



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo – 2013/2014

**Tânia Andreína Gaspar da Côrte**

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia**

Funchal, junho de 2014



“Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores”.

Christopher Day (2004, p. 36)



## Agradecimentos

A concretização deste relatório de estágio não seria possível sem o contributo de algumas pessoas que se revelaram ser grandes pilares durante todo este percurso. A essas pessoas expresso aqui o meu sincero agradecimento, salientando que serão sempre recordadas como aquelas que contribuíram de uma forma ou de outra, para a realização de um sonho que me acompanha desde criança e que estás prestes a se tornar realidade.

Agradeço, por isso:

À Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora científica deste relatório e do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo apoio fornecido, pelos momentos de reflexão, pelas palavras de incentivo que em muitas ocasiões tornaram-se fulcrais e pela partilha da sua experiência que me inspirou no decorrer da minha intervenção.

À professora cooperante Rosário Silva, pela excelente pessoa que é, pela valorização e reconhecimento do meu esforço e dedicação, pelos momentos partilhados repletos de muitas risadas e sentimentos puros e pela bonita amizade que nasceu, para que se mantenha forte e firme.

Aos “meus” meninos do 3.º A, pelas manifestações de carinho demonstradas todos os dias, pelos olhares e pelos sorrisos, pelas partilhas e por me terem ajudado a crescer enquanto pessoa e profissional.

Ao diretor da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Corujeira pela sua amabilidade e a todos os professores e funcionários pela receção e disponibilidade.

Aos meus queridos pais que sempre estiveram ao meu lado, que vivenciaram todo o meu percurso (que nem sempre foi fácil), por nunca me terem deixado desistir, acreditando sempre nas minhas capacidades.

Aos meus irmãos, Érica e Dinarte, pelas palavras de conforto e pelo constante apoio e incentivo.

Ao Luciano, pelo apoio incondicional e incomparável.

À minha querida amiga Nélia, pelos bons momentos vividos.

Ao meu avô que se foi há pouco tempo mas que sempre acreditou que eu iria conseguir e a minha avó, que sei que está sempre a olhar por mim, lá de cima.

E por último, e não menos importante, a Deus que sempre ouviu as minhas preces.

Bem hajam!



## Resumo

O presente relatório congrega os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram a ação pedagógica desenvolvida na Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Corujeira.

Confere particular destaque à investigação-ação, metodologia privilegiada por promover a adoção de uma postura reflexiva e de questionamento, tornando exequível o aperfeiçoamento de estratégias durante a *práxis* alicerçada numa perspetiva construtivista e participativa da aprendizagem, tendo em consideração as características das crianças, as suas experiências e conhecimentos prévios.

Foram várias as estratégias desenvolvidas para proporcionar um ambiente educativo dinâmico e impulsionador de aprendizagens significativas e cooperativas, motivando as crianças para a adoção de comportamentos adequados na sala de aula. A intervenção com a comunidade educativa revelou-se, igualmente, relevante, pelo trabalho colaborativo que suscitou.

Com efeito, este relatório traduz uma fase desafiante da construção de uma identidade profissional, que acaba de dar os primeiros passos.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico; investigação-ação; postura reflexiva; questionamento; *práxis*; perspetiva construtivista.



### Abstract

This report brings together the theoretical and methodological assumptions that supported the educational program developed at the 1st Cycle School with the Preschool of Corujeira.

It particularly highlighted the research-action, methodology privileged by promoting the adoption of a reflective attitude and questioning, making feasible the development of strategies during the *praxis* grounded in a constructivist perspective and participatory learning, taking into account the characteristics of children, their experiences and prior knowledge.

Several strategies have been developed to provide a dynamic learning environment and booster significant learning and cooperative, encouraging children to adopt appropriate behaviors in the classroom. The intervention with the educational community has proved, equally, relevant, for collaborative work cited.

Indeed, this report represents a challenging phase of construction of a professional identity, which has just started.

**Keywords:** 1st Cycle of Basic Education; research-action; reflective attitude; questioning; *praxis*; constructivist perspective.



## Sumário

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>IX</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Índice de Gráficos.....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>XVII</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>XIX</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>5</b>
1.1. Formação da identidade profissional docente: um processo único e contínuo..	5
1.1.1. Professor e investigador: duas funções que se complementam.....	7
1.1.2. Reflexão: um método indispensável à melhoria da <i>práxis</i> .....	8
1.2. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o papel do docente num contexto em mudança .....	10
<b>Capítulo II – Enquadramento Metodológico .....</b>	<b>17</b>
2.1. Investigação-ação: uma metodologia privilegiada.....	17
2.2. Instrumentos e técnicas metodológicas.....	19
2.2.1. Planificação .....	19
2.2.2. Observação participante .....	22
2.2.3. Notas de campo .....	23
2.2.4. Análise documental .....	24
2.2.5. Registos fotográficos.....	25
2.3. Pressupostos metodológicos inerentes à prática <i>in loco</i> .....	25
2.3.1. Diferenciação pedagógica: um caminho para o sucesso escolar .....	26
2.3.2. Aprendizagem cooperativa: uma estratégia inclusiva.....	27
2.3.3. Aprendizagem pela participação/ação: o aluno no centro da aprendizagem	29

2.3.4. O jogo: um meio potencializador de aprendizagens significativas .....	31
2.3.5. Pedagogia com base no questionamento e no diálogo: aprender questionando, respondendo e comunicando .....	32
<b>Capítulo III – A Prática <i>in loco</i> - Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>37</b>
3.1. Contextualização.....	37
3.1.1. O meio envolvente .....	38
3.1.2. A Escola Básica com Pré-Escolar da Corujeira .....	39
3.1.3. O Projeto Educativo de Escola.....	41
3.1.4. A sala do 3.º A.....	43
3.1.5. A turma do 3.º A .....	45
3.2. Intervenção pedagógica com a turma do 3.º A .....	51
3.2.1. As problemáticas levantadas .....	51
3.2.2. Percurso de investigação-ação: estratégias colocadas em prática.....	52
3.2.2.1. Português.....	53
3.2.2.2. Estudo do Meio.....	80
3.2.2.3. Matemática.....	93
3.2.3. Avaliação global das aprendizagens realizadas pela turma .....	116
3.2.4. Síntese explicativa acerca das questões problemáticas e estratégias utilizadas .....	118
3.3. Intervenção com a comunidade educativa: “Circuito de Jogos Tradicionais” ..	119
3.4. Reflexão final.....	121
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>125</b>
<b>Referências .....</b>	<b>127</b>

**Lista de Siglas**

**APA** - Apoio Pedagógico Acrescido

**BD** - Banda Desenhada

**BI** - Bilhete de Identidade

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**EB1/PE** - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

**MAB** - *Multibase Arithmetic Blocs*

**ME** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**PAT** - Plano Anual de Turma

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**PIA** - Plano Individual do Aluno

**RS** - Reflexão Semanal

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos da turma do 3.º A. ...	49
<b>Gráfico 2.</b> Atividades profissionais dos pais dos alunos da turma do 3.º A. ....	50
<b>Gráfico 3.</b> Atividades profissionais das mães dos alunos da turma do 3.º A.....	50



**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1.</b> Os momentos que caracterizam a investigação-ação (Carr, 1983 & Carr & Kemmis, 1986 citados por Moreira, 2001, p. 40).....	18
<b>Quadro 2.</b> Grupos de trabalho cooperativo versus grupos de trabalho tradicionais (adaptado de Johnson & Johnson, 1989 citados por Valdares & Moreira, 2009, p. 101). .....	29
<b>Quadro 3.</b> Horário de funcionamento da EB1/PE da Corujeira. ....	41
<b>Quadro 4.</b> Legenda da planta da sala do 3.º A. ....	44
<b>Quadro 5.</b> Horário da turma do 3.º A. ....	45
<b>Quadro 6.</b> Caracterização individual dos alunos do 3.º A. ....	46
<b>Quadro 7.</b> Comentários escritos de alguns alunos relativamente ao texto selecionado.	67
<b>Quadro 8.</b> Texto para revisão. ....	68
<b>Quadro 9.</b> Texto resultante da revisão de texto. ....	70



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Diferentes perspectivas dos docentes em relação à utilização da planificação (Cortesão & Torres, 1983, p. 67).....	21
<b>Figura 2.</b> EB1/PE da Corujeira.....	39
<b>Figura 3.</b> Planta da sala do 3.ºA. ....	44
<b>Figura 4.</b> Análise de uma BD e desenho dos balões de fala e pensamento.....	55
<b>Figura 5.</b> Elaboração da BD. ....	56
<b>Figura 6.</b> Treino da leitura e dramatização com os frutos do “Pão-por-Deus”. ....	58
<b>Figura 7.</b> Pesquisa do significado de vocábulos no dicionário.....	59
<b>Figura 8.</b> Elaboração do guião acerca da estrutura de um texto narrativo. ....	61
<b>Figura 9.</b> Texto narrativo dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. ....	62
<b>Figura 10.</b> Elaboração a pares do texto livre. ....	63
<b>Figura 11.</b> Aluna a auxiliar o colega ....	64
<b>Figura 12.</b> Apreciação crítica acerca do texto selecionado para a revisão. ....	66
<b>Figura 13.</b> Utilização das TIC durante a revisão coletiva de texto.....	69
<b>Figura 14.</b> Lista de palavras. ....	71
<b>Figura 15.</b> Diário de turma e registo.....	72
<b>Figura 16.</b> Apresentação da pesquisa. ....	74
<b>Figura 17.</b> Consulta de um livro e elaboração de um acróstico sobre o “Dia Internacional dos Direitos das Crianças”. ....	75
<b>Figura 18.</b> Assinatura do “contrato de bom comportamento”.....	77
<b>Figura 19.</b> Cartolina com os trabalhos realizados por cada grupo. ....	77
<b>Figura 20.</b> “O Livro Mágico” finalizado. ....	79
<b>Figura 21.</b> Visualização do vídeo “Nutriamigos”. ....	81
<b>Figura 22.</b> Elaboração das ementas saudáveis.....	82
<b>Figura 23.</b> Discussão e seleção dos materiais para completar a “fatia” sorteada. ....	83
<b>Figura 24.</b> Colagem dos materiais ao grupo corresponde da roda dos alimentos. ....	83
<b>Figura 25.</b> Roda dos Alimentos finalizada. ....	84
<b>Figura 26.</b> Correspondência da placa móvel ao respetivo órgão.....	85
<b>Figura 27.</b> Visualização do vídeo sobre o aparelho respiratório. ....	86
<b>Figura 28.</b> Manuseio do instrumento que reproduz o processo de respiração.....	87
<b>Figura 29.</b> Realização da atividade experimental na sequência do estudo do aparelho respiratório.....	88

<b>Figura 30.</b> Apresentação da pesquisa sobre o aparelho excretor e visualização do vídeo. .....	90
<b>Figura 31.</b> Dramatização de um estado psíquico: a alegria. ....	92
<b>Figura 32.</b> Manuseio de uma embalagem. ....	94
<b>Figura 33.</b> Manuseio de alguns objetos pelos alunos. ....	94
<b>Figura 34.</b> Construção dos sólidos geométricos utilizando palhinhas. ....	95
<b>Figura 35.</b> Exploração da planificação do paralelepípedo. ....	96
<b>Figura 36.</b> Exploração das planificações e construção de sólidos geométricos. ....	97
<b>Figura 37.</b> Tentativa de descoberta da planificação da esfera. ....	98
<b>Figura 38.</b> Exploração das estratégias de cálculo no quadro. ....	100
<b>Figura 39.</b> Realização do exercício envolvendo a multiplicação. ....	100
<b>Figura 40.</b> Exploração a pares das estratégias de cálculo através da utilização de feijões e grãos-de-bico. ....	101
<b>Figura 41.</b> Participação no “bingo da tabuada”. ....	104
<b>Figura 42.</b> Par vencedor do “bingo da tabuada”. ....	105
<b>Figura 43.</b> Medalhas de primeiros lugares e medalhas de participação. ....	105
<b>Figura 44.</b> Correção no quadro da situação problemática utilizando o MAB. ....	108
<b>Figura 45.</b> Preenchimento da tabela de frequência absoluta e gráfico. ....	111
<b>Figura 46.</b> Peça de teatro no âmbito da “Semana com qualidade”. ....	111
<b>Figura 47.</b> Utilização do copo de plástico e das tampas na elaboração da circunferência. .....	112
<b>Figura 48.</b> Trabalhos resultantes da utilização das tampas. ....	113
<b>Figura 49.</b> Utilização do compasso. ....	114
<b>Figura 50.</b> Rosácea elaborada através da utilização do compasso ....	114
<b>Figura 51.</b> Realização de jogos resultantes da aplicação do “contrato de bom comportamento” ..... .....	115
<b>Figura 52.</b> Autoavaliação do empenho nas atividades realizadas na sala de aula. ....	118
<b>Figura 53.</b> Corrida dos sacos. ....	120
<b>Figura 54.</b> Dedicatórias de alguns alunos. ....	124

## Introdução

O estágio pedagógico constitui o culminar de todo o percurso de formação académica e traduz-se no contato direto com o contexto educativo, base do desenvolvimento de todo o trabalho docente. Esta etapa pressupõe a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação e os valores e crenças pessoais, possibilitando assim, a autoconstrução e autoconhecimento.

Para que este processo se desenvolva de forma propícia e adequada é necessário que o professor assuma uma postura reflexiva não só ao nível da ação, mas também “ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objectivos subjacentes” à prática educativa (Kelchtermans, 2009, p. 91).

Com o presente relatório pretende-se explicar reflexivamente o trabalho desenvolvido em contexto de estágio pedagógico, e neste sentido, importa salientar, que este implicou o envolvimento cooperativo com os diversos intervenientes educativos, destacando-se a docente cooperante e a orientadora científica de estágio, uma vez que, a prática educativa não se deverá resumir apenas a um trabalho individualizado. Este contato e partilha de saberes e experiências contribuíram para o aperfeiçoamento da intervenção *in loco* e conseqüentemente, para a melhoria da prática.

A intervenção pedagógica desenvolveu-se no contexto de um método formativo, mais precisamente, da investigação-ação que tem como principais objetivos “estudar, compreender e transformar a prática” (Cadório & Simão, 2013, p. 46). Esta metodologia é caracterizada pelo questionamento constante sobre a ação educativa e pela procura de soluções para as questões sinalizadas. Deste modo, ao longo do percurso no âmbito do estágio, surgiram algumas problemáticas que se assumiram como linhas orientadoras de toda a ação desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas questões incidiram, essencialmente, sobre a produção escrita dos alunos, na diferenciação de metodologias de trabalho, na planificação de atividades mais dinâmicas e por fim, na gestão dos comportamentos menos adequados.

Estas problemáticas foram respondidas através do recurso a diversos instrumentos metodológicos, que fundamentaram as estratégias adotadas e as atividades planificadas, tendo como principal intuito, a melhoria e o progresso das aprendizagens dos alunos, tendo como certo que “o professor deve providenciar, activamente, oportunidades para todas as crianças desenvolverem ideias, competências e atitudes” (Afonso, 2008, p. 22).

O presente relatório de estágio contempla três capítulos, nomeadamente o enquadramento teórico (Capítulo I), o enquadramento metodológico (Capítulo II) e a prática *in loco* (Capítulo III). O primeiro capítulo congrega dois temas base que são essenciais na construção profissional e no desenvolvimento de uma prática adequada e consistente. Assim sendo, o primeiro tema refere-se à formação da identidade profissional docente e inclui o professor investigador e a importância da reflexividade.

O segundo tema, diz respeito ao currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ao papel do docente na gestão do mesmo, já que é ele o principal responsável por “adaptar o currículo oficial aos condicionalismos de ordem institucional e aos condicionalismos de ordem interpessoal decorrentes das características concretas dos alunos que lhe são confiados” (M. T. Estrela, 1994, p. 66).

No segundo capítulo, são apresentadas as opções metodológicas utilizadas, que são iniciadas pela abordagem à investigação-ação, dado que a sua “principal finalidade é a melhoria de qualquer situação, através de uma intervenção activa” (Costa & Paixão, 2004, p. 90). Posteriormente são descritos, os instrumentos e técnicas metodológicas, designadamente: a planificação, a observação participante, as notas de campo, a análise documental e os registos fotográficos. Ainda neste capítulo são expostos os pressupostos metodológicos inerentes à prática pedagógica.

No que concerne ao terceiro capítulo, o mesmo contempla o cenário relativo à prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, este capítulo inicia-se com a contextualização do meio envolvente e com a caracterização da instituição educativa, da sala do 3.ºA e da turma, tendo em vista compreender a realidade onde se concretizou o estágio.

Por fim, é apresentada a intervenção pedagógica propriamente dita, onde são focadas as problemáticas levantadas, o percurso de investigação-ação no que concerne às atividades realizadas nas três áreas curriculares (Português, Estudo do Meio e Matemática), respetiva avaliação e estratégias pensadas para a resolução das problemáticas; a síntese explicativa acerca das questões problemáticas levantadas e estratégias utilizadas; a intervenção com a comunidade educativa e a reflexão global sobre o estágio, onde é feita uma retrospeção analítica do trabalho desenvolvido com a turma, pois de acordo com Filipe (2004), “os professores devem fazer da prática docente o seu objectivo de reflexão” (p. 112).

O relatório termina com a apresentação das considerações finais que assumem um cariz reflexivo de todo o percurso prático vivenciado ao longo de sete semanas.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

Por um lado, a teoria sem a prática pode ser uma especulação abstracta. A prática não guiada por uma teoria, por outro, pode resultar numa actividade ao acaso - ou pior ainda, frenética - sem um objectivo definido ou consequência relevante.

Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 5)



## Capítulo I - Enquadramento Teórico

Este capítulo privilegia temas fundamentais que são elucidados do ponto de vista teórico e analisa alguns dos aspetos mais significantes da prática experimentada pelo professor. Assim, no primeiro ponto, é feita uma abordagem à construção da identidade profissional docente, visto que o estágio pedagógico contribui de forma significativa para a edificação da mesma. Este ponto contempla também, a função do professor enquanto investigador que procura estar a par das mudanças que o acompanham e que por isso, pesquisa para encontrar soluções adequadas para lidar com as novas e diferentes situações educativas que surgem no seu quotidiano. Posteriormente é mencionada a reflexão como um instrumento necessário ao sucesso da *práxis*.

Ainda neste capítulo é apresentado o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o papel do docente no que concerne à sua gestão, na medida em que é ele o responsável por adequá-lo às particularidades da turma pela qual é responsável. Estes temas revestem-se de extrema importância essencialmente nesta fase de conclusão da formação académica, contribuindo assim, para a preparação da nova etapa que se avizinha.

### 1.1. Formação da identidade profissional docente: um processo único e contínuo

Abordar o tema de identidade profissional docente torna-se fundamental nesta fase inicial de procura e construção da identidade enquanto futura docente. Quotidianamente o docente usufrui de um leque significativo de experiências e vivências, que lhe permite exercer a sua função de forma diferente e única. Para tal, contribui a interação com os alunos, a planificação das atividades e até mesmo a forma como considera a educação e a própria aprendizagem.

Perante esta evidência, podemos considerar que a forma como cada um de nós desenvolve o seu trabalho depende da sua essência, valores e personalidade (Bogdan & Biklen, 1994). Cada um é único e num processo contínuo e complexo, o professor vai definido a sua identidade tanto pessoal como profissional, reconhecendo-se enquanto cidadão consciente do seu papel enquanto educador e transmissor de valores na sociedade.

Como confirma Nascimento (2007):

Em construção dinâmica, num processo nunca acabado, e interactivo, com base em múltiplas interacções sociais, a identidade individual apresenta-se como uma entidade complexa, nomeadamente na sua componente profissional, que constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto (p. 208).

Sousa (2012) é da mesma opinião de Nascimento, referindo que a identidade profissional não deverá ser entendida como algo que já se conquistou, mas sim, como algo que está em constante construção, exigindo por isso, um certo questionamento acerca da própria definição de profissão, uma vez que, nas palavras de Ponte (1998) a identidade corresponde a um processo que engloba inúmeras etapas e, que por isso, nunca chega a estar completo.

Deste modo, torna-se essencial compreender que falar de identidade profissional é falar de uma “identidade social particular” que se refere a “um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, isto é, saberes profissionais” (Fino & Sousa, 2003, p. 2).

Nascimento (2007) fala da importância da concretização de uma socialização profissional desde a formação inicial para que cada um conheça a realidade da sua profissão, confrontando e (re)elaborando as representações profissionais (Sousa, 2012).

Segundo Alarcão e Roldão (2008), o processo de construção da identidade profissional consiste “num processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa” (p. 32).

É com base neste desígnio que Nóvoa (1991) salienta a importância da reflexividade na construção da identidade, afirmando que a formação do docente não se constrói pela junção de muitos cursos ao currículo, mas sim através da reflexão permanente sobre a sua atividade profissional e de construção contínua da identidade pessoal.

Ainda seguindo o contexto de formação e construção profissional docente, torna-se relevante salientar os domínios que, segundo a *Legislação Portuguesa*, contemplam a formação do docente. Assim sendo, são quatro os domínios: o primeiro relativo à área em que o docente se especializou; o segundo referente à formação cultural e social do mesmo; o terceiro diz respeito aos conhecimentos que ele detém acerca da educação e das didáticas de ensino e o quarto prende-se com a formação prática. Ao analisar os vários domínios, percebe-se que há uma componente mais teórica, no caso dos três

primeiros e uma componente mais prática (que é o caso do último) que engloba os domínios anteriores (Ponte, 1998).

Em suma, a construção de uma identidade profissional caracteriza-se, essencialmente, pela indagação do professor a um “determinado perfil cada vez mais adequado a um melhor desempenho da sua função” (Meirinhos, 2006, p. 31). A procura por um perfil próprio decorre de uma insatisfação incessante por parte do professor, conduzindo-o à investigação de respostas educativas de melhor qualidade.

### **1.1.1. Professor e investigador: duas funções que se complementam**

A formação contínua é, indiscutivelmente, uma forma de se atualizar e de fortalecer competências, que advém da necessidade de responder aos novos desafios relativos ao conhecimento. Esta torna-se cada vez mais importante num mundo em constante mudança como aquele em que vivemos (Couvaneiro & Reis, 2007).

Segundo os mesmos autores, no decurso do ensino, o docente defronta-se todos os dias com esta transformação e, por isso, necessita mais do que qualquer outro profissional, ter a perceção desta constante espiral de mudança, que exige o domínio de novos conhecimentos de forma a dar resposta a todo o processo de ensino/aprendizagem, “facto que reforça a enorme responsabilidade do professor na investigação” (Carita & Fernandes, 2002, p. 20).

Nas palavras de Carita e Fernandes (2002), “a tarefa de educar implica a mobilização de recursos internos e externos e sobretudo a vontade de estar disponível e de se superar. Estudar... investigar... produzir novos saberes, na tentativa de encontrar diferentes soluções para as questões diversas que se colocam, interpelativas, em cada instante” (p. 22). Profissionalmente, o professor tem de se atualizar acerca do que vai sendo escrito, frequentar ações de formação e seleccionar, de entre as ideias que vão surgindo, aquelas que realmente são importantes (Wassermann, 1994).

A profissão docente exige que o professor seja um constante investigador que procura novas estratégias e saberes para conseguir de alguma maneira, superar os obstáculos com que se depara diariamente. Para isso, o mesmo deve ocupar uma posição de permanente pesquisador que procura o despertar de novos sentidos. Durante a sua *práxis*, nunca deverá assumir uma posição dogmática, nem pensar que os conhecimentos que detém são incontestáveis. Deve sim, adotar a postura de

questionador (Couvaneiro & Reis, 2007), dado que a prossecução da ação educativa deverá partir de uma interpelação constante acerca de si próprio (M. T. Estrela, 1994) e dos seus saberes.

Seguindo este raciocínio, Ponte (2004) evidencia que não se trata de fazer com que os docentes se transformem em “pesquisadores profissionais”, trata-se sim, de fortalecer o seu trabalho fazendo da pesquisa um meio que os auxiliará a lidar com diversas situações educativas (p. 1). Desta forma, Demo (2000) afirma que

educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como uma atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador «profissional», sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um «profissional da pesquisa», mas um profissional da educação pela pesquisa (citado por Ponte, 2004, pp. 1-2).

Com efeito, Moreira (2001) salienta que a pesquisa feita pelo professor não pode ser de grande escala, devido à sua dupla função de professor e investigador, mas tal não invalida que não se produza conhecimento novo. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), investigador é aquele que sabe, de antemão, o propósito da sua investigação, mediante o qual resulta a recolha de dados. À medida que a investigação vai decorrendo, o investigador interage com os sujeitos de muitos modos.

Só investigando e se preocupando com a sua prática é que o professor terá “um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 1996, p. 176). Nesta perspetiva, a investigação realizada pelo docente pode ser encarada como uma força motriz que contribui para o seu progresso, permitindo-o compreender muitas situações educativas (Moreira, 2001).

### **1.1.2. Reflexão: um método indispensável à melhoria da *práxis***

Os estudos acerca da reflexividade têm como principal pioneiro John Dewey e têm vindo a ser realizados desde o começo do século XX (Abrantes, 2011). Dewey (citado por Lalanda & Abrantes, 1996) afirma que refletir é a melhor forma de pensar, dizendo que é uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 45).

No entanto, Kennis (citado por Moreira, 2001) afirma que a reflexão não corresponde apenas a um processo psicológico, pois também é orientada para a ação (processo físico), ou seja, compreende os pensamentos e ainda a realidade. Exige-nos que paremos para pensar sobre como vamos atuar, influenciando posteriormente, a rota dos acontecimentos, que inevitavelmente, também afetam aqueles que nos rodeiam.

É neste sentido que surge a emergência da reflexividade do docente, tendo em conta, a profissão que exerce e as exigências que lhe estão inerentes, requerendo desta forma, mais reflexão acerca do seu trabalho (Carita & Fernandes, 2002). Na sequência desta ideia, Jacinto (2004) refere que o docente não reflete apenas na ação mas também sobre a mesma, uma vez que, analisa o problema e procura encontrar respostas que visem a sua resolução. Assim, a atitude reflexiva acerca da própria ação contribui para melhorar e compreender a *práxis* (Zeichner, 1993) e para a progressão da habilidade avaliativa relativamente ao “processo de ensino-aprendizagem” (Fosnot, 1995, p. 58).

Então, o docente é um ser reflexivo que é simultaneamente objeto da sua reflexão, pois reflete sobre tudo o que lhe diz respeito, nomeadamente os papéis que desempenha e as funções que exerce (Cruz, 2011). Para Coutinho (2011) a reflexividade possibilita o conhecimento da prática, na medida em que esta permite o confronto entre problemas, estudando-os e procurando estratégias com vista à transfiguração dessa mesma prática. Sacristán (1995) vai ao encontro desta ideia afirmando que “uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a [deduzir] as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente” (p. 85).

Através da reflexão, o professor evolui profissionalmente, uma vez que os seus conhecimentos são adquiridos e construídos através da sua ação educativa (Canário, 1994). A abordagem reflexiva tem uma dimensão construtivista, pois permite que os profissionais construam e reconstruam sucessivamente os seus saberes enquanto atuam no seu contexto profissional, revestido de incertezas e tomadas de decisão sobre as situações e as pessoas que nele participam (Alarcão, 2002).

Seguindo esta perspetiva Alves, Arendes e Carvalho (2002) salientam que

O ponto de vista mais distanciado do quotidiano é quando a experiência assume uma dimensão mais reflexiva, e em que o vivido é pensado com a intenção de aprender ou construir um sentido ou simplesmente com a intenção de definir estratégias mais eficazes para a orientação do viver (p. 15).

Segundo Zeichner (1993) são muitos os autores que defendem que a melhoria do ensino passa pela adoção de um postura reflexiva, deliberada e intencional por parte do professor. O mesmo autor frisa ainda que os docentes deverão valorizar o saber proveniente dessa postura. Para obter uma reflexão eficaz, esta “precisa de ser sistemática nas suas interrogações e busca de respostas e, além disso, estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2002, p. 223).

Para que a profissão docente seja de qualidade, é fundamental que os professores adotem uma atitude consciente e ponderada acerca da sua função e do seu trabalho. Com vista a dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, os professores têm ainda, de se tornar mais criativos e autónomos na elaboração das estratégias a implementar, bem como na forma como resolvem os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia (Ponte, 1991).

Por conseguinte, e uma vez que tem vindo a ser abordada a importância da adoção da reflexividade por parte do docente, torna-se fulcral compreender o que é afinal, ser professor reflexivo. Segundo Neto (2010) “é um profissional insatisfeito, humilde, tem bom-senso e abertura de espírito, é coerente entre o seu pensamento e a sua acção (...) É um professor que se questiona/interroga continuamente, relativiza os saberes e articula teoria e prática” (p. 21). Posto isto, é imprescindível que os docentes reconheçam a acuidade da reflexividade como uma das principais condições para a progressão da sua profissão (Cosme, 2009).

## **1.2. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: o papel do docente num contexto em mudança**

Etimologicamente, o termo currículo tem origem no verbo latino *currere* que está associado à ideia de trajetória ou itinerário. Este termo tem sido bastante utilizado nos últimos anos, assumindo diferentes significados tendo em conta os contextos em que pode ser aplicado, resultando, por isso, num termo de difícil consenso, polissémico e dúbio (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999).

No campo educacional são conhecidas algumas definições em que o currículo é visto como um “conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas” ou ainda como um “conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objectivos de aprendizagem” (*Ibidem*, p. 15).

Contudo, o conceito de currículo tem vindo a ser questionado e está sob um processo de mudança, pois não pode ser considerado apenas como um aglomerado de disciplinas que não está de acordo com as necessidades da sociedade atual. A sociedade é caracterizada pela desigualdade de várias naturezas que se refletem, inevitavelmente, na escola e para que sejam tidas em consideração, é essencial que se procure responder às necessidades individuais de cada aluno, respeitando desta forma as especificidades de cada um numa educação cada vez mais personalizada (Lopes, 2003).

De facto, como refere Roldão (2003), atualmente muitas questões educativas estão relacionadas com esta diversidade e, por isso, torna-se fundamental que as instituições educativas e os professores, enquanto profissionais que contactam diretamente com o currículo, trabalhem de forma a dar resposta às questões que a sociedade considera ser da responsabilidade da escola.

O respeito pela heterogeneidade dos alunos que pressupõe uma reorganização curricular do Ensino Básico está assente no Decreto- Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Este documento foca as medidas que estão a ser implementadas e que

passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da detenção atempada de dificuldades (ME, 2012, p. 3476).

É na sequência destas diretrizes do supracitado decreto, que os Programas Curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio podem ser utilizados pelo professor de uma forma mais flexível, uma vez que este tem autonomia pedagógica para gerir os conteúdos e as atividades que acredita ser as mais adequadas para a turma.

É por esta razão, que se torna fulcral neste momento repensar o conceito de currículo do Ensino Básico, devendo ser considerado não como um conjunto de disciplinas, mas sim, “como algo que está naturalmente ligado a uma diversidade de processos de trabalho com os alunos, isto é, o próprio conceito de currículo incorpora a procura de respostas diversas para situações e problemas que são diversos” (Abrantes, 2001, p. 27).

Neste sentido, cabe ao professor o papel de nomear de forma clara e aberta quais as competências fundamentais a serem alcançadas pelos alunos e as experiências

pedagógicas mais indicadas para os mesmos e ainda, identificar que tipo de articulações são necessárias realizar entre as disciplinas e os diferentes ciclos (*Ibidem*). Com efeito, o docente já não poderá ser considerado um mero executor técnico de ensino, mas sim, um gestor autónomo com um papel de relevância no desenvolvimento do currículo (Pacheco, 1996), como será possível verificar logo de seguida.

Cada vez mais, as escolas do 1.º CEB são frequentadas por alunos com experiências distintas resultantes tanto do meio socioeconómico em que estão inseridos, como da frequência ou não na Educação Pré-Escolar. Tanto a instituição educativa como o professor têm de saber lidar com esta multiplicidade, tendo em conta, que os alunos são todos diferentes e estão em patamares de desenvolvimento distintos. Por essa mesma razão, é fundamental uma rutura com a uniformização do currículo (Serrazina, 1999).

Roldão (2005) reforça a ideia da autora supramencionada, afirmando que “o currículo visa sempre, no plano social, metas, saberes e competências que deverão, numa lógica de equidade, ser comuns – o que não implica que sejam perseguidos e alcançados através de um menu curricular único” (p. 18).

Perante esta realidade, a relação do docente com o currículo tem vindo a assumir uma nova feição bem visível:

Quanto ao seu papel de *decisor e gestor do processo curricular* e na imperiosa necessidade de se entender o currículo como *uma unidade integradora de que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz* e não mais como uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* que se justificava por si e não em função do *direito do aprendente aos saberes diversos* de que irá necessitar como cidadão de um mundo cada vez mais complexo e mutável (Roldão, 1999, p. 51).

O professor tem de deixar de ser visto como aquele que só executa o que é imposto pelas autoridades educativas, empenhando-se na sua essência enquanto pessoa e responsabilizando-se pelo seu trabalho dentro da sala de aula e pela sua gestão, ou seja, ser participante e gestor do currículo e não apenas executor do mesmo (Serrazina, 1999).

Segundo Pacheco (1996) apesar de o professor ter de acatar os princípios e decisões prescritas no currículo, ele tem a autonomia para moldá-lo de acordo com a realidade da sua sala de aula, sendo o responsável pela tomada de inúmeras decisões que dizem respeito à sua turma em particular. Wassermann (1994) vai ao encontro da

opinião de Pacheco, afirmando que, diariamente os professores tomam decisões acerca de como vão organizar o processo de ensino/aprendizagem, que estratégias pedagógicas deverão utilizar, que aspetos deverão dar maior ou menor relevância, como e o que vão avaliar.

O professor gestor do currículo destaca-se por assumir um papel de cariz prático e reflexivo acerca do mesmo, para além de adotar uma postura crítica perante o seu trabalho. Assim, o docente é considerado “o criador, o arquitecto e o investigador prático do currículo” (Pires, 1999, p. 3). É desta ação do professor que decorre a passagem do currículo formal para o currículo real (Roldão, 1999).

Por conseguinte, o ensino deve ser visto com uma arte que “contraria o sentido receituário, preconizado pela normativa didáctica, chamando a atenção para a intuição e criatividade e reforçando o sentido pragmático, pois cada professor configura um estilo único e pessoal de ensino” (Pacheco, 1996, p. 50).



