

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Vânia Luísa Fernandes Moreira
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2015

UMa

R Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Vânia Luísa Fernandes Moreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competências de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Vânia Luísa Fernandes Moreira

**Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, março de 2015

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

O presente relatório surge no final de um percurso académico extenso, conseguido com muito esforço e dedicação. Trata-se de um documento importante que expõe o estágio realizado numa escola do 1.º Ciclo da RAM, de modo que não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a concretizar este trabalho:

Ao meu orientador científico e de estágio, o Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão, pela sua disponibilidade e empenho, pela sua partilha de saberes e conselhos que se revelaram uma mais-valia;

À professora cooperante, Teresa Machado, pela amabilidade com que me recebeu na sua sala e pela sempre útil partilha de conhecimentos e momentos de reflexão conjunta;

Às crianças da sala do 2º ano C, pelo carinho e pelo empenho demonstrado nas atividades desenvolvidas. Com elas tive a oportunidade de aprender muitas coisas, porque com as crianças estamos sempre a aprender;

Aos meus pais, que possibilitaram a realização deste meu sonho, apoiando-me sempre com o que fosse preciso;

À minha irmã Andreia, por toda a compreensão manifestada;

Aos meus caros amigos João e Elisa, agradeço toda a sua amizade e carinho;

Por fim, a todos os professores que passaram pela minha vida, ajudando-me a adquirir competências fundamentais ao exercício da docência.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente relatório de estágio integrado no plano de estudos do Mestrado foi realizado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Expõe de modo reflexivo as experiências vividas no âmbito da intervenção pedagógica realizada com um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) de Santa Cruz.

A *praxis* desenvolvida teve como suporte metodológico a investigação-ação. Os pressupostos teóricos presentes no *corpus* teórico deste trabalho apontam para a construção de uma identidade profissional docente, assente numa atitude reflexiva sobre os contextos educativos com vista a promover a qualidade das aprendizagens.

Centrado no trabalho cooperativo e seguindo uma linha de diferenciação pedagógica, o estudo desenvolvido procura responder às questões investigativas levantadas no âmbito da intervenção. Assim, todo o percurso de ação pedagógica foi orientado de modo a definir estratégias que permitissem promover a melhoria das competências de escrita e de leitura dos alunos, bem como a melhoria do seu comportamento atitudinal e cívico.

Palavras-chave: intervenção pedagógica, 1º Ciclo do Ensino Básico, investigação-ação, identidade docente, trabalho cooperativo, qualidade.

Abstract

This integrated internship report in the Master's study plan was carried out to obtain the master's degree in Preschool Education and Primary School Teaching. Exposes in a reflexive manner the experiences lived in the educational intervention performed with a group of students of the 2nd grade of Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1 / PE) de Santa Cruz.

The developed *praxis* was based on the methodological support research-action. The theoretical assumptions present in the theoretical *corpus* of this study point to the construction of a teaching professional identity, based on a reflective attitude about the educational contexts in order to promote the quality of learnings.

Focused on cooperative work and following a line of pedagogical differentiation, the study developed seeks to respond to investigative questions raised in the beginning of intervention. So all the pedagogical action path was oriented to find and define strategies to promote the improvement of writing skills and reading as well as improving attitudinal and civic behavior of students.

Keywords: Pedagogical intervention, Primary School, Action-research, Teacher identity, Cooperative Learning, Quality.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

Sigla	Significado
APA	Apoio Pedagógico Acrescido
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DL	Decreto-Lei
DN	Despacho Normativo
EB1/PE	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAT	Plano Anual de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE SIGLAS.....	VI
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES – CONTEÚDO DO CD-ROM.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE QUADROS.....	XIII
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
INTRODUÇÃO	XI
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1.1 A identidade docente	5
1.2 O desempenho docente face ao currículo atual	6
1.2.1 O docente reflexivo.....	7
1.2.2 O docente investigador.	9
1.2.2.1 As implicações da investigação.....	10
1.2.3 O professor, gestor e construtor do currículo.	11
1.3 O contributo de alguns teóricos na pedagogia.....	12
1.3.1 Jean Piaget.	13
1.3.2 Lev Vygotsky.....	14
1.3.3 Jerome Bruner.....	14
1.4 Sintetizando	15
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	19
2.1 Metodologia de Investigação-ação	19
2.1.1 As fases da investigação.	21
2.1.2 Técnicas de recolha de dados.....	24
2.1.2.1 <i>Análise de documentos.</i>	24
2.1.2.2 <i>Observação participante.</i>	25

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.1.3 Instrumentos de recolha de dados.....	26
2.1.3.1 <i>Diários de bordo</i>	26
2.1.3.2 <i>Artefactos dos alunos</i>	27
2.1.3.3 <i>Registos fotográficos</i>	27
2.1.3.4 <i>Entrevistas informais</i>	28
2.1.4 Validade na investigação.....	28
2.1.5 Limites da investigação.....	29
2.2. Sintetizando.....	29

CAPÍTULO III - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 35

3.1 Aprendizagem através do trabalho cooperativo.....	35
3.2 Diferenciação pedagógica.....	37
3.3 A indisciplina na sala de aula.....	40
3.3.1 As relações pedagógicas.....	41
3.4 Articulação entre a escola e a família.....	42
3.5 A Avaliação.....	43
3.5.1 Avaliação dos alunos.....	44
3.5.2 Avaliação das aprendizagens.....	45
3.6 Sintetizando.....	47

CAPÍTULO IV- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A TURMA DO 2.º ANO C..... 53

4.1 Identificação das problemáticas iniciais.....	54
4.1.1 Questões-problema acerca da intervenção pedagógica.....	55
4.1.1.1 Estratégias para o desenvolvimento das questões-problema.....	56
4.2.1 Competências de leitura e escrita.....	62
4.2.1.1 Exploração de obras literárias.....	63
4.2.1.2 Momentos de Escrita criativa.....	66
4.2.1.3 Aperfeiçoamento de textos.....	67
4.1.3 Educação cívica como alicerce da Educação para a cidadania.....	69
4.2 O contexto educativo.....	71
4.2.1 O meio envolvente à escola.....	72
4.2.1.1 <i>Instituições e serviços</i>	72
4.2.1.2 <i>Património arquitetónico e cultural</i>	73
4.2.2 A Instituição Educativa.....	73
4.2.2.1 <i>O Edifício escolar</i>	74

4.2.2.2 <i>O Projeto Educativo de Escola</i>	75
4.2.3 A sala do 2.º ano C.....	75
4.3 A turma do 2.º ano C	77
4.3.1 Avaliação diagnóstica da turma.	81
4.4 A intervenção pedagógica como resposta às questões de investigação.....	84
4.4.1 A planificação das atividades.....	86
4.4.2 Atividades realizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa.	87
4.4.2.1 Língua Portuguesa: Articulando as competências da língua com outras áreas do saber.	89
4.4.2.2 Matemática: desenvolvendo o raciocínio lógico e abstrato.	94
4.4.3.3 Estudo do Meio: Atividades práticas e ensino experimental das ciências....	102
4.4.3 Atividades no âmbito da interação com a comunidade educativa.....	114
4.5 Em síntese.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	126

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Anexos e Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta – Anexos: Anexo A - PAT - 2.º C e Anexo B - PEE 2014 com ADENDA

Pasta – Apêndices:

- Relatório de Estágio de Mestrado (em pdf)

- **Apêndices da Intervenção Pedagógica**

Apêndice 0 - Diários de Bordo

Apêndice 1 - Roteiros de Planificação

Apêndice 1.1 Roteiro de Planificação – 1ª Semana

Apêndice 1.2 Roteiro de Planificação – 2ª Semana

Apêndice 1.3 Roteiro de Planificação – 3ª Semana

Apêndice 1.4 Roteiro de Planificação – 4ª Semana

Apêndice 1.5 Roteiro de Planificação – 5ª Semana

Apêndice 1.6 Roteiro de Planificação – 6ª Semana

Apêndice 1.7 Roteiro de Planificação – 7ª Semana

Apêndice 2 - Termo de consentimento

Apêndice 3 - Protocolo da atividade “frio ou quente”

Apêndice 4 - Protocolo da atividade “flutua ou não flutua”

Apêndice 5 - Powerpoint sobre os dentes

Apêndice 6 - Vídeo sobre os hábitos de higiene

Apêndice 7 - Atividade sobre as características dos alimentos

Apêndice 8 - Atividade sobre a flexibilidade dos materiais

Apêndice 9 - Convite aos encarregados de educação

Apêndice 10 - Autoavaliação dos alunos sobre o trabalho de grupo

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema de pesquisa-ação segundo Alarcão, 2010	22
Figuras 2 e 3. Momentos de contacto com as obras literárias do PNL	65
Figura 4 e 5. Momentos de escrita de um texto descritivo sobre um animal	67
Figura 6 e 7. Leitura de um texto realizado pelos alunos do 2.º C	68
Figuras 8 e 9. Melhoramento de um texto escolhido pelos alunos do 2.º ano C	68
Figura 10. O Edifício escolar da EB1/PE de Santa Cruz	73
Figura 11. Planta da sala do 2.º ano C	76
Figura 12. Representação do género dos alunos	78
Figura 13. Representação da idade dos alunos	78
Figura 14. Habilitações académicas dos pais dos alunos do 2.º ano C	79
Figura 15. Classificação nacional das profissões dos pais dos alunos do 2.º ano C	81
Figura 16. Fundamentos da intervenção pedagógica	84
Figura 17. Dinâmica do trabalho cooperativo na sala do 2.º ano C	88
Figuras 18 e 19. Elaboração de fantoches de pau pelos alunos do 2.º ano C	91
Figuras 20 e 21. Banda desenhada desenvolvida pelos alunos do 2.º C	92
Figuras 22 e 23. Artefactos plásticos dos alunos sobre a temática do Natal	92
Figura 24 e 25. Representação do conto “A Gatinha de Natal”	95
Figura 26. Atividade de cálculo mental, com recurso ao jogo do bingo	96
Figura 27 e 28. Momentos de manipulação do Ábaco e do MAB	97
Figura 29. Aluna do 2.º C a tentar descobrir dois pontos equidistantes	100
Figura 30 e 31. Alunos do 2.º ano C a manipular o <i>tangram</i>	100
Figuras 32 e 33. Situações educativas promovidas com a utilização do <i>geoplano</i>	101
Figura 34 e 35. Representação de conjuntos de animais com quatro patas	102
Figura 36. Características intelectuais promovidas pelo ensino científico	104
Figura 37. Modelo de intervenção pedagógica na área de Estudo do Meio	105
Figura 38 e 39. Realização da atividade experimental “quente ou frio?”	107
Figura 40. Atividade experimental sobre a fluabilidade dos materiais	107
Figura 41. Cartaz sobre os dentes são e não são, elaborados pelos alunos	109
Figura 42. Ilustração acerca da temática da higiene pessoal	110
Figura 43. Roda dos alimentos construída pelo 2.º ano C	111
Figuras 44 e 45. Circuito de segurança rodoviária realizado pelos alunos	110
Figuras 46 e 47. Atividades desenvolvidas pelas mães dos alunos	111

Índice de Quadros

Quadro 1. Competências dos professores enquanto investigadores	10
Quadro 2. Informações sobre a turma do 2.º ano C	23
Quadro 3. Comportamentos/atitude dos alunos e respetivas opções de resposta	57
Quadro 4. Quadro-síntese das estratégias utilizadas para casos de indisciplina	59
Quadro 5. Os espaços físicos da EB1/PE de Santa Cruz	74
Quadro 6. Horário da turma do 2.º ano C	77
Quadro 7. Características dos alunos do 2.º ano C	81
Quadro 8. Competências sociais promovidas pelo trabalho cooperativo	88
Quadro 9. Avaliação das aprendizagens de Língua Portuguesa	117
Quadro 10. Avaliação das aprendizagens na área do Estudo do Meio	120
Quadro 11. Avaliação das aprendizagens na área de Matemática	121

XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Tabelas

Tabela 1. Condição perante o trabalho dos pais dos alunos do 2.º ano C.....	80
--	----

Introdução

A intervenção pedagógica realizada, em contexto do 1.º Ciclo, ocorreu com a turma do 2.º ano C da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de Santa Cruz e teve a duração de oito semanas, distribuídas por 120 horas letivas.

Dada a sua importância para a construção da identidade docente, esta intervenção teve por base a edificação e consolidação de atitudes importantes, nomeadamente a atitude reflexiva e investigativa. Também englobou a integração de conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de toda a minha formação académica, visando o seu aperfeiçoamento através do exercício das funções docentes.

Esta experiência, inserida no contexto real de aprendizagem, permitiu a articulação da escola com as famílias dos educandos, a planificação cooperada do trabalho com a professora titular da turma e o diálogo com os diversos agentes da comunidade educativa, de um modo geral. Neste sentido, foi possível colocar em prática as competências inerentes à profissão docente.

Quanto à estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos, nomeadamente o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico, os pressupostos teóricos sobre os quais assenta a intervenção educativa e as vivências experienciadas no âmbito do estágio realizado.

No primeiro capítulo, o enquadramento teórico, é apresentada a identidade docente como um processo em construção permanente, onde a reflexão e a investigação surgem como atitudes básicas, fundamentais a um contexto educativo de qualidade. O papel do professor é encarado como algo desafiante, tendo em conta as constantes modificações da sociedade. Por isso, torna-se fundamental que o professor seja capaz de gerir e flexibilizar o currículo de modo a tornar as aprendizagens mais significativas e enriquecedoras para todos.

No segundo capítulo, o enquadramento metodológico, a investigação-ação é apresentada como o método privilegiado para a intervenção educativa, legitimada pelos seus instrumentos e técnicas de recolha de dados. Simultaneamente são apresentados os limites inerentes a este estudo, pelo facto de este ter sido realizado num “microuniverso” e não poder ser generalizado a outros contextos.

No terceiro capítulo, são narrados os pressupostos teóricos sobre os quais interveio a ação educativa com a turma do 2.º ano C. A prática fundamenta-se nos princípios da aprendizagem cooperativa e da diferenciação pedagógica, estimuladores

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

de ambientes de trabalho solidários, diversificados e atrativos, onde os alunos desempenham papéis específicos e desenvolvem competências sociais fundamentais. Ao longo deste capítulo é ressaltada o assunto da indisciplina escolar, tendo em conta o aspeto dos diferentes tipos de relações pedagógicas assumidas na sala de aula.

Também é dada ênfase à importância da articulação da família com a escola e a questão da avaliação tem o seu centro nos aprendizes, as suas aprendizagens, ritmos e comportamentos observáveis.

Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas as vivências educativas partilhadas com os alunos do 2.º ano C, no âmbito da intervenção realizada. Inicialmente são apresentadas as questões levantadas no decorrer da investigação-ação tendo em conta as necessidades e interesses dos mesmos. Posteriormente são delineadas estratégias tendo em vista uma correta adequação da planificação educativa. As atividades realizadas incidiram no âmbito da melhoria das competências da leitura e da escrita, bem como da melhoria dos comportamentos. Posteriormente, são apresentadas as características sobre o contexto educativo, nomeadamente o meio envolvente, a escola e a sala do 2.º ano C.

Quanto às características dos educandos, a ênfase é atribuída à recolha de informações através de diários de bordo (ver apêndices 0), mediante os quais foi possível efetuar um diagnóstico inicial. Ao longo da intervenção, as planificações serviram como base das narrativas vividas e refletidas (ver apêndices 1).

No que concerne às atividades desenvolvidas com a turma, são apresentadas as vivências educativas com maior significado, ao longo do estágio realizado. Já no que diz respeito à interação com a comunidade educativa, esta efetuou-se com a realização de um convite aos encarregados de educação. A estes foi proposto o desenvolvimento de uma atividade integrada na temática do Natal.

A avaliação das aprendizagens realizou-se a partir de inferências avaliativas que incidiram sobre os domínios instituídos pelo Ministério da Educação (ME) para cada Organização Curricular. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de se autoavaliarem, assinalando os aspetos que ainda têm que trabalhar e referindo os benefícios que a organização do trabalho de grupo lhes trouxe, enquanto aprendizes.

Ao longo desta intervenção pedagógica, a adoção de uma postura reflexiva permitiu a não-aceitação de saberes impostos, passo importante para a desmistificação dos currículos e para a criação de momentos de aprendizagem únicos e envolventes.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.5).

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo do relatório será exposta uma abordagem teórica relativa ao processo da construção da identidade profissional docente, condicionada por múltiplos fatores e divergente quanto à forma que os indivíduos encaram a profissão.

Quanto ao desempenho docente face ao currículo atual, espera-se que os professores sejam reflexivos e promovam a investigação da sua *praxis* para melhor adequá-la à realidade educativa. Assim, pressupõe-se que a ação docente seja orientada para a (des) construção do currículo “normatizado”, que os professores sejam capazes de flexibilizar os conteúdos programáticos em prol da concretização de momentos de aprendizagem significativa para os alunos.

Por fim, será apresentado o contributo de alguns teóricos da educação, nomeadamente aqueles que estiveram subjacentes à intencionalidade pedagógica da intervenção educativa realizada na EB1/PE de Santa Cruz.

1.1 A identidade docente

O estágio pedagógico foi realizado na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta escolha prendeu-se com o facto de alargar os meus conhecimentos práticos inerentes à profissão docente.

Assim sendo, ao falar acerca de identidade docente posso referir, a meu respeito, que esta se encontra num processo de construção. Pois ao vivenciar situações educativas diversas, estou a compreender melhor os contextos reais de aprendizagem.

Nóvoa (1991) refere que o modo como os professores se apropriam dos saberes e a autonomia com que desenvolvem a sua atividade resulta de um saber experiencial construído a partir do dia-a-dia e durante os anos de tempo de serviço. Nesta linha de pensamento, a identidade docente é um processo que é construído ao longo da vida, atravessando uma dimensão espaço-temporal que se inicia logo após a fase de opção pela profissão.

