chave. Na parte I, com base na análise do contexto de Estágio em 1.º CEB, nomeadamente num défice da interrelação e cooperação nos alunos, é apresentado um estudo do tipo investigação-ação, que procura analisar e melhorar as relações interpessoais e de cooperação entre os alunos da turma. A principal preocupação temática transversal ao Relatório Final, prende-se com o eixo cooperar e incluir na ação pedagógica e didática. Nas partes II e III, relativas aos Estágios de 1.º CEB e 2.º CEB (domínio da Matemática, História e Geografia de Portugal, Português e Ciências Naturais), não só é caracterizado o contexto de intervenção pedagógica e, fundamentam-se as opções orientadoras das práticas de intervenção, como também são descritas e refletidas as principais experiências pedagógicas e formativas da aluna-estagiária. Na parte IV, é realizada uma reflexão global ao trabalho desenvolvido nos Estágios de 1.º e 2.º CEB, procurando traçar-se o percurso evolutivo da aluna-estagiária.

**Palavras-chave:** Interrelação, Integração Social, Cooperação, Prática Pedagógica, Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This final report was built in the framework of the Educational Practice of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education disciplines as part of the Masters Program in Education of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles of basic education. The purpose of this report is to present the work developed under the supervised traineeships in the first CES (1<sup>st</sup> cycle of basic education) and in the second CEB (2<sup>nd</sup> cycle of basic education). The overall of the lived experiences in each one of the traineeships portraits my learning process and demonstrate its descriptive, reflexive and research dimensions. Starting from the analysis and description of the contexts of intervention in which the Traineeships were carried out, we reflect and fundament in this Final Report the most significant pedagogical and formative experiences that occurred during the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB Traineeships, designated as key-experiences. In part I, based on the analysis of the Traineeship context in 1<sup>st</sup> CEB, and namely on a deficit on interconnection and cooperation of students, a study of research-action is presented, which attempts to analyse and enhance the interpersonal and cooperation relations among the students of the class. The main thematic concern that is transversal throughout the Final Report is related to the idea of cooperation and inclusion in the pedagogic and didactic action. In parts II and III, referring to the Traineeships of 1<sup>st</sup> CEB and 2<sup>nd</sup> CEB (fields of Maths, History and Geography of Portugal, Portuguese and Natural Sciences), the context of pedagogical intervention is characterized, the options guiding the intervention practices are substantiated, the main pedagogical and formative experiences of the trainee-student are described and reflected on. In part IV there is a global reflection about the work done in the Traineeships of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> CEB, and there is an attempt to draw the evolution of the path of the trainee-student.

**Keyword:** Interrelation; Social integration; Cooperation; Pedagogical Practice, Learning.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I - COMPONENTE INVESTIGATIVA</b>	
<b>CAPÍTULO 1 - PROBLEMÁTICA</b> .....	<b>9</b>
<i>1.1. Contexto e enunciado do problema</i> .....	9
<i>1.2. Objetivos do estudo</i> .....	12
<i>1.3. Questões de investigação</i> .....	12
<b>CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL</b> .....	<b>15</b>
<i>2.1. A Criança e o seu desenvolvimento social</i> .....	15
<i>2.2. Fatores determinantes no processo de desenvolvimento social da criança</i> .....	19
<b>CAPÍTULO 3 - QUADRO METODOLÓGICO</b> .....	<b>25</b>
<i>3.1. Opções metodológicas</i> .....	25
<i>3.2. Procedimentos metodológicos</i> .....	26
<b>CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>33</b>
<i>4.1. Apresentação e análise dos resultados</i> .....	33
<i>4.2. Discussão dos resultados</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS</b> .....	<b>43</b>

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

**CAPÍTULO 6 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..... 51**

**CAPÍTULO 7 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..... 57**

**7.1. O agrupamento de escolas ..... 57**

**7.2. A escola..... 59**

**7.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico ..... 61**

**CAPÍTULO 8 - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..... 65**

**8.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º CEB 65**

**8.2. Experiências-chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB ..... 69**

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

**CAPÍTULO 9 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..... 85**

**CAPÍTULO 10 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..... 89**

**10.1. A escola..... 89**

**10.2. Turmas em que intervêm ..... 90**

<b>CAPÍTULO 11 - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	93
<b>11.1. MATEMÁTICA</b> .....	93
<b>11.2 HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL</b> .....	103
<b>11.3. PORTUGUÊS</b> .....	114
<b>11.4 CIÊNCIAS NATURAIS</b> .....	125
<b>PARTE IV - REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	
<b>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	133
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	141
<b>ANEXOS/APÊNDICES</b> .....	161



## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

*AEEC* – Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro

*APPC* – Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

*CD* – *Compact disc* (disco compacto)

*CEB* – Ciclo do Ensino Básico

*CEL* – Conhecimento Explícito Língua

*CN* – Ciências Naturais

*CTSA* – Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

*EMRC* – Educação Moral Religiosa e Católica

*ESEC* – Escola Superior de Educação de Coimbra

*HGP* – História e Geografia de Portugal

*NEE* – Necessidades Educativas Especiais

*PMEB* – Programa de Matemática do Ensino Básico

*SASE* – Serviço de Ação Social Escolar

*TIC* – Tecnologias de Informação e Comunicação



## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** – Sociograma de grupo *Pré-intervenção* – novembro de 2012

**Figura 2** – Sociograma de grupo *Pós-intervenção* – março de 2013



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### ***INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS***

#### **Anexo 1** – *Teste sociométrico aos alunos*



## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

### ***INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS***

#### **Apêndice 1** – *Questionários aos alunos*

### ***MATRIZES SOCIOMÉTRICAS***

#### **Apêndice 2** – *Matriz sociométrica (Pré-intervenção e pós-intervenção)*

### ***GRÁFICOS E TABELAS***

#### **Apêndice 3** – *Gráficos relativos aos questionários 1 e 2 (Resultados da primeira e segunda sessões de intervenção)*

**Gráfico 1** – Distribuição da amostra utilizada relativamente ao género

**Gráfico 2** – Distribuição relativamente à resposta à questão 1 (“Até que ponto gostaste do jogo?”), do primeiro questionário relativo à primeira sessão de intervenção

**Gráfico 3** – Distribuição relativamente à resposta à questão 1.1 (“Porquê?”), do primeiro questionário relativo à primeira intervenção

**Gráfico 4** – Distribuição relativamente à resposta à questão 1 (“Até que ponto gostaste do jogo?”), do segundo questionário relativo à segunda sessão de intervenção

**Gráfico 5** – Distribuição relativamente à resposta à questão 1.1 (“Porquê”), do segundo questionário relativo à segunda sessão de intervenção

**Apêndice 4** – *Tabelas correspondentes ao primeiro e segundo questionário. (Resultados da primeira e segunda sessões de intervenção)*

**Tabela 1.** Distribuição relativamente à resposta à questão 2 (“Achas que aprendeste com este jogo?”), do primeiro questionário relativo à primeira sessão de intervenção

**Tabela 2.** Distribuição relativamente à resposta à questão 2 (“Achas que aprendeste com este jogo?”), do segundo questionário relativo à segunda sessão de intervenção

### ***INSTRUMENTOS COMPLEMENTARES RELATIVOS ÀS***

#### ***EXPERIÊNCIA-CHAVE DOS 1.º E 2.º CEB***

**Apêndice 5** – *Material didático relativo à experiência-chave em 1.º CEB*

**Apêndice 6** – *Grelha de observação nas aulas de Ciências Naturais do 2.º CEB*

## **INTRODUÇÃO**



O presente Relatório Final, intitulado “Cooperar para incluir” estudo das interrelações através da utilização de jogos, foi realizado no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado do Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

O Estágio constitui um primeiro contacto como o “ser professor” e nele convergem conhecimentos e competências anteriormente adquiridas. De acordo com Pinto (2011) o estágio é, na maior parte dos casos, o primeiro contacto que o estagiário tem com a turma, sentindo o peso da responsabilidade de planificar, lecionar e refletir com a consciência sobre a sua ação, respondendo aos desafios e exigências no âmbito da educação que até aí, apenas tinha ficado pela teoria.

A partilha da cultura profissional de docência proporcionada pelos Estágios, aliada à análise e investigação das diversas situações experienciadas, permitiram-me desenvolver competências de prática reflexiva e de investigação contextual, que espelham o perfil de desempenho em docência previsto no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, nomeadamente, nas suas dimensões: do desenvolvimento do Ensino e da aprendizagem; do desenvolvimento profissional ao longo da vida; da relação com a comunidade; do desenvolvimento profissional, social e ético.

A temática transversal às práticas de Estágio, refletidas neste Relatório Final, centra na importância das habilidades sociais e da integração social no desenvolvimento da criança. A partir deste tema, desenvolvi não só um estudo investigativo, no âmbito do Estágio 1.º CEB, como também procedi a uma intervenção no contexto da turma, de modo a aumentar os níveis de integração social dos alunos em estudo, através de atividades e jogos de cooperação. As dificuldades de integração da turma foram um dos problemas detetados durante o período inicial de observação.

Com a escolha deste tema, tentei compreender um pouco melhor o processo de interrelação destas crianças e a sua integração social no meio

escolar. A temática da integração social e de cooperação, tendo sido transversal à minha ação educativa, assume também, neste relatório, um expressar que não se esgota na componente investigativa, mas que se estende quer em 1.º CEB e 2.º CEB à reflexão pedagógica e didática presente, nas aqui designadas, experiências-chaves.

A reflexão tem, neste percurso, um peso significativo, pois, sendo apoiada pela descrição de contextos e situações e pela fundamentação teórica, leva-me a observar, analisar, interpretar, formular estratégias pedagógicas alternativas. Deste modo, o percurso formativo traçado é evidenciado através da observação contextual, das fundamentações das intervenções, das tomadas de decisões pedagógicas e curriculares das estratégias implementadas e dos resultados obtidos. Tendo em vista evidenciar neste relatório as dimensões atrás referidas e constituintes do meu percurso formativo, o trabalho apresenta-se estruturado em quatro partes:

Na *primeira parte*, é apresentado um estudo investigativo sobre as interrelação e integração social dos alunos da turma de Estágio em 1.º CEB. Perante as dificuldades apresentadas por alguns alunos, considerei ser pertinente realizar um conjunto de atividades de cooperação na turma, cujos resultados me permitiram não só avaliar a dinâmica de interrelação e a evolução de integração social dos alunos no meio escola, como também recorrer a estratégias que permitam melhorá-la, contribuindo, desta forma, para melhorar cooperação entre os alunos. Depois de estabelecida a problemática, é conceptualizado em relação com esta o campo teórico e o quadro metodológico, sendo posteriormente analisados e discutidos os resultados.

Na *segunda parte*, retrata-se o período de Estágio em 1.º CEB, referindo não só as estratégias de ensino utilizado em sala de aula, como também a experienciação de dois momentos que se tornaram significativos para mim.

Na *terceira parte*, é descrito o período de Estágio em 2.º CEB, dividido por quatro domínios do saber nomeadamente: Matemática, História e Geografia de Portugal, Português e Ciências Naturais. Em cada um dos domínios é apresentada a fundamentação orientadora da prática pedagógica, assim como a reflexão sobre as práticas letivas.

Na *quarta parte*, é realizada uma reflexão sobre a Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos Estágios de 1.º e 2.º CEB, pretendendo traçar-se o percurso evolutivo e formativo da aluna-estagiária.



**PARTE I**  
***COMPONENTE INVESTIGATIVA***



# CAPÍTULO 1

## *PROBLEMÁTICA*

---

Neste capítulo, é contextualizado e enunciado o problema em análise, definidos os objetivos do estudo e, em resultado destes, a formulação e apresentação das questões de investigação que se fundamentam na revisão da literatura.

### **1.1. Contexto e enunciado do problema**

---

A socialização assume grande importância no desenvolvimento da criança, facilitando assim a sua integração e interação com o meio. Segundo Rocher (1989), a socialização é “(...) o processo pelo qual ao longo da vida o sujeito aprende e interioriza os elementos dos sistemas cultural e social, os integra nas estruturas da sua personalidade, sob a influência natural das experiências que entretanto foi adquirindo pela mão de agentes sociais que para ele foram significativos, e se adapta desta forma ao meio social em que tem de viver” (*cit.* Dias, 2004, p. 155).

Reconhecendo-se a importância das habilidades sociais e da integração social no desenvolvimento da criança, na medida em que estas influenciam a sua adaptação social, emocional e académica, como instituição social que é, cabe à escola propiciar os meios e os recursos necessários a um benéfico ambiente de socialização (Gouveia & Freide, 2004). Na entrada para a escola, a criança irá ver-se pela primeira vez comparada com um grupo social de pares, face aos quais irá confrontar o conceito que tem das suas habilidades sociais, com o sucesso destas habilidades para a sua aceitação social no grupo (Matos, 1997).

Vários autores consideram que aceitação ou rejeição social são como estatutos resistentes à mudança, sendo o isolamento social indicado como fator de risco de desajustamento social e pessoal (*idem, ibidem*).

Para Pellegrini, Masten, Garnezy e Ferrarese (1987) as crianças mais populares têm mais oportunidades de interação social, do que resulta um maior número de oportunidades de aprendizagem e prática de competências de relacionamento interpessoal. Por outro lado, as crianças pouco populares entram num círculo de isolamento, promovendo não só o seu afastamento dos colegas como também a diminuição progressiva das suas hipóteses de aceitação social (*cit. Matos, 1997*). Por sua vez as crianças menos sociais em determinados grupos, são muitas vezes escolhidas porque são “boas” para vítimas, sendo aceites como membros do grupo à custa da sua exploração (*idem, ibidem*).

Como refere Dias (2004) a integração cultural e os comportamentos sociais, quanto mais intensos e vividos forem, mais se tornam parte integrante da personalidade dos indivíduos. Uma vez realizada a integração das condições socioculturais, tornam-se como que uma obrigação moral, uma espécie de forma natural que vai influenciar, os modos de pensar, de sentir e de agir dos sujeitos (*idem, ibidem*). A aceitação e integração social das crianças pode aumentar quando se ensinam e incentivam nas crianças menos populares atitudes sociais adequadas e/ou se promove junto dos restantes colegas de turma a valorização e aceitação dessas crianças. A este propósito, Ascher (1990) inclui no âmbito social duas dimensões intrinsecamente dependentes: a primeira diz respeito à qualidade do comportamento social, à ação da criança e uma outra é associada à sua aceitação social no grupo, isto é, a reação à criança. Significa que, por um lado, o desenvolvimento de competências ou habilidades sociais é importante porque contribui para a integração social ajustada dos indivíduos e pressupõe, como referem Vanghn e Hogan (1990), a ausência de comportamentos inadaptados e relações positivas com os outros. Por outro lado,

Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997) referem a importância da aceitação pelo grupo para o funcionamento social da criança ao enumerar várias investigações, mostrando que a representação de aceitação determina a qualidade das interações estabelecidas com os membros do grupo e o acesso às actividades. Deste modo, na intervenção, a melhoria da interação social só é conseguida se agirmos simultaneamente no desenvolvimento de competências sociais e na mudança de representações de aceitação social por parte do grupo.

O meu interesse pela problemática da integração social surgiu no Estágio em 1.º CEB, durante o período de observação inicial da turma. Durante este período, apercebi-me que existiam dois alunos, a partir de agora denominados alunos L e V, que manifestavam uma fraca interação na turma e, por sua vez, eram pouco solicitados para colaborarem nas actividades e jogos cooperativos. Sendo assim, não só porque a integração social é um aspeto importante do desenvolvimento dos indivíduos, mas também porque cabe à escola promovê-la, pareceu-me necessário proceder a uma intervenção no contexto, de modo a aumentar os níveis de integração social. Dado que a literatura (Vanghn & Hogan, 1990, *cit.* Ladd, *et al.*, 1997) enfatiza a necessidade de intervir simultaneamente nos sujeitos menos sociais e nos mais sociais para que o nível de integração social melhore, concebi, com base nela, uma metodologia que, pretendi, promotora de aceitação e de integração social. Deste modo, a componente investigativa associada à intervenção no contexto da turma centra-se no estudo da eficácia das metodologias concebidas e usadas para promover a aceitação social e a promoção de atitudes sociais.

Este motivo leva-me a pensar na necessidade de estudar com maior profundidade os níveis de integração social na turma e a proceder a uma intervenção no contexto, de modo a aumentar os níveis de integração social e, simultaneamente, estudar a eficácia das metodologias concebidas e usadas para promover a aceitação social e a promoção de atitudes sociais que se inscrevem.

## 1.2. Objetivos do estudo

---

Perante a problemática exposta, e tendo em consideração a necessidade contextual de intervenção, por um lado e por outro, os aspetos teóricos, nomeadamente, a clarificação dos mecanismos que permitem explicar a melhoria das relações sociais (Vanghn & Hogan, 1990; *cit. Ladd et al., 1997*), considerei pertinente no quadro da investigação e intervenção:

- i) Melhorar o nível de aceitação social dos alunos mais sociáveis relativamente aos menos sociais e promover nestes competências sociais.
- ii) Identificar de modo rigoroso os níveis de aceitação social de todos os alunos da turma, de forma a aplicar corretamente a estratégia de melhoria do relacionamento social.
- iii) Perceber a eficácia da estratégia de modificabilidade das representações e atitudes dos alunos relativamente à integração dos alunos menos sociais e do aumento da aceitação social global na turma.

## 1.3. Questões de investigação

---

De acordo com a sequência de objetivos traçados, é pertinente tentar compreender e mudar as atitudes da turma para com os alunos menos sociais, e promover globalmente na turma atitudes de aceitação social. Assim, o problema de base deste estudo é procurar saber até que ponto a utilização de jogos cooperativos, envolvendo pares estrategicamente escolhidos (juntando na realização de atividades de cooperação a pares, alunos mais e menos sociais) e a reflexão posterior sobre as atitudes de cooperação, se confirmam como estratégias eficazes para a melhoria da qualidade do comportamento social da turma. Este

tipo de intervenção tem como objetivos permitir a cada indivíduo a experiência e a reflexão posterior sobre o modo de se relacionar com os outros e, de acordo com Spencer (1980) encontrar e experimentar alternativas mais flexíveis, ajustadas e adaptadas à situação, bem como, diminuir os comportamentos considerados inadequados, concentrando-se mais em apoiar os indivíduos no desenvolvimento máximo das suas capacidades pessoais e relacionais, através da aquisição de novas competências sociais (*cit.* Matos, 1997). Deste modo, centrando-se a investigação no conhecimento da eficácia das estratégias de aceitação e integração, procuro perceber:

i) Até que ponto os jogos cooperativos desenvolvidos a pares estrategicamente escolhidos (um elemento mais social com um elemento menos social) e a reflexão oral posterior com todos os alunos da turma, são estratégias eficazes para a modificabilidade dos níveis de aceitação social dos restantes alunos da turma relativamente aos menos sociais?

ii) Até que ponto os jogos cooperativos desenvolvidos a pares estrategicamente escolhidos (um elemento mais social com um elemento menos social) e a reflexão oral posterior com todos os alunos da turma, são estratégias eficazes para o aumento global na turma da consideração pelo outro?



## **CAPÍTULO 2**

### ***ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL***

---

Neste capítulo, clarificam-se as dimensões associadas à noção de competência social, que fundamentam a modelização da intervenção e abordam-se em consequência daquelas, os factores determinantes no processo desenvolvimento social da criança.

#### **2.1. A Criança e o seu desenvolvimento social**

---

O homem sempre procurou viver em sociedade. “Por mais longe que se retroceda no tempo, vemo-lo sempre a procurar a companhia dos seus semelhantes e viver em grupo” (Rivier-Reymond, 1983, p. 11).

##### **2.1.1. Competências sociais**

O desenvolvimento das competências sociais opera-se a partir das relações entre pares, na medida em que estas contribuem fortemente para o aparecimento de comportamentos socialmente ajustados. Crick e Dodge (1994), referem que a qualidade das relações sociais depende da forma como a criança mostra comportamentos sociais ajustados e inibe os comportamentos aversivos. Segundo Mouly (1993), “O desenvolvimento social é um processo contínuo, através do qual a criança consegue a adequação social” (*cit.* Gouveia & Freire, 2004, p. 45).

Vaughn e Hogan (1990), referem que a competência social é de natureza multidimensional e interativa e que pressupõe habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e

cognição social apropriada à idade. Assim, a competência social será conceptualizada por Bierman (2004), como um conjunto de competências sociocognitivas e de regulação emocional, que ajudam as crianças a selecionar e a envolver-se em comportamentos sociais e a ajustar-se de forma adequada às diferentes situações. É importante referir que as relações entre pares constituem-se em aspetos determinantes do funcionamento social, tornando-se um elemento fundamental no desenvolvimento da competência social de uma criança.

Rubin, Bukowisk & Parker (1998), estabelecem níveis diferentes de complexidade na relação entre pares. Assim, num primeiro nível surge o indivíduo, num segundo nível as interações, no nível seguinte as relações e, por último, os grupos.

As interações situam-se num nível de complexidade elementar e são determinadas pelo cariz das relações, pelas características do indivíduo e pelo objetivo por ele apontado para a interação.

As relações correspondem a um nível de complexidade mais elevado, na medida em que implicam um conjunto mais amplo de interações. A natureza destas relações é definida essencialmente pelas características dos seus elementos e das interações. A qualidade das relações depende da história das interações produzidas.

Por seu lado, as relações decorrem muitas vezes no seio do grupo; assim, os grupos definem-se como redes de interações com fronteiras mais ou menos definidas. O grupo é mais do que um aglomerado de relações, na medida em que tem propriedades próprias e desenvolve processos específicos, como a organização hierarquizada, definindo o tipo de relações e interação desejadas em torno de objetivos.

### **2.1.1.1. Dimensões das competências sociais**

De acordo com Asher (1990), existem dois indicadores que determinam a competência social das crianças. Um refere-se à qualidade do *comportamento social* exibido pela criança em determinado contexto social e um outro ao *estatuto social* que a criança adquire no grupo de pares, o estatuto sociométrico.

Apesar da aceitação pelos pares e do comportamento social serem ambos utilizados como indicadores da competência social das crianças, tratam-se de duas medidas distintas. O comportamento social é uma “ação da criança” e a avaliação sociométrica é uma “reação à criança”.

Assim, o comportamento social competente integra três componentes ou dimensões: as habilidades sociais eficazes e a ausência de comportamentos inadaptados; os níveis de realização académica apropriados à escolaridade e o reconhecimento social no seio do grupo.

#### Comportamento social

As habilidades sociais assumem um papel fundamental no percurso desenvolvimental da criança, na medida em que influenciam a sua adaptação social, emocional e académica. Dizem respeito a um conjunto de atitudes, sentimentos e pensamentos, que Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1987) caracterizam como: i) comportamentos adquiridos fundamentalmente através da aprendizagem, ii) integram os aspetos verbais e não verbais; iii) incluem iniciativas e respostas efectivas e adequadas; iv) implicam o reforço social; iv) têm uma natureza recíproca e heterogénea, v) dependem das características do meio e vi) estão orientadas para a consecução de objetivos. Todos estes aspetos assumem um papel importante na aprendizagem da reciprocidade, na adoção de papéis, no controlo das situações, na promoção de comportamentos de cooperação e de regulação da conduta.

Por vezes, surgem desajustamentos do comportamento nesta dimensão da habilidade social, que se caracterizam por comportamentos internos e externos. Os desajustamentos internos desta habilidade manifestam-se através de um conjunto de sintomas como a timidez, o isolamento social, a ansiedade, as perturbações somáticas, a tristeza e o humor deprimido, como refere Lemos (1997).

Os comportamentos hostis, a agressividade, a impulsividade, o desafio e comportamentos antissociais são os sintomas que caracterizam os problemas externos ligados à dificuldade na regulação eficaz da habilidade social por parte do indivíduo.

#### Realização académica

De acordo com Meneses (2000), vários estudos estabelecem uma associação forte entre a falta de habilidade social e os fracos resultados escolares das crianças. Um estudo desenvolvido por Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997) sugerem que as crianças que no início da escolaridade apresentam níveis elevados de investimento académico tendem a ter um número mais alargado de amigos dentro da turma.

#### Reconhecimento social no grupo

Vários estudos revelam que a aceitação pelos pares contribui de forma muito significativa para o funcionamento social da criança. A aceitação pelos pares refere-se à relação que as crianças estabelecem com o seu grupo de pares, nomeadamente com a turma, sendo definida em função dos sentimentos do grupo registado nesses sentimentos e normalmente obtido através de testes sociométricos. Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997), enumeram várias investigações, mostrando que a representação de aceitação determina a qualidade das interações estabelecidas com os membros do grupo e o acesso às actividades. A turma tende a comportar-se positivamente face às crianças

aceites e tende a ser punitiva face aos pares não aceites, impedindo-os de aceder às actividades do grupo e de desenvolver um sentimento de pertença (*idem, ibidem*).

No contexto escolar, as relações com os pares podem ser uma fonte importante de suporte e de aprendizagem ou, pelo contrário, uma fonte de angústia pela continuidade da não-aceitação. Assim, de acordo com Crick e Dodge (1994), a forma como as crianças assumem comportamentos sociais adaptados e inibem os seus comportamentos aversivos parece determinar a popularidade alcançada no grupo de pares.

## **2.2. Fatores determinantes no processo de desenvolvimento social da criança**

---

O funcionamento social da criança é determinado, por um lado, pelo ambiente, sobretudo familiar e pelo contexto ecológico de inserção da família e, por outro, pelas características internas das crianças, como referem Rubin, Bukowski e Parker (1998).

### **2.2.1. Características das crianças**

As características pessoais das crianças, como o género e os traços de personalidade, têm influência e determinam em parte a qualidade do relacionamento entre pares.

As diferenças associadas ao género, que são biológicas e culturais, traduzem-se no facto de as raparigas apresentarem, de acordo com Eisenberg e Fabes (1998), comportamentos mais pró-sociais do que os rapazes. Zarkrish, Wright e Underwood (1997) explicam estas diferenças de género, dado que as raparigas atuam mais em contextos em que estes comportamentos são mais estimulados, como a conversação com pares.

Por outro lado, na relação com os adultos, os rapazes reagem de forma mais agressiva às instruções do que as raparigas, mostram-se mais agressivos face ao controlo direto, sobretudo quando o adulto pertence ao sexo feminino.

Caspi e Roberts (2001), reforçam a ideia de que as diferenças de género quanto aos comportamentos sociais se explicam sobretudo por fatores culturais (estereótipos sexuais), e que estes exercem maior influência nas crianças do que nos adolescentes, na medida em que as crianças mais novas controlam menos as influências exteriores.

Um outro aspeto com influência no relacionamento entre pares associa-se com os traços de personalidade. Esta é definida como o modo característico de cada pessoa na abordagem ou reação a pessoas ou situações. Os resultados obtidos por Thomas, Stella, Chess e Birch (1956), (*cit.* Thomas & Chess, 1984), permitiram aos autores estabelecer três tipos de personalidade nas crianças: 1. Criança fácil – humor de intensidade ligeira e moderada, geralmente positivo; responde adequadamente à novidade e à mudança; 2. Criança difícil – humor intenso e negativo; chora muitas vezes e alto; também ri alto; responde mal à novidade e à mudança; 3. Criança de aquecimento lento – reações de intensidade moderadas quer positivas quer negativas; responde lentamente à novidade e à mudança.

De realçar que, para além do carácter relativamente estável da personalidade, vários estudos revelam uma associação entre a personalidade e o estatuto sociométrico das crianças no grupo de pares. Crianças que foram classificadas como tendo uma personalidade difícil tendem a manifestar maior agressividade e impulsividade nos primeiros anos de vida. Este tipo de comportamento surge associado à rejeição pelos pares (Bierman, 2004).

Por sua vez, a personalidade das crianças aparece também em vários estudos associada a diferentes reações parentais; mais punitivas nas crianças difíceis e mais construtivas nas crianças que revelam maior controlo emocional.

Através da técnica sociométrica, podem ser detectadas e analisadas as “aceitações” e as “rejeições” manifestadas pelos alunos da turma, em determinado período escolar, e, através do recurso a diagramas ou tabelas, formar grupos de trabalho, de acordo com os critérios selecionados previamente pelo professor (Pato, 1995). Os testes sociométricos permitem definir a estrutura socioafetiva dum grupo. A partir dos dados reais da sua atividade (contexto, fins específicos), submete-se a cada participante um questionário pessoal no qual é pedido um conjunto de perguntas (Vanoye, 1979).

Segundo Bastin, o teste sociométrico fornece a informação da posição social e o papel de cada elemento do grupo. As preferências emitidas repartem-se muito desigualmente entre todos: a maior parte recebe algumas, dois e três privilegiados monopolizam o restante, outros ficam isolados, sem preferência. Acontece o mesmo com os rejeitados. Na maioria dos casos, uma grande percentagem de rejeições concentra-se sobre alguns indivíduos, os restantes reparte-se sobre o número maior de indivíduos e os outros membros, mais ou menos numeroso conforme o grupo, nada recebem (Bastin, 1980). Com ajuda das respostas, elabora-se um sociograma ou representação gráfica da estrutura socioafetiva do grupo, o qual revela as personagens populares, os preferidos, os líderes, assim como os isolados, os rejeitados e os subgrupos (Vanoye, 1979).

### **2.2.2. Características dos ambientes de interação**

Os ambientes familiares e escolar são descritos como contextos de desenvolvimento humano, ressaltando a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre ambos (Dessen & Polonia, 2007).