## Capítulo II – Enquadramento Metodológico

O professor tem de recorrer agora, mais do que antes, a pedagogias diferenciadas que perspectivem a progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sócio-cultural frequentemente heterogéneo. A optimização metodológica exige uma atitude de pluralismo nas opções didácticas e técnicas de relação pedagógica. Cada professor deverá, contudo, ter em conta a sua experiência prática e, tal como o aluno, dispor da liberdade de escolher e construir a sua estratégia de acção.

Pato (2010, p. 9)



## Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Este segundo capítulo contempla o ponto relativo à metodologia utilizada que, neste caso, diz respeito à investigação-ação. Assim sendo, são mencionados os instrumentos e técnicas metodológicas utilizadas para a recolha de dados necessários, sendo eles, a planificação, a observação participante, a análise documental, as notas de campo e os registos fotográficos.

São apresentados ainda os pressupostos metodológicos que sustentaram toda a prática pedagógica com vista a dar resposta às necessidades e interesses da turma e às problemáticas levantadas durante o estágio. Deste modo, destacam-se a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem pela participação/ação, o recurso ao jogo como forma de tornar a aprendizagem mais estimulante e por fim, a pedagogia com base no questionamento e diálogo.

### 2.1. Investigação-ação: uma metodologia privilegiada

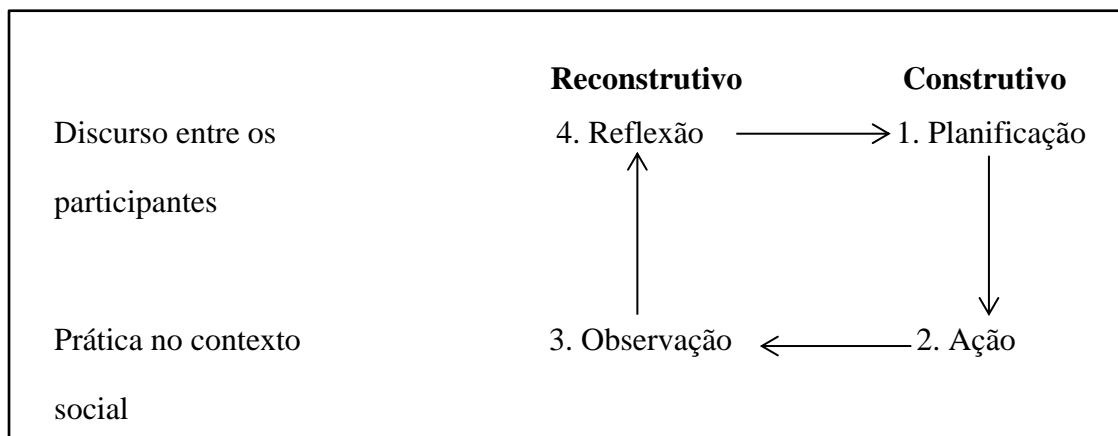
Nos anos 80, devido a diversos fatores de índole social, política e educacional reemergiu um movimento que se difundiu muito rapidamente na área da educação e em muitas outras áreas de carácter social. Esse movimento denomina-se por investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) este é um tipo de metodologia que exige do investigador um envolvimento ativo no propósito daquilo que pretende investigar. Por esta razão, esta investigação também pode ser designada de “*investigação-intervenção* participativa, participante ou cooperante” (Almeida & Freire, 2008, p. 29).

Segundo estes dois últimos autores, este tipo de investigação surgiu com o intuito de melhorar a ação de um determinado fenómeno social, partindo da discussão, compreensão e alteração dessa ação (*Ibidem*). Devido à sua essência, esta metodologia que surge de uma problemática concreta verificada em contexto prático (Ponte, 1998) tem vindo a ser considerada um método de investigação/estratégia que favorece uma maior autonomia no profissionalismo da classe docente (Moreira, 2001).

De acordo com o mesmo autor, a investigação-ação é formada por “ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (*Ibidem*, p. 25) que são esquematizados no quadro a seguir apresentado (Quadro 1).

**Quadro 1.** Os momentos que caracterizam a investigação-ação (Carr, 1983 & Carr & Kemmis, 1986 citados por Moreira, 2001, p. 40).



Moreira (2001) menciona que a planificação delinea a ação a construir e a mesma é guiada pelo que está circunscrito na planificação. Através da observação, o professor verifica os efeitos da sua ação e estes efeitos fornecem a informação para a elaboração da reflexão. Por último, e não menos importante, surge a reflexão que assume um carácter retrospectivo, na medida em que é ela que integra tudo o que é feito durante a ação. É de referir que “através do discurso entre os participantes, a reflexão conduz à reconstrução da situação, constituindo a base de reformulação da planificação inicial” (Moreira, 2001, p. 40).

Para Sousa (2005) a investigação-ação no campo educacional apresenta algumas vantagens:

Trata-se de uma investigação situacional, efectuada geralmente pelo professor, com os seus alunos, na sala de aula; os seus objectivos são específicos, abordando geralmente problemas práticos da ação educacional quotidiana; (...) é iminentemente participativa e motivadora, envolvendo no mesmo projecto os alunos e professor; há uma avaliação constante da ação e dos seus resultados procedendo-se de imediato às necessárias alterações correctoras, o que mantém um permanente clima de aprendizagem por ensaio-e-erro (pp. 98-99).

Desta forma, a investigação assume um carácter prático (Bogdan & Biklen, 1994), caracterizada pelo uso de instrumentos que auxiliam o docente a pensar e repensar a sua ação educativa.

Nas palavras de Sousa (2001) a investigação, nomeadamente a investigação-ação, proporciona ao professor um maior controlo sobre a sua prática. G. Sacristán

corroborar esta ideia, afirmando que é através da atitude investigativa que o docente reconhece a sua própria ação, evitando deste modo, a dinamização de “uma prática que não se domina porque não se conhece nem se entende” (citado por Sousa, 2001, p. 8).

## **2.2. Instrumentos e técnicas metodológicas**

Uma vez que a investigação-ação tem um carácter sobretudo prático, cujo objeto de estudo tem por base a realidade de cada sala de aula e não de situações hipotéticas (Moreira, 2001), é imprescindível que o professor utilize determinadas ferramentas que permitam a recolha de dados sobre o contexto ou a situação que está a ser alvo de estudo. Deste modo, a recolha de dados corresponde ao momento em que os instrumentos metodológicos são aplicados na prática (Afonso & Agostinho, 2008) através dos quais, é feita uma recolha de informações junto dos intervenientes (Freixo, 2009).

De acordo com Morgado (2000) “num processo de investigação o instrumento de recolha de dados deve ser um meio coerente e consistente de recolha, ou seja, deve garantir que os dados recolhidos são necessários para atingir os fins que essa investigação persegue” (p. 123). Seguindo esta ordem de ideias, Moreira (2001) acrescenta que, “os métodos de recolha de informação privilegiados em investigação-acção são aqueles em que o professor *ensina investigando e investiga ensinando*” (p. 48). Assim sendo e tendo por base os pressupostos delineados por estes autores, serão apresentados de seguida, os instrumentos e técnicas metodológicas utilizadas durante a prática.

### **2.2.1. Planificação**

Ao longo da carreira, o professor tem a necessidade de planificar as suas aulas, pois é na planificação que vai delinear as atividades a realizar, os objetivos a serem alcançados pelos alunos, bem como os materiais a preparar/utilizar. Além disso, esta constitui um alicerce à prática docente que orienta e permite ao professor gerir de uma forma mais eficaz os momentos de trabalho.

Para Pacheco (1996) “a planificação é vista como uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula”

(p. 104) tendo em conta a criação de situações, momentos e meios favoráveis à aprendizagem dos alunos (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Por outro lado, Zabalza (2003) refere que a planificação é uma tarefa que deve ser concretizada por todos os docentes seja qual for o nível de ensino que estiverem a lecionar, pois é ela “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (Arends, 1997, p. 44).

Ao planificar os professores são coagidos a pensar sobre a sua ação dentro da sala de aula (Pacheco, 1996) e isso, permite-lhes ter uma maior consciência de como e com quem vão trabalhar, prestando atenção aos interesses e necessidades de cada aluno. Nesta perspetiva, Calderhead (citado por Pacheco, 1996) afirma que planificar implica ponderar sobre uma mescla de fatores e deliberar sobre diversos assuntos.

Os professores têm de refletir sobre qual o conteúdo a lecionar, a informação a transmitir, o material a utilizar ou os exercícios que serão mais adequados para os alunos. Ao tomarem estas decisões devem estar conscientes do contexto, das capacidades, dificuldades e interesses de cada discente e devem ter em conta o currículo e outros aspetos relativos à escola na qual exercem funções. Contudo, sabemos que cada docente tem a sua própria maneira de planificar e que nem todos planificam com o mesmo rigor. Segundo Zabalza (2001) essa questão prende-se com a experiência profissional dos professores.

Apesar disso, todos eles planificam, uns mais frequentemente, outros mais casualmente, pois tal tarefa faz parte da profissão docente. A planificação acompanha o professor à medida que leciona o programa e, por isso, a sua organização é feita tendo em conta os temas a serem abordados e os diferentes segmentos temporais (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Arends (1997) reforça a importância da planificação, pois é a partir dela que se percebe o que é ensinado nas escolas.

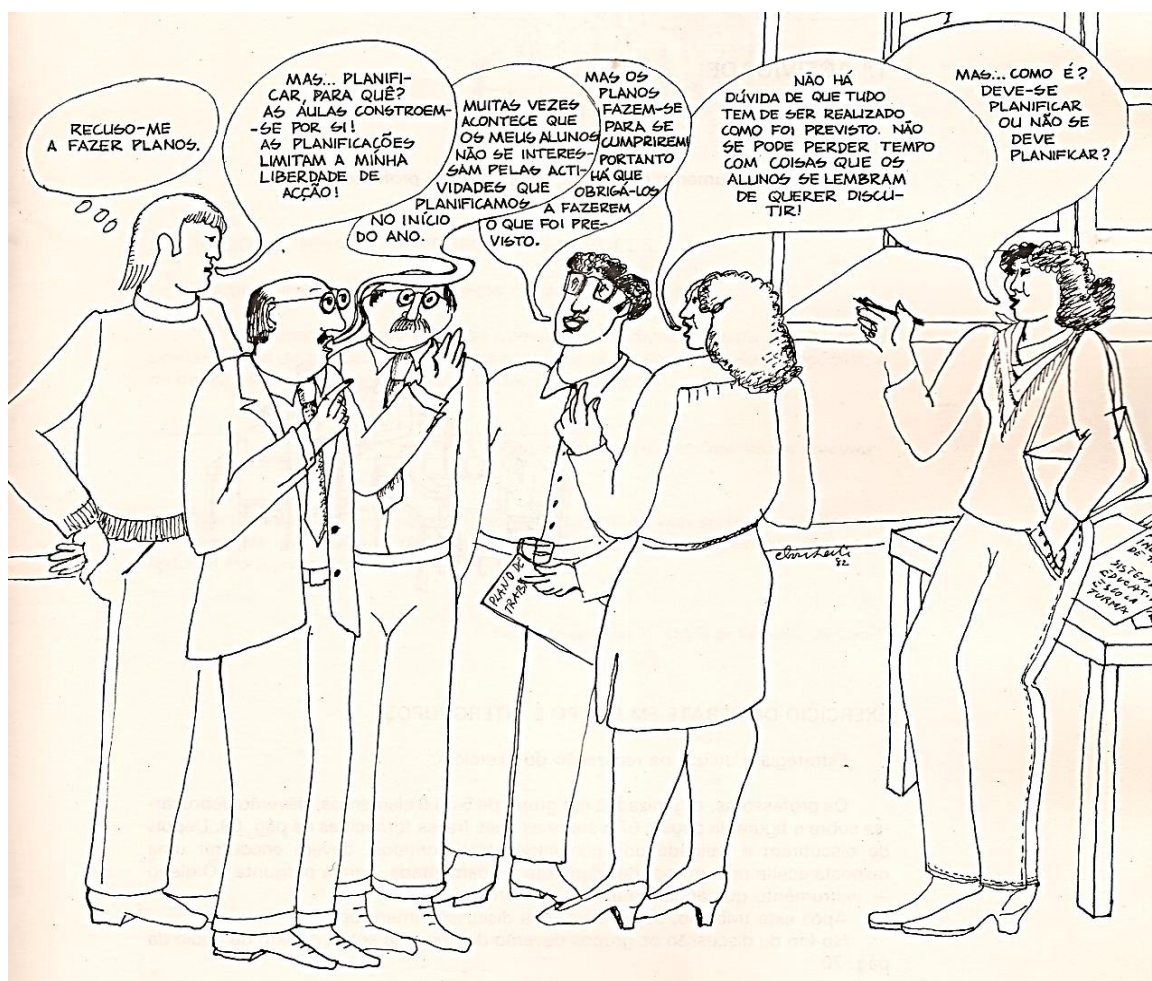
Poucos são os autores que concordam com planificações inflexíveis, pouco abertas ao imprevisto (Zabalza, 2001) pois, as crianças são imprevisíveis e num determinado momento poderá ser necessário optar por uma outra estratégia ou ocupar mais tempo da aula com uma atividade que se mostrou mais complexa do que o professor tinha previsto.

O docente ao planificar deve ter em conta que está perante uma turma heterogénea, onde todos os alunos são diferentes e têm capacidades distintas, daí apresentarem ritmos de aprendizagem também eles desiguais. Assim sendo, Pacheco (1996) considera ser contraproducente a adoção de uma orientação rígida que não

contemple qualquer adaptação às características e necessidades das crianças, pois no seu entender “o processo de ensino-aprendizagem é muito dinâmico e requer muita flexibilidade” (p. 112).

Assim sendo, é sabido que a planificação está presente no quotidiano de alguns docentes em contexto real. Outros professores, no entanto, não concordam e não se identificam com a planificação das suas aulas. Como tal, e porque a sua discussão é deveras importante, torna-se pertinente para finalizar, analisar a opinião de alguns professores relativamente à importância de planificar (Figura 1). Através da sua análise, denotar-se-á que as suas ideias são divergentes, em consequência das experiências que cada um já vivenciou.

**Figura 1.** Diferentes perspetivas dos docentes em relação à utilização da planificação (Cortese & Torres, 1983, p. 67).



### 2.2.2. Observação participante

Quando estamos inseridos num contexto educativo, em que o sucesso do nosso trabalho passa pelo sucesso escolar dos nossos alunos, é necessário adotar estratégias que visem desenvolver atitudes e situações que irão ao encontro desse objetivo. É, através de diversas técnicas que o professor recolhe informação acerca do contexto em questão e é a partir da análise dessa informação, que o professor irá desenvolver a sua prática com vista a alcançar esse sucesso.

Neste ponto de vista, uma das técnicas de pesquisa bastante conhecidas que tem vindo, aliás, a ser muito utilizada na investigação em educação é a observação. Esta tem assumido um papel de enorme evidência entre os processos de recolha de dados (Lopes, 2003) pois para além de permitir “caracterizar a situação educativa” (A. Estrela, 1994, p. 128) também possibilita um contacto mais direto com os fenómenos que ocorrem num determinado ambiente (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Afonso e Agostinho (2008):

A observação é uma técnica de avaliação que permite a recolha de dados com a maior fidelidade possível. Com a observação identificam-se as formas habituais ou não habituais de intervenção, isto é, avaliar os comportamentos, atitudes, interesses e níveis de desempenho dos alunos, e também do professor (p. 44).

Esta técnica quando é feita durante os momentos em que as crianças estão a realizar as atividades escolares, facilita a obtenção de dados sobre o que são capazes e não são capazes de fazer. Permite ainda, recolher informações acerca dos seus interesses e necessidades e obter dados relevantes através dos quais o professor percebe quais são as mudanças que deverão ocorrer dentro da sala de aula (Parente, 2002). Durante a prática pedagógica, o tipo de observação frequentemente utilizada é a de natureza participativa, que nas palavras de A. Estrela (1994) “constitui o principal suporte da estratégia de observação” (p. 63).

De acordo com Sousa (2005) este tipo de observação compreende a inserção do observador no interior da comunidade que pretende investigar, como se fosse um dos seus membros. Em contrapartida, Bell (2004) salienta que o observador tem de agir discretamente de maneira a não condicionar o comportamento normal do observado.

Lopes (2003) baseou-se nas ideias de Taylor e Bogdan (1984) para explicar, por suas palavras, o papel do observador participante. Segundo o autor, este tipo de

observador caracteriza-se por estabelecer os detalhes da investigação conforme a mesma vai avançando, o que pode tornar-se benéfico no sentido em que, na possibilidade de surgirem imprevistos, não haverá problema pois não existem planos pré-estabelecidos.

A utilização da observação participante permite alcançar uma visão mais aprofundada do contexto de intervenção, contribuindo assim, para uma maior perceção de algumas características relativas à turma, nomeadamente, no que concerne às suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem constituindo informação basilar sobre a qual assenta a prática e as demais decisões pedagógicas. A observação deverá ser por isso, “um exercício regular e constante a manter para a profissionalização docente” (Peterson, 2012, p. 86).

### **2.2.3. Notas de campo**

Outro dos instrumentos metodológicos utilizados no decorrer da investigação-ação são as notas de campo. Esta técnica é sobretudo produto da observação realizada em contexto educativo, que na verdade tem razão de o ser, já que observar significa a corroboração de uma dada evidência (Freixo, 2009).

As notas de campo correspondem a um registo escrito que deve ser elaborado dentro da sala de aula e têm como principal intuito assinalar “um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), é frequente que após uma observação o investigador escreva o que observou, elaborando “uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas” e ainda registando “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem” (p. 150). Estes registos ou anotações constituem as designadas notas de campo, que devem ser “simplesmente claras e completas” (p. 152).

Bell (2004) refere que as notas de campo resultantes da observação exigem do observador tempo e a sua interpretação requer mais tempo ainda. De acordo com o mesmo autor a observação (independentemente de ser participante ou não), tem como principal função a análise e o registo objetivo daquilo que é observado e numa fase posterior, a interpretação da informação recolhida (*Ibidem*).

Desta forma, o recurso a esta técnica é essencial para a obtenção de determinadas informações que se tornam pertinentes num dado momento da intervenção

educativa, quer sejam ideias, sugestões, conversas entre pares, dúvidas, partilhas de experiências, registo de comportamentos manifestados ou momentos vivenciados pelos alunos. A partir da análise e interpretação destes registos o professor poderá refletir melhor acerca dos aspetos que decorreram menos bem, impulsionando a procura de alternativas mais adequadas a cada situação.

A utilização deste tipo de instrumento metodológico pode “originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” e a “visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 150-151).

#### **2.2.4. Análise documental**

A análise documental pressupõe a pesquisa atenta de documentação (Coutinho et al., 2009). Neste tipo de análise, o investigador foca a sua atenção em certas informações recolhidas de documentos e registos, onde estão presentes factos relativos a um determinado assunto ou época (Alves, 2012).

Esta técnica pode incidir nos registos produzidos pelos alunos tanto a nível dos exercícios feitos no caderno como também nas fichas de trabalho e de consolidação de conhecimentos realizados pelos alunos. Segundo Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. O *corpus* da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança” (p. 92).

Além dos registos dos alunos, torna-se fundamental analisar outros documentos de cariz formal, como por exemplo, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Turma (PAT) e o Plano Individual do Aluno (PIA). O estudo destes documentos permite um maior conhecimento acerca da escola, assim como, do contexto familiar em que estão inseridos os alunos. Desta forma, possibilita compreender determinadas características que podem justificar algumas atitudes e comportamentos apresentados pela turma.

É de destacar ainda, a relevância da análise do PIA, pois como diz respeito a um ficheiro individual, inclui informação importante de cada aluno, nomeadamente, “relatórios psicológicos, registos de todos os testes, registo de frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informações acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 182) e que

por isso, podem acrescentar alguma informação significativa àquelas que foram recolhidas durante a ação pedagógica.

### **2.2.5. Registos fotográficos**

Segundo Máximo-Esteves (2008) os docentes baseiam-se muitas vezes na análise das fotografias para registar as suas inferências, utilizando “a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem” (p. 91). Os registos fotográficos incluem informação visual que, numa fase posterior, poderão ser analisados e reanalisados sem que seja necessário despende muito tempo (*Ibidem*).

Para Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Este tipo de registo possibilita, para além do que já foi mencionado, ilustrar e demonstrar (Bogdan & Biklen, 1994) o que foi realizado durante a concretização de uma determinada atividade.

### **2.3. Pressupostos metodológicos inerentes à prática *in loco***

Face às exigências da educação nos dias de hoje e à complexidade do processo de ensino/aprendizagem, é fundamental que o professor atue, cada vez mais, como interveniente responsável por conceber situações que tenham como principal intuito a aquisição de novos aprendizados (Salvador, 2000). Deste modo, torna-se crucial que o docente diversifique os mecanismos de ensino a aplicar durante a dinamização das aulas, de forma a possibilitar a todos os alunos “um maior leque de vias de acesso” à aprendizagem (Cortesão & Torres, 1983, p. 60).

Efetivar a ação educativa segundo estes parâmetros, implica na perspetiva de Lopes e Silva (2010) que os professores usufruam de “elevados níveis de flexibilidade para adaptarem recursos e estratégias e para alterarem o clima da sala de aula tradicional” (p. XX). Neste sentido são apresentados de seguida, os pressupostos metodológicos que foram adotados tendo em vista o respeito por estes ideais e que são, no meu entender, a chave para uma educação que tem como foco o êxito escolar dos alunos.

### 2.3.1. Diferenciação pedagógica: um caminho para o sucesso escolar

É essencial, nos dias de hoje, que o docente perceba a importância de utilizar estratégias de diferenciação dentro da sua sala de aula, já que deste modo “torna-se um facilitador da aprendizagem e um colaborador para com os alunos” (Heacox, 2006, p. 18). Muitos professores têm plena consciência da diversidade que existe na sua turma, nomeadamente, no que toca às necessidades, estilos, interesses e motivações da aprendizagem de cada um dos seus alunos (Heacox, 2006).

Os docentes sabem que ao utilizar a diferenciação nas atividades que desenvolvem em sala de aula, tendo por base as diferenças pessoais de cada aluno, podem conseqüentemente ampliar as probabilidades de todos alcançarem o sucesso escolar (Heacox, 2006).

Neste propósito, a diferenciação pedagógica “passa por organizar as actividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontando com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, 1997, p. 14). A diferenciação implica a escolha de caminhos necessariamente distintos com vista ao sucesso de todos os alunos (Abrantes, 2001).

Mas para aplicar uma pedagogia diferenciada tem de ser notória a cooperação contínua do professor com a turma de maneira a aprimorar os momentos de aprendizagem para que cada um dos alunos beneficie desses momentos de forma eficaz (Tomlinson, 2008). Por esta razão, é fundamental que professores e alunos atuem em consonância, colaborando reciprocamente e respeitando o ritmo de trabalho de cada um (Alemany, Majós & Giménez, 2000).

Nesta sequência de ideias, Tomlinson (2008) refere que esta metodologia de ensino é dinâmica, uma vez que, os docentes procuram compreender a relação que existe entre o aluno e a aprendizagem e realizam, a partir daí, os ajustes necessários. E mesmo que esta relação não se mostre a mais adequada, o professor, poderá sempre fazer ajustes de modo continuado e progressivo.

A pedagogia diferenciada contraria o ensino que consiste em atribuir a mesma tarefa a todos os alunos (*Ibidem*), pois a “diferenciação do ensino significa inevitavelmente *romper com uma forma de equidade*, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes actividades diferentes, julgá-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades” (Perrenoud, 2001, p. 51).

Assim, diferenciar não pressupõe que cada aluno realize uma tarefa distinta, mas sim que o professor realize uma gestão flexível e apropriada das atividades a serem realizadas pelos discentes, tendo em conta o grau de dificuldade das mesmas e a aprendizagem que se pretende que os alunos alcancem, permitindo desta forma, que todos os alunos encarem a aprendizagem como um processo significativo e satisfatório (Tomlinson & Allan, 2002).

É nesta perspetiva que o professor deverá conceber “o currículo como projecto contextualizado e diferenciado, ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural dos indivíduos” (Roldão, 1999, p. 38). A mudança está essencialmente ao encargo do docente, pois é ele que tem em mãos as práticas e os dispositivos pedagógicos e didáticos que permitem diferenciar o ensino (Perrenuod, 2000).

### **2.3.2. Aprendizagem cooperativa: uma estratégia inclusiva**

É importante que a escola demonstre aos alunos que as aprendizagens são muito mais ricas quando compartilhadas com os outros, onde a procura pelo conhecimento é emergente de uma aventura onde todos são vencedores. É neste sentido, que surge o modelo de aprendizagem cooperativa, cuja origem remonta à Grécia Antiga e cujos desenvolvimentos iniciaram-se com o trabalho de psicólogos ligados à educação e pedagogos do começo do século XX (Arends, 1997).

Segundo Lopes e Silva (2009) “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Para Arends (1997) esta aprendizagem contempla algumas características, tais como: os grupos geralmente agregam alunos com grandes, médias e poucas capacidades; os grupos são formados por alunos com diferentes raças e géneros e a recompensa é para todos os elementos do grupo e não para apenas um.

Ao trabalharem em grupo, os discentes estão mais aptos a realizar as aprendizagens, aprendendo com os seus erros. Os momentos de comunicação que estabelecem ao trabalharem em grupo, podem auxiliá-los a atingirem os objetivos pretendidos para essa atividade (Nuthall, citado por Lopes & Silva, 2010). Ao cooperarem, os alunos trabalham para poder alcançar objetivos comuns e resultados favoráveis para todos os elementos do grupo (Lopes & Silva, 2010).

A cooperação assume um caráter inclusivo na medida em que a formação dos pares ou grupos de trabalho deve ter em vista a junção de alunos com diferentes níveis de rendimento e necessidades (incluindo os alunos com necessidades educativas especiais) permitindo conciliar os conhecimentos de cada um para a resolução de uma determinada atividade (Correia, 2008).

Leitão (2006) é da mesma opinião referindo que

a aprendizagem cooperativa assume todo o seu valor e plenitude exactamente porque se coloca numa perspectiva de inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos discentes e no esforço de incentivar as interacções aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mutua no seio da comunidade de aprendizagens (pp. 34-35).

Este tipo de aprendizagem é intimamente mais complexa do que a aprendizagem apoiada na competição ou no individualismo, pois implica que os discentes aprendam não só os conteúdos programáticos mas também que estabeleçam relações interpessoais e grupais, indispensáveis para serem considerados como parte integrante de um grupo (Lopes & Silva, 2009).

Para Sanches (2005), a partir do trabalho cooperativo, a competição desaparece para dar lugar à cooperação, valorizando o grupo no seu todo. Assim, eleva-se o desempenho escolar, a relação entre os alunos e as aptidões sociais. A mesma autora refere ainda que “quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima *não se pode ter sucesso sem os outros*” (p. 134).

É com vista neste pressuposto que o professor deverá ter a preocupação e a função de preparar atividades que impliquem cooperação entre os alunos com vista à inclusão e partilha de saberes (ME, 2001) e que permitam dar destaque às capacidades de cada discente (Tomlinson & Allan, 2002).

Assim, como pudemos constatar a cooperação é muito mais do que realizar atividades em grupo (Bessa, citado por Valdares & Moreira, 2009) e como tal, é apresentado de seguida um quadro onde se sintetiza isso mesmo. Assim sendo, na coluna da esquerda é realizada uma síntese de todos os aspetos característicos da aprendizagem cooperativa, enquanto na coluna da direita, são apresentados os pontos que caracterizam os grupos de trabalho tradicionais e que se opõem ao verdadeiro sentido do trabalho em cooperação (Quadro 2).

**Quadro 2.** Grupos de trabalho cooperativo versus grupos de trabalho tradicionais (adaptado de Johnson & Johnson, 1989 citados por Valdares & Moreira, 2009, p. 101).

Grupos de trabalho cooperativo	Grupos de trabalho tradicionais
Interdependência positiva	Não há interdependência ou há uma interdependência negativa
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual
Procura da heterogeneidade	Procura da homogeneidade
Liderança partilhada	Sem liderança ou com um líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua sustentabilidade	Ênfase na tarefa
Ensino direto de habilidades sociais	É assumida a existência de habilidades sociais pelo que se ignora o seu ensino
O professor observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo
O grupo monitoriza a sua produtividade	O grupo não monitoriza a sua atividade

Como é possível verificar através do quadro acima, a aprendizagem cooperativa tem em vista a heterogeneidade dos alunos, onde há uma distribuição de tarefas e partilha de responsabilidades, e em que todos têm um papel ativo na concretização da atividade. Nesta aprendizagem o professor desempenha um papel interventivo, preocupando-se com o que está sendo realizado pelo grupo.

Em oposição a esta, é apresentada a organização dos grupos tradicionais, cuja formação não respeita a heterogeneidade dos alunos, onde não existe distribuição de tarefas nem partilha de responsabilidade. Não há preocupação pela aprendizagem conjunta e o professor mantém-se à distância do trabalho realizado (Johnson & Johnson, citados por Valdares & Moreira, 2009).

### **2.3.3. Aprendizagem pela participação/ação: o aluno no centro da aprendizagem**

A aprendizagem pela participação caracteriza-se pela rutura com os métodos mais tradicionais, em que o grande foco, é a transmissão de conhecimentos (Gambôa, 2011) convidando “mais à passividade do que ao movimento” (Sousa, 2003, p. 135).

Este tipo de pedagogia caracteriza-se pelo envolvimento ativo da criança na atividade e na construção do seu conhecimento, enquanto ser capaz (Gambôa, 2011). Sousa (2003) vai ao encontro do que refere Gambôa (2011) mencionando que “actualmente, pretende-se que a criança deixe de ser espectador para passar a ser actor-figura activa e dinâmica de primeiro plano na cena rica de movimento na sua educação” (p. 135).

A participação dos alunos nas atividades realizadas dentro da sala de aula cativa o seu interesse (Estanqueiro, 2010) e motiva-os a querer saber mais e a procurar soluções para os desafios que são propostos. Assim sendo, pode-se considerar que a aprendizagem acontece quando os indivíduos são implicados em situações que lhes permitem agir e interagir (Antonello, 2006).

Deste modo, ao utilizar esta metodologia de trabalho, o professor terá como papel primordial auxiliar o aluno na seleção e organização de informações e ainda, ajudá-lo a refletir acerca da realidade que o rodeia, fomentando assim, “a sua autonomia no processo de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 40). É fundamental, neste sentido, que o professor circule pela sala para verificar se todos os alunos estão a conseguir resolver a atividade que têm em mãos e ainda, para dar o *feedback* e apoio individualizado (Lopes & Silva, 2010) com uma atenção especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), considerando as eventuais adaptações propostas no Plano Educativo Individual (PEI).

Com efeito, torna-se pertinente compreender que aprender é

um processo que se inicia a partir do contacto e/ou do confronto entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais preexistentes; entre si e os outros com os quais se partilham vivências e actividades (Cosme & Trindade, 2002, p. 39).

Segundo a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (2004), é importante que a educação escolar possibilite aos alunos o acesso às diversas atividades que envolvam diferentes experiências, tendo por base uma aprendizagem ativa. Este método pressupõe que os discentes tenham um maior contacto com situações estimulantes na escola, nomeadamente, atividade física, manuseio de materiais e meios didáticos e atividades de descoberta sucessiva de novos saberes. Tal implica a criação de projetos resultantes do quotidiano dos mesmos e de atividades de carácter exploratório (*Ibidem*).

É importante referir que o professor ao desenvolver qualquer atividade, deverá partir dos conhecimentos prévios, já que os alunos aprendem melhor quando conseguem efetuar uma articulação entre as aprendizagens anteriores e os conhecimentos novos (Estanqueiro, 2010), conduzindo-os a realizar aprendizagens significativas, em que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (Valdares & Moreira, p. 30).

#### **2.3.4. O jogo: um meio potencializador de aprendizagens significativas**

Desde os primórdios da civilização grega e romana que se constatou a relevância da atividade lúdica na educação infantil (Caldeira, 2009). Relativamente, à sua utilização existe uma grande questão inerente e que está relacionada com o facto de ser considerada uma ação exclusiva da infância, havendo uma “suposta neutralidade ou assepsia da experiência lúdica” (Jares, 2007, p. 15).

A maioria dos educadores de infância reconhece a utilidade do jogo para o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos. Todavia, tem-se assistido a uma grande resistência por parte de certos profissionais de educação de outros níveis de ensino à utilização do jogo nas suas aulas. Alguns consideram que a utilidade do jogo só é aplicável, ao caso da educação de infância, nível em que é muito utilizado em oposição ao Ensino Básico, onde a sua utilização tende a ser residual (*Ibidem*).

Neste sentido, é de realçar o benefício educativo do jogo em todas as idades, reconhecendo-o como fulcral no bem-estar físico e no desenvolvimento psicológico (Jares, 2007). Delmine e Vermeulen (2001) corroboram as palavras de Jares (2007) ao afirmarem que o jogo é fundamental ao crescimento estável do ser humano.

O recurso ao jogo em contexto de sala de aula possibilita aos alunos aprender de uma forma divertida e dinâmica, ao mesmo tempo que criam laços afetivos com os colegas da turma e desenvolvem competências cooperativas e de raciocínio. Ao jogar, a criança entrega-se às aprendizagens a ele inerente, pois proporciona-lhe “grande prazer e satisfação (...) que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica” (Sousa, 2003, p. 152).

Este tipo de estratégia poderá ser utilizado para motivar os alunos na introdução de novos conteúdos, na revisão de outros, assim como na consolidação de temas já abordados e estudados (Caldeira, 2009). Seguindo esta linha de pensamento, Wassermann (1994) define o jogo como sendo um recurso que permite aos alunos a

aprendizagem dos conteúdos escolares de uma forma inteligente e refletida, fazendo-os desenvolver o pensamento à medida que vão tentando resolver os desafios que o jogo oferece. Esta atividade lúdica desenvolve-se, geralmente, em grupos em que os discentes cooperam mutuamente.

De acordo com Dias (2005), através do jogo coletivo

a criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância. Assim, como os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu desenvolvimento integral (p. 126).