Marcelo (2009) salienta que as posturas admitidas por cada docente estão intimamente relacionadas com “as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (p.11).

A identidade docente comporta duas dimensões, a dimensão profissional e a dimensão pessoal que não podem ser dissociadas, uma vez que ao agir o docente está a

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

demonstrar a sua maneira de ser como pessoa (Moita, 2000). Neste ponto de vista, é fundamental analisar as vivências pessoais do profissional docente para podermos de facto entender a sua maneira de encarar a profissão.

Construída dentro da escola e marcada pelas múltiplas interações sociais, a dimensão profissional é encarada, ao longo do tempo, tendo em conta a evolução que o professor faz enquanto profissional. A identidade docente coloca a sua ênfase na construção de processos que permitem ao professor investigar e refletir acerca da sua prática, numa perspetiva de promoção da qualidade dos contextos educativos (Nóvoa, 1995; Moita, 2000).

Nesta linha de pensamento, apresento de seguida a importância da investigação e da reflexão no processo de construção da identidade docente, face ao desempenho exigido pelo currículo atual.

1.2 O desempenho docente face ao currículo atual

Estamos, atualmente, numa sociedade que privilegia o conhecimento e onde os meios de informação e comunicação são abrangentes à quase maioria das pessoas, mas para ter o verdadeiro conhecimento não basta apenas ter acesso à informação. É necessário saber mobilizar essa informação de forma proveitosa, noutras palavras, adquirir competências (Alarcão, 2003).

A sociedade hodierna preconiza para os dias de hoje um conjunto de competências que incluem a curiosidade intelectual, saber trabalhar em colaboração com os outros, ser responsável por si mesmo, ter capacidades de autoconhecimento e de autoestima, bem como capacidades de comunicação e interação (Alarcão, 2003). Como tal, os professores devem estar habilitados a desenvolver competências que outrora não lhes pertenciam, mas que servem para fazer face aos novos paradigmas sociais e escolares.

Como se sabe, o professor não é um simples detentor de saberes, mas um profissional com competências que lhe permitem atuar nas mais variadas situações (Perrenoud, 2001). Nunca foi fácil ensinar, muito menos agora que os sistemas educativos estão subordinados à taxa de sucesso dos resultados alcançados. Por este motivo, requer-se que os professores sejam capazes de motivar os alunos para as aprendizagens, atribuindo-lhes sentido aos saberes ensinados (*idem, ibidem*).

A base das competências dos professores está relacionada com o exercício da sua profissionalização. A forma como os professores desfrutam da sua autonomia e

desenvolvimento pessoal irá transparecer na capacidade de modificação dos contextos escolares (*idem, ibidem*).

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento das sociedades modernas tem vindo a acentuar o papel da escola no lançamento de percursos de realização profissional, evidenciando ainda mais o fator do sucesso educativo, como um dos fatores decisivos neste âmbito. Em alguns países verifica-se já o alargamento da escolaridade obrigatória mínima, recaindo, desta forma, sobre a escola e os professores uma maior exigência da qualidade e da promoção do sucesso (Morgado, 2003).

Quando as crianças chegam à escola é-lhes apresentado um currículo que divide e fraciona o seu mundo. “Os fatos são arrancados do seu lugar original na experiência e arrançados de outra forma por referência a um princípio geral” (Dewey, 2002, p.159).

Tendo em conta que o mundo das crianças é um mundo de pessoas e de contactos pessoais, os professores, enquanto protagonistas privilegiados do processo educativo e enquanto atores marcadamente envolvidos nos organismos de mudança das instituições educativas são pressionados a adotar uma postura diferente (Morgado, 2003). Assim, a capacidade de reflexão-ação sobre a *praxis* com a consequente adoção de estratégias fundamentais à promoção de ambientes educativos de qualidade, remetem-nos para a construção de um novo perfil de desempenho docente.

1.2.1 O docente reflexivo.

O professor nunca age isoladamente na escola. É no seu local de trabalho que juntamente com os seus colegas constrói a sua profissionalidade docente.

A capacidade de reflexão é inata no ser humano, por isso é fundamental que em contexto educativo haja momentos/espacos de reflexão. Segundo Dewey (1976, citado por Alarcão, 2003), a reflexão baseia-se na vontade cognitiva de realizar atitudes de questionamento para encontrar a verdade e a justiça.

Neste contexto, a escola deve ser encarada como o local de excelência à reflexão, criando condições de reflexão individuais e coletivas num contexto democrático, visto que é lá que o professor trabalha e se relaciona com os seus colegas (Alarcão, 2003).

A dignidade profissional do professor é conquistada através de um processo de investigação-ação, onde a prática para ser reflexiva tem que ter por objetivo “a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e conceções por parte dos professores” (Jacinto, 2003, p. 50). Enquanto agente reflexivo, o docente tem que, à luz da reflexão, analisar a sua prestação, delineando estratégias de maneira a readequar a sua prática,

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

uma vez que só com base numa educação reflexiva das vivências existe a oportunidade de “derivar o conhecimento” (Rodrigues, 2011).

Para Zeichner (1993), a reflexão é um meio através do qual os docentes podem fundamentar a sua prática, atribuindo sentido à sua ação. Neste sentido, para que tal aconteça é necessário haver um distanciamento reflexivo que permita uma análise mais eficaz acerca da compreensão dos resultados face às estratégias adotadas. Para que o professor seja capaz de realizar essa análise a si mesmo, repensar as suas atitudes e reformular as práticas de ensino, deverá apresentar três atitudes básicas: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade e empenhamento na sua atividade (Dewey, 1968 citado por Jacinto, 2003).

A reflexividade crítica acerca das práticas envolve uma reconstrução permanente da identidade docente. Prática, reflexão e autonomia estão assim interligadas com a orientação pessoal de cada docente, uma vez que ao mudar as suas práticas, este constrói-se a si mesmo (Jacinto, 2003).

A competência da reflexividade refere-se ao ser capaz de refletir de forma situada sobre o conhecimento pedagógico, tendo como ponto de referência a interação entre o conhecimento linguístico e a aquisição dos conhecimentos pelos alunos. Também, a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, a instituição escolar e a sociedade exigem a aquisição de conhecimentos acerca do pensamento sobre a prática (Alarcão, 1996).

Mas o conceito de professor reflexivo não se restringe à ação docente imediata, implica antes de mais conhecer-se a si próprio, a sua identidade profissional, consciencializar-se do lugar que ocupa na sociedade e ainda ser um agente ativo do seu próprio desenvolvimento profissional. Neste contexto, como refere Jesus (s.d.), o primeiro passo no percurso da conquista da profissionalidade tem que ver, necessariamente, com a consciência da sua missão.

No entanto, para Alarcão (2001b), a questão complexa das exigências da sociedade face à instituição escolar não encontra respostas apenas na questão da reflexividade do professor. Para a autora:

Em face dessas exigências, para as quais muitas vezes a escola não tem soluções, o que gera conflitos, não é suficiente contar com professores reflexivos que constroem conhecimento individualmente em seu cotidiano escolar [...] É na luta pela defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo, que vai sendo formada a consciência coletiva, em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o

pensamento ou a reflexão. Assim, constrói-se a reflexão sobre a prática na escola, com a conseqüente construção do conhecimento sobre ela própria (Alarcão 2001b, p.70).

Schön (1987) refere que a reflexão é um dos elementos indispensáveis ao processo de aprendizagem relativo à vida profissional docente. Para o autor, existem situações da prática, nomeadamente aquelas de caráter conflituoso que requerem uma análise mais flexível. Nestes casos, só a reflexão poderá ser o único auxiliador. Neste ponto de vista, o papel do professor é fundamental, uma vez que é através da reflexão que o professor encontra soluções e planifica a sua ação futura (Alarcão, 2001b).

1.2.2 O docente investigador.

Na prática diária, o docente depara-se com várias incertezas. Uma das maneiras de ultrapassá-las consiste em recorrer à pesquisa. Assim, além da dimensão reflexiva, o professor deverá assumir uma postura de investigador, levantando interrogações de forma sistemática como forma de encontrar soluções no âmbito da sua intervenção pedagógica (Alarcão, 2001a).

O docente investigador deverá conceber projetos de investigação, inseridos no seu plano de ação, de forma que a pesquisa enriqueça a sua prática. Nesta perspetiva, o professor-investigador terá de desenvolver a atitude experimental para poder integrar os resultados obtidos na prática (Estrela, 1994). Ora, a correlação direta existente entre investigação e qualidade permite-nos constatar, segundo Máximo-Esteves (2008), que sem investigação não há qualidade. Deste modo, no processo de pesquisa-ação, a partilha de processos e resultados com os demais intervenientes no processo educativo constitui uma forma de resposta às necessidades institucionais das escolas, assegurando assim a qualidade do ensino (Alarcão, 2001a).

Para Moreira & Alarcão (1997), a investigação faz parte do trabalho docente, uma vez que surge associada à reflexão crítica acerca da profissão, com o intuito de a melhorar. Perante os problemas identificados em contexto educativo e recorrendo à investigação-ação na sua prática diária, o professor está efetivamente a edificar sentimentos positivos em relação à sua visão de ensino, bem como a assumir uma postura de base à sua profissionalidade.

Assim, conclui-se que a investigação é uma das características fundamentais ao exercício da profissão docente, bem como um meio de desenvolvimento profissional.

1.2.2.1 As implicações da investigação.

Com o objetivo de impulsionar mudanças a nível dos ambientes educativos e tendo como meta uma maior qualidade na educação, a investigação permite aos docentes compreender melhor o ato educativo, através de uma postura distanciada enquanto observadores das suas próprias práticas (Bogdan & Biklen, 1994). O espaço educativo torna-se assim um espaço de reflexão intencional onde a predisposição e a capacidade de análise da própria ação docente servem para verificar a eficácia da prática pedagógica (Stenhouse, 1974 parafraseado por Arends, 1995).

De acordo com Alarcão (2001a) a investigação permite, por sua vez, o desenvolvimento de um conjunto de competências, incluindo as atitudinais, ligadas ao modo de ação, à metodologia aplicada e às formas de comunicação (ver quadro 1).

Quadro 1. Competências dos professores enquanto investigadores.

Atitudes	Competências de ação	Competências metodológicas	Competências de comunicação
<ul style="list-style-type: none"> • Espírito aberto e divergente; • Compromisso e perseverança; • Respeito pelas ideias do outro; • Autoconfiança; • Capacidade de se sentir questionado; • Sentido da realidade; • Espírito de aprendizagem ao longo da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projectos; • Capacidade de trabalhar em conjunto; • Pedir colaboração; • Dar colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação; • Levantamento de hipóteses; • Formulação de questões de pesquisa; • Delimitação e focagem das questões a pesquisar; • Análise; • Sistematização; • Estabelecimento de relações temáticas; • Monitorização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza; • Diálogo (argumentativo e interpretativo); • Realce para os aspectos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Fonte: Adaptado de Alarcão, 2001a, p.9.

A investigação assume-se como uma oportunidade dos professores crescerem ao nível de competências diversas que lhes permitem questionar a realidade das práticas educativas, gerando conhecimentos e potenciando o desenvolvimento da sua dimensão profissional. Quanto às atitudes mencionadas no quadro, estas são basilares na postura de um professor-investigador permitindo encarar o processo educativo como uma

aprendizagem contínua ao longo da vida, onde a pesquisa e a partilha democrática são uma mais-valia para a produção de conhecimentos sobre a educação (Alarcão 2001a).

A investigação-ação permite ativar a recolha de informações válidas que sustentam a dinâmica das aprendizagens. Assim, é criada uma disposição para reflexão com a oportunidade dos docentes construírem os seus próprios saberes e adquirirem um nível maior de autonomia em relação ao conhecimento gerado pelos outros (Oliveira-Formosinho, 2009).

Neste sentido, torna-se importante que os professores fomentem um questionamento constante sobre a sua ação pedagógica e os contextos inerentes. Ao tentarem procurar respostas às problemáticas decorrentes da *praxis*, os professores estarão a refletir sobre a mesma e a tornar as escolas instituições mais reflexivas.

1.2.3 O professor, gestor e construtor do currículo.

O currículo é um conceito que admite várias interpretações e teorizações relativamente ao seu processo de construção e mudança. Todavia, de acordo com Roldão (1999), o currículo refere-se sempre “ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver.” (p.43).

No Decreto-Lei (DL) 241/200, de 30 de agosto é apresentado o perfil do professor do 1.º CEB, “como aquele que desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ponto I, capítulo II, anexo n.º2).

De acordo com esta visão, o currículo está ligado a um conjunto de processos de trabalho que visam a procura de respostas para vários problemas. O professor pode seguir dois “caminhos” distintos: limitar-se a cumprir o programa, tal como está prescrito pelas instituições centrais sem dar margens para manobras, ou então, assumir uma atitude de reflexão sobre o mesmo, valorizando e criticando o trabalho a desenvolver e agregando simultaneamente as necessidades e interesses dos alunos (Pacheco, 2001).

Neste caso, vou-me demorar mais no segundo “caminho”, uma vez que partilho da opinião de Abrantes (2001), ao referir que o desenvolvimento curricular é muito mais do que um mero cumprimento das metas estipuladas pela Lei, antes pelo contrário, implica por parte do docente “um processo de observação, reflexão, ajustamento

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

sistemático, muito mais que um processo de ruturas” (p.27). Neste âmbito, o professor exerce o papel de decisor e gestor do currículo, na medida em que analisa, decide e age perante situações diversas, tendo em consideração o currículo nacional, as opções do projeto da escola e as características dos seus alunos (Roldão, 1999).

Importa salientar que a gestão do currículo necessita de ser um processo flexível, evidentemente associado a conceitos, práticas de diferenciação e de adequação. Neste contexto, ao gerir um currículo, o docente tem de encontrar caminhos diversos que permitam a todos os alunos aprender e ter sucesso.

Em suma, gerir e construir um currículo pressupõe que o docente adote uma postura de intervenção, questionamento e problematização das normas prescritas, enfatizando a busca de uma melhor performance da prática e não apenas na busca pela eficiência dos resultados.

1.3 O contributo de alguns teóricos na pedagogia

De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2011), a pedagogia “sustenta-se, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.98). Nesta perspetiva, a pedagogia coloca a sua ênfase nos saberes que se edificam na prática diária, num processo de constante relação entre crenças e teorias.

Apesar da escola democrática para todos ter surgido a partir da década de 70, o modelo da pedagogia transmissiva continuou a ser o modelo seguido pelas instituições escolares, centrando-se numa pedagogia do tipo bancária, em que o aluno era encarado como um “recipiente vazio” a ser “preenchido” e o professor era tido como o detentor e depositário dos conhecimentos (Freire, 2012).

De acordo com a Delors et al. (1998), a educação deve basear-se em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reclamando deste modo uma pedagogia participativa e democrática onde o aluno tenha um papel ativo e criativo na construção das suas aprendizagens. Assim, as transformações que a escola sofreu durante o século passado trouxeram mudanças que por si mesmas implicaram a própria maneira de conceber o ato educativo, aclamando uma nova pedagogia onde a criança passa a ser o centro de todo o processo educativo.

Nesta linha de pensamento, foi fundamental a contribuição de muitos teóricos construtivistas e socioconstrutivistas no campo da Pedagogia. Piaget, Vygotsky e Bruner são alguns aos quais faço referência neste trabalho porque, ao fim de contas, os

modelos teóricos favoreceram a orientação da ação pedagógica, segundo a concepção construtivista da aprendizagem.

1.3.1 Jean Piaget.

O psicólogo Jean Piaget (1896-1980) preconiza uma teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com a sua teoria é através da aprendizagem pela ação que a criança adquire um papel decisivo na construção do seu conhecimento, sendo que para isso necessita de interagir com o meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2007).

A teoria piagetiana estabelece que o desenvolvimento cognitivo da criança se realiza através de estádios consecutivos que têm início desde o momento do nascimento da criança até ao período da adolescência.

O *estádio sensório-motor* está compreendido entre os 0 e os 2 anos; o *estádio pré-operatório* ocorre entre os 2 e os 7 anos; o *estádio das operações concretas* vai desde os 7 aos 11 anos e, por fim, o *estádio das operações formais* verifica-se entre os 11 e os 16 anos de idade (Fernandes, 2010).

Cada estádio obedece a características distintas, seguindo uma sequência invariável, visto que os indivíduos passam pelos mesmos estádios segundo a mesma ordem. Em relação às diferenças entre cada estádio, estas são marcadamente qualitativas, pois ao transitar para um novo estádio os indivíduos alteram, essencialmente, a maneira como constroem e interpretam o mundo (Pocinho, 2004).

O conhecimento vai resultar da interação sujeito-meio, sendo que o meio vai propiciar uma adaptação dos esquemas e estruturas do indivíduo ao ambiente, mediante um processo de acomodação e equilíbrio.

A aprendizagem vai depender do estádio de desenvolvimento cognitivo em que os indivíduos se encontrem, precedendo assim ao desenvolvimento intelectual.

A *assimilação* e a *acomodação* correspondem a mecanismos que permitem fazer a passagem de um patamar para outro mais complexo. O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma gradual, por estádios de desenvolvimento de acordo com a evolução cognitiva (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

No que concerne à turma onde se efetuou a intervenção pedagógica, os alunos têm idades iguais e/ou superiores a sete anos, pelo que se encontram, de acordo com esta teoria, no estádio das operações concretas.

1.3.2 Lev Vygotsky.

Lev Vygostky, tal como Piaget, preconiza a aprendizagem pela ação, no entanto, este vai mais longe que Piaget ao sustentar a importância das interações sociais para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isto significa que, para Vygostky, o desenvolvimento da criança resulta de um processo cultural, social e histórico, onde a linguagem atua como um mediador, atribuindo significado às ações dos indivíduos.

Apoiando-se no facto de que todo o processo de aprendizagem está centrado no homem e na sua inserção na sociedade, concebe a aprendizagem como o resultado do contacto permanente dos indivíduos com ambientes estimulantes, reconhecendo a importância da socialização e das relações com os pares (Oliveira, 1996).