Segundo Bergeron (1977), a escola é essencialmente um meio, enquanto a família é um grupo natural, cuja existência repousa na união de indivíduos, possuindo entre si relações que designam a cada um o seu papel e o seu lugar.

A família é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais. Segundo Kreppner (1992), a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados, presentes nas sociedades (*cit.* Dessen & Polonia, 2007).

Tal como outros autores afirmam, a estrutura familiar é a principal responsável pela incorporação das transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo, exercendo os pais um papel preponderante na construção da pessoa, da sua personalidade e da sua inserção no mundo social e do trabalho (Távora, 2003; Volling & Elins, 1998 *cit.* Dessen & Polonia, 2007). Em todo o caso, o tipo de interação e os estilos de parentalidade são muito diversos e influenciam também, de forma diferente, as competências sociais dos seus filhos.

Bronfenbrenner (1979), destaca que os níveis adicionais de influência, como o trabalho dos pais, o nível socioeconómico e as orientações de ordem social face ao divórcio, recasamento e psicopatologia dos pais, ajudam a moldar o contexto familiar e, através disso, o desenvolvimento da criança. Também Leaper (2002) enfatiza a importância dos factores culturais e socioeconómicos das famílias nas expectativas e aspirações dos seus filhos. A educação da mãe tem sido em vários estudos a que mais fortemente se encontra associada à parentalidade. Investigações revelam ainda que as mães com níveis de escolaridade mais elevados tendem a fornecer informação mais explícita aos filhos do que as mães com níveis educativos inferiores. Por outro lado, Conger *et al.* (1992), propõem um modelo familiar que estabelece a ligação entre os problemas económicos da família e o ajustamento social dos filhos. Musson, McMahon, e Spieker (2001), revelam que elevados níveis de sintomatologia depressiva das mães aparecem associados a índices elevados de disfuncionalidade comportamental das crianças. Loeber e Dishion (1983) referem

também que as crianças que aprendem a desenvolver estratégias agressivas para resolver os conflitos em casa estão mais suscetíveis de vir a apresentar relações conflituosas com os pares e professores.

Relativamente ao ambiente escolar e à sua influência na aprendizagem do comportamento social, Mahoney (2002), afirma que “A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferença” (*cit. Dessen & Polonia, 2007, p. 25*).

É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas dentro e fora da sala de aula (Rego, 2003). O sistema escolar envolve um aglomerado de pessoas, com características diferenciadas, constituindo um ambiente particularmente estimulante e propício ao desenvolvimento de competências sociais. A escola é, por excelência, um espaço/processo de comunicação interpessoal mas também é um fenómeno social, firmado num quadro espaciotemporal de natureza cultural, marcado por códigos e rituais sociais (Marc & Picard, 1984). As interações sociais influenciam fortemente os comportamentos de cada membro face ao outro. Ou seja, a situação do grupo desempenha uma forte repercussão sobre cada um dos seus membros (Silva, 2002). Também “(...) a formação de amizades e inimizades na escola é uma consequência do processo de interação social. Sentir-se querido ou rejeitado pelos outros faz parte de um fenómeno denominado de atração interpessoal e é uma variável que exerce grande influência sobre o comportamento humano. É raro um indivíduo manter-se neutro em relação às pessoas com quem age constantemente. São comportamentos de atração ou repulsa que irão influenciar comportamentos sociais, nomeadamente a suscetibilidade à influência, a identificação, o exercício de poder, a formação de grupos e a percepção social, entre outros” (Rodrigues, 2000, *cit. Silva, 2002, p. 77*).



## CAPÍTULO 3

### *QUADRO METODOLÓGICO*

---

Tendo como fio condutor o exposto nos pontos anteriores, procedo agora à descrição da metodologia utilizada para a concretização da investigação. Deste modo, são referidas as opções e os procedimentos metodológicos, o desenho global do estudo, os intervenientes, a intervenção e os instrumentos de recolha de dados.

#### **3.1. Opções metodológicas**

---

Os objetivos de um estudo são centrais na escolha e determinação metodológica. Neste contexto, Bell (2010), afirma que “A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p. 20).

A investigação-ação, quando mobilizada no campo educativo é, de acordo com Sousa (2005), “Um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levada a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p. 95). De acordo com Cohen e Manion (1987), “Trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato e destina-se à avaliação de novos métodos de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes, valores e controlo do comportamento, entre outros” (p. 49).

Neste estudo a opção pela metodologia de investigação-ação fundamentou-se na necessidade de melhorar o relacionamento interpessoal dos alunos da turma, enquanto se aprofundava o conhecimento sobre as estratégias mobilizadas na turma para o melhorar.

## **3.2. Procedimentos metodológicos**

---

Como refere Quivy e Campenhoudt (2005), “Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo” (p. 25). Este estudo teve como finalidade intervir na melhoria do relacionamento social da turma e, simultaneamente, responder às questões expostas anteriormente, desenvolvidas durante a investigação.

Neste ponto, apresento os procedimentos metodológicos utilizados. Com base num problema contextual relativo à não aceitação de alguns alunos da turma pelos seus pares, procedi, numa fase inicial exploratória, a um conjunto de leituras exploratórias que me permitiram estabelecer o quadro teórico de análise, o qual fundamentou as questões de investigação. Posteriormente, e em articulação com as questões de investigação, estabeleci a metodologia, planifiquei os procedimentos, construí os instrumentos de recolha de dados, apliquei os vários instrumentos, recolhi os dados e procedi à sua análise e discussão.

### **3.2.1. Desenho do estudo**

Este estudo foi iniciado com uma fase exploratória, que implicou uma revisão bibliográfica sobre a temática, enriqueceu o conhecimento sobre as dimensões envolvidas na integração social dos alunos e permitiu o estabelecimento do desenho da problemática e do consequente desenho metodológico do estudo. Como refere Quivy e Campenhoudt (2005), “A problemática só chega realmente ao fim com a construção do modelo de análise” e este visa o estabelecimento coerente das metodologias de trabalho com os quadros teóricos de fundamentação” (p. 25).

Para dar resposta às questões de investigação, foi necessário percorrer várias etapas no estudo. Deste modo, tornou-se pertinente, numa fase inicial,

perceber na turma os níveis de interação social dos alunos entre si. Numa primeira análise, por observação direta, pareceu-me existirem dois alunos com fraco relacionamento social. No entanto, só uma análise rigorosa permitiria uma avaliação global e isenta de erros de interpretação, pelo que, deste modo, foi passado a toda a turma um teste sociométrico (ver anexo 1). De acordo com Northway e Weld (s/d), o teste sociométrico permite-nos avaliar as relações sociais que existem entre as crianças, tal como, dão-nos diversas indicações acerca da estrutura social de grupos a que eles pertencem.

Depois de analisados os testes sociométricos e de construídas as respetivas matrizes, procedeu-se à elaboração de grupos de alunos com base no critério em aluno mais social em aluno menos social. Estes grupos foram os que permaneceram na realização das atividades subsequentes de promoção dos comportamentos sociais. Entre vinte de fevereiro e onze de março, promovi duas sessões orientadas para a cooperação em grupos de pares. Todas as atividades se desenvolveram em dois momentos distintos, num primeiro foram utilizadas atividades a pares (a atividade só seria realizada com sucesso se ocorresse a cooperação e a interdependência dos dois elementos do grupo), num segundo momento de sessão, procedi à reflexão oral com os alunos relativamente aos aspetos relacionados com atividade e à cooperação. No final de cada sessão, foi passado aos alunos um questionário (apêndice 1). Com este, pretendeu-se avaliar os aspetos qualitativos da cooperação mais relevantes para os alunos em cada uma das sessões, bem como apreciar as eventuais evoluções nas representações dos alunos associadas à cooperação, no todo ocorreram duas sessões. No final de terminada a segunda e última sessão foi passado novamente um segundo teste sociométrico, com o propósito de avaliar as eventuais evoluções desenvolvidas relativamente aos níveis de interação na turma entre os resultados da primeira fase de passagem do teste sociométrico e da segunda.

### **3.2.2. Intervenientes no estudo**

No estudo efetuado participaram todos os alunos da turma do quarto ano da escola do 1.º Ciclo onde estagiei. Isto justifica-se pelo fato de se tratar de um estudo que, utilizando como metodologia a investigação-ação, induz mudanças positivas na totalidade dos sujeitos, levando a que os alunos avaliados como menos relacionados na turma desenvolvam competências sociais, assim como os mais sociais desenvolvam competências de aceitação social. Também o número de alunos da turma, vinte e dois, é compatível em termos logísticos com a participação de todos os seus elementos no estudo.

Os participantes apresentam idades compreendidas entre nove e os dez anos, catorze do género feminino e oito do género masculino.

No que se refere à sua proveniência, a turma em estudo pode ser considerada homogénea: de um modo geral, todos os alunos provêm de famílias com situações profissionais estáveis, com a maioria dos progenitores a terem, como habilitações académicas, o ensino secundário ou o ensino superior.

### **3.2.3. A Intervenção no grupo-turma**

Dado tratar-se de um estudo cuja natureza metodológica e objetivos se identificam com os da investigação-ação, o propósito principal foi o de melhorar a relação interpessoal no grupo turma. Para conseguir este objetivo, foi necessário desenvolver um conjunto de atividades que o permitissem, ao todo foram realizadas duas sessões no dia vinte de fevereiro e dia onze de março de 2013. Assim, a formação dos grupos de trabalho (dois alunos) foi realizada de acordo com os resultados do primeiro teste sociométrico, efetuado antes das intervenções. O critério base na formação dos grupos foi o de associar um aluno mais escolhido com um aluno menos escolhido.

Posteriormente à formação dos grupos, foram realizadas duas sessões de intervenção, que visaram a melhoria das relações interpessoais na turma. As duas sessões tiveram um formato idêntico, passando por três fases: atividade a realizar em grupos de dois alunos, sendo seu sucesso dependente da cooperação entre os dois elementos; debate e reflexão oral conjunta sobre a atividade desenvolvida; preenchimento individual de um questionário (apêndice 1) sobre a atividade realizada (detalhado à frente).

Com o debate reflexão e com o preenchimento do questionário, pretendeu-se que os alunos consciencializassem, a partir da sua ação e posterior reflexão conjunta, a importância do outro para o crescimento pessoal. As atividades realizadas pelos alunos em cada uma das duas sessões de intervenção foram as seguintes:

*Primeira atividade* – consistiu na formação de grupos de dois elementos, nos quais um dos elementos, de olhos vendados, desenhava um barco e uma casa numa folha de papel branco, com ajuda do seu par que se encontrava de mãos amarradas; no final do primeiro desenho, trocavam de posições;

*Segunda atividade* – consistiu na formação de três grupos de sete a oito elementos; cada grupo teria de se dispor em círculo, após o qual era colada nas costas de cada um dos elementos um *post-it* com a letra de uma palavra (respeito, amizade e carinho); posteriormente, ter-se-iam de organizar de forma a construir essa palavra, sem que pudessem falar entre si; o grupo vencedor seria o que formasse a palavra mais rapidamente, tendo direito a uma recompensa.

### **3.2.4. Instrumentos e procedimentos utilizados**

Foram utilizados dois instrumentos, o teste sociométrico e o inquérito por questionário, que passo a detalhar quer quanto ao seu conteúdo quer relativamente ao modo de aplicação.

#### **3.2.4.1. Testes sociométricos aos alunos**

Inicialmente formulei um pedido à professora titular cooperante, no qual foi solicitado a autorização para a aplicação dum teste sociométrico aos elementos da turma estudada, de modo a avaliar o seu grau de socialização. Este teste consistiu em pedir a cada criança que indicasse os colegas que mais gostariam de se associar em diversas situações.

No mês de novembro, foi elaborado o teste sociométrico a aplicar aos alunos da turma (ver anexo 1). Este é constituído por três situações reais, para as quais era pedido aos alunos que fizessem três escolhas e registassem por escrito:

*Primeira escolha:* preferências de colegas para brincar no intervalo; *Segunda escolha;* preferências de colegas para estar sentado ao seu lado na sala de aula; *Terceira escolha:* preferência de colegas para fazer coisas ou ficar sentado ao seu lado na biblioteca.

A elaboração do teste sociométrico e a sua aplicação foi realizada sob a orientação do professor orientador deste estudo. No próprio mês, o teste foi passado em simultâneo a todos os alunos presentes no dia da aplicação. Durante a primeira aplicação do teste sociométrico, procedeu-se à sua leitura e explicação em voz alta para todos os alunos. O teste foi apresentado como uma atividade lúdica, não tendo sido transmitida a justificação para a sua realização, de modo a que os resultados não decorressem da desejabilidade dos alunos em agradar ao investigador.

Os registos foram feitos a caneta pelos próprios alunos, a partir dos quais foram construídas as matrizes sociométricas do grupo, referidas por Northway e Weld (s/d). Com base na análise das matrizes, procedeu-se à formação dos grupos, tendo sido utilizado como critério de formação a reunião de um aluno mais escolhido com outro menos escolhido.

Deste modo, os resultados do primeiro teste sociométrico serviram quer para o estabelecimento dos grupos que desenvolveram posteriormente atividades tendentes à melhoria da relação interpessoal na turma, quer para a comparação com os resultados do segundo teste sociométrico, aferindo deste modo a eficácia das estratégias de intervenção.

No mês de fevereiro, após a realização das duas sessões de intervenção, foi novamente passado o mesmo teste sociométrico, aplicado e analisado, da mesma forma, já atrás descrita.

#### **3.2.4.2. Inquérito por questionário aos alunos**

O questionário é um instrumento que consiste “(...) em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos” (Sousa, 2005), referentes à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais. (Quivy & Campenhoudt, 2005). A utilização do questionário (apêndice 1) constituiu uma forma mais rápida para recolher um determinado tipo de informação nos elementos da turma (Bell, 2010).

Neste estudo, o questionário foi usado imediatamente após cada uma das duas sessões de intervenção, que visaram a melhoria dos níveis de interação social na turma. A estrutura e o modo de aplicação do questionário foram definidos sob a orientação do professor orientador. A autorização para a aplicação do questionário aos elementos da turma foi conferida pela a professora titular cooperante.

No mês de fevereiro de 2013, elaborou-se o questionário (apêndice 1), tendo como objetivo a compreensão e a tentativa de mudança das atitudes da turma para com os alunos menos sociais, assim como a promoção das competências da sua aceitação pelos mais sociais. No mês de fevereiro e posteriormente em março, foram aplicados os questionários na sala de aula aos alunos, após cada sessão realizada. Estes foram passados em simultâneo a todos os alunos presentes no dia da aplicação, após a realização de cada atividade de cooperação.

Este instrumento é constituído por questões de respostas fechadas, uma vez que propõe um leque de respostas previamente fixado, cabendo ao aluno assinalar uma ou várias das opções propostas, consoante as respostas simples ou múltiplas. Este tipo de questões tem vantagens na sua utilização, uma vez que são “(...) fáceis de compreender, preencher, tratar, interpretar e quantificar”(Gonçalves, 2004, p. 83). O questionário é estabelecido por duas questões, cada uma delas constituída por várias alíneas, que passo a explicar detalhadamente:

Na *primeira questão*, pedia-se ao aluno até que ponto tinha gostado do jogo realizado. Na dependência desta, na alínea um, solicitava-se a justificação para a resposta anterior, sendo apresentando várias opções.

Na *segunda questão*, pretendia-se a obtenção de informações sobre as aprendizagens adquiridas com os jogos cooperativos. No caso de uma resposta afirmativa, na alínea um, pedia-se ao aluno que assinalasse três aprendizagens consideradas importantes, de uma lista de oito opções.

As oito opções estão direcionadas para a aprendizagem na valorização do outro e de si próprio (auto-estima), a compreensão da importância de ajudar o próximo; da cooperação e do respeito pelos outros.

## **CAPÍTULO 4**

### ***APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS***

---

Neste capítulo, serão apresentados os dados organizados e realizada a sua análise e discussão.

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

---

Nestes pontos, serão apresentados sequencialmente os dados biográficos dos intervenientes no estudo, os resultados relativos à primeira e segunda passagem do teste sociométrico, com base na organização dos dados em sociogramas de grupo. Estes refletem as percepções/representações das atitudes relacionais dos alunos da turma antes e após as intervenções. Serão também apresentados os resultados dos questionários aplicados imediatamente após as duas intervenções.

##### **4.1.1. Apresentação dos dados biográficos**

O estudo compreende 22 alunos, dos quais 14 raparigas (63,6%) e 8 rapazes (36,4%) (apêndice 3-*Gráfico I*). Com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

##### **4.1.2. Apresentação e análise dos sociogramas**

Neste ponto, pretendia captar a perceção dos alunos quanto às suas interações sociais na turma, numa fase inicial, anterior à intervenção que visa a sua modificabilidade e, numa fase posterior, à intervenção. A partir da comparação dos resultados dos dois sociogramas de grupo<sup>1</sup>, poderemos aferir da eficácia da estratégia de intervenção usada para aumentar o nível de interação na turma.

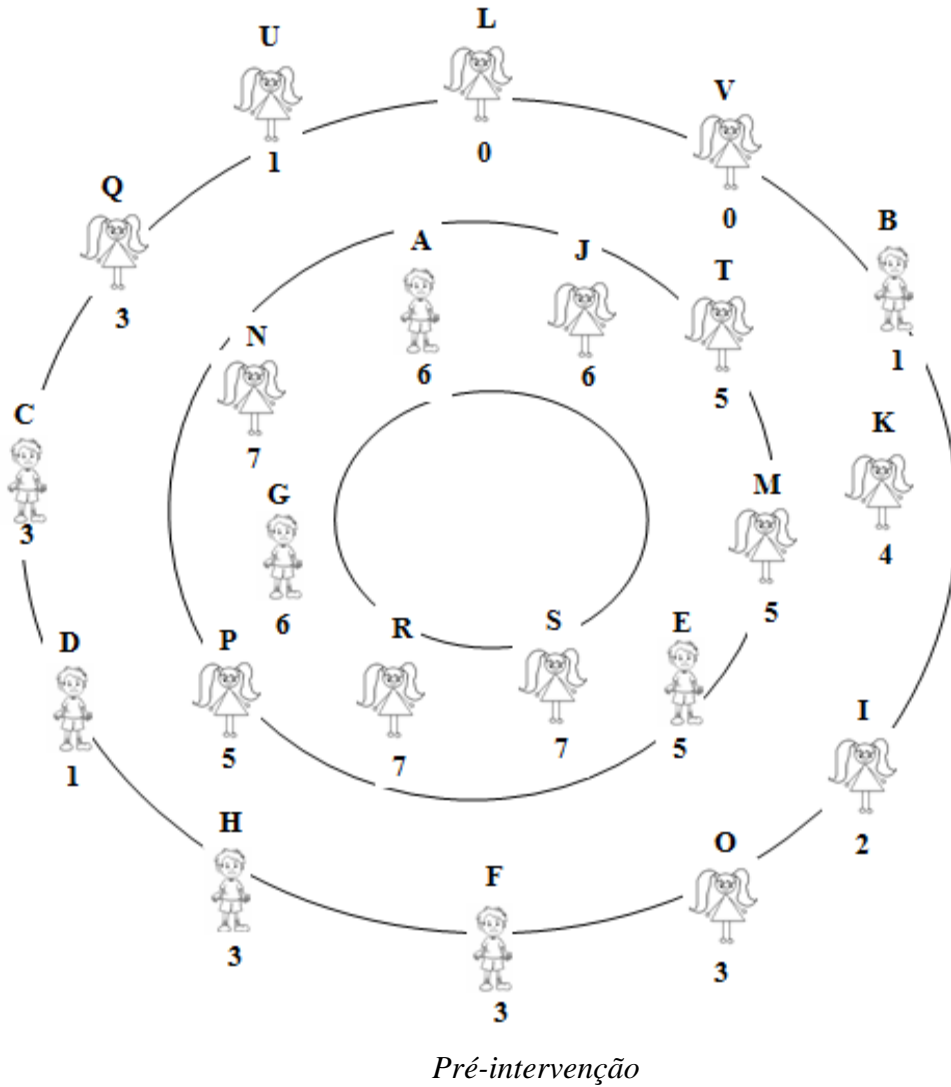
---

<sup>1</sup> As matrizes sociométricas pré intervenção e pós intervenção que deram origem às figuras 1 e 2, podem consultar-se no apêndice 2.

**Grupo** – 4º ano

**Número** – 22 indivíduos

**Rapazes** – 8    **Raparigas** -14

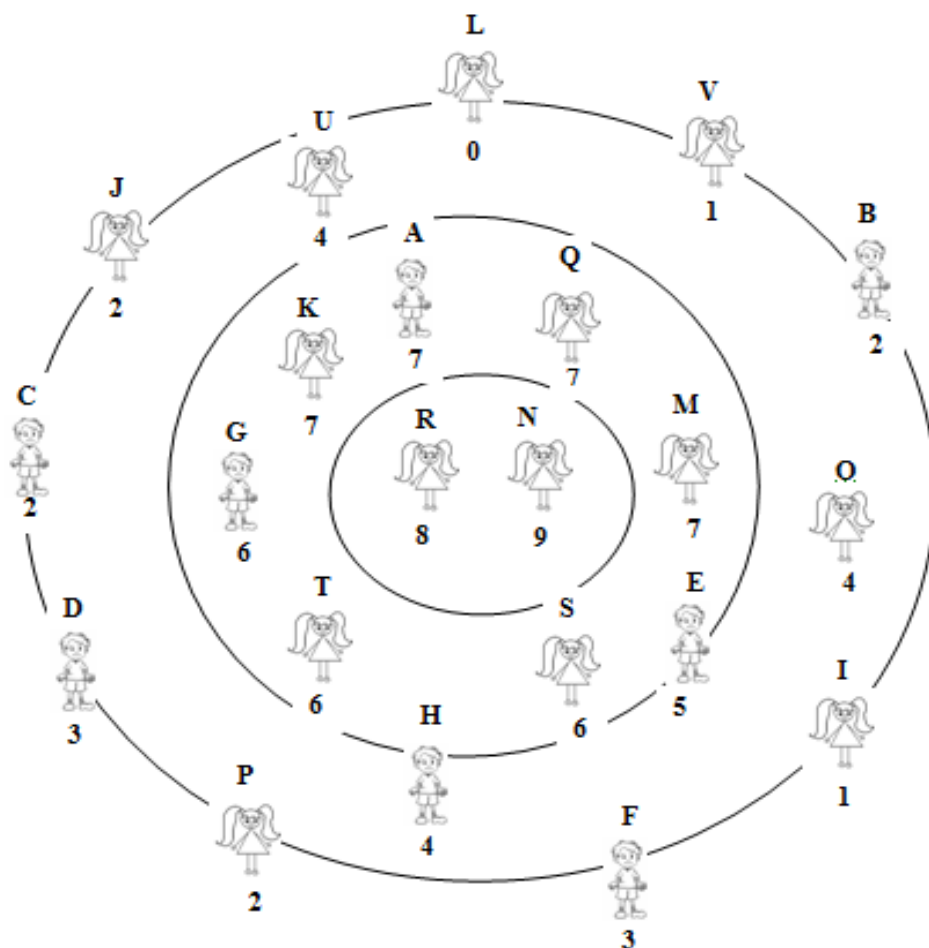


**Figura 1** Sociograma de grupo – novembro de 2012. **Letra** ( ) – indivíduo; Nº de escolhas; **No centro** – os mais escolhidos; **Na periferia** – os menos escolhidos.

**Grupo** – 4º ano

**Número** – 22 indivíduos

**Rapazes** – 8 **Raparigas** -14



*Pós-intervenção*

**Figura 2** Sociograma de grupo – março de 2013. **Letra** ( ) – indivíduo; **Nº** de escolhas; **No centro** – os mais escolhidos; **Na periferia** – os menos escolhidos.

Ao observarmos analiticamente o primeiro sociograma de grupo (sociograma pré-intervenção), corresponde ao mês de novembro (**Figura 1**), verifica-se que o número total de escolhas foi de 83, distribuídas da seguinte forma: 10 alunos com 3 ou menos escolhas, sendo que neste grupo se incluem dois alunos (L e V) que se destacam pela negativa no que respeita à sua integração social no grupo turma, dado que não obtiveram nenhuma escolha por parte dos seus colegas; um alunos com 4 escolhas, dez alunos com um número de escolhas elevado, que se situa entre 5 e 7 alunos, o que revela uma forte integração social destes.

Os resultados da perceção dos alunos quanto às suas interações na turma, obtidos após a intervenção, encontram-se condensados no sociograma correspondentes à figura 2.

A partir da observação analítica do segundo sociograma de grupo (pós-intervenção), correspondente ao mês de março (**Figura 2**), verifica-se que o número total de escolhas foi de 96, distribuídas da seguinte forma: oito alunos com 3 ou menos escolhas, sendo que neste grupo se inclui um aluno (L) que se destaca pela negativa no que respeita à sua integração social na turma, dado que não obteve nenhuma escolha por parte dos seus colegas, no entanto o aluno V apresenta agora 1 escolha; três alunos com 4 escolhas; dez alunos com um número de escolhas elevado, oito obtiveram entre 5 e 7 escolhas e dois deles posicionaram-se no centro, com o maior número de escolhas por parte dos seus colegas, entre 8 e 9.

### **4.1.3. Apresentação e análise das respostas dos alunos da turma aos questionários**

Neste ponto, irei apresentar os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, os quais foram processados através da aplicação Excel do Microsoft Office. Este tipo de análise permite aprofundar qualitativamente os resultados obtidos pela comparação dos dois sociogramas, possibilitando, desta forma, esclarecer quais as aprendizagens consideradas mais significativas pelos alunos em resultado da intervenção realizada.

#### **4.1.3.1. Resultados da primeira sessão de intervenção**

Relativamente à primeira questão, “Até que ponto gostaste do jogo?” (apêndice 3 – **Gráfico 2**), a maior parte dos alunos referiram que gostaram muito do jogo (72,7%). Os restantes responderam que gostaram (18,2%) ou gostaram pouco (9,1%). Nenhum aluno respondeu que não gostou do jogo (0%).

Relativamente aos motivos para a resposta a esta questão, 86,4% dos indivíduos referiram o facto de o jogo ser divertido (apêndice 3 – **Gráfico 3**). Todos os alunos do género masculino assinalaram esta opção (100%), contrariamente aos do género feminino (78,6%).

Verificou-se que 81,8% dos alunos gostaram de ajudar os outros. Uma vez mais, todos os alunos do género masculino (100%) assinalaram esta opção, contrariamente aos do género feminino (71,4%).

Dos 22 alunos, 75,3% acharam que o jogo foi justo. Não houve diferença significativa entre géneros.

O facto de ter sido ajudado pelos colegas teve menor importância relativamente às outras três opções, sendo que 59,1% dos alunos responderam afirmativamente a este item. Mais de metade (75%) dos alunos do género

masculino assinalou esta escolha, o que não se verificou nos do género feminino (50%). (apêndice 4 - **Gráfico 3**)

Relativamente à questão 2 (apêndice 4 - **Tabela 1**) (“O que achas que aprendeste com este jogo?”), na primeira atividade, mais de metade dos alunos (72,7%) considerou ter aprendido a resolver os problemas em grupo. Por outro lado, relativamente à importância de ajudar os seus colegas para que eles se sintam felizes, verificou-se que metade da turma fez esta escolha (50%). Contudo, existe uma minoria que considera ter ficado a conhecer melhor os seus colegas (9,1%). É de notar que nenhum dos alunos do género masculino escolheu a quarta opção (0,0%), a qual foi selecionada por alguns dos alunos do género feminino (14,3%).

Em relação à última opção, depreende-se que mais de metade (62,5%) dos alunos do género masculino compreendeu a importância de ajudar os seus colegas para que eles se sintam mais felizes, proporção que se verificou ser inferior no género feminino (42,9%).

#### **4.1.3.2. Resultados da segunda sessão de intervenção**

Relativamente à primeira questão, (“Até que ponto gostaste do jogo?”) (apêndice 3 – **Gráfico 4**), a maior parte dos alunos (72,7%) referiu que gostou muito do jogo, sendo que os restantes responderam que gostaram (18,2%) ou gostaram pouco (9,1%). Ninguém respondeu que não gostou do jogo (0%).

Relativamente aos motivos da resposta a esta questão, 90,9% dos indivíduos referiram o facto de ser divertido (apêndice 3 – **Gráfico 5**). Não se observaram diferenças significativas entre os dois géneros relativamente a esta opção.

Verificou-se que 95,5% dos alunos gostaram de ajudar os outros, Todos os alunos (100%) do género masculino assinalaram esta opção; 92,9% dos

alunos do género feminino escolheram a mesma. Mais de metade dos alunos (68,2%) considera que foi ajudada pelos outros. Esta opção foi mais apontada pelos alunos do género masculino (75,0%) do que os do género feminino (64,3%).

Por outro lado, 77,3% dos alunos acharam que o jogo foi justo. Não houve diferença significativa entre géneros.

Pelas respostas à questão 2.1 (apêndice 4 – **Tabela 2**), mais de metade dos alunos (63,6%) referiram terem aprendido a resolver os problemas em grupo. Relativamente à importância de ajudar os seus colegas para que eles se sintam felizes, verifica-se que mais de metade da turma fez esta escolha (54,5%).