Então podemos partir do pressuposto que, a atividade lúdica é caracterizada por um nível de estimulação que possibilita o desenvolvimento das dimensões psicológicas e relacionais (Manes, 2005). Caldeira (2009) vai ao encontro da ideia de Manes (2005), salientando que o jogo pode ser considerado como um meio que possibilita o desenvolvimento de “um agir - pensar com lógica e critério de forma a permitir às crianças conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais” (p. 51).

O autor acrescenta ainda que, enquanto agentes ativos, os alunos decidem, resolvem dilemas, contribuindo para o progresso intelectual e para a sua formação enquanto cidadãos (*Ibidem*). É fundamental que os alunos que frequentam o Ensino Básico contactem com este tipo de atividade, pois esta constitui uma estratégia promotora de aprendizagens de foro pessoal e social, relacionadas com o cumprimento de normas.

### **2.3.5. Pedagogia com base no questionamento e no diálogo: aprender questionando, respondendo e comunicando**

Uma vez que o ensino tem sofrido alterações ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais centrado no aluno e assumindo um carácter construtivista, torna-se fundamental que o professor organize práticas de aprendizagem que impliquem o aluno na construção do seu conhecimento, sendo que estas se caracterizam também pela aplicação de questões de forma frequente e intencional (Lopes & Silva, 2010).

Nas salas de aula, as perguntas dos professores são definidas como sinais ou estímulos de ensino que transmitem aos alunos os elementos de conteúdo a ser aprendido e as indicações para o que estão a fazer e como devem fazê-lo e variam de acordo com as intenções com que o professor as formula (*Ibidem*, pp. 259-260).

Logo, as questões são elaboradas propositadamente, tendo como intenção avaliar uma determinada aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Os professores ao privilegiar dentro da sala de aula momentos de discussão coletiva, de questionamento e de diálogo acerca dos conteúdos ou de outras temáticas do interesse dos alunos, podem auxiliá-los a consolidar o seu raciocínio acerca desses mesmos assuntos (Arends, 1997).

E, segundo o mesmo autor, é através deste procedimento que os alunos irão complementar os saberes prévios que detém, permitindo-os adicionar a estes saberes a nova informação que está a ser estudada, produzir estruturas mentais mais completas e perceber relações mais complexas (Arends, 1997).

No entanto, este processo de questionamento, que tem vindo a ser alvo de reflexão, não é importante apenas em momentos de grande grupo e como tal, torna-se essencial abordar o conceito de “autoquestionamento”, que segundo Lopes e Silva (2010) corresponde a uma sequência de perguntas formuladas propositadamente pelo próprio leitor com vista a uma maior compreensão do texto que está a ser lido. Ao realizar este exercício, que também pode ser utilizado para antecipar o assunto central do texto, o educando é estimulado a “formular, pensar, prever, investigar e responder a perguntas que satisfaçam a sua curiosidade sobre o que está a ler” (*Ibidem*, p. 93).

De acordo com Vieira e Vieira (2005), certos autores apontam para o facto de alguns professores fazerem questões com o intuito de estimular a participação e a comunicação dos educandos em momentos de diálogo. Estanqueiro (2010) concorda com esta ideia e acrescenta que a comunicação estabelecida entre o professor e os alunos e os alunos entre si viabiliza uma maior predisposição para aprender.

Vieira e Vieira (2005) salientam que a interação desenvolvida entre aluno-professor nos momentos de diálogo envolve dois tipos de questões: as questões abertas e as questões fechadas. As primeiras são formuladas com o objetivo de motivar o educando a pensar e conseqüentemente, desenvolver o seu pensamento. Estas envolvem desafios e permitem várias respostas. As segundas pressupõem apenas uma resposta e têm em vista o desenvolvimento de competências de pensamento menos elevadas em termos cognitivos.

Na perspectiva de Vygotsky o ensino eficaz implica ir mais além do “desenvolvimento cognitivo actual do aluno” (p. 31). Piaget e Bruner são da mesma opinião e salientam a relevância de facultar aos alunos atividades que os desafiem. “*Significa isto que um estudante não deve ser confrontado apenas com questões de rotina, triviais e repetitivas*” (Valdares & Moreira, 2009, p. 31).

Por conseguinte, a atuação do professor revela-se de extrema importância na construção de ambientes cognitivos estimulantes, nomeadamente através da estruturação de interações entre o professor-aluno e aluno-aluno, de modo a proporcionar aprendizagens significativas que possibilitem alcançar a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Esta zona é definida como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1988, p. 97).

Considerando a importância da ZDP, o professor deverá promover a participação dos alunos em debates, discussões e reflexões que permitam relacionar novas competências, tendo como suporte experiências anteriores ampliadas e enriquecidas. Este envolvimento só é possível mediante um clima de sala de aula estimulante e positivo que possibilite conexões significativas e relevantes para os alunos. Com efeito, para que se institua um clima positivo dentro da sala de aula é imprescindível a construção de uma ótima interação entre o docente e os educandos (Morgado, 2004).

### Capítulo III – A Prática *in loco*

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida.

Arends (1997, p. XV)



### **Capítulo III – A Prática *in loco* - Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Este capítulo é todo ele referente ao estágio pedagógico que decorreu no 1.º CEB. O capítulo se inicia com uma contextualização (do meio, da instituição, da sala e da turma). De seguida, é apresentado o estágio pedagógico propriamente dito, onde são focadas as problemáticas levantadas, ou seja, as questões da investigação-ação sendo também expostas as atividades desenvolvidas nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, enriquecidas com algumas inferências reflexivas e comentários expressados pelos alunos no decorrer dessas atividades. Na sequência é apresentada a avaliação global das aprendizagens realizadas pela turma.

Posteriormente é feita uma síntese explicativa acerca das questões levantadas ao longo do estágio pedagógico e das estratégias utilizadas tendo em vista a obtenção de respostas a essas mesmas questões.

Para finalizar é mencionada a atividade realizada com a comunidade educativa designada de “Circuito de Jogos Tradicionais” e ainda, a reflexão final acerca do trabalho desenvolvido ao longo do percurso de intervenção pedagógica.

#### **3.1. Contextualização**

Falar de escola enquanto instituição que visa o desenvolvimento integral dos alunos pressupõe o conhecimento do meio que a envolve, tendo como propósito, responder de forma eficaz e adequada às necessidades de cada educando, na medida em a sua atuação na escola sofre influência tanto da família como da sociedade à qual pertence. Como refere Gallart (1999):

o desenvolvimento do indivíduo se dá na interação entre a bagagem biológico-hereditária e a bagagem cultural própria do grupo que acolhe o ser humano, mediado, em primeira instância, pelos seus responsáveis mais próximos e, em uma dimensão mais ampla, pelas instituições, pelos valores e pela organização social da qual esse grupo faz parte (pp. 141-142).

Além do meio envolvente, torna-se relevante compreender em que vias a conduta educativa dos alunos se processa e por essa razão, esta contextualização

engloba também a caracterização da instituição educativa (incluindo uma abordagem ao PEE), da sala e da turma.

Assim, no que respeita à caracterização do meio e da EB1/PE da Corujeira, esta é resultante da análise documental realizada ao PEE (Apêndice 1). No que concerne à explanação das características da sala e da turma, estas advêm da informação fornecida pela professora cooperante e do contacto direto com os alunos. Importa frisar, que as informações mais pormenorizadas acerca de cada aluno e dos seus agregados familiares surgem da análise do PAT, sendo efetuada apenas uma breve menção ao mesmo, uma vez que se encontrava em fase de construção.

É de realçar ainda, que recorri ao PIA para analisar as avaliações de cada aluno (dando particular destaque para as dificuldades manifestadas e potencialidades assinaladas em cada uma das áreas curriculares) e aferir quais deles usufruem de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) e educação especial.

### **3.1.1. O meio envolvente**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Corujeira está situada na zona norte da freguesia do Campanário, no sítio da Corujeira. A freguesia do Campanário que antigamente pertencia ao concelho de Câmara de Lobos passou a integrar o concelho da Ribeira Brava em 1914, data em que o concelho foi criado. Esta freguesia encontra-se localizada entre a Quinta Grande e a Ribeira Brava, sendo habitada por 4735 residentes, segundo os censos de 2011.

Campanário está dividido em 32 sítios e usufrui de bons acessos rodoviários e de uma rede de transportes públicos. A ocupação da população resume-se, essencialmente, à construção civil, à carpintaria e à agricultura para o setor masculino e à vida doméstica, ao bordado e ao trabalho por conta de outrem para o setor feminino.

Relativamente às atividades predominantes, tem-se assistido a uma afluência cada vez maior ao setor agrícola devido ao aumento do desemprego, havendo desta forma, um retrocesso noutros setores económicos. No setor de construção civil/indústria subsistem pequenas e médias empresas como carpintarias, fábrica de blocos, pintura, alumínio, oficinas de mecânica e bate-chapas, pertencentes na maioria, a indivíduos naturais da freguesia.

No setor do comércio destacam-se bares/snack-bares, restaurantes, padarias, mercearias, talho, lojas tipo “Bazar” e *stand* de automóveis. No âmbito do turismo é de referir que há apenas uma casa de turismo rural onde os turistas podem pernoitar.

No Campanário funcionam ainda outros serviços e instituições que são fundamentais para a população local, nomeadamente, uma igreja, algumas capelas, três escolas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar, uma creche, uma escola do 2.º e 3.º Ciclos, um campo de futebol, uma associação desportiva, uma farmácia, um cabeleireiro, um posto de combustíveis e um centro cívico que integra o Centro de Saúde, a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, a Segurança Social e um Lar de Dia.

No que respeita à ocupação dos tempos livres, a freguesia oferece diversas atividades culturais, desportivas e recreativas através de várias entidades como a Casa do Povo, a Associação Desportiva e Cultural e a Câmara Municipal da Ribeira Brava.

Importa acrescentar que o ambiente que envolve a EB1/PE da Corujeira tem preeminência rural, apesar da existência de alguma atividade industrial. Em redor da instituição existe um pequeno comércio, que se resume basicamente, a uma mercearia, a uma padaria e a um bar.

### 3.1.2. A Escola Básica com Pré-Escolar da Corujeira

A EB1/PE da Corujeira é um estabelecimento educativo de natureza pública que foi remodelado no ano letivo 2003/2004 com o propósito de ampliar o seu funcionamento para um regime de escolas a tempo inteiro. É um edifício composto por dois pisos, apresenta uma pequena área de recreio e encontra-se rodeado por alguma vedação e por imensos terrenos, muitos deles em estado baldio (Figura 2).

**Figura 2.** EB1/PE da Corujeira.



Em termos de recursos físicos, a escola possui uma sala para a Educação Pré-Escolar, duas salas para as atividades curriculares, três salas para as atividades de enriquecimento curricular, uma sala multiusos (que é utilizada para o atendimento aos pais, para o apoio pedagógico e também como sala de professores, bem como sala de

recreio em dias de chuva), um salão onde funciona a biblioteca e onde são realizadas exposições e comemorações festivas, um gabinete de apoio administrativo, um gabinete do diretor, um balneário de apoio à Pré, cinco instalações sanitárias, das quais uma é adaptada para crianças com deficiência motora, uma para as raparigas, outra para os rapazes e as últimas duas reservadas para o pessoal docente e não docente. Comporta ainda, um refeitório, uma cozinha com uma dispensa, um pátio sem cobertura e duas arrecadações. No exterior existe um campo de jogos utilizado para a prática desportiva e ocupação dos tempos livres.

É de ressaltar que, embora o edifício tenha sido remodelado há relativamente pouco tempo, não usufrui de elevadores nem de rampas, o que dificulta o acesso de crianças portadoras de deficiência. Apesar de não existirem no presente ano letivo crianças que necessitem de condições especiais, não invalida que nos próximos anos não seja necessário o acesso a estes recursos.

A escola é administrada por um diretor cuja função é coadjuvada por uma subdiretora. No presente ano letivo, frequentam a escola 83 alunos, distribuídos por quatro turmas de 1.º CEB e uma de Educação Pré-Escolar. O corpo docente é composto por duas educadoras de infância, seis professores de 1.º Ciclo e oito professores responsáveis pelas áreas de enriquecimento curricular. Em termos de pessoal não docente, neste estabelecimento de ensino exercem funções três assistentes operacionais, duas ajudantes de ação socioeducativa na Educação Pré-Escolar, uma assistente técnica, uma técnica superior de 2.ª classe, duas cozinheiras e um jardineiro que também exerce funções nas restantes escolas do concelho.

Segundo o PEE (2012-2016), a maioria dos pais demonstra interesse pela vida escolar dos filhos, deslocando-se frequentemente à escola para estarem a par da situação escolar dos seus educandos e para participar em atividades pontuais. Em contrapartida, existe uma minoria menos preocupada em acompanhar o progresso das aprendizagens realizadas pelos seus filhos. Importa salientar que, devido à conjuntura económica do país, muitos pais encontram-se no desemprego e tal infortúnio reflete-se no número de discentes que usufrui do apoio de ação social escolar.

Relativamente ao regime de funcionamento deste estabelecimento, este processa-se entre as 8h30m e as 18h30m, considerando que possui o regime de escolas a tempo inteiro e que por isso, se desenvolve em duas opções distintas apresentadas de seguida (Quadro 3).

**Quadro 3.** Horário de funcionamento da EB1/PE da Corujeira.

Pré-Escolar	1.º CEB			
8h30m às 18h30m	Opção 1	Atividades Curriculares (AC)	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	Ocupação dos Tempos Livres (OTL)
		8h30m às 13h30m	14h30m às 18h00m	13h30m às 14h30m 18h00m às 18h30m
	Opção 2	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	Atividades Curriculares (AC)	Ocupação dos Tempos Livres (OTL)
		9h00m às 12h30m	13h30m às 18h30m	8h30m às 9h30m 12h30m às 13h30m

### 3.1.3. O Projeto Educativo de Escola

A escola como instituição autónoma e responsável compreende um conjunto de responsabilidades relativas a toda a comunidade educativa, com principal foco nos alunos. Como tal, tem necessidade de as patentear num documento, que inclui ainda situações problemáticas, medidas para as solucionar e informações pertinentes relativas ao núcleo que a envolve. Este documento denominado de PEE, assume por isso, “o papel de organizador da diversidade, estruturante de uma identidade e de apoio a uma singularidade criativa e dinâmica” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 48).

O PEE da EB1/PE da Corujeira intitulado “Construindo Saberes...” norteia o quotidiano desta instituição num período de quatro anos letivos (2012-2016) e tem como missão contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, fomentando a aquisição de atitudes cooperativas, noções de civismo e solidariedade, de acordo com uma permanente consciencialização das liberdades individuais coletivas. Além disso, tem como visão ser uma escola que oferece uma educação pública de qualidade e fundamentada no respeito (PEE, 2012-2016).

Este documento procura “desenvolver uma política educativa que privilegie o contributo de toda a comunidade educativa, na tarefa de identificação de problemas existentes na Escola e de estratégias tendentes à sua resolução” (*Ibidem*, p. 4).

Deste modo, como problemáticas às quais a instituição visa dar resposta posso destacar, a título de exemplo: obtenção de rendimento escolar na totalidade das áreas do currículo; melhoria das classificações tanto nos testes intermédias como nos exames nacionais e diminuição da indisciplina. Com vista a solucionar estes problemas, o PEE explana uma panóplia de estratégias de ação, das quais importa ressaltar: “realização de projetos no âmbito das áreas de Português e Matemática; reforço dos apoios individuais (APA e apoio individualizado especializado); registo/informação aos pais dos comportamentos dos alunos” (*Ibidem*, p. 11).

Esta escola tem como principais prioridades a realização de atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências no que concerne às áreas de Português e Matemática e a formação de cidadãos plenamente competentes para a vida em sociedade. Estes desígnios são orientados por diversos objetivos, sendo eles relativos à promoção da formação pessoal social, ao desenvolvimento das áreas curriculares, à fomentação da capacidade investigativa dos educandos, à divulgação dos trabalhos realizados pelos mesmos e ao desenvolvimento de estratégias para auxiliar os alunos com mais dificuldades de modo a fazê-los acompanhar o percurso regular.

Relativamente à avaliação do PEE, esta é efetivada quantitativa e qualitativamente através de “diálogos informais, análise documental: avaliação interna; projetos desenvolvidos; teste intermédios; exames nacionais e ainda análise dos comportamentos” tendo como indicadores primordiais a “eficiência: relação entre os resultados alcançados e os recursos” e a “eficácia: afinidade entre as atividades programadas e os efeitos previstos” (*Ibidem*, p. 6).

Estes foram os pontos que mereceram, a meu ver, especial atenção e que de alguma forma contribuíram para orientar a minha intervenção, tendo em conta que este estabelecimento de ensino tem como principal propósito envolver toda a comunidade educativa num trabalho conjunto em prol do sucesso educativo de todos os discentes. Assim, importa elucidar que

não se pode conceber a escola como uma instituição que escolhe e promove só aqueles alunos que, por razões várias, têm mais facilidade de entender as propostas pedagógicas que lhes são oferecidas. Pelo contrário, a escola tem de «promover todos e cada um», tem de fomentar o êxito através do êxito, tem de valorizar as diferenças detectadas nos seus alunos, utilizando-as como uma fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático (Cortesão & Torres, 1983, p. 9).

### 3.1.4. A sala do 3.º A

Uma sala de aula deve ser entendida como espaço acolhedor livre, de interação do grupo formado por (crianças) alunos e professor, todos diferentes entre si do ponto de vista intelectual, social (...) com o objectivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos (Peterson, 2012, p. 78).

A sala do 3.º A é muito acolhedora, não sendo muito grande, o que facilita a interação entre a docente e os alunos. Esta sala está situada no 2.º piso e é partilhada com o 4.º ano, que a ocupa no turno da manhã. É provida de três janelas que estão situadas apenas numa das paredes, ocupando praticamente toda a sua largura. Apesar de oferecerem muita iluminação é necessário cobri-las por cortinas, pois a luminosidade impede que os alunos vejam o quadro.

Na parede em frente a esta encontra-se a porta de entrada que está direccionada para o corredor existente no interior da escola. A sala está equipada com 20 mesas e cadeiras individuais que são destinadas a cada aluno e estão organizadas em quatro filas, estando dispostas de forma tradicional.

A sala agrega ainda uma secretária para a docente titular que é acompanhada por uma mesa de pequenas dimensões que é utilizada para a colocação de alguns materiais. Na parede em frente às mesas dos alunos existe um quadro negro e uma mesa que raramente é utilizada, bem como um lavatório. O lavatório atrás mencionado encontra-se atrás da porta de acesso à sala e está inutilizável. Na parede oposta às janelas estão fixados três placares de cortiça, onde estão expostos os trabalhos dos alunos de 3.º e 4.º ano e afixados outros documentos tal como o quadro de comportamento, a tabela de avaliação da leitura e informações disponibilizadas pela docente.

Existem quatro armários no fundo da sala que são utilizados para guardar os ficheiros e materiais dos alunos e uma estante que também é utilizada para o mesmo fim. Para finalizar, existe uma mesa mesmo em frente a dois dos armários que é utilizada para colocação dos cadernos dos alunos (Figura 3 e Quadro 4).

**Figura 3.** Planta da sala do 3.ºA.**Quadro 4.** Legenda da planta da sala do 3.º A.

- |  |  |
|--|--|
| 1- Quadro negro                            | 8- Mesa para colocar material auxiliar |
| 2- Secretária da professora                | 9- Balde do lixo                       |
| 3- Estante                                 | 10- Mesa                               |
| 4- Armários                                | 11- Lavatório                          |
| 5- Mesa onde os alunos colocam os cadernos | 12- Placares                           |
| 6- Mesas dos alunos                        | 13- Janelas                            |
| 7- Cadeiras                                | 14- Porta                              |

Tanto as atividades curriculares como as atividades de enriquecimento curricular estão assinaladas e organizadas no horário de turma. Assim sendo, no turno da manhã os alunos beneficiam de atividades extracurriculares e durante o turno da tarde, de atividades curriculares orientadas pela docente Rosário Silva. Importa referir que este horário assume um carácter flexível, já que é gerido consoante as necessidades e

interesses das crianças. Para uma maior perceção é apresentado, logo de seguida, o horário da turma do 3.ºA (Quadro 5).

**Quadro 5.** Horário da turma do 3.º A.

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8.30 – 9.00	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
9.00 – 10.00	Estudos	Biblioteca	Clube Mat.	Estudos	Música
10.00 -11.00	EEFM	EP	Estudos	EEFM	Música
11.00 -11.30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11.30 -12.30	Inglês	Estudos	TIC	Inglês	Estudos
12.30 -13.30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13.30 – 14.30	Música	Português 1h	Português 2h	Matemática 1h	Matemática 1h
14.30-15.30	Português 1 h	EEFM		Português 1h	Português 1h
15.30 -16.00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16.00 -17.00	Português 30 min	Matemática 2,5h	Matemática 1,5h	Português 1h	Português 30 min
17.00 -18.30	Matemática 2h		Estudo do Meio 1h	Estudo do Meio 1,5 h	Estudo do Meio 2h

### 3.1.5. A turma do 3.º A

“Cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas” (Elias, 2008, p. 102) e como tal, torna-se pertinente caracterizar a turma com quem dinamizei as aulas durante o período de estágio. A turma do 3.º A é composta por um total de 20 alunos, dos quais seis são do género feminino e 14 do género masculino. As suas idades estão compreendidas entre os oito e os 10 anos e residem todos na freguesia do Campanário.

Os alunos acompanham a docente titular desde o 1.º ano de escolaridade, à exceção de quatro alunos que ingressaram nesta turma no presente ano letivo devido a retenções. No decorrer da observação e da interação com a turma, constatei que, no geral, os alunos são muito ativos, afetuosos, espontâneos e curiosos, contribuindo deste modo, para um bom clima educativo revestido de muita dinâmica e participação.

Importa salientar que, existe um aluno que demonstra alguma timidez e retração na sua interação com pessoas desconhecidas, e outro que mantém um certo afastamento na relação com a docente.

Os alunos, na sua generalidade, mantêm uma relação bastante positiva entre eles, destacando-se o espírito de interajuda, o respeito e a amizade. A relação da turma com a docente titular é caracterizada por muito respeito e cumplicidade, sendo por vezes, necessário alguma rigidez para o exercício da autoridade da professora, de modo a evitar situações de grande alvoroço que perturbem as aprendizagens dos alunos.

Relativamente às potencialidades da turma, posso destacar que é um grupo de crianças interessadas e com vontade de aprender, fazendo imensas perguntas sobre os diversos conteúdos abordados. São alunos abertos a novas aprendizagens e alguns deles são muito atentos e trabalhadores. Todavia, um pequeno grupo apresenta falta de hábitos de trabalho e de estudo, o que se repercute nas classificações dos seus trabalhos.

No que respeita ao comportamento, a maioria dos alunos apresenta um comportamento satisfatório, no entanto, existe um grupo que se destaca por manifestar comportamentos menos satisfatórios que interferem no normal funcionamento da aula, demonstrando alguma dificuldade em se concentrar e em cumprir as regras estabelecidas.

As aprendizagens, dentro da turma, ocorrem de forma heterogénea, uma vez que existem diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e dificuldades dissimilares. Dos vinte alunos que constituem a turma, sete deles usufruem de APA, sendo que um deles apresenta NEE e como tal, também beneficia de apoio de educação especial.

Em contrapartida, existem dois alunos que se destacam pelos seus excelentes resultados, desempenho nas atividades e domínio dos conteúdos trabalhados. Neste sentido, e para uma maior compreensão das características individuais de cada aluno, procedeu-se à elaboração de um quadro que reúne as informações resultantes da análise realizada ao PAT e aos PIAS. (Quadro 6).

**Quadro 6.** Caraterização individual dos alunos do 3.º A.

Alunos	Apreciação
D.V.	É uma aluna muito meiga e prestável. No entanto é pouco participativa, muito lenta na conclusão das suas tarefas e desorganizada. Manifesta dificuldades no português e na Matemática. Apresenta um comportamento satisfatório. Usufriui de APA.

F.S.	<p>É uma aluna participativa e muito organizada. Manifesta um excelente desempenho e domínio em todas as atividades curriculares e é muito autónoma. Revela sentido estético nas suas produções plásticas e é bem comportada.</p>
F.P.	<p>É um aluno trabalhador e persistente . Manifesta um excelente desempenho e domínio em todas as atividades curriculares, destacando-se na Matemática. É muito participativo e revela facilidade na expressão oral. Tem um comportamento satisfatório.</p>
J.G.	<p>É uma aluna muito sossegada, meiga e pouco participativa. É muito insegura e nem sempre expõe as dúvidas quando estas existem. Revela uma baixa autoestima e falta de confiança. Apesar das dificuldades que apresenta no português devido à dislexia, é muito esforçada. Tem um comportamento exemplar. A aluna tem NEE e como tal, usufrui do apoio da educação especial e de APA.</p>
J.P.	<p>É um aluno muito alegre e participativo, mas é muito desorganizado. Manifesta dificuldades na escrita e é muito irrequieto e falador, tendo por isso, um comportamento que necessita ser melhorado. Usufrui de APA.</p>
J.M.	<p>É um aluno muito comunicativo e simpático. Tem algumas dificuldades na matemática e no português. O seu comportamento é muito oscilante pois gosta muito de intervir não esperando, na maioria das vezes, a sua vez para falar.</p>
J. S.	<p>É um aluno que participa com muito interesse nas atividades desenvolvidas. É no entanto um pouco tímido e inseguro. Manifesta dificuldade na escrita de frases sendo muito repetitivo nas ideias e destaca-se na Matemática, onde revela um bom raciocínio. Tem um bom comportamento.</p>
J.A.	<p>É um aluno que revela imaturidade e pouco sentido de responsabilidade. É pouco participativo, mas é muito carinhoso. Tem dificuldades a nível da escrita e do cálculo mental. Necessita de apoio na concretização de algumas atividades, mostrando-se muito inseguro. Apresenta um comportamento satisfatório. Usufrui de APA.</p>
J.R.	<p>É um aluno que participa com entusiasmo em todas as atividades. É autónomo e organizado. Escreve com alguns erros ortográficos e apresenta dificuldades na resolução de operações por compensação e decomposição. Relativamente ao comportamento, gosta muito de conversar com o colega da frente, perturbando a aula.</p>
J.F.	<p>É um aluno extremamente tímido e por isso pouco participativo. Tem uma baixa autoestima e falta de confiança. Dá alguns erros ortográficos aquando da escrita das frases e manifesta dificuldades no cálculo mental. Apresenta um comportamento exemplar. Usufrui de APA.</p>

L.A.	É um aluno muito prestável e simpático. A sua área forte é a matemática, onde revela um razoável raciocínio e cálculo mental. No Português apresenta muita dificuldade na leitura e escrita de frases. Necessita de algum apoio aquando da concretização de algumas atividades. Apresenta um comportamento pouco satisfatório, já que é muito falador e irrequieto. Usufriui de APA.
L.G.	É uma aluna muito carinhosa, amorosa, muito aplicada e organizada. Apresenta dificuldades na escrita e no cálculo mental, no entanto, apesar das dificuldades é muito empenhada. É um pouco tímida e isso reflete-se na sua participação em situações de diálogo. Quando trabalha em grupo revela-se e parece outra criança, sendo muito participativa e por vezes faladora. No geral, apresenta um comportamento satisfatório. Usufriui de APA.
L.C.	É uma aluna muito alegre, sociável, participativa e prestável. É autónoma na realização das suas tarefas. Possui um bom ritmo de aprendizagem em todas as áreas, não apresentando grandes dificuldades. É muito persistente e determinada. Apresenta um comportamento muito bom.
L.U.	É um aluno aplicado e que realiza todas as atividades solicitadas. No entanto, gosta de se manter à margem, não interagindo muito com a professora. Não apresenta grandes dificuldades em nenhuma das áreas curriculares. Em termos de comportamento, gosta muito de conversar com o colega do lado e de dar risadas.
L.R.	É um aluno muito participativo, empenhado e curioso. É autónomo na realização das suas tarefas, possuindo um bom ritmo de aprendizagem e domínio em todas as áreas. Tem um comportamento satisfatório, apesar de algumas vezes ser necessário chamar-lhe à atenção em relação à sua postura dentro da sala de aula.
M.S.	É um aluno muito alegre e respeitador. Revela algumas dificuldades na escrita, escrevendo com alguns erros ortográficos e na resolução de problemas matemáticos. Apresenta um comportamento exemplar.
M.C.	É um aluno muito prestável, revelando um espírito de interajuda muito grande. É autónomo na concretização das suas tarefas, possuindo um bom ritmo de aprendizagem destacando-se na matemática. No português escreve com alguns erros ortográficos. Tem um comportamento satisfatório.
M.A.	É uma aluna bastante carinhosa e expressiva, destacando-se por isso, na leitura de textos. Apresenta algumas dificuldades na escrita de textos, dando alguns erros ortográficos. Na matemática tem algumas dificuldades na resolução de situações problemáticas. Tem um comportamento satisfatório.
O.J.	É um aluno organizado e autónomo mas muito lento na conclusão das suas tarefas, revelando ainda alguma insegurança. Revela um ritmo de aprendizagem satisfatório, destacando-se na matemática. Distrai-se com imensa dificuldade e conversa muito com o colega do lado, o que perturba o decorrer normal da aula.
T.G.	É um aluno participativo mas muito desconcentrado. Apesar disso, revela um bom aproveitamento em todas as áreas. É sociável, porém, entra frequentemente em conflito com os colegas. Em termos comportamentais, é muito falador e interrompe algumas vezes o que a professora ou o que os colegas estão a dizer. Foi-lhe diagnosticado hiperatividade e por isso é medicado.

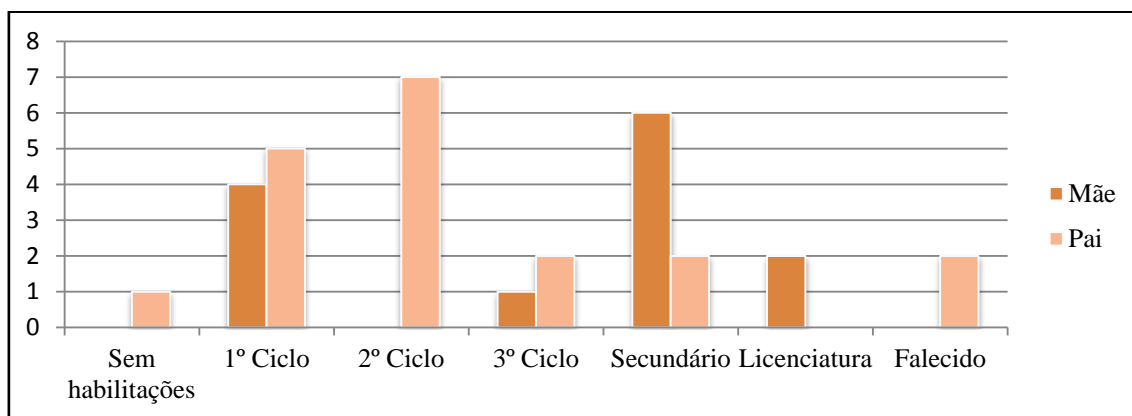
Ao analisar as avaliações presentes nos PIAS, consegui concluir que relativamente ao Português, alguns alunos manifestam dificuldades em responder oralmente e por escrito, de forma completa, a questões relativas aos textos. Cerca de metade da turma tem dificuldade no domínio da escrita e isso reflete-se nos seus trabalhos e principalmente na elaboração de pequenas narrativas que apresentam pouca coerência de ideias, erros ortográficos e um vocabulário elementar. Em contrapartida, a maioria da turma apresenta uma boa leitura com entoação e articulação satisfatória e conhece e aplica as noções gramaticais estudadas.

No domínio da Matemática, alguns alunos revelam dificuldades no raciocínio e cálculo mental e na resolução de situações problemáticas. Todavia, no geral, a turma demonstra capacidade para a interiorização de alguns conceitos e manifesta compreensão de diversas estratégias facilitadoras da execução dos cálculos, aplicando-as em muitos exercícios matemáticos.

Relativamente ao Estudo do Meio, a turma na sua generalidade, apresenta grande interesse pela área, revelando conhecimentos relativos aos conteúdos trabalhados. São muito participativos nos momentos de diálogo e demonstram compreensão na abordagem das diversas temáticas.

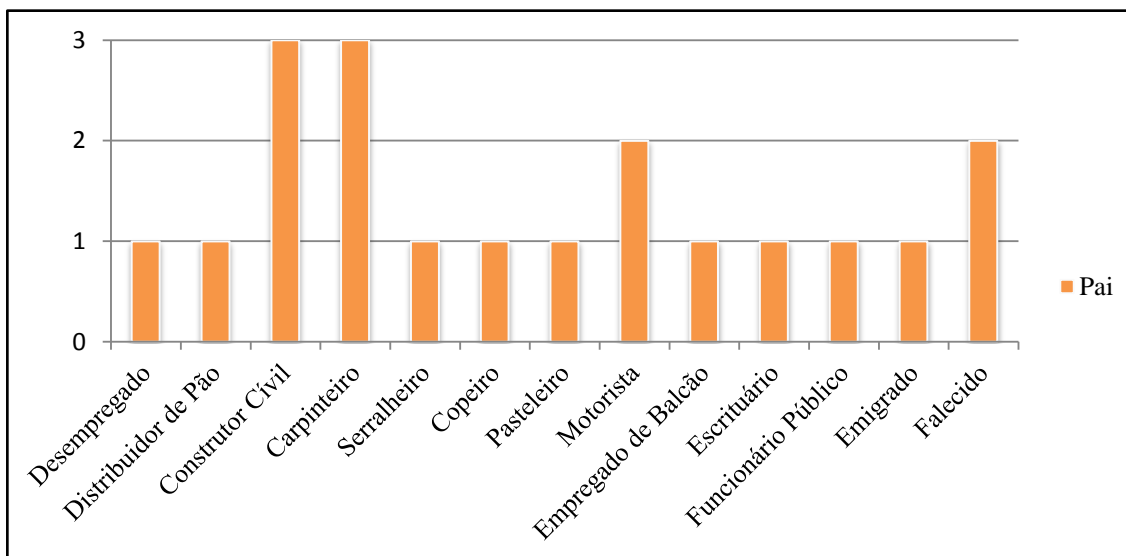
Atendendo à análise documental realizada ao PAT, constatou-se que os discentes são provenientes, no geral, de agregados familiares com um nível económico médio/baixo. No que concerne às habilitações literárias, estas incidem sobretudo no 2.º Ciclo (pais) e secundário (mães), salientando que existe um pai sem habilitações literárias e dois que já faleceram (Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos da turma do 3.º A.