Ao expor o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, o pedagogo assume a existência de uma ligação entre aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este conceito é uma ferramenta de extrema importância para o sucesso do ato educativo, pois uma vez que ao se aperceber daquilo que o aluno já sabe, o docente pode intervir orientando ou promovendo momentos de interação com os pares, de forma a promover a aprendizagem. Ao conseguir realizar algo com apoio, a criança estará apta, mais tarde, a conseguir fazê-lo sozinha (*idem, ibidem*).

1.3.3 Jerome Bruner.

Jerome Bruner defende, tal como os teóricos anteriores, o princípio da aprendizagem ativa para a construção dos conhecimentos. Para o autor, a aprendizagem deve ser encarada pelo aluno como um ato prazeroso e cada momento de aprendizagem deve ser entendido como algo com aplicabilidade no futuro (Fernandes, 2010).

Este considera a organização em espiral do currículo, ressaltando a abordagem periódica dos diferentes temas de forma a aprofundar e a promover a sua aprendizagem (Bruner, 1998).

Já no que diz respeito ao entendimento do processo educativo, este é encarado como uma forma de desenvolvimento das capacidades cognitivas e humanas. Como tal, afirma ser decisivo partir dos interesses e motivações das crianças.

A realização de atividades que pressupõem a observação, pesquisa e relação de conceitos adquiridos *à priori*, permitem uma apropriação gradual e crescente dos conhecimentos (Tavares & Alarcão, 2002). Deste modo, Bruner entende que as crianças

aprendem de uma forma mais significativa quando estão envolvidas num contexto que estimule a descoberta e a resolução de problemas, sendo que para isso muito contribui o papel exercido pela comunidade educativa (Bruner, 1998).

1.4 Sintetizando

Com base nos fundamentos teóricos tecidos ao longo deste primeiro capítulo, torna-se claro que a identidade profissional docente é um processo construído durante o percurso profissional. Quando se fala em identidade docente tem que se ter em conta as diferentes dimensões relacionadas com a vida dos professores. A dimensão profissional aliada à dimensão pessoal reforçam o facto de o professor, enquanto pessoa, não poder “desligar-se” dos seus valores, crenças e aspirações.

Durante este capítulo é dada ênfase ao desempenho docente face às exigências da sociedade contemporânea. Assim, é ressaltado o papel do professor enquanto profissional reflexivo e investigador. Ao docente é pedido uma intervenção que promova contextos de qualidade de aprendizagem, sendo que, para tal, torna-se necessária a adoção de uma postura de investigação para a tomada de decisões relativas à *praxis*.

Quanto ao crescimento profissional docente, de acordo com Alarcão (2001a), a investigação é promotora de atitudes e competências essenciais à vivência dos professores enquanto investigadores. O espírito aberto à aprendizagem ao longo da vida, a capacidade de perseverança e o respeito pelas ideias dos outros são algumas atitudes fundamentais para o desenvolvimento profissional na carreira docente. A capacidade de trabalhar em conjunto, de pedir e dar colaboração para o desenvolvimento de projetos inserem-se nas competências de ação. Quanto às competências metodológicas para a realização de um estudo, estas baseiam-se na capacidade de observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa de forma a dar repostas às dificuldades encontradas. No que concerne às competências de comunicação, estas incidem na capacidade de dialogar de modo argumentativo e interpretativo e com clareza.

Relativamente aos contributos teóricos que influenciaram a intervenção pedagógica em contexto, foram destacadas as teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner.

Acerca da teoria piagetiana, há um especial destaque para os estádios de desenvolvimento cognitivos, sendo que a aprendizagem está intimamente relacionada

16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

com o nível em que a criança se encontra, bem como com as relações que esta estabelece com o meio.

Vygostky dá continuidade à teoria de Piaget, mas exaltando a interação social enquanto fator primordial de construção da aprendizagem individual e social, referindo o conceito de ZDP, como uma forma de potencializar a aprendizagem em desenvolvimento, com o apoio dos pares e/ou professores.

Por fim, Bruner realça a descoberta como um princípio através do qual a criança constrói o seu próprio conhecimento.

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

“...a investigação interpretativa emerge de interações entre pessoas, a construção do papel é um processo contínuo. As necessidades dos participantes vão mudando à medida que as condições se alteram, as exigências físicas se modificam e as relações se constroem, se rompem e são reparadas” (Graue & Walsh, 2003, p.98).

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Nos contextos educativos, muitas vezes, os professores são guiados por hábitos que se tornam automáticos e inconscientes e cujo significado acaba por não ser questionado (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, é fundamental que no campo da educação, onde quotidianamente se colocam inúmeros desafios, o professor oriente a sua ação educativa de acordo com uma postura reflexiva, com vista à melhoria e inovação das práticas pedagógicas. A metodologia de investigação-ação, de cariz investigativo, constitui assim uma opção viável para a busca da compreensão e melhoria das aprendizagens e dos ambientes educativos (*idem, ibidem*).

Neste capítulo, apresenta-se a investigação-ação como o ponto de partida às questões colocadas durante a fase de observação da dinâmica das aprendizagens do 2.º ano C e como eixo orientador para uma intervenção de qualidade. São referidas as fases da investigação-ação adotadas durante o processo de intervenção, através das quais foi possível delinear estratégias conducentes à planificação contextualizada das atividades.

As técnicas e instrumentos de investigação utilizados, nomeadamente os diários de bordo e os registos fotográficos, foram essenciais para a recolha de informação e adequação do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a validade e os limites inerentes à investigação são referidos de um modo sumário, tendo em conta a realidade singular e específica do ambiente educativo da sala onde foi efetuada a intervenção.

2.1 Metodologia de Investigação-ação

São vários os conceitos de investigação-ação apresentados pela revisão da literatura.

Segundo Cohen & Manion (1990), a própria designação de investigação-ação estabelece de forma explícita a ligação de dois aspetos distintos, a *investigação* e a *ação*. Este facto por si mesmo provoca algumas divergências, nomeadamente para os teóricos que sempre os entenderam separados relativamente ao seu modo de atuação. Apesar disto, os teóricos adeptos da linha científica interpretativa defendem “ser possível a articulação destes dois aspetos [investigação e ação] com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado sector no conhecimento das situações que os rodeiam” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16).

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Acerca dos fundamentos teóricos da investigação-ação, destacam-se os autores Dewey e Kurt Lewin. O primeiro autor foi o defensor da investigação contínua na educação, sustentando a inteligência prática e a atitude reflexiva como necessárias à resolução de problemas decorrentes da prática quotidiana. O segundo autor considerou que ao investigar os contextos, não era possível excluir os sujeitos envolvidos na investigação. Assim privilegiou a sua inclusão no processo, estabelecendo com eles uma relação profícua na procura de soluções para as dificuldades deparadas (*idem, ibidem*).

Quanto à definição mais aceite, a investigação-ação revela-se “um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato (...)” (Cohen & Manion citados por Sousa, 2009, p. 95). Na educação, esta definição remete-nos para um processo dinâmico e interativo, aberto às necessidades mais emergentes do quotidiano escolar ou simplesmente a reajustes da prática docente (Máximo-Esteves, 2008).

Esta metodologia de investigação de natureza qualitativa pretende envolver os professores na desmistificação das situações que ocorrem no dia-a-dia escolar, adquirindo um papel imprescindível enquanto recurso para a melhoria da qualidade das suas aprendizagens e do seu crescimento profissional (Máximo-Esteves, 2008; Alarcão 2001a).

A capacidade de cada docente refletir sobre a sua própria prática e de a planificar, introduzindo melhoras progressivas constitui uma via para otimizar os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a prática educativa não pode ser concretizada de forma mecânica ou inconsciente, mas pelo contrário, deve ser considerada uma atividade feita de intencionalidade (Herrerias, s.d.). A investigação-ação permite tomar consciência dos padrões comportamentais presentes nos meios físicos envolventes e denunciar as práticas de modo a convencer os sujeitos que integram o contexto de investigação a modificar as mesmas (Bogdan & Biklen, 1994).

Em traços gerais, o conceito de investigação-ação pode ser resumido através da definição apresentada por McKernan (1998) ao afirmar que:

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. [...] Primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção (McKernan, 1998, p. 5).

Partindo desta definição, o autor clarifica os principais fundamentos deste tipo de investigação. Assim, ao tornar-se um agente investigativo, o professor está promover a sua dimensão profissional, a salvaguardar a sua capacidade de decisão-ação e a gerar conhecimentos científicos sobre educação. Ao divulgar os resultados à comunidade, o professor está a melhorar as condições do seu local de trabalho, na medida em que promove condições para a reflexão dos acontecimentos vividos permitindo às escolas tornarem-se instituições mais reflexivas.

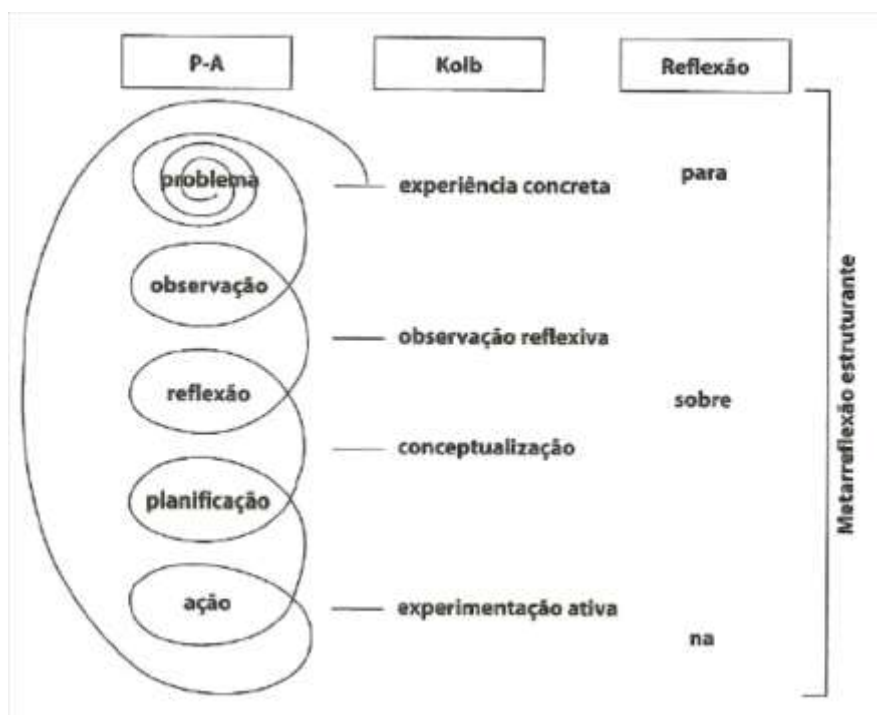
2.1.1 As fases da investigação.

O professor-investigador ao adotar a metodologia de investigação-ação como metodologia de pesquisa, foca a sua atenção para todos os intervenientes do processo educativo e reflete intencionalmente sobre os melhores caminhos a seguir de modo a melhorar a sua ação educativa. Assim:

Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática quotidiana dos professores como atores envolvidos, e se efetivamente eles forem assumidos como problemas relativamente aos quais se quer dar resposta, impõe-se como primeira tarefa, a compreensão do problema nos seus vários elementos. Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte (Alarcão, 2010, p.53).

Neste âmbito, Alarcão (2010) atribui destaque à reflexão contínua e sistemática e ao mesmo tempo defende que o conhecimento resultante das interrogações levantadas permite a mudança na qualidade do ensino.

Para a autora, o processo de investigação-ação está correlacionado com três tipos de construções teóricas – a *pesquisa-ação*, a *aprendizagem experiencial* de Kolb e a *abordagem reflexiva* de Schön. O modelo permite compreender a importância desta metodologia no desenvolvimento docente (ver figura 1).

Figura 1. Esquema de pesquisa-ação segundo Alarcão, 2010.

Fonte: Alarcão, 2010, p.52.

De acordo com o modelo apresentado acima, Alarcão (2010) coloca a ênfase numa problemática decorrente da *praxis*. Partindo daqui, a análise da problemática deve ser feita através da *observação* e da *reflexão*. Posteriormente dá-se a necessidade de planificar, de modo a colmatar as lacunas evidenciadas, implementando-se estratégias que visem a adequação do ato educativo, num processo de reflexão constante sobre a ação pedagógica.

No que concerne à intencionalidade educativa do estágio realizado na EB1/PE de Santa Cruz, esta teve como suporte a metodologia de investigação-ação.

Inicialmente, a postura de observadora participante permitiu-me efetuar um levantamento de dados relevantes para levantar questões inerentes a uma intervenção que promovesse a melhoria das dinâmicas de aprendizagens.

Deste modo, as fases seguidas durante o processo metodológico coincidem com aquelas preconizadas por Fisher (2001 citado por Máximo-Esteves, 2008): *planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar*.

Para *planear com flexibilidade* o docente necessita de observar os aprendizes, refletir sobre as suas vivências, avaliar a sua *praxis* e decidir sobre as dinâmicas que vai manter e/ou alterar. Nesta linha de pensamento, ao trabalhar com crianças é fundamental que os professores conheçam as suas características, interesses e

necessidades educativas. Assim, a observação e a indagação ocupam um lugar de primazia, permitindo conhecer e compreender os contextos, as pessoas envolvidas e as interações estabelecidas (Máximo-Esteves, 2008).

Recorrer a informações obtidas através da observação, das entrevistas informais e da consulta de documentos permite ao docente orientar o exercício da sua prática, adequando métodos e estratégias de forma a conceber uma aprendizagem ativa. No que diz respeito à observação realizada na sala do 2.º ano C, esta foi uma constante durante o período de estágio e incidiu principalmente nos comportamentos dos alunos, no envolvimento dos mesmos no processo educativo, nos seus artefactos e na avaliação das aprendizagens.

Numa fase inicial e recorrendo a notas de campo, foi possível elaborar um quadro-síntese dos pontos fortes e fracos, interesses e necessidades educativas dos alunos. Estas informações foram muito importantes e possibilitaram que a intencionalidade educativa fosse ao encontro das suas características e potencialidades (ver quadro 2).

Quadro 2. Informações sobre a turma do 2.º ano C.

Pontos Fortes	Pontos Fracos	Interesses	Necessidades educativas
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são criativos; - Têm conhecimentos alargados na área do Estudo do Meio; - Muitos alunos têm boas capacidades a Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos não respeitam as regras da sala de aula; - O seu comportamento condiciona a dinâmica das aprendizagens; - Manifestam dificuldades na interpretação de problemas matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestam gosto pelos livros e pela leitura e gostam também de ouvir ler histórias; - Apresentam gosto pela área do conhecimento do mundo e gostam de realizar trabalhos de expressão plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as regras da sala e cultivar valores como o respeito pelos outros e pelo ambiente, a partilha e o espírito de entreajuda; - Melhorar as suas competências de escrita e de leitura.

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A planificação das atividades desenvolvidas foram sempre flexíveis quer com a *praxis* da professora titular da turma, quer com as orientações curriculares para o 2.º ano de escolaridade. As atividades foram planeadas de modo a tornar o processo educativo mais rico, mais significativo e ativo.

Após a fase da planificação, seguiu-se a fase do *agir*. Durante esta fase foram adotadas estratégias discutidas anteriormente com a professora titular da turma, de modo a aplicar com a turma as atividades planificadas.

Já no que concerne à fase do *refletir* e perante as condições apresentadas pelo ambiente educativo, a reflexão tornou-se uma aliada na desmistificação de crenças negativas sobre a turma, partindo do princípio que era possível melhorar os comportamentos e a consequente dinâmica das aprendizagens, ao longo do período de intervenção realizada.

Quanto à fase da *avaliação/validação* das opções tomadas, esta foi realizada em conjunto com a professora titular da turma. Assim, no fim de cada dia de aulas e na reunião semanal foram discutidos e avaliados os comportamentos dos alunos, nas várias situações educativas planificadas, com vista à sua melhoria.

Por fim, a fase do *diálogo* constituiu um momento importante de partilha de sucessos e frustrações ao longo da intervenção educativa realizada. Deste modo, foram criadas condições para a reflexão e produção de conhecimentos (Máximo-Esteves, 2008).

2.1.2 Técnicas de recolha de dados.

Em investigação qualitativa, as técnicas de recolha de dados são um conjunto de procedimentos muito importantes que permitem responder a questões levantadas no âmbito da investigação-ação. Assim, durante a intervenção pedagógica realizada, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados: a **análise de documentos** e a **observação participante**, com vista à obtenção de dados relevantes para a compreensão da realidade do contexto educativo da EB1/PE de Santa Cruz.

2.1.2.1 Análise de documentos.

A análise de documentos subentende a consulta de documentos oficiais à instituição educativa. Esta técnica permite o conhecimento e a compreensão de conceitos inerentes ao processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Os

documentos oficiais internos produzidos pelas escolas e por norma de caráter confidencial, não são fornecidos a qualquer indivíduo. Se o investigador quiser consultá-los para daí retirar informações tem que obrigatoriamente solicitá-los.

O mesmo acontece com os documentos que contêm dados importantes sobre os alunos. Os ficheiros pessoais “incluem relatórios psicológicos, registo da frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informação acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (*idem, ibidem*, p.182). A consulta e análise destes dados tornam-se fundamentais para dar continuidade ao estudo iniciado.

Assim, através de um pedido à diretora da escola, foi possível consultar alguns documentos internos à mesma com relevância para a intervenção educativa, nomeadamente o Regulamento Interno da Escola (RIE), o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Atividades (PAA). Após a sua consulta tornou-se evidente o modo como a escola encara e gere o currículo, as parcerias estabelecidas com os diversos órgãos da autarquia e ainda pude adquirir um conhecimento mais alargado das características do meio social e cultural envolvente, do qual os alunos são oriundos.