Um terço dos alunos (31,8%) refere ter aprendido um novo jogo, sendo que os elementos do género masculino deram maior importância a esta opção (62,5%). Contudo, posso constatar que existe uma minoria de alunos que aprenderam a confiar neles próprios (4,5%), tendo esta opção sido escolhida apenas por um indivíduo do género masculino (12,5%).

Por outro lado, apenas 13,6% dos indivíduos deram importância ao facto de terem ficado a conhecer melhor os colegas, tendo esta opção sido escolhida apenas por alunos do género feminino (21,4%).

## **4.2. Discussão dos resultados**

---

A análise comparativa dos resultados dos sociogramas correspondentes aos respetivos períodos de pré e de pós intervenção parece indicar um aumento dos níveis percebidos de interação social relatados pelos alunos da primeira fase para a segunda. Deste modo, constata-se um aumento do número de interações sociais na turma referidas pelos alunos, passando a globalidade destas, de 80 para 94, do primeiro para o segundo sociograma, respetivamente.

O aumento do nível de interações percebidas na turma é também acompanhado de uma redução do número de alunos com baixas escolhas (3 ou menos). Assim, a análise comparativa dos resultados do sociograma mostra que na primeira passagem do instrumento, 10 alunos tiveram 3 ou menos escolhas, passando o número de alunos com 3 ou menos escolhas para 8, aquando da segunda passagem do sociograma. Por outro lado, na primeira passagem do instrumento, dois alunos apresentavam 4 escolhas (nível intermédio), passando a 3 alunos com o mesmo número de escolhas, quatro, na segunda passagem do instrumento. A corroborar a tendência de um aumento dos níveis de interação social na turma, encontramos também, 2 alunos na segunda passagem do instrumento com 8 ou 9 escolhas, comparativamente à inexistência de alunos com 8 ou 9 escolhas na primeira passagem do teste sociométrico.

Verifica-se também, que da primeira para a segunda passagem do teste sociométrico, ocorrem uma elevação do nível de aceitação social, ainda que reduzida, dos alunos da turma relativamente aos seus colegas menos sociais (alunos L e V). Assim, na primeira passagem do teste, nenhum destes dois alunos foi objeto de escolhas, enquanto que, na segunda passagem do instrumento, o aluno V obteve uma escolha.

Os resultados sociométricos parecem indicar que da primeira passagem do teste sociométrico para a segunda, se verifica globalmente uma melhoria do nível de aceitação social dos alunos, através da comparação entre as duas passagens do instrumento, confirmando a eficácia da estratégia de melhoria da interação social mobilizada e concretizada nas duas sessões de intervenção. Em todo o caso, dos dois alunos menos escolhidos inicialmente (L e V com zero escolhas), apenas um deles, o aluno V, foi escolhido na segunda passagem do teste sociométrico e apenas com uma escolha. Embora os níveis de interação global na turma tenham aumentado na perceção dos alunos, a estratégia de

intervenção parece não ter sido suficientemente eficaz no que diz respeito aos alunos L e V, os menos escolhidos na turma.

A interpretação referida do aumento da aceitação social e da importância atribuída ao outro é corroborada pelos resultados obtidos pela passagem do questionário após as duas intervenções. Verifica-se que a aprendizagem mais valorizada, quer na primeira atividade quer na segunda, foi a cooperação “aprender a resolver os problemas em grupo (aprendi a colaborar)” respetivamente com 72,7% e 63,6% na primeira e na segunda atividade. A corroborar a ideia de um aumento da importância atribuída ao outro, verifica-se igualmente que há um aumento do número de alunos da turma que percecionam como agradável a ajuda aos outros na realização da primeira para a segunda e última atividade de cooperação, passando de 81,8% de respostas positivas na primeira atividade para 95,5% na segunda. Este aumento é também acompanhado da perceção de ter sido ajudado pelos outros da primeira para a segunda atividade, passando de 59,1% dos respondentes na primeira atividade para 68,2% na segunda atividade.

Embora as respostas dos alunos da primeira para a segunda atividade de cooperação, tenha evidenciado um decréscimo (de 45,5% para 40,9%), da perceção de importância que os seus colegas tiveram na sua ação ao desenvolverem a atividade, existem outros indicadores que mostram uma evolução global na consideração pelo outro; assim, da primeira atividade de cooperação para a segunda, mais 18,2% dos alunos (31,8% contra 50%) referem que aprenderam a respeitar mais as ideias dos outros. Esta maior confiança nos outros é igualmente acompanhada por um decréscimo na confiança em si próprio, referido na primeira atividade por 22,7% dos respondentes contra 4,5 % na segunda atividade. É também referido pelos alunos um aumento do conhecimento do outro da primeira para a segunda atividade, isto é, 9,1% dos respondentes percecionaram, na primeira atividade

cooperativa, que ficaram a conhecer melhor os seus colegas, contra 13,6% na segunda atividade cooperativa. A preocupação com a felicidade do outro é, também, uma aprendizagem referida por um número elevado de alunos, tendo subido da primeira para a segunda atividade de 50% dos respondentes para 54,5% das respostas.

Em síntese, relativamente às questões de investigação, a utilização de jogos cooperativos e a escolha estratégica dos pares e a reflexão conjunta após a realização dos jogos, parece não ter invertido de modo claro os níveis de aceitação social dos alunos da turma relativamente aos colegas aqui designados por L e V (menos populares). Eventualmente, o número reduzido de sessões terá impedido uma maior integração percebida destes alunos na turma

Por outro lado, a utilização de jogos cooperativos, a escolha criteriosa dos pares e a reflexão após os jogos cooperativos, revelou-se uma estratégia eficaz para o aumento global na turma, da importância atribuída ao outro.

## **CAPÍTULO 5**

### ***CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS***

---

Esta componente de investigação-ação permitiu-me ficar mais sensibilizada para a importância das relações sociais no seio da turma. Adquiri uma maior consciência dos problemas reais da integração social das crianças existentes nos contextos escolares atuais. Também tive a oportunidade de obter um maior contacto com a turma e assim efetuar um estudo com maior profundidade dos níveis de integração social, permitindo, simultaneamente, uma intervenção no contexto, de modo a aumentar os níveis de integração social. Adquiri conhecimentos fundamentais para a minha formação, ao nível da docência, como futuro técnico especializado.

Durante a elaboração deste estudo empírico, as tarefas propostas permitiram obter dados que comprovaram parte das questões de investigação. Neste sentido, os objetivos deste estudo foram significativamente atingidos, isto é, de uma forma geral, alunos mais sociais apresentaram melhorias nas suas atitudes perante os alunos menos sociais, durante a realização das atividades de cooperação e posteriores reflexões em grupo, bem como a interiorização das suas competências sociais.

Como refere Ascher (1990), acerca das dimensões presentes nas competências sociais, uma delas remete para a aceitação pelo outro, isto é, a “reação à criança”, assim como outra diz respeito ao comportamento social exibido, isto é, a “ação da criança”. Assim, através dos resultados obtidos, posso concluir que, considerando globalmente a turma, a estratégia utilizada se revelou eficaz na dimensão “reação à criança” (aumentando da primeira para a segunda intervenção os níveis de autoconfiança social e perceção da importância do outro).

Os resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados (testes sociométricos) permitiram-me verificar que alguma coisa mudou efectivamente, desde o início ao final deste estudo. Assim, numa análise mais aprofundada dos resultados apresentados nos sociogramas (pré e pós intervenção) (**figura 1 e 2**), verifiquei que existiu uma melhoraria significativa do nível de aceitação social dos alunos mais sociais relativamente aos menos sociais, mais concretamente no caso da aluna V. Assim, na passagem do segundo/ último teste sociométrico, esta aluna já foi escolhida por um colega. No entanto, no caso da aluna L, verifiquei não ter sido alvo de escolha pelos seus colegas, tanto no primeiro como no último teste sociométrico. No entanto, ao contrário dos resultados do primeiro teste sociométrico, esta aluna já escolheu os seus colegas.

Em todo o caso, relativamente à “reação” da turma às crianças menos populares, a estratégia utilizada foi insuficiente para remeter o posicionamento sociométrico dos alunos menos populares da turma. Considero que a insuficiência da estratégia relativamente aos alunos menos populares ficará, em parte, a dever-se ao reduzido número de sessões de intervenção realizadas, sendo esta uma das limitações do estudo. No entanto, acredito que não explicará na totalidade a limitação da estratégia relativa aos alunos menos populares na turma. Neste contexto, uma eventual limitação poderá estar relacionada com a ausência de dinâmicas diferenciadas e dirigidas aos alunos menos populares, relativamente ao treino de habilidades sociais eficazes e de comportamento inadaptados.

Outra limitação para este trabalho reside no facto de duas sessões de intervenção terem sido realizadas em contextos diferentes. Assim, a primeira sessão de intervenção foi realizada dentro da sala de aula e a segunda e última sessão no recreio da escola. Almeida e Freire (2003) defendem que cada sujeito vivencia de diferente forma as condições do ambiente em que se encontra (luz,

temperatura, ruído), as condições do experimentado, sendo, por vezes, mais importante a forma como eles percebem a atividade e nela desejam participar.

Os resultados deste estudo poderão ter sido influenciados pelas diferenças entre classes sociais, habilitações académicas, género e variáveis de índole psicopedagógica (inteligência, auto-conceito, estratégias de aprendizagem e motivação dos alunos), as quais podem ter algum impacto na experiência a realizar com os seus parceiros de grupo. (Almeida & Freire, 2003). Também poderei atribuir algum deste fracasso de interação social ao facto de existir elementos na turma muito competitivos, para quem o trabalho de grupo é preterido relativamente ao trabalho individual.

A escolha dos pares para a realização das atividades de cooperação poderá ter limitado este estudo, uma vez que “A criança não aprecia nada a intervenção do adulto nesta escolha do outro e aprecia ainda menos que este mesmo adulto lhe venha explicar o que ela deve fazer ou o que deve ser nesta relação”(Vayer & Matos, 1990, p. 44). De notar que esta opção resultou da tentativa do aluno menos popular não viesse a ser incluída na atividade.

Apesar destas limitações, verificou-se ter existido um aumento significativo do número de interações sociais na turma referidas pelos alunos, mesmo com o número reduzido de sessões realizadas nesta turma. Ao longo deste trabalho, os alunos desenvolveram as suas competências sociais, apresentando um aumento da importância atribuída ao outro e aprendendo a confiar uns nos outros. Esta análise dos grupos e dos processos grupais foi importante para compreender as relações interpessoais, as quais influenciam a vida do grupo.

Partindo dos resultados das atividades cooperativas realizadas e tendo como princípio que, nesta faixa etária, os alunos revelam uma preocupação com a aceitação que cada um tem entre os seus pares e que as crianças são amigas

por razões que se prendem com a partilha de objetos ou a proximidade física (Rubin *et al.*, 1998), pensei que seria importante promover e fomentar a implementação de atividades cooperativas nas escolas para que os alunos desenvolvam as suas competências sociais. Para Liublinskaya (1971), “O jogo facilita a aquisição de normas sociais e incrementa um comportamento social satisfatório – o jogo reflete a realidade, permite adquirir conhecimentos e fornece pretextos para soluções de problemas” (*cit.* Matos, 1997, p. 40).

Durante a realização das atividades cooperativas, foi importante o acompanhamento dos alunos na sua execução, tendo em conta a constatação esporádica de bloqueios e irregularidades no funcionamento dos grupos e nos desenvolvimentos dos processos de aprendizagem, com necessidade de intervenção imediata da minha parte, de forma pedagogicamente mais eficaz (Pato, 1995). Sempre que possível, procurei escutar os alunos, aceitar o diálogo, esforçando-me por compreender o significado das suas ações e das suas reações, assumindo o papel mediador, sendo o elemento “(...) que faz com que as relações e as estratégias desenvolvidas por um lado ou outro sejam evolutivas” (Vayer & Matos, 1990, p. 37).

Assim, foi fundamental a preparação dos alunos relativamente ao papel que iriam desempenhar dentro do grupo, durante as atividades, tendo sido motivados para se ajudarem mutuamente de modo a que todos os colegas do grupo estivessem incluídos no processo de aprendizagem. Posto isto, na minha opinião, este trabalho poderá ser conseguido através da consciencialização de competências sociais, através da criação de um ambiente particularmente estimulante e propício ao seu desenvolvimento.

Em futuras intervenções no contexto escolar será essencial continuar a insistir no treino de habilidades sociais na turma, com a intenção de modificar as relações sociais dos alunos rejeitados pelos pares, demonstrando o impacto que os seus comportamentos têm sobre os outros e proporcionando-lhes a

aprendizagem das competências sociais necessárias. Como Vayer e Matos (1990) referem “O objetivo da escola é favorecer o desenvolvimento da criança e a sua integração no mundo da sociedade (...)” (p. 34).

Por isso, seria interessante em próximas investigações desenhar e testar estratégias de intervenção que incluíssem simultaneamente ações dirigidas à aceitação do outro na turma, tal como foi realizado, mas também que incluíssem ações direcionadas e específicas em relação à “ação das crianças menos populares”, o que no desenho do estudo não aconteceu. Assim, o resultado da estratégia de intervenção no estudo pareceu-me interessante. Por outro lado, o contacto com a turma e a investigação realizada permitiu-me tomar consciência de forma mais aprofundada sobre a importância das relações sociais no seio da turma para o *bem estar* emocional e para as aprendizagens dos alunos.

Do ponto de vista do impacto da investigação na minha ação profissional futura, os resultados obtidos reforçam globalmente a importância do contributo estratégico para o aumento dos níveis de aceitação social e da perspectiva da importância do outro no seio da turma.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu-me a abertura de novos horizontes para futuras práticas educativas, com o intuito de programar e actuar em função de um grupo heterogéneo, com ritmos e métodos de aprendizagem diferentes, envolvendo os alunos na construção dos seus próprios conhecimentos através de situações de verdadeira aprendizagem cooperativa.

Deste modo, a competência estratégica em torno da interação social na turma constituiu uma mais valia de valor inestimável na minha ação docente presente e futura.



**PARTE II**

*PRÁTICA DE ENSINO*

*SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO*

*ENSINO BÁSICO*



## **CAPÍTULO 6**

### ***ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

---

Neste capítulo, clarificam-se no âmbito das diferentes vertentes de formação das práticas de ensino e de aprendizagem, as atividades formativas realizadas pela aluna-estagiária, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Iniciação à Prática Profissional realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, consubstanciada pela prática de ensino supervisionada, surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa: Estágio 1.º CEB. Na organização das atividades de Iniciação à Prática Profissional integram-se três vertentes formativas diferenciadas, no que diz respeito aos objetivos e atividades desenvolvidas em cada uma delas, a vertente de planificação/estruturação das aulas, a vertente de experimentação/intervenção e, por último, a vertente reflexiva pós-intervenção.

A vertente planificação/ estruturação das aulas decorreu ao longo do Estágio na instituição de formação na Escola Superior de Educação (ESEC) e teve como objetivo central a preparação das atividades de intervenção em sala de aula. Semanalmente a Orientadora Cooperante dava conhecimento ao grupo de Estágio dos temas e conteúdos abordar na semana seguinte e fornecia orientações para a abordagem das atividades. Posteriormente, o grupo de Estágio reunia com o Professor Supervisor, nas aulas de Prática Educativa, de modo a consensualizar um conjunto de decisões didáticas e pedagógicas relativamente aos conteúdos a lecionar na semana seguinte.

A planificação, enquanto previsão do curso da ação educativa remete-nos para um plano que inclui o desejaríamos e como o conseguiríamos, e que

integra segundo Zabalza (1988) “i) Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide. ii) Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta la dirección a seguir. iii) Una previsión respecto al proceso a seguir que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento en la que se incluye los contenidos o tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso” (p. 51). Das características atrás referidas, infere-se que para planificar o professor deverá: i) Clarificar o quadro conceptual de ensino e de aprendizagem no qual assentará a planificação e a sua ação em sala de aula, ii) Conhecer com clareza os conteúdos a ensinar e a turma, de modo a traçar com rigor objetividade e coerência, as metas e objetivos de ensino aprendizagem adequadas aos níveis e ritmos de aprendizagem da turma. iii) Estabelecer em coerência com as metas e objetivos traçados, um conjunto de estratégias de ensino aprendizagem; selecionar e/ou construir os materiais necessários e adequados às estratégias propostas; estruturar o tempo disponibilizado para cada aprendizagem; prever um conjunto coerente de estratégias de avaliação.

Deste modo, a planificação das aulas estruturou-se por unidades temáticas, correspondendo a cada semana um tema aglutinador e transversal em torno do qual, nessa semana, as atividades das diversas áreas curriculares se estruturaram. Nas planificações realizadas ao longo destas aulas, tive em conta, para além da organização por tema aglutinador, outros princípios organizadores que orientaram a minha atividade planificativa, que se configuram com uma perspectiva de ensino aprendizagem construtivista: i) Pesquisa dos conhecimentos prévios dos alunos; ii) O uso do trabalho de grupo e da discussão no grupo turma iii) O privilégio pela atividade do aluno iv) A promoção da autonomia do aluno também pelo incentivo e uso frequente de forma de autoavaliação v) A diferenciação pedagógica.

A vertente de experimentação/intervenção desenvolveu-se em dois momentos distintos. O primeiro momento foi caracterizado pela observação do contexto de intervenção (turma, estratégias de ensino e de aprendizagem da Orientadora Cooperante, escola, agrupamento de escolas), que ocorreu nas duas primeiras semanas de Estágio, o qual permitiu não só a caracterização do contexto como também, a fundamentação pedagógica das intervenções posteriores, pelo que se revelou fundamental para o conhecimento das estratégias mais eficazes a implementar com os alunos da turma. O segundo momento correspondeu à intervenção propriamente dita em sala de aula e teve por base as características da turma e as unidades curriculares planificadas. Esta componente visou a experimentação de práticas educativas em contexto direto com a turma. Decorreu durante nove semanas, dois dias por semana (segundas e terças-feiras), numa turma do quarto ano de escolaridade. Habitualmente, as atividades às segundas-feiras começavam, pela área do Português, prosseguindo para a Matemática e acabando na área do Estudo do Meio. Às terças-feiras, as atividades iniciavam-se pela área de Matemática (existindo coadjuvação com Expressão Plástica), passando pelo Estudo do Meio e terminando no Português. Existia um tema integrador para cada semana e, por isso, todas as áreas eram interligadas através desse tema, havendo uma articulação entre todos os blocos.

Durante as semanas de intervenção, cada estagiário teve o seu tempo de ação distribuído de forma equitativa, sendo cada um deles, responsável pela condução das aulas durante metade do dia (uma manhã ou uma tarde). Enquanto uma estagiária intervinha na turma de uma forma ativa, a outra realizava a observação dessas práticas, tirando notas que serviam para o momento de reflexão posterior. Este momento, acompanhado pela reflexão sobre as intervenções, revelou-se fundamental para a melhoria das minhas representações de ensino nesta faixa etária e, ainda, para a melhoria crescente de eficácia nas estratégias de ensino e de aprendizagem mobilizadas nas aulas.

Na realização das atividades lecionadas, procurei ir ao encontro do contexto do mundo real dos alunos. Como refere o autor Vygotsky (2003), o contexto social, onde um determinado aluno está inserido, tem um fator importante na formação e aquisição de conceitos. Sendo assim, relacionei os temas com os interesses de cada aluno, adequando sempre à idade em que se encontravam. Como afirma Carrasco, “se deben relacionar los temas a tratar com los intereses y problemas próprios de cada edad o fase de la vida, siempre que sea posible” (Carrasco, 1997, p. 111).

A abordagem dos conteúdos em contexto sala de aula teve sempre em conta os conhecimentos prévios dos alunos para que se sentissem envolvidos pelo processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “(...) estruturar o ensino a partir desses conhecimentos é uma condição necessária para que os alunos obtenham uma aprendizagem significativa” (Weissmann, 1998, p. 56).

Os conteúdos abordados estiveram presentes em diferentes áreas do saber como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Na área de Português, foram realizadas, na sua globalidade, onze sessões de intervenção. Estas foram desenvolvidas nos domínios: da leitura, da escrita, da comunicação oral e do conhecimento explícito. Nesta área do saber, os alunos estiveram em contato com diversos tipos de texto como: o texto poético, (identificando as várias partes que o constituem), o texto narrativo (identificando as personagens principal, secundária (s), espaço, tempo e ação), o texto dramático, a carta (identificando a sua estrutura e construção) e o convite, entre outros. Os conteúdos lecionados relativamente ao conhecimento explícito da língua foram: os sinais de pontuação, os determinantes demonstrativos, os nomes, os verbos, os sinónimos, os adjetivos qualificativos, os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, e os o grupos nominal, verbal e móvel.

Quanto à área do Estudo do Meio, realizei treze sessões de intervenção, sendo desenvolvidos os seguintes eixos temáticos: “À descoberta de si mesmo”

(a segurança e cuidados a ter com corpo e a sua constituição) e “À descoberta dos outros e das instituições” (o passado nacional: os primeiros povos, a reconquista cristã e a formação de Portugal).

Na área de Matemática, realizei o total de oito sessões de intervenção, desenvolvendo os seguintes eixos temáticos: Números e Operações, Geometria e Organização e Tratamento de Dados. No eixo temático de Números e Operações, os conteúdos abordados foram os números racionais não negativos (na forma decimal) e números naturais (relações numéricas). Em relação ao eixo temático de Geometria foram desenvolvidos os conceitos de círculo, raio e circunferência, as transformações geométricas (reflexão e rotação), bem como a noção e medição de ângulos, figuras no plano e sólidos geométricos. Por fim, no eixo temático de Organização e Tratamento de Dados, os alunos representaram e interpretaram dados e situações aleatórias, apresentadas em diagramas de caule e folhas e gráficos de barras.

Ao longo de minha intervenção, os alunos tiveram em contacto com diversos recursos didáticos nas diferentes áreas do conhecimento tais como: o quadro interativo e o equipamento de projeção de imagem (como suporte de projeção de *PowerPoints*, de histórias, atividades, jogos e histórias infantis), o quadro branco (utilizado para esquematizar os conteúdos), o computador com ligação à internet (utilizado de uma forma frequente para esclarecimento de dúvidas). Para além dos materiais existentes na sala e facultados pela escola, os alunos trabalharam com os manuais escolares, fichas de trabalho, textos, livros de histórias, jogos e material audiovisual e informático, CD's (discos compacto) com músicas e material de expressão plástica e material reciclável. Como refere Cidead (1995), a diversidade de recursos facilita o processo de ensino e de aprendizagem, num contexto educativo, uma vez que servem para estimular os sentidos, adquirir habilidades, destrezas, atitudes e valores (*cit. Pinto, 2007*).

Assim, em cada área do saber., procurei também ter sempre em conta proporcionar momentos de discussão e de diálogo na sala de aula, com o objetivo de promover a interação da turma, de desenvolver a capacidade não só de ouvir os outros, como também de explicar as suas perspetivas, obrigando os alunos a repensar as suas próprias ideias e ações. Tentei sempre que possível utilizar uma linguagem cientificamente correta e adequada ao nível etário dos alunos, relacionando o conhecimento científico com as aplicações práticas do seu quotidiano.

A vertente reflexiva pós-intervenção, permitiu-me realizar a avaliação e constante readaptação das práticas pedagógicas, tanto as minhas como as da minha colega de grupo de Estágio. A componente reflexiva decorreu ao longo das onze semanas, após as intervenções diárias das estagiárias em sala de aula. Nestes momentos de reflexão tive oportunidade de pensar, analisar e tomar consciência de outras estratégias que poderia ter utilizado. A vertente reflexiva prolongou-se ainda através da escrita de narrativas reflexivas semanais, nas quais as principais preocupações profissionais do estagiário foram passadas a escrito e, consubstanciaram de forma autobiográfica as aqui designadas experiências-chave. Assim, estes momentos de reflexão foram-me úteis pois as práticas em si são insuficientes. Estes momentos ajudaram-me a determinar as minhas acções posteriores, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções e levaram-me a progredir no meu desenvolvimento profissional e a construir na minha forma pessoal de conhecer, na ação em sala de aula (Alarcão, 1991, *cit.* Abrantes, 2005).

## **CAPÍTULO 7**

### ***CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

---

As primeiras duas semanas de Estágio serviram-me para observar o contexto educativo da turma, possibilitando-me a recolha de informação essencial para a sua caracterização. A articulação das informações recolhidas, que contemplam as dimensões agrupamento, escola e turma, permitiram-me elaborar um conjunto de orientações pedagógicas fundamentais nas minhas intervenções ao longo do Estágio.

#### **7.1. O agrupamento de escolas**

---

O Agrupamento de Escolas onde realizei o Estágio em 1.º CEB formou-se no ano letivo de 2003/2004 e tem a sua localização na cidade de Coimbra. Este Agrupamento é constituído, para além da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (sede do agrupamento), por 1 Jardim de Infância e 5 Escolas do 1.º Ciclo, enquadradas geograficamente pelas características urbanas.

Relativamente à população escolar, o agrupamento é constituído por 1160 alunos; 50 alunos são de jardim-de-infância, 577 alunos de 1.º Ciclo, 339 alunos de 2.º Ciclo e 280 alunos de 3.º Ciclo, estando alguns deles referenciados com necessidades educativas especiais.

A população do Agrupamento é marcadamente urbana, existindo, no entanto, uma minoria mais rural que frequenta algumas escolas básicas e a escola sede. Podemos ainda considerar que boa parte dos encarregados de educação possui um nível elevado de escolaridade e confiam na reconhecida qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento.

O grupo de docentes do agrupamento é constituído por 149 professores, maioritariamente do quadro e estável, possibilitando deste modo, um acompanhamento mais eficaz aos alunos. O pessoal não docente contabiliza 59 pessoas, nomeadamente, 2 Técnicos Superiores (psicólogos), 1 Coordenadora Técnica, 10 Assistentes Técnicos, 34 Assistentes Operacionais e 6 Auxiliares de Ação Educativa. Na sua maioria apresentam um vínculo estável ao agrupamento, o que permite uma interação e sintonia favoráveis ao sucesso educativo dos alunos.

Quanto aos objetivos educativos transversais ao agrupamento, eles pautam-se todos pelos valores da cidadania. Todos os documentos que tive possibilidade de consultar mostram a preocupação do agrupamento na construção de uma escola solidária, mais cooperativa, mais exigente e responsável. Além disso, os documentos de orientação educativa visam a inserção da escola na comunidade que a envolve, de modo a potenciar os seus recursos disponíveis e a reforçar a articulação entre os vários níveis de educação e de ensino existentes no agrupamento, assim, a união entre a escola e as várias intuições que se colocam ao seu dispor, é um propósito do agrupamento, fazendo com que a vida escolar das crianças melhore significativamente.

## 7.2. A escola

---

A Escola Básica onde realizámos o Estágio de 1.º CEB, foi inaugurada no ano de 2011 e situa-se, no concelho de Coimbra, distanciando-se cerca de 700m da escola sede do agrupamento.

Como já referimos, a escola situa-se numa zona central da cidade onde se concentram serviços e comércio. Localiza-se, portanto, numa zona urbana onde habita a maioria da classe média/alta da cidade. Este fato, tem reflexos claros ao nível geral de conhecimentos dos alunos, que é alto, e à ação pedagógica dos professores, que se pauta pela exigência.

Relativamente à população da escola onde estagiei, é frequentada por 276 alunos, distribuídos por 12 turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, provenientes, na sua maioria, de um meio socioeconómico médio/alto.

Ao nível dos recursos humanos, a escola contempla 1 Coordenadora de Estabelecimento, 12 professores Titulares de Turma, 2 professores de Apoio Educativo, 2 professores de Terapia da Fala, 3 professores coadjuvantes (os quais se encontram com horário zero na escola sede do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro), 1 professor de EMRC (Educação Moral Religiosa e Católica), 1 Psicólogo, 4 Assistentes Operacionais e 2 Auxiliares. Considera-se que no quadro da lei atualmente em vigor o número de docentes, incluindo os de apoio, e de pessoal auxiliar é adequado às necessidades e no geral a qualidade das práticas docentes é elevada.

Durante o Estágio que realizei, pude observar um excelente clima relacional entre toda a comunidade escolar, concluindo que todos têm uma ligação de respeito e amizade. Todos os professores conhecem todos os alunos e vice-versa. Todo o pessoal docente conhece o pessoal não-docente e todos se tratam com respeito e amizade. Ao nível da participação dos pais, verifica-se uma forte integração dos pais na vida escolar, tais como, em reuniões, projetos e

festas da escola. Ao nível dos alunos, o agrupamento organiza atividades durante o ano letivo de modo a integrar todos os alunos na vida escolar.

Relativamente às estruturas físicas do edifício e aos recursos pedagógicos, o edifício tem uma área total de 11800m<sup>2</sup>. O espaço exterior é composto por 1 campo de jogos, com utilização em sistema rotativo entre os vários anos de escolaridade, 1 parque infantil, um recreio ao ar livre, 2 arrumos e 1 horta.

Relativamente ao espaço interior, este está dividido em 2 andares, sendo que no rés-do-chão existem 5 salas de aulas, todas equipadas com 1 quadro branco, 1 quadro interativo e 1 computador com acesso à internet, 1 polivalente, onde funciona o serviço de refeições distribuídos em dois turnos, 3 gabinetes, 1 reprografia, 1 sala de arrumos e 4 wc – 1 para raparigas, 1 para rapazes, 1 para adultos e 1 para pessoas portadoras de deficiência.