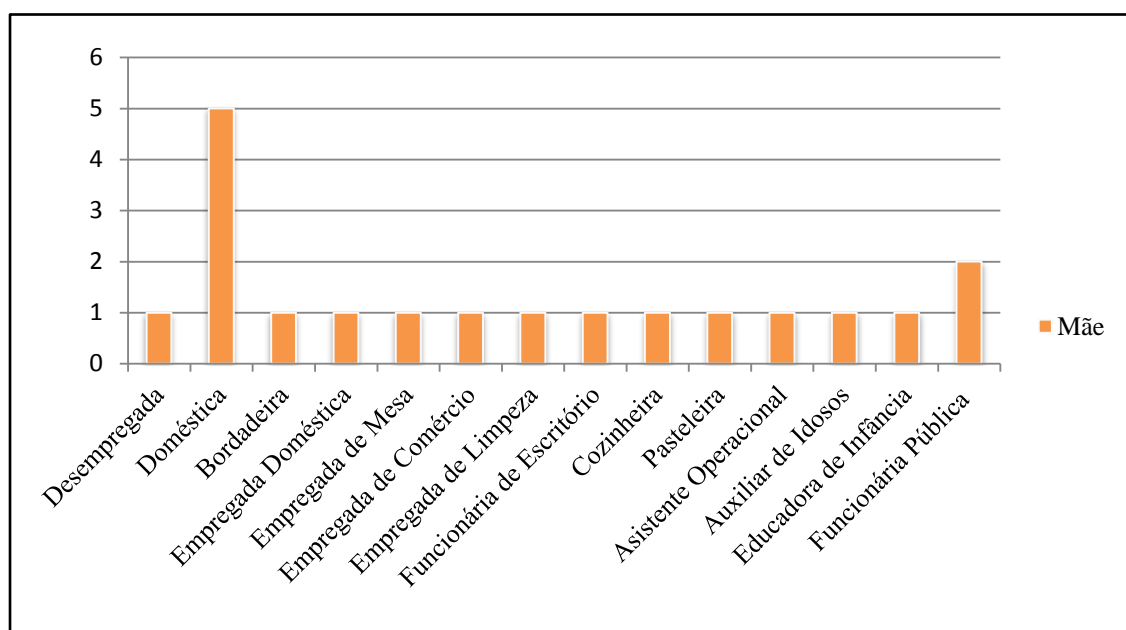
Relativamente à atividade profissional dos pais, prevalece a construção civil (3) e a carpintaria (3). Seguidamente destaca-se a profissão de motorista (2) e um número abaixo estão representadas as restantes atividades profissionais (Gráfico 2).

**Gráfico 2.** Atividades profissionais dos pais dos alunos da turma do 3.º A.



Relativamente à atividade profissional das mães, a maioria dedica-se às tarefas domésticas (5) e duas são funcionárias públicas. Estas e as restantes profissões são apresentadas no gráfico que se segue (Gráfico 3).

**Gráfico 3.** Atividades profissionais das mães dos alunos da turma do 3.º A.



### **3.2. Intervenção pedagógica com a turma do 3.º A**

A intervenção com a turma desenvolveu-se com base nos conteúdos programáticos previstos para este ano de escolaridade, pois estes “são um elemento altamente relevante, já que constituem o eixo em torno do qual se estruturam as relações mútuas entre professores e alunos e são o elemento cultural mediador do desenvolvimento e da aprendizagem” (Alemany, Majós & Giménez, 2000, p. 299).

Os conteúdos a serem abordados em cada semana de estágio foram fornecidos pela docente cooperante, num processo de conversa e reflexão contínua acerca dos mesmos. A planificação das atividades (Apêndices 2-21) bem como a dinamização das aulas foram realizadas de forma autónoma, uma vez que, a professora cooperante possibilitou-me essa autonomia, prontificando-se a ouvir as minhas sugestões e auxiliarme em momentos de alguma incerteza.

Ao longo do estágio houve sempre o cuidado de estabelecer um ambiente positivo dentro da sala de aula, de inculcar valores à turma, como o respeito, a amizade, a honestidade e a cooperação e de “organizar o trabalho dos alunos de diversas maneiras, nomeadamente em colectivo, em pequeno grupo, aos pares ou individualmente” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 127). Todos foram valorizados pelas suas qualidades e incentivados a ultrapassar as suas dificuldades, tendo em vista, a fomentação de momentos ricos e diversificados, com o propósito de contribuir para o seu crescimento enquanto cidadãos cientes das suas capacidades.

#### **3.2.1. As problemáticas levantadas**

O desenvolvimento de uma investigação-ação implica, necessariamente, uma série de interrogações e reflexões progressivas acerca dos teores relativos a toda a ação que ocorre no contexto. Perante tal evidência, podemos considerar que o processo de investigação “inicia-se com uma ideia geral colhida da realidade ou reflectida da teoria, que se converte, progressivamente, numa questão específica” (Freixo, 2009, p. 17).

Com o surgimento das questões, é necessário procurar estratégias com vista a dar respostas às problemáticas sinalizadas, pois como confirma o autor supracitado “o objectivo principal de qualquer investigação é obter respostas a perguntas previamente formuladas” (p. 27). Assim, torna-se meritório apresentar as questões problemáticas

levantadas ao longo do estágio pedagógico e perceber de que forma estas se tornaram alicerces orientadores de toda a ação desenvolvida em contexto de 1.º CEB.

As questões da investigação-ação foram as seguintes:

- **Que estratégias adotar para possibilitar a melhoria da produção escrita dos alunos e a subsequente diminuição dos erros ortográficos observados?**
- **Como diferenciar as formas de organização do trabalho dos alunos, sem o recurso exclusivo ao trabalho individual?**
- **Como tornar as aulas mais dinâmicas de forma a estimular os alunos para a aprendizagem?**
- **Que estratégias adotar para gerir comportamentos perturbadores manifestados por alguns alunos?**

Estas problemáticas constituíram o cerne de toda a ação, uma vez que o trabalho desenvolvido teve sempre como intuito dar resposta às mesmas, de modo a melhorar a dinâmica da turma e fomentar a aprendizagem significativa dos alunos. Por esta razão, e como já foi referido, estas questões serviram de alicerces à toda a minha intervenção com a turma do 3.º A.

De seguida, é elucidado o percurso de investigação-ação desenvolvido na sala de aula com as respetivas atividades e estratégias adotadas para a resolução das problemáticas que foram surgindo.

### **3.2.2. Percurso de investigação-ação: estratégias colocadas em prática**

Todo o ritual de uma sala de aula está centrado em torno do conhecimento, devendo todas as acções e práticas deste contexto orientar-se para garantir o acesso às fontes de informação, o estímulo ao trabalho intelectual, à mobilização das fronteiras próprias e colectivas do saber, colocando-o em circulação e incorporando-o na geração de novo conhecimento (Silva, 2005, pp. 63-64).

Neste ponto são apresentadas as atividades desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares, nomeadamente, no Português, no Estudo do Meio e na Matemática, bem como as estratégias adotadas num percurso privilegiado pela reflexividade, ao invés da descrição. No entanto, surgem situações em que é necessário recorrer a uma breve descrição de modo a que a compreensão da respetiva atividade seja facilitada.

Todas as áreas privilegiaram o diálogo, já que este constitui um momento significativo de qualquer aula, sendo diminutas as atividades que se podem desenvolver

sem se recorrer a este tipo de interação (Loureiro, 2000); a aprendizagem cooperativa, onde foram valorizadas as aprendizagens adquiridas pelos alunos e o caminho para as alcançar, tendo sempre por base o respeito mútuo, a partilha e discussão de ideias, a autonomia, o compromisso e a coadjuvação patente em cada grupo de trabalho; a aprendizagem pela ação assente numa abordagem construtivista e o jogo como meio impulsionador de aprendizagens significativas.

A observação participante revelou-se um meio eficaz através do qual foi possível aferir dificuldades, potencialidades e interesses da turma. Além disso, através da aplicação desta técnica foi exequível a elaboração de inúmeras notas de campo (visíveis ao longo da explanação das atividades), constituindo uma base para o planeamento da ação pedagógica (Apêndice 22).

Ainda neste ponto, é importante referir que o surgimento das problemáticas ocorreram ao longo do estágio e algumas delas não foram visíveis logo na primeira semana de intervenção. Em todas as aulas foram aplicadas os pressupostos metodológicos referidos no Capítulo II, apesar de algumas atividades terem mais ênfase nuns pressupostos e outras noutros. Este “cenário” da intervenção pedagógica é enriquecido por diversos registos fotográficos que evidenciam momentos autênticos da implicação dos alunos nas atividades dinamizadas.

### **3.2.2.1. Português**

A aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (ME, 2009, p. 12).

Ao longo da intervenção efetivada nesta área curricular, procurei aplicar estratégias com vista à melhoria da escrita dos alunos. Todas as semanas foram trabalhados textos sobre diversos temas, onde foi privilegiada, numa primeira fase, a participação oral dos alunos e os seus saberes prévios para se chegar ao pretendido. O Ministério da Educação (2009) salienta a importância da valorização da oralidade, afirmando que “a riqueza das interações orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á

adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente” (p. 61).

Foram realizadas várias atividades, tendo por base as dificuldades manifestadas pelos alunos a nível da produção escrita, mais precisamente no que se refere à ortografia. Todavia, isso não invalidou que não se trabalhasse outros domínios como a leitura e a gramática.

A exploração e interpretação de textos foi uma constante no desenvolvimento desta área curricular, já que contribuem para a melhoria progressiva da expressão oral e escrita, do pensamento crítico e reflexivo dos educandos. Possibilita ainda ao professor aferir lacunas a este nível e conseqüentemente refletir sobre possíveis estratégias a adotar, de forma a auxiliar a turma a progredir neste âmbito. Esta área curricular, assim como as restantes, foi organizada por atividades que estão devidamente identificadas.

### ***Construção de uma banda desenhada em sequência do estudo do sistema digestivo***

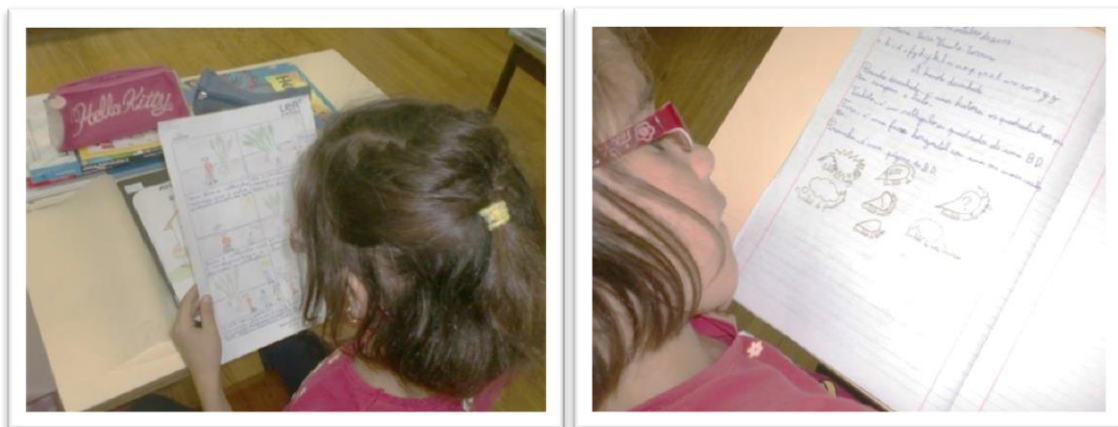
A atividade da Banda Desenhada (BD) surgiu no seguimento da abordagem ao sistema digestivo e foi realizada em grupo. Como foi um tema trabalhado em Estudo do Meio houve a preocupação de fazer uma articulação com Português, através da exploração e da leitura de um texto sobre o sistema digestivo (Anexo 1).

Partindo de um diálogo e da exposição de exemplos de BDS (Figura 4), os alunos foram questionados e através das suas respostas foi possível aferir que detêm alguns conhecimentos sobre este tipo de texto: “Eu tenho uma BD em casa e ela tem muitos balões que serve para as personagens falarem!” (L.R.) ou “No ano passado, já tínhamos visto que a BD tem vinhetas e pranchas!” (M.C.).

Perante as respostas obtidas por parte dos discentes foram mostrados e explorados no coletivo os elementos que compõem a BD, incluindo alguns exemplos de balões utilizados que, posteriormente, os alunos quiseram passar para o caderno para ficar como registo (Figura 4). Os alunos esmeraram-se a desenhar os balões de fala e de pensamento e

mostraram-se muito entusiasmados na exploração deste tipo de texto, que já tinha sido trabalhado no ano anterior mas muito superficialmente. Foram muito participativos e demonstraram um gosto especial pela BD, através dos comentários que foram partilhando ao longo da sua exploração (RS, 21-23 de outubro de 2013).

**Figura 4.** Análise de uma BD e desenho dos balões de fala e pensamento.



A formação dos grupos começou por ser da responsabilidade dos alunos, no entanto, como foi acompanhada por alguma confusão e conflito, foi necessária a minha intervenção no sentido de evitar que esta problemática se mantivesse.

Alguns demonstraram no decorrer das atividades e principalmente, em momentos de diálogo, comportamentos menos adequados, sobrepondo-se às intervenções orais efetivadas tanto por mim como pelos colegas. Apresentaram ainda, dificuldades em respeitar as regras da sala de aula, sendo frequente a distração. Perante tal ocorrência,

senti a necessidade de chamar à atenção algumas vezes e de adotar o método que a professora cooperante utilizou para gerir os comportamentos de alguns educandos da turma durante a semana de observação. Este método baseou-se em desenhar um pequeno quadrado no quadro, onde foram escritos os nomes dos alunos que estavam constantemente a perturbar o normal funcionamento da aula. No entanto, não sei se foi a melhor estratégia, mas naquele momento não me ocorreu mais nenhuma ideia e além disso, verifiquei que na semana de primeiro contacto com a turma, esta estratégia resultou (RS, 21-23 de outubro de 2013).

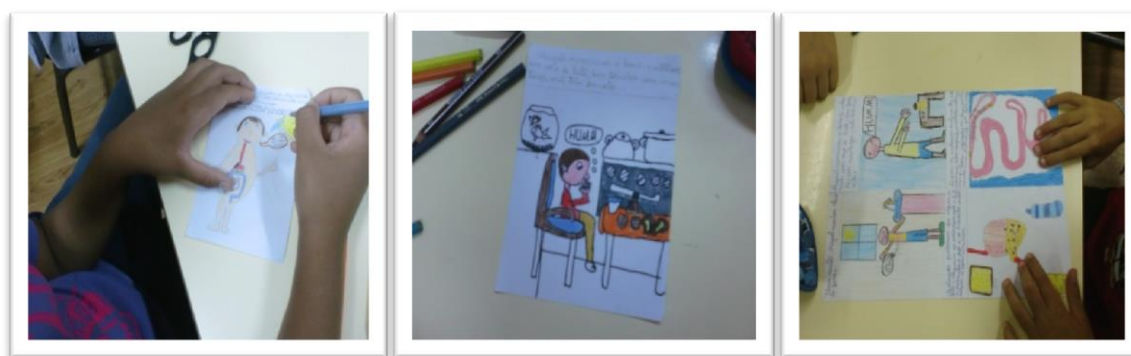
No decorrer da atividade, cada grupo elaborou uma BD sobre o sistema digestivo, sendo que cada elemento do grupo ficou incumbido de elaborar uma vinheta e respetiva ilustração, dado que “para cada tarefa a executar existe uma necessidade real de executar essa tarefa, e as crianças têm plena consciência disso” (Wassermann, 1994, p. 25).

Este tipo de estratégia assumiu um carácter bastante participativo, uma vez que, para além de proporcionar o diálogo/discussão acerca da história a ser criada e dos itens

a conter, também contribuiu para que os discentes percebessem a importância do papel de cada um dentro do grupo. Permitiu, inclusive, que os alunos experimentassem uma dinâmica diferente dentro da sala de aula, em que exploraram outros tipos de textos, vivenciaram momentos de partilha e colaboração, praticaram a escrita e demonstraram a sua destreza na expressão plástica (Figura 5). No entanto, é de salientar que

a concretização da mesma exigiu um determinado tempo e gerou algum ruído e agitação (que como é obvio tem de existir). Além disso, o resultado não foi o esperado porque os educandos não variaram muito as histórias, uma vez que se restringiram ao texto trabalhado sobre esse mesmo tema. Na minha opinião, uma das soluções para que esta situação não se voltasse a repetir seria explorar o texto após a elaboração da BD (RS, 21-23 de outubro de 2013).

**Figura 5.** Elaboração da BD.



### ***Realização de um teatro de fantoches partindo de um texto acerca do “Pão-por-Deus”***

Esta atividade resultou da exploração de um texto sobre o “Pão-por-Deus” (Anexo 2), onde inicialmente procedeu-se à exploração da ilustração, na qual se privilegiou a participação oral da turma através de um diálogo bastante rico, em que os alunos anteciparam o assunto do texto. Posteriormente foi feita a leitura modelo do texto e de seguida, alguns discentes procederam à leitura oral, estando esta sujeita à minha supervisão, pois segundo Oliveira (2008), “o professor deve, sim, acompanhar a leitura no sentido de esclarecer dúvidas ou certificar-se da compreensão do texto” (p. 47) pelos alunos. A leitura dos textos a trabalhar foi uma constante já que corresponde a “uma das tarefas de aprendizagem mais frequente e essencial” através da qual é possível

realizar uma exploração adequada (Duarte, 2012, p. 157). O diálogo que se gerou após a leitura do texto permitiu

uma maior interação professora-alunos, onde se privilegiou a participação autónoma dos mesmos. Através deste momento de exposição oral, consegui ter a perceção dos conhecimentos prévios dos discentes acerca desta tradição, partindo deles para a exploração de todo o texto (RS, 28-30 de outubro de 2013).

Houve ainda um momento dedicado à identificação de vocábulos desconhecidos, em que tendo por base perguntas orientadoras e recorrendo a exemplos de frases que continham sinónimos daqueles termos, os alunos foram incentivados a alcançar coletivamente o significado, partindo da partilha de opiniões. Para que a definição dos vocábulos novos ficasse bem esclarecida, os educandos sugeriram frases que continham na sua constituição a palavra nova, sendo posteriormente escritas no quadro e transcritas para o caderno.

Uma vez que já tinha conhecimento da dificuldade dos alunos na escrita, mais precisamente na ortografia (problemática que foi notória na segunda semana de intervenção aquando da correção de uma ficha de consolidação acerca do sistema digestivo), optei por distribuir questões de interpretação relativas ao texto, de maneira a perceber se o texto tinha sido percebido e verificar se os erros ortográficos continuavam a persistir.

Ao circular pela sala para apoiá-los e ao vê-los a escrever, apercebi-me que existiam certos erros comuns a um grupo significativo de educandos. A partir desta atividade, e ao longo do estágio consegui fazer um levantamento do padrão de erros ortográficos dados pelos alunos (Apêndice 23) permitindo-me, desta forma, concentrar-me nos erros mais frequentes e tentar encontrar estratégias para “desenvolver trabalho ortográfico específico em função dos erros-padrão” apresentados (Cosme & Trindade, 2002, p. 95).

É de salientar, que em todas as intervenções houve o cuidado de circular pela sala aquando da realização das atividades individuais e cooperativas com vista a auxiliar todos os discentes, a esclarecer dúvidas e prestar apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades, incluindo a aluna com NEE. Além disso, todas as atividades realizadas foram sujeitas à correção individual à medida que os alunos as finalizavam e à correção no quadro em coletivo.

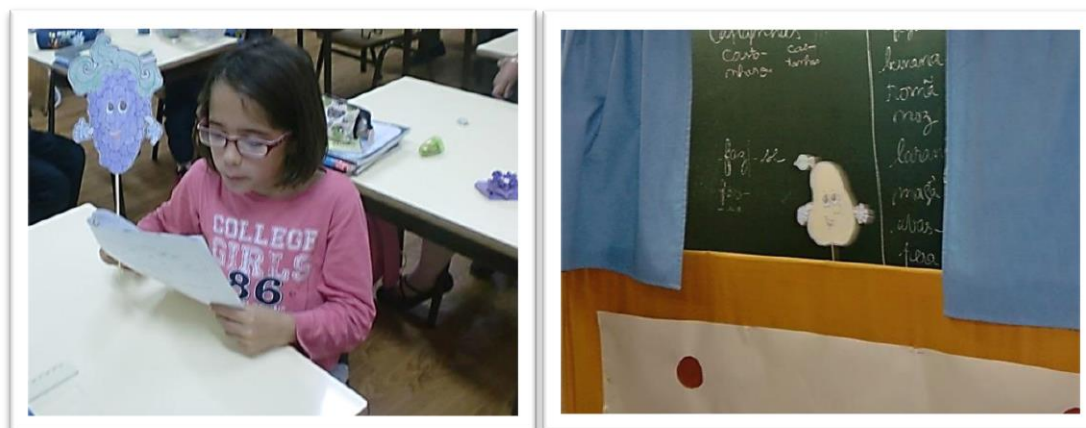
Durante todo o processo que envolveu a exploração e interpretação do texto, os alunos mostraram-se muito participativos e entusiasmados, sendo caracterizado como tal, por grandes momentos de diálogo coletivo e orientado por questões. Como preconizam Sá e Varela (2004), “a questão introduz uma inovação que revitaliza o debate e a reflexão dos alunos” (p. 85). Durante o diálogo, um deles sugeriu o seguinte: “Professora! Este texto dá para fazer um teatro!” (T.G.). Partiu-se desta sugestão para se proceder à preparação da dramatização, já que na minha opinião é

através da valorização do que os alunos sugerem e da informação que os mesmos expõem, que o professor torna as atividades realizadas nas aulas mais estimulantes para a turma, visto que partem do interesse manifestado pelos próprios educandos. Além disso, os discentes consciencializam-se que têm um papel central no desenvolvimento da aprendizagem (RS, 28-30 de outubro de 2013).

Antes da dramatização, os alunos praticaram a leitura em voz alta (Figura 6) sendo os colegas a sugerir que entoação deveriam dar às falas – “Nesta parte tem um ponto de exclamação! Tens de mostrar admiração!” (F.P.) Esta atividade (Figura 6) foi muito gratificante uma vez que:

Os discentes mostraram-se muito interessados em participar e ajudaram-se uns aos outros, havendo assim um trabalho cooperativo. Ao refletir, penso que foi uma boa estratégia pois implicou-os a todos no desenvolvimento de uma atividade cujo sucesso dependeu do esforço e empenho de cada um. Além disso, a execução do teatro de fantoches estabeleceu uma outra dinâmica na sala, distanciando-se deste modo, da exploração mais convencional de um texto (RS, 28-30 de outubro de 2013).

**Figura 6.** Treino da leitura e dramatização com os frutos do “Pão-por-Deus”.



Este tipo de atividade que se traduziu numa forma distinta de “abordar um texto e despertar interesse no aluno” (Oliveira, 2008, p. 19), para além de “quebrar” com a rotina da sala de aula, permitiu aos alunos praticarem a leitura que está articulada com a escrita e trabalhar cooperativamente, sendo eles, os protagonistas da ação. Como não foi uma atividade planeada, provocou no início, alguma ansiedade da minha parte pois receava que não fosse possível realizá-la.

Em conversa com a professora cooperante fui informada que a sua execução seria uma realidade, uma vez que a escola usufruía de um biombo e de alguns fantoches de frutos utilizados noutros anos letivos. A partir deste momento, a minha ansiedade transformou-se em entusiasmo e numa enorme vontade de iniciar a sua preparação com a turma.

### ***Exploração de um texto sobre a “Lenda de São Martinho” e identificação dos elementos que devem compor um texto narrativo***

Na quarta semana de intervenção foi trabalhado um texto sobre a “Lenda de São Martinho” (Anexo 3), cuja exploração e interpretação respeitou a mesma sequencialidade do texto acerca do “Pão-por-Deus”. No entanto, a procura do significado dos vocábulos desconhecidos progrediu para um outro nível, sendo concretizada através da pesquisa no dicionário (Figura 7). Assim,

este tipo de estratégia conferiu uma maior autonomia aos alunos na procura do seu próprio conhecimento. No entanto, os educandos, no geral, manifestaram alguma dificuldade em pesquisar e encontrar as palavras pretendidas, sendo necessário apoiá-los e orientá-los nesse sentido (RS, 4-6 de novembro de 2013).

**Figura 7.** Pesquisa do significado de vocábulos no dicionário.



Numa fase posterior, e dada a dificuldade manifestada na escrita, foi refletido que seria importante explorar os elementos que integram um texto narrativo. Deste modo, foi solicitado que os educandos individualmente dividissem o texto estudado em três partes e que as identificassem. Esta estratégia foi relevante, pois desta forma, foi possível verificar se a turma tinha presente que a elaboração de um texto respeita uma determinada estrutura que inclui determinados elementos.

Desenvolveu-se um diálogo bastante dinâmico, em que alguns alunos demonstraram ainda se recordar de algumas características do texto narrativo como a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Partindo da divisão que os discentes tinham realizado, foi explorada a estrutura do texto narrativo e simultaneamente corrigida no quadro. Esta exploração teve como cerne os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste assunto e da partilha de como cada um fez a divisão e o porquê de a terem feito daquele modo. Tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios da turma, favoreceu, no meu entender, o sucesso desta parte inicial da atividade. Como preconiza Perrenoud (2000), “é importante considerar os saberes acumulados como elementos da «caixa de ferramentas» ou da reserva de materiais nas quais o artesão busca livremente, sem hesitar em desviar, ajustar, completar essa «herança» (...) para chegar a seus fins” (p. 65).

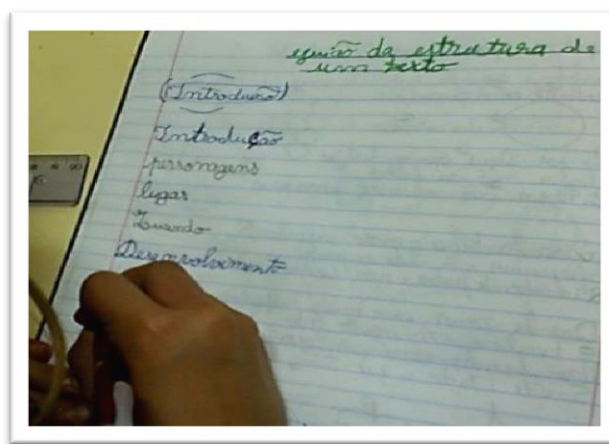
A partilha de ideias e saberes originou a criação de um guião acerca da estrutura de um texto narrativo em que foram valorizadas as inferências dos discentes e esclarecidas algumas dúvidas, tendo em conta que o “mediador principal da aprendizagem é o próprio aprendiz” (Gallart, 1999, p. 149).

Na fase inicial da sua construção em que os alunos procuraram, individualmente, nomear os elementos característicos de cada parte, destacaram-se dois deles, uma vez que conseguiram identificar com facilidade todos os elementos. Os restantes tiveram mais dificuldade e necessitaram de apoio individualizado pois, apesar de saberem que a introdução corresponde ao parágrafo inicial de um texto, não conseguiram identificar os elementos que a compõe. Todavia, é de salientar que não foi possível atender a todos.

Neste caso em concreto e refletindo numa fase posterior sobre o mesmo, poderia ter recorrido ao trabalho a pares, em que um colega ajudava o outro, pois assim evitaria a falta de atenção para com alguns discentes. No entanto, e como tal estratégia não surgiu no momento oportuno, procurei corrigir a situação verificada através da análise e correção conjunta.

Na minha opinião, a elaboração do guião contribuiu para uma melhor assimilação dos aspetos a ter em conta quando se escreve um texto e, uma vez que este foi registado no caderno, servirá futuramente de suporte de consulta quando existirem dúvidas no que concerne à elaboração de uma produção escrita (Figura 8). Ainda neste dia, foram explorados alguns conetores discursivos, procedendo-se primeiramente à explicação do seu significado.

**Figura 8.** Elaboração do guião acerca da estrutura de um texto narrativo.



O momento de introdução aos conetores exigiu da minha parte pesquisa e revestiu-se de um cariz mais diretivo, devido ao facto de ser um conteúdo novo em que os alunos evidenciaram ter algumas dúvidas e dificuldades. Além disso, tenho de confessar que abordar este conteúdo suscitou alguma ansiedade da minha parte, pois em nenhuma das minhas práticas anteriores tinha tido a oportunidade de o introduzir (RS, 4-6 de novembro de 2013).

Foram dados alguns exemplos práticos, partindo de frases que continham esses conetores. A partir deste exercício, os alunos mostraram uma maior compreensão relativamente a este conteúdo. No entanto, algumas dificuldades ainda continuaram a persistir, por isso, foi distribuído por cada um, uma folha com os conetores discursivos analisados na aula.

Esta atividade permitiu reavivar os elementos que compõem um texto, constituindo assim, um passo para a melhoria e enriquecimento progressivo da escrita da turma, nomeadamente no que respeita à elaboração de um texto e à utilização de conetores no mesmo. Além disso, a atividade resultou num trabalho bastante colorido e de fácil compreensão (Figura 9).

**Figura 9.** Texto narrativo dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão.



### ***Construção de um texto livre***

Tendo em conta a problemática levantada relativamente à ortografia, foi refletido juntamente com a professora cooperante que seria pertinente a realização de uma atividade que envolvesse a escrita, uma vez que, os alunos necessitam de escrever assiduamente para que experimentem inúmeras situações que a escrita implica (Niza & Soares, 1998).

Em consenso com a professora cooperante foi proposto à turma a realização de um texto livre com o intuito de posteriormente ser feita uma revisão oral e coletiva de um desses textos, já que “a produção de textos livres implica uma dimensão comunicativa” (*Ibidem*, p. 92).

A atividade foi realizada a pares (Figura 10) e possibilitou aos alunos o contacto com uma organização de trabalho pouco utilizada dentro da sua sala de aula até à data. Os dois elementos de cada par ficaram responsáveis por decidir o que cada um iria fazer. Ao circular pela sala, foi possível ouvir os alunos a distribuir tarefas, como “O que queres fazer?” (O.J.) ou “Eu escrevo e tu dás ideias, porque eu escrevo mais depressa!” (J.R.).

Este tipo de atividade permitiu-lhes a troca de ideias, a fomentação da autonomia, o respeito pelas ideias do colega e valorização do trabalho em cooperação, trabalhando para o benefício das aprendizagens de ambos os elementos. O desenvolvimento desta atividade fomentou assim, “o diálogo entre os pares, possibilitando aos educandos estabelecerem um consenso entre as suas ideias, tendo em vista a construção de um texto com sentido para ambos. Surgiram histórias bastante criativas e interessantes” (RS, 4-6 de novembro de 2013).

**Figura 10.** Elaboração a pares do texto livre.



Importa frisar que houve o cuidado de organizar pares equilibrados e neste caso, foi necessária a minha intervenção uma vez que, os alunos gostavam de se agrupar com os amigos de recreio e, por vezes, o par de trabalho ficava muito igualitário em termos de capacidades. Durante a realização da atividade circulei pela sala para apoiar os alunos e acompanhar individualmente a aluna com NEE, apesar de o colega a apoiar muito durante a realização do texto.

Numa fase posterior, as histórias foram lidas para a turma e comentadas tanto por mim como pelos colegas. É importante oferecer aos alunos momentos que lhes permitam realizar uma análise avaliativa, melhorando deste modo a prática e possibilitando-lhes a tomada de consciência acerca da sua capacidade de discernimento e de reflexão crítica (Wassermann, 1994) desenvolvendo, deste modo, as suas capacidades metacognitivas.

Os comentários foram diversos, sendo na sua grande maioria, positivos e construtivos: “Eu gostei, acho que foram muito criativos e gostei muito da parte em que o galo foi ao concurso.” (L.C.); “Eu gostei, mas acho que devias ler mais alto!” (F.S.);

“Eu gosto da forma como lês, és muito expressiva! (D.V.). Ainda houve tempo para esclarecimentos: “Não percebi muito bem o final da história! Podes explicar?” (M.A.). Durante o diálogo que se proporcionou, nem todos se voluntariaram para manifestar a sua apreciação, e neste caso, tive de intervir e colocar questões, já que é fundamental fomentar o espírito crítico de todos os educandos.

### *Caça ao erro*

Esta atividade foi realizada em resultado do levantamento dos erros ortográficos apresentados pela turma em questões de interpretação, textos escritos, fichas de exercícios e de consolidação de conhecimentos. Neste sentido foram distribuídos pelos alunos exercícios de caça ao erro com a particularidade de serem compostos por palavras que os mesmos têm dificuldade em escrever corretamente.

À medida que os discentes foram realizando a atividade, foi possível ouvir comentários como: “Eu já encontrei quatro erros.” (J.M.) ou “Eu encontrei mais um que tu!” (F.P.). Alguns deles mostraram mais dificuldades em detetar alguns erros, selecionando por vezes palavras que estavam corretas, como foi o caso da aluna com NEE e de outra aluna com muitas dificuldades nesta área e que, por esta razão, mereceram um apoio mais individualizado da minha parte.

É importante aludir que, ficou acordado deste o início da minha intervenção que à medida que os educandos terminavam, auxiliavam os restantes colegas com mais dificuldades na resolução da atividade que estava a ser desenvolvida e tal foi visível durante a concretização deste exercício (Figura 11). “É fundamental que desde cedo as crianças sejam estimuladas a perceber o verdadeiro sentido de cooperação e interajuda e por isso, melhor que falar desses valores na teoria é aplicá-los na prática” (RS, 4-6 de novembro de 2013).

**Figura 11.** Aluna a auxiliar o colega na resolução de um exercício.



Na sequência foi efetuada a correção no quadro, sendo em simultâneo analisadas através do diálogo, algumas questões a ter em conta quando se escreve, como por exemplo, a acentuação e a entoação. No final, os discentes foram informados que aqueles erros ortográficos sujeitos à correção no quadro e passados para o caderno sob a forma de uma pequena lista foram encontrados nos trabalhos realizados pela turma, enlevando comentários como: “A sério professora, mas que exercício engraçado!” (M.A.) ou “Eu agora já sei que intestino se escreve com “i” e não com “e” (J.G.).