A nível dos ficheiros pessoais foi possível consultar o Plano Anual de Turma (PAT) do 2.º ano C, visto que o Projeto Curricular de Turma (PCT) ainda se encontrava em construção. Ao consultar este documento pude conhecer melhor as características individuais dos elementos da turma, pontos fracos e pontos fortes.

2.1.2.2 Observação participante.

Parafrazeando Erickson (1986 citado por Graue & Walsh, 2003), o objetivo da observação consiste em registar “as particularidades concretas” da vida quotidiana.

Na observação, a participação não deve ser total, pois dificulta a tomada de notas. Deste modo, fazer apontamentos durante a observação é uma mais-valia, dadas as limitações da nossa memória, ajudando-nos a estabelecer um *continuum* aos factos observados diariamente, em contexto de sala de aula.

Uma das vantagens da observação participante é o facto de poder manter-se o contacto com as crianças, ouvir claramente aquilo que elas dizem e interagir com elas. No entanto, o investigador quando está envolvido num determinado contexto, há certos comportamentos que lhe passam despercebidos, o que de certa forma limita a investigação pelo fato de não se conhecer a verdade absoluta dos factos (Graue & Walsh, 2003).

O desafio que se coloca a um bom observador é a seletividade no registo dos factos observados. Os registos de observação devem incluir pormenores respeitantes ao foco da sua atenção. O investigador deve recolher dados acerca da postura dos alunos em relação às aprendizagens e do seu modo de interação uns com os outros. São estas particularidades concretas que permitem atribuir significado às construções diárias das crianças inseridas em contexto educativo (Graue & Walsh, 2003).

De acordo com Estrela (1994), para intervirmos de maneira fundamentada, temos que “saber observar e problematizar”, ou seja, questionar a realidade e elaborar hipóteses acerca da mesma. No decorrer da intervenção realizada com a turma do 2.º ano C, a observação participante foi um dos requisitos imprescindíveis para a compreensão das interações estabelecidas quer com o professor quer com os pares, da organização do trabalho da sala de aula e suas dinâmicas, bem como para a compreensão dos *timings*, fundamentais para uma ação educativa eficaz e produtiva.

2.1.3 Instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Graue & Walsh (2003), “os instrumentos [...] são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspetivas” (p.149).

Durante a investigação realizada, foram utilizados alguns instrumentos metodológicos com vista à recolha de dados indispensáveis à intervenção com a turma do 2.º ano C. Graças à observação participante, foi possível retirar notas de campo e agrupar informações essenciais à elaboração dos diários de bordo semanais.

Além dos diários, os artefactos, as entrevistas informais e os registos fotográficos permitiram conduzir a planificação educativa e refletir sobre a mesma.

2.1.3.1 Diários de bordo.

Os diários de bordo constam de relatos daquilo que é experimentado, ouvido e vivido em sala de aula. De acordo com Zabalza (1994) “no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana na aula ou fora dela” (p.91). Trata-se assim de um material que narra as experiências decorrentes da *praxis*, de acordo com uma visão mais pessoal dos factos observados.

Os diários incluem as notas de campo e outros registos que espelham a realidade do contexto educativo vivenciado, abordando tópicos importantes para a compreensão do mesmo.

Deste modo, os diários de bordo realizados após cada semana de aulas com a turma do 2.º ano C contêm registos reflexivos sobre as atividades propostas, apresentando tópicos importantes para a compreensão das dinâmicas proporcionadas, como o comportamento, as atitudes, o envolvimento e dificuldades manifestadas pelos alunos.

A reflexão é uma das componentes essenciais presentes nos diários. Para Jacobson (1975 citado por Zabalza, 1994), a reflexão projeta-se em duas vertentes complementares: a reflexão dos processos de planificação, condução da aula e das características dos alunos e de uma autorreflexão do professor enquanto agente educativo. Nesta perspetiva, a elaboração dos diários de bordo tornou-se uma mais-valia. A leitura reflexiva dos mesmos permitiu avivar os factos vividos diariamente na sala do 2.º ano C e agir com conformidade às questões levantadas no âmbito da intervenção.

2.1.3.2 Artefactos dos alunos.

Os trabalhos realizados pelos alunos no decorrer do estágio foram alvo de análise, uma vez que, através do seu estudo, “os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p.92). Neste sentido, optei por realizar registos fotográficos dos artefactos dos aprendizes para posterior análise da evolução dos mesmos a nível das aprendizagens efetuadas e tendo em vista a redefinição de caminhos, opções, estratégias e métodos promotores da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3.3 Registos fotográficos.

Em relação aos registos fotográficos, estes foram realizados com alguma frequência, permitindo avivar e analisar detalhes das crianças em ação, nomeadamente captar momentos de construção de aprendizagens.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (p.189). Neste sentido, a utilização deste

instrumento permitiu inventariar um conjunto de dados importantes acerca da organização da sala de aula, dos artefactos dos alunos, registar as informações escritas no quadro e outros dados de particular interesse para a *praxis*.

2.1.3.4 Entrevistas informais.

De acordo com Estrela (1984), a técnica da entrevista tem como finalidade a “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 342).

Durante a intervenção pedagógica realizada na sala do 2.º ano C, as entrevistas realizadas corresponderam a conversas informais com alguns dos intervenientes do processo educativo, nomeadamente os alunos, os encarregados de educação e a professora titular da turma. Estas conversas incidiram na troca de informações imprescindíveis à recolha de dados para a investigação em curso.

2.1.4 Validade na investigação.

Tuckman (2000) menciona que a validade na investigação não se trata de um processo fácil, muito menos adquirido à partida. O autor faz referência a dois princípios respeitantes à validade de um estudo: *validade interna* e *validade externa*.

Assim, um estudo possui *validade interna* se o resultado alcançado for fidedigno, ou seja, se os procedimentos utilizados forem legítimos. A validade interna diz respeito à construção do processo de investigação. Trata-se de uma exigência de natureza científica diretamente relacionada com o controlo do processo investigativo, em que o investigador ao organizar e orientar as circunstâncias do mesmo vê aumentar assim as probabilidades de alcançar os resultados esperados (Tuckman, 2000).

Quanto à *validade externa* esta coloca limites acerca da aplicabilidade dos resultados da investigação a outros programas ou abordagens análogas. Deste modo, para que o estudo seja válido é necessário que os problemas e as soluções encontradas sejam abrangentes a outros contextos (*idem, ibidem*).

Indo ao encontro das ideias supracitadas, a investigação realizada na EB1/PE de Santa Cruz possui apenas validade interna, uma vez que os procedimentos utilizados na investigação-ação foram respeitados. Os resultados alcançados foram obtidos através da triangulação dos dados não interferindo assim na validade interna da investigação.

Relativamente à validade externa, as conclusões retiradas após a intervenção com a turma do 2.º ano C não podem ser generalizadas, uma vez que se trata de uma realidade específica àquela escola.

2.1.5 Limites da investigação.

Como qualquer procedimento metodológico, a investigação-ação tem as suas vantagens e os seus limites. Assim, ao assumir o papel de investigadora deparei-me com limites éticos, epistemológicos e ontológicos.

No que diz respeito aos limites éticos, o papel do investigador exige compromissos com os investigados. O investigador tem que ser íntegro, neutro e manter a responsabilidade ao longo do estudo iniciado. Assim, os limites éticos inerentes à condução de uma investigação assentam fundamentalmente no respeito para com os processos e sujeitos envolvidos, bem como na honestidade e humildade científicas (Tuckman, 2000). Como tal, ao iniciar a intervenção com a turma do 2.º ano C, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos e finalidades da mesma e também assegurei a salvaguarda dos direitos dos indivíduos envolvidos, mediante a garantia da confidencialidade dos dados recolhidos.

Quanto aos limites epistemológicos, estes repercutem-se na própria essência da metodologia de investigação-ação, enquanto metodologia de resposta a questões imediatas levantadas em contextos específicos. Neste sentido, as conclusões alcançadas com a turma do 2.º ano C não puderam ser generalizadas a outros contextos.

Por fim, no que concerne aos limites ontológicos, estes estão relacionados com a forma como os indivíduos que integram o estudo o entendem. Deste modo, o facto de estar consciente das diferenças de interpretação enquanto investigadora e dos investigados enquanto parte dos “objetos do estudo” fez com que me abeirasse do limiar da realidade.

2.2. Sintetizando

“O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8). A metodologia de investigação-ação permite ao docente encontrar soluções para uma problemática decorrente da sua *praxis*. Enquanto metodologia de resposta imediata às situações vivenciadas em contexto de sala de aula, o seguimento dos procedimentos

metodológicos que lhe são inerentes permitem utilizar a investigação em prol de uma atuação docente mais adequada, flexível e reflexiva.

O docente tem a oportunidade de conhecer, de um modo mais distanciado, as suas práticas e ainda refletir sobre as mesmas contribuindo para o alargamento dos conhecimentos em educação.

A etapa da *planificação com flexibilidade* permite-lhe estabelecer novas dinâmicas de aprendizagens essenciais na resolução de dificuldades encontradas. Ao *agir* o professor está a aplicar técnicas, estratégias e métodos conducentes ao desenvolvimento de atividades previamente planificadas, sendo que poderá a qualquer momento mudar o seu modo de ação. A *reflexão* permite que o docente através da observação dos comportamentos manifestados pelos alunos possa retirar ilações sobre a sua própria *praxis*. A *avaliação/validação* surge como um modo de compreensão das estratégias e métodos adotados, de forma a perceber quais os mais adequados relativamente às necessidades educativas. Posteriormente, o *diálogo* e a divulgação dos conhecimentos gerados no âmbito da comunidade de investigação-ação efetiva a possibilidade de evolução dos contextos profissionais e potencia o desenvolvimento das relações pessoais com os demais intervenientes no processo investigativo (Máximo-Esteves, 2008; McKernan, 1998).

De acordo com Alarcão (2010), a investigação – ação é entendida como um “processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte” (p.53). Assim, a autora propõe um modelo de pesquisa-ação que integra, por sua vez, outras duas construções teóricas, nomeadamente a *aprendizagem experiencial* de Kolb e a *abordagem reflexiva* de Schön. Para a autora, a pesquisa-ação decorre de um problema emergente da *praxis* educativa, onde a observação e a reflexão constante permitem conceber estratégias adequadas que visem a resolução das dificuldades emergentes.

No que diz respeito aos aspetos metodológicos seguidos no âmbito da intervenção com o 2.º ano C, recorri a técnicas e instrumentos de dados para uma adequada compreensão da realidade envolvente e conseguinte adequação do ato educativo.

Assim, numa primeira fase privilegiei a análise documental, em que tive a oportunidade de consultar documentos internos à escola, como o RIE, do PEE e o PAT e de me aperceber melhorar acerca da maneira como esta encara o currículo. Numa

segunda fase, a observação participante permitiu-me retirar registos importantes acerca das dinâmicas das aprendizagens e das interações estabelecidas.

Relativamente aos instrumentos utilizados, optei por realizar diários de bordo semanais, uma vez que estes avivam a memória do professor acerca de factos importantes no processo de ensino-aprendizagem. A realização de registos fotográficos permitiu-me captar momentos envolventes dos alunos na construção das suas aprendizagens. Por fim, tive a oportunidade de manter conversas informais com os alunos e com a professora titular de turma no âmbito das dúvidas que se foram levantando no decorrer da minha intervenção educativa.

Como qualquer outro tipo de metodologia de investigação, a investigação-ação apresenta validade e limites que reduzem a capacidade de generalização dos resultados obtidos. Neste sentido, a investigação efetuada com a turma do 2.º ano C da EB1/PE de Santa Cruz apresenta apenas *validade interna*, uma vez que todos os procedimentos foram respeitados e realizados de forma legítima. Já no que concerne à *validade externa*, o estudo realizado não apresenta, devido ao facto dos resultados obtidos serem circunscritos ao contexto específico do 2.º ano C e, por conseguinte, não poderem ser generalizados.

Quanto aos limites encontrados, deparei-me com limites éticos, epistemológicos e ontológicos. Os primeiros, os limites éticos, estiveram relacionados com a postura íntegra, neutra e responsável do investigador durante o processo de investigação-ação conduzida, sendo que por isso foi dado a conhecer aos sujeitos os objetivos e finalidades do estudo e salvaguardada a privacidade dos mesmos. Os segundos limites, os limites epistemológicos, não permitiram a extrapolação dos resultados obtidos, devido ao facto desta metodologia de investigação estar direcionada para a obtenção de respostas imediatas, em contextos específicos de actuação docente. Por fim, os limites ontológicos, relacionados com a subjetividade das interpretações dos agentes e sujeitos do acto investigativo, investigador e investigados, permitiram-me apenas abeirar do limiar da realidade dos factos.

Em suma, o exercício de ação-reflexão-ação deve estar presente no dia-a-dia do professor como algo sempre novo e dinâmico. Pressupõe-se que este exercício constitua um meio privilegiado para a construção e socialização dos saberes, conduzindo os professores a uma maior autonomia em relação aos saberes produzidos pelos outros colegas e, por conseguinte, criando condições potenciadoras para o seu crescimento profissional (Lima, 2010; Alarcão, 2010).

Capítulo III

Pressupostos Teóricos para a Intervenção Pedagógica

“Se o que se visa é um bom domínio da compreensão dos conteúdos curriculares, não se percebe como é que esse domínio possa ser alcançado sem a aprendizagem dos processos de acesso e organização do conhecimento, a menos que se opte por uma via estritamente transmissiva e memorizante” (Roldão, 1999, p.21).

Capítulo III - Pressupostos Teóricos para a Intervenção Pedagógica

O presente capítulo aborda as opções metodológicas sobre os quais se baseou a intencionalidade pedagógica da *praxis* realizada com a turma do 2.º ano C.

Parafraseando Barreira (2004) “os saberes transmitem-se, ensinam-se, mas o mesmo não acontece com as competências” (p.5). Por isso, se o professor quer promover a aquisição de competências a par dos saberes, este tem de orientar a sua ação educativa de acordo com métodos, estratégias e opções que permitam ir ao encontro das necessidades educativas e das potencialidades dos aprendizes.

Também a questão da articulação de família com a escola e a avaliação dos alunos e das aprendizagens constituem dois aspetos importantes na promoção de um ambiente educativo de qualidade. Como tal, as mesmas serão alvo de referência ao longo deste capítulo.

3.1 Aprendizagem através do trabalho cooperativo

Nos últimos anos tem-se verificado alguma pressão para os professores desistirem do modelo de organização centrado no trabalho individual do aluno (Morgado, 2003).

Numa sala de aula, a diversidade de alunos é um facto natural e que deve ser potenciado através de processos de cooperação. Apesar dos momentos de trabalho individual serem importantes foram realizadas investigações que constataram o menor sucesso deste tipo de trabalho em relação à aquisição de competências cognitivas de nível mais elevado, criando também uma maior dependência em relação ao professor (*idem, ibidem*).

Nesta linha de pensamento, o ensino cooperativo revela-se uma metodologia eficaz, na medida em que favorece uma aprendizagem baseada em interações sociais e comunicativas, responsáveis pela promoção do desenvolvimento de competências várias (Niza, 1998). Em situações de aprendizagem cooperada, os alunos apresentam melhores resultados, aumentam a sua autoestima e estabelecem melhores níveis de relacionamento com os pares (Putnam, 1998 citado por Morgado, 2003).

De entre os vários fatores associados às características da aprendizagem cooperativa, a **interdependência positiva** é o principal elemento. O professor que aplica esta metodologia de trabalho incita os aprendizes a entreejuda-rem-se para construir as suas aprendizagens, criando situações de trabalho em conjunto ou em pequenos grupos de forma a maximizá-las (Morgado, 1999).

Nos trabalhos de grupo, cada membro tem de cumprir com a sua parte de forma a atingir os objetivos traçados, quer a nível individual, quer a nível de grupo. A adoção de uma postura responsável permite aos alunos progredirem no processo de aprendizagem. **A responsabilidade individual** e de **grupo** que os elementos do grupo de trabalho devem apresentar está assim diretamente relacionada com o alcance dos objetivos inicialmente traçados (*idem, ibidem*).

Por sua vez, a **interação face a face** vem efetivar as possibilidades do trabalho em conjunto, do sucesso de todos e do estabelecimento de relações pessoais fundamentais ao desenvolvimento dos valores (Morgado, 1999; Lopes & Silva, 2009). Os alunos necessitam de compreender a identidade social dos colegas e respeitá-los como colaboradores e amigos. Assim, para fortalecer esta interdependência positiva podem ser usadas recompensas de grupo, partilha de recursos e o uso de papéis complementares (Lopes & Silva, 2009).

O trabalho cooperativo assenta não só na aquisição dos saberes como também no uso de **competências sociais** indispensáveis ao relacionamento com os pares e ao funcionamento do trabalho de grupo. O espírito de entreajuda e de cooperação é essencial à criação de um clima de confiança para que haja um bom funcionamento dos grupos (*idem, ibidem*).

Por fim, **a avaliação dos resultados** do desempenho de cada aluno e dos grupos servem para que o professor aumente o seu conhecimento e compreensão das necessidades e dificuldades relativas aos modos de relacionamento e à realização das tarefas. A avaliação deverá ser encarada em conjunto, uma vez que o processo diz respeito aos próprios interessados, envolvendo o professor e os grupos de trabalho na sua concretização. Trata-se, acima de tudo, de um mecanismo de definição de problemas e de estratégias para a resolução dos mesmos (*idem, ibidem*).

Em suma, todas estas características do trabalho cooperativo, quando bem implementadas pelo professor traduzem-se numa ação educativa eficaz a longo prazo. A aprendizagem cooperativa potencia a construção de aprendizagens ricas e significativas e permite o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a vida ativa dos educandos, em que as aprendizagens surgem como fonte de solução para os problemas do dia-a-dia (Barreira, 2004).

3.2 Diferenciação pedagógica

A pedagogia diferenciada define-se como uma estratégia privilegiada de democratização do ensino e de luta contra o fracasso escolar. Sabendo que as turmas estão cada vez mais heterogêneas, o desafio da escola passa por compreender essas diferenças e arranjar estratégias que visem o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando os seus ritmos e estilos de trabalho, numa perspetiva de respeito e inclusão de todos (Perrenoud, 2001; Tomlinson, 2008).