Quanto ao primeiro andar, este possui 7 salas de aula, todas, igualmente equipadas ao rés -do - chão, 1 sala de professores, 1 sala de arrumos, 4 casas de banho – 2 para rapazes, 2 para raparigas e 2 para pessoas portadoras de deficiência, e 1 biblioteca escolar.

A escola possui, ainda, saídas de emergência, plano de evacuação, sistema de alarme, sistema anti-incêndios, sistema de climatização e acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência. Concluo, até pela construção recente do edifício e pela qualidade dos equipamentos existentes, nomeadamente ao nível do uso facilitado das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) em sala de aula, que a escola possui condições excecionais e facilitadoras quer das aprendizagens dos alunos quer do trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

### 7.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico

---

A turma onde estagiei é constituída por 22 alunos, oriundos a maioria, de famílias da classe média e alta; 14 raparigas e 8 rapazes, após a saída de uma aluna que emigrou para outro país e da entrada de duas alunas. Um dos alunos apresenta problemas de audição, 3 alunos de visão, 3 de asma e 1 de alergia.

Em relação às aprendizagens, a turma apresenta alguma homogeneidade no que se refere às experiências pessoais vividas, às características sociais e económicas, às expectativas em relação à escola e ao futuro. No entanto, e embora não existam alunos referenciados como portadores de NEE (Necessidades Educativas Especiais), existem ritmos diferenciados de trabalho individual e de realização, o que exige uma dinâmica de sala de aula que inclua a pedagogia diferenciada.

Embora, como já referi, não haja alunos com NEE, na turma existem vários alunos com dificuldades: a **Aluna K** apresenta algumas dificuldades de raciocínio lógico nas diferentes situações e em particular na resolução de situações problemáticas, escreve com alguns erros ortográficos e a sua leitura é pouco fluente. Esta lacuna de escrever com alguns erros e ler de forma pouco fluente, é comum a mais três alunos – a **aluna H**, a **aluna V** e o **aluno U** – sendo que este último apresenta ainda lentidão na realização das tarefas propostas. Também a **Aluna O**, embora não cometa muitos erros ortográficos, apresenta uma leitura pouco fluente e lenta e um ritmo geral de trabalho um pouco lento.

Além destes alunos, existem na turma dois alunos diagnosticados com Hiperatividade e Défice de Atenção – **alunos C e E** – acabando por demonstrar comportamentos desajustados, de inquietude e de impulsividade. Quem também demonstra sinais de inquietude e de impulsividade, embora não esteja referenciado como hiperativo, é o **aluno D**, que se mostra anti-social em

diferentes situações, apresenta uma autoestima baixa e não reconhece utilidade à escola, o que faz com que, apesar de ter boas capacidades, não saiba usufruir delas, chegando mesmo a apresentar descoordenação ao nível da motricidade fina.

Dadas as características da turma, que se pautam por alguma diferenciação no ritmo de aprendizagem dos alunos, por dificuldades específicas de alguns alunos ao nível das áreas de Português e de Matemática e, ainda, pelo fato de se tratar de um ano de escolaridade com prova no final do ano a nível nacional às áreas de Matemática e Português, constatei pela observação do trabalho pedagógico realizado pela Orientadora-Cooperante na turma, que foi necessário adotar um conjunto de estratégias de apoio à diferenciação de ritmo e de nível de aprendizagem de alguns alunos na turma. Assim, foram de forma sistemática dinamizadas em sala de aula as seguintes estratégias: i) A orientação pedagógica foi centrada nos alunos, uma vez que, a atividade destes predominava e existiu a preocupação de pesquisar e intervir a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a professora tomou sempre como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, servindo estes de ligação para as novas aprendizagens, possibilitando desta forma um ensino mais próximo dos saberes e representações de todos os alunos; ii) Proporcionou-se também às crianças um ensino mais individualizado, despendendo-se mais tempo junto daquelas que mostravam maiores dificuldades enquanto realizavam as atividades e/ou propondo-lhes, por vezes, atividades diferenciadas. iii) Flexibilidade no cumprimento da planificação, pois, uma vez que são alunos do 4.º ano e, no final do ano, irão realizar exames finais, por vezes a docente demorou um pouco mais nos conteúdos que estava a lecionar esclarecendo dúvidas que tenham restado, a fim de que os conteúdos fossem bem adquiridos. iv) Articulação e diversificação curricular, de modo a contemplar de forma integrada as diferentes áreas do currículo, respondendo deste modo, com

atividades diversas, à pluralidade de interesses dos alunos da turma. v) Intensificação do nível de interação verbal e valorizou-se a participação dos alunos com maiores dificuldades, para a qual a organização do espaço psicopedagógico em “U” facilitou as discussões em grande grupo e permitiu uma melhor comunicação visual e verbal entre os alunos e a professora. (durante as comunicações orais da turma, a Professora Orientadora-Cooperante forneceu sempre um feedback positivo, incentivando os alunos a participar e a comunicar. Mesmo para aqueles que não gostavam de o fazer ou se sentiam menos à vontade, a docente fez questão de realçar a boa participação que fazem); vi) Forneceu-se *feedback* imediato aos alunos sobre o trabalho efetuado; vii) Valorizaram-se o empenho na realização das atividades e o bom comportamento, utilizando a Professora Orientadora-Cooperante como instrumento de regulação, o mapa de comportamento, o seu preenchimento realizado individualmente por cada aluno, discutido no final das aulas, sintetizado pela professora e entregue mensalmente a cada Encarregado de Educação. viii) As rotinas são igualmente uma forma eficaz de criar responsabilidade, coesão, sentido de pertença à turma e aumento da autoestima para os alunos menos bons e, portanto, funcionaram também como um instrumento importante de integração na turma dos alunos com ritmos mais lentos ou com maiores dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito às rotinas de trabalho, todas as semanas foram distribuídas tarefas por vários alunos de forma rotativa, tais como: distribuir os cadernos e os manuais de cada área, distribuir o leite pelos colegas depois do intervalo, ficar responsável pela organização da sala, distribuir as fichas da professora, entre outras. Também no sentido de favorecer a coesão do grupo, a autoestima e a motivação, os alunos entraram na sala ao som de música, para assim enquanto cantam se irem sentando.



## **CAPÍTULO 8**

### ***INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

---

A intervenção em sala de aula é aqui fundamentada, relatada e refletida, de modo a ser percecionada a articulação entre as características do contexto atrás analisado, as opções pedagógicas mobilizadas na ação e fundadas nesse contexto (fundamentação orientadora das práticas pedagógicas) e ainda, as experiências profissionais ocorridas, as quais aparecem aqui designadas por experiências-chave, por as considerar as mais significativas e formadoras do Estágio em 1.º CEB.

#### **8.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º CEB**

---

Para que as opções de planificação e a consequente interação com a turma fosse realizada de uma forma gradual e adequada, o período inicial de observação foi crucial, pois como refere Estrela (1994) “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. (...) Observar será a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (p. 26). Deste modo, a observação e a caracterização do contexto educativo levou-me a traçar as principais necessidades educativas dos alunos e a delinear as minhas opções de intervenção.

Durante as duas primeiras semanas, a observação ajudou-me a conhecer e compreender os alunos, as suas atividades e o seu desenvolvimento, bem como a perceber a forma como a Professora, Orientadora - Cooperante procedia à gestão do grupo, e as estratégias e recursos que utilizava. Assim, posso dizer

que a observação foi uma fase fundamental para o processo de construção das aulas (planificação) e para a mobilização em sala de aula.

No decorrer das aulas, pude observar que os alunos da turma de uma forma geral eram observadores ativos e tinham capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender e eram autónomos, por este fato, a metodologia assente na ação e no trabalho autónomo, seria nesta turma mais motivadora e eficaz do que uma pedagogia transmissiva. Deste modo, em sintonia com as práticas da Orientadora-Cooperante, o conjunto das planificações e a minha mobilização em sala de aula procurou refletir uma postura pedagógica construtivista e socio-construtivista, de modo a que fossem os alunos, individualmente ou em grupo a construírem de forma ativa e sistematizada o seu próprio saber, bem como as noções significativas, como resposta às interrogações/conflitos levantados, fazendo com que o professor apenas proporcione e facilite os instrumentos e as técnicas necessárias a essa construção.

Observei também que a Professora Orientadora-Cooperante relacionava os conhecimentos ou habilidades a adquirir com os conhecimentos prévios, fomentando a participação dos alunos, criava condições para que se desenvolva a capacidade de transferência dos conhecimentos para situações novas e desenvolve, nos alunos, a capacidade de se autoavaliarem e de se avaliarem uns aos outros. Dado que a metodologia construtivista de acordo com Not (1991), pressupõe, por parte do professor, o incentivo à mobilização dos conhecimentos e conceções prévias dos alunos para novas aprendizagens, na minha prática a pesquisa dos conhecimentos prévios implicados nas novas aprendizagens através da prévia interrogação estratégica e da discussão em grande grupo, foi uma estratégia utilizada transversalmente e estruturante relativamente à minha ação pedagógica (sequência de conteúdos e abordagens), a par de formas de

autoavaliação sistemática por parte dos alunos relativamente ao trabalho realizado.

O uso do trabalho de grupo, discussão em grande grupo e a interrogação estratégica da professora, apresentaram-se como estratégias de evolução do pensamento dos alunos. Segundo Dees (1990) “(...) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente (...) quando se promove o trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa” (*cit.* Fernandes, 1997, p. 564). Consequentemente, esta foi a orientação transversal que segui em todas as planificações e intervenções. Por um lado, esta orientação é coerente com os princípios pedagógicos da minha formação e que defendo. Por outro lado, não faria sentido adotar orientações muito díspares relativamente às usadas pela Orientadora-Cooperante, dado que a orientação socio- construtivista tem mostrado resultados positivos na turma, para além de que a adoção e utilização de outras metodologias iria contrariar hábitos e rotinas instalados nos alunos, sem que os resultados fossem garantidos.

Deste modo, as estratégias socio-construtivistas, isto é, as que resultam segundo Coll *et al.* (2001) da interação social e geram crescimento nas pessoas, foram com frequência utilizadas, apelando à resolução de problemas, à interrogação sistemática, ao conflito sociocognitivo, à discussão e partilha entre grupos diferentes, à realização de atividades decididas e realizadas de forma cooperativa. Desta forma, e tendo tido o cuidado na formação dos grupos, todos os alunos tiveram possibilidade de participar, interagir, cooperar, realizar e aprender.

Embora as estratégias construtivistas e socio-construtivistas sejam consideradas vantajosas para os alunos, pois desenvolvem o gosto pela cooperação, interajuda e de trabalho de grupo, valorizam os processos e

estruturas cognitivas, estimulam as crianças a exprimirem as suas próprias ideias e a saberem falar em público e, desenvolvem ainda, a capacidades de resolução de problemas, é importante conhecer os alunos e ter em conta que nem todos têm o mesmo ritmo de trabalho ou o mesmo aproveitamento cognitivo. A turma onde estagiei apresentava, como atrás referi, diferenças de aprendizagem e de ritmo, assim, como uma orientação exclusivamente construtivista ou até mesmo socio-construtivista apela fortemente à capacidade de autonomia, que alguns dos alunos apresentavam pouco desenvolvida, pode haver um menor aproveitamento nos alunos que possuem um estilo cognitivo que exija ambientes mais estruturados ou uma menor eficácia com alunos com ritmos de aprendizagens mais lentos, levando a que se sintam perdidos e desmotivados, cabendo ao professor diferenciar estratégias. Deste modo, uma das preocupações subjacentes à minha ação planificativa em sala de aula foi a de diferenciar positivamente estes alunos, oferecendo-lhes, por vezes atividades mais estruturadas e direcionadas, apoiando-os com maior frequência durante a realização das mesmas e, também, procurando integrá-los em grupos de trabalho que permitam a sua efetiva participação.

Assim, é importante que o professor seja organizado e tenha consciência do real, pois as estratégias de base construtivista exigem algum gasto de tempo superior ao tempo que se despende com o ensino de tipo transmissivo, conseqüentemente, torna-se mais difícil o cumprimento dos programas. Em todo o caso, a flexibilidade na gestão do currículo e a diversidade de áreas trabalhadas foi uma estratégia que foi generalizada à minha ação pedagógica, até porque se trata de um ano de escolaridade (4.º ano) que realiza exames no final do ano e todos devem usufruir de iguais oportunidades para melhorarem os seus saberes e, por outro lado, os valores educativos inscritos na matriz do agrupamento apontam para a vivência da cidadania numa escola mais solidária e cooperante.

A utilização das TIC como refere Kensky (2007) oferece aos alunos uma relação motivadora com o saber, para além da literacia em TIC se constituir como um poderoso instrumento de integração social e de cidadania. Tendo em conta as vantagens da utilização das TIC e, também, o facto de a escola estar dotada de equipamentos TIC adequados, as minhas intervenções pautaram-se pelo uso sistemático destes recursos presente na sala de aulas, quer como fonte de referência, quer também como meio de exploração por parte dos alunos.

## **8.2. Experiências-chave – Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º CEB**

---

### ***8.2.1. Viagem criativa***

Ao longo da minha prática educativa existiram momentos dentro da sala de aula que me fizeram refletir e tomar consciência de determinados aspectos didáticos envolvidos numa perspetiva da escrita inclusiva. Um desses momentos mais significativos esteve relacionado com o desenvolvimento da criatividade. Escrever de forma lúdica é como refere Manaia (2010), “(...) abrir uma janela para dentro para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade (...) (Fonseca & Costa, 2007, *cit.* Manaia, 2010, p. 87). Pois “(...) é preciso tempo para sonhar, para dar largas à fantasia, criar um mundo imaginário que fará com que as crianças suportem melhor o que lhes calhou em sorte” (Norton, 2001, p. 25).

#### **8.2.1.1. Como incentivar a criatividade na escrita**

Ao longo da minha prática educativa, foi possível observar as diferentes capacidades de imaginação e criatividade que os alunos possuíam. Uma vez

que, pessoalmente, considero que é fundamental que esta seja desenvolvida, pensei em planear uma atividade deste tipo, até porque a turma estava envolvida num concurso de escrita criativa. A Professora Cooperante aceitou a proposta, deixando ao meu critério a estratégia a ser utilizada.

Desta forma, planifiquei a atividade tendo em conta os interesses e motivações, mas mais do que isso, de modo a proporcionar um momento diferente e de novidade, para “(...) alcançar a originalidade, de criar algo fora do vulgar e menos monótono (...)” (Xavier, 1999, p. 197), tentando utilizar a estratégia mais adequada.

A atividade iniciou-se pelo questionamento e dialogo com os alunos acerca das suas passagens de ano e das suas vivências relativamente a esta temática. Aproveitando os conhecimentos prévios e as suas vivências, os alunos foram questionados sobre como poderia ser a passagem de ano, caso vivessem noutro país, onde o clima e/ou culturas são diferentes das do nosso país. Em grande grupo, os alunos foram relatando as suas ideias e as suas preferências. Percebi então que alguns alunos tinham alguma falta de vivências relativamente à cultura de outros países. Tendo em vista, uma escrita que culturalmente fosse inclusiva, decidi selecionar os aspetos culturais mais importantes dos países (Brasil, Suécia, Grécia, Estado Unidos da América e China) e registando-os no quadro. O registo no quadro teve em conta a ajuda aos alunos na organização das suas ideias, de modo a facilitar a escrita criativa seguinte, pois, como a autora Norton (2001) afirma, “as palavras podem ser usadas como acessório “para dar asas à sua imaginação (*cit. Manaia, 2010, p. 87*).

De seguida, informei os alunos que o Pai Natal deixou presentes, bilhetes de avião para entregar aos alunos do 4.º A. Esses bilhetes tinham diferentes destinos para festejar a passagem de ano. (Brasil, Suécia, Grécia, Estado Unidos da América e China. (apêndice 5) Depois disto, segurei os bilhetes na mão em leque, e cada aluno foi tirando um a um aleatoriamente. Os alunos preencheram

o seu bilhete de avião com o seu nome, para ser colocado no caderno diário. Assim que todos os alunos tiveram o conhecimento dos seus destinos, cada um construiu um texto, imaginando como seria, ou como gostaria que fosse, a sua passagem de ano nesse país, ilustrando o texto de forma igualmente, criativa. No final da realização desta atividade, cada um dos alunos leu a sua história, pedindo aos colegas a sua opinião, com a minha orientação. Uma vez que, “Cada texto escrito deverá ser lido em voz alta e criticado pelos outros participantes, orientados pelo coordenador, para perceberem se aquilo que quiseram transmitir foi suficiente claro para os ouvintes ou futuro leitor” (Norton, 2001, p. 11).

A estratégia passou por motivar os alunos através de bilhetes de viagem, bem como o tema em questão, visto que a maioria das crianças imaginam e sonham conhecer a figura do Pai Natal. Verifiquei que o resultado da estratégia de ensino na sua globalidade foi positiva, pois a maioria dos alunos mostrou-se bastante entusiasmada em realizar a atividade proposta, pelo facto de já terem vivenciado experiências significativas nos respetivos países. No entanto, constatei que alguns alunos se mostraram um pouco desmotivados, uma vez que não possuíam experiências prévias significativas no âmbito das viagens do estrangeiro nesta temática. Posso verificar que a criatividade resulta da auscultação prévia dos interesses e experiências significativas de todos os alunos. Com isto, a meu ver, poderia ter adotado outro tipo de estratégia, em que o tema desse mais liberdade à imaginação dos alunos e que fosse comum a todos e, por isso, mais inclusivo quanto à criatividade que se prenda na significatividade e motivação proporcionada a cada um dos diferentes alunos para escreverem.

### 8.2.1.2. Refletindo sobre a criatividade

Segundo a autora Norton (2001), “A imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (p. 25). Por isso, as atividades criativas devem ser desenvolvidas com os alunos, pois progridem por si mesmos, de modo consistente, num estilo de aprendizagem. Posto isto, então “(...) o programa de ensino deve estimular a mudança e proporcionar oportunidades para os alunos transferirem e aplicarem os conhecimentos das teorias às situações de realidade” (Novaes, 1972, p. 122).

Após a aula, ao refletir sobre o seu desenvolvimento e os objetivos atingidos pelos alunos, posso concluir que, numa determinada altura, poderia ter adaptado outra estratégia, de forma a dar mais liberdade de imaginação e criatividade, antes da construção dos textos. Sendo assim, poderia aproveitar as vivências dos alunos e realizar outro tipo de tarefa mais livre ou comum a todos os alunos de modo a que cada um deles pudesse aproveitar as suas vivências, que são próprias e únicas, para escrever com criatividade e motivação. Pois, neste processo de aprendizagem, “Cada um deve sentir-se suficientemente livre para exprimir, sem auto-criticar, todas as ideias que tem dentro de si” (Bach, 1991, p. 79). Assim, poderia dar outra sugestão de um tema mais livre para os alunos realizarem como por exemplo “Qual a viagem que mais gostaste de fazer?”. Uma vez que, a criatividade é geradora de motivação interna, pois a criança é já por si só um ser explorador, em busca de novas questões e novas respostas (Oliveira, 2005). Por isso, considero que este tipo de atividades com os alunos é fundamental, uma vez que a criatividade faz parte de um processo de formação da personalidade, principalmente na sociedade em que vivemos, que exige cada vez mais de nós, que tenhamos um papel de autoaperfeiçoamento e de resolução criativa de problemas. (*idem, ibidem*). Nos dias de hoje, o meio envolvente em que estamos inseridos apela muito às ideias

diferentes e criativas para ingressar no mercado de trabalho e ser aceite como algo de novo.

A criatividade deve assim estar também presente na elaboração das atividades de aprendizagem do professor, devendo este planificar atividades que estimulem a criatividade dos seus alunos. Para alcançar os êxitos desejados, além de querer chegar aos objetivos pretendidos no que diz respeito às matérias a lecionar, deve planear atividades de acordo com os gostos e interesses dos alunos, para que estes se envolvam e se sintam motivados, do início ao fim da sua realização. Sendo assim, os alunos “(...) devem estar motivados e conscientes das atividades que vão desenvolver, o que deve requerer a habilidade de resolver problemas, desenvolvendo um tipo de pensamento criativo e flexível, capaz de responder às exigências do dia-a-dia” (Glória, 2012, p. 28).

Neste tipo de atividades, deve-se ter em conta a não repreensão das ideias dos alunos, uma vez que pode inibir a sua imaginação fomentar o medo de se expressar. Devem também, apelar à imaginação das crianças para que as mesmas a treinem de forma a aprender a pensar. Neste sentido, as atitudes criativas levam o aluno não só a uma maior independência e autoconfiança, como o estimulam a desenvolver as suas aptidões e a conhecer as suas características individuais e os seus limites (Novaes, 1971). Os alunos, ao terem um reforço positivo e estímulo das suas criações, são levados a querer realizar e desenvolver atividades criativas.

Refletindo sobre todos estes pontos, conclui que a condução desta atividade com a turma foi, para mim, uma aprendizagem significativa no sentido em que me permitiu experienciar, aprender e melhorar as estratégias utilizadas neste tipo de atividades. Devemos apelar à imaginação do aluno para que este desenvolva e treine a sua criatividade. Um exemplo bem próximo corresponde à minha infância, visto que as pessoas que viam as minhas criações

de desenhos diversos tinham a opinião que eu tinha jeito para criar desenhos engraçados; no entanto, como, ao longo da minha formação, não houve estímulos nesta área, a minha criatividade tornou-se menos alargada.

O papel do professor também é essencial no processo evolutivo do aluno, “(...) permitindo que ele construa o seu próprio saber, neste caso, na sua escrita, intimamente ligado à sua formação cognitiva, cultural, social e ética” (Xavier, 1999, p. 202). Sublinha-se a importância das estratégias adequadas utilizadas pelo professor, face às necessidades dos alunos de hoje, sem perder de vista, contudo, a pedagogia/necessidade do esforço individual implicado no ato de escrever.

Em jeito de conclusão, a criatividade é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, mas não só, pois tens outras vertentes, podem facilitar diversas aprendizagens, pois “A criatividade abrange todas as áreas significativas da vida do indivíduo: área da comunicação e da linguagem, área das relações e convívio com os demais, área da livre expressão, área da exploração do mundo, área do enriquecimento da sensibilidade” (Novaes, 1971 p. 125).

Como remetem os autores Vayer e Matos (1990) é importante “(...) na sociedade actual, ainda mais do que na sociedade futuro, é favorecer na criança a responsabilidade por si própria e pela sua ação, favorecer o desenvolvimento das capacidades de imaginação e de criatividade, o desenvolvimento das capacidades de adaptação à mudança, visto que são estas capacidades gerais que serão importantes na sociedade de amanhã” (p. 39).

### **8.2.2. Os pais e a escola**

Durante a minha prática educativa, existiram momentos dentro e fora da sala de aula, que me fizeram refletir e ter consciência de determinados fatores que influenciam a aprendizagem e o envolvimento dos alunos na escola. Um dos aspetos mais significativos para mim, esteve relacionado com a importância referida pelos alunos quanto ao envolvimento dos pais nas atividades escolares dos seus educandos. Considerando-se a participação do encarregados de educação como forma de os educadores preposicionar a sua inclusão na escola.

Como adverte Teixeira (2006) “A tarefa de educar as gerações mais novas compete em primeiro lugar à família e à escola. Ambas são agentes de educação do mesmo sujeito mas cada uma tem a sua especificidade, quer nos conteúdos da educação, quer nos métodos utilizados” (*cit. Santos, 2009, p. 13*).

Ao longo da minha prática educativa, foi possível observar algumas participações dos pais em atividades escolares. Uma vez que, “O envolvimento dos pais proporciona vários benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos (...)” (Matos & Pires, 1994, p. 22), pois isto acontece quando os encarregados de educação apoiam, encorajam e se envolvem nas atividades escolares dos seus educandos. Pessoalmente, considero que é fundamental que os pais tenham uma maior ligação com a vida escolar dos seus educandos, pelo que considerarei por isso, importante, refletir sobre algumas formas de participação dos pais na escola onde estagiei.

#### **8.2.2.1. A importância da participação dos pais na escola - O teatro dos pais**

Uma das participações dos pais na escola que observei foi a apresentação de uma peça de teatro realizada na biblioteca da escola, no âmbito da festa de Natal. O público era constituído por pais, os professores, os alunos e os

auxiliares de ação educativa. Nesta atividade, participaram três encarregados de educação, onde as personagens se encontravam numa sala de estar, decorada a preceito por estes.

Nesta peça de teatro, destacavam a importância da partilha de valores, uma vez que as crianças atualmente vivem a época natalícia como sinónimo de prendas. Esta atividade foi também uma forma de mudar representações nas crianças e, eventualmente, em alguns encarregados de educação sobre o sentido do Natal.

Ao longo desta atividade festiva, os pais cantaram e tocaram músicas com letras da sua autoria, bem como apresentaram vários truques de magia engraçados e criativos. Ao longo da demonstração dos truques mágicos, os alunos foram solicitados a participar e interagir com o público, com o auxílio dos pais. É de notar o esforço e a criatividade que os pais tiveram na realização da peça. Esta atividade foi claramente percebida pelos alunos, encarregados de educação e professores como muito positiva e, permitiu, criar uma renovada relação escola-família, assente num clima de abertura e de cooperação, favorável a um maior envolvimento de *todos* no processo educativo.

#### **8.2.2.2. Refletindo sobre o envolvimento dos pais**

A atividade, como já referi anteriormente, envolveu a relação escola-família. Sendo assim, percecionei como é cada vez mais importante sensibilizar os pais para participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos, pois a escola faz parte do quotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, a escola e a família têm um papel essencial na formação académica dos alunos e como cidadãos, pois, conforme os autores Matos e

Pires (1994) afirmam, “(...) tanto a escola como a família são duas instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem” (p. 30).

Posto isto, o primeiro agente da socialização do aluno é a família, visto que tem o papel de orientar os processos primordiais do desenvolvimento psíquico, tal como na organização da vida afetiva e emotiva do aluno. (*idem, ibidem*) Sendo assim, “Depois da família, a escola é o agente mais importante da socialização da criança” (Giorgi, 1975, p. 82), um vez que a escola deve ser o local onde os alunos desenvolvem atitudes e valores e adquiriram competências, tendo também um papel determinante na criação e implementação de estratégias de envolvimento parental. Os autores Matos e Pires (1994), referem que “As escolas têm obrigação de criar programas diversificados de envolvimento dos pais para chegar sobretudo aos de difícil acesso” (p. 34).

O envolvimento dos pais traz benefícios para os professores e para a escola, uma vez que o trabalho do professor pode ser facilitado, surgindo assim um sentimento de satisfação ao receber ajuda e cooperação das famílias. (Davies *et al.*, 1989). Por outro lado, os pais também “(...) assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva” (Davies *et al.*, 1989, p. 39). Marques (1992) também defende que “Quando os pais e os professores trabalham em conjunto, os alunos e as famílias beneficiam no sentido em que se verifica uma melhoria do aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados acerca da educação e da escola” (p. 10). Para além destes benefícios, a colaboração entre Escola/Família pode contribuir ainda para fortalecer as famílias, de modo a serem mais capazes de se envolverem na escola e na aprendizagem dos educandos, tal como pode tornar a escola mais atenta às necessidades e expectativas das famílias, mais eficazes e eficientes ao reestruturarem a sua organização e o seu processo de tomada de decisões (Marques, 1994).

Por isso, o envolvimento dos pais não implica apenas dirigirem-se à escola para receber informações avaliativas sobre os seus educandos no final de cada um dos períodos, pois é também necessário que se envolvam mais. Um exemplo é que podem dar sugestões e tomar algumas decisões em conjunto com os professores e participar nas várias atividades da escola. O “teatro dos pais” foi uma iniciativa sugerida pela professora, mas sobretudo imaginada e desenvolvida pelos pais dos alunos, o que configurou um tipo de relação escola-família, assente no envolvimento dos pais e que foi muito para além da mera participação.

Os encarregados de educação não devem ficar pela participação, pois têm o direito e o dever de se envolverem no meio escolar. As escolas devem procurar oferecer alternativas variadas. Um forte envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola conduz, não só ao desenvolvimento de relações positivas escola-família, como favorece o interesse ativo dos encarregados de educação pela educação dos seus educandos. Todos os encarregados de educação devem compreender quais os objetivos da escola, assim como estarem informados sobre os valores e política educativa da escola.

Não posso deixar de salientar que este envolvimento dos pais na educação tem uma especial importância pois “(...) pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos pais, enquanto cidadãos e educadores (...)” (Marques, 1992, p. 12). Todavia, nem sempre os encarregados de educação se mostram disponíveis ou interessados numa participação ativa na vida escolar dos seus educandos e, nestes casos, deve ser a escola a ir ao seu encontro. Segundo Marques (1992), existem algumas formas de envolver os encarregados de educação na escola: (i) Marcar trabalho de casa que exija o diálogo com os encarregados de educação; (ii); Enviar sugestões de jogos educativos de grupo que podem ser jogados por encarregados de educação e por alunos em conjunto; (iii) Estabelecer acordos para punições e recompensas com base no

aproveitamento do aluno; (iv) Pedir aos encarregados de educação que assistam às aulas ou explicar-lhe certas técnicas de ensino e outras formas de participação nas atividades escolares; (v) Pedir aos encarregados de educação que acompanhem, com regularidade, o progresso dos educandos, fazendo visitas regulares à escola; (vi) Participar na organização de visitas de estudo; (vii) Participar na elaboração de associações escolares; e (viii) Participar na elaboração de projetos conjuntos com os professores.