Na minha opinião, o trabalho desenvolvido na sala de aula torna-se mais enriquecedor e estimulante, quando as atividades são baseadas em trabalhos produzidos pelos alunos, com o intuito de auxiliá-los a superar as dificuldades que manifestam a diversos níveis.

É de realçar, que após a exploração destas palavras, todos os dias, durante os momentos de transição das atividades, os alunos criavam uma frase para alguns destes vocábulos, possibilitado deste modo, desenvolver a sua criatividade, familiarizar-se com a escrita da palavra que suscitou mais dificuldades e aplicar os conhecimentos que já detêm acerca dos constituintes de uma frase. Através deste exercício, os educandos foram estimulados a memorizar o vocábulo, pois como defende Morais (1997), “escrever correctamente em português exige (...) para muitas palavras, a capacidade de memorização das formas ortográficas correspondentes, ou no mínimo, das letras para as quais existe uma ambiguidade nessas palavras” (p. 79).

### ***Revisão coletiva de texto***

Esta atividade surgiu da realização da atividade anterior, da qual foi selecionado um texto para ser feita a sua revisão.

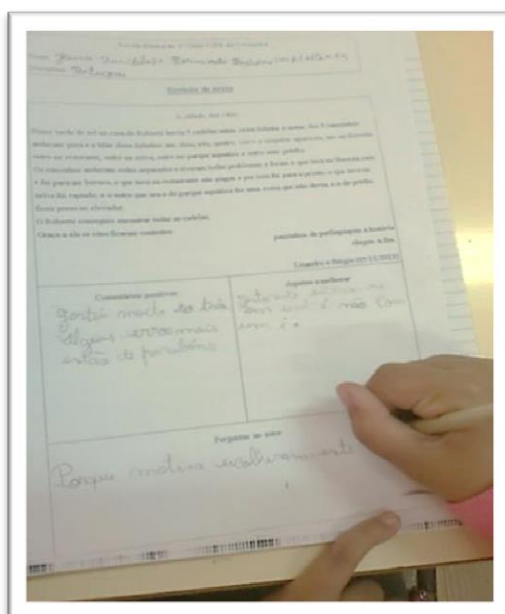
O trabalho de texto, em colectivo, em pequenos grupos e até por vezes individualmente, questionando o autor, emitindo opiniões, apresentando as sugestões para a melhorar, permite ao professor provocar e estimular os alunos para a reflexão sobre a linguagem escrita (Rosa & Soares, 1998, p. 264).

Antes de ser feita a revisão de texto houve a necessidade de produzir um diálogo em que foi explicado aos alunos em que consistiria o exercício. Como correspondeu a

uma atividade pouco habitual, os alunos tiveram a possibilidade de colocar questões e pedir esclarecimentos acerca da mesma.

Numa primeira fase, cada aluno analisou o texto escolhido individualmente, mencionando por escrito os aspetos positivos e os aspetos a melhorar (Figura 12). Tiveram ainda, a possibilidade de fazer perguntas aos autores do texto, caso estas existissem (Apêndice 24). Segundo Graves-Resendes e Soares (2002) este processo possibilita a interação do leitor com o texto escrito e auxilia na compreensão da leitura.

**Figura 12.** Apreciação crítica acerca do texto selecionado para a revisão.



Durante a minha circulação pela sala, foi possível verificar que alguns educandos conseguiram detetar alguns erros ortográficos e perceber que a construção frásica não estava muito bem. Outros, no entanto, não conseguiram selecionar tão facilmente estes aspetos, concordando com o que estava escrito, apesar das incorreções.

Foi o caso da aluna com NEE. Em diálogo com ela e consciente de que “manter canais de comunicação com os alunos é uma arte e um imperativo que é preciso cuidar” (Paiva, 2007, p. 51), apercebi-me da sua imensa dificuldade em referir os aspetos a melhorar, pois concordava com o que estava escrito. Foi necessário um apoio individualizado para a auxiliar na análise. Os comentários escritos foram lidos, e alguns deles são apresentados de seguida (Quadro 7).

**Quadro 7.** Comentários escritos de alguns alunos relativamente ao texto selecionado.

Alunos	Comentários positivos	Aspetos a melhorar	Perguntas aos autores
L.C.	“Fiquei muito feliz muitos parabéns mas tiveste alguns erros. O texto está maravilhoso e engraçado, o teu trabalho foi excelente.”	“Graças a eles os cães agradeceram.”	“Fizeste com emoção, alegria, paixão...?” “Os nomes dos cães como se chamam?”
F.S.	“O texto está bom porque tem imaginação. Gostei muito, está fantástico.”	“Deu erros em palavras como: camzinhos que é cãezinhos, eu não sei o que é pora, buraco está mal escrito. E já agora consegui não se escreve conseguio!!! Há frases que não fazem sentido!”	
T.G.	“Eu acho que foi muito imaginativo, fiquei muito surpreendido. Continuem assim”.	“Na palavra ristorante depois do r é um e, fica restaurante”.	“De onde surgiu este título?”
M.A.	“A imaginação está boa e com ideias que fazem sentido. Acho que em relação as ideias estão de parabéns”.	“Deviam escrever com menos erros e estar atentos aos erros e devem rever quando acabarem (...)”.	

Porém, algumas destas apreciações não foram bem aceites por um dos autores do texto, sentindo-se incomodado com alguns comentários. Como tal, tive de intervir e explicar que o trabalho que estava a ser realizado era para benefício de todos e que qualquer texto podia estar sob análise. Foi notório, após este momento menos satisfatório, que os colegas ao lerem os seus comentários deram mais ênfase aos aspetos positivos.

Na sequência desta situação e após uma reflexão minuciosa da mesma, devo evidenciar que na minha opinião, tal sucedeu pelo facto de a turma não estar familiarizada com este tipo de exercício e talvez, atendendo a essa circunstância, tivesse sido melhor não identificar os autores do texto, visto que ainda poderiam não estar preparados para este tipo de exposição (como se veio a verificar) (RS, 4-6 de novembro de 2013).

Durante a revisão do texto (Quadro 8) alguns alunos mostraram-se bastante entusiasmados e participativos. O recurso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) revelou-se muito útil durante a concretização desta atividade (Figura 13), pois para além de possibilitar uma análise coletiva mais rigorosa, também contribuiu para a assimilação de aprendizagens relativas à produção escrita, podendo por isso, ser consideradas ferramentas impulsionadoras de aprendizagens educativas significativas (Amante, 2007).

**Quadro 8.** Texto para revisão.

**A cidade dos cães**

Numa tarde de sol na casa do Roberto havia 5 cadelas numa cesta fofinha o nome dos 5 camzinhos andavam por aí e a Mãe disse fofinhos um, dois, três, quatro, cinco e ninguém apareceu, um na floresta, outro no restaurante, outro na selva, outro no parque aquático e outro num prédio.

Os cãesinhos andavam todos separados e tiveram todas as problemas e foram o que tava na floresta caiu e fui para um buraco, o que tava no restaurante não pagou e por isso fui para a prisão, o que tava na selva fui raptado, e o outro que era o do parque aquático fez uma coisa que não devia, e o do prédio ficou preso no elevador.

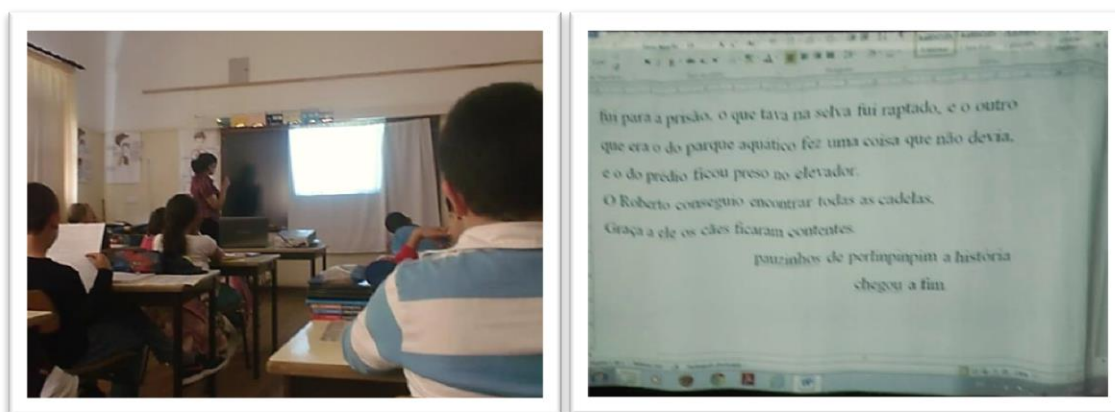
O Roberto conseguiu encontrar todas as cadelas,

Graça a ele os cães ficaram contentes.

pauzinhos de perlinpinpim a história

chegou a fim.

**Figura 13.** Utilização das TIC durante a revisão coletiva de texto.



Contudo, é de salientar que alguns deles não manifestaram a sua opinião e quando eu os questioneei sobre o excerto do texto que estava a ser analisado, nem se pronunciaram. Um destes alunos é tímido e em conversa com a cooperante, só se manifesta depois de um determinado tempo com a professora. Também, ao ler os comentários escritos por estes discentes, compreendi que muitos deles não encontraram nenhum aspeto que pudesse ser melhorando, motivo pelo qual não se pronunciaram durante o melhoramento do texto.

Foi um momento que contemplou diversas sugestões metodológicas, correção ortográfica, retificação de sinais de pontuação e melhoramento da construção frásica, resultando assim numa reflexão coletiva acerca da escrita do texto. Esta análise foi interpelada por questões que eu fui fazendo propositadamente, de forma a perceber também, quais as dificuldades sentidas a este nível. De seguida, são apresentadas algumas inferências recolhidas durante a revisão de texto:

“Professora, podíamos começar por “era uma vez” porque é a introdução.” (L.C.).

“Tem ali um erro, não se escreve camzinhos mas sim cãezinhos.” (F.S.).

“Podíamos dar um nome aos cãezinhos.” (J.S.).

“Naquela frase falta um ponto.” (F.P.).

Esta atividade privilegiou a interação professor-aluno e a relação aluno-aluno, (na qual foi valorizado o poder de argumentação que os educandos possuíam para justificar as suas sugestões), a aprendizagem pela participação e a cooperação. Os alunos independentemente das suas capacidades e dificuldades foram implicados em todo o processo de revisão, sendo valorizadas as suas intervenções e comentários tecidos ao texto dos colegas.

Além disso, foram incluídos em todos os trabalhos cooperativos que se desenvolveram durante a minha intervenção pedagógica. Diferenciação é inclusão e como tal procurei “não individualizar o ensino” mas sim, “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33). Após a conclusão da revisão, o texto foi lido por um aluno que se voluntariou e posteriormente, cada um transcreveu-o para o seu caderno (Quadro 9).

**Quadro 9.** Texto resultante da revisão de texto.

**As cinco cadelas traquinas**

Era uma vez cinco cadelas que viviam em casa do Roberto e que dormiam numa cesta fofinha. Elas chamavam-se Estrela, Flor, Cinza, Dora e Bibi. As cadelinhas nunca paravam quietas. Num certo dia, a mãe cadela chamo-as para almoçar dizendo:

- Um, dois, três, quatro, cinco... (Mas ninguém apareceu!)

A Estrela andava pela floresta, a Flor foi almoçar num restaurante, a Cinza fugiu para a selva, a Dora decidiu ir ao parque aquático e a Bibi entrou num prédio.

As cadelas andavam separadas e todas tiveram problemas. A Estrela que estava na floresta caiu num buraco. A Flor saiu do restaurante sem pagar e, por isso, foi para a prisão. A Cinza foi raptada. A Dora fez algo que não devia no parque aquático e a Bibi, que tinha entrado no prédio, ficou presa no elevador.

Entretanto, o Roberto já estava à procura das cadelinhas juntamente com uns amigos.

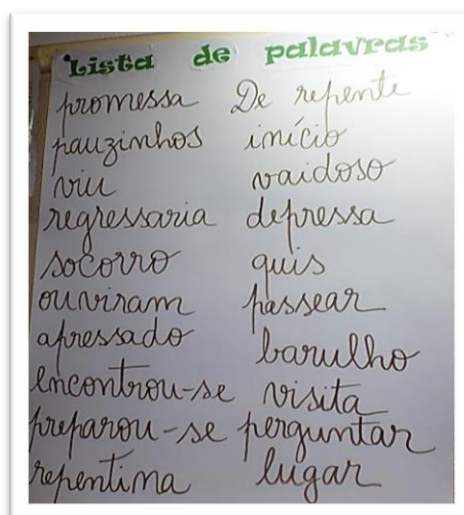
No final acabou tudo bem porque o Roberto conseguiu encontrar as cinco cadelas traquinas. Todos ficaram muito felizes com o reencontro.

Pozinhos de perlímpimpim, a história chegou ao fim!

***Lista de palavras***

Na sequência da dificuldade inerente à escrita de algumas palavras, foi elaborada uma lista para ser afixada estrategicamente na sala de aula, de modo a ser consultada sempre que os mesmos tivessem dúvidas (Figura 14). À medida que cada aluno manifestava dificuldades acerca da escrita de determinada palavra, essa era adicionada à lista. Das palavras contidas na lista, eram seleccionadas duas ou três para a construção de uma frase.

**Figura 14.** Lista de palavras.



A estratégia será continuada pela professora cooperante e contribuirá, no meu ponto de vista, para a melhoria da escrita, tendo em conta que o acesso a este suporte contribuirá para “a aquisição e enriquecimento do vocabulário” e para “o apoio aos alunos na ortografia” (Rosa & Soares, 1998, p. 340). À medida que os educandos evidenciem melhorias na escrita dessas palavras, visíveis nos trabalhos elaborados pelos mesmos, a professora acrescentará novas palavras que serão sugeridas pelos próprios.

Ainda nesta semana foi explorado um documento de apoio que contemplou informação importante acerca da distinção de algumas expressões que os alunos manifestaram mais dúvidas durante a concretização das diversos exercícios escritos, como foi o caso, por exemplo, das expressões “am” e “ão” e do “há” e “à”. Este exercício foi deveras importante, já que o “desenvolvimento da competência ortográfica na escrita do português” implica a “tomada de consciência da estrutura e das relações morfológicas da língua” (Morais, 1997, p. 79).

Este documento de apoio foi complementado com a realização de uma ficha de ortografia com ênfase nas palavras que os alunos manifestaram mais dificuldades em escrever (Apêndices 25-26), sendo feita posteriormente, uma correção coletiva no quadro em que foram explorados todos os exercícios. Paralelamente, e em conformidade com os pressupostos de diferenciação pedagógica, foram elaboradas duas versões com o intuito de auxiliar os alunos com mais dificuldades.

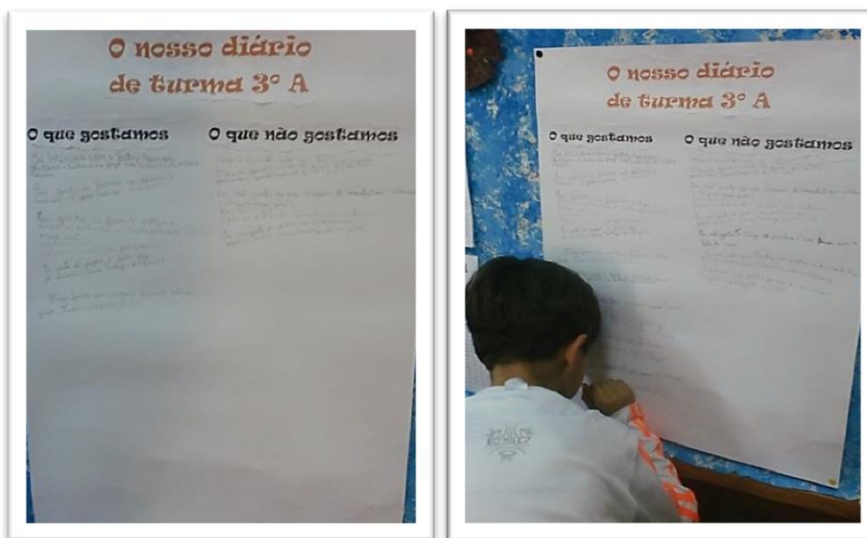
### *Diário de turma*

O diário de turma foi mais uma estratégia implementada com vista a dar resposta à necessidade que os alunos manifestaram em escrever, contribuindo também para diferenciar um pouco a dinâmica na sala de aula. O diário foi um instrumento que permitiu ter um conhecimento mais alargado do quotidiano da turma, em que os alunos praticaram a escrita autónoma e espontaneamente, sem imposição de temas ou conteúdos.

Além disso, fomentou o gosto pela escrita e promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico e de reflexão dos momentos vivenciados pela turma dentro ou fora da escola. Como refere Pereira e Azevedo (2005) “os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar - a partir de um determinado contexto social e cultural” (p. 8).

Como correspondeu a uma estratégia introduzida por mim, foi necessário um diálogo prévio para apresentar o diário, explicar para que servia e responder às questões relativamente a este suporte. Os alunos durante este momento mostraram-se bastante curiosos e surpresos: “Professora para que serve? Nunca vi um diário numa cartolina!” (J.R.). O diário de turma era composto por duas colunas, designadamente “O que mais gostamos” e “O que não gostamos”, sendo a primeira a mais requisitada pelos alunos (Figura 15).

**Figura 15.** Diário de turma e registo.



Através da análise do diário foi perceptível verificar quais os interesses dos educandos, nomeadamente, no que respeita às atividades que gostaram mais de realizar, por exemplo: “Eu gostei de jogar ao Bingo” (D.V.), percebendo-se desta modo, a sua preferência por atividades que envolvem uma certa dinâmica. Foi possível ainda, atestar as suas necessidades/dificuldades como: “Fazer contas de subtração por compensação é complicado” (M.S.). Foi uma estratégia apreciada pela turma em geral, promovendo a autonomia dentro da sala, pois

sempre que chegavam do recreio e no final do dia, os alunos que assim o desejassem, dirigiam-se até ao diário e escreviam o que quisessem. Surgiram muitas opiniões acerca do que foi realizado na aula, no recreio ou até mesmo em casa (RS, 12-13 de novembro de 2013).

Os alunos mostraram muita curiosidade em ler o que os colegas iam escrevendo diariamente, podendo ser considerado um meio de partilha de ideias, opiniões e vivências. Podiam ser lidos registos como:

“Eu gostei de ver o vídeo sobre o sistema respiratório” (L.A.).

“Eu gostei de brincar aos polícias e ladrões” (J.S.).

“Eu não gostei de me magoar de manhã no intervalo” (T.G.).

“Hoje fomos ao campo e fizemos vários jogos” (F.S.).

Como era um instrumento de partilha de informações que não estava sujeito a críticas da professora, os discentes detinham um maior à vontade em escrever e mostravam-se muito orgulhosos em assinar os seus registos. A turma tinha plena consciência que cada um era responsável por aquilo que escrevia, interiorizando assim, valores como a responsabilidade e a sinceridade.

### ***Trabalho de grupo em sequência do Dia Internacional dos Direitos da Criança***

A respetiva atividade foi preconizada na semana em que se celebrou o Dia Internacional dos Direitos da Criança, cuja planificação resultou de um momento reflexivo com a docente cooperante em que foi debatido que seria interessante abordar este tema, dada a sua relevância. Além disso, a partir da sua abordagem poderia ser realizado um trabalho direcionado para a escrita, havendo uma subsequente articulação entre o tema e uma das problemáticas levantadas.

Como já tinha conhecimento do que seria trabalhado nesse dia e dada a importância de planejar e desenvolver “oportunidades para levar a criança a vivenciar outras realidades, da mais próxima à mais distante, através da pesquisa” (Oliveira, 2008, p. 45), solicitei-lhes no dia anterior como trabalho de casa, um trabalho de pesquisa.

Esta pequena investigação teve por base algumas questões com o intuito de orientar os educandos na procura de informação. Através da análise do PEE tive o conhecimento do desinteresse de alguns pais pela vida escolar dos seus filhos e como forma de implicá-los neste sentido, propôs aos alunos que solicitassem o apoio dos pais e familiares. Deste modo, o agregado familiar seria incitado a conhecer um pouco daquilo que é desenvolvido na escola. No entanto,

alguns educandos comunicaram que não tinham computador em casa e outros revelaram que os pais não sabiam ajudar. Ao ser confrontada com esta situação, apercebi-me que, em alternativa poderia ter desenvolvido este tipo de atividades numa área de enriquecimento curricular, tendo em conta os contextos familiares de alguns discentes. Deste modo, todos poderiam realizar e apresentar as suas pesquisas (RS, 18-20 de novembro de 2013).

A pesquisa foi uma estratégia que adotei para estimular a aprendizagem autónoma dos alunos, já que incentivando-os a procurar e a construir os seus próprios saberes, tendo bem presente que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (Freire, 2012, p. 55). Este trabalho também poderia ser feito na escola, no entanto, seria muito complicado uma vez que os recursos informáticos eram escassos e nem sempre a sala estava disponível no horário em que decorriam as aulas com a turma.

A abordagem aos Direitos das Crianças teve como ponto de partida a apresentação da pesquisa de alguns alunos (Figura 16), servindo de estímulo à criação de um diálogo muito rico, que reuniu informações provenientes tanto das pesquisas apresentadas como das pesquisas dos colegas que não tiveram a oportunidade de apresentar.

**Figura 16.** Apresentação da pesquisa.



O estudo deste tema, ao partir do trabalho de pesquisa efetuado pelos educandos, motivou-os a intervir de forma ativa no desenrolar da atividade, pois, na

minha opinião, aperceberam-se que o trabalho por eles desenvolvido foi valorizado por mim e pelos colegas. Recorri às TIC para a projeção de um vídeo acerca do tema, de forma a possibilitar à turma uma maior perceção acerca das desigualdades existentes entre crianças de culturas e contextos sociais distintos.

Todos mostraram-se muito sensibilizados e teceram comentários como: “Há meninos que não têm comida nem brinquedos para brincar” (M.C.) ou “Eu gostava que todas as crianças tivessem uma casa para não dormirem na rua.” (J.P.). Houve ainda um espaço reservado para a exploração de alguns direitos mais importantes, os quais foram lidos e comentados.

De modo a consolidar o que tinha sido estudado, a turma realizou trabalhos de grupo, permitindo-lhe assim, aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da abordagem a esta temática, ficando ao critério de cada grupo o que iria ser feito. Como forma de inspirar os alunos para a escrita circularam pelos grupos alguns livros, de onde os mesmos poderiam tirar algumas ideias. Surgiram trabalhos muito diversificados como poesia, quadras, acróstico e ABC da criança (Figura 17). “Complementado por frequentes oportunidades para a reflexão e acção individuais, o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (Pato, 2010, p. 9).

**Figura 17.** Consulta de um livro e elaboração de um acróstico sobre o “Dia Internacional dos Direitos das Crianças”.



No entanto, é de elucidar que,

dois grupos manifestaram dificuldade em decidir o que iriam fazer, havendo ainda alguns desacordos entre os elementos do mesmo grupo. Nesse momento a minha intervenção foi necessária, tendo optado por escrever no quadro algumas sugestões de trabalhos. Assim, os alunos entraram em consenso e ainda contactaram com outros tipos de texto (RS, 18-20 de novembro de 2013).

Os grupos foram organizados e cada elemento ficou responsável por uma tarefa, definida dentro do grupo. No entanto, notou-se alguma dificuldade em trabalhar em grupo, uma vez que alguns alunos não mostraram interesse algum em trabalhar. Foi necessário, mais ma vez, a minha intervenção com o intuito de alertá-los para a importância que cada um tem para o sucesso final do trabalho em grupo.

No decorrer do trabalho, alguns discentes apresentaram comportamentos inoportunos: conversaram em voz alta com o colega do lado; não respeitaram a vez do colega intervir e por vezes nem respeitaram o que eu estava a proferir. Um deles levantou-se e circulou pela sala várias vezes. Ao refletir e tendo em conta que uma das problemáticas da escola é a indisciplina (de acordo com o PEE), procurei encontrar uma estratégia que contribuísse para atenuar este problema.

Uma vez que tinha o computador comigo, optei por colocar uma música conhecida pela turma, que foi disponibilizada pela professora de Educação Musical. Segundo Arends (1997) mais importante do que encontrar as causas que justificam a ocorrência de um determinado comportamento é encontrar estratégias para o modificar, pelo menos durante a permanência desses alunos dentro da sala de aula.

Optar pela utilização do rádio revelou-se uma escolha inteligente, pois através deste meio de comunicação os alunos mantiveram mais calmos e em silêncio. Caso contrário, não conseguiriam ouvir a música que tanto gostavam. Como correspondia a um tema musical conhecido por todos, acabaram por cantá-lo ao mesmo tempo que trabalhavam, resultando assim, “num momento bastante dinâmico que encheu a sala de aula de boas energias e bons sentimentos. Foi um dos momentos mais marcantes da minha intervenção e com certeza irá acompanhar-me para o resto da vida” (RS, 18-20 de novembro de 2013).

É de referir que, entretanto, já havia sido aplicada uma outra estratégia com vista a colmatar os comportamentos menos satisfatórios observados ao longo destas semanas. Esta estratégia incidiu na assinatura de um “contrato de bom comportamento” (Figura

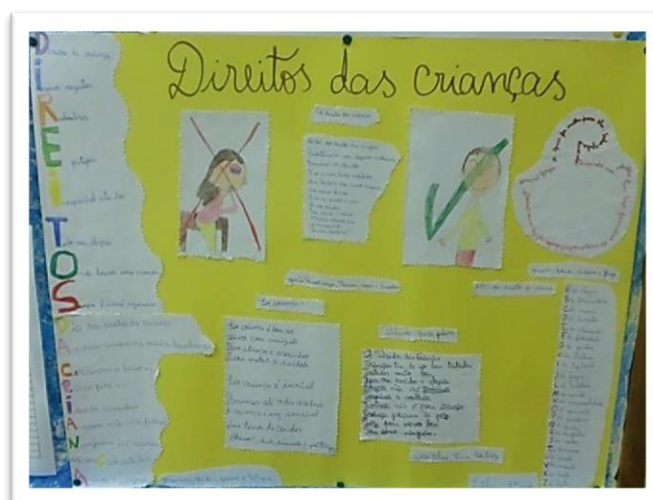
18). Nas palavras de Rutherford e Lopes (1993) este tipo de contrato corresponde a “um acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando a responsabilidade dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização” (p. 78) e foi com esse objetivo que optei por aplicar esta estratégia.

**Figura 18.** Assinatura do “contrato de bom comportamento”.



É importante mencionar que não houve tempo para a apresentação dos trabalhos e que a junção dos mesmos resultou numa cartolina que foi colocada no placar da sala (Figura 19).

**Figura 19.** Cartolina com os trabalhos realizados por cada grupo.



### ***Construção do “Livro Mágico”***

A construção do livro foi uma estratégia pensada com o objetivo de reunir todas as produções textuais realizadas pelos alunos durante a minha intervenção com a turma, originando assim, um suporte que poderá ser consultado pelos mesmos sempre que o desejarem. Desde o início da intervenção tinham conhecimento que todas as produções escritas seriam colocadas no livro que, posteriormente seria colocado na biblioteca para partilhar com os colegas das outras turmas, um pouco do que foi feito por eles.

Com a construção deste suporte procurei dar outro rumo aos textos elaborados, “não os confinando ao caderno do aluno” já que escrever é sobretudo uma “atividade social” e como tal, deve ser partilhada (Pereira & Azevedo, 2005, pp. 10-11). “Os alunos mostraram-se mais empenhados em elaborar textos criativos e cuidados de maneira a que os colegas ao lerem os mesmos ficassem impressionados com as suas histórias” (RS, 25-27 de novembro de 2013).

Todavia, orientar a construção do livro implicou dedicar sempre um momento em todas as semanas para a correção dos textos, para que pudessem depois, ser colocados no livro. Neste sentido, eram aproveitados os momentos de transição das atividades para auxiliar alguns alunos na correção do seu texto, enquanto outros continuavam a realização da atividade que estava a ser desenvolvida ou resolviam ficheiros já existentes na sala de aula, tendo em conta a existência de diferentes ritmos de aprendizagem.

Nestes momentos de transição, alguns discentes preferiram auxiliar os colegas que estavam a ter dificuldades do que realizar ficheiros. Durante o apoio prestado, eram mais visíveis as dificuldades na escrita, pois muitas vezes não percebiam por que razão determinada palavra estava redigida incorretamente ou era desadequada.

A língua portuguesa é complexa e para crianças que estão ainda numa fase inicial de contato com a grafia da mesma, a tarefa torna-se ainda mais complicada. Neste sentido, a minha intervenção foi direcionada para a explicação de algumas características da língua, que por vezes é traiçoeira, orientando-os para a escrita correta da mesma, uma vez que, “crescer linguisticamente significa adquirir a mestria das regras de estrutura e uso da língua materna” (Sim-Sim, 1997, p. 16). No entanto,

tenho plena consciência que poderia ter feito mais em prol desta problemática se o tempo assim o permitisse. Empenhei-me por dar o meu melhor e sei que o

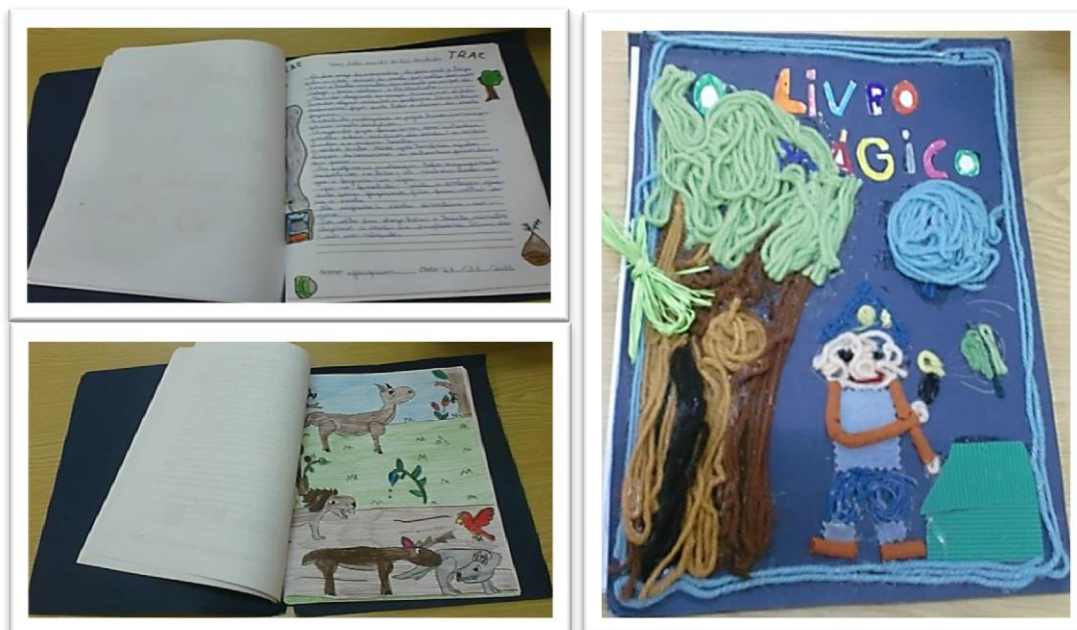
processo que envolve a escrita é contínuo e demorado e que é necessário incentivar os alunos a ler e escrever. Esse incentivo não deverá partir somente da professora, mas também dos pais, que por vezes não percebem o papel importante que podem desempenhar na estimulação da escrita e da leitura dos seus filhos (RS, 25-27 de novembro de 2013).

Muitos alunos tinham capacidades, só que não prestavam a devida atenção ao que era pedido e isso refletiu-se na escrita. Outros careciam de mais leitura e por isso, durante o desenvolvimento desta área foram vários os momentos dedicados à leitura dos textos trabalhados e à avaliação da mesma. Avaliar a leitura fez com que os alunos fossem incentivados a treinar a leitura para obterem uma boa cotação, contribuindo de algum modo para a melhoria progressiva da escrita de algumas palavras.

No meu entender, a construção do livro contribuiu para que os educandos sentissem uma maior motivação para ir à biblioteca, visto que, os seus textos estariam lá expostos, facto que acarretaria maior probabilidade de consultarem o restante espólio disponível. Além disso, fui ao encontro de um dos objetivos patentes no PEE (2012-2016): “investir na divulgação e visibilidade dos trabalhos pedagógicos dos alunos” (p. 7).

O livro foi concluído com a reescrita dos textos, a elaboração da capa e a atribuição de um título sugerido pela turma (Figura 20). Esta atividade permitiu uma envolvimento muito grande por parte da turma em todas as fases, onde foi valorizada a sua aprendizagem pela ação e o seu sentido de cooperação.

**Figura 20.** “O Livro Mágico” finalizado.



### 3.2.2.2. Estudo do Meio

Pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada (ME, 2004, p. 102).

Desde a minha primeira intervenção nesta área curricular, procurei aplicar estratégias diversificadas para abordar os conteúdos a serem trabalhados. Para tal, recorri muitas vezes aos equipamentos tecnológicos como o computador e o projetor, para a visualização de vídeos relativos aos temas a serem desenvolvidos naquele dia, uma vez que, “são necessárias metodologias novas, mentalidades abertas e práticas alternativas para aprender e, mais importante ainda, para aprender a aprender” (Santos, 2000, p. 3). Ao optar pela visualização de vídeos, comprometi-me a pesquisar/investigar sobre quais os mais indicados, tendo em atenção a informação narrada em cada um deles e a faixa etária dos alunos.

O recurso a estas ferramentas possibilitou a introdução de conteúdos de uma forma mais interativa, motivando os alunos para o posterior desenvolvimento das atividades, já que não era usual a utilização deste tipo de suporte. Na perspetiva de Carvalho (2011) o recurso a “meios multimédia” pelo professor “enriquece em muito as aulas e permite cativar a atenção dos alunos” (p. 30) sendo muito mais apelativo que outras metodologias tradicionalistas como por exemplo, escrever no quadro ou utilizar o retroprojetor (*Ibidem*).

Ao utilizar este tipo de equipamento na sala procurei também atribuir outra dinâmica ao trabalho desenvolvido na sala de aula, possibilitando aos alunos contactar com meios que eles já conhecem, mas que muitas vezes são utilizados para outros fins, que não a aprendizagem formal.