Atualmente, a utilização de uma pedagogia diferenciada é essencial ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas a cada aluno, especialmente aqueles que precisam de estímulos diferentes para aprender melhor. Os professores sabem por experiência própria que os aprendizes são diferentes: os seus interesses são divergentes e variados ao longo do tempo, apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, bem como diferenças a nível do seu desenvolvimento intelectual. Um outro aspeto a realçar é que nem todos têm o suporte da família em relação à escola, pois nem todos os pais ajudam os filhos na realização dos trabalhos de casa ou, simplesmente participam na sua vida escolar de modo ativo e interessado (Perrenoud, 2001; Tomlinson, 2008).

Neste contexto, é impensável que com o mesmo tipo de ensino se consiga alcançar, ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens. Um ensino do tipo “pronto-vestir” não é útil para os aprendizes com níveis de preparação e interesses diferentes (Tomlinson, 2008). A resposta está na atuação do professor. Confrontado com a realidade dos factos, o professor deve privilegiar um ensino diferenciado como meio de prevenção do fracasso escolar e de desagravo das desigualdades iniciais com que os alunos chegam à escola (Perrenoud, 2001).

Naturalmente, numa turma, existem diferenças individuais em termos de competências. Como tal, o professor tem um papel fundamental na identificação e no modo de gerir essas diferenças. O professor deve ter um conhecimento profundo das competências de cada aluno, bem como das suas necessidades individuais, e planificar de forma diferenciada. Deve ter em conta outras variáveis de natureza contextual, como as características da escola, dos grupos de pares, do percurso escolar de cada aluno, do meio familiar, social, situações de necessidades educativas especiais, dificuldades específicas de aprendizagem, entre outros (Morgado, 1999).

Assim, diferenciar no cotidiano do contexto escolar significa “sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável ao seu processo de aprendizagem” (Perrenoud, 1997 citado por Santana, 2000, p. 30). De forma a prevenir o fracasso escolar e de maneira a atenuar as desigualdades, é necessário individualizar as aprendizagens e dedicar mais tempo e mais recursos para que todos possam alcançar o domínio dos saberes e dos *savoir-faire* (Perrenoud, 2001).

De acordo com Tomlinson (2008), são três os fatores que norteiam o ensino diferenciado: **preparação, interesse e perfil de aprendizagem**. No cotidiano escolar, sabe-se que os estudantes aprendem melhor se as atividades proporcionadas corresponderem aos níveis das suas capacidades e de compreensão sobre um determinado tema, se despertam o seu interesse e se os encorajam a trabalhar da maneira que mais preferem (Tomlinson, 2008).

Na prática, estes necessitam primeiro de familiarizar-se com o concreto para poderem avançar com os significados e as implicações. Deste modo, torna-se imperioso, a utilização de materiais e recursos adequados, tendo em vista o alcance dos objetivos estipulados. Uma gestão diferenciada de materiais de apoio permite ao professor proporcionar diferentes opções, indo ao encontro das necessidades educativas encontradas (Morgado, 1999).

Sabe-se que esta pedagogia está muito longe de envolver todos os professores e agentes do sistema educativo, no entanto, o círculo de docentes interessados tem vindo a aumentar significativamente, contribuindo com as suas análises e reflexões. Também as políticas educativas têm vindo a intervir na criação dos ciclos de aprendizagem, no encorajamento e na adoção de um tipo de avaliação mais formativa (Perrenoud, 2007).

Mas o que parece simples em seu princípio torna-se mais complicado de exercer na prática. De acordo com Perrenoud (2001):

A diferenciação do ensino enfrenta obstáculos conhecidos: o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizados, a indefinição artística ou o silêncio das metodologias sobre esse assunto, a ausência de objetivos claramente definidos, um sistema de avaliação inadequado, a insuficiência da formação básica e contínua em matéria de ensino diferenciado, a importância do trabalho de preparação, as dificuldades para administrar atividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula e as limitações do horário escolar (p. 48).

A existência destas dificuldades específicas apresentadas pelo próprio sistema educativo não se traduz na impossibilidade de optar por uma via diferenciada do ensino.

Pelo contrário, um professor que implementa na sua sala um ensino diferenciado deve estar consciente de todas estas contrariedades, atuando de forma persistente e resoluta para ajudar todos alunos a alcançar o sucesso nas aprendizagens.

Quanto às concepções dos docentes sobre este assunto, estas variam em função dos esquemas dos domínios dos saberes e dos *savoir-faire*. Há docentes que gostariam de integrar por completo o ensino diferenciado na sala de aula, favorecendo o trabalho em conjunto com os colegas. Outros acreditam mais nas formas de apoio confiadas a professores especialistas e outros ainda apoiam uma mudança em algumas estruturas do ensino tradicional, como por exemplo, sustentando a existência de grupos de níveis, de graus de ensino mais ou menos rápidos e da eliminação do grupo-classe (Perrenoud, 2001).

As diferenças revelam-se ainda no âmbito da natureza da diferenciação. São levantadas questões como: “é suficiente individualizar os ritmos ou os tempos de aprendizagem? Ou é preciso imaginar uma diferenciação mais global dos métodos, das maneiras de aprender, das atividades e dos conteúdos até mesmo das exigências e dos objetivos?” (*idem, ibidem*, p. 50).

Diferenciar no ensino significa permitir que os aprendizes disponham de múltiplas opções de apreender conteúdos, compreender diferentes ideias e desenvolver possibilidades de aprendizagem ativa. Partindo do princípio que aprendizes diferentes têm necessidades diferentes, o professor deve adotar uma postura *pró-ativa*, planeando as aprendizagens de forma adequada e flexibilizando sempre que os caminhos escolhidos não deem os “frutos” esperados (Tomlinson, 2008).

Quanto à intervenção realizada com o 2.º ano C, os *timings* ou níveis de preparação dos alunos revelaram-se essenciais na conquista de alguns dos objetivos traçados. A utilização de recursos diferenciados geridos de modo equilibrado, os tempos de pesquisa em casa e na sala de aula e as questões levantadas constituíram formas de clarificação do nível das aprendizagens e de flexibilização das mesmas (*idem, ibidem*).

Sabe-se que os alunos manifestam comportamentos diferentes em relação à construção das aprendizagens. Assim, enquanto há aqueles que realizam um grande esforço para se abstrair e tentar compreender um determinado conceito, há outros que conseguem lidar bem com a complexidade das abstrações exigidas (*idem, ibidem*). Neste sentido, a turma do 2.º ano C não foge à regra e, por isso, a avaliação diagnóstica, bem como a recolha de informações através da observação participante, permitiram

realizar uma planificação diferenciada das atividades, indo ao encontro das suas potencialidades e necessidades específicas.

De acordo com Perrenoud (2007), a diferenciação é uma espécie de microorientação que permite assegurar as igualdades dos níveis de aquisição pela variação dos procedimentos. Deste modo, no processo de planificação das aulas diferenciadas do 2.º ano C, foi necessário estimular o grupo com materiais, atividades e produtos adequados aos seus gostos e necessidades. Por exemplo, ao apresentar um conceito novo, numa área na qual os alunos não eram muito fortes, optei por fazê-lo de modo simplificado, indo ao encontro das suas principais definições e consolidei os conhecimentos com a realização de atividades que permitissem a aplicabilidade do conceito. Pelo contrário, ao deparar-me com conceitos que estes já dominavam e que pertenciam à sua área de conforto, decidi conduzi-los a situações mais complexas, dando a possibilidade de manipular materiais para a concretização de tarefas mais exigentes que requeriam uma nova linha de pensamento.

3.3 A indisciplina na sala de aula

Os problemas de indisciplina na sala de aula constituíram, desde sempre, a principal preocupação dos professores. Muitas vezes, quando os alunos não obedecem o professor desrespeitando a sua autoridade, criam-se ambientes de tensão, stress e até em casos extremos, situações de depressão que levam os docentes a abandonar definitivamente o sistema educativo. O mal-estar docente relacionado com a indisciplina torna-se evidente com o aumento da ansiedade associado ao facto dos professores não conseguirem arranjar soluções para os problemas de convivência (Teixeira, 1995).

De acordo com Woods (1990) existe um conjunto de condicionantes internas e externas aos alunos que apresentam um papel bastante expressivo relativamente às problemáticas comportamentais na sala de aula. A organização curricular das escolas, as regras do sistema, a personalidade dos professores, os horários, o diferente apreço pelas matérias ensinadas, estão no cerne das inaptações manifestadas pela escola, pelos professores e pelos alunos (Estrela, 1994).

3.3.1 As relações pedagógicas.

Atualmente, as relações pedagógicas mudaram, estão a deteriorar-se. Os professores quando deparados com alunos que não apresentam interesse pela escola e são indisciplinados, muitas vezes não conseguem encontrar soluções para modelar tais comportamentos. Os problemas da indisciplina normalmente estão relacionados com o grau de autoridade com que professor atua, o que nos remete para a importância das relações pedagógicas (Estrela, 1994).

Cooper (1993) enfatiza a importância das relações estabelecidas entre professor-aluno e as características de acolhimento das escolas como meio de combate à indisciplina. O autor sustenta que o professor deverá apresentar sempre uma postura de disponibilidade para ouvir os seus alunos, compreender os seus pontos de vista e desvanecer eventuais conflitos. Nesta linha de pensamento, Morgado (1999) defende que gerir de forma diferenciada as relações pedagógicas pode ser um instrumento privilegiado na promoção do sucesso educativo para todos, numa perspetiva de escola inclusiva.

Estrela (1994) refere a relação pedagógica como o resultado do conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses mesmos contactos. Na relação pedagógica está envolvido um conjunto de dimensões: o aluno, o grupo ou turma, as metodologias, o professor, o currículo, a gestão curricular, a escola, as atividades de aprendizagem e o meio familiar. É no quadro da interação estabelecida entre estas dimensões que se desenha o maior ou menor sucesso das relações estabelecidas (Morgado, 1999).

O professor precisa de ter em conta o aspeto da comunicação, pois a maneira como este comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica. A comunicação é importante na troca de saberes e experiências, neste sentido deve haver um incentivo à comunicação mediante a realização de atividades diversificadas, utilizando-se sempre uma linguagem clara e objetiva.

No âmbito da formação pessoal e social, o professor deve aproveitar para considerar competências sociais em situações de comunicação, como por exemplo o esperar pela sua vez. No que diz respeito ao clima afetivo na sala de aula, este é também um importante variável para o sucesso das relações pedagógicas. Assim, torna-se fundamental a criação de um clima de cooperação que potencie de forma equilibrada os

esforços individuais. Dadas as construções de representações e expectativas positivas acerca da profissão, do desempenho e das capacidades dos alunos, são criadas condições favoráveis à criação de um bom ambiente de aprendizagem (*idem, ibidem*).

3.4 Articulação entre a escola e a família

O tipo de relacionamento existente entre a escola e a família contribui para compreender e melhorar a questão do sucesso e do insucesso escolar (Rocha, 2005). A vida escolar dos educandos deve ser marcada por um acompanhamento por parte dos pais.

Os alunos cujos encarregados de educação estão regularmente presentes na sua vida escolar acabam por ter uma atitude diferente. A criação de laços positivos da família com a escola é um fator decisivo como mecanismo de prevenção à manifestação de comportamentos impróprios, quer em relação ao modo de encarar a aprendizagem, quer em relação ao modo como se comporta diante dos seus superiores (Cardoso, 2012).

Neste contexto, a escola tem o dever de informar e promover o envolvimento dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Os professores, sem delegar as suas convicções, são chamados a mobilizar os pais na partilha pela responsabilidade educativa. Os pais têm que saber ouvir e compreender, aceitando estabelecer negociações em prol do sucesso escolar dos seus filhos (Conceição & Sousa, 2012).

Importa, assim, reforçar a crucial importância da participação dos pais na escola. Conhecer os professores e o diretor de turma, conhecer as regras da escola, o PAA, o PEE, o PCT, o regulamento interno, ajudar os educandos a compreender os seus objetivos, bem como promover a integração e participação nas atividades das associações de pais são passos importantes para a promoção do sucesso educativo (Cardoso, 2012).

De acordo com Macoby & Martin (1983 citado por Cardoso, 2012) existem quatro estilos de educação parental: o persuasivo, o autoritário, o permissivo e o negligente. Estes estilos irão condicionar amplamente o relacionamento dos pais/encarregados de educação com a escola. Assim, se os pais seguem o modelo autoritário não irão ter grande envolvimento na escola, mas irão valorizar o respeito e a obediência pela autoridade. Pelo contrário, se os pais seguirem o modelo de educação negligente não irão estabelecer envolvimento com a escola e irão exigir pouco ou nada dos seus educandos. Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que o modelo

persuasivo ao pressupor o envolvimento dos pais sem abdicarem da exigência é o modelo que contribui para o melhor desenvolvimento das crianças e jovens (Mesquita, s.d. citado por Cardoso, 2012).

Atualmente, a evolução do papel parental surge na forma de associações ou ligas de pais, representando um novo fenômeno social, o da participação organizada dos pais na vida escolar (Rocha, 2005). Parte do insucesso escolar deve-se, de acordo com a Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), às condições sociais das respectivas famílias. Deste modo, as associações de pais contribuem muito para a procura de uma escola melhor, sendo um grande auxílio na obtenção de resultados positivos pelas escolas (Cardoso, 2012).

A participação dos pais nestas associações, além de trazer benefícios à vida escolar dos educandos, traz também a possibilidade de obter formação específica acerca de temas que lhes dizem respeito. Efetivamente, as escolas têm vindo a promover sessões de formação acerca de variadas temáticas, com resultados muito animadores (*idem, ibidem*).

Por fim, a articulação família-escola deverá ser feita mediante um processo de unidade de ação, segundo o qual se prevê a coerência das decisões tomadas pela escola e aquilo que é seguido em casa (*idem, ibidem*).

3.5 A Avaliação

De acordo com Abrantes (2002), a avaliação é um componente importante a ter em conta na regulação da prática pedagógica, assumindo a função de verificação das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas. Para Peralta (2002):

Avaliar competência(s) implica observar o(s) aluno(s), direta ou indiretamente, na realização de atividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas [...] usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situação. Não esquecendo, porém, que as formas e os modos de avaliação têm de refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento (motivação, atitude...) posto na sua realização (p. 32).

Devido à sua grande complexidade, a avaliação implica a participação de todos os atores educativos de forma a promover o sucesso educativo (Pacheco, 2002).

Na prática, o professor deve adotar procedimentos e critérios de avaliação que sejam adequados ao grupo e relevantes nos processos de ensino-aprendizagem

(Morgado, 1999). Deve recolher, de forma sistemática, informações que lhe permitam realizar juízos de valor que lhe facilitem a tomada de decisões (Peralta, 2002).

Existem diversas formas de avaliação que integram o processo de ensino-aprendizagem: avaliação **diagnóstica**, **formativa** e **sumativa**. Através destas, o professor tem a possibilidade de refletir acerca do que foi ensinado e aprendido pelos alunos, o modo como se efetuaram as aprendizagens e os resultados obtidos (*idem, ibidem*).

No trajeto de cada aluno, existem critérios referenciais que obrigam a uma partilha de ideias e de práticas acerca da prossecução dos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento das competências a adquirir. As escolas devem promover interações positivas com as famílias, comunicando, dando a conhecer e permitindo processos de negociação por parte dos sujeitos envolvidos.

Definindo-se os caminhos a percorrer, partilhando-se ideias e definindo-se critérios torna-se mais fácil realizar uma abordagem mais clara e esclarecida, em que os envolvidos compreendem a mesma linguagem.

No contexto da intervenção realizada com a turma do 2.º ano C, foi possível fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos, com base em apontamentos retirados durante o período de observação. Posteriormente, no decorrer da intervenção, deram-se momentos de reflexão conjunta com a professora titular, abordando-se aspetos a melhorar, numa lógica de planificação-ação-reflexão que visasse uma prática mais sustentada.

Assim, quer a avaliação diagnóstica quer a avaliação formativa serviram de suporte à intencionalidade educativa, fornecendo informações de grande utilidade acerca do comportamento e desempenho do grupo nas várias situações educativas planificadas.

3.5.1 Avaliação dos alunos.

Partindo do pressuposto que o professor do 1.º Ciclo deve ser um profissional reflexivo existe a necessidade de se falar em avaliação no sentido de se melhorar e adequar as práticas e os contextos educativos.

A avaliação formativa é uma forma de orientar o trabalho pedagógico na sala de aula, através da recolha de apreciações que ajudam os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação permite reter os aspetos a melhorar, as dificuldades evidenciadas na aprendizagem, eventuais falhas no agir do professor, entre outros (Cortês, 2002).

Este tipo de avaliação inclui a autoavaliação dos alunos, envolvendo-os num processo consciente de reflexão acerca da sua aprendizagem. Inserida no contexto da aprendizagem, a autoavaliação permite desenvolver capacidades de autoquestionamento sobre aquilo que foi feito e como foi feito, tendo em vista a otimização dos processos que lhe dizem respeito (Santos, 2002; Fidalgo, 2006).

Todos os professores necessitam de elaborar um conjunto de critérios de avaliação das aprendizagens de modo a poder ajuizar sobre os resultados apresentados pelos alunos. Como tal, numa primeira fase, há a necessidade dos professores definirem os critérios a si próprios para depois os poderem apresentar (Santos, 2002).

Numa segunda fase, dar a conhecer os critérios de avaliação deverá implicar os interessados na corresponsabilização do processo avaliativo. Assim, numa lógica bilateral, o professor deve permitir a contribuição de outros critérios que considere também importantes de maneira que ocorra uma mais fácil apropriação dos mesmos (*idem, ibidem*). Neste sentido, o professor poderá fazer também uso de estratégias complementares, nomeadamente a apresentação e discussão de trabalhos de anos anteriores que cumpram os critérios estipulados para um trabalho bom ou a confrontação de um trabalho de nível intermédio que permita a realização de um juízo de valor com base em critérios definidos à partida (*idem, ibidem*).