Para além disto, deve-se reforçar que a comunicação direta com os pais é muito importante uma vez que, na sua ausência, o aluno pode constituir o principal veículo de comunicação entre a escola e a família e vice-versa, e corre-se o risco de se criarem situações de falha comunicativa. Segundo Perrenoud (1995) “(...) quando a comunicação é feita principalmente através da criança, existe uma possibilidade muito grande de ser deformada e gerar equívocos” (*cit. Carvalho et al., 2000, p. 23*). A participação dos pais na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos partilhem experiências, entendam e trabalhem as questões próprias do seu dia-a-dia, de forma a compreendermos as variáveis de cada situação, sem cairmos na tentação de dizer que uns são mais culpados e outros mais inocentes.

Nos dias de hoje, sabemos que o tempo dos alunos é cada vez mais repartido entre a escola e a família e, para além disso, os pais estão cada vez mais ocupados, querendo também ocupar os seus educandos com mais atividades. Por isso, as escolas e os pais devem aproveitar algum do tempo que ainda têm para se encontrarem e trocarem experiências e opiniões, organizando atividades que os alunos se interessam e gostem, para que tenham aprendizagens e vivências significativas.

Verifiquei que, para além da atividade anteriormente mencionada, o "teatro dos pais", existiram outras atividades em que os pais estiveram envolvidos, tais como o conto de histórias com fantoches na sala de aula e a apresentação de músicas na festa de natal da escola para os alunos, pais e restante comunidade escolar. As festas, as comemorações, as exposições e os desfiles são outras formas de participação e de comunicação entre a escola e os pais. Foi de notar que durante o envolvimento dos pais nas atividades, os alunos gostaram bastante de ver os seus pais presentes na escola. Por outro lado, o envolvimento dos pais leva a que estes se sintam úteis, bem como, favorece o sucesso escolar dos seus educandos, aumentando-lhe a autoestima (Carvalho *et al.*, 2006). Verifica-se também, para além da correlação entre envolvimento parental e resultados escolares, a relação entre envolvimento parental e ajustamento emocional, sobretudo a partir das atividades que implicam a participação dos pais na escola. Segundo Reis e outros investigadores (2008), "Um maior envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/comportamentais. Esta associação parece mais forte no caso das crianças de famílias de nível socioeconómico baixo e no caso das atividades de envolvimento parental no espaço escolar" (*cit.* Reis, 2008, p. 70). Neste sentido, as atividades desenvolvidas, na medida em que se centraram sobretudo na participação ativa dos pais em atividades na escola, poderão ter tido o efeito nos alunos, de maior equilíbrio emocional e sentimento de pertença e inclusão escolar. Posso concluir assim que, quando os pais se envolvem nas atividades da escola, articulando expectativas e projetos, são criados benefícios para os alunos. É importante salientar que esta cooperação entre os pais e a escola traz igualmente benefícios para os pais enquanto educadores e para a relação que estabelecem com os seus filhos. Os autores Davies e outros investigadores afirmam que "Os pais tendem a enriquecer a imagem dos filhos, a aumentar as expectativas face à escola, a adquirir novas competências educacionais,

melhorando as suas práticas educativas familiares e a estabelecer relações mais calorosas e participativas com a instituição escolar que os estimula como pessoas e cidadãos” (Davies *et al.*, 1989, Epstein, 1990, *cit.* Carvalho *et al.*, 2000, p. 7). Estes benefícios relacionam-se com possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos. Também temos que ter em conta que, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores e alunos, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos e de crescimento para todos os envolvidos.

Concluindo, os pais devem participar ativamente na educação de seus educando, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, que sejam permanentes, dependendo da sua disponibilidade.



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



## **CAPÍTULO 9**

### ***ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

---

Neste capítulo, serão explicadas as diferentes componentes de formação das práticas de ensino e de aprendizagem, bem como as atividades formativas realizadas no Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A componente de iniciação à prática profissional de 2.º CEB inclui-se no âmbito da organização das atividades de Estágio e abrange três componentes distintas: a componente de planificação das aulas, a componente de experimentação/intervenção e componente reflexiva pós-intervenção. Estas três componentes distintas desenvolvem, cada uma delas, os seus objetivos formativos e tarefas interligadas entre si.

A componente planificação/ estruturação das aulas envolveu um total de onze semanas e ocorreu na sala de aula de Prática Educativa. Nesta componente teve como objetivo: (i) partilhar ideias sobre as intervenções pedagógicas durante a semana; (ii) selecionar, preparar e planificar os temas e atividades a implementar na sala de aula nas semanas seguintes; (iii) construir os instrumentos de observação/avaliação, planos de atividades e matérias didáticos; e (iv) refletir sobre a prática de sala da aula e sobre a aprendizagem do/a estagiário/a em diferentes situações pedagógicas. Neste espaço de questionamento e reflexão, abriu espaço para a procura e pesquisa de abordagens pedagógicas ajustadas às temáticas e às características das diferentes turmas do 2.º CEB.

A componente experimentação/intervenção envolveu, num primeiro momento, a observação pedagógica das diferentes turmas nas quais estagiei e o

modelo de organização da escola. Num segundo momento, a docência em duas turmas de 5.º ano e uma de 6.º ano numa das escolas de Coimbra.

Esta componente decorreu ao longo do 2.º semestre de aulas, tendo como objetivo o desenvolver de competências de observação, de intervenção em sala de aula nos alunos estagiários através do contato direto e da experimentação em tarefas e atividades relativamente à docência em 2.º CEB.

As atividades letivas sucederam ao longo de onze semanas, entre o período de vinte e cinco de fevereiro até vinte e quatro de maio. As primeiras três semanas foram destinadas à observação das turmas e dos contextos envolventes, que me permitiram a caracterização do contexto de intervenção e das turmas, bem como, a fundamentação de algumas orientações pedagógicas a usar com as turmas.

Durante este período de observação, permitiram-me recolher informações sobre as turmas, tendo como objetivo verificar os comportamentos dos alunos, estratégias que os professores aplicavam em diferentes situações de ensino e de aprendizagem e as atitudes dos alunos, bem como, perceber quais os interesses e motivações dos alunos e estabelecer uma ligação com eles. As restantes oito semanas foram de intervenção, nas diferentes áreas letivas. Neste mesmo período, enquanto a minha colega de Estágio atuava com a turma, eu observava a sua prática, tirando notas revelantes, que serviram para realizar a reflexão pós-aula.

Por fim, a componente reflexiva pós reflexão sendo este um elemento fundamental para a minha formação profissional com futuro docente. Esta componente decorreu durante oito semanas, após a componente de intervenção nas práticas letivas. A implementação do ensino teve a duração de cerca de noventa minutos e outras de quarenta minutos cada, sendo os intervenientes os orientadores cooperantes, os alunos estagiários e os supervisores da ESEC quando presentes.

A avaliação do desempenho das intervenções e as definições das temáticas a abordar nas semanas seguintes nas quatro áreas foram também tarefas nesta componente. Em seguida vou apresentar narrativas autobiográficas, divididas por cada área de conhecimento, refletindo a fase de contato com essa unidade e com as repetidas turmas.



## **CAPÍTULO 10**

### ***CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

---

Neste capítulo, serão apresentadas as informações recolhidas ao longo da fase de observação do contexto educativo, que contemplam as dimensões agrupamento, escola e turma, permitiram-me elaborar um conjunto de orientações pedagógicas fundamentais nas minhas intervenções ao longo do Estágio em 2.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **10.1. A escola**

---

O Agrupamento de Escolas onde realizei a minha prática educativa formou-se no ano letivo de 2003/2004 e situa-se, na cidade de Coimbra, agregando um jardim de infância e cinco escolas básicas. Uma dessas cinco escolas básicas, é a escola sede do agrupamento, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, sendo esta, onde realizei a minha intervenção no âmbito de Estágio.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos tem uma população de seiscentos e dez alunos, composta pelo 2º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), pelo 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º; 8.º, incluindo uma turma de Percurso Curricular Alternativo, e 9.º anos). O corpo docente da Escola Básica é constituído por 127 Docentes (incluindo 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.

## 10.2. Turmas em que intervim

---

Durante a prática educativa no âmbito de Estágio, contactei com três turmas existentes no 2º Ciclo, duas do 5.º ano e uma do 6º ano. Na turma do 5º B, lecionei Português; no 5º G, lecionei Matemática; no 6º B, lecionei História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza. O momento de observação foi importante para conhecer primeiramente as turmas, para no momento de intervenção estar mais integrada com os alunos e saber como interagir nas minhas aulas. Em seguida, apresentarei uma breve caracterização de cada turma onde lecionei durante a minha intervenção.

### *10.2.1. A turma do 5º B*

A turma do 5.º B era constituída por trinta alunos, vinte rapazes e dez raparigas. Destes, vinte e cinco alunos frequentaram o 2.º Jardim Escola de João de Deus, dois o 1º Jardim Escola de João de Deus, dois a Escola Básica no 1 de Almalaguês e um a Escola no 1 do Luso.

Relativamente à progressão dos conhecimentos e evolução do percurso educativo, nenhum dos alunos ficou retido nos anos anteriores, embora um dos alunos tenha sido apoiado a Português no 1.º Ciclo. Um dos alunos foi seguido desde o terceiro ano, no Centro de Desenvolvimento/Pediátrico, onde lhe foi diagnosticado “Défice de Atenção”, estando a ser medicado para o efeito.

As disciplinas preferidas dos alunos são várias, destacando-se Educação Física, História e Geografia de Portugal, Matemática, Educação Visual e Educação Tecnológica. As disciplinas onde os alunos mostravam maiores dificuldades foram a Matemática, a Educação Visual, as Ciências Naturais e o Português.

De um modo geral, os alunos mostraram-se muito interessados em aprender e participar em todas as atividades, apresentando ritmos de trabalho variados e possuindo um nível elevado de conhecimentos gerais. Por outro lado, existe um número significativo de alunos que apresentam dificuldade em respeitar a autoridade e as instruções dos professores, em tratar com respeito e correção os membros da comunidade educativa, bem como em pôr em prática mecanismos de autocorreção, repetindo os comportamentos perturbadores e no cumprimento dos trabalhos de casa

### ***10.2.2. A turma do 5º G***

A turma do 5º G era constituída por vinte e um alunos, doze raparigas e nove rapazes. Os alunos da turma frequentaram no 1º Ciclo as escolas: Dianteiro, Salvador da Bahia; Torre de Vilela, Barcouço, Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APPC), Norton de Matos, Eugénio de Castro, Mealhada e Externato Menino Jesus.

Do total dos alunos, cinco dos alunos estão com apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) e três com necessidades educativas especiais, existindo outro aluno por validar. Dois alunos ficaram retidos no 3º ano e outro no 5º ano.

O documento que me foi facultado, relativamente à caracterização desta turma, não permitiu a recolha de mais informações sobre os alunos. No entanto, ao longo da fase de observação, realização das reflexões diárias com a Professora Cooperante e na fase de intervenções, verificámos alguns aspetos que inibiam a aprendizagem dentro da sala de aula. De uma forma geral, a turma não apresentava hábitos de trabalho, mostrando pouca responsabilidade na realização de tarefas e sentindo muita dificuldade na realização das tarefas propostas na sala de aula, embora alguns alunos se fossem destacando dos

restantes. Contudo, a turma demonstrava vontade de aprender e colaborava na prática de todas as atividades.

### ***10.2.3. A turma do 6º B***

A turma do 6.º B era constituída por vinte e cinco alunos, dezassete rapazes e oito raparigas. Todos os alunos frequentaram o Ensino Pré-Escolar. Um aluno tem necessidades especiais e está integrado de acordo com Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

As disciplinas preferidas dos alunos são várias, destacando-se as Ciências Naturais a Educação Física a Matemática o Inglês o Português a História e Geografia de Portugal a Educação Visual e Educação Tecnológica e a Música

Para o aluno abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008, foram lecionadas aulas de apoio individual, gozando de um período letivo suplementar de 45 minutos para cada uma das disciplinas referidas anteriormente. A maior parte dos alunos desenvolve atividades extracurriculares, como o futsal, a natação, a dança jazz, a vela, o trampolim, o judo, e o bailado clássico.

De um modo geral, a turma apresentava algumas dificuldades de aprendizagem, tais como: a falta de compreensão e dificuldade de interpretação de dados e ideias, a incapacidade de relacionamento de conhecimentos, a ausência de hábitos de leitura, a dificuldade de expressão oral e escrita e a falta de autonomia na realização de tarefas, de hábitos de trabalho e de métodos de estudo. No entanto, os alunos eram bastante motivados e interessados e de modo geral, mostravam-se autónomos e responsáveis. Apresentavam uma boa organização dos seus materiais e na participação oral, tendo bastante vontade de aprender.

## **CAPÍTULO 11**

### ***INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

---

A intervenção em sala de aula é aqui fundamentada, relatada e refletida com base nas práticas de Estágio das disciplinas de Matemática, História e Geografia de Portugal, Português e de Ciências Naturais. Pretende-se uma leitura articulada entre as características das turmas atrás analisadas, a fundamentação das opções pedagógicas tomadas e aqui relatadas e ainda, as experiências letivas ocorridas, aqui designadas por experiências-chave, por as considerar as mais significativas e formadoras do Estágio em 2.º CEB.

#### **11.1. MATEMÁTICA**

---

Na prática educativa de Matemática é apresentada uma sinopse de momentos enriquecedores das minhas práticas. Nesta primeira intervenção de Estágio, não só desenvolvi um percurso de pesquisas diversas, ao nível do conhecimento matemático, das estratégias e metodologias a utilizar no contexto sala de aula, como também aprendi a interrelacionar e a cooperar com os alunos na resolução de problemas para despertar os seus interesses nas tarefas propostas.

##### ***11.1.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Matemática em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

A descrição da fundamentação da prática lectiva envolverá alguns dos diferentes tipos de conhecimento que um professor deve possuir segundo Shuman (*cit. Petrou & Goulding, 2011*): (i) conhecimento pedagógico em geral;

(ii) conhecimento do contexto educativo; (iii) conhecimento das características dos alunos; (iv); (v) conhecimento dos propósitos e valores educativos; (vi) conhecimento do conteúdo; (vii) conhecimento do currículo; (viii) e o conhecimento do conteúdo pedagógico. Vou dar ênfase aos três últimos aspetos que, segundo Shulman (*cit.* Cardoso & Mamede, 2011), influenciam a qualidade das práticas de ensino dos professores.

A prática lectiva envolveu uma sequência de cinco aulas de 90 minutos cada, no domínio – números racionais não negativos com ênfase nas representações de frações, para alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na primeira e segunda aulas, foi introduzido aos alunos os diferentes sentidos das frações. Na terceira e quarta aulas, foi trabalhado o conceito de frações equivalentes. Por fim, na quinta aula iniciou-se o estudo das frações decimais.

O conhecimento matemático a ensinar, foi aprofundado com minúcia e estava relacionado com: os diferentes sentidos das frações (parte-todo e quociente); a representação simbólica de uma fração; frações próprias e impróprias; frações equivalentes e frações na sua forma irredutível; e frações decimais. Foi analisado o livro “Elementary Mathematics for Teachers” (Parker & Baldrige, 2008) e o artigo “Trabalhar os números racionais numa perspectiva de desenvolvimento do sentido de número” (Brocardo, 2010).

O PMEB (Programa de Matemática do Ensino Básico) foi também examinado (Ponte *et al.*, 2007), bem como diferentes manuais escolares dos quais destaco o manual da turma, a “Matemática sob investigação – 5.º ano” (Almeida & Conceição, 2012). Na análise do PMEB, identifiquei os seguintes objetivos para o domínio indicado: (i) compreender frações com o significado parte-todo; (ii) explorar intuitivamente situações de partilha equitativa; (iii) representar a fração simbólica (numerador e denominar); (iv) identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fração; (v) identificar frações próprias e impróprias;

(vi) identificar frações equivalentes a uma dada fração; (vii) escrever uma fração na sua forma irredutível; (viii) saber ler e escrever números na representação decimal (até centésima) e relacionar diferentes representações dos números racionais não negativos. (ix) comparar e ordenar números representados na forma decimal; (x) utilizar modelos na representação da décima e centésima, estabelecendo relações entre elas (Ponte *et al.*, 2007).

O PMEB sugere para a aprendizagem da Matemática o uso de variados recursos. “O seu uso é particularmente importante na resolução de problemas e na exploração de situações, casos em que os cálculos e os procedimentos de rotina não constituem objectivo prioritário de aprendizagem (...)” (Ponte *et al.*, 2007, p. 9). O PMEB também refere que “Os manuais escolares são também um recurso de aprendizagem importante que serve de referência permanente para o aluno (...)” (Ponte *et al.*, 2007, p. 10). Na minha prática letiva, houve recurso ao manual da turma fundamentalmente para a resolução de exercícios. A calculadora foi também usada, como recurso auxiliar do aluno, na validação dos procedimentos utilizados. Outros materiais manipuláveis foram usados tais como: os modelos retangulares em papel e os modelos quadrangulares em cartolina (quadrado centesimal). Pretendeu-se com primeiro recurso que os alunos compreendessem a fração com significado parte-todo e com o segundo que fundamentalmente estabelecessem a relação e comparação entre decimais.

O PMEB propõe ainda como orientações metodológicas, o uso de representações e exploração de conexões, quer com a matemática e quer com situações do dia-a-dia. O uso das “(...) representações matemáticas desempenham um papel importante em toda aprendizagem desta disciplina, e o trabalho com os conceitos matemáticos mais importantes deve envolver, sempre que possível, mais que uma forma de representação” (Ponte *et al.*, 2007, p. 9). Na sequência didática foram usados diferentes representações, fundamentalmente, imagens, esquemas e símbolos, para o significado parte-

todo de uma fração. O PMEB refere “A exploração de conexões entre ideias matemáticas, e entre ideias matemáticas e ideias referentes a outros campos do conhecimento ou situações próximas do dia-a-dia do aluno, constitui também uma orientação importante” (Ponte *et al.*, 2007, p. 9). Na minha prática letiva, o uso de conexões foi também considerada, fundamentalmente com a Geometria, usando formas geométricas em situações problemáticas e sempre que possível ligadas a situações do dia-a-dia.

Para fomentar o ensino e aprendizagem de matemática, os alunos da turma foram solicitados a trabalhar em diferentes tipos de tarefas, sendo-lhes dada indicação clara das suas expectativas em relação ao que se espera do seu trabalho, e apoiando-os na sua realização. Procuraram-se tarefas adaptadas aos conteúdos e às características da turma. As tarefas que foram escolhidas para a sequência das aulas foram fundamentalmente de três tipos: exercícios, problemas e explorações (Ponte, 2005). As tarefas foram criadas a partir de várias fontes, destacando fundamentalmente os manuais escolares. A realização de exercícios e problemas tiveram em vista a consolidação e o reforço de conhecimentos dos alunos. Por outro lado, as tarefas de exploração tiveram o intuito dos alunos realizarem diversas descobertas de estratégias para resolver as tarefas, como por exemplo para as frações equivalentes. Depois da realização das suas descobertas a pares, os alunos foram solicitados para explicarem e justificarem à turma os seus raciocínios, quer oralmente e quer por escrito no quadro de giz. Durante a construção da sequência didática, tive a preocupação, como já foi referenciado, de propor tarefas não só relacionadas com o mundo quotidiano dos alunos para que tivessem aprendizagens significativas, com também, ricas e produtivas de natureza diversificada no sentido de Ponte e Quaresma (2011).

O PMEB destaca o desenvolvimento nos alunos das capacidades transversais: resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação

matemática. Na aprendizagem da matemática, “A resolução de problemas é vista como uma capacidade matemática fundamental, considerando-se que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber. Trata-se de os alunos serem capazes de resolver e de formular problemas, e de analisar diferentes estratégias e efeitos de alterações no enunciado de um problema. A resolução de problemas não só é um importante objetivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos”. Na comunicação matemática, segundo Ponte *et al.* (2007), o professor tem o papel de incentivar o aluno para desenvolver a capacidade de expressar os seus conhecimentos, de interpretação e compreensão das ideias que lhe são apresentadas e participar ativamente na sala de aula, de forma construtiva em discussões sobre ideias e processos matemáticos. Segundo o PMEB, o raciocínio matemático envolve a construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações na resolução de uma tarefa e evoluem progressivamente para argumentação mais complexa. Ao longo da minha prática letiva, esteve presente a discussão oral em turma, dando oportunidade aos alunos para confrontarem entre si as suas estratégias de resolução de problemas e identificarem os raciocínios produzidos. Tive o cuidado em fazer com que os alunos usassem a linguagem matemática correta, durante o discurso oral, pois o professor “(...) têm a responsabilidade de ajudar os seus alunos a desenvolverem um uso correcto e apropriado da linguagem matemática” (Ponte, 1994, p. 152). Ainda ao longo das aulas foram propostas situações que proporcionam aos alunos diferentes tipos de raciocínios: geométrico, visual e espacial e aritmético.

A turma na sua maioria apresentava diversas dificuldades na realização nas tarefas propostas na aula, ausência de hábitos de trabalho e poucos conhecimentos matemáticos. Decidiu-se então, antes da prática letiva, passar aos alunos um teste diagnóstico, cuja finalidade era perceber os conhecimentos prévios dos alunos. A elaboração das respetivas questões teve como base os objetivos específicos, relativamente ao tópico dos números racionais não negativos, estabelecidos no PMEB. As questões estavam fundamentalmente associadas ao desenvolvimento do sentido do número (racionais). O teste diagnóstico foi validado pela Professora Supervisora de prática educativa

As aulas que foram implementadas na prática, nem sempre tiveram a mesma estrutura. Na primeira aula, sobre os diferentes sentidos das frações, usei um método próximo do ensino exploratório. Os alunos receberam tarefas, descobriram estratégias para as resolver e o professor, sempre que possível, solicitou os para explicarem o respetivo raciocínio (Ponte & Sousa, 2010). Primeiro aquelas tarefas foram realizadas individualmente, envolveram a manipulação (dobragens) de folhas de papel (retangular), contexto que tem bastante potencialidade para trabalhar os aspectos relacionados com as frações, segundo Brocardo (2010). Depois foi usado um ensino direto com a realização de exercícios do manual e uma folha de trabalho, para consolidar os conceitos previamente trabalhados. Agora a aula desenvolveu-se de forma diferente, onde fundamentalmente o professor mostrou “(...) “exemplos” para o aluno aprender “como se faz”, sendo as autoridades o professor e o manual “(Ponte & Sousa, 2010, p. 34). Na segunda aula da sequência educativa, a professora primeiro reverteu com a turma conteúdos trabalhados da aula anterior, fazendo sempre que oportuno conexões com Geometria. Foram usados exercícios do manual. Num segundo momento da aula, a professora propôs uma tarefa em que os alunos representaram frações (impróprias e próprias), através de figuras geométricas congruentes (retângulos). Na terceira e na quarta aula, os alunos realizaram uma

folha de trabalho, onde tinham que identificar e representar frações equivalentes. A correção pelos alunos daquela ficha foi feita através da discussão oral em grande grupo, com a orientação do professor. Por fim, na quinta aula da sequência foi usado um ensino de exploração. A professora em simultaneamente colou no quadro um quadrado centesimal e deu aos alunos algumas frações decimais. Depois solicitou a alguns alunos para representarem aquelas quantidades no quadro centesimal. Diferentes relações entre as frações decimais foram estabelecidas pela turma. A comunicação e a linguagem matemática estiveram presentes em todas as aulas na turma e individualmente, onde a professora orquestrava as discussões. Stein, Engle, Hughes e Smith (2009) dizem que é importante orquestrar as discussões com toda a turma, partindo das respostas dos alunos a questões que introduzem conceitos, e permitindo que sejam os alunos a construir o seu conhecimento e a aprender matemática. Os autores identificaram cinco práticas essenciais que tentei pôr em prática nas aulas: (i) antecipar as respostas prováveis dos alunos a uma tarefa de nível cognitivo elevado; (ii) acompanhar as respostas dos alunos durante a exploração da tarefa; (iii) seleccionar alunos para apresentarem as suas respostas aos colegas durante a discussão e resumo da tarefa; (iv) organizar a sequência de respostas que vão ser apresentadas; e (v) ajudar a turma a fazer conexões matemáticas entre diferentes dadas respostas.

A avaliação formativa das aprendizagens dos alunos foi também considerada na implementação da sequência de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2008). A avaliação formativa envolveu fundamentalmente o *feedback* oral e/ou escrito às produções dos alunos. Este tipo de avaliação permitiu-me diagnosticar o progresso ou problemas nas suas aprendizagens, obrigando por vezes alterar a planificação de cada aula.

### ***11.1.2. Experiência-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Matemática em 2.ºCiclo do Ensino Básico***

A prática letiva contemplou grandes componentes: a observação de aulas, a implementação da sequência de aula e a reflexão.

A observação centrou-se nas aulas da Professora Cooperante e nas aulas da colega do mesmo grupo de Estágio. As aulas da Professora Cooperante proporcionaram-me aprendizagens significativas, uma vez que tive a oportunidade de vivenciar o modo de interação aluno-aluno e aluno-professora, identificar as dificuldades em matemática dos alunos; os seus hábitos de trabalho na realização nas tarefas e perceber as estratégias utilizadas pela Professora Cooperante. Esta recolha de informações constitui uma mais valia para a prática, como por exemplo no sentido de problematizar a forma como o momento de intervenção na aula de matemática deveria ser construído. Para a observação das aulas da minha colega de Estágio, que foram posteriores à implementação das minhas aulas, tive novamente oportunidade de alargar a minha aprendizagem. Foi-me solicitado que notasse as suas aulas segundo os seguintes critérios: pontos críticos da aula, o que faria de diferente se fosse eu a lecionar e, por fim, se fosse aluno na turma, quais as aprendizagens que tinha adquirido com as aulas. Com estas observações pude perceber a forma como a estagiária interagia com os alunos, as estratégias didáticas utilizadas para abordar os conteúdos, os materiais utilizados para cada aula e em simultaneamente, notar e refletir sobre os pontos fortes e menos fortes das aprendizagens vivenciadas. Também pude identificar evidências da aprendizagem dos alunos ocorridas nas minhas aulas, o que me permite talvez afirmar que a maioria dos alunos conseguem nessa aula compreender os conceitos por mim trabalhados.

A construção das cinco aulas da sequência letiva abrangeu momentos essenciais: (i) construção de planificações dessas aulas e seus melhoramentos após as sugestões dadas pela Professora da ESEC e pela Professora Cooperante; (ii) implementação das aulas. Na construção das planificações das aulas tive oportunidade de antever quais as tarefas importantes e ricas a utilizar na aula e modificar as planificações das aulas seguintes, após à reflexão com o grupo de Estágio sobre as aulas anteriormente implementadas.

Desde o primeiro momento que tive em contato com a turma, sabia à partida que não iria ser fácil de controlar o seu comportamento e inculcar hábitos de trabalho. Era uma turma muito agitada, não aplicava regras de comportamento e desorganizada nos trabalhos propostos na aula. Contudo, na minha prática letiva, tentei sempre que possível, usar tarefas que permitissem o trabalho a pares e a utilização de materiais manipulativos, de forma a motivar e interessar os alunos na aula. Existiam alguns alunos que apresentavam mais dificuldades na realização das tarefas, sendo necessário ter um olhar mais atento e estimulá-los a participarem nas discussões das tarefas e acompanhá-los sempre de forma individual de forma a verificar e ajustar o trabalho que eu lhe ia propondo, tendo em conta as lacunas de aprendizagem e o ritmo de trabalho da turma.

Antes da implementação da minha prática letiva, passou-se aos alunos um teste diagnóstico, como já foi referido, e após à análise dos resultados desse teste foi então delineada a sequência de ensino. A maioria dos alunos evidenciava poucos conhecimentos sobre frações e algumas concepções erróneas. Assim, houve então a preocupação de aprofundar todos os conhecimentos (científico, curricular e pedagógico) e de ensinar aquela matéria de forma a garantir a eficácia no combate às lacunas de aprendizagem detetadas.

Na sequência didática implementada parece poder afirmar que as cinco aulas correram bem, no sentido que fomentaram evolução das aprendizagens dos alunos. Também foram importante para aquela aprendizagem as relações estabelecidas entre o professor e os alunos e aluno/aluno. Existem aspetos a refletir e a melhorar no futuro, como ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, fomentar na sala de aula a utilização correta da linguagem matemática, e escolher estratégias didáticas e pedagógicas diversificadas para desenvolver os conteúdos, uma vez que nem todos os métodos são eficazes para a aprendizagem da totalidade dos alunos. As evidências de aprendizagem foram identificadas durante a avaliação formativa dos alunos nas aulas, através das suas respostas ao questionamento contínuo da professora e aos registos relativos às folhas de trabalho. Enumero as dificuldades gerais de aprendizagem que os alunos mais evidenciaram: compreensão fraca do conceito de fração como uma ideia matemática; os diferentes significados para as frações; e comparação de frações equivalentes.