Esta área curricular é organizada por atividades que estão devidamente identificadas, no entanto, serão apresentadas menos atividades que nas restantes áreas uma vez que esta só foi lecionada à quarta-feira.

### *Dia da Alimentação – Construção de uma roda dos alimentos*

Na sequência da semana da alimentação, foi introduzido nesta área curricular, um diálogo que privilegiou os conhecimentos que os alunos já detinham acerca deste assunto. Ao valorizar a partilha de informações pelos alunos, criei condições favoráveis à tomada de consciência dos saberes que cada um possui, para que criem uma imagem positiva de si próprios e aprendam a agir sozinhos (Leite & Fernandes, 2003).

Os discentes mostraram ter conhecimentos relativamente a esta temática e em contrapartida, quando questionados sobre a sua alimentação, alguns reconheceram que não se alimentavam da forma mais correta e equilibrada como podemos verificar através das seguintes inferências: “Eu não gosto de cenoura nem de alface. A minha mãe diz que faz bem, mas eu não gosto do sabor” (L.U.); “Eu não tenho uma boa alimentação porque eu como muitas gomas e compro bolos na padaria ali em cima” (D.V.).

Após o diálogo, e dada a importância de seguir uma alimentação saudável, foi projetado um vídeo sobre o tema. Durante a visualização do vídeo, os alunos mostraram-se bastante atentos e concentrados, sendo perceptível o seu interesse pelo tema. Foi observável ainda, a partilha de comentários entre alguns alunos e algumas risadas, visto ser um vídeo de desenhos animados (Figura 21).

**Figura 21.** Visualização do vídeo “Nutriamigos”.



Como o vídeo abordou necessariamente a roda dos alimentos, este serviu como ponto de partida para uma conversa coletiva sobre a mesma, em que simultaneamente foi explorado um cartaz com os diferentes grupos de alimentos que compõem a roda. O

diálogo permitiu desta forma, “refletir sobre os alimentos e as doses a serem ingeridas diariamente, possibilitando aos alunos um conhecimento mais aprofundado acerca de como deverá ser uma alimentação equilibrada” (RS, 14-16 de outubro de 2013) (Apêndice 27).

Com o intuito de articular com o português, de ir ao encontro com a missão patente no PEE da instituição (promoção de atitudes cooperativas) e com uma das problemáticas levantadas “Como diferenciar as formas de organização do trabalho dos alunos, sem recurso exclusivo ao trabalho individual?”, os alunos foram organizados em grupos, dos quais uns ficaram responsáveis pela elaboração de ementas saudáveis e outros por um acróstico acerca da alimentação. Foi possível apurar através da passagem pelos grupos, que a maioria dos alunos percebeu o que era pretendido, construindo ementas muito saudáveis e equilibradas e acrósticos onde constavam os verdadeiros princípios de uma boa alimentação (Figura 22).

**Figura 22.** Elaboração das ementas saudáveis.



A presente atividade foi complementada com a construção coletiva de uma roda dos alimentos. De forma a promover a participação de todos os alunos e tendo como certo que “uma educação virada para as aplicações práticas pode ajudar a fomentar um conjunto de competências úteis aos alunos, aos mais variados níveis” (Paiva, 2007, p. 87) foi decidido em conjunto, que a turma seria dividida em sete grupos e cada um ficaria responsável por um grupo de alimentos.

Os materiais trazidos pelos discentes e professoras ao longo da semana foram colocados numa mesa, ficando cada grupo responsável por selecionar os alimentos que pertenciam ao grupo de alimento em questão (Figura 23).

**Figura 23.** Discussão e seleção dos materiais para completar a “fatia” sorteada.



Esta estratégia em que os alunos foram autónomos na escolha dos alimentos, permitiu-me compreender se as aprendizagens acerca desta temática tinham sido de facto assimiladas. Além disso, possibilitou um envolvimento da turma num trabalho cooperativo em que tiveram de discutir em grupo procurando um consenso acerca de quais os alimentos a colocar na sua “fatia” da roda dos alimentos.

Implicou assim, respeito pelas ideias dos outros, espírito de interajuda, diálogo e aprendizagem pela ação, onde todos os alunos foram integrados no grupo, independentemente das suas capacidades ou dificuldades (Figura 24). Assim, procurou-se enfatizar a perspetiva de Cochito (2004) que considera a aprendizagem cooperativa como “um dos instrumentos mais importante no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (p. 18).

**Figura 24.** Colagem dos materiais ao grupo corresponde da roda dos alimentos.



A atividade resultou numa roda dos alimentos a 3D, cuja construção só foi possível com a contribuição de todos (Figura 25). No final da aula a turma expressou que gostou muito de realizar a atividade, afirmando que já tinha construído rodas de alimentos nos anos anteriores mas nunca com alimentos reais.

**Figura 25.** Roda dos Alimentos finalizada.



### ***Realização de uma ficha de consolidação sobre o aparelho digestivo***

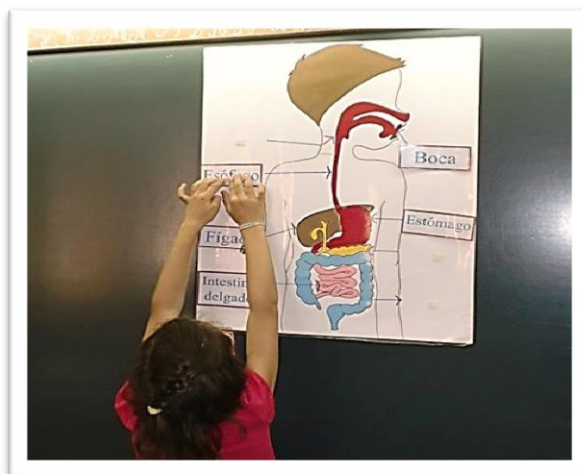
Esta ficha de consolidação resultou da reflexão realizada com a cooperante, em que foi reconhecida a necessidade dos alunos consolidarem os conhecimentos referentes ao conteúdo sobre o aparelho digestivo.

Uma vez que foi um tema introduzido pela professora cooperante foi importante perceber de que forma este foi introduzido, quais os conceitos a dar mais ênfase e quais os aspetos a serem reforçados, tendo em conta as dificuldades manifestados pelos alunos aquando da sua abordagem. Neste sentido, foi efetuada uma revisão com base num diálogo, cujo desenvolvimento decorreu de questões que foram formuladas propositadamente, pois nas palavras de Correia (2008) “através das perguntas, (...) o professor pode verificar o grau de compreensão da matéria pelo aluno, corrigir erros e verificar se já pode passar ao passo seguinte” (p. 134). Desta forma,

compreendi se os discentes estavam preparados ou não para realizar a ficha de consolidação. Alguns deles demonstraram dificuldades em responder às questões e descrever o processo da digestão e, por isso, foi necessário recorrer a um cartaz do sistema digestivo que foi explorado em conjunto e através do qual foi possível esclarecer algumas dúvidas” (RS, 21-23 de outubro de 2013).

Através do mesmo cartaz foi feita uma análise de cada um dos órgãos constituintes, em que os alunos tiveram a possibilidade de identificar cada órgão e explicar como a digestão se processa (Figura 26).

**Figura 26.** Correspondência da placa móvel ao respectivo órgão.



Numa fase posterior procedeu-se à realização da ficha, em que houve a preocupação de elaborar duas versões (Apêndices 28-29), sendo que uma delas contemplou exercícios mais simples com vista a dar resposta às dificuldades de alguns alunos, pois a “a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 25). É importante referir que, foi feita uma leitura anterior à sua realização para que fossem esclarecidas possíveis dúvidas e além disso, circulei pela sala para apoiar os alunos, já que muitos solicitaram a minha ajuda.

### ***Introdução ao aparelho respiratório***

Na terceira semana introduzi o conteúdo relativo ao aparelho respiratório recorrendo à projeção de um vídeo sobre a respiração. A visualização do vídeo (Figura 27) serviu de ponto para promover a participação dos alunos através de um diálogo (orientado por questões) em que foi feito um levantamento no quadro das informações expressadas pelos alunos.

Deste modo procurei ir ao encontro da ideia de Lopes e Silva (2010), segundo os quais assistir a um vídeo implica “proporcionar oportunidades de interação” efetivadas através de questões e discussão orientadas pelo docente (p. 256). Os alunos revelaram-se bastante comunicativos e através das informações partilhadas, percebi que estiveram bastante atentos durante a projeção do vídeo.

**Figura 27.** Visualização do vídeo sobre o aparelho respiratório.



É de ressaltar que, após a visualização, houve um aluno que foi capaz de fazer um relato bastante simples de tudo o que se tinha passado no vídeo, permitindo verificar que o mesmo já adquiriu um certo poder de síntese, destacando a informação essencial da visualização.

Para uma maior exploração dos órgãos que constituem o aparelho respiratório, foi utilizado um cartaz já existente na sala. Como correspondia a um conteúdo novo, os alunos demonstraram ter dúvidas no processo que envolve a respiração e dificuldades em perceber a função do diafragma, como podemos verificar através de revelações como: “Professora eu não percebi muito bem para que serve o diafragma” (J.R.); “Pensava que respirar era mais fácil!” (L.G.). Na certeza de que “a estrutura cognitiva dos alunos enriquece-se (...) progressivamente em função das experiências vividas” (Degallaix & Meurice, 2008, p. 35), optei por realizar com a turma um exercício prático, em que foi reproduzido por cada um o ato de inspirar e expirar.

Este momento revestiu-se de grande importância, uma vez que permitiu aos alunos vivenciarem na prática o processo de respiração, observando os seus peitos a aumentar de volume quando o ar e o oxigénio eram inspirados e diminuir quando o ar e o dióxido de carbono eram expirados (RS, 28-30 de outubro de 2013).

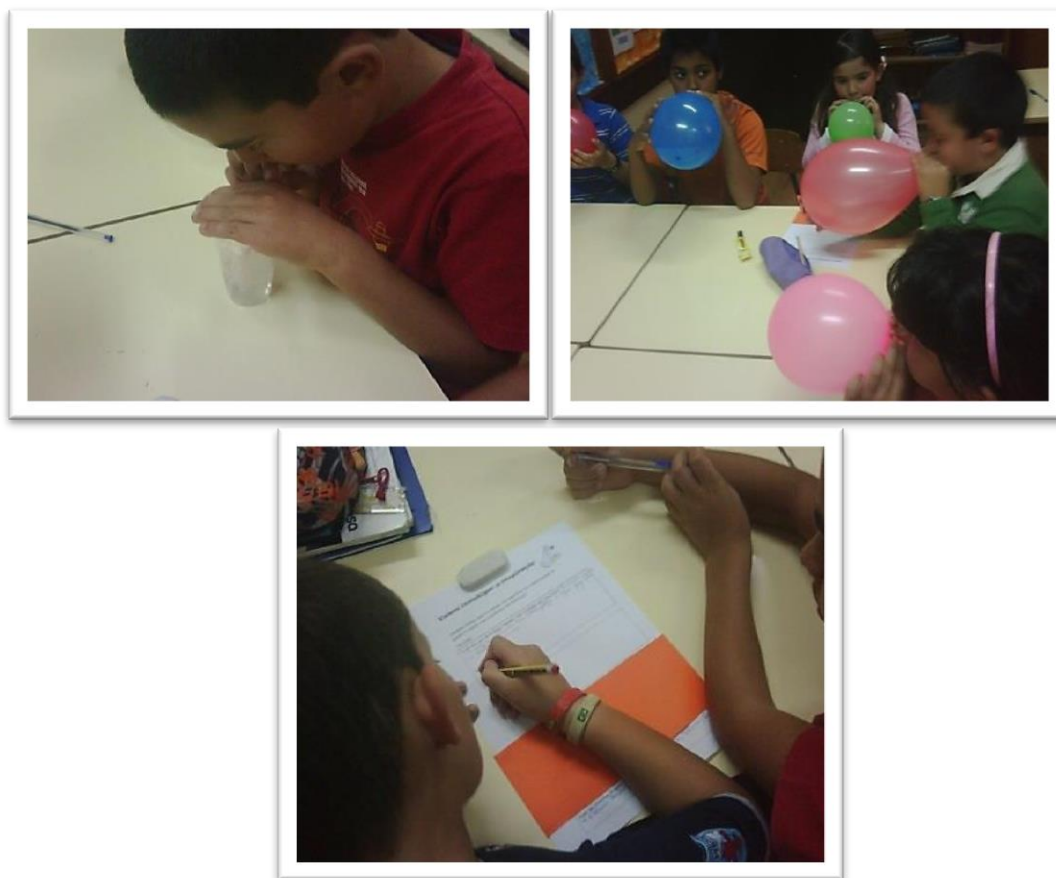
Para uma maior compreensão foi utilizado um instrumento (Figura 28) que reproduzia este processo e onde foi possível verificar qual a função do diafragma. Durante a sua utilização os alunos mostraram-se muito animados e interessados em observar o que iria acontecer.

**Figura 28.** Manuseio do instrumento que reproduz o processo de respiração.



Para consolidar o conteúdo abordado foi refletido que seria pertinente realizar um trabalho experimental, pelo que a turma foi dividida em grupos, ficando dois grupos com uma experiência e os outros dois com outra (Figura 29). Segundo Afonso (2008) o trabalho experimental pode desenvolver capacidades críticas e analíticas necessárias para interpretar dados e avaliar a sua pertinência e validade” (p. 21).

**Figura 29.** Realização da atividade experimental na sequência do estudo do aparelho respiratório.



Como orientação, foram distribuídas pelos grupos uma folha para ser preenchida, respeitando as etapas lá definidas. A concretização desta atividade teve como intuito fomentar nos discentes o gosto pelo ensino experimental e fazê-los participar nas etapas essenciais de um trabalho deste género. Assim, com as previsões os mesmos foram desafiados a raciocinar e a antever o que iria acontecer sem recorrerem à experimentação. Com a experimentação tiveram a possibilidade de verificar se realmente o que previram correspondeu à realidade, fazendo uma comparação entre ambas. Chegado a uma conclusão, os alunos tiveram a possibilidade de organizar as suas próprias deliberações (Apêndices 30-31).

Deste modo,

a realização das experiências revelou ser uma boa estratégia, já que se verificou uma adesão enorme por parte dos alunos à sua concretização, mostrando-se bastante participativos e interessados em verificar o que iria acontecer. O trabalho prático desempenhou um papel fundamental na prossecução das aprendizagens

em que foi privilegiada a implicação ativa dos educandos. Foram eles os protagonistas da ação e das suas aprendizagens, numa atividade revestida de caráter construtivista. (RS, 28-30 de outubro de 2013).

Importa salientar que, alguns alunos apresentaram comportamentos menos satisfatórios aquando da realização das experiências, assim como durante a correção da mesma. Estes discentes distraíram-se com imensa facilidade, estiveram sempre à conversa com colegas não pertencentes ao seu grupo e mesmo chamando-os à atenção, alguns minutos depois, estavam a fazer o mesmo. Perante esta circunstância questionei-me se não teria ajudado definir primeiro algumas regras de funcionamento antes da atividade, com a subsequente definição de consequências para o incumprimento das mesmas. Foi com vista a evitar que esta situação se repetisse, que decidi colocar em prática o “contrato do bom comportamento” (Apêndice 32), ao qual já fiz referência anteriormente.

É de realçar que aquando da sua aplicação, foi necessário explicar à turma em que consistia o contrato e qual o seu objetivo. No início, alguns alunos mostraram logo determinação em assumir uma postura adequada dentro da sala de aula, pois tinham consciência que seriam reconhecidos por isso. Segundo Correia (2008), “o reforço constitui a forma mais eficaz de solidificar determinado comportamento desejado” e para que o reforço seja eficiente deve ser individualizado, representar uma recompensa para o aluno” (pp. 102-103).

### ***Introdução ao aparelho excretor***

O aparelho excretor foi introduzido a partir da pesquisa realizada pelos alunos em casa, sendo a informação partilhada com os colegas. Foi notório o entusiasmo da turma durante a partilha da sua pesquisa. Assim sendo, considero que esta foi uma boa estratégia para incentivar os alunos para a aprendizagem de novos conteúdos, uma vez que é algo que parte do trabalho realizado pelos mesmos. Assim, “o objetivo desta tarefa foi inculcar-lhes o gosto pela procura e construção do seu próprio conhecimento, permitindo-lhes perfilhar um pensamento reflexivo acerca das informações pesquisadas” (RS, 12-13 de novembro de 2013).

Através das pesquisas e da visualização de um pequeno vídeo (Figura 30) acerca do conteúdo que estava ser trabalhado, desenvolveu-se um diálogo com os alunos,

incentivando-os a refletir sobre a importância do aparelho excretor e sobre a função de cada órgão que o compõe. De acordo com Delors (2005), “as tecnologias de comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via aliciante de acesso a conhecimentos e competências” (p. 139) e por esta razão o recurso a esta ferramenta foi uma constante na introdução de novos conteúdos programáticos.

**Figura 30.** Apresentação da pesquisa sobre o aparelho excretor e visualização do vídeo.



Partir das pesquisas dos alunos para iniciar um conteúdo revelou-se uma estratégia eficaz, motivando-os a participar em todo o processo de exploração do aparelho excretor, uma vez que os conhecimentos prévios interiorizados possibilitaram uma participação mais ativa, em vez de permanecerem à espera das minhas orientações.

Deste modo, a aprendizagem desenrola-se em torno do aluno e não em torno da professora, na qual se rejeitou a “ideia de que a mente do aluno é um “balde vazio” sendo apoiada na “perspectiva construtivista da aprendizagem na qual se vê o indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento” (Luís, 2004, p. 27).

Como forma de consolidar as aprendizagens, utilizou-se um cartaz com um molde do aparelho excretor, em que os alunos procederam a identificação de cada órgão. Esta atividade auxiliou-os a visualizarem de uma forma mais atenta os órgãos que compõem o aparelho em questão, onde tiveram a possibilidade de associar a legenda que tinham em cartões móveis. Ao refletirem acerca do órgão a que corresponderia a placa que lhes tinha sido atribuída, os alunos familiarizaram-se com os nomes relativos a cada órgão, já que dois deles apresentaram algumas dúvidas na associação de um determinado cartão ao órgão respetivo. Durante as suas intervenções e

dadas as dúvidas manifestadas, os colegas mostraram-se disponíveis para os ajudar, sendo observável um momento muito bonito de interajuda.

Durante a correspondência realizada, os educandos que se encontravam sentados deferiram sugestões e expressaram as suas opiniões, tornando-se assim, num momento bastante dinâmico e reflexivo em que os alunos evidenciaram que as aprendizagens tinham sido adquiridas pela maioria da turma.

### ***Introdução à função de relação***

A promoção de diálogos foi uma constante durante a minha prática e, como tal, também esteve muito presente no desenvolvimento desta área curricular. Assim sendo, partiu-se mais uma vez dos conhecimentos prévios dos alunos para introduzir a função de relação, já que estes são essenciais para a construção de novos conhecimentos (Leite & Fernandes, 2003). O diálogo teve por base perguntas que serviram de orientação para o desenrolar do mesmo.

Como este conteúdo não era de difícil compreensão, uma vez que abordou aspetos do quotidiano como sentimentos e sensações, não suscitou grandes dificuldades por parte dos alunos. O diálogo compreendeu um momento de grandes partilhas onde os alunos, através de uma participação ativa, deram alguns exemplos de sentimentos bons e menos bons e sensações agradáveis e desagradáveis, como por exemplo:

“Eu sou amiga do meu primo. Nós brincamos muito quando ele vai à minha casa.” (L.C.).

“Eu não gosto de dormir sozinho, tenho medo.” (J.M.).

“Os meus pais sentem amor um pelo outro porque estão sempre abraçados quando veem televisão.” (J.G.).

“Eu sinto raiva e fico zangado quando jogamos à bola e perdemos.” (L.R.).

“Quando fico irritado as veias do meu pescoço ficam para fora.” (J.M.).

A abordagem a este tema, no meu entender, foi muito importante, pois possibilitou aos discentes a tomada de consciência do valor que têm os sentimentos positivos para que possamos viver todos em harmonia.

O jogo foi também um dos pressupostos bem presentes na prática pedagógica pois “a criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento. É sobretudo através do jogo que a criança processa a sua auto-educação” (Sousa, 2003, p. 150).

Assim sendo, no âmbito do conteúdo estudado foi sugerida a realização de um jogo, onde os alunos teriam de representar um sentimento ou sensação, com recurso a gestos ou expressões faciais. Cada um, à vez, apresentou-se à turma e os colegas tentaram adivinhar o sentimento, sensação ou estado psíquico representados. Quem adivinhasse seria o próximo a realizar a mímica (Figura 31).

**Figura 31.** Dramatização de um estado psíquico: a alegria.



Durante a realização da atividade lúdica, alguns discentes ficaram intimidados, no entanto, os colegas que estavam a assistir encorajaram-nos a não desistir através de incentivos como: “Vá, tu és capaz!” (F.S.) ou “Tu consegues! Faz o que quiseres” (J.R.). O recurso a este tipo de estratégia possibilitou não só a promoção de aprendizagens, mas também se revelou um meio impulsionador de cooperação entre a turma, onde foi visível o empenho de todos para o sucesso do colega que estava lá à frente a realizar a sua mímica.

Foi, por isso, um momento bastante descontraído, em que os alunos tiveram a possibilidade de se divertir e aprender simultaneamente, contribuindo também para a criação de um clima ameno e positivo na sala de aula, o que por sua vez, facilitou o “progresso e desenvolvimento dos alunos” (Morgado, 2003, p. 99).

### 3.2.2.3. Matemática

A educação matemática pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática. Isto implica que todas as crianças e jovens devem desenvolver a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a auto-confiança necessária para fazê-lo (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, pp. 17-18).

No desenvolvimento desta área curricular e dada a dificuldade manifestada por alguns alunos no âmbito da Matemática, procurei encontrar estratégias e planificar atividades que motivassem os alunos para a aprendizagem nesta área. Assim sendo, optei por trazer diversos materiais de casa e utilizar também aqueles que já existiam dentro da sala de aula, para proporcionar aos alunos momentos dinâmicos. Deste modo, a dinamização desta área teve por base a exploração de diversos materiais, tendo em vista a “aprendizagem através da construção ativa do saber por parte do aluno” (Perraudau, 2013, p. 34) decorrente da sua implicação nas diferentes atividades cooperativas e individuais.

Neste processo, foi privilegiado o diálogo coletivo e reflexivo na busca pelo conhecimento de novos conceitos matemáticos, a aprendizagem pela ação e ainda a aprendizagem cooperativa, uma vez que este tipo de metodologia possibilita aos alunos construir a sua autoaprendizagem, em que são eles os protagonistas de processo de desenvolvimento intelectual e sócio afetivo (Gomes, 2011). Importa frisar que esta área curricular é organizada por atividades que estão devidamente identificadas.

#### *Exploração dos sólidos geométricos e seus constituintes*

A exploração dos sólidos geométricos partiu de um diálogo decorrente da observação dos objetos que compunham a sala de aula. Os alunos conseguiram identificar a maioria dos objetos e materiais e aos serem questionados sobre a forma dos mesmos, facilmente responderam de forma correta. Durante este exercício foram mostrados alguns objetos como embalagens que foram circulando pela sala (Figura 32).

**Figura 32.** Manuseio de uma embalagem.



Através deles, os alunos conseguiram fazer uma analogia com objetos do cotidiano, surgindo comentários como: “Esta caixa é parecida a um armário, só que é mais pequena” (L.A.) ou “Parece-se ao apartamento onde a minha tia trabalha” (L.C.). A partir dos comentários tecidos, durante a exploração dos materiais, fomentou-se um diálogo tendo por base questões que orientaram os alunos a demonstrar os conhecimentos que já detinham acerca desse conteúdo, sendo certo que “precisa-se de conhecer as ideias que povoam a mente dos alunos, para se criarem situações de aprendizagem adequadas” (Gago, 2012, p. 28) e significativas para os mesmos. Numa fase posterior, foram ainda distribuídos pelos educandos outros materiais com formas distintas do objeto anterior, que rapidamente foram identificados (Figura 33).

**Figura 33.** Manuseio de alguns objetos pelos alunos.



Durante a concretização desta atividade, alguns alunos conseguiram classificar e indicar os seus constituintes de forma correta, no entanto, alguns demonstraram dificuldades em diferenciar aresta de vértice. Após alguns momentos de reflexão decidi optar por uma exploração conjunta dos sólidos, dando particular ênfase aos vértices e às arestas. Houve a necessidade de recorrer ao quadro para fazer algumas ilustrações de modo a facilitar a compreensão destas características, sendo prosseguida pela exploração individual de cada objeto.

Esta exploração coletiva de objetos do dia-a-dia originou uma discussão, na qual foi explicada a diferença entre aresta e vértice. Recorreu-se a exemplos práticos através da utilização dos objetos presentes na sala de aula, o que favoreceu a visualização real de ambos os elementos. (RS, 14-16 de outubro de 2013).

Os educandos elaboraram ainda, o Bilhete de Identidade (BI) de um sólido escolhido individualmente (Apêndice 33), sendo que cada um ficou com esse objeto para o auxiliar na sua caracterização. Alguns alunos mostraram mais facilidade em identificar as características do sólido do que outros. Muitos deles, nem necessitaram de recorrer ao sólido para a elaboração do BI, no entanto, outros necessitaram do objeto e inclusive, do meu apoio. Todos os discentes apresentaram o seu objeto à turma, revelando-se um momento de partilha de conhecimentos e de exploração conjunta dos diversos sólidos geométricos.

Dadas as dificuldades de alguns alunos em distinguir arestas e vértices e de modo a superar estas fragilidades deduzi que seria relevante a elaboração de uma atividade que permitisse a visualização real destes elementos e, conseqüentemente, do sólido propriamente dito. Neste sentido, foi solicitada a divisão da turma em vários grupos de trabalho para a construção de diferentes sólidos geométricos utilizando palhinhas e plasticina (Figura 34).

**Figura 34.** Construção dos sólidos geométricos utilizando palhinhas.



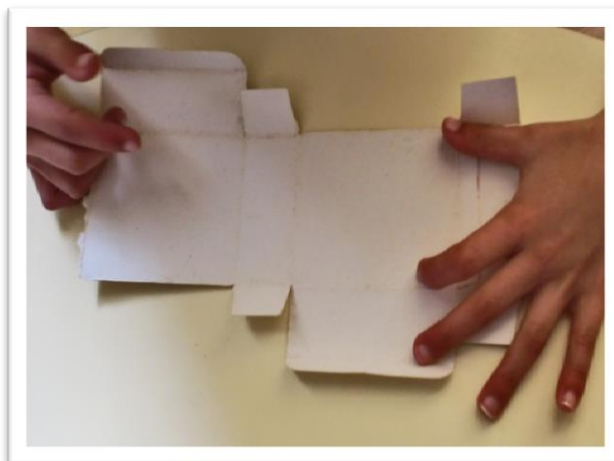
A escolha desta atividade foi intencional, bem como o modo como foi concretizada, pois “é muitas vezes, fazendo que se aprende” (Paiva, 2007, p. 87). Através deste trabalho prático os alunos tiveram a possibilidade de construir objetos, apercebendo-se que as palhinhas eram as arestas e os pontos em que convergiam eram os vértices. Além disso, ao trabalharem em grupo, ajudaram-se mutuamente e trabalharam todos para a elaboração do produto final. Assim, posso afirmar que a construção tridimensional dos sólidos facilitou a identificação das faces, arestas, bases e vértices e contribuiu para o desenvolvimento do sentido espacial dos alunos.

No dia seguinte foi feita uma revisão do que tinha sido abordado no dia anterior num diálogo conjunto e recorrendo ao manuseio de objetos, sendo distribuída uma folha de registo com os sólidos geométricos trabalhados (Apêndice 34). Como refere o Ministério da Educação (2007)

Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) têm um papel importante na aprendizagem da Geometria e da Medida. Estes materiais permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos. (...) No entanto, é indispensável registar o trabalho feito com os materiais e refletir sobre ele, dado que a sua utilização só por si não garante a aprendizagem (p. 21).

Foi ainda explorada em conjunto a planificação de um paralelepípedo, através da abertura de uma caixa que circulou pela sala, possibilitando a todos os alunos o seu manuseio (Figura 35).

**Figura 35.** Exploração da planificação do paralelepípedo.



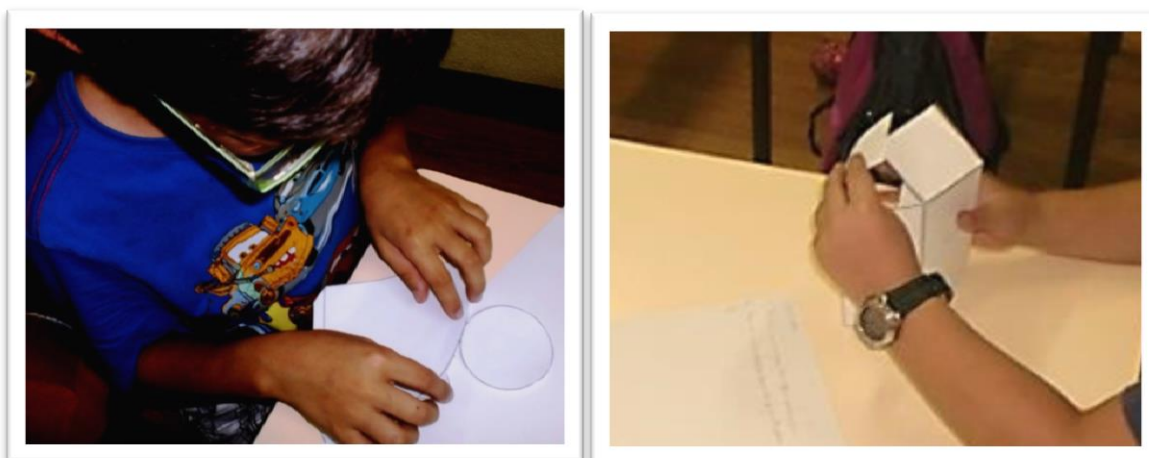
Durante o manuseio da planificação do paralelepípedo, os educandos mostraram-se bastante curiosos e surpreendidos, apercebendo-se que por detrás da edificação dos objetos existe sempre uma estrutura que os fundamenta. É essencial proporcionar às crianças momentos práticos de exploração, pois deste modo, envolvem-se numa realidade concreta permitindo-lhes fazer associações e aprendizagens baseadas em algo que observaram e manipularam (RS, 14-16 de outubro de 2013).

Posteriormente os alunos organizaram-se em grupos, aos quais foram distribuídas várias planificações. Cada grupo ficou responsável por um sólido geométrico e pela descoberta da planificação correspondente a esse sólido, já que apesar de existirem várias planificações, só uma viabilizava a construção do respetivo sólido.

Esta atividade permitiu a partilha do raciocínio e subsequente descoberta do conhecimento matemático, onde todos os elementos do grupo assumiram um papel preponderante. A existência de várias planificações possibilitou aos discentes a exploração das mesmas, ficando cada elemento responsável pela sua edificação. (Figura 36). Deste modo procurou-se empregar a ideia defendida por Caldeira (2009), na medida em que

os alunos devem partilhar os seus raciocínios com os colegas e professor e quando possível trabalhar a pares, ou em grupo, pois ao partilharem e interagirem com os colegas, desenvolvem o espírito de equipa, ganham confiança, constroem o conhecimento, aprendem outras formas de pensar sobre as ideias e clarificam o seu próprio conhecimento (p. 116).

**Figura 36.** Exploração das planificações e construção de sólidos geométricos.



Assim, procurei que todos no grupo trabalhassem para o sucesso da sua atividade, já que existem alunos que gostam de aproveitar estes momentos para conversar ou brincar. Deste modo, “estabelece-se uma divisão de funções e relações de cooperação entre os seus membros” (Gonçalves, 2001, p. 125). De entre os grupos formados, um ficou responsável pela descoberta da planificação da esfera com o intuito de, sozinhos, perceberem que este sólido não tem planificação (Figura 37).

**Figura 37.** Tentativa de descoberta da planificação da esfera.



Durante a descoberta da sua planificação, o grupo mostrou-se um pouco desiludido, dada a impossibilidade de construir uma esfera. Solicitaram o meu apoio e eu incentivei-os a continuar. No decurso da apresentação do trabalho concretizado por cada grupo, o sólido que mais se destacou foi a esfera, uma vez que os alunos mostraram-se muito surpresos por esta não possuir planificação. Através de questões abertas que fui formulando durante e após a apresentação procurei incitar os alunos a raciocinar e expor as suas ideias relativamente ao facto de este sólido não possuir planificação. Alguns alunos aproximaram-se da resposta correta, no entanto, outros tiveram mais dificuldade em explicar por que razão a esfera não possuía planificação.

Ainda nesta semana, foi realizada uma ficha de consolidação com o intuito de verificar se as aprendizagens tinham sido adquiridas e que dificuldades ainda poderiam, eventualmente, persistir. Denotou-se a dificuldade em distinguir poliedros de não poliedros e como tal, foram explorados em conjunto vários sólidos, divididos em duas categorias. No que concerne à ficha de consolidação e tendo em conta que “o respeito

pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental” (Delors, 2005, p. 48), foram elaboradas duas versões, de maneira a adequar a ficha aos alunos que manifestaram mais dificuldades durante a abordagem destes conteúdos matemáticos (Apêndices 35-36).

Neste sentido, e como tenho vindo a mencionar, procurei incluir a aluna com NEE e outros alunos que manifestaram ter mais dificuldades em determinados domínios em todas as atividades e temáticas dinamizadas, e como tal, a ficha não foi exceção. Apesar dos exercícios serem apresentados de forma mais simples, correspondiam aos conteúdos abordados e não a exercícios descontextualizados que, por vezes, têm na teoria a função de diferenciar, mas na prática revelam-se métodos de discriminação.

Posto isto, a diferenciação realizada *in loco* não implicou a exclusão dos alunos em momentos de grande grupo, em trabalhos cooperativos ou no trabalho direto entre aluno e professor, sendo assumida, em contrapartida, “a heterogeneidade com recurso fundamental da aprendizagem” (Gomes, 2011, p. 58).