Por fim, os alunos passam a ser responsáveis pela utilização de informações importantes que lhes permitem efetuar reajustes na aprendizagem, desenvolvendo capacidades de autorregulação como mecanismo de apropriação de significados (Lopes & Silva, 2012). Deste modo, o *feedback* fornecido ao professor determina um conhecimento mais esclarecido acerca dos processos de cognição dos mesmos e possibilita a orientação da *praxis* de acordo com critérios de diferenciação pedagógica.

Em suma, sabendo que a avaliação é um instrumento de comunicação que permite a articulação diferenciada das práticas subjacentes ao ato educativo, procurei utilizar com a turma do 2.º ano C estratégias de avaliação que evidenciassem os diversos tipos de componente formativa, comunicativa e democrática.

3.5.2 Avaliação das aprendizagens.

De acordo com o DN n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, a avaliação das aprendizagens permite verificar a aquisição de conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, bem como adotar medidas que visem o acompanhamento dos mesmos com vista à promoção do sucesso escolar.

Na verdade, a capacidade de aprender depende igualmente dos ritmos biológicos e psicológicos de cada aprendiz, enquanto indivíduos inseridos num determinado contexto sociocultural. Se por um lado, observa-se um menor desempenho dos alunos cujos ritmos e os fatores sociais determinam a sua inadaptação ao sistema escolar, por outro lado, aqueles com melhores condições de vida, quer a nível social, quer a nível familiar estão mais aptos a ultrapassar constrangimentos derivados dos ritmos biológicos e psicológicos (Montagner, 1996).

Em contexto educativo, alguns fatores são decisivos para a construção de aprendizagens sólidas e diversificadas. Rangel (1994) aponta os códigos linguísticos, a herança cultural, os fatores económicos, a motivação dos alunos, a raça, o sexo, a profissão dos pais e as aspirações dos familiares. Também os défices de atenção podem desviar os aprendizes das mensagens e solicitações do professor, diminuindo assim o nível das expectativas esperadas (Montagner, 1996). Na turma do 2.º ano C, pude constatar como os fatores supramencionados se refletiram nas desigualdades manifestadas, quer no seu modo de ser e de estar dos alunos, quer no modo de encarar a escola e as aprendizagens.

A construção de aprendizagens significativas é um fator-chave na avaliação das aprendizagens. Estas incidem na aplicação de conceitos no âmbito da vida quotidiana, mediante o processo progressivo de diferenciação das estruturas mentais dos alunos (Valadares & Moreira, 2009 citado por Gouveia, 2012). Logo, a perspetiva construtivista, ao preconizar um currículo centrado nos problemas e interesses dos alunos, permite estabelecer aprendizagens geradoras de conhecimento significativo. Por outras palavras, a utilização de um modelo construtivista pelo professor pressupõe *a priori* a avaliação das aprendizagens realizadas.

De facto, quando uma criança não consegue aprender, apesar de todos os esforços do professor, podemos estar perante necessidades educativas especiais no processo cognitivo da mesma, recursos intelectuais limitados ou défices de memória ou ainda como refere Montagner (1996) poderá ser devido à falta de flexibilização da instituição escolar que recusa adaptar o currículo aos aprendizes reais.

Nesta ordem de ideias, a **recuperação ativa** pode ser considerada uma estratégia-chave na realização de aprendizagens significativas. Ao entender a correspondência entre uma pista e um conhecimento desejado, o aluno promove efetivamente um melhor processamento organizacional da sua mente (Karpicke, Sousa & Almeida, 2012). Assim, com base nas informações supramencionadas, a planificação das atividades do

2.º ano C contemplou momentos de recuperação ativa, potenciando a forma de organização dos esquemas mentais e, por conseguinte, permitindo a apropriação das matérias estudadas.

De um modo geral, a avaliação das aprendizagens constitui uma tarefa difícil, porque, antes de fazer juízos precipitados, o professor tem que ter em conta um conjunto de requisitos inerentes à sua *praxis*, bem como outras condicionantes respeitantes aos aprendizes. Assim, regular as aprendizagens torna-se um processo complexo, moroso e que exige paciência da parte do professor. O alcance de determinados objetivos só poderá ser atingido se houver um esforço positivo e contínuo de toda a comunidade educativa.

3.6 Sintetizando...

O trabalho cooperativo obedece a determinados princípios que o professor tem de dominar para poder aplicá-los em contexto de sala de aula. A interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e a avaliação dos resultados, são os fatores-chave da aprendizagem cooperativa.

Esta metodologia de trabalho é uma forma privilegiada de desenvolvimento de competências que os alunos necessitam de atingir e amadurecer durante o seu percurso escolar: respeito pelo outro, espírito de ajuda e cooperação, cumprir as regras da sala. As dinâmicas de aprendizagens tornam-se assim mais saudáveis, porque estão inseridas num clima de participação democrática (Niza, 1998).

Mas, ao seguir esta linha de ação, não se pode, de todo, deixar de referir a diferenciação pedagógica como um eixo de apoio a uma atuação que vai ao encontro dos interesses e necessidades educativas de cada aluno, pois todos são diferentes entre si.

Desde a estatização do ensino que o conceito de modelo pedagógico tem vindo a sofrer alterações, tornando-se mais flexível à realidade educativa dos nossos dias. Deste modo, o professor deixou de ser visto como aquele indivíduo que apenas ensina e os alunos, os indivíduos que reproduzem os saberes ensinados através da memorização, de forma mecânica. As opções metodológicas foram conquistando cada vez mais terreno no campo da educação. A utilização de princípios estratégicos com vista à eficácia da ação educativa pressupõe a regulação das opções de gestão de tempo, espaço, recursos materiais e processos de avaliação em função dos objetivos do grupo e de cada aluno, em específico (Morgado, 1999).

Relativamente à indisciplina, esta pode originar um mal-estar docente contínuo se as causas não forem apuradas. De acordo com Estrela (1994), as relações pedagógicas poderão estar na base da origem dos conflitos, das incompreensões e conseqüentemente do insucesso educativo. Assim sendo, torna-se essencial que o professor invista tempo e empenho na escuta atenta dos alunos, de forma a compreender as suas motivações e opiniões antes de realizar qualquer juízo de valor.

Sendo que é através de uma gestão eficaz das relações pedagógicas que se adivinha o maior ou menor sucesso do processo de ensino-aprendizagem, compete ao professor saber gerir de forma diferenciada as interações que se estabelecem com os vários sujeitos envolvidos no processo educativo. O desenvolvimento de escolas inclusivas capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os aprendizes consiste, assim, na definição de uma ação educativa diferenciada a nível dos contextos de intervenção, bem como nos seus aspetos operacionais (Morgado,1999).

Quanto à articulação da escola com a família, esta sustenta-se no tipo de relação estabelecida entre ambas as partes. Torna-se imprescindível que a escola e os professores comuniquem aspetos relacionados com a vida escolar dos educandos, envolvendo os encarregados de educação neste processo.

Em casa, deverá haver uma relação de continuidade educativa iniciada na escola. Os pais deverão ajudar os seus educandos a vencer obstáculos e a ser mais autónomos e responsáveis, de modo a garantirem uma maior motivação e empenho escolar.

Por fim, no que diz respeito à avaliação, esta pressupõe várias formas de regular as aprendizagens efetuadas: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. O *feedback* dado pelos alunos possibilita uma redefinição das ações e estratégias, tendo em vista o alcance dos objetivos delineados.

De acordo com Rangel (1994), a avaliação das aprendizagens tem que ser baseada no nível de motivação, na herança cultural e nas aspirações dos pais sobre a educação dos filhos. Assim, quando o professor realiza a avaliação da sua turma, está a conduzir um processo complexo que implica à *priori* o conhecimento dos obstáculos existentes para uma posterior adequação dos planos de ação com vista à promoção do sucesso educativo.

No que concerne ao aspeto da autoavaliação dos alunos, esta foi privilegiada de modo a promover a consciência destes acerca dos seus próprios percursos educativos realizados.

Neste sentido, cabe ao professor orientar os aprendizes durante o processo de autoavaliação, fornecendo-lhes as indicações necessárias e ajudando-os a refletir sobre aspectos inerentes ao seu processo de aprendizagem. Assim, estes poderão adquirir uma maior consciência das suas atitudes e melhorá-las.

Capítulo IV

Intervenção pedagógica com a turma do 2.º ano C

“As instituições intencionais – as escolas – e o material explícito – os estudos – são, então, planejados (...) Sem esta educação formal não é possível transmitir todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Esta abre, também, caminho a um tipo de experiência que não seria acessível aos mais novos se estes fossem deixados a aprender apenas na sua associação informal com os outros, uma vez que os livros e os símbolos do conhecimento têm de ser dominados” (Dewey, 2007, p.25).

Capítulo IV- Intervenção pedagógica com a turma do 2.º ano C

Este capítulo inclui a intervenção pedagógica realizada com a turma do 2.º ano C, na EB1/PE de Santa Cruz. Esta decorreu no turno da manhã e teve a duração de oito semanas, num total de cento e vinte horas presenciais.

Partindo da metodologia de investigação-ação, foram recolhidas várias informações que conduziram ao levantamento de dados de interesse para a realização de uma prática pedagógica de qualidade.

Tendo em conta que o conhecimento das características do ambiente educativo é fundamental no processo da planificação de atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos, durante o presente capítulo serão assim explanadas informações de interesse respeitantes ao meio envolvente, à própria instituição educativa e à turma do 2.º ano C. Pretende-se, deste modo, reunir informações que possibilitem a realização de uma intervenção contextualizada.

Os roteiros de planificações realizados foram de carácter semanal, sendo que as atividades desenvolvidas pretenderam ser inovadoras, apelativas e adequadas à faixa etária dos alunos.

A prática realizada assentou sempre numa postura de reflexão-ação que permitiu, ao longo do tempo, a reformulação de estratégias que pudessem dar assim uma resposta mais adequada às necessidades evidenciadas pelos alunos. Estes tiveram a oportunidade de trabalhar em grupos de acordo com a metodologia de trabalho cooperativo, numa dinâmica diferente daquela a que estavam habituados.

A intencionalidade educativa seguiu uma linha cooperativa e diferenciada: teve como objetivo principal a melhoria das competências da leitura e da escrita, devido ao facto desta ser uma das áreas de interesse e de modo a colmatar algumas dificuldades manifestadas. Transversalmente aos conteúdos curriculares foram sempre trabalhados os valores e atitudes, com vista à formação de cidadãos autónomos, empáticos e responsáveis pelos seus atos.

Quanto à interação com a comunidade educativa, esta pautou-se pela realização de uma atividade relacionada com a temática do Natal, sendo de realçar o envolvimento e participação dos encarregados de educação.

Por fim, é apresentada uma avaliação geral da prática realizada de acordo com as expectativas iniciais e aquelas que se foram construindo no decorrer do estágio,

inferindo-se acerca da eventual progressão dos alunos nas aprendizagens da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

4.1 Identificação das problemáticas iniciais

Por vezes, numa sala de aula, surgem situações problemáticas decorrentes de várias circunstâncias, muitas vezes externas ao professor. Por isso, é fundamental a criação de estratégias que visem resolver ou atenuar as mesmas.

Enquanto membro externo ao contexto educativo da EB1/PE de Santa Cruz tive que adotar uma postura investigativa para poder agir de acordo com as características e necessidades educativas dos alunos da sala do 2.º ano C. Como tal, durante a primeira semana de estágio, procedi ao levantamento de dados relevantes sobre a dinâmica das aprendizagens, recorrendo para isso a técnicas e instrumentos variados. As entrevistas informais, as notas de campo, os diários de bordo, a consulta de documentos como o PEE e o PAT, os registos fotográficos das atividades e os artefactos dos alunos possibilitaram o conhecimento dos interesses e necessidades educativas, bem como outros dados de particular interesse à concretização da *praxis*.

De um modo geral, e no que diz respeito aos interesses da turma do 2.º ano C, notei o seu gosto pelos livros e pela leitura, apesar de cultivar poucos hábitos de leitura, quer a nível recreativo, quer por necessidade de aquisição de conhecimentos. Foi-me dito pela professora titular da turma que as atividades de dramatização e de expressão plástica despertavam nos alunos muito entusiasmo e envolvimento, sendo até aconselhável realizá-las durante o estágio, uma vez que estes, no seu quotidiano escolar, tinham poucas oportunidades a este nível.

No que concerne aos problemas identificados, constatei de forma notória que a maioria não cumpre as regras da sala: *Levantar o dedo para falar; Fazer silêncio; Cumprir a ordem na fila e Respeitar os colegas, professores e funcionários*. Esta questão foi abordada de forma sistémica ao longo do estágio, através de vários momentos de diálogo com a professora titular. Deste modo, um dos meus objetivos em relação à *praxis* prendeu-se com a promoção de valores essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social, como o valor da partilha, do respeito, do espírito de entreajuda e do interesse pela escola.

Após o levantamento de dados efetuado e no âmbito de uma intervenção pedagógica com significado e qualidade, defini estratégias que visaram o desenvolvimento de atividades onde os aprendizes tivessem um papel ativo na melhoria

das suas competências de escrita e de leitura. Também, com a ajuda da professora titular pude seguir dicas e orientações de modo a conseguir melhorar os seus comportamentos e atitudes, com os pares na sala de aula.

Em seguida, serão apresentadas as questões-problema colocadas e as estratégias propostas para dar resposta às mesmas.

4.1.1 Questões-problema acerca da intervenção pedagógica.

Os alunos do 2.º ano C não estão habituados a outro tipo de metodologia para além daquela que é abordada na sala, manifestando um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Em contexto educativo e de acordo com as teorias construtivistas do conhecimento, pressupõe-se que sejam os próprios alunos a construírem as suas aprendizagens, sendo de extrema importância o papel do professor em proporcionar um ambiente rico e estimulante que os ajude a conquistar a sua própria autonomia. Neste sentido, tornou-se fundamental a implementação de uma metodologia de trabalho cooperativo que permitisse aos educandos se envolverem de forma ativa na construção dos seus saberes, bem como desenvolverem competências essenciais à sua socialização.

Para a implementação deste modelo de organização de trabalho foi necessário partir da metodologia de investigação-ação, como mecanismo privilegiado de levantamento de questões inerentes à intervenção pedagógica e meio de resolução das mesmas. Assim, adotando uma postura de investigadora pude de facto, observar atentamente a turma e juntamente com os dados retirados do PAT e das conversas informais mantidas com a professora titular, consegui constatar os seus interesses para poder intervir de acordo com as necessidades educativas manifestadas.

Neste âmbito, as questões inicialmente levantadas e que fundamentaram a intervenção educativa com o 2.º ano C foram as seguintes:

- Como é que os alunos podem aperfeiçoar a sua expressão escrita e oral tendo em conta uma pedagogia ativa e participativa e seguindo as orientações do currículo nacional para a língua portuguesa, no 2.º ano de escolaridade?

- Como é possível melhorar as atitudes/comportamentos dos alunos com os seus pares e a professora tendo em vista o estabelecimento de uma relação positiva, com a conseqüente melhoria das dinâmicas de aprendizagens?

4.1.1.1 Estratégias para o desenvolvimento das questões-problema.

Competências da Leitura e da escrita

A primeira questão levantada no âmbito da intervenção pedagógica teve em consideração, como já foi referido anteriormente, **a especial importância atribuída por mim ao desenvolvimento de competências de escrita e de leitura dos alunos do 2.º ano C, devido às dificuldades apresentadas na área de Língua Portuguesa.**

A ênfase atribuída deveu-se ao facto da leitura e da escrita ser deveras importante para os indivíduos poderem viver e intervir na sua realidade social. De acordo com o PAT (ver anexo A) um dos objetivos traçados é a promoção de hábitos diversificados de leitura e escrita, sendo que as estratégias desenvolvidas dizem respeito à planificação de atividades que estimulem a descoberta pela aprendizagem da leitura e da escrita. Como tal, a criação de momentos de reflexão acerca da importância das competências da leitura e da escrita mediante o treino das mesmas, revelou-se um dos principais objetivos da intervenção pedagógica.

Assim, após uma reflexão fundamentada, considerei uma boa estratégia integrar a leitura de quatro livros pertencentes ao Plano Nacional de Leitura (PNL), para promover o contacto direto com a narrativa e aumentar o vocabulário novo. Outra das estratégias incidiu na realização de trabalhos de expressão plástica e atividades dramáticas que permitissem a aquisição de competências várias integradas no *saber-fazer* e no *saber-ser*.

Relativamente à opção pelos trabalhos de expressão plástica, esta deveu-se ao facto de este tipo de atividade implicar “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e as cores, permitindo que a partir de descobertas sensoriais as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, p.89). Quanto à opção pelo jogo dramático, esta teve por base as oportunidades de aquisição de competências ligadas ao desenvolvimento da expressão corporal. A atividade dramática é um contexto natural e produtivo de promoção do desenvolvimento da criatividade e da expressão oral, onde “as crianças, ao combinar os seus guiões, utilizam a linguagem para explicitar as brincadeiras que realizam, organizando, mantendo as histórias, acrescentando “suspense”, associando linguagem simbólica, criando momentos de fantasia e de realidade (...)” (Pessanha, 2001, p. 87).

Comportamentos dos alunos

Quanto à segunda questão-problema relacionada com a melhoria dos comportamentos e atitudes dos alunos e a consequente melhoria das dinâmicas de aprendizagens na sala de aula, os problemas identificados foram vários: o incumprimento das regras da sala de aula, o desinteresse pelas matérias, o relacionamento dos alunos com os seus pares e a falta de respeito pela autoridade do professor.