Nesta prática educativa, os momentos de antecipação de aulas (planificação), como também a implementação e reflexão (antes e depois da ação), tiveram um papel muito importante no desenvolvimento do conhecimento científico, curricular e pedagógico como professora de Matemática. Em suma, esta primeira experiência educativa na área de Matemática assumiu um papel crucial e um primeiro passo na minha formação como futura Professora do 2.º CEB.

## **11.2 HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

---

No processo educativo na área de História e Geografia de Portugal, pretendi desenvolver e transformar os meus saberes em conhecimentos ensináveis e articular vários tipos de saberes ao longo das práticas. Assim, apresento um conjunto de situações que exigiram uma interligação direta com a turma, bem como o uso de recursos didáticos para a exploração das temáticas planificadas correspondentes a esta área.

### ***11.2.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

A História permite entender o que somos, de onde vimos e questionar para onde vamos (Branco, 2002). Por isso, a importância da disciplina de História e Geografia de Portugal é revelante, uma vez que, com ela, os alunos podem perceber o mundo em que vivem e agir com espírito crítico e não apenas para recordarem factos heróicos ou personagens de *antigamente* (Félix & Roldão, 1996).

Para a elaboração das planificações e concretização das aulas que lecionei enquanto estagiária numa Escola do 2.º CEB foi seguido o modelo de ensino construtivista. Segundo alguns autores, este modelo de ensino pode contribuir para os alunos exercitarem o pensamento crítico, a habilidade na resolução de problemas e a transferência para novas situações (Felgueiras, 1988, *cit.* Branco, 2002).

No papel de professora tive em consideração nas minhas práticas a promoção de atividades que procuraram ir “(...) ao encontro das motivações dos alunos, para o conhecimento da vida e da acção de personagens históricas,

fornecendo-lhes, assim, referentes temporais e despertando-lhes o gosto pela História” (Ministério da Educação, 1991, p. 78).

O ensino da História está relacionado com a pesquisa, a descoberta e a afirmação nacional (Branco, 2002). Sendo assim, o trabalho desenvolvido com os alunos teve em vista a descoberta de aprendizagens, respeitando as suas próprias capacidades de pensamento, a capacidade de desenvolver perguntas adequadas e fazendo conjecturas interessantes e esclarecidas (Bruner, 1999, *cit.* Pinto, 2011).

A participação ativa dos alunos nas aulas foi um dos aspetos a que dei particular atenção, seguindo a perspectiva de Roldão (1987), “(...) a participação activa resulta do interesse e do significado que uma aprendizagem assume para o aluno e do envolvimento pessoal que é susceptível de provocar (...)” (p. 19). Tendo esta preocupação, tentei adequar as minhas aulas partindo das vivências pessoais dos alunos e tentando construir uma aprendizagem significativa uma vez que, através da exploração dos saberes do dia-a-dia dos alunos, mais facilmente podem reconhecer os contextos e história pessoal a que eventualmente estão ligados e, conseqüentemente, aumentam a sua motivação. (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Ainda segundo Roldão (1995) uma aprendizagem torna-se significativa “(...) quando ocorre no sujeito que aprende um processo de apropriação/interiorização do objecto nos quadros conceptuais e afectivos de que se serve para lhe atribuir um sentido” (*cit.* Monteiro, 2000, p. 19).

O tema abordado nas minhas aulas foi “Portugal no passado”, sendo o subtema “Os anos da Ditadura”. Durante a abordagem deste tema, seguindo o método de ensino construtivista, considerei importante atender aos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos, uma vez que “(...) o aluno tem de utilizar saberes anteriores para construir o seu, fazendo a análise crítica

da realidade envolvente, construindo o aluno a sua realidade, com base na informação fornecida pelo meio/comunidade” (Branco, 2002, p. 91).

O tema apresentado contemplava a relação entre o Golpe Militar de 28 de Maio e a queda da Primeira República, os motivos que levaram ao desencadeamento de tal acontecimento histórico, assim como a compreensão do modo como ocorreu a instauração da ditadura militar e do Estado Novo, entre outros tópicos ligados ao tema. Como este tema está mais presente na memória dos alunos, devido aos meios de comunicação, responsáveis pela transmissão de diversos conteúdos relacionados com este tema, assim como à proximidade com o contexto social em que os alunos estão inseridos, foi mais fácil desenvolver toda esta temática nas aulas. Tal como Oliveira *et al.* (1997) diz que “Os meios de comunicação de massas têm vindo assumir, nas últimas décadas, um papel fundamental na representação social da realidade, alternando os processos tradicionais de produção de conhecimento e de circulação da informação” (*cit.* Branco, 2002, p. 123).

Os recursos didáticos utilizados na sala de aula podem assegurar, por si só, uma aprendizagem ativa dos alunos. Para proporcionar recursos que contribuíssem para uma maior diversificação no ensino da História, recorri à realização de leituras de documentos escritos, à visualização e análise de imagens e caricaturas, assim como ao registo de esquemas de conceitos, à análise e interpretação de gráficos e mapas e a fichas de trabalho do livro de HGP (História e Geografia de Portugal) escolhido pela Escola, com o auxílio da utilização das TIC. O uso de recursos diversificados, geram um envolvimento ativo nos alunos, pois experimentam e manipulam os materiais, encorajando-os a interagir uns com os outros, uma vez que, “(...) um ensino eficaz requer meios técnicos e estes podem facilitar, quando bem utilizados, a melhoria de ensino, o rendimento e a satisfação pessoal do aluno”. Para além disso, “(...) os meios

novos, ou antigos, utilizados de maneira diferente, geram importantes modificações na instrução” (Zabalza, 1987, p. 183).

Na primeira aula, achei interessante propor aos alunos uma análise e interpretação de uma caricatura, relativamente ao que caracterizava a vida real da sociedade da época, uma vez que “A informação visual que nos proporciona a caricatura nas suas definições e nos seus significados associativos, torna-os participantes num alfabeto a apreender, e uma verdadeira tipologia de símbolos, integrados no desenrolar dos acontecimentos ou conjunturas históricas (...)” (Morais *et al.*, 1996, p. 3). A visualização de diversificadas imagens também foi fulcral, sendo estas diferentes das do livro utilizado pelos alunos, uma vez que a análise de imagens proporciona “(...) aos alunos momentos de trabalho e de enriquecimento das suas capacidades de observação cuidada, de identificação “imediate”, de captação formal e/ou técnica dos “objetivos” (Morais *et al.*, 1996, p. 3). Através de visualização de imagens, os alunos foram à descoberta dos conceitos pretendidos. Também recorri, por vezes, ao manual utilizado pelos alunos para a leitura e análise de textos informativos, sendo estes importantes para a sistematização de ideias num texto organizado, bem como para o aprofundamento e a organização dos saberes, sendo este um elemento importante no trabalho do aluno para o desenvolvimento de hábitos de clareza e arrumação no seu próprio discurso lógico-verbal (Roldão, 1987).

Para trabalhar os conteúdos propostos, decidi promover a utilização dos recursos e meios tecnológicos na sala de aula, como a utilização do projetor multimédia para apresentar informação através de *PowerPoints*. Com essas apresentações, pretendi trazer o mundo dos computadores e da tecnologia para as aulas, de HGP visto que “(...) favorece o entusiasmo dos alunos e facilita as aprendizagens dos mesmos” (Branco, 2002, p. 102). Os conteúdos estudados durante as aulas tentaram dar resposta àquilo que Shaw (1991) considera o

objetivo fundamental da História – dar ao aluno uma adequada compreensão do seu passado, como ser humano e como cidadão (*cit. Félix & Roldão, 1996*), bem como, o aluno deverá “(...) compreender que o estado da sociedade em que vive é o resultado da acção contínua e colectiva das gerações passadas, em estreita solidariedade umas com as outras” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 15). Para que os alunos percebessem melhor o modo como alguns conteúdos se interligam, considerei importante realizar a análise e o registo de esquemas gerais dos conteúdos. Fabregat & Fabregat (1989) afirmam que “O esquema é, pois, um guia ordenado da aula de enriquecimento, que deve servir ao aluno de síntese orientadora (...) uma vez que facilitará a retenção dos conhecimentos básicos” (p. 42).

A exposição e análise de documentos diversificados que levei para a sala de aula, como forma de complemento de conteúdos, foi uma estratégia que resultou, uma vez que os alunos se mostraram entusiasmados na análise dos diferentes documentos. Conforme refere Marques (1983), “A análise de documentos constitui o método básico da aprendizagem da História e simultaneamente uma excelente motivação” (p. 23). Durante a análise de documentos “Cabe ao docente e aos alunos elaborar as perguntas que ao documento devem ser feitas. A partir delas os discentes estão aptos a fazerem conclusões e a elaborarem sínteses esquemáticas (...)” (*idem, ibidem*, p. 24). No fim de cada aula, utilizei uma grelha de avaliação formativa, tendo como objetivo aferir os conhecimentos aprendidos e conferir as atitudes dos alunos na sala de aula, para além de querer avaliar o meu próprio desempenho, visto que, como muitos autores defendem “a maior função da avaliação formativa na sala de aula é fornecer *feedback* ao professor e ao aluno (Henriques, 1997), este *feedback* fornece a oportunidade para o professor modificar a metodologia de ensino ou materiais que facilitem a aprendizagem (Nérici, 1985, *cit. Henrique, 1997*, p. 7).

A planificação também se revelou uma importante ferramenta para traçar uma estratégia que permitisse a orientação e a previsão do trabalho a desenvolver, em contexto de sala de aula. Como indica Pacheco (1990) “(...) planificar consiste na seleção dos conteúdos e na escolha das atividades, revelando-se um processo prático, que possibilita uma previsão e uma orientação das acções didácticas” (p. 66). Existiram algumas etapas que foram essenciais na preparação das minhas aulas, nomeadamente: (i) numa primeira etapa, a identificação dos conteúdos e das possíveis atividades, (ii) numa segunda etapa, a determinação e a preparação dos conteúdos, bem como a escolha e elaboração de atividades que promovessem a motivação nos alunos; (iii) numa terceira e quarta etapas, a elaboração e especificação de atividades propostas para a aula, (iv) numa quinta e sexta, a comprovação através da elaboração de um plano escrito, (v) numa última etapa, a elaboração de um guia prático, importante na orientação para as aulas e na memorização das atividades e conteúdos.

Também o período de observação foi essencial para o meu desempenho na sala de aula. Nesta fase tive a oportunidade de perceber e descobrir os interesses dos alunos para lhes oferecer um ambiente de ensino estimulante e adequado. Visto que Pinho (1991) afirma que o papel do professor é “(...) compreender a personalidade do aluno, visando descobrir os valores, as suas aspirações, os seus condicionalismos pessoais e, assim, proporcionar-lhes ocasiões de sucesso” (*cit.* Branco, 2002, p. 109). Neste período de observação do professor e da minha colega de Estágio, foram percebidas na turma de 6.º ano algumas dificuldades dos alunos (notando que eram poucas) tal como, o modo como os alunos interagiam entre si e o professor, algumas questões pertinentes que colocavam e verifiquei que tipo de atividades poderia promover o interesse nos alunos durante a minha prática letiva, através das suas reacções às atividades propostas. Sendo assim, esta recolha de informações da turma,

tanto nas aulas do professor como na minha colega de Estágio, foi fundamental para a construção das minhas planificações e da sua concretização em sala de aula.

### ***11.2.2. Experiência-chave – Reflexão sobre as práticas letivas de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

História e Geografia de Portugal foi o segundo dos quatro domínios científicos que lecionei, tendo a duração de três aulas (por uma das quatro aulas previstas ter coincido com um feriado civil). Após uma reflexão sobre as aulas, reconheço que há sempre alterações a fazer, quer nas planificações quer na sua concretização.

Iniciando pelos pontos fortes, considero que consegui estabelecer uma boa relação com a turma, controlei o comportamento dos alunos, apresentei diversos recursos, bem como procurei sempre aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para abordar os novos conceitos.

Relativamente aos pontos fracos, considero que teria sido relevante o desenvolvimento de atividades lúdico-didáticas e de trabalhos de grupo na sala de aula, como forma de motivação dos alunos, uma vez que este tipo de trabalho constitui uma “(...) componente indispensável numa postura metodológica que visa aprendizagens e desenvolvimento (...)” nos alunos, colocando cada aluno em (...) relação dinâmica com outros saberes, técnicas, modos de pensar, outras opiniões, modos de agir e de reagir” (Pato, 1995, p. 9). Por outro lado, considero ter apresentado alguma dificuldade na gestão de tempo para lecionar os conteúdos planeados, devido à pouca experiência profissional, uma vez que, esta “(...) contém referências fundamentais para o desenvolvimento profissional, a análise da prática lectiva vincula fortemente os

novos conhecimentos aos problemas e dificuldades enfrentados no ensino” (Marques, 2004, p. 18).

Considero que as aulas de 90 minutos correram melhor do que as de 45 minutos, uma vez que os alunos necessitam de algum tempo, após a sua entrada na sala de aula, para atingirem um grau de concentração razoável de modo a que as atividades letivas decorram de forma efetiva. Por outro lado, dado o reduzido número de aulas, este Estágio tornou-se curto para poder clarificar uma evolução significativa no meu trabalho, uma vez que, quando comecei a perceber o modo como devia abordar os conteúdos, assim como as estratégias a utilizar, já o Estágio estava a finalizar. É de referir que as planificações são um importante meio para a preparação da aula bem como a tomada de decisões relativamente aos recursos a utilizar e a definição do tempo para cada atividade. A pequeníssima experiência que tive permitiu perceber claramente que se as aulas não fossem planificadas previamente, corriam o risco de ser desorganizadas e sem um fio condutor entre os conteúdos. Penso que nenhum professor pode apresentar-se na sala de aula sem se preparar devidamente e sem um *guião* estabelecido, ainda que reconheça que é necessário adequar esse *guião* a eventualidades surgidas na turma/sala de aula.

Nas minhas aulas de HGP, evitei as aulas expositivas, “mortas”, à base de memorização de acontecimentos e de datas históricas. Roldão (1987) dizia que “A memorização tem-se entendido como oposto da aprendizagem compreensiva. Interessa compreender, mas considera-se muito retrógrado pedir aos alunos a memorização de factos, nomes, datas ou situações” (p. 18). Sendo assim, não é a memorização de factos ou de datas que tem significado nas aprendizagens dos alunos, mas sim a compreensão global que adquirem de um dado conteúdo programático. No entanto, não se pode deixar de dar importância à sequência temporal, uma vez que “(...) é um referente importante para a localização mental das situações dos alunos (...)” (*idem, ibidem*, p. 18). Sendo

assim, achei pertinente que os alunos fossem construindo os seus próprios conhecimentos, partilhando as suas vivências e seus os conhecimentos prévios, uma vez que “Cada um deles traz consigo as suas perspectivas, experiências, representações pessoais, ou seja, saberes anteriormente construídos” (Marques, 2009, p. 42). Esta partilha de saberes na turma, ajudou os alunos a compreender e interiorizar os conteúdos de um modo mais eficaz. Por sua vez, tive um papel de mediador e participante ativo nas suas participações, para chegar ao que era pretendido. Para além disto, tive a preocupação de desenvolver nos alunos o espírito crítico, para além de procurar sensibilizá-los para os problemas sociais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e hábitos democráticos ou capacidades de elaborar conhecimentos históricos. Outro aspeto a salientar foi a preocupação de fomentar uma boa relação entre professora e alunos, através do diálogo, uma vez que “(...) através de perguntas mais ou menos abertas, de problemas ou situações a resolver entre outros, permite uma exploração mais flexível e rica. Para além disso, permite a preservação da dinâmica da aula e evita o risco de que os alunos e professores vivam a exploração dos conhecimentos prévios como algo mais parecido com um exame (...)” (Coll *et al.*, 2001, p. 70).

Para além da lecionação das aulas, eu e a minha colega tivemos a oportunidade de participar numa visita de estudo com esta turma. Segundo Fialho (1998) a visita de estudo “Para além da função informativa de transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de algumas capacidades dos alunos, (...) promove nos alunos uma série de valores humanos ligados ao respeito e valorização do património cultural, permite a criação de um clima de empatia face à História e ao professor da disciplina e contribui para o desenvolvimento do espírito de equipa e de atitudes de sociabilidade (...)” (p. 5). Para além disso, a realização das visitas de estudo podem “(...) contribuir para a

sensibilização dos alunos, cativando todos os seus sentidos e criando um desejo de saber mais (...)” (Almeida, 1998, p. 61).

Esta minha nova experiência, fora do contexto escolar, constituiu uma excelente oportunidade para uma aprendizagem significativa para todos, uma vez que, foi gratificante quebrar as fronteiras entre alunos e professores. Para além disso, verifiquei que as novas aprendizagens que alcançaram, foram mais divertidas para os alunos, num ambiente mais livre para a colocação de questões e referências a curiosidades, acabando por ser um complemento dos conteúdos abordados nas diversas áreas disciplinares.

A turma apresentava um interesse geral sobre os conteúdos abordados, o que me permitiu, durante as aulas, realizar um trabalho mais motivador e interessante. Numa abordagem geral sobre as minhas aulas, considero que apresentei progressos, pelas reflexões que fui tendo com o Professor Cooperante e com a Professora Supervisora, bem como pelo *feedback* das participações dos alunos. Estes momentos de reflexão foram de extrema importância, pois permitiram uma melhoria para as aulas seguintes e para a minha própria perceção sobre o modo como as aulas se desenrolavam. Conforme afirma Schön (1983) “(...) reconhecer as características próprias da prática lectiva e questionar profunda e criteriosamente essa mesma prática pode conduzir à transformação e melhoria do modo com um professor ensina” (*cit.* Marques, 2004, p. 17).

Em síntese, retiro destas aulas de HGP um papel importante. Embora em reduzido número, serviram-me de exemplo para compreender como agir em diferentes situações, que serão vivenciadas no meu futuro percurso pessoal e profissional. Considero ainda, que tanto os pontos fortes e fracos, que fui referindo anteriormente, contribuíram significativamente para a minha aprendizagem no âmbito da prática educativa. Estas aulas também me permitiram aperceber das diversas dificuldades inerentes à docência de História

e Geografia de Portugal e o caminho que ainda tenho a percorrer. Durante a prática educativa, tanto os momentos de reflexão antes de ação, bem como na implementação da ação e reflexão sobre ação, foram fundamentais para o meu crescimento profissional, enquanto futura professora de História e Geografia de Portugal.

## **11.3. PORTUGUÊS**

---

Nas intervenções de Português, foram proporcionados momentos de cooperação aluno - aluno e aluno - professor, colocando em prática atividades de descoberta, reflexão, explicação de emoções e sistematização de conhecimentos sobre a língua, visando a construção de conhecimentos enriquecedores para os alunos. Desta forma, é apresentada uma síntese sobre o período de observação de aulas e intervenção pedagógica em sala de aula.

### ***11.3.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

Sendo o Português a nossa língua materna, o seu papel no ensino torna-se fulcral, pois é com ela que nos podemos expressar, comunicando corretamente as nossas emoções e saberes na sociedade. Assim, o ensino da Língua Portuguesa também desempenha um papel revelante na aquisição e integração de saberes nas diversas áreas disciplinares. Segundo Valadares afirma que “Só desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social” (Valadares, 2003, p. 31).

Assim, o professor de Língua Portuguesa deve ser um bom utilizador do português padrão, tal como deve ter conhecimento da língua que ensina e domínio sobre a forma de registo oral e escrito. Sendo assim, no papel de professora estagiária, tive a preocupação de que os alunos tivessem o domínio correto da língua materna, assim como tentei transmitir-lhes como “(...) saber ouvir, ler, falar e escrever é tão importante como dominar outros saberes”

(Lobo, 2001, p. 30). Para além disso, fiz sempre com que os alunos tivessem a “(...) segurança para que não tenham medo de errar quando falam ou escrevem (...)” (*idem, ibidem*, p. 31).

No ensino da língua materna, desenvolvem-se competências essenciais como a compreensão oral, da expressão oral, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua (CEL). Para isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012), bem como do Programa da disciplina (2009), onde estão definidos os descritores de desempenho para cada nível de escolaridade (Reis *et al.*, 2009). Deste modo, o documento das Metas Curriculares correspondentes a esta disciplina ajudou-me a definir e a organizar os objetivos essenciais que pretendia alcançar nas aprendizagens dos alunos (Buescu *et al.*, 2012). Neste sentido, tornou-se importante que esta definição fosse realizada nos quatro domínios, para que eu soubesse o que pretendia trabalhar em cada aula a lecionar.

Desde o início do meu percurso de intervenção, procurei ir ao encontro da perspetiva construtivista da aprendizagem, tendo valorizado as atividades dos alunos, acreditando que estes deveriam construir e reconstruir ativamente os seus conhecimentos, transformando a informação em conhecimento e desenvolvimento de instrumentos de reflexão (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Esta metodologia adequou-se às características da turma do 5.º ano de escolaridade.

Por isso, foi desenvolvido um trabalho com os alunos no sentido de que fossem obtidas descobertas respeitando a sua capacidade de pensamento, de formulação de boas perguntas e de que viessem a realizar as respostas esclarecedoras para si próprios. Portanto, este caminho de ensino e de aprendizagem conduziu os alunos a um desenvolvimento da linguagem, pela descoberta do conhecimento gramatical, pela promoção de competências

comunicativas, pela reflexão sobre a linguagem e sobre o pensamento, de modo a que os conteúdos ensinados não fossem transmitidos de um modo direto, sob a forma de respostas dadas por mim.

Na perspetiva de trabalho nos quatro domínios anteriormente referidos, construí as minhas aulas com base nesses parâmetros, tendo sempre em conta o que o programa definia em cada um deles. Relativamente ao domínio da leitura, “Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (Reis *et al.*, 2009, p. 62). Por esta razão, na seleção dos textos a explorar com os alunos, tive em conta a diversificação, tendo trabalhado o texto poético, narrativo e expositivo, uma vez que “As diferentes experiências de leitura constituem um relevante factor de desenvolvimento de fluência na actividade de construção do sentido” (*idem, ibidem*, p. 74). A poesia é sem dúvida o tipo de texto que mais gostaria de destacar, uma vez que a mesma pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento nas aprendizagens dos alunos. Segundo Guedes (1990) “(...) a poesia pode enriquecer os poderes lexicais, dando-lhes uma disponibilidade e liberdade, aproveitando as realidades dos alunos, esperando todos uns pelos outros, numa audição contagiosa” (p. 19). Para além disso, tive ainda em especial atenção o assunto tratado em cada um dos textos abordados, para que fosse ao encontro dos interesses e vivências dos alunos. Conforme Sim-Sim (2006, p. 40) defende “(...) a compreensão de leitura é entendida como uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia de que o leitor dispõe”.

Deste modo, na exploração dos diversos tipos de textos, realizei com os alunos alguns tipos de leitura silenciosa e em voz alta, com o intuito de os estimular para a prática e o prazer da mesma. Constate-se que a exploração da leitura em voz alta tem vantagens, como Soares defende, tendo em conta que “É

um processo de leitura que proporciona um maior concretismo à palavra, tornando o leitor/auditor e o auditor/leitor mais sensíveis aos mecanismos (...) e mais conscientes de que as histórias que se contam não nasceram do nada, mas do trabalho imaginativo (...)” (2003, p. 53).

Sendo assim, o trabalho sobre os diversos tipos de textos na sala de aula foi realizado com o recurso a várias estratégias antes, durante e após a leitura, de modo a facilitar a compreensão e aprendizagem dos textos propostos: antes de os alunos terem lido e compreendido os textos, foram questionados sobre o significado dos títulos; os alunos descobriram o significado de palavras desconhecidas com o auxílio do dicionário; esclareceram e registaram os novos significados; formularam e responderam a questões sobre o que foi lido; trocaram opiniões e ideias do que foi lido e, por último, transmitiram os seus conhecimentos prévios e as suas vivências. Segundo Teberosky e outros autores afirmam que “Para compreendermos o que foi lido, temos de saber estabelecer conexões significativas entre aquilo que sabemos e os novos conceitos (...)” (Teberosky *et al.*, 2003, p. 40). Ao longo dos trabalhos que fui propondo na sala de aula, verifiquei que, na turma que lecionei, muitos dos alunos apresentavam alguns hábitos de leitura. Em relação aos alunos que se demonstram pouco incentivados para a realização de leituras diárias em casa e na sala de aula, nós, professores, teremos que criar estratégias estimuladoras para que isso não aconteça. Segundo Franco refere que “À escola compete, não só a criação de novos pretextos para o acto de ler, mas também a obrigação de revitalizar o prazer de ler, sem uma finalidade objectiva e sem tempo determinado” (Franco, 1999, p. 82). Para isso, é necessário que o professor “(...) envolva a aprendizagem da leitura, e o seu exercício mais ou menos regular, num contexto de alegria e entusiasmo, utilizando materiais que realmente digam algo de interessante às crianças e que ajudem a criar uma relação francamente gratificante com os textos escritos” (*idem, ibidem*, p. 82).

No que se refere ao domínio da escrita, fomentei um momento de escrita criativa, com a produção de um texto narrativo (diário). Assim, achei essencial que os alunos tivessem momentos de produção de textos, pois “Ao longo do 2.º CEB é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia” (Reis *et al.*, 2009, p. 74). Sendo assim, apelando à sua criatividade, apresentei algumas imagens associadas ao tema a desenvolver, fazendo destas a sua exploração, solicitando os seus conhecimentos prévios e vivências significativas, num ambiente de diálogo livre e sem críticas. Segundo Norton, “A imaginação das crianças deve ser atizada, para que surjam as ideias (...)” (2001, p. 25). Também “O imaginário tem pois necessidade de ser alimentado e, para isso, o ambiente desempenhará um papel fundamental para despertar a criatividade dos alunos” (Bach, 1991, p. 67).

Para além disso, em todas as aulas lecionadas, dei especial importância às práticas da comunicação oral, nunca deixando de lado os outros níveis de aprendizagem. Como vem salientado no documento do Programa de Português do Ensino Básico, “No 2.º CEB, a comunicação oral adquire uma função revelante na organização do trabalho de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados” (Reis *et al.*, 2009, p. 74). Por outro lado, a prática da comunicação oral também promove outras aptidões no domínio do registo escrito. Como Pinto (1999) refere, “Um bom domínio da expressão oral prepara os alunos para um melhor domínio do registo escrito” (*cit.* Lobo, 2001, p. 31).

Por fim, no domínio da gramática, “(...) pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6), sendo esta “(...) uma competência transversal, porque é útil a todas as outras (...)” (Costa, *et al.*, 2010, p. 11). Neste sentido, trabalhei com os

alunos a gramática, associada às relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia (parónimos), os adjetivos, os nomes coletivos, o vocativo, a sinonímia e os pronomes: pessoal, demonstrativo e possessivo. Para desenvolver todos estes conceitos, mais propriamente as palavras parónimas e os pronomes, utilizei a metodologia que promove a descoberta e a pesquisa realizada pelos alunos. Segundo Sim-Sim, “Se o ensino do conhecimento explícito estiver associado a actividades de descoberta, implicando treino de observação, classificação de dados e formulação de generalização quanto ao comportamento dos mesmos, ele constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas curriculares” (*cit. Valares, 2003, p. 41*).

Assim, para trabalhar todos estes domínios com os alunos referidos anteriormente, utilizei diversificados recursos e técnicas, de modo a cativar-lhes a atenção. Para isso contribuiu a utilização das TIC (tecnologias de informação e comunicação), mais concretamente do *PowerPoint*, como forma de desenvolver a participação e partilha de saberes, estimulando a interação entre os alunos. João da Ponte e outros investigadores defendem que as TIC “(...) são um instrumento fundamental para pensar, criar, comunicar e intervir sobre numerosas situações” (Ponte *et al.*, 2002, p. 1). A utilização do manual também esteve presente em todas as aulas e em casa, como auxílio de trabalho dos alunos. De facto, Tavares apoia a ideia de que “O manual dá segurança à criança e aos pais, permitindo leituras autónomas e acompanhamento familiar. É um tipo de suporte útil (...) e possibilita formas lineares de leitura, os documentos autênticos levam ao desenvolvimento de estratégias de deslinearização de leitura” (Tavares, 2007, p. 52).

Posto tudo isto, também existiram momentos de avaliação formativa, sendo um deles as apresentações de obras de leitura. No final de cada apresentação, através do diálogo, fui dando feedback aos alunos, transmitindo

os seus pontos fracos e fortes e demonstrei o que poderiam melhorar futuramente, dando reforços positivos. Franco afirma que a avaliação “(...) deverá traduzir-se numa prática de constante informação do aluno em relação à sua evolução, e na indicação de estratégias que a possibilitem, fornecendo modelos adequados e pistas para o trabalho individual” (p. 63). Ao longo das apresentações dos diversos trabalhos escritos propostos na sala de aula, os alunos foram submetidos, oralmente, à observação crítica da turma, sobre os seus diversos pontos de vista e tendo como objetivo a melhoria da comunicação e o desenvolvimento do sentido de observação e do espírito crítico dos alunos (Bach, 1991).

### ***11.3.2. Experiência-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Português em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

As aulas de Português foram, das várias áreas disciplinares, aquelas em que tive que realizar um trabalho com mais prudência, pois existem novos conteúdos programáticos sobre os quais ainda não me tinha debruçado. Por outro lado, os seminários tiveram uma componente importante na minha formação, visto que me ajudaram a refletir e ultrapassar certas dificuldades sobre determinados assuntos e estratégias a utilizar no Estágio.