### ***Tabuadas do sete e do oito***

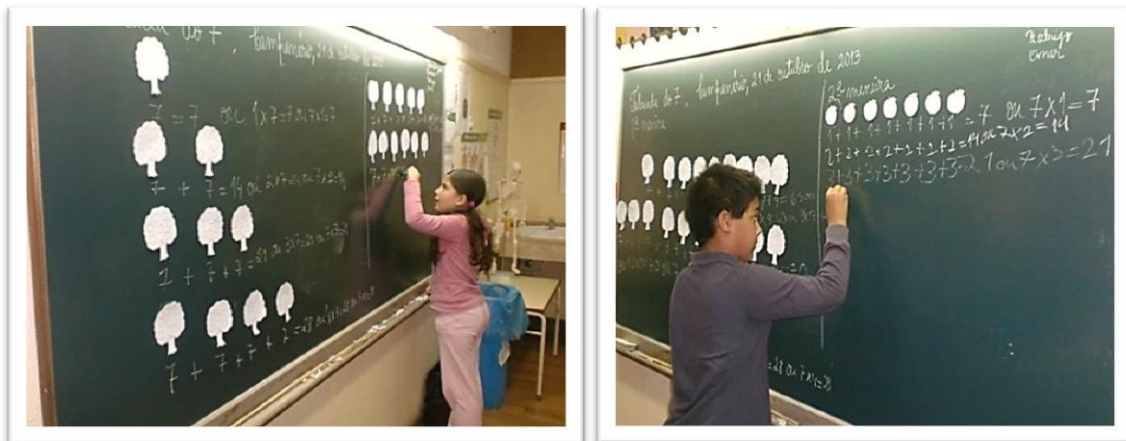
Para introduzir a tabuada do sete, optei por utilizar umas figuras de maçãs e outras de árvores com maçãs, de maneira a que os educandos explorassem as duas estratégias que permitem chegar à tabuada do sete, explorando as sequências. Todavia, tenho de salientar que abordar este conteúdo matemático exigiu da minha parte pesquisa “para conhecer o que ainda não conheço” (Freire, 2012, p. 42), uma vez que

a sua introdução suscitou algumas dúvidas, mais precisamente no que respeita à melhor estratégia a adotar para que os alunos aprendessem as estratégias de cálculo inerentes à tabuada do sete. Por esta razão, senti dificuldades em encontrar uma atividade para este conteúdo. Além da pesquisa efetuada, o papel da professora cooperante revelou-se determinante, orientando-me e explicando-me alguns métodos a adotar, para implicar a turma na aprendizagem da tabuada (RS, 21-23 de outubro de 2013).

Através das figuras das maçãs, os alunos foram incentivados a explorar a primeira estratégia de cálculo para chegar à tabuada dos sete, ou seja,  $1+1+1+1+1+1+1$  maçã = 7 maçãs ou  $7 \times 1 = 7$  e através da utilização das figuras das árvores, cada uma com sete maçãs, os discentes exploraram a outra estratégia, isto é, uma árvore com sete maçãs é igual a  $1 \times 7 = 7$  e assim sucessivamente (Figura 38). Apesar da minha

preocupação (pois tinha receio que a atividade não resultasse), os alunos manifestaram grande facilidade na sua concretização.

**Figura 38.** Exploração das estratégias de cálculo no quadro.



A tabuada elaborada teve um resultado positivo, uma vez que os alunos, através do recurso a imagens, visualizaram cada sequência, permitindo desta forma, uma maior consciencialização e compreensão da tabuada, tendo em conta que o seu conhecimento reveste-se de extrema importância para o entendimento de diversas atividades matemáticas (Sá & Zenhas, 2004).

Esta atividade foi complementada com a realização de um exercício individual que foi bastante apreciado pela turma, uma vez que consistia num exercício distinto daqueles que estava habituada a realizar. A atividade consistiu na associação das figuras ao respetivo número, tendo em conta a tabuada em questão (Figura 39).

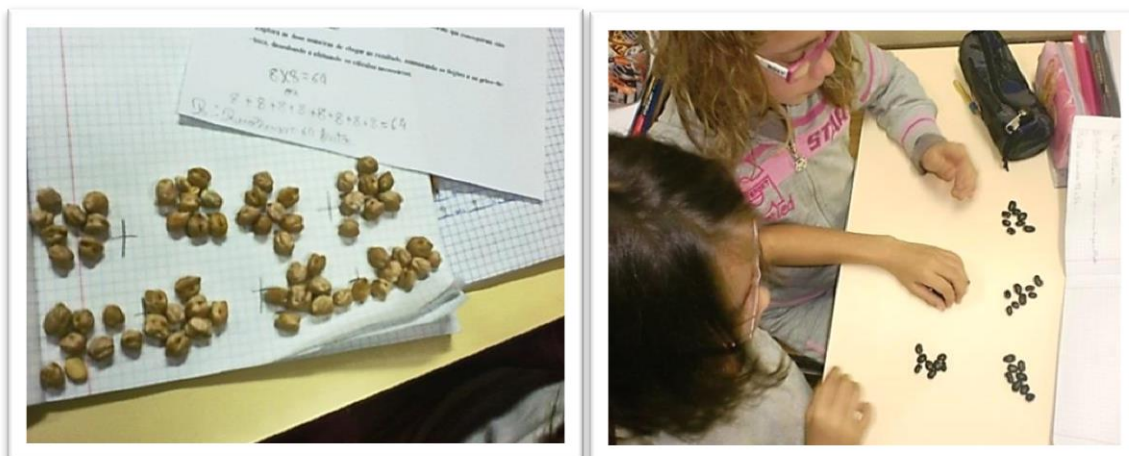
**Figura 39.** Realização do exercício envolvendo a multiplicação.



No que respeita à introdução da tabuada do oito, e tendo sempre em vista a implicação ativa dos alunos na construção dos seus conhecimentos matemáticos, optei por integrá-los em pares, de forma a possibilitar a ambos a exploração livre das estratégias de cálculo que facilitam a aprendizagem da tabuada do oito. Deste modo, eles tornaram-se construtores do seu próprio conhecimento, ajudando-se mutuamente, o que não aconteceria se estivessem a realizar a atividade, individualmente.

Assim sendo, cada par ficou responsável por explorar uma sequência da tabuada, por exemplo, um par ficou responsável pelo  $8 \times 1$  e outro pelo  $8 \times 2$ , cujas sequências foram apoiadas por uma situação problemática. Os pares ao utilizarem os feijões e grãos-de-bico tiveram a possibilidade de explorar além das estratégias de cálculo, as sequências e regularidades, resolvendo a situação problemática de uma forma mais genuína (Figura 40).

**Figura 40.** Exploração a pares das estratégias de cálculo através da utilização de feijões e grãos-de-bico.



Através da exploração de apenas uma sequência, os pares conseguiram explorar as restantes, elaborando em conjunto, a tabuada do oito. É fundamental que os alunos tenham oportunidades de manusear materiais, pois através da sua manipulação estes visualizam as operações matemáticas, auxiliando desta forma, os discentes com mais dificuldades, a desenvolver o raciocínio lógico e a efetuar o cálculo mental.

Neste sentido, Caldeira (2009) salienta que “a aprendizagem eficaz e significativa da matemática” traduz-se num “processo activo, vivenciado pela criança, onde pode explorar, desenvolver, testar, aplicar ideias, refletir” de modo a que o manuseio de materiais constituam “um meio e não um fim” (p. 92). Durante o exercício,

alguns alunos, incluindo a aluna com NEE, evidenciaram dificuldades em perceber o que se pretendia. Tendo em conta esta problemática, foi necessário dar-lhes um apoio mais individualizado e explicar-lhes o que se pretendia. Muitos educandos nem se davam ao trabalho de ler o enunciado e outros tinham dificuldades em compreendê-lo (RS, 28-30 de outubro de 2013).

Ao longo do desenvolvimento desta área curricular, foram realizadas algumas situações problemáticas, com o intuito de ultrapassar as fragilidades manifestadas na compreensão dos enunciados matemáticos.

A exploração da tabuada do oito foi efetuada a partir do trabalho desenvolvido por cada par, o qual consistia na realização de uma leitura conjunta de cada situação problemática e posterior explicação do raciocínio utilizado para alcançar a sua solução. Com esta abordagem, pretendeu-se conduzir os alunos a refletir em conjunto acerca de algumas das estratégias de cálculo possíveis para chegar à tabuada do oito, tendo em conta que “a aprendizagem só será real quando, em vez de se receberem passivamente os ensinamentos, se encontram, por esforço próprio, respostas para problemas que interessa resolver” (Cortesão & Torres, 1983, p. 9).

A partir da tabuada do oito foram exploradas algumas regularidades que foram destacadas a cores, o que facilitou a sua visualização. Durante a sua exploração os educandos conseguiram identificar algumas regularidades e tal pode ser atestado através da seguinte inferência: “Professora a tabuada do oito é sempre  $8+8+8...$ ” (O.J.). Outras regularidades, no entanto, não foram descobertas pelos alunos o que implicou uma certa insistência da minha parte, para que em conjunto pudessem chegar às restantes regularidades.

### ***Jogo do “Bingo da tabuada”***

O jogo do “bingo” surgiu na sequência do estudo da tabuada do sete. Uma vez que os alunos já sabiam as tabuadas do um até a do sete, optei por realizar uma atividade que possibilitasse a revisão e que em simultâneo permitisse à turma demonstrar as suas capacidades de cálculo mental, já que o jogo possibilita a exercitação e estimulação de “um agir-pensar com lógica e critério” (Silva & Kodama, 2004, p. 3).

Foi refletido juntamente com a professora cooperante que seria pertinente a realização do jogo a pares, já que assim, os elementos poderiam ajudar-se mutuamente,

fomentando o espírito de cooperação entre os mesmos. Posto isto, foi necessária mais uma vez a minha intervenção na formação dos pares, para evitar que surgissem grupos homogéneos em termos de capacidades. Só assim, faria sentido realizar uma tutoria entre pares, pois tal implicaria uma interajuda para a realização da mesma, da qual ambos iriam beneficiar. Digo isto porque o aluno que auxilia o outro beneficia “ao organizar as próprias ideias para as transmitir de maneira inteligível” e “aquele que é ajudado beneficia ao receber apoio de alguém que reconhece as suas fragilidades” (Lopes & Silva, 2010, p. 235) e que está disposto a partilhar o seu conhecimento.

Neste sentido, posso afirmar que o trabalho a pares trouxe vantagens para os alunos mais capazes, pelo fato de desenvolverem capacidades metacognitivas decorrentes das sistematizações que a ajuda aos colegas implicou. Por outro lado, os discentes com dificuldades, tornaram-se capazes de aceder a níveis superiores de desenvolvimento em função do apoio de outras crianças, cuja zona de desenvolvimento real situava-se acima da sua. Assim, este trabalho de pares revelou-se crucial para estes alcançarem a ZDP, em função das aprendizagens realizadas.

É de referir que apesar desta atividade se ter realizado na segunda semana de intervenção, e do facto de não conhecer muito bem a turma, tive o cuidado de conversar com a professora cooperante, pois tenho plena consciência que é importante conhecer bem a turma para delinear as estratégias mais adequadas e neste caso, quem detinha este conhecimento era a professora cooperante.

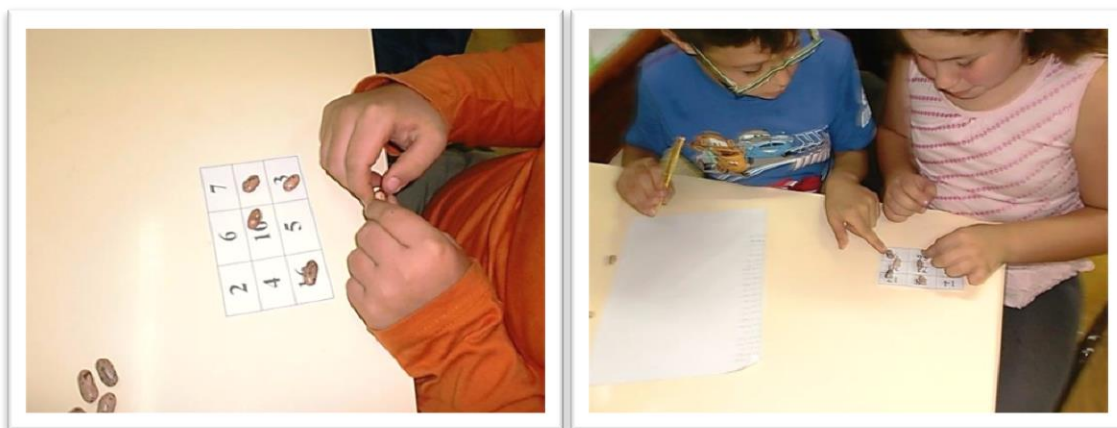
Esta interação possibilitou-me compreender de algum modo quais as melhores estratégias a adotar para dar resposta às necessidades dos alunos nesta área. Nesta linha de ideias, Abelha (2011) salienta que é essencial os docentes se manterem predispostos a “ouvir, partilhar, exemplificar e aprender com os pares” e acrescenta que

apesar de, na generalidade das vezes, os professores estarem sozinhos com os alunos na sala de aula, o seu desempenho e as suas opções, em termos de estilos e de estratégias, são afectados pela troca de vivências e de experiências que estabelecem ou estabeleceram com colegas (p. 130).

O jogo tinha em vista a resolução de várias operações de multiplicação, no qual era retirado de um saco uma operação e os alunos teriam de verificar se a sua solução correspondia aos números presentes no tabuleiro que possuíam, utilizando um feijão para marcar o número correspondente à solução da operação. Os pares tinham todos tabuleiros com números diferentes e, por isso, tinham de estar muito atentos e

concentrados durante todo o jogo (Figura 41), pois segundo Woolfolk (2000) “o primeiro passo na aprendizagem é prestar atenção (...) E os alunos têm de manter a atenção – eles têm que permanecer focalizados nos aspectos importantes da situação de aprendizagem” (p. 224).

**Figura 41.** Participação no “bingo da tabuada”.



Importa referir que, no dia anterior à sua realização, os discentes foram informados que seria feita uma atividade sobre a multiplicação e que por isso, teriam de estudar em casa as tabuadas. No entanto, alguns revelaram não ter estudado, por esta razão muitos deles foram incentivados a estudá-las na transição das atividades anteriores ao “bingo”.

No decorrer do jogo, a turma mostrou-se muito empolgada e interessada na atividade, mostrando ter bem presente as tabuadas já estudadas. Contudo, alguns alunos necessitaram de mais tempo para efetuar as operações mentalmente, dada a existência de operações com dois algarismos (RS, 21-23 de outubro de 2013).

Com o intuito de ultrapassar este problema, foi distribuída por cada par um folha branca, onde seriam resolvidas as operações, auxiliando os alunos com mais dificuldade a resolvê-las. A utilização do jogo revelou-se uma estratégia eficaz e significativa, visto que motivou os alunos a realizar cálculos matemáticos. Como foi realizado a pares, alguns deles, apesar de terem dificuldades, não se sentiram intimidados a participar pois sabiam que não estavam sozinhos. Traduziu-se assim, numa atividade inclusiva em que as aprendizagens decorreram do lúdico. Nesta linha de ideias, Silva e Kodama (2004) afirmam que “a actividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório em que

ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento” (p. 3). Como forma de recompensar a turma pelo seu empenho e dedicação, foram distribuídas medalhas de primeiro, segundo e terceiro lugares (Figura 42).

**Figura 42.** Par vencedor do “bingo da tabuada”.



Contudo,

alguns dos alunos que não obtiveram os primeiros lugares demonstraram a sua insatisfação e tristeza durante a atribuição das medalhas. Ao fazer uma retrospectiva da situação evidenciada, questiono-me se não seria importante recompensar estes educandos com a atribuição de um certificado de participação pois, só assim, evitaria que esta adversidade se verificasse. Deveria ter pensando e calculado todas as possibilidades antes da sua aplicação (RS, 21-23 de outubro de 2013).

Foi com o intuito de evitar mais situações constrangedoras que, procurei saber o que sentiam. No dia seguinte, em conversa com os mesmos, percebi que o seu desânimo advinha do facto de não terem recebido uma medalha para depois mostrarem aos pais. Após este diálogo, ficou acordado que na semana seguinte seria realizado mais um jogo do “bingo”, onde seriam atribuídas medalhas de participação (Figura 43) a todos os alunos

**Figura 43.** Medalhas de primeiros lugares e medalhas de participação.



que não conseguiram os primeiros lugares.

Apesar da situação menos agradável que se vivenciou no final do jogo, sei que o recurso ao jogo, devido ao caráter lúdico que o caracterizava, aliciou a atenção e o olhar dos educandos, “promovendo situações activas de aprendizagem matemática” (Sá & Zenhas, 2004, p. 178).

### ***Jogo do “Cubo dos Números”***

Dado o sucesso do jogo do “bingo”, e visto que neste dia seria abordado um novo conteúdo, refleti sobre a conveniência de partir de um jogo para introduzir os múltiplos de um número natural. Desta forma, os alunos estariam mais motivados para a aprendizagem, uma vez que a turma já demonstrou preferência por este tipo de estratégia. Segundo Alves (2004) “a verdadeira cozinheira é aquela que sabe produzir fome” (p. 107), ou seja, o verdadeiro professor é aquele que sabe como motivar os seus alunos. A aprendizagem do aluno passa pela vontade em querer aprender e é essa vontade que o vai conduzir a resultados. Por isso, cabe ao professor encontrar estratégias para que o aluno fique motivado e queira aprender.

O jogo consistia em lançar um cubo e o aluno que o agarrasse, tendo em conta o número da face virada para cima, teria de construir uma operação de multiplicação que englobasse esse número, sendo de seguida, lançado para outro colega. As operações construídas pelos educandos foram escritas no quadro para depois serem exploradas em grande grupo. À vez, alguns deles vieram ao quadro e rodearam a solução de cada operação. Alguns teceram as suas opiniões, como por exemplo: “O resultado da conta é o produto da multiplicação de oito por três” (F.P.).

A partir deste comentário, os alunos foram estimulados a compreender que o múltiplo de determinado número se obtinha multiplicando esse número por um, dois, três e assim sucessivamente. No entanto, é de referir que nesta atividade não consegui detetar as dificuldades, pois não tive tempo de a explorar muito bem, já que os alunos necessitaram de mais tempo para a elaboração da BD realizada em Português. A abordagem deste conteúdo foi continuada no dia seguinte pela professora cooperante.

### *Subtração por decomposição e compensação*

Como forma de preparar os alunos para o estudo do algoritmo de subtração por decomposição e compensação, foi pensado que seria adequado propor-lhes a resolução de alguns exercícios de subtração, de forma a consolidar as aprendizagens acerca deste conteúdo, para então depois, prosseguir para a introdução dos dois algoritmos.

A atividade foi realizada em grupos, em que cada um ficou responsável pela resolução de uma situação problemática, distinta de grupo para grupo. Para os auxiliar nos cálculos matemáticos, foi distribuído material cuisenaire, permitindo aos discentes, a exploração deste material, dando-lhes espaço para fazerem a sua análise, exporem as suas dúvidas e darem sugestões sobre aquilo que poderiam fazer a partir do exercício. A concretização da atividade não suscitou grandes dificuldades por parte dos alunos, no entanto, ao refletir,

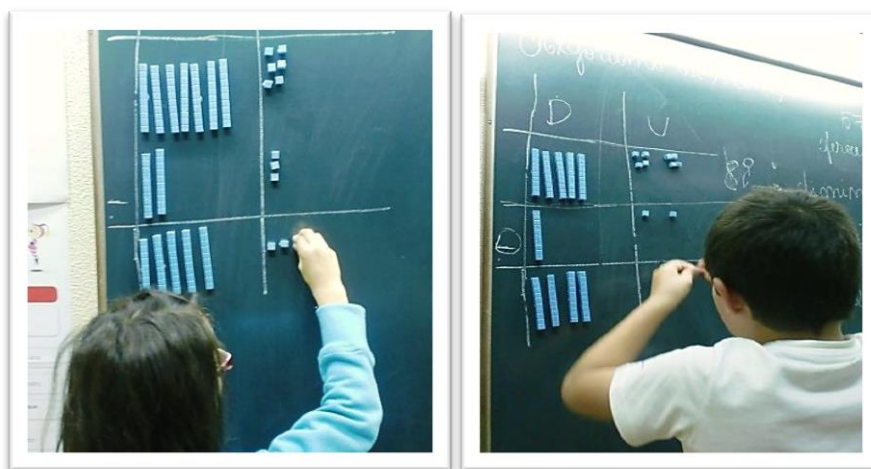
notei que alguns deles não tiveram a possibilidade de manusear o material cuisenaire, pois foram impedidos pelos colegas de grupo, sendo sempre os mesmos a manuseá-lo. Apesar da minha intervenção nestes casos ter contribuído para atenuar esta situação, não se revelou a melhor estratégia (RS, 4-6 de novembro de 2013).

Um dos motivos pelo qual optei pela realização desta atividade em grupo foi o facto de não existir material cuisenaire suficiente para os educandos trabalharem individualmente, que seria a melhor estratégia neste caso, possibilitando a todos o manuseio e exploração adequada do mesmo. Poderia ter definido de início um sistema rotativo e estabelecido a regra de que ninguém repetiria sem que os restantes colegas tivessem a oportunidade de os manipular. Deste modo, todos teriam a oportunidade de acesso ao respetivo material.

Esta situação insatisfatória permitiu-me ter a perceção de que nem sempre as estratégias adotadas são as mais adequadas para determinado momento de aprendizagem. Contudo, tenho de saber tirar partido destas situações para aprender e melhorar progressivamente a minha prática, tendo sempre presente que a forma como desenvolvo a minha ação poderá ter implicações tanto positivas como negativas nas aprendizagens dos alunos. É por esta razão que a reflexão torna-se fundamental, pois só através dela o docente poderá melhorar a sua ação e progredir profissionalmente (Canário, 1994).

Após a finalização da atividade foi realizada uma correção no quadro pelos alunos, acompanhada por um diálogo, onde os mesmos explicitaram o seu raciocínio matemático e onde foram exploradas as diversas operações com recurso ao *Multibase Arithmetic Blocs* (MAB) (Figura 44). Segundo Pato (2010) a utilização de materiais manipulativos são imprescindíveis à “estruturação do pensamento, nesta fase de desenvolvimento cognitivo” (p. 21).

**Figura 44.** Correção no quadro da situação problemática utilizando o MAB.



Na sequência da subtração e dado o constante pedido dos alunos pela realização do “bingo”, foi efetivado mais um jogo, mas desta vez com operações de subtração, pois “numa afirmação construtivista, o saber e a aprendizagem resultam de processos dinâmicos e interactivos” (Marchão, 2012, p. 69). O jogo foi semelhante ao anterior, sendo distintas apenas as operações matemáticas e os valores dos tabuleiros.

No que concerne à abordagem dos algoritmos importa frisar que o algoritmo da subtração por decomposição foi introduzido pela professora cooperante, cabendo-me introduzir o algoritmo por compensação. Como correspondia a um conteúdo novo e que geralmente desperta algumas dúvidas e dificuldades nos alunos, tive a necessidade de o introduzir de forma diretiva, ou seja, com recurso ao MAB registei uma operação no quadro e resolvia-a, explicando qual o processo a efetuar. Apesar de ter sido eu a resolver a operação, desenvolveu-se um diálogo com base em perguntas e respostas, de forma a conduzir os educandos ao processo que envolve o algoritmo da subtração por compensação. No entanto,

a maioria deles demonstraram muitas dificuldades, mais precisamente na distinção entre o algoritmo de subtração por decomposição e o algoritmo de subtração por compensação. Os alunos começaram a confundir ambos os processos. Após alguns segundos de reflexão, apercebi-me que seria melhor aprofundar o algoritmo estudado na semana anterior e então depois, abordar o algoritmo por compensação (RS, 12-13 de novembro de 2013).

Esta situação, apesar da ansiedade que provocou devido ao facto de ser inesperada, possibilitou-me evidenciar que o docente tem autonomia suficiente para gerir o currículo da forma que considera mais adequada, tendo em conta as diversas situações com que se depara no quotidiano escolar. O professor é “um decisor que tem de partir da análise da situação, ponderar as alternativas que lhe apresentam” e “antecipar as suas eventuais consequências” (M. T. Estrela, 1994, p. 66).

De forma a compensar o sucedido e dar resposta às dificuldades manifestadas, optei por realizar a exploração em coletivo, para que os educandos pudessem refletir em grande grupo, partindo do diálogo e discussão de ideias. Após a explicação e exploração de algumas operações relativas ao algoritmo de subtração por decomposição, foi solicitada a resolução individual de algumas operações no caderno, sendo facultada a possibilidade de atestar a interiorização dos conceitos trabalhados. Ao resolverem o exercício sozinhos, foram impelidos a pensar individualmente, demonstrando desta forma, eventuais dúvidas que ainda persistiam.

O algoritmo da subtração por compensação só foi introduzido no dia seguinte (ao contrário do que estava planificado), dadas as dificuldades manifestadas no algoritmo por decomposição. É neste sentido, que se torna fulcral a elaboração de planificações flexíveis e abertas a imprevistos, pois mais do que cumprir o que estava planificado, importava atender ao ritmo de trabalho dos alunos e às suas necessidades educativas. Segundo Zabalza (1998), os docentes mais experientes são da opinião que as planificações demasiado rigorosas e planeadas são “pouco úteis porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (p. 55).

A introdução do algoritmo por compensação foi feita do mesmo modo que o algoritmo por decomposição, permitindo assim, esclarecer as dúvidas em conjunto. O MAB revelou-se um bom material para cativar a atenção dos alunos, despertando o interesse e facilitando a compreensão do novo conteúdo. Aquando da exploração deste algoritmo surgiram algumas dificuldades, no entanto, os educandos não demonstraram tanta confusão entre os dois algoritmos. Assim sendo, “a exploração coletiva revelou-se

um bom meio de partilha do raciocínio matemático, sendo um momento que permitiu esclarecer dúvidas e amenizar dificuldades que os alunos foram patenteadando ao longo da exploração” (RS, 12-13 de novembro de 2013).

A abordagem aos algoritmos de subtração por decomposição e compensação revelou-se um grande desafio tanto para mim como para os discentes, no entanto, e apesar das divergências ao nível da aprendizagem, o apoio prestado, o reforço positivo e a motivação permanente revelaram-se “peças” fulcrais para incentivá-los a continuar.

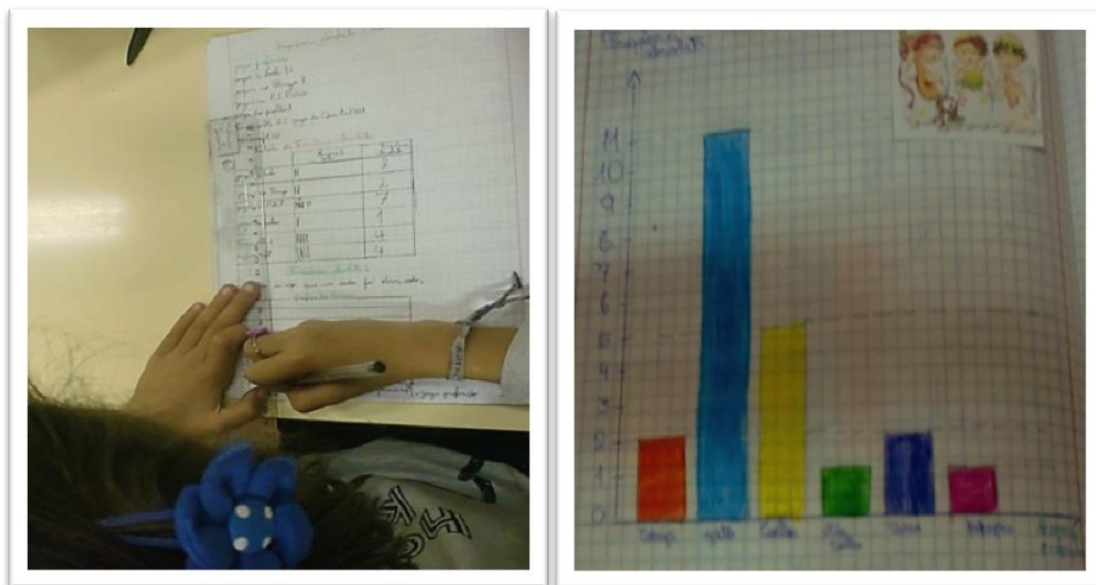
### ***Organização e tratamento de dados***

A intervenção na sexta semana de estágio pedagógico debruçou-se sobre a organização e tratamento de dados com o propósito de “repertoriar e interpretar informação recolhida” (ME, 2013, p. 6). De modo a motivar a turma para a abordagem deste conteúdo matemático, os alunos foram incentivados a sugerir o tema sobre o qual iria incidir a organização e tratamento de dados. A partir daqui, foram elaborados uma tabela e um gráfico de barras no quadro, tendo por base o diálogo, em que a turma participou ativamente, dando indicações e mostrando os conhecimentos que detinha acerca deste conteúdo. De modo a implicar ainda mais os alunos, alguns deles foram ao quadro preencher os dados na tabela e elaborar o gráfico, cujas barras foram identificadas por cores.

A elaboração do gráfico suscitou dúvidas, já que os dados necessitam de ser organizados de uma forma muito específica, correspondendo exatamente aos valores presentes nas retas. Dadas as dificuldades evidenciadas foi necessária a minha intervenção, auxiliando os discentes que estavam a desenhar o gráfico no quadro, demonstrando como deveria ser elaborado. Posteriormente registaram todo o trabalho realizado em conjunto no caderno (Figura 45).

Ao circular pela sala para apoiar os alunos, foram ainda detetadas algumas dúvidas na elaboração do gráfico, nomeadamente no rigor que este implicava. Talvez a minha explicação não tivesse sido a mais adequada ou a exploração coletiva não fosse a estratégia mais indicada para este tipo de conteúdo. Provavelmente seria mais aconselhável juntar os alunos com mais dificuldades com aqueles que demonstraram ter maior facilidade em elaborar o gráfico corretamente depois da exploração coletiva (RS, 18-20 de novembro de 2013).

**Figura 45.** Preenchimento da tabela de frequência absoluta e gráfico.



No dia seguinte foi necessário recorrer a mais um exercício que implicasse a organização e tratamento de dados, devido à dificuldade que os discentes sentiram na realização da tarefa. Uma vez que a turma tinha assistido a uma peça de teatro no âmbito da “Semana com qualidade” (Figura 46) e como as personagens da peça de teatro eram animais, a turma expressou logo motivação para representar através do gráfico de barras o número de alunos que manifestava preferência por cada animal. Deste modo, e procurando fazer uma articulação entre a peça de teatro e a matemática procedeu-se à organização e tratamento dos dados.

**Figura 46.** Peça de teatro no âmbito da “Semana com qualidade”.



Neste dia, foram organizados grupos ficando cada um responsável pela construção e resolução de um enunciado que envolvesse a organização e tratamento de dados. Ao longo desta atividade, foi visível o entusiasmo com que os mesmos interagiam uns com outros, partilhando ideias e dando sugestões para a construção do problema, baseando-se assim, num trabalho cooperativo tendo em vista a aprendizagem pela ação.

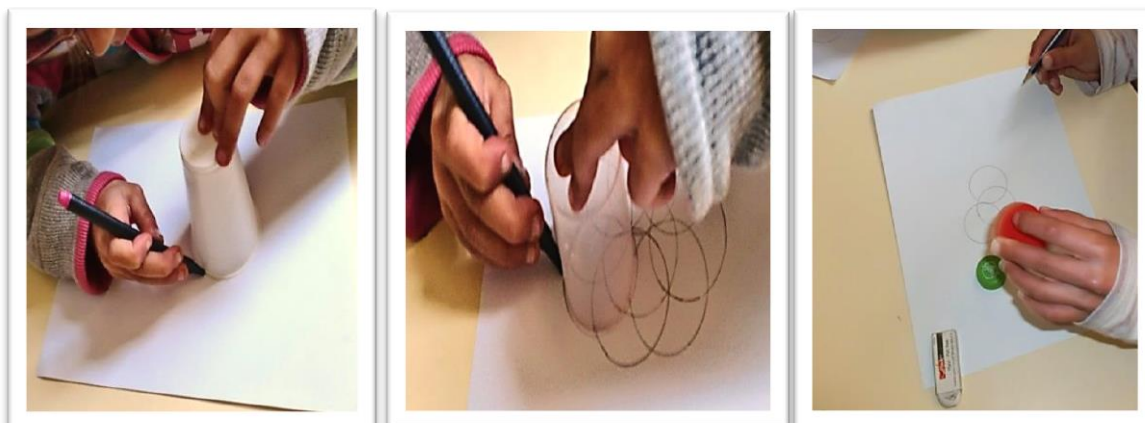
O recurso ao trabalho de grupo possibilitou o desenvolvimento do pensamento matemático, uma vez que tinham de construir uma situação problemática com sentido. Permitiu ainda, trabalhar em equipa onde aqueles que revelaram menos dificuldade na elaboração dos gráficos auxiliaram os alunos com mais dificuldades (RS, 18-20 de novembro de 2013).

Esta estratégia permitiu um grande trabalho cooperativo, onde se privilegiou a autonomia e participação dos alunos na busca e consolidação da sua própria aprendizagem, uma vez que “a interação gerada entre os participantes de um grupo em torno de uma atividade favorece a aprendizagem que cada um realiza individualmente” (Salvador & Gallart, 2000, p. 192).

### ***Explorar a circunferência e utilizar o compasso***

A introdução do conteúdo matemático acerca das circunferências teve como ponto de partida a exploração livre, por parte dos discentes, de copos de plástico e tampas de diversos tamanhos. A atividade consistiu em contornar as bordas destes materiais, já que como correspondia a um conteúdo novo, era importante dar espaço aos alunos para explorarem sozinhos diversos materiais e diversas maneiras de desenhar uma circunferência (Figura 47).