A presença de défices a nível comportamental, aproveitamento escolar e desrespeito pelas questões ambientais são uma constante no dia-a-dia escolar. Deste modo, uma das preocupações centrais da EB1/PE de Santa Cruz consiste em promover a melhoria do comportamento e das atitudes dos aprendizes na sua relação com os outros e o ambiente que os rodeia. Isto acontece transversalmente às áreas curriculares lecionadas pela escola, através da área de Educação Cívica.

O facto de existir esta problemática dos maus comportamentos e atitudes traz, consequentemente uma preocupação acrescida a nível da melhoria da sua formação cívica. Parafraseando Arends (1995), o professor deve aproveitar o seu papel de líder para ensinar competências de comunicação, de modo direto ou indireto, de forma a promover um abandono progressivo das lacunas existentes e tornando os processos de comunicação mais saudáveis. Neste sentido, e tendo em consideração o autor supramencionado, a intencionalidade educativa com a turma do 2.º ano C focou-se na criação de um ambiente propício à abertura, honestidade e respeito uns para com os outros, de modo a promover relações sociais saudáveis e a construção de aprendizagens significativas.

Numa primeira fase, depois de ter conversado com a professora titular sobre eventuais estratégias que visassem uma melhoria dos comportamentos e atitudes, optei por estabelecer opções de resposta rápida face às situações de indisciplina mais comuns (ver quadro 3).

Quadro 3. Comportamentos/atitudes dos alunos e respetivas opções de resposta.

Comportamentos/atitudes dos alunos	Opções de resposta
- Há alunos que intervêm nas aulas sem levantar o braço.	- Quando estes alunos tentam responder oralmente a uma pergunta que não lhes foi dirigida uso a estratégia de dizer “Só ouço quem está de braço levantado”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Ou então faço uso da expressão: “Mas tu também tens o mesmo nome que ele/ela?” - Tento ser assertiva, mas ao mesmo tempo estar serena.
<ul style="list-style-type: none"> - Alunos que copiam; - Situações em que alunos questionados oralmente não sabem a resposta, porém ao ouvir os colegas, acabam por responder o mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para evitar situações deste tipo, quando vejo os alunos a copiar, quer por escrito quer oralmente, digo-lhes: “Tu podes copiar a resposta dele/dela, mas se vais nesse caminho nunca irás aprender nada!”.
<ul style="list-style-type: none"> - Na turma, alguns alunos não respeitam a minha autoridade. Dirigem-se a mim apenas pelo nome próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para manter o respeito na sala de aula em relação à minha pessoa, sempre que um aluno me chama apenas pelo nome próprio tento ser assertiva e exclamo: “Não é Vânia, é professora Vânia!”.
<ul style="list-style-type: none"> - Há alunos que têm dificuldades em justificar o seu raciocínio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Numa questão oral convém dar mais um pouco de tempo aos alunos para que possam ganhar confiança e responder de forma acertada; - Evitar responder às perguntas quando os alunos não sabem as respostas, fornecendo-lhes pistas e informações úteis até que os mesmos consigam chegar à resposta; - Pedir para justificar as respostas de modo que eu, enquanto professora, possa ajudar o aluno a arranjar esquemas mentais que promovam a argumentação lógica do seu raciocínio.
<ul style="list-style-type: none"> - Alunos tímidos e que quase nunca participam nas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para ajudar este tipo de alunos, ao longo das atividades, solicito mais a colaboração destes, de modo a libertar gradualmente inibições e também de forma a assegurar-me que estes estejam envolvidos na construção da sua aprendizagem.

De um modo geral, as opções delineadas pretenderam solucionar a curto prazo os comportamentos e atitudes indesejados mais frequentemente manifestados, antes de uma abordagem mais intensiva da literatura.

A identificação dos comportamentos a alterar através de factos observáveis constituiu a primeira etapa para o controlo disciplinar da turma do 2.º ano C. Atendendo

aos comportamentos manifestados pelos alunos, o professor deve examinar os antecedentes e os efeitos dos mesmos no contexto onde estes ocorrem.

Ao querer modificar um comportamento inaceitável, o professor pretende substituí-lo por um comportamento aceitável que perdure ao longo do tempo nas mais variadas situações educativas. Como tal, tornou-se necessário aprofundar na revisão da literatura, estratégias pertencentes ao campo da psicologia comportamental e cognitiva que visassem uma solução a longo prazo (ver quadro 4).

Quadro 4. Quadro-síntese das estratégias utilizadas para casos de indisciplina.

Estratégias no âmbito da psicologia comportamental	
Reforço Social Positivo	Esta estratégia foi utilizada para reforçar positivamente os comportamentos aceitáveis quando praticados pelos alunos. O elogio, o sorriso e a atenção revelaram-se mecanismos estimulantes à ocorrência de respostas positivas. O meu objetivo foi o de substituir os comportamentos errados e negativos por comportamentos positivos e adequados. Em vez de utilizar expressões como “Cala-te” ou “Estou zangada contigo”, tentei traduzir esses sentimentos com expressões que promovessem o reforço positivo: “Estás a melhorar bastante, continua assim!”, “Hoje, estou muito satisfeita com o teu comportamento!”.
Trabalho suplementar	Esta estratégia foi utilizada poucas vezes, por não querer acumular os alunos com mais trabalhos para casa. No entanto, quando se verificou necessário, alguns alunos levaram para casa a escrita da regra da sala incumprida, acreditando que esta seria uma forma de os ajudar a respeitar as regras da sala.
Extinção	A estratégia da extinção foi utilizada para “extinguir” comportamentos negativos que ocorriam com muita frequência na sala de aula. Assim, o aluno que manifestava o comportamento errado, era retirado por mim para um canto isolado da sala de costas para a turma, ou mesmo ao lado da minha secretária. Todavia, alguns foram resilientes, continuando a “abusar”, retirando a atenção dos colegas e interrompendo as dinâmicas das aprendizagens. Como tal, foi necessário recorrer a estratégias de âmbito cognitivo como meio de controlo dos comportamentos indesejados.
Descrição comportamental	Antes de realizar uma avaliação demasiado precoce e rotuladora dos alunos, optei por recorrer à estratégia da <i>descrição comportamental</i> , a qual visa uma abordagem mais

	<p>direta por parte do professor. Através de expressões como “Eu dei conta que...”, “Ouvi-te dizer...”, “ Não gostei que ,..” estes começaram a aperceber-se de que certos comportamentos não passavam despercebidos por mim e deste modo ficavam mais atentos para não voltar a repeti-los. Caso se verificasse novamente a sua ocorrência, eram intimidados com um recado para casa ou com a realização da regra que tinham desobedecido.</p>
<p>Representação de papéis (<i>role playing</i>)</p>	<p>Trata-se de uma estratégia que foi utilizada no âmbito da metodologia de trabalho adotada, a aprendizagem cooperativa na sala de aula. Ao trocarem de papéis e de funções, os alunos puderam observar os comportamentos dos colegas e tirar conclusões acerca das suas implicações no trabalho de grupo. Esta estratégia revelou-se eficaz, na medida em que estes começaram a ter a noção dos comportamentos inaceitáveis manifestados na sala de aula, tentando modificá-los.</p>
<p>Contacto entre professor e aluno</p>	<p>É uma estratégia que visa negociar com os alunos a responsabilidade dos seus atos. Através da negociação, estabelecemos as consequências e as recompensas do in/cumprimento das regras da sala. As consequências seriam a abordagem direta com os encarregados de educação; as recompensas seriam imateriais, incidindo essencialmente na realização atividades lúdicas, como a realização de um jogo do bingo e a repetição de jogos dramáticos.</p>
<p>Paráfrase</p>	<p>Os alunos do 2.º ano C têm dificuldades em expressar-se oralmente, facto que se explica pela etapa cognitiva em que se encontram. Assim, algumas vezes, na tentativa de compreender a mensagem que tentavam expressar tive que recorrer à <i>paráfrase</i> que é uma das estratégias usadas para compreender, com exatidão, uma mensagem. Como verifiquei ser uma estratégia muito útil sempre que ocorriam situações de má-compreensão entre mim e os alunos e vice-versa, optei por utilizá-la com frequência. Deste modo, os indivíduos envolvidos puderam ganhar maior empatia com o interlocutor, tentando expressar-se do melhor modo possível.</p>

Fonte: Adaptado de Picado, 2009 e John Wallen, s.d., citado por Arends, 1995.

As estratégias supramencionadas foram trabalhadas de forma implícita e transversalmente aos conteúdos programáticos abordados.

O comportamento observável é reflexo de motivações e traços dos indivíduos. No entanto, existem exceções à regra. Na turma, existem alguns alunos que gostam de brincar e outros de desafiar o professor até ao seu limite. Destas situações, resultam as incompreensões e algum mal-estar no quotidiano docente.

Em relação a alguns comportamentos inaceitáveis, estes têm que ver com o facto de haver uma permissividade em casa que se prolonga na escola, por falta de hábitos educativos mais rigorosos. Por outro lado, é necessário compreender bem os comportamentos observáveis, uma vez que estes podem estar associados às capacidades cognitivas e intelectuais e não apenas a questões de índole comportamental. O facto de os alunos questionarem frequentemente a professora sobre as atividades a realizar ou até realizarem distraidamente aquilo que não foi pedido pode ser um indício de que existem problemas a nível cognitivo, de concentração ou memória.

Sendo que na sala de aula, muitas vezes, o professor tem sensações diversas do ponto de vista dos comportamentos, aprovando ou desaprovando alguns, optei por ter o cuidado acrescido de verificar as impressões retiradas. Assim, sempre que tinha uma determinada impressão sobre um aluno ou uma temática que não estava a ser bem compreendida, fazia primeiro presente à professora titular para, só depois com os conselhos desta, poder agir em conformidade com a realidade dos factos.

Teorias de Kohlberg e de Habermas

Para Kerr, et. al. (s.d.), “ a harmonia da vida comunitária depende vitalmente da aceitação de normas comuns de vida: aquilo que garante a sua continuidade e coesão (...)” (p. 33). Após ter pesquisado sobre as estratégias mais adequadas de modo a atenuar os comportamentos inaceitáveis manifestados pelos alunos, achei por bem adotar alguns pressupostos teóricos inerentes a duas teorias que ajudam a atenuar problemas de indisciplina na sala de aula. Estas foram: a *Teoria do Desenvolvimento do Raciocínio Moral* de Piaget & Kohlberg e a *Teoria da Ação Comunicativa* desenvolvida por Habermas.

De acordo com a teoria de Kohlberg (1992 citado por Bataglia, Morais & Lepre, 2010), o desenvolvimento moral ocorre por meio da evolução de estádios mediante processos de interação dos indivíduos com o meio, tal como acontece no desenvolvimento cognitivo. Defendendo os princípios éticos como padrões universais de reflexão dos princípios morais, a teoria de Kohlberg preocupa-se mais com o desenvolvimento do raciocínio moral do que com o cumprimento de leis e regras convencionadas. Assim, os princípios éticos, de natureza pessoal e autónoma, bem como os princípios de justiça que assentam no respeito para com o outro e na igualdade de direitos para com todos, subentendem uma complexidade de raciocínio que permite a justificação das escolhas morais de cada indivíduo (Marques, s.d.).

De acordo com esta teoria, a turma encontra-se no nível pré-convencional do desenvolvimento moral porque cumpre as regras da sala somente quando lhe convêm, satisfazendo os seus interesses de forma caprichosa.

Deste modo, ao longo da *praxis* desenvolvida, tentei sempre apelar aos valores fundamentais ao bom funcionamento das dinâmicas de aprendizagem, como por exemplo o respeito pelo outro e pelas suas ideias, o espírito de entreajuda, a cooperação e o interesse pela aprendizagem. Para isso, intervim de forma oportuna em momentos e situações em que ocorriam comportamentos/attitudes menos positivos.

Quanto à teoria da comunicação de Habermas, esta foi utilizada como uma ferramenta eficaz ao combate do relativismo. A ocasião de momentos de argumentação e contra-argumentação estabelecida foi feita com recurso à racionalidade. O objetivo era o de estabelecer ambientes onde os aprendizes fossem interiorizando diversos valores através do intelecto, bem como compreender, de forma gradual, o porquê da importância de respeitar as regras existentes. (Marques, s.d.; Praia, 1999).

4.2.1 Competências de leitura e escrita.

Para Pessanha (2001), a escola e a sociedade devem motivar os indivíduos acerca do meio ao seu redor, cultivando a sua curiosidade, permitindo o acesso a novas vivências, numa perspectiva de aquisição de novos valores e conhecimentos. De acordo com a autora, a educação é entendida como um ato permanente e contínuo de aprendizagem de técnicas indispensáveis à vida diária atual e futura.

A escola é um lugar de excelência no desenvolvimento de práticas literárias junto a alunos oriundos de diversos contextos socioculturais e económicos, possibilitando a apropriação progressiva da língua materna através de mecanismos de reflexão sobre a mesma (M.E., 2001). A criança, quando ingressa na escola, depara-se muitas vezes com situações educativas em que lhe é pedido para decifrar códigos escritos que não têm que ver com o seu quotidiano. Como tal, torna-se imperioso que o professor crie condições para que esta possa tornar-se um agente ativo da sua própria aprendizagem (Martins, 1991).

No que diz respeito à apropriação da língua, a criança tem que adquirir as diferenças relativas ao código oral e ao código escrito, sendo que para isso tem de aprender a refletir acerca da língua. Entre outras atividades, o professor pode optar por fazer uma atividade de reconto de uma história, elaborar uma dramatização a partir de um texto abordado na sala ou elaborar uma carta em conjunto de forma a potenciar

processos de interação entre a linguagem escrita e a linguagem oral (Martins & Niza, 1998).

Já no que concerne à leitura, a criança deve conhecer o porquê da importância de aprender a ler. É, pois, fundamental incentivá-la à leitura, possibilitando-lhe o acesso a livros e outros materiais de escrita, de modo que esta possa manuseá-los à sua vontade e por si mesma perceber a utilidade da leitura e da escrita (Martins, 1991; Martins & Niza, 1998).

Nesta linha de pensamento, durante a intervenção pedagógica, foi privilegiada na área curricular de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de atividades promotoras do desenvolvimento de competências de escrita e leitura. Partindo do princípio que a apropriação da língua materna poderá ser uma via para que os aprendizes possam ter sucesso nas outras áreas curriculares e intervir sobre a realidade que os rodeia, a melhoria das competências da escrita e da leitura torna-se uma mais-valia na criação de leitores assíduos e críticos da realidade social.

Assim, para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita foram desenvolvidas atividades que permitiram a aquisição de um papel ativo na construção das aprendizagens. O estabelecimento de pequenos grupos de trabalho, com cerca de dois a três elementos, proporcionou relações sociais mais intensas e proveitosas, através do diálogo, da negociação e da partilha de ideias.

Seguindo o modelo de organização cooperativa do trabalho, foi possível criar condições para o desenvolvimento de atividades que permitiram uma intervenção pedagógica mais contextualizada, de modo a apresentar soluções e respostas às questões inicialmente traçadas.

4.2.1.1 Exploração de obras literárias.

No 1.º CEB, são dois os momentos que envolvem mecanismos de apropriação da língua materna. Num primeiro momento, as aprendizagens devem desenvolver nos aprendizes competências verbais que lhes permitam adaptar-se ao novo ambiente – a escola – e simultaneamente capacitá-los a se exprimirem cada vez com mais fluência, de acordo com as situações vivenciadas. A tomada de consciência das relações entre a língua falada e a língua escrita, mediante o exercício da decifração dos códigos linguísticos surge como suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita, nesta fase inicial (Reis et al, 2009).

Num segundo momento, surgem as aprendizagens relativas às convenções de organização e de apresentação dos textos escritos, em que os estudantes aprendem o uso correto da pontuação e começam a exercitar o domínio de uma sintaxe mais complexa. Os mecanismos de compreensão e de interpretação de textos, bem como o aumento do léxico surgem associados à promoção de atividades amplificadoras do conhecimento experiencial (*idem, ibidem*).

Nesta linha de pensamento, o contacto com obras literárias é fundamental para a apropriação e reflexão sobre a língua. Ler ou ouvir ler um livro, falar acerca dele, explorar as potencialidades do texto escrito são situações muito positivas que potenciam o desenvolvimento linguístico e afetivo das crianças e melhoram o seu sentido crítico. Os pais e os professores surgem como parceiros ativos na criação de hábitos de leitura e gosto pelos livros. Assim:

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados (Reis et al, 2009, pp. 22-23).

Partindo da definição do Ministério da Educação (2001) sobre o termo competência entendida como “capacidade e atitude que pode ser entendida como um saber em ação ou em uso” (p.9), optei por encontrar estratégias que permitissem melhorar as competências de escrita e de leitura do 2.º ano C.

Deste modo, a intervenção pedagógica na área curricular de Língua Portuguesa assentou na criação de dinâmicas de aprendizagem de contacto com obras literárias do Plano Nacional de Leitura (PNL) recomendadas para o 2.º ano de escolaridade. As obras escolhidas pretenderam ir ao encontro das características e necessidades educativas dos alunos. Estas foram as seguintes: “A Leónia devora os Livros” de Laurence Herbert, “A Joanhinha Vaidosa” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, “EFGH... alguma bicharada até ao Z” de Octaviano Correia e “A Gatinha de Natal” de Caroline Repchuck (ver figuras 2 e 3).

Figuras 2 e 3. Momentos de contacto com as obras do PNL.



Na abordagem a cada uma das obras designadas, realizámos em conjunto momentos de exploração da capa e contracapa dos livros, dando particular atenção aos elementos exteriores ao conteúdo do livro, indicadores de informações necessárias à sua análise. Assim, num primeiro momento:

Analisou-se a capa do livro, mediante uma leitura iconográfica da imagem da capa, fomentando-se a curiosidade e o espírito crítico dos alunos na tentativa de adivinhar a sequência de acontecimentos da história. Também não se descurou dos elementos paratextuais, localizando e identificando os principais, nomeadamente o título, o autor e a editora do livro.