No meu percurso profissional, no âmbito da Língua Portuguesa, existiram quatro momentos essenciais para desenvolver um bom trabalho com os alunos, correspondente a esta área, sendo estes: (I) a observação; (II) a construção da planificação; (III) o período de intervenção e a (IV) reflexão da ação. Segundo Vieira, “A observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica” (Vieira, 1993, p. 47). Ao longo da fase de observação da

Professora Cooperante, constatei as estratégias a utilizar na sala de aula, bem como conhecer os alunos e os seus principais interesses e motivações. Por isso, todas as informações que fui recolhendo ao longo desta fase contribuíram para a construção das minhas planificações, permitindo-me definir o nível de exigência das abordagens a aplicar com a turma. Posso concluir, então, o quanto se pode tornar importante a observação e reflexão sobre diferentes estratégias e práticas pedagógicas, durante a planificação de uma aula. Sendo assim, esta fase serviu de ponto de partida para a construção das planificações, tendo como base o Programa de Português e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico definidas para o 2.º CEB, desenvolvendo várias atividades, contextualizadas na situação relativamente aos alunos e aos recursos didáticos anteriormente referidos. Assim, a construção da planificação tornou-se um meio importante, tomando as decisões referentes aos recursos a utilizar e gerindo o tempo para cada atividade, sendo este um fio condutor dos conteúdos a abordar. Segundo Vilar (1993), a planificação é um “(...) instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento e não pode ser encarado como uma actividade estática, porque constitui um instrumento (político) que incide sobre a realidade, nunca por de definitivo” (p. 15). Assim, no período de planificação e intervenção, foi importante interiorizar todas as sugestões que a Professora Cooperante e a professora supervisora foram propondo, tais como os momentos de reflexão pós-aula. Todos esses momentos levaram-me a evoluir e a inteirar-me das estratégias que deveria adotar com esta turma, para um bom funcionamento de aula e uma boa aprendizagem dos alunos. Para além disso, ao longo das aulas, fui-me apercebendo da importância de pormenores e do cuidado com a linguagem, uma vez que, nesta turma, quase todos os alunos têm um nível elevado de conhecimento que abrangem todas as áreas disciplinares.

Relativamente ao período de intervenção, foi utilizado o processo de aprendizagem pela descoberta, sendo que o aluno foi solicitado para a resolução de problemas, tendo-se tornado um elemento ativo do processo de ensino e de aprendizagem. Este processo de ensino e aprendizagem teve o intuito de despertar nos alunos a curiosidade, a ponto de ao serem confrontados com uma situação/problemática tentarem resolvê-la (Xavier, 2012). Com esta abordagem de ensino e aprendizagem, tive a oportunidade de interligar conceitos desta área com outras áreas disciplinares, mais precisamente com as áreas do Estudo do Meio e das Ciências Naturais, pois “A abordagem ativa de descoberta possibilita a execução de atividades que levam à interdisciplinaridade. Se existir uma interação bem orientada para um objetivo comum a trabalhar, podem ser trabalhadas todas as áreas (...)” (Xavier, 2012, p. 475). Na sequência deste processo de ensino e de aprendizagem, os alunos tiveram a oportunidade de realizar dois trabalhos de grupo na sala de aula. Este tipo de trabalho é uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos a vários níveis, uma vez que “As discussões em grupo disciplinam o espírito, constituem um estímulo à curiosidade e ao confronto de ideias e facilitam a integração dos indivíduos na sociedade, ajudando-os a melhorar a conhecerem-se a si próprios” (Alexandre & Diogo, 1993, p. 24). Porém, gostaria de ter tido a oportunidade de realizar mais trabalhos de grupo, o que não foi possível devido ao comportamento ativo da turma, ao reduzido espaço da sala de aula, ao número elevado de alunos e à facilidade de distração destes. Sintetizando, tive sempre em conta a interação com os alunos, observando o seu trabalho e a sua evolução, apoiando-os nas suas dificuldades, dando reforços positivos para poderem ultrapassar as dificuldades sentidas e assumindo um papel ativo que os motivasse para a progressão nas suas aprendizagens.

No que diz respeito aos recursos utilizados na sala de aula, o manual, o dicionário, o *Powerpoint*, os livros de autores e outros textos e imagens diversos

foram utilizados de forma a cativar os alunos na sua participação ativa na sala de aula. Segundo Marques (1983, p. 23), o que interessa é variar, promovendo “(...) a motivação; diversificar os documentos a analisar e entremear as curtas exposições com a observação e análise de fotografias, desenhos, mapas, diapositivos (...)”.

Numa abordagem geral, considero que apresentei um progresso significativo durante as aulas. A fase de reflexões e *feedback* após cada intervenção com a Professora Cooperante e adaptação na turma fizeram com que as minhas práticas fossem melhorando. Para Paris e Ayres (1994) *cit.* Azevedo (2000, p. 34), os professores reflexivos “(...) estabelecem objectivos para si próprios que medem pelo grau de compreensão demonstrado pelos alunos, auto-avaliam-se, revendo as suas concepções, apreciando a natureza dinâmica da aprendizagem em si próprios tanto como nos seus alunos; por isso, estão abertos a mudanças frequentes nas suas práticas”.

A minha interação com os alunos também foi fulcral para um bom ambiente de aprendizagem, uma vez que, segundo Lobo e outros investigadores, “Não se pode esquecer a relação professor/aluno, pois havendo uma maior confiança entre ambos, o interesse por parte dos alunos despertará” (Lobo, 2001, p. 83). Sem dúvida, o papel do professor na sala de aula é fulcral. Ele tem a responsabilidade de criar um clima de trabalho em que cada um se sintam suficientemente motivado para aprender, tal como a atitude do professor deve orientar-se pelo espírito de confiança para que também todos os alunos possam participar positivamente, respeitando as dificuldades uns dos outros.

Em suma, considero que tive o sentimento que estaria com coragem e motivação para prosseguir, uma vez que estava ambientada à turma, existia uma boa relação com os alunos e as estratégias eram adequadas. Foi nesta prática que senti que se experimenta a importância desta profissão, dando conta das

suas limitações, das suas dificuldades, mas também das minhas potencialidades, iniciando, assim, a construção da minha identidade enquanto docente.

## **11.4 CIÊNCIAS NATURAIS**

---

Na disciplina de Ciências Naturais no 2.º Ciclo, estive em contacto novamente com a turma do 6º ano onde já havia lecionado a disciplina de HGP. Esta circunstância possibilitou-me uma interrelação mais facilitada com os alunos e com métodos e estratégias de ensino em Ciências Naturais/CN. Assim, foi possível desenvolver o meu conhecimento científico de uma forma mais minuciosa, favorecendo a tomada de decisões corretas durante a minha atuação. Pretendo agora apresentar a construção de experiências e aprendizagens através da fundamentação e reflexão sobre as minhas práticas em CN.

### ***11.4.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

As teorias do construtivismo do conhecimento têm efeitos positivos no processo de ensino e de aprendizagem. Com base nelas, as experiências de aprendizagem dos alunos contemplam a sua participação activa na construção do seu conhecimento, exploração inter-pares do seu diálogo, uma partilha de saberes e expectativas no desenvolvimento de estratégias do seu trabalho letivo (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Sendo assim, na construção das minhas planificações, procurei ir ao encontro desta perspectiva, para que os alunos, na construção dos seus conhecimentos, desenvolvessem o interesse, a curiosidade, a abertura de espírito crítico, as trocas de ideias e vivências, a autonomia e o respeito pela vida e pela natureza.

Neste sentido, no ensino da Ciência, a abordagem construtivista determina que os professores devem colocar em prática certas estratégias e métodos que envolvam os alunos na construção do significado desejável dos

conceitos, e que ajudem a direccioná-los para as mudanças conceptuais pretendidas (Nussbaum, 1988). Por isso, como professora, tive um papel essencial a desempenhar nas aulas de CN, um vez que estabeleci e mantive um ambiente em que os alunos se pudessem interrogar, forneci tópicos e materiais para explorar, bem como possibilitei a realização de perguntas que os obrigassem a refletir, fornecendo pistas, em vez de respostas diretas (Sequeira, 1990).

Para a preparação das minhas aulas de CN, procurei a melhor forma de promover a curiosidade nos alunos, tentando também ir ao encontro dos seus interesses e vivências. Igualmente, tive a preocupação de refletir, com os alunos, que a Ciência se torna cada vez mais importante em todos os domínios da sociedade e no mundo em que vivemos (Pereira, 1992).

O tema abordado nas minhas aulas foi “Agressões do Meio e Integridade do Organismo”. Durante o desenvolvimento deste tema e, chegados à última aula lecionada, pretendi fazer com que os alunos tivessem o conhecimento de um conjunto de objetivos específicos atuais, nomeadamente: (i) o contributo de dois cientistas para a descoberta de microrganismos; (ii) a evolução do microscópio possibilitando a descoberta de novos microrganismos; (iii) os nomes de grupos de microrganismos; (iv) a distinção entre microrganismos patogénicos e microrganismo úteis ao ser humano, com a apresentação de exemplos; (v) a influência de alguns fatores do meio, no desenvolvimento de microrganismos, através de atividades práticas; (vi) as doença provocada por bactérias, por fungos, por protozoários e por vírus, no ser humano; (vii) os mecanismos de barreira naturais do corpo humano à entrada de agentes patogénicos; (viii) o modo como atuam os mecanismos de defesa interna do organismo humano; (ix) as regras de higiene que contribuem para a prevenção de doenças infecciosas; (x) a importância das vacinas; e (xi) o uso adequado de antibióticos e de medicamentos de venda livre (Bonito *et al.*, 2013).

Neste contexto, considerei fulcral atender aos conhecimentos prévios que os alunos possuíam, uma vez que é importante que os professores os conheçam relativos aos temas a estudar, pois permitem o estabelecimento de relações substantivas, não podendo prescindir deles na realização de novas aprendizagens (Coll *et al.*, 2001). Posto isto, procurei desenvolver atividades significativas na sala de aula, através dos conhecimentos prévios dos alunos, todos eles fruto das suas vivências pessoais. O autor Ausubel e outros investigadores defendem que “(...) a aprendizagem significativa dará origem a significados adicionais aos signos ou símbolos e permitirá a obtenção de novas relações entre os conceitos anteriormente adquiridos” (Ausubel *et al.*, 1978, p. 39). Assim, a aferição dos conhecimentos prévios teve como objetivo a realização de uma abordagem inicial ao tema proposto e a compreensão das concepções que os próprios alunos têm sobre os conteúdos abordados.

Durante a abordagem dos conceitos, tive em consideração a organização e a sequência dos conteúdos programáticos, com o objetivo dos alunos efetuarem uma aprendizagem de forma organizada e menos complexa. Assim, para que os alunos entendessem como alguns conteúdos se interligavam, considerei essencial a utilização de mapas de conceitos. Esta estratégia de ensino e de aprendizagem tem importantes resultados no âmbito afectivo-relacional do aluno “(...) na medida em que o protagonismo que se atribui ao aluno, atenção e a aceitação que se presta aos seus contributos e ao aumento do êxito na aprendizagem favorece o desenvolvimento da auto-estima” (Ontoria *et al.*, 1994, p. 28).

Como já referi anteriormente, também nesta área disciplinar, a utilização das TIC na escola oferece uma nova relação com o saber e um novo tipo de interação do professor com os alunos (Ponte & Serrazina, 2000). Com base nestes aspetos, resolvi utilizar recursos tecnológicos nas aulas, apoiando-me nas apresentações em *PowerPoints*, para auxiliar a sistematização e o

desenvolvimento dos conteúdos pretendidos. Para além dos recursos das TIC, utilizei o manual como um instrumento auxiliar de trabalho, de modo não abusivo. Os autores Brigas e Martins (2002) salientam “(...) o importante papel do manual como fonte de informação e suporte na preparação de actividades de ensino dos professores de ciências, (...) bem como (...) a função de transmissão de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades, de consolidação de conhecimentos já adquiridos e de avaliação, (...) tendo também a função de interligar os conceitos e ajuda na integração destes, no domínio específico social e cultural” (p. 69). Assim, o manual adotado pela escola, neste ano de escolaridade, foi utilizado na sala de aula para a leitura e análise de imagens, textos informativos, esquemas de organização de conceitos, tal como para a realização de exercícios, como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Para além dos recursos didáticos utilizados e já referidos, também apresentei alguns vídeos didáticos, ao longo do aprofundamento dos conteúdos. Assim, a utilização deste recurso na sala de aula teve como objetivo a melhoria da compreensão e clarificação dos conteúdos científicos mais complexos. Segundo Carrasco e Baignol (1993), os atributos dos audiovisuais cativam o interesse do aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que estes atributos: despertam a curiosidade imediata, mobilizam os diferentes órgãos dos sentidos, aumentam a sua atenção e satisfação, e proporcionam a colocação de novas questões e problematizações (*cit.* Branco, 2002),

Como forma de motivar os alunos, numa última aula, procurei dinamizar um jogo educativo. Ele teve como objetivo consolidação dos conteúdos abordados durante as aulas que lecionei, de uma forma mais descontraída e lúdica. Para isso, este tipo de atividade também deu oportunidade aos alunos de manifestarem os seus sentimentos, de reproduzir, de criar e de recriar a

realidade (Amaral *et al.*, 1995). Embora tenha apenas lecionado algumas aulas em Ciências Naturais, no seu decorrer, apliquei uma avaliação formativa, tendo como objetivo a avaliação dos conhecimentos apreendidos, dos processos científicos e das atitudes desenvolvidas nos alunos. Sendo assim, criei grelhas de avaliação para cada uma das aulas com os objetivos de cada temática (apêndice 6). Recorrendo à observação direta dos alunos, registei o nível atingido. Martins e outros investigadores (2006) afirmam que “A avaliação formativa faz parte do processo de ensino e de aprendizagem e é essencial para o professor equacionar, em cada momento, como prosseguir “(Martins *et al.*, 2006, p. 51). Não posso deixar de salientar que a planificação continua a ser um documento importante para traçar um plano de ensino e de aprendizagem, uma vez que me permitiu orientar o trabalho que pretendia desenvolver, no âmbito de sala de aula, não esquecendo que não é um documento estático, mas flexível.

Na elaboração das planificações, procurei introduzir alguns elementos essenciais, tais como a análise das necessidades dos alunos, definindo, a partir daí, os objetivos, organizando a sequência de ensino que me parecesse mais indicada (Ribeiro & Ribeiro, 1989). De um modo geral, esta turma apresenta um nível de aprendizagem elevado, o que me permitiu, no decorrer das aulas, realizar um trabalho satisfatório. A observação de um bom ambiente de ensino e de aprendizagem, a progressiva e eficaz integração de um novo elemento neste mesmo ensino e aprendizagem (o professor estagiário), constituiu uma primeira etapa fundamental. Por fim, relativamente à organização das minhas aulas em Ciências Naturais, tive em vista as seguintes estratégias que passo a enunciar: os alunos utilizaram os seus conhecimentos prévios, visualizaram os esquemas e as imagens, sistematizaram e interligaram os conteúdos e utilizaram os recursos das TIC, bem como o apoio do manual, entre outras atividades promovidas.

### ***11.4.2. Experiência-chave – Reflexão sobre as práticas pedagógicas de Ciências Naturais em 2.º Ciclo do Ensino Básico***

A unidade curricular de Ciências Naturais foi a última das quatro áreas científicas que lecionei. Após a realização da reflexão sobre as aulas, considero que teria feito algumas alterações nas minhas planificações.

Iniciando pelos pontos fortes, considero que controlei o comportamento da turma, motivei os alunos para a participação nas atividades que fui propondo e consegui estabelecer uma boa relação com a turma. Por sua vez, também estiveram presentes conceitos desejados (tal como a sua sistematização, o registo dos conceitos importantes no caderno diário) e o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, para o fomento da ligação entre conteúdos. Ao longo desta abordagem, os alunos foram orientados para, por eles próprios, os descobrirem, tentando sempre que associassem conteúdos ausentes dos manuais, despertando a sua curiosidade.

Sendo assim, considero que poderia ter possibilitado, nas aulas, a realização de mais atividades lúdico-didáticas, como forma de revisão, clarificação e consolidação de conteúdos, desenvolvimento de atitudes e valores educativos. Embora estes tivessem mostrado um grande entusiasmo na aula da atividade lúdica, considere que, um excesso de carga horária, poderia acarretar uma agitação desmesurada.

As atividades apresentadas também tiveram em conta a turma e o seu comportamento. Por vezes, os alunos entusiasmavam-se, excedendo um pouco a sua atitude, verificando-se a participação simultânea da maior parte dos alunos, nas atividades propostas. Devido às condições da sala de aula, tendo em conta a relação entre o espaço e o número de alunos, não promovi o trabalho de grupo. No entanto, na minha perspetiva, este tipo de trabalho é um método de

ensino e de aprendizagem ativo, que permite aos alunos: a liberdade de expressão; a autenticidade e trocas das suas ideias (Salgado, (s/d); o desencadeamento de processos de produção e de criação; assim como a colocação das suas interrogações, pessoais, sociais e políticas (Vanoye, 1976).

Embora os alunos não tenham realizado um trabalho de carácter experimental, visto que o próprio tema e as condições físicas não eram propícias a tal, considero importante a prática deste tipo de atividade, uma vez que, conforme o autor afirma, um bom trabalho é “(...) aquele em que a interação dominante é aluno/aluno e em que o aluno tem maior participação e autonomia, tendo a possibilidade de formular o problema, emitir as hipóteses, planificar a experiência e proceder à execução experimental, às observações, recolha, tratamento e interpretação de dados e comunicação de dados” (Santos, 2002, p. 44). Por outro lado, tive o cuidado de possibilitar um trabalho prático na sala de aula, em que os alunos tivessem a oportunidade de observar e discutir, em grupo, os conteúdos propostos, uma vez que, para Kirchner e Huisman (1998), o trabalho prático é adequado para ajudar os alunos adquirir a estrutura sintática do conhecimento científico (*cit.* Santos, 2002).

Numa abordagem geral sobre as minhas aulas, considero que tive um progresso gradual. Este meu percurso de aprendizagem realizou-se ao mesmo tempo com as reflexões com a Professora Cooperante e a Professora Supervisora. Mas não só, também pela interação com a turma e pelas partilhas de experiências de Estágio com os meus colegas, estas realizadas nos seminários da prática educativa desta área disciplinar. Este processo de reflexão foi vantajoso para mim, uma vez que me permitiu desenvolver uma análise rigorosa da minha prática letiva e encorajou-me a assumir uma maior responsabilidade e autonomia na orientação do meu próprio desenvolvimento profissional. Segundo Marques (2004), esta reflexão “(...) permite descobrir soluções para certos obstáculos, compreender e recriar as condições de ensino-

aprendizagem e, também, produzir novos saberes ligados à acção” (Marques, 2004, p. 18). Considero que, nas aulas de 90 minutos, fui mais eficaz na gestão de tempo (relativamente às de 45 minutos). Os alunos necessitam de algum tempo (após a sua entrada na sala de aula) para atingirem um grau de concentração razoável de modo a que as atividades letivas decorram de forma efetiva. Por outro lado, dado o reduzido número de aulas, este Estágio tornou-se curto para poder clarificar uma evolução significativa no meu trabalho, uma vez que, quando comecei a alterar o modo como devia abordar os conteúdos, assim como as estratégias a utilizar, já o Estágio estava a finalizar.

Depois de ter lecionado as aulas, como a disciplina de CN sempre foi uma das áreas que mais aprecio, sentia-me motivada para a continuação deste Estágio por mais tempo. Por fim, durante todo este percurso profissionalizante, tomei consciência que os alunos devem ter a possibilidade de se preparar e aprender numa perspetiva de ensino e de aprendizagem CTSA (Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) que promove a melhoria de qualidade de vida e dá ênfase à formação científica e tecnologicamente de cidadãos. Assim, estes podem estar mais preparados para intervir de forma crítica e tratar responsavelmente problemas sociais e científicos (Sequeira, 2000).

**PARTE IV**

***REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA***

***PROFISSIONAL SUPERVISIONADA***

***EM 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO***

***BÁSICO***



## ***REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO***

No final de um percurso desenvolvido ao longo do ano letivo, obtive vivências e resultados importantes para a minha formação como futuro docente, constatando que dois Ciclos diferentes de ensino possuem características muito distintas.

A realização da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo possibilitou-me o contacto com a realidade educativa e a observação de estratégias metodológicas diversificadas, realizadas quer pela Professora Cooperante, quer pela minha colega de Estágio.

Em todo o percurso de observação, intervenção e reflexão, tentei aplicar estratégias e metodologias de acordo com as características da turma, levando em conta o que considerava ser importante e enriquecedor para a obtenção de bons resultados nas aprendizagens dos alunos e na construção do seu saber ser. Contudo, nem todas se verificaram adequadas e, assim, através da minha reflexão pessoal e das reflexões conjuntas com a minha colega de Estágio, a Professora Cooperante e o Supervisor de Estágio, consegui realizar este percurso de forma satisfatória, tendo contribuído para o meu enriquecimento profissional e pessoal. A reflexão conjunta orientou-me na adequação de estratégias de ensino, na interação com os alunos e na construção de novos conhecimentos nas áreas curriculares. Conforme Almeida e outros investigadores referem, a importância do orientador “(...) assume-se como facilitador do processo de desenvolvimento, que a sua atuação se situa não tanto ao nível da ação, mas mais na reflexão sobre a atuação do professor em formação, ajudando o seu autoconhecimento e na progressiva construção do seu estilo próprio de atuação” (Almeida *et al.*, 1997, p. 846).

A evolução pessoal e profissional decorrente do Estágio em 1.º CEB foi sobretudo sentida em dois planos, na relação com os alunos e ao nível das estratégias de ensino e de aprendizagem. Na relação com os alunos, verifiquei uma evolução progressiva, sentindo-me cada vez mais à vontade com eles, aperfeiçoando o meu vocabulário, do que resultou uma maior fluidez no diálogo com a turma. Estes aspetos tiveram uma particular importância no controlo progressivo da turma e na mudança de perceção do meu papel, diferente do dos alunos, o de ensinar. De acordo com a classificação de Fuller e Brown (1975), que configura em quatro níveis crescentes o desenvolvimento profissional, terei superado o primeiro dos níveis, na medida em que ele corresponde a “Uma primeira fase em que os estagiários tendem a identificar-se com os alunos, sendo as suas preocupações como professores ainda bastante vagas” (*cit.* Abrantes, 2005, p. 83). No plano das estratégias de ensino e de aprendizagem, o crescimento profissional foi igualmente notório na facilidade de realização das planificações, no maior domínio do conhecimento, na diversificação das estratégias utilizadas e facilidade na sua mobilização.

Ao longo das intervenções, verifiquei também que nada é linear, como refere Perrenoud (1999), sendo que uma das características dos atos educativos é a sua imprevisibilidade e incerteza. As planificações que o professor elabora para cada dia podem nem sempre ser cumpridas. Os alunos, por vezes, surgem com interesses ou dúvidas sobre os conteúdos lecionados, que fazem com que o rumo da aula se modifique, e que nos obriga a ter um conhecimento em todas as áreas possíveis, pois deveremos sempre dar respostas aos alunos.

O crescimento não se deu só a nível profissional mas implicou, de igual forma, uma melhoria a nível pessoal, uma vez que passei a acreditar mais nas minhas capacidades para superar os obstáculos.

Um aspeto que me ajudou a evoluir nas aulas foi o facto de a Professora Cooperante em 1.º CEB me ter sempre dado liberdade de intervir da forma que

achasse mais adequada, fazendo com que fosse sempre eu a *descobrir* o que correu bem ou mal, o que poderia ser melhorado e como; sempre me respeitou e tratou como se fosse sua colega, contribuindo para a sólida relação que construímos com os alunos e com a restante comunidade escolar.

A Professora Cooperante também me deu oportunidade de intervir em atividades extra-sala de aula, o que me permitiu conhecer melhor os alunos, bem como os seus interesses, o que depois me deu não só a possibilidade de utilizar esses conhecimentos para evoluir de forma notória no desenvolvimento de estratégias em sala de aula, como também na planificação das atividades de cooperação utilizadas no meu estudo investigativo.

Contudo, não é de todo fácil planificar aulas tendo em conta os interesses dos alunos, elaborar os materiais didáticos tendo em conta a sua adequação aos alunos e aos conteúdos abordados, bem como a sua construção, quando se lecionam as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Musical, Dramática e, ainda, interligando todas as áreas através de um tema integrador. Ao lecionar neste ciclo tive uma preocupação crescente em associar os conteúdos aprendidos na sala de aula com os objetivos do dia-a-dia dos alunos, para que desta forma se sentissem uma maior proximidade e integração com algo que lhes era familiar. Por isso requerer imenso trabalho e esforço, e por não ter grande experiência, tornou-se difícil ter tempo para tudo.

Por fim, concluo, que as vivências do Estágio em 1.º CEB foram bastante relevantes na minha formação como futura profissional, no sentido em que a observação do comportamento e do quotidiano dos profissionais de educação, assim como a aquisição de conhecimento prático e a mediação dos conhecimentos teóricos com as situações da prática, modificaram as minhas competências como profissional e como pessoa. Em síntese, o processo de profissionalização, no formato Estágio supervisionado, permitiu a minha

transformação, como refere Almeida *et al.* (1997) a propósito dos seus efeitos formativos, num interveniente ativo, verbalizando/explicitando as minhas crenças e convicções e estabelecendo os meus objetivos, tendo a oportunidade de conceptualizar realidades através da reflexão e da transformação do meu próprio conhecimento.

O Estágio do âmbito do 2.º CEB deu-me uma perspetiva diferente sobre o modo de lecionar em turmas com características próprias e em áreas distintas. Ao longo da intervenção pedagógica, surgiram algumas dificuldades com que poderei a vir a lidar no decorrer da minha profissão, uma vez que o nível de exigência foi acrescido, devido ao facto de intervir em quatro áreas do conhecimento.

Numa primeira fase de observação, obtive as informações das turmas, necessárias para poder integrar-me no contexto escolar e analisar os métodos de ensino que cada professor orientador utilizava nas três turmas que lecionei. Neste sentido, a minha primeira preocupação era manter um ambiente propício à aprendizagem e levar a cabo um conjunto de estratégias que permitisse um trabalho integral e levasse os alunos a estarem motivados para a construção de aprendizagens significativas.

Neste nível de ensino, ao contrário do Estágio em 1.º CEB, verificou-se uma menor proximidade afetiva com os alunos, devido ao facto do período de tempo em contato com as três turmas ser pouco alargado. Em contrapartida, existiu uma turma que formou uma boa interrelação comigo e com a minha colega de Estágio, o que facilitou não só o seu progresso na aprendizagem como também o desenvolvimento de um bom ambiente nas aulas. Assim, embora as diferentes turmas apresentassem ritmos diferenciados de aprendizagem, considero ter conseguido adaptar-me, utilizando métodos de ensino similares para cada uma delas e indo ao encontro dos métodos de trabalho em que estavam habituados.

Procurando fazer um balanço do meu crescimento profissional ao longo dos Estágios em 1.º e 2.º CEB, considero ter vivenciado momentos melhores e piores, embora o gosto pelo trabalho que fui realizando sempre me desse força para me empenhar no mesmo.

É impossível não estabelecer uma comparação entre os dois estágios. Por um lado, durante o Estágio no âmbito do 1.º CEB estabeleci uma grande proximidade com os alunos e a Professora Cooperante, criando laços de afetividade, para além das aprendizagens significativas obtidas. Em relação ao Estágio no âmbito do 2.º CEB, verificou-se uma menor interrelação com os alunos, dado que estes apresentavam outras características quanto ao envolvimento e relação interpessoal, para além do facto da minha atividade letiva se ter desenvolvido em três turmas diferentes e num período de tempo mais curto.

Sendo assim, posso afirmar que todo este processo de aprendizagem se tornou importante para o meu percurso de intervenção, uma vez que me permitiu estar em contacto com realidades diferentes e muitas vezes para mim desconhecidas, cativando-me, ainda mais, para lutar pelos meus sonhos futuros. Ao longo deste percurso de aprendizagem, posso afirmar que existiu um grande esforço e preocupação em encontrar meios para incentivar os alunos a aprender. Todos os dias foram um desafio de ultrapassar as exigências sentidas na sociedade atual, uma vez que existe a necessidade de construir novos contextos de aprendizagem, de acordo com as novas modalidades, para desta forma se alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade.

Uma das aprendizagens fundamentais resultantes da minha prática educativa foi a perceção do meu papel ético enquanto futura professora, na medida em que deve caber ao docente fazer aprender *todos* os alunos. Os alunos são únicos e todos conseguem atingir os objetivos traçados, mesmo tendo diferentes ritmos de trabalho, *cabendo ao professor assumir a*

*diferenciação de estratégias de ensino e o bem estar social na turma como instrumentos fundamentais do seu papel ético.*

**REFERÊNCIAS**  
**BIBLIOGRÁFICAS**



Abrantes, B. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso* (Dissertação de Doutoramento em Didáctica - Supervisão e Formação). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 20 de março, 2014 em <http://hdl.handle.net/10773/1485>.

Alexandre, F., & Diogo., J. (1993). *Didáctica da geografia: contributos para a educação no ambiente*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Almeida, C., Andrade, A. I., Sá, M. H., Marques, D., & Martins, F. (1997). A formação de professores pela observação: relato duma experiência de supervisão no ano de estágio pedagógico. In Laurinda Leite, *Didáticas /Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 839-849.