**Figura 47.** Utilização do copo de plástico e das tampas na elaboração da circunferência.

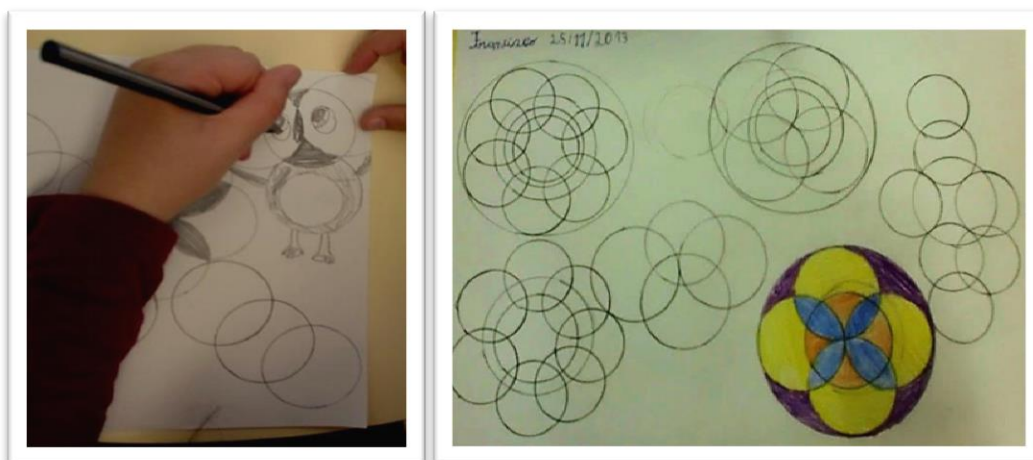


A utilização das tampas contribuiu para a familiarização dos alunos com a circunferência e com a sua construção, pois para que a circunferência ficasse convenientemente desenhada era necessário segurar bem na tampa e evitar que ela saísse do mesmo sítio, fixando-a à folha branca tal como acontece com o compasso. Com o copo de plástico o processo foi semelhante, sendo considerado um momento de preparação para a etapa seguinte. Deste modo procurei aplicar o que o *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2013) delinea. Segundo o mesmo “neste ciclo, os temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (p. 6).

À medida que os discentes desenhavam as circunferências partilhavam-nas com os colegas, mostrando o que já tinham conseguido realizar. Além disso, também compartilharam as várias tampas entre si. Todavia, alguns alunos revelaram ter dificuldade em fixar as tampas à folha e como tal, foi necessária a minha intervenção de forma a auxiliá-los nesse sentido (RS, 25-27 de novembro de 2013).

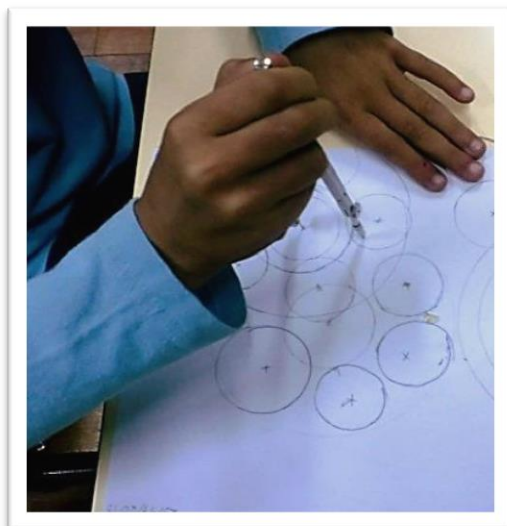
Muitos alunos conseguiram elaborar trabalhos muito interessantes somente através da utilização das tampas, o que comprova mais uma vez, o que já vinha a ser constatado ao longo do estágio: a aptidão que alguns discentes possuem para o desenho (Figura 48).

**Figura 48.** Trabalhos resultantes da utilização das tampas.



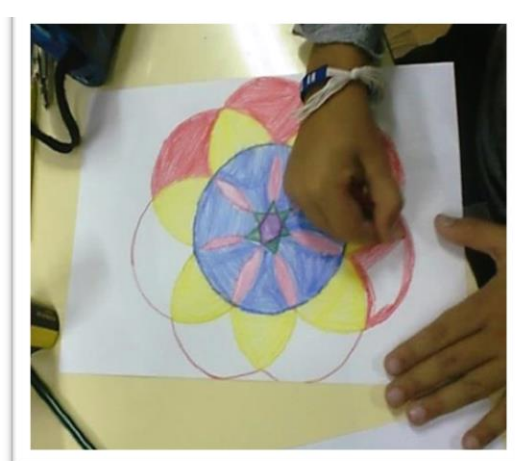
No dia seguinte, procedeu-se à apresentação do compasso de grandes dimensões, sendo feita uma exploração conjunta e transmitidas algumas indicações acerca da sua utilização. Aquando da exploração individual, os discentes mostraram-se bastante entusiasmados, muito devido ao facto de ser um material novo com o qual não estavam habituados a trabalhar. Surgiram comentários como: “Professora, isto tem uma agulha na ponta que pica” (L.G.) ou “O compasso é de ferro e é um pedacinho difícil de abrir” (J.M.). Ao utilizar o compasso (Figura 49), os educandos, em geral, evidenciaram dificuldades em manuseá-lo, sentindo-se um pouco frustrados por não estarem a conseguir alcançar o resultado esperado. Foi fundamental, mais uma vez, a minha intervenção no sentido de os incentivar a não desistir.

**Figura 49.** Utilização do compasso.



Dadas as dificuldades manifestadas, e em reflexão com a professora cooperante, foi decidido que seria pertinente dispensar mais tempo para que os alunos pudessem explorar o compasso e a construção das circunferências. Durante a exploração, estes foram apoiados tanto por mim como pelos colegas com mais facilidade em manusear este material. Surgiram trabalhos bastante criativos, incluindo rosáceas (Figura 50).

**Figura 50.** Rosácea elaborada através da utilização do compasso.



Os conceitos de “circunferência”, “centro” e “círculo” foram explorados e depois registrados no caderno. Os conhecimentos apreendidos nas aulas foram sempre alvo de registro no caderno pelos discentes, pois não basta apenas explorar diversos materiais e realizar as atividades, também é importante registrar para que esses conteúdos não sejam esquecidos e possam ser consultados no decorrer do ano letivo.

Nesta semana foi ainda findado o que tinha sido acordado no “contrato do bom comportamento”. Quase toda a turma conseguiu cumprir o que vinha descrito no contrato, conseguindo obter dez bolas verdes, ou seja, tiveram um bom comportamento. Assim sendo, estes educandos tiveram a possibilidade de realizar, durante quinze minutos, o que quisessem com os materiais que disponham dentro da sala de aula. Os restantes, que não se comportaram de forma adequada, continuaram as atividades que estavam a ser desenvolvidas. Foram várias os materiais escolhidos mediante o interesse dos alunos (Figura 51).

**Figura 51.** Realização de jogos resultantes da aplicação do “contrato de bom comportamento”.



### 3.2.3. Avaliação global das aprendizagens realizadas pela turma

Durante o desenvolvimento das áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática foi possível realizar uma avaliação global acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos nos diferentes domínios, cuja apreciação encontra-se disponível no Apêndice 37, respetivamente. Segundo Arends (1997) “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas” (p. 228).

A avaliação efetivada no âmbito do Português foi organizada de acordo com as *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (ME, 2012); a de Estudo do Meio foi elaborada tendo por base a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (ME, 2004) e a de Matemática tendo em conta as *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática* (ME, 2012). No entanto, é de salientar que relativamente à geometria, mais precisamente, no que concerne à exploração dos sólidos geométricos esta incidiu sobre o *Programa de Matemática do Ensino Básico* (ME, 2007), uma vez que, no início do estágio a professora cooperante achou pertinente a revisão deste conteúdo programático.

Uma vez que as avaliações das respetivas áreas curriculares encontram-se em apêndice, neste ponto será apenas efetuada uma análise geral, com o intuito de dar a conhecer a evolução das aprendizagens dos alunos evidenciadas no decurso da minha intervenção, já que “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (Ribeiro, 1994, p. 75).

Neste sentido e tendo em conta a análise dos artefactos dos educandos e os resultados ostentados, verificou-se no final do estágio pedagógico ao nível do Português, que alguns alunos revelaram um progresso significativo na escrita das palavras trabalhadas durante a minha intervenção, sendo visível através da análise do ditado realizado também na última semana. No entanto, outros continuaram a escrever as palavras apresentando erros ortográficos. A nível da escrita a turma precisa de trabalhar muito, pois apresentam ainda, muitas dificuldades.

Tive consciência desde o início que não conseguiria grandes resultados, devido ao curto período de estágio pedagógico. Além disso, falar de escrita e de língua portuguesa é falar de um campo complexo que tem de ser trabalhado de forma

continuada. No entanto, sei que dei uma pequena contribuição nesse sentido, através das atividades pensadas e realizadas com o intuito de os auxiliar neste âmbito.

No que respeita ao Estudo do Meio, não foi possível observar uma evolução concreta, uma vez que a turma em geral revelou interesse e conhecimentos após a abordagem aos conteúdos nesta área. Denotei nas últimas duas semanas, uma participação mais assídua por parte de alguns alunos após a visualização dos vídeos apresentados em comparação com as suas intervenções nas primeiras semanas de estágio. Provavelmente porque já estavam mais à vontade com a minha presença.

Relativamente à Matemática alguns discentes mostraram uma melhoria na compreensão dos enunciados problemáticos, pois foram incluídos em grupos de trabalho em que lhes foi facultado auxílio nesse sentido.

Também denotei alguma evolução na compreensão do algoritmo da subtração por decomposição, após a resolução de exercícios, da exploração conjunta e do apoio individual proporcionado aos alunos com mais dificuldades. No último dia de estágio, verificou-se uma melhoria considerável na utilização do compasso, apesar de um pequeno grupo ainda necessitar de auxílio no seu manuseio.

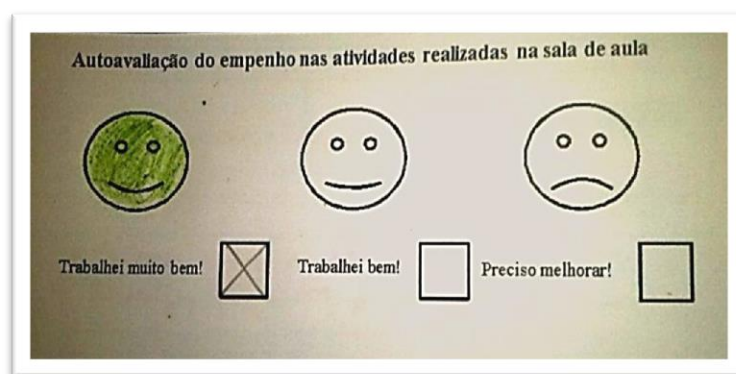
Tenho de destacar, ainda, a evolução evidenciada nos comportamentos de alguns alunos, que apesar de não corresponder exatamente ao que era pretendido, demonstraram já alguma tomada de consciência acerca da necessidade de respeitar as regras da sala de aula como: esperar pela sua vez de intervir; ouvir os colegas; não se sobrepor às intervenções da professora tem as suas regalias. Tal foi perceptível aquando da aplicação do “contrato de bom comportamento”, a partir do qual alguns alunos revelaram vontade em apresentar uma postura mais adequada, evidenciando algumas melhorias neste âmbito. Todavia, é de salientar que quatro alunos, não tiveram direito aos quinze minutos de recompensa aquando da efetivação do contrato.

A turma revelou o seu grande gosto pelo jogo como meio de os incentivar para as aprendizagens, questionando-me inúmeras vezes acerca de quando seria feito mais um jogo, preferencialmente, o jogo do “bingo”.

Para finalizar, tenho de evidenciar que o processo de avaliação não implicou apenas as apreciações feitas por mim mas também as avaliações elaboradas pelos próprios alunos acerca do seu empenho nas atividades. De acordo com Cosme e Trindade (2002) os alunos devem ser “estimulados no processo de avaliação que afere a qualidade dos seus desempenhos, aprendendo a autoavaliar o que realizam e a monitorizar os seus progressos, as suas dificuldades e os seus comportamentos” (p. 94).

Assim, no final de cada dia, cada um era responsável por assinalar numa pequena ficha o item que correspondia à sua postura em relação às atividades. Os itens resumiam-se a: “Trabalhei bem”, “trabalhei muito bem” e “preciso melhorar” (Figura 52).

**Figura 52.** Autoavaliação do empenho nas atividades realizadas na sala de aula.



Com a aplicação desta estratégia procurei desenvolver a capacidade crítica dos discentes relativamente ao seu trabalho, permitindo-lhes a tomada de consciência dos seus próprios atos e a aquisição de competências de carácter avaliativo, crítico e reflexivo, essenciais na vida em sociedade. Além da autoavaliação acerca do empenho, os educandos também fizeram a avaliação da sua leitura e foram conduzidos a expor a sua opinião ou a tecer os seus comentários durante a apresentação de trabalhos, a visualização de vídeos ou ainda em momentos de diálogo, sendo certo que a “avaliação do desempenho escolar constitui uma responsabilidade tanto do aluno como do professor” (Peterson, 2012, p. 89).

### 3.2.4. Síntese explicativa acerca das questões problemáticas e estratégias utilizadas

No decorrer do estágio pedagógico foram levantadas algumas problemáticas que se revelaram questões-chave para o desenvolvimento de estratégias orientadoras de toda a minha intervenção com a turma. Seguidamente, e em jeito de síntese, serão apresentadas as estratégias adotadas para dar resposta a cada uma das questões assomadas durante este período.

Através da exploração e compreensão conjunta de diversos textos, da partilha de ideias sobre os textos trabalhados, da leitura, da elaboração de textos a pares ou individualmente, da revisão de texto coletiva, da organização de um guião acerca da

estrutura de um texto narrativo, da realização de exercícios e fichas de ortografia com ênfase nas dificuldades manifestadas, da introdução do diário de turma e da elaboração de uma lista de palavras, pretendi atender à questão: **“Que estratégias adotar para possibilitar a melhoria da produção escrita dos alunos e a subsequente diminuição dos erros ortográficos observados?”**.

Relativamente à questão: **“Como diferenciar as formas de organização do trabalho dos alunos, sem o recurso exclusivo ao trabalho individual?”** Procurei planificar atividades que implicassem os alunos em trabalhos de pares e em trabalhos de pequeno e grande grupo, visando assim uma aprendizagem cooperativa e participativa.

O desenvolvimento de temáticas partindo dos conhecimentos prévios dos discentes e das pesquisas realizadas pelos mesmos, os diálogos e partilha de ideias e convivências, o recurso às TIC, a promoção de uma aprendizagem pela exploração e descoberta através de materiais como cartazes, cuisenaire, MAB, imagens e realização de experiências no âmbito do Estudo do Meio e ainda, a dramatização e utilização de fantoches foram ao encontro da questão: **“Como tornar as aulas mais dinâmicas de forma a estimular os alunos para a aprendizagem?”**.

E finalmente, para a questão: **“Que estratégias adotar para gerir comportamentos perturbadores manifestados por alguns alunos?”** Procurei chamar-lhes à atenção, utilizei a música para os acalmar e os integrar nas aprendizagens sem perturbar os colegas e apliquei o “contrato de bom comportamento” para os incentivar a melhorar a sua postura dentro da sala de aula.

### **3.3. Intervenção com a comunidade educativa: “Circuito de Jogos Tradicionais”**

A profissão docente implica não só um trabalho com a turma de quem se é titular, mas também com toda a comunidade educativa, incluindo as famílias. Para tal, é necessário um trabalho em parceria, onde estão presentes pressupostos como a cooperação e o respeito.

Através da colaboração mútua que se processa entre a instituição educativa e a família é possível “compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico das crianças” (Gallart, 1999, p. 185). Neste sentido e com vista a uma maior aproximação não só dos encarregados de educação, mas também de professores, funcionários e alunos foi refletido com a colega de estágio a realização de uma atividade em torno das celebrações de São Martinho.

Dado que é habitual a realização de um magusto, no dia onze de novembro, efetivado por toda a escola, pensamos que seria interessante a elaboração de um roteiro de jogos tradicionais nesse dia (Apêndice 38). Desta forma, poderíamos aproveitar o espaço que foi disponibilizado (campo de futebol) para fomentar a participação dos pais na atividade juntamente com os filhos, reavivando deste modo, a tradição que faz parte da nossa identidade cultural.

Foi pensando na criança e na sua necessidade de jogar que optamos pelo planeamento desta atividade, já que, “através do jogo, a criança engradece-se, realiza-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 167). Como eram jogos tradicionais todos conheciam e por isso, todos poderiam participar sem grande dificuldade.

A participação nos jogos teve início a partir da explicação de algumas regras e do percurso a efetuar de maneira a assegurar uma certa organização e evitar muita confusão, uma vez que todos participavam em simultâneo, mas em jogos diferentes. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e interessados durante a realização do circuito, cooperando enquanto equipa. (Figura 53).

**Figura 53.** Corrida dos sacos.



É de salientar que, o “Circuito de Jogos Tradicionais” não teve muita afluência por parte das famílias, algo que despertou a nossa curiosidade uma vez que tinham sido enviados convites tanto por escrito (Apêndice 39) como por meio das redes sociais. Segundo o diretor, muitos pais apesar de interessados na vida dos filhos deslocam-se à escola no horário mais compatível aos mesmos. Como esta atividade foi desenvolvida

no turno da manhã, muitos pais não tiveram disponibilidade para participar, uma vez que muitos deles exercem a sua atividade profissional durante este período. Todavia, outros, apesar de terem disponibilidade não revelaram muito interesse pela vida escolar dos seus educandos. Contudo, e apesar desta adversidade, a maioria dos professores, funcionários e alunos de toda a escola participaram com grande entusiasmo nos jogos, repondo, mais tarde, as energias com a realização e degustação do magusto.

Na minha opinião, foi um momento de convívio muito significativo em que todos puderam descontrair um pouco e sair da rotina diária que uma instituição de ensino implica. Correspondeu a um momento de diversão caracterizado pela participação ativa e pela cooperação entre todos, em que foi visível o poder da escola enquanto organização que respeita os interesses dos seus alunos.

### **3.4. Reflexão final**

O estágio pedagógico corresponde a um período marcante e imprescindível na formação de um futuro docente, contribuindo de forma muito significativa para a construção de uma identidade profissional própria e como tal torna-se fulcral refletir acerca deste percurso.

O estágio no 1.º CEB foi caracterizado por um período inicial de grande ansiedade e questionamento relativamente ao meu desempenho enquanto agente orientadora das diversas atividades e conteúdos programáticos que englobam o 3.º ano de escolaridade. Após este momento inicial comecei a minha jornada, otimista de que este momento seria decisivo para pôr à prova toda a minha aptidão enquanto futura profissional de educação.

A minha intervenção foi acompanhada por momentos de reflexão, em que depois de cada aula, fiz uma espécie de retrospeção de forma a efetuar uma análise sobre o que decorreu mal, o que poderia decorrer melhor e o que decorreu bem. Subsequente a este processo procurei encontrar alternativas de forma a melhorar o meu desempenho, planificando para o dia seguinte tendo em vista a correção dos aspetos menos bons.

Este processo de reflexão revelou-se de extrema importância, pois através dele consegui adequar a minha ação com vista a dar resposta às problemáticas sinalizadas ao longo da intervenção. Nas palavras de Alemany, Majós e Giménez (2000) “a prática mais adequada é a que vem acompanhada de reflexão consciente sobre o próprio

processo de desenvolvimento das atividades, quando se toma consciência, sobretudo, das ações, das condições e das metas” (p. 320).

Tenho de realçar o papel da professora cooperante, que muitas vezes refletiu comigo acerca da minha intervenção em cada dia, permitindo-me progredir e focar-me nas particularidades da turma. No meu entender, a intenção pedagógica apoiada na cooperação e reflexão partilhada promoveu a qualidade do meu trabalho com a turma e enriqueceu a minha prática através da partilha de conhecimentos e experiências.

Foi com vista a orientar a minha ação em consonância com as características da turma que adotei uma atitude investigativa, não considerando algo como adquirido mas procurando novas soluções e novas atividades para aprofundar continuamente as aprendizagens dos alunos.

Procurei sempre assumir ao longo do estágio pedagógico, o papel de professora que incentiva os alunos através do diálogo e questões orientadoras a refletirem e a alcançarem as suas próprias aprendizagens. No entanto, importa salientar que, nem sempre esta postura construtivista foi aplicada pois senti dificuldades em elaborar questões mais abertas que implicassem o desenvolvimento metacognitivo da turma. Muitas destas questões foram fechadas e, muitas vezes, na introdução de conteúdos senti a necessidade de ser um pouco mais diretiva, apesar de partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, pois na perspetiva de Sala e Goñi (2000) “o que um aluno é capaz de aprender depende sobretudo do que já sabe” (p. 252).

A prática exigiu da minha parte, a organização de um ambiente educativo estimulante e a promoção de atividades dinâmicas e motivadoras com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos de uma forma significativa e enriquecedora, valorizando a partilha dos conhecimentos prévios da turma.

Contudo, organizar este tipo de atividades nem sempre se revelou uma tarefa fácil e nem sempre decorreram como realmente projetava. Penso que teria ajudado, neste caso, conversar com docentes mais experientes (além da professora cooperante), pedir sugestões ou até mesmo planificar em parceria com outros colegas.

É de salientar que também senti algumas dificuldades em gerir o tempo letivo, existindo dias em que ficaram atividades por realizar, sendo concretizadas no dia seguinte. A profissão docente é complexa e por esta razão, é muito difícil, numa fase inicial de prática profissional, que a dinamização das aulas e a execução das atividades decorram sempre bem. É importante, que perante estas situações, o professor saiba

retirar ensinamentos e desenvolver a sua ação com vista a melhorar progressivamente a sua *práxis*.

Ao refletir sobre o meu trajeto e consciente de que “o caminho faz-se caminhando” (Gago, 2012, p. 28), denoto uma progressão significativa e orgulho-me desta minha intervenção que se revelou a melhor experiência até o momento. Esta minha progressão verificou-se muito pelo facto de ter tido o privilégio de cooperar com uma profissional que sempre me possibilitou orientar as aulas com base nos meus ideais, nunca se opondo às minhas sugestões e à minha forma de organizar as aulas. Foi através desta abertura que cresci em conformidade com os progressos realizados pelos alunos.

A intervenção pedagógica é fundamental, pois é através dela que o futuro professor consegue desenvolver competências no âmbito da planificação, organização, autonomia, espírito crítico, reflexão, questionamento, pesquisa e busca de estratégias para adequar a sua ação às características da sua turma. Este percurso implicou ainda, trabalhar com vários intervenientes educativos, cuja interação originou momentos ricos de observação, diálogo e partilha de saberes e ideias, sendo por isso um período bastante enriquecedor sustentado pela ideia de que é “nas relações que estabelecemos no nosso dia-a-dia que cada um de nós se descobre” (Vieira, 2005, p. 12).

A profissão de professor pode ser comparada a uma viagem sem regresso, em que cada etapa alcançada com sucesso é assemelhada àquele país que se deseja conhecer e por onde finalmente já se passou. Mas a sede de aventura nunca acaba e à medida que se conhece mais e mais países a vontade de conhecer aumenta. É assim a vida de um professor que procura, alcança e continua a procurar mais e mais, sempre com sede de sabedoria e consciente de que “os caminhos do conhecimento, sempre em construção, impõem um posicionamento de permanente pesquisa” (Couvaneiro & Reis, 2007, pp. 25-26).

Para finalizar, gostaria de realçar a bonita relação que se estabeleceu desde o início com os alunos e que permitiu tornar-me confiante no desenvolvimento do meu trabalho, possibilitando deste modo, um contacto mais direto com cada um deles e ter um conhecimento mais específico das dificuldades e potencialidades de cada um. Esta relação especial de carinho e respeito estabelecida com a turma pode ser testemunhada através das produções escritas que compõem o livro oferecido pelos mesmos no final da minha trajetória nesta escola (Figura 54).

Figura 54. Dedicatórias de alguns alunos.

Querida amiga professora Tânia

Eu sei que em breve a professora Tânia vai embora, mas antes disso, queria dizer-lhe que sempre foi uma excelente professora. Era divertida, criativa, simpática, fantástica e também delicada. Apesar de alguns momentos se portarem mal, a professora nunca ralhou com ninguém, só às vezes chamava a atenção!

Para mim, a melhor coisa que fiz consigo foi quando jogámos as lincas.

Em conclusão, queria dizer que o seu futuro seja perfeito! Espero que volte para fazer-nos uma visita!

Tânia.

Professora Tânia

Querida professora Tânia! adorei as suas aulas, os seus jogos como o "Bingo" as suas experiências e principalmente aquela atividade que fizemos com plastilina e palhinhas para fazer sólidos geométricos. Mas a coisa que eu adorei foi o Bingo porque tínhamos de por o cérebro a funcionar! A coisa mais espetacular foi aprender consigo! Eu só lhe desejo muita sorte com os seus alunos no futuro, beijinhos

Amar

## Considerações Finais

O estágio pedagógico reveste-se de extrema importância, uma vez que, possibilita ao futuro profissional, uma construção inicial da sua identidade profissional, tomando consciência das suas capacidades enquanto agente responsável por dinamizar momentos de aprendizagem que pretendem ser de qualidade. Corresponde a um período caracterizado pela aprendizagem e descoberta, que tem em vista a adaptação do aluno estagiário ao contexto educativo real, oferecendo-lhe assim, uma mescla de experiências que se tornam fulcrais para a sua formação inicial enquanto docente, onde “a prática surge como espaço privilegiado de integração de competências” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98).

Como tal, nesta fase final do relatório torna-se importante realizar uma retrospeção de todo o percurso desenvolvido ao longo da prática pedagógica, que contribuiu, como tem vindo a ser mencionado, para o autoconhecimento profissional. Esta experiência, que coadjuvou o desenvolvimento de competências a diversos âmbitos, nomeadamente, ético, social, pessoal, reflexivo, investigativo e afetivo, permitiu-me compreender de forma mais momentânea, o quotidiano que envolve o exercício da profissão docente, num mundo cada vez mais exigente e em constante transformação.

Tendo em conta estas mudanças observadas que afetam direta e indiretamente a escola, torna-se necessário que o professor reflita e investigue de modo a adequar a sua ação de acordo com estas modificações. Assim, a ação educativa do docente deve assumir um caráter reflexivo e investigativo, numa procura incessante de estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Acompanhando estas transformações, evoluiu também o conceito de professor, que deixou de ser considerado o agente transmissor do conhecimento e o conceito de aluno que passou a ser o centro da aprendizagem, cujas capacidades são valorizadas e respeitadas. Como refere Carvalho (2011) “o professor actual encara desafios que em nada são semelhantes ao passado, existem uma série de novas competências que os docentes necessitam dominar/utilizar, para conseguir desempenhar com sucesso as suas funções” (p. 27). O professor tem de privilegiar acima de tudo, o respeito pelo ritmo de cada aluno, incentivando-o e dispensando toda a atenção necessária, para que evolua naturalmente sem pressões nem constrangimentos.

O desenrolar do estágio pedagógico foi acompanhado por diversos momentos de dúvidas e interrogações que se assumiram como condicionantes essenciais para o aprimoramento da minha intervenção. Em todas as estratégias implementadas e atividades planejadas procurei estimular o desenvolvimento das capacidades dos alunos, quer através da manipulação, exploração, pesquisa e auto e heteroavaliação dos comportamentos, atitudes e trabalhos desenvolvidos, em que os discentes assumiram a “responsabilidade principal no processo de construção do conhecimento implicado na aquisição e assimilação dos conteúdos escolares” (Salvador, 2000, p. 366).

Todavia, é de salientar que em alguns momentos, foi mais difícil encaminhá-los no sentido da construção do seu próprio conhecimento, tendo a professora cooperante assumido um papel fulcral durante estas situações menos animadoras, através das suas palavras de incentivo e repletas de experiência.

É neste sentido, que posso considerar que o período de estágio constituiu um verdadeiro desafio, onde foi possível aplicar conhecimentos de índole teórica e metodológica adquiridos ao longo da formação académica interligados com atitudes e valores que me caracterizam enquanto pessoa. Digo desafio, porque fiquei exposta a situações realmente inesperadas através das quais retirei verdadeiros ensinamentos, pois como alude Perrenoud (2000) “é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro dos seus meios” (p. 48), para que assim, a experiência vivida faça sentido.

Finalizo o relatório com as palavras de Michel Perraudeau (2013):

O professor é como o navegador, que sabe que a direção se mantém à custa de manobras delicadas. Avança num mar agitado, bordejando de bombordo a estibordo. O professor trabalha na sala de aula utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos (p. 11).

## Referências

- Abelha, M. C. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de:  
<file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/240578.pdf>.
- Abrantes, A. S. (2011). *Desenvolvimento de competências reflexivas dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6285/1/ulfpie040047\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6285/1/ulfpie040047_tm.pdf).
- Abrantes, P. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: O Ponto de Vista da Administração. In C. V. Freitas (Org.). *Gestão flexível do currículo - contributos para uma reflexão crítica* (pp. 23-30). Lisboa: Textos Editora.
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). A Matemática na Educação Básica. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retirado de:  
[http://departamentos.esramada.pt/mat/3ciclo/matematica\\_na\\_educacao\\_basica.pdf](http://departamentos.esramada.pt/mat/3ciclo/matematica_na_educacao_basica.pdf)
- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar*. Luanda: Texto Editora.
- Afonso, M. M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Aleman, I. G., Majós, T. M. & Giménez, E. V. (2000). A aprendizagem dos conteúdos escolares. In C. C. Salvador (Org.) *Psicologia do Ensino* (pp. 285-346). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, F., Arendes, J. & Carvalho, J. (2002). *A Chave do Agir*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.

- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- Amaral, M. J., Moreira, M, A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora, Lda.
- Antonello, C. S. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento organizacional e gestão*, 2, 199-220.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima (Ed.). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadório, L. & Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (1994). Formação contínua e profissão docente. *Educação e Matemática*, 31, 18-20.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. P. (2011). *Sou professor e adoro!* Braga: Edições Psifala.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Retirado de: [http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop\\_Apredizagem\\_N3.pdf](http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop_Apredizagem_N3.pdf).
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II: Perspectivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições Asa.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Costa, M. H. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação e educação. Abordagens consceptuais e práticas* (pp. 77-106). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. M. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2, 455-479. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Couvaneiro, C. S. & Reis, M. A. (2007). *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as práticas de observação de aulas - Supervisão e colaboração. In E. A Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Orgs.). *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 81-94). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário).
- Degallaix, E. & Meurice, B. (2008). *Do Desenvolvimento das Competências ao Projeto de Estabelecimento. Construir Aprendizagens no Quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delmine, R. & Vermeulen, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio Tinto: Asa Editores.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121- 133. Retirado de: [http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8\\_art8.pdf](http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf).
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender melhor. Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Filipe, B. (2004). A investigação – acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação e Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107-121). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 233-250. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>.
- Fosnot, C. (1995). *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtiva do ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: ERM-CELP.
- Gallart, I. S. (1999). As práticas educativas como contextos de desenvolvimento. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia da Educação* (pp. 135-209). Porto Alegre: Artmed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos. Conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, M. O. B. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

- Jacinto, M. (2004). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jares, X. R. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: Asa Editores.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. M. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo, os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Luís, N. (2004), *Concepções dos Alunos sobre a Respiração e Sistema Respiratório – Um Estudo sobre a sua Evolução em Alunos do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/928/1/Tese.pdf>.
- Manes, S. (2005). *83 Jogos Psicológicos para a dinâmica de grupos: uma manual para psicólogos, professores, operadores sociais, animadores...* Lisboa: Paulus Editora.
- Marchão, A. J. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. F. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE\\_D\\_Meirinhos.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf).
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico (2013)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições Asa.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia* 41 (2), 207-218. Retirado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1202/650>.

- Neto, A. C. (2010). *A supervisão pedagógica e o desenvolvimento da reflexividade de professores em formação inicial*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2723/1/ulfp037499\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2723/1/ulfp037499_tm.pdf).
- Niza, I. & Soares, J. (1998). Desenvolver a linguagem escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o gosto pela escrita* (pp. 75-170). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M. A. (2008). *Dinâmicas de literatura infantil*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Flores, M. A. & Paraskeva, J. M., (1999). Marco epistemológico. In J.A. Pacheco (Org.) *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo* (pp. 12-23). Braga: Universidade do Minho.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto Editores.
- Parente, C. (2002). Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pato, M. H. (2010). *Trabalho de grupo no Ensino Básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perraudau, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, M. (1999). O professor e o currículo. *Educação e Matemática*, 55, 3-6.
- Ponte, J. P. (1991). A formação contínua na estaca zero? In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de professores: Realidades e Perspectivas* (pp. 129-132). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Comissão Organizadora do ProfMat 98 (Ed.). *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM. Retirado de:  
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos\\_pt.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm).
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*. Retirado de:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>.
- Ponte, J., & Serrazina, M., (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revistada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In S. Niza (Coord.). *Criar o gosto pela escrita* (pp. 251-356). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, A. C. & Zenhas, M. G. (2004). *Como abordar... a comunicação escrita na aula de matemática*. Porto: Areal Editores.

- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-90). Porto: Porto Editora.
- Sala, E. M. & Goñi, J. O. (2000). As teorias da aprendizagem escolar. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia do Ensino* (pp. 209-283). Porto Alegre: Artmed.
- Salvador, C. C. & Gallart, I. S. (2000). Fatores psicossociológicos relacionais e contextuais implicados na aprendizagem escolar. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia do Ensino* (pp. 141-207). Porto Alegre: Artmed.
- Salvador, C. C. (2000). A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia do Ensino* (pp. 347-408). Porto Alegre: Artmed.
- Salvador, C. C. (2000). A psicologia do ensino e as práticas educativas escolares. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia do Ensino* (pp. 15-77). Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação:e-learning*. Lisboa: FCA.
- Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1.º Ciclo: algumas reflexões. *Educação e Matemática*, 55, 39-41.
- Silva, A. & Kodama, H. (2004). *Jogos no ensino da matemática*. São José do Rio Preto: Fundação para o desenvolvimento da UNESP. Retirado de: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>.
- Silva, R.V. (2005). Gestão da aprendizagem e do conhecimento. In R.V. Silva & A. V. Silva (Orgs.). *Educação, aprendizagem e tecnologia – Um paradigma para professores do século XXI* (pp. 41-65). Lisboa: Edições Sílabo.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. (2012). A formação contínua de professores: modelos, políticas e percursos. Fafe: Editora Labirinto.

- Sousa, J. M. (2001, 18 de maio). As missões (im)possíveis do professor. O bem/mal estar docente. *Tribuna da Madeira*, 13-16. Retirado de:  
<http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Tribuna/7.pdf>.
- Sprinthall N. A., Sprinthall R. C. (1993), *Psicologia educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora Mc-Graw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Valdares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa - sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieria, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.