Almeida, S., & Freire. (2003). Metodologia da investigação em psicologia e educação. *Revista e Ampliada*. 3.ª Edição. Braga: Psiquilibrios.

Almeida M., & Conceição, A. (2012). *Matemática sob investigação*. Porto: Areal Editores.

Amaral. L., Loures. M., Casanova. C., Monteiro. P., & Pestana. M. (1995). *E agora dizias que...: jogos e brincadeiras como dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.

- Asher, S. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. Asher & John D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge Studies. pp. 3-16.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D, & Hanesian, H. (1978). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Carrasco, J. B. (1997). *Hacia una Enseñanza Eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bach, P. (1991). *O prazer na escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. 2.<sup>a</sup> Edição Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 5.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bergeron, M. (1977). *O desenvolvimento psicológico da criança: da primeira infância à adolescência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guildford Press.

- Bonito, J. (coord)., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas curriculares ensino básico - ciências naturais 5.º, 6.º, 7 e 8.º anos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Branco, A. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da história - Uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brigas. A., & Martins, I. (1999). *Manuais escolares de Química - Um recurso sub e sobrevalorização pelos professores*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação –. 2º volume, pp.69-83.
- Brocardo, J. (2010). Trabalhar os números racionais numa perspectiva de desenvolvimento do sentido de número. *Educação e matemática* - Nº 109, pp. 15-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard -University Press.
- Buescu, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz. A., Praia, J., & Jorge., M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, P., & Mamede, E. (2011). *O conhecimento dos significados de fracção de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Atas do XXII*

*seminário de investigação em educação matemática*. Universidade do Minho: Associações de Professores de Matemática.

Carvalho, L., Reis, A., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J. & Cruz, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de Envolvimento Parental*. Lisboa: Ministério da Educação.

Carvalho, C., Boléo, M., & Nunes, T. (2008). *Cooperação família-escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Caspi, A. & Roberts, B. (2001). Personality development across life course: The argument for change and continuity. *Psychological inquiry*, 12, 49-66.

Cohen, L., & Manion, L. (1987). *Research methods in education*. New York: Croom Helm.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Conger, R., Conger, K., Glen, H., Lorenz, F, Simons, R., & Whitbeck, L. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child development*, 63, 526-541.

- Costa, J., Cabral, C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: guião de implementação do programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Costa, L., Vilas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R., & Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). *Família e escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasil: Universidade de Brasília.
- Dias, F. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (ed.) *Handbook of child psychology* (5 th ed., Vol 3, New York-Wiley. pp.701-778.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fabregat, C., & Fabregat, M. (1989). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Félix, N., & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico – História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Acedido em 14 de dezembro, 2013, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.
- Ferreira, H. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo entre a competência social e a realização académica na criança*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fialho, N. (1998). *Uma visita de estudo à Torre de Belém*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Franco, A. (1999). *A poesia como estratégia*. Lisboa: Campo das Letras.
- Giorgi, P. (1974). *A criança e as suas instituições: A família – A escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Glória, M. (2012). *Criatividade na aprendizagem*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré- Escolar em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Porto: Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti. Acedido em 5 Janeiro de 2014, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/534>.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I*. (Relatório apresentado à Universidade do Minho para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia). Universidade do

- Minho: Instituto de Ciências Sociais. Acedido em 2 de agosto, 2013 em <http://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todosetc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>.
- Gouveia, D., & Freire, M. (2004). *O impacto do pré-escolar na entrada para o 1º ciclo*. (Monografia elaborada no âmbito do curso de Formação Inicial para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Henrique, M. (1997). *Uma estratégia formativa no processo de ensino e aprendizagem da História - Um estudo de caso em educação*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Kensky, V. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*: São Paulo: Papyrus.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1997). Classroom Peer Acceptance, friendship and victimization: Distinct Relational Systems that contribute uniquely to Children's Scholl Adjustment? *Child Development*, 68, 6, pp. 1181-1197.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, and interactive context of parent-child play. *Developmental Psychology*, 36, pp.381-393.
- Lemos, M. (1997). *Processos motivacionais no desenvolvimento humano*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp.1-42.

Lobo, A. (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio - Relatório preliminar*. Português 2002. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, pp. 68-99.

Manaia, C. (2010). Receita para a felicidade: da compreensão de texto à escrita criativa.: *Exedra, Actas do I encontro Internacional do ensino da Língua Portuguesa* - Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, pp. 85-89. Acedido em 6 de agosto, 2013, em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/07ConceicaoManaiapdf>.

Marc, E., & Picard, D. (1984). *A interacção social*. Porto: Coleção diagonal.

Marques, E. (2009). Aprender a aprender: um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal. *Revista Escola Moderna*, 33, pp. 41-50.

Marques, M. (2004). *Formação contínua de professores de Ciências: um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Porto: Asa Editores.

Marques, R. (1983). *Mudar a Escola – Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Marques, R. (1992). *O director de turma - Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). *Colaboração família - escola em escolas portuguesas: um estudo de caso*. Escola Superior de Educação de Santarém. Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol.7,nº3.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Explorando: educação em Ciências e ensino: formação de professores*. 2.º Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, A., & Pires, J. (1994). *Escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Politema.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Meneses, H.I. (2000). *A competência social no contexto escolar. Um estudo entre a competência social e a realização académica*. (Tese de mestrado). Porto: Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Lãs habilidades sociales en la Infância*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministério da Educação, D. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de organização do ensino - aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, A.(2000). *Imaginação e criatividade no ensino da História - O texto literário como documento didáctico*. Lisboa: Associação de Professores de História.

Morais. F., Magalhães M., & Moraes. M. (1996). *A caricatura: um recurso educativo nas aulas de História*. Associação de Professores de História. Lisboa

Muson, J., McMahan, R., & Spieker, S. (2001). Structure and variability in the development trajectory of childrens externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive, symptomatology, and child Sex. *Developmental and Psychopatology*, 13, pp.277-296.

Northway, L., & Weld, L. (s/d). *Testes sociométricas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa: criatividade, actividade lúdica*. Lisboa: Temas e Debates.

Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.

Novaes, M. (1972). *Psicologia da criatividade*. Pretrópolis: Vozes.

Nussbaum, J. (1988). História e Filosofia da Ciência e a Preparação para o Ensino Construtivista: O caso da Teoria das Partículas. Instituto Científico Weizmann e Faculdade Michalah- Jerusalém p.155. In

- Mintzes, J., Wandersu, J., Novak, J. (2000). *Ensinando ciência para a compreensão*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, J (2005). *Psicologia da educação I. Aprendizagem - aluno*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J. P., Martín, I, Molina, A., Rodríguez, A., & Vélez, U. (1994). *Mapas conceptuais – Uma técnica para aprender*. Rio Tinto: Asa.
- Pacheco, S., & Augusto., J. (1990). *Planificação didáctica: uma abordagem prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Parker, T., & Baldrige, S. (2008). *Elementary mathematics for teachers*. USA: Sefton – Ash Publishing
- Pato, M.(1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prática para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, M (1992). *Didáctica das ciências da natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et competences dans un métier complexe*. Paris: European Social Forum.
- Petrou, M., & Goulding, M. (2011). Conceptualising Teachers Mathematical Knowledge in Teaching. In T. Rowland, & K. Ruthven, *Mathematical Knowlege in Teaching*. Australia: Monash University.

Pinto., M. (2011). *Intervenção Educativa no pré – escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: reflexão sobre as práticas e estudo exploratório – O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. (Relatório de Estágio em Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Acedido em 28 agosto, 2013, em <http://hdl.handle.net/10400.3/1212>.

Pinto, R.(2007). *Meios e educação*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Ponte, J. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. pp.11-34.

Ponte, J., & Quaresma, M. (2011). Abordagem exploratória com representações múltiplas na aprendizagem dos números racionais: Um estudo de desenvolvimento curricular. *Quadrante*, Vol. XX, Nº 1 (1), 55-81.

Ponte, J., Oliveira, H. & Varandas., J. (2002). *As novas tecnologias na formação inicial de professores: análise de uma experiência*. Lisboa: Colibri.

Ponte, J., & Serrazina, L. (1994). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Matemática e novas tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Brenda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins., M. & Oliveira., P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J., & Sousa, H. (2010). Uma oportunidade de mudança na Matemática do ensino básico. In GTI (Org.), *O professor e o programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, pp. 11-41.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rego, T. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e os professores – Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rivier - Reymond, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Aster.

Roldão, M. (1987). *Gostar de História: um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

Rubin, H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5 th ed. pp.619-700). New York: Wiley.

Salgado, A. (s/d). *O trabalho de grupo e a adaptação da escola ao aluno*. Lisboa Edição da autora.

Santos, J. (2009). *Família e escola: dois mundos, uma finalidade!*. (Relatório de Mestrado na Área de Especialização em Formação de Adultos). Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 20 de Setembro, 2013 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/830/1/20669\\_ulfp034330\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/830/1/20669_ulfp034330_tm.pdf).

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sequeira, F., António, J., Carvalho B., & Gomes, A (2001). *Ensinar a escrever: teoria e prática*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Sequeira, M. (1990). Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências. In *Revista Portuguesa de educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, nº 2, pp.21-35.

Sequeira, M. (2000). O ensino prático e experimental em educação em Ciências na revisão curricular do ensino secundário. Universidade do Minho. p. 209. In. Leite, L. (org). (2004) *Metodologia do ensino das ciências: evolução e tendências nos últimos 25 anos*. (p.) Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho.

Silva, A. (2002). *Mundos reais: mundos virtuais – As relações interpessoais em rede*. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta. pp.1-204.

Sim-Sim, I., Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M., & Rodrigues, P. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical thinking and learning*, 10 (4), pp.313-340.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português: língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Teberosky, A., Oller, C., & Alarca, E. (2003). *Compreensão de leitura - A língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Thomas, A. & Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioural disorders: From infancy to early adult life. *American Journal of Orthopsychiatry*, 141(1), pp.1-9.
- Weissmann, H. (1998). *Didáctica das Ciências Naturais – Contribuição e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed.
- Valadares, L (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições. Asa.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Almedina.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 175-191.

- Vayer, P., & Matos, M. (1990) *Diálogos com as crianças na creche e no jardim de infância*. São Paulo: Editora Manole.
- Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições Asa.
- Xavier, L. (1999). *A escrita e a criatividade: dos escrevedores aos escritores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Xavier, L. (2012), “Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa da Descoberta”, In *Exedra*, Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, escola Superior de Educação de Coimbra, Nº temático - Português: Investigação e Ensino, pp. 467- 477.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zakriski, A., Wright, J. & Underwood, M.. (1997). Peer social status and childrens understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill- Palmer Quartely*, 43, pp.610-634.

**Legislação consultada:**

Decreto - Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, *Diário da República n.º 201-1 Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto - Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República n.º4 -1 Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS/APÊNDICES**



## **Anexo 1**

*Teste sociométrico aos alunos*



*Teste Sociométrico*

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

1- A que gostas mais de brincar no intervalo? \_\_\_\_\_

(1) Com quem gostas mais de brincar no intervalo \_\_\_\_\_

(2) Com quem mais? \_\_\_\_\_

(3) E com quem mais? \_\_\_\_\_

2- O que gostas mais de fazer quando estas no teu lugar na sala de aula? \_\_\_\_\_

(1) Quem gostarias mais que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula? \_\_\_\_\_

(2) Com quem mais? \_\_\_\_\_

(3) E com quem mais? \_\_\_\_\_

3- (1) Com quem gostarias mais de fazer coisas, ou quem gostarias mais que ficasse sentado ao pé de ti na biblioteca? \_\_\_\_\_

(2) com quem mais? \_\_\_\_\_

(3) e com quem mais? \_\_\_\_\_



## **Apêndice 1**

*Questionário aos alunos*



## ***Avaliação do Jogo***

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**1- Até que ponto gostaste do jogo? (Escolhe apenas uma das opções assinalando-a com uma X)**

Não gostei do jogo

Gostei pouco

Gostei

Gostei muito

**1.1- Porquê? (Escolha as opções assinalando-as com uma X)**

Foi divertido .....

Gostei de ajudar os outros

Achei injusto

Os outros ajudaram-me

**2- Achas que aprendeste com este jogo? (Escolhe apenas uma das opções assinalando-a com uma X)**

Sim

Não

**2.1-Se respondeste Sim na questão anterior, assinala com uma X as três aprendizagens que para ti foram as mais importantes.**

Aprendi um novo jogo.

Aprendi a resolver os problemas em grupo (aprendi a colaborar).

Aprendi a respeitar mais as ideias dos meus colegas.

Fiquei a conhecer melhor os meus colegas.

Aprendi a confiar mais nos meus colegas.

.Aprendi a confiar mais em mim próprio.

Compreendi a importância que os meus colegas tiveram nas minhas acções e, por isso, aprendi a valorizá-los mais.

Compreendi a importância de ajudar os meus colegas para que eles se sintam mais felizes.

## **Apêndice 2**

*Matriz Sociométrica - (Pré-intervenção e pós-intervenção)*



Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Total:22 Rapazes:8 Raparigas:14 Total de escolhas:173 Critérios: 1 Intervalo 2 Sala de aula 3 Biblioteca	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
	<b>A</b>				220	002	330	111	003															9
<b>B</b>	230		113		302	001	020																9	5
<b>C</b>	222				333		111																9	3
<b>D</b>	231				122			313															9	3
<b>E</b>	300		002				203	111															7	4
<b>F</b>	222	111					333																9	3
<b>G</b>	111				222	333																	9	3
<b>H</b>																								
<b>I</b>			002				030			203				300		020		001	110				9	7
<b>J</b>											002		033	111	220				300				9	5
<b>K</b>													330		002		203		020		111		9	5

<b>L</b>									003								002	200	101	300			6	5
<b>M</b>									010		020			031		200		102		303			9	6
<b>N</b>																		121	333				9	3
<b>O</b>										111				222					333				9	3
<b>P</b>																		112		221			6	2
<b>Q</b>											020		010										2	2
<b>R</b>											033			222		300				111			9	4
<b>S</b>											132			313	221								9	3
<b>T</b>										003			010	032		300		101	020				8	6
<b>U</b>											111		222				333						9	3
<b>V</b>																223		111		332			9	3
<b>Totais em cada critério</b>	654	111	113	110	435	222	454	223	011	446	132	000	252	566	222	421	213	636	555	534	111	000		
<b>Totais Combinados</b>	15	3	5	2	12	6	13	7	2	14	6	0	9	17	6	7	6	15	15	12	3	0	175	
<b>N.º dos que escolhem</b>	6	1	3	1	5	3	6	3	2	6	4	0	5	7	3	5	3	7	7	5	1	0		

Matriz Sociométrica – Folha Sumário -- novembro de 2012 (*Pré – intervenção*)

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Total:22 Rapazes:8 Raparigas:14  Total de escolhas:173  Critérios: 1 Intervalo 2 Sala de aula 3 Biblioteca	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
	<b>A</b>		003		230	001	320	110	002															9
<b>B</b>	311		130		002		223																9	4
<b>C</b>	211					333	122																9	3
<b>D</b>	111				222			333															9	3
<b>E</b>	332						211	123															9	3
<b>F</b>	222	300					111	033															9	4
<b>G</b>	111			302	233	020																	9	4
<b>H</b>	313		001	002	130		220																9	5
<b>I</b>											200		003	112	300		001	020		030			9	7

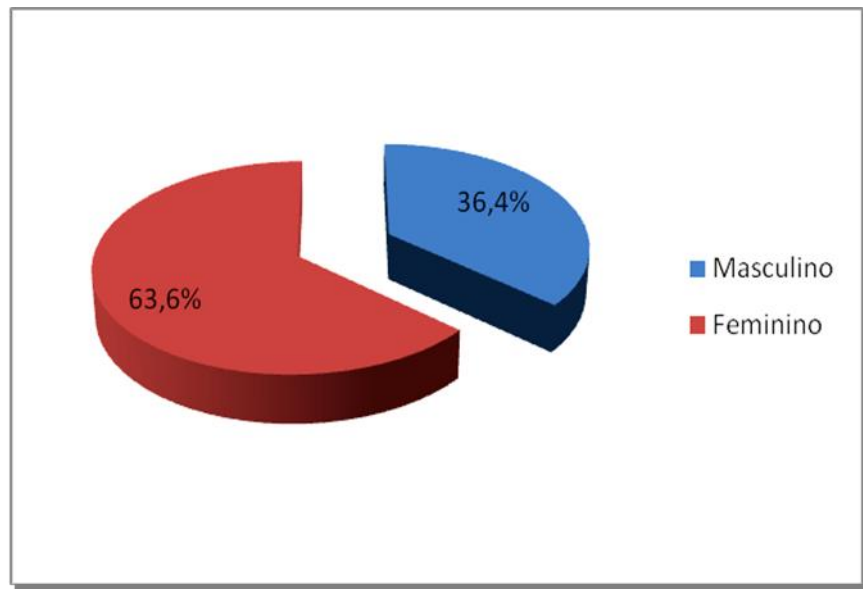
<b>J</b>														220	030				302	111		003				9	5	
<b>K</b>														003	121	302			230				020				9	5
<b>L</b>														022						033	011						6	3
<b>M</b>												130			210		002		021	300	003						9	6
<b>N</b>												113				002		300	021	230							9	5
<b>O</b>												111						333					222				9	3
<b>P</b>											002			330					111		223						9	4
<b>Q</b>														333	111						222						9	3
<b>R</b>											110				321						230		002				8	4
<b>S</b>										013		130			200	320		001				002					9	6
<b>T</b>												002			001				110			223					7	4
<b>U</b>												021		233					112		300						9	4
<b>V</b>															002		220		113	031	300						9	5
<b>Totais em cada critério</b>	777	101	111	212	334	231	664	234		011	111	554		455	656	312	111	535	486	443	333	233	001					
<b>Totais Combinados</b>	21	2	3	5	10	6	16	9		2	3	14		14	15	6	3	13	18	11	9	8	1	189				
<b>N.º dos que escolhem</b>	7	2	2	3	5	3	6	4		1	2	7	0	7	9	4	2	7	8	6	6	4	1					

Matriz Sociométrica – Folha Sumário — março de 2013 (*Pós-intervenção*)

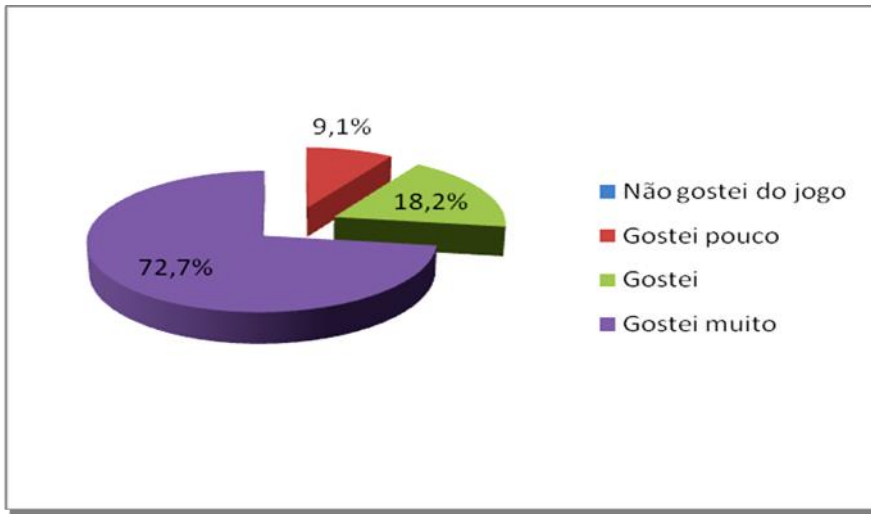
## **Apêndice 3**

*Gráficos relativos aos questionários 1 e 2 (Resultados da primeira e segunda sessões de intervenção)*

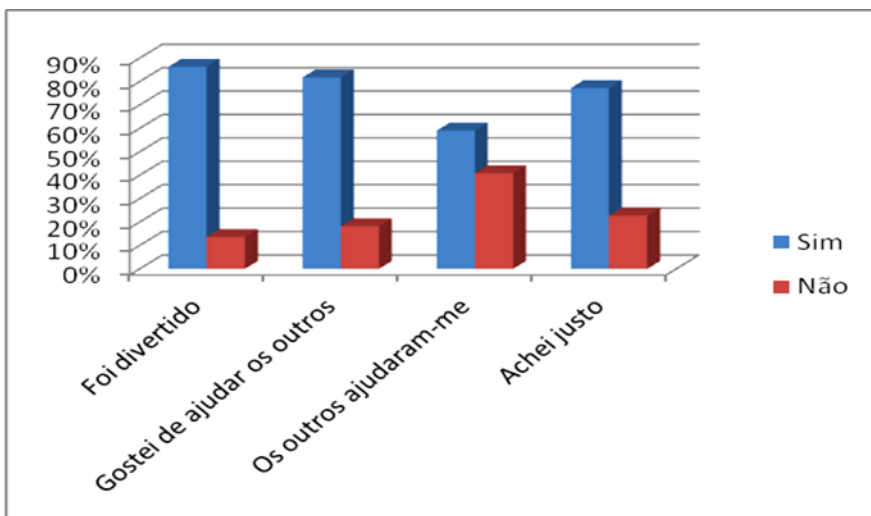




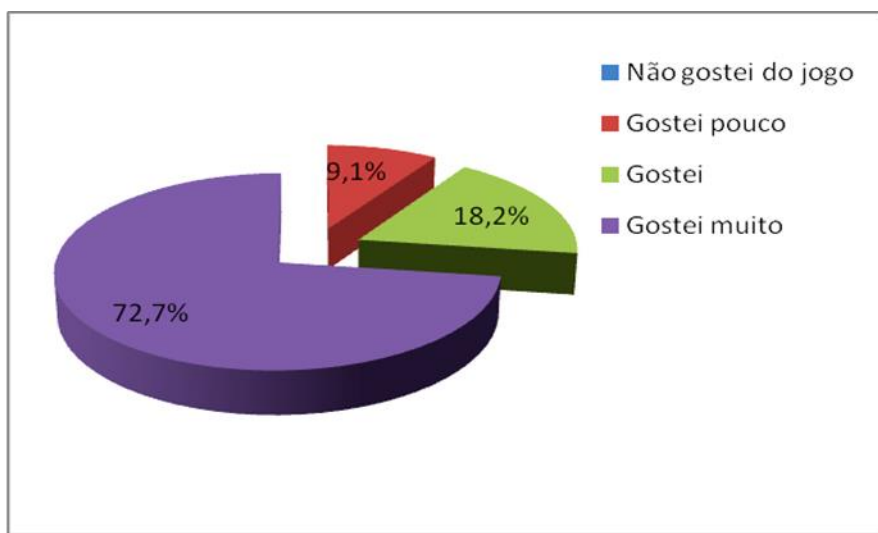
**Gráfico 1.** Distribuição da amostra utilizada relativamente ao género.



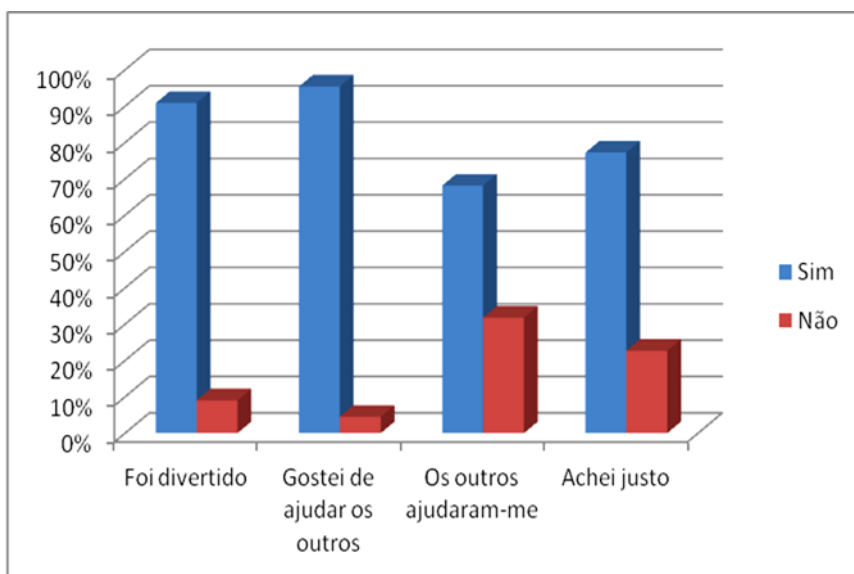
**Gráfico 2.** Distribuição relativamente à resposta à questão 1 (“Até que ponto gostaste do jogo?”), do primeiro questionário relativo à primeira sessão de intervenção.



**Gráfico 3.** Distribuição relativamente à resposta à questão 1.1 (“Porquê”), do primeiro questionário relativo à primeira sessão de intervenção.



**Gráfico 4.** Distribuição relativamente à resposta à questão 1 (“Até que ponto gostaste do jogo?”), do segundo questionário relativo à segunda intervenção.



**Gráfico 5.** Distribuição relativamente à resposta à questão 1.1 (“Porquê”), do segundo questionário relativo à segunda intervenção.



## **Apêndice 4**

*Tabelas correspondentes ao primeiro e segundo questionário.  
(Resultados da primeira e segunda sessões de intervenção)*



**Tabela 1.** Distribuição relativamente à resposta à questão 2 (“Achas que aprendeste com este jogo?”), do primeiro questionário relativo à primeira sessão de intervenção.

<b>Opções</b>	<b>Total (M/F)</b>
<b>Aprendi um novo jogo.</b>	<b>31,8%</b> (37,5%/28,6%)
<b>Aprendi a resolver os problemas em grupo (aprendi a colaborar).</b>	<b>72,7%</b> (62,5%/78,6%)
<b>Aprendi a respeitar mais as ideias dos meus colegas.</b>	<b>31,8%</b> (37,5%/28,6%)
<b>Fiquei a conhecer melhor os meus colegas.</b>	<b>9,1%</b> (0,0%/14,3%)
<b>Aprendi a confiar mais nos meus colegas.</b>	<b>40,9%</b> (50,0%/35,7%)
<b>Aprendi a confiar mais em mim próprio.</b>	<b>22,7</b> (12,5%/28,6%)
<b>Compreendi a importância que os meus colegas tiveram nas minhas ações e, por isso, aprendi a valorizá-los mais.</b>	<b>45,5%</b> (37,5%/0,0%)
<b>Compreendi a importância de ajudar os meus colegas para que eles se sintam mais felizes.</b>	<b>50,0%</b> (62,5%/42,9%)



**Tabela 2.** Distribuição relativamente à resposta à questão 2 (“Achas que aprendeste com este jogo?”), do segundo questionário relativo à segunda sessão de intervenção.

<b>Opções</b>	<b>Total (M/F)</b>
<b>Aprendi um novo jogo.</b>	<b>31,8%</b> (62,5%/14,3%)
<b>Aprendi a resolver os problemas em grupo (aprendi a colaborar).</b>	<b>63,6%</b> (50,0%/42,9%)
<b>Aprendi a respeitar mais as ideias dos meus colegas.</b>	<b>50,0%</b> (62,5%/42,9%)
<b>Fiquei a conhecer melhor os meus colegas.</b>	<b>13,6%</b> (0,0%/21,4%)
<b>Aprendi a confiar mais nos meus colegas.</b>	<b>40,9%</b> (25,0%/50,0%)
<b>Aprendi a confiar mais em mim próprio.</b>	<b>4,5%</b> (12,5%/0,0%)
<b>Compreendi a importância que os meus colegas tiveram nas minhas acções e, por isso, aprendi a valorizá-los mais.</b>	<b>40,9%</b> (37,5%/42,2%)
<b>Compreendi a importância de ajudar os meus colegas para que eles se sintam mais felizes.</b>	<b>54,5%</b> (50,0%/57,1%)



## **Apêndice5**

*Material didático relativo à experiência-chave em 1.º CEB*



 *Companhia* *Trenó*

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Porta:** 23  
**Data:** 30-12-2012

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Para:** Atenas,  
Grécia  
**Data:** 30-12-2012  
**Hora** de

 *Companhia* *Trenó*


**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Porta:** 20  
**Data:** 30-12-2012

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Para:** Brasil  
**Data:** 30-12-2012  
**Hora** de

 *Companhia* *Trenó*

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Porta:** 10  
**Data:** 30-12-2012

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Para:** Pequim,  
China  
**Data:** 30-12-2012  
**Hora** de

 *Companhia* *Trenó*

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Porta:** 15  
**Data:** 30-12-2012

**Nome:**  
**De:** Lisboa  
**Para:** Lapónia, Suéci  
**Data:** 30-12-2012  
**Hora** de



## **Apêndice 6**

*Grelha de observação nas aulas de Ciências Naturais no 2.º CEB*



**Aula nº :**

**Turma:**

**Data:**

N.º	Compreender a existência de vários tipos de micróbios, uns inofensivos e outros nocivos. (Perante o diálogo em grande grupo)	Perceber a localização generalizada dos micróbios. (Perante os exercícios do manual escolar)	Entender as formas e os tamanhos diferentes dos micróbios. (Perante a análise de uma imagem lúdica-didática)	Compreende as doenças provocadas por alguns micróbios. (Perante a observação de arroz com bolor)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				

**Legenda:**

N - Não observado/aplicável I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito bom