Para além da capa, a contracapa foi motivo de atenção, ao apresentar a síntese da obra lida. Os alunos estiveram bastante implicados nesta etapa de pré-leitura da obra da “Leónia devora os livros” (Diário de bordo – 2.^a semana, dia 3 de outubro).

Quanto à atividade de leitura das obras literárias, optei por realizar uma leitura integrada. Neste sentido, lia uma passagem da história e depois pedia a cada elemento da turma que a continuasse, de modo a dar a oportunidade de todos lerem. Durante a leitura tive o cuidado de realizar algumas paragens, de modo a auxiliar na compreensão da sequência dos acontecimentos ou a voltar a focar a atenção dos mais distraídos.

As atividades de pós-leitura desenvolvidas procuraram ser estimulantes e proporcionar momentos de diálogo, comunicação e discussão de ideias. A articulação das aprendizagens da escrita e da leitura com outras áreas do saber deu-se através da realização de trabalhos de expressão plástica e dramática, de modo a mobilizar-se diferentes tipos de conhecimentos (cognitivos, plásticos, criativos, relacionais, etc.).

A nível da comunicação oral, os momentos de reconto das obras e dos textos do manual lidos, incluíram a interação dialógica que funcionou como ponto de partida para as atividades de interpretação das fichas de leitura. Torna-se importante referir que nos momentos de expressão da oralidade, procurei desenvolver momentos de reflexão

sobre o discurso falado, de modo a consciencializar os alunos para as diferenças entre a língua falada e a escrita.

Em traços gerais, foi a partir desta linha de ação que se processou a organização das atividades, sendo que a minha ação educativa pautou-se pelo objetivo de auxiliar na melhoria da fluência na leitura, aumentar o campo lexical, melhorar a interpretação e proporcionar um clima livre de diálogo, respeito e cooperação.

4.2.1.2 Momentos de Escrita criativa.

No que diz respeito à expressão escrita, a ênfase foi atribuída aos trabalhos de escrita criativa e de melhoramento de textos.

De acordo com Buescu et al. (2012), uma das metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade é desenvolver o conhecimento da ortografia através do exercício de escrita de textos que contemplem no mínimo 50 palavras.

A escrita de textos passa pela etapa da planificação das ideias-chave a incluir. O professor assume uma postura de orientador das convenções da escrita, auxiliando os alunos a escrever de modo organizado as informações necessárias. Perguntas como: *Onde? Quando? Quem? e Como?* São essenciais para lembrar aos alunos que a escrita de um texto deve obedecer a uma determinada sequência espaço-temporal, onde as personagens interagem entre si e as suas ações condicionam o desenrolar da ação.

A nível gramatical, o professor deve lembrar as regras de concordância verbal e o evitar frases com repetição de nomes, recorrendo a sinónimos e pronomes.

Tendo em conta os aspetos supramencionados, os trabalhos de escrita criativa realizados com o 2.º ano C, contemplaram o treino de competências de escrita associadas às regras convencionais da língua materna. Aproveitando a introdução do conceito de adjetivo, propus a cada grupo de trabalho a realização de um texto descritivo acerca de um animal. Após a observação das imagens, os alunos reuniram ideias e tentaram redigir um texto criativo, com a utilização de adjetivos e auxiliados de uma ficha de tópicos com as características físicas e psicológicas dos animais. Os textos produzidos foram posteriormente apresentados pelos elementos representantes de cada grupo de trabalho. Estes tinham que estar atentos durante a leitura para não mencionar o nome do animal de modo que a turma conseguisse adivinhar de qual se tratava (ver figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5. Momentos de escrita de um texto descritivo sobre um animal.

Após terem sido apresentados os animais de cada grupo de trabalho, efetuei no quadro uma síntese onde constavam os adjetivos utilizados para a descrição dos mesmos. Através do diálogo, os educandos chegaram à conclusão que as palavras utilizadas na descrição dos animais eram palavras “especiais” porque tinham a função de caracterizar o aspeto físico e psicológico dos seres vivos. E, com a minha ajuda chegaram ao conceito de adjetivo. Posteriormente, com a realização de exercícios de identificação de adjetivos nas obras literárias exploradas criaram-se momentos de exploração da gramática.

De um modo geral, torna-se importante salientar que os momentos de escrita criativa foram frequentes ao longo da intervenção na área curricular de Língua Portuguesa. Considero que a realização deste tipo de atividades foi uma “mais-valia” para a melhoria das competências de escrita dos alunos, na medida em que estes começaram a prestar mais atenção aos parágrafos, à organização das ideias e à concordância verbal.

4.2.1.3 Aperfeiçoamento de textos.

Para Niza (1998), os trabalhos de aperfeiçoamento de textos constituem momentos importantes de trabalho cooperativo. A revisão dos textos escritos para uma nova redação dos mesmos coloca a sua ênfase nos aspetos a melhorar, permitindo interpelar os seus autores quando surgem dúvidas.

Assim, durante a intervenção privilegiei momentos de aperfeiçoamento de textos, aproveitando aqueles que foram realizados no âmbito da escrita criativa. As atividades desenrolaram-se da seguinte forma: alguns alunos (nomeadamente aqueles que apresentavam mais lacunas) leram os seus trabalhos em voz alta, depois num

contexto de gestão democrática e cooperada das aprendizagens, os grupos de trabalho escolheram através do voto aquele que queriam aprimorar (ver figuras 6 e 7).

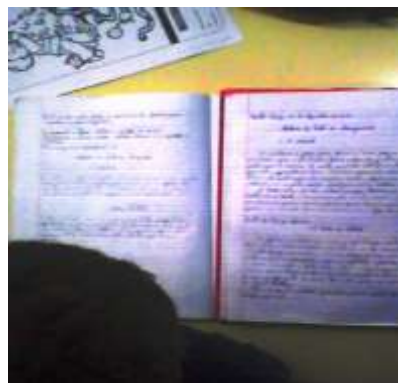
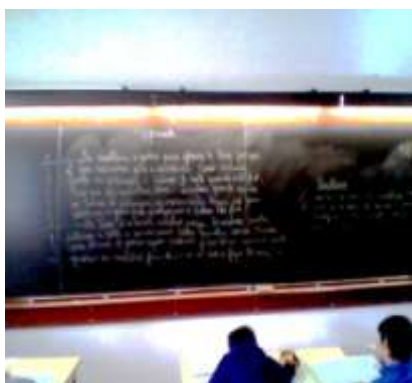
Figuras 6 e 7. Leitura de um texto realizado pelos alunos do 2.º ano C.



Seguiu-se a etapa da reescrita, onde em conjunto identificámos algumas lacunas que incidiam sobretudo na organização das ideias, uma vez que alguns trabalhos apresentavam apenas introdução e outros apenas desenvolvimento. Também foi possível constatar repetições constantes das palavras utilizadas, bem como a falta de criatividade associada a ideias curtas e muitas vezes soltas.

Estas atividades foram bem aceites pelos alunos e serviram de mote à planificação de situações educativas incidentes na leitura e promoção do aumento da área vocabular (ver figuras 8 e 9).

Figuras 8 e 9. Melhoramento de um texto escolhido pelos alunos do 2.º ano C.



De um modo geral, as atividades desenvolvidas no âmbito da Língua Portuguesa procuraram ser apelativas e ir ao encontro das necessidades e

potencialidades dos alunos. Assim, fomentar hábitos de leitura e escrita tornou-se uma constante ao longo da *praxis*.

4.1.3 Educação cívica como alicerce da Educação para a cidadania.

Quando se fala em educar para os valores, a família ocupa como é óbvio um lugar central nesta temática, como aliás, está expresso na própria Constituição Portuguesa.

Saváter (1997 citado por Kerr et.al., s.d.) refere que o papel da família está direcionado para a aprendizagem de competências fundamentais, como aquelas que permitem a sobrevivência (o saber vestir-se, lavar-se,...). Mas também as outras competências ligadas aos valores da comunidade, como por exemplo, respeitar os mais velhos, partilhar alimentos, distinguir o bem do mal, entre outros.

Para o autor, a família é o garante da “socialização primária” dos indivíduos que irão fazer parte de uma determinada sociedade. Na sociedade hodierna, a ausência dos pais, relacionada com a atividade profissional, tem tornado as crianças e os jovens mais vulneráveis aos *media*, nomeadamente à televisão, o que torna o processo de socialização diferente. As famílias deixam assim de lado uma função que lhes era incumbida pela própria sociedade e os seus filhos passam a ser educados através de outros meios, como os órgãos de comunicação social e a escola.

Neste sentido, a escola é apontada como uma instituição educativa por excelência, a par dos pais ou encarregados de educação. A sua função está determinada na lei e é a de “suprir ou atenuar as insuficiências familiares dos alunos (...) de modo a assegurar a formação civil e moral dos jovens” (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, artigo 3.º, alínea c). Assim, no plano curricular de cada escola foi determinada a existência de uma nova área, a área da Formação Pessoal e Social (FPS), cuja integração das abordagens curriculares e extracurriculares estariam orientadas para apoiar o amadurecimento pessoal e social de cada aluno.

No âmbito de uma cidadania ativa, os valores, os afetos e a dimensão social são importantes para a construção da aprendizagem ao longo do tempo. De acordo com Santos (2010), o espaço escolar parece ser o espaço privilegiado onde se concretiza o desenvolvimento das múltiplas dimensões da pessoa humana. A aquisição dos valores por parte dos indivíduos surge no âmbito de experiências pessoais diversificadas e significativas, diferindo em cada contexto escolar. Por isso, nas escolas, o papel dos professores é fundamental uma vez que estes ajudam a promover o desenvolvimento cultural, social e moral dos educandos.

Sabe-se, *à priori*, que o vazio ético e o relativismo moral são os principais adversários de uma sociedade verdadeiramente *aberta*, pois “o compromisso de uma participação ativa e responsável na vida coletiva é indissociável de uma sólida cultura cívica” (Kerr et al., s.d., p.34). A Formação cívica é, de acordo com a Lei, “um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes (...)” (DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Princípios de organização e gestão do currículo do ensino básico, capítulo II, artigo 5.º, ponto 3, alínea c).

A escola, tendo em conta a sua função, não deve deixar de aclamar os valores que a comunidade considera serem consensuais: a honestidade, a justiça, a solidariedade e a responsabilidade, assim como deve rejeitar qualquer tipo de violência (Cunha, 2006, citado por Santos, 2010, p. 29). Neste sentido, o papel dos professores repercute-se no desenvolvimento da consciência cívica dos aprendizes, recorrendo para isso à realização de momentos de diálogo e de discussão/reflexão acerca de temas que marcam a sua realidade. Perante tal condição, estes adquirem assim, quase de forma implícita, atitudes essenciais ao “espírito crítico e à interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (DL n.º286/89 de 29 de agosto – Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, artigo. 7.º, ponto 1).

Visto que a educação para a cidadania é um conceito transversal às matrizes curriculares dos vários níveis de ensino, associando-se à Formação Cívica, como base de edificação de valores fundamentais ao exercício de uma cidadania plena, urge dizer que a escola tem a responsabilidade de transmitir os valores da herança cultural da humanidade, recusando a aceitação acrítica dos mesmos, mas ao mesmo tempo, dando a possibilidade aos indivíduos do livre exercício dos mesmos (Santos, 2010; Praia, 1999).

Neste contexto, e tendo em conta as características do meio de proveniência dos alunos da EB1/PE de Santa Cruz, a instituição educativa contempla no seu PEE (ver anexo B) a importância de “Sensibilizar a comunidade escolar para o comportamento cívico”. A realidade do meio envolvente à Escola EB1/PE de Santa Cruz é uma realidade caracterizada pela ocorrência de comportamentos fundamentados na ausência de alguns valores essenciais, nomeadamente a falta de respeito pelo outro, pela natureza, a ausência do espírito de entreatajuda, de solidariedade, entre outros, sendo neste caso o papel da instituição escolar e dos professores determinante para a aquisição dessas aptidões.

A minha intervenção pedagógica com a turma do 2.º ano C não foi alheia a todas estas circunstâncias. A intencionalidade educativa foi direcionada para a aprendizagem de valores essenciais a uma boa dinâmica de aprendizagem, como o respeito pelo outro e o cumprimento das regras da sala, numa perspetiva de educação cívica. Assim, a utilização de estratégias no âmbito da psicologia comportamental e cognitiva, como já foram referidas anteriormente, tiveram por objetivo uma conseqüente melhoria dos comportamentos e atitudes na sala de aula.

4.2 O contexto educativo

É fundamental conhecer o contexto onde são desenvolvidas as práticas, de modo que o professor possa adequar a sua prática e proporcionar situações educativas que melhor se adaptem à realidade educativa (Alarcão, 2010).

A escola, sendo um sistema aberto, estabelece relações de simbiose com a comunidade. Assim, esta oferece importantes contributos para a comunidade local e recebe desta o seu garante e suporte (Teixeira, 1995).

Como tal, de seguida, será apresentada a realidade externa e interna à instituição educativa com recurso ao PEE da Escola. De acordo com Costa (1996), “o projeto educativo de escola é um documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta (...)” (p.10).

Já no que diz respeito à caracterização da sala e da turma do 2.º ano C esta foi feita com recurso à observação, às entrevistas realizadas à professora titular e ao PAT, documento importante a nível da “operacionalização das estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma, de modo a dar resposta às especificidades dos alunos” (Ofício Circular n.º 5.0.0.102/2013 de 20 de setembro – Princípios orientadores para o Plano Anual de Turma). É pertinente realçar que o PCT da turma do 2.º ano C se encontra ainda em processo de construção, por isso mesmo não é feita qualquer referência a este documento ao longo do relatório.

Quanto às atividades planificadas estas são apresentadas de modo reflexivo ao longo deste subcapítulo, com recurso a registos fotográficos para melhor elucidar o leitor acerca das dinâmicas de aprendizagem proporcionadas. Neste contexto, é importante ressaltar que os encarregados de educação deram o seu consentimento de autorização da utilização das fotografias onde aparecem os seus educandos (ver apêndice 2).

4.2.1 O meio envolvente à escola.

A EB1/PE de Santa Cruz está localizada na freguesia com o mesmo nome. A origem toponímica desta freguesia deve-se ao facto de, quando os colonizadores chegaram a terra, terem encontrado um tronco seco com duas braçadas em forma de cruz, numa mata de loureiros localizada na margem sul da ilha.

Caraterizada pela sua morfologia acidentada, Santa Cruz possui uma área de aproximadamente 32,7 km² e é uma das cinco freguesias que constitui o concelho de Santa Cruz, juntamente com as freguesias da Camacha, Caniço, Gaula e Santo António da Serra.

A freguesia de Santa Cruz possui cerca de 7 420 habitantes, de acordo com os censos de 2011, incluindo as ilhas Desertas que estão classificadas como Reserva Natural.

É no concelho que se encontra sediado o Aeroporto Internacional da Madeira, uma “porta de entrada” para a Região Autónoma da Madeira (RAM), onde milhares de pessoas circulam diariamente. Esta infraestrutura aeroportuária constitui um dos focos de emprego para muitas pessoas da RAM, nomeadamente para os santa-cruzenses.

Santa Cruz apresenta-se, assim, como uma cidade pequena e sem grandes assimetrias sociais, embora continuem a existir alguns casos preocupantes de problemas sociais e familiares, nas zonas mais altas da cidade.

A nível económico, o setor primário apresenta-se pouco desenvolvido. A pesca é quase inexistente e a agricultura praticada é a de subsistência. No entanto, ainda existem algumas explorações agrícolas voltadas para o mercado. Quanto ao setor secundário apresenta alguma relevância, pois engloba a construção civil e obras, assim como toda a atividade transformadora. No que diz respeito ao setor terciário (o sector do comércio e dos serviços) este é o mais desenvolvido na cidade e gerador de maior número de empregos.

4.2.1.1 Instituições e serviços.

A cidade de Santa Cruz possui um vasto conjunto de instituições e serviços, desde a Câmara Municipal, o Centro de Saúde, a Tesouraria da Fazenda Pública, o Cartório Notarial, a Conservatória de Registo Comercial, Predial e Automóvel, Tribunal, Repartição de Finanças, Instituições Educativas, Biblioteca Municipal, Bombeiros e Polícia.

Além destes serviços públicos, na cidade existem instituições particulares responsáveis pelo desenvolvimento desportivo, cultural e recreativo: a Casa do Povo e os grupos coral, folclore e de dança; a Casa da Cultura; o Sporting clube santa-cruzense que promove atividades de futebol, andebol e patinagem; o Iate clube de Santa Cruz que se dedica às atividades náuticas e o Clube desportivo da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz que promove a modalidade de ténis de mesa.

4.2.1.2 Património arquitetónico e cultural.

A nível do património arquitetónico da cidade, destacam-se a Igreja matriz, classificada de monumento nacional; o edifício da câmara municipal e a capela erigida em honra de Santo Amaro, cuja festa religiosa coincide com o dia do feriado municipal, ou seja, a 15 de janeiro.

4.2.2 A Instituição Educativa.

A EB1/PE de Santa Cruz está situada na Avenida 2 de agosto de 1996, junto ao curso da ribeira (ver figura 10).

Figura 10. O Edifício escolar da EB1/PE de Santa Cruz.



É uma instituição que abrange as valências do Pré-Escolar e do 1.º CEB e que funciona em regime de escola a tempo inteiro, ou seja, inicia as suas atividades às oito horas e quinze minutos da manhã e termina-as às dezoito horas e quinze minutos da tarde. As atividades escolares funcionam de forma cruzada. No turno da manhã há atividades de enriquecimento curricular e à tarde as atividades curriculares, e vice-versa, de acordo com o horário de cada turma.

O número total de alunos que se encontra a frequentar a escola é de aproximadamente quatrocentos e onze. Estes estão distribuídos por doze turmas do 1.º

CEB e cinco turmas do Ensino Pré-Escolar, sendo a média de vinte e cinco alunos por turma. Relativamente à população escolar, é de ressaltar ainda o facto de 3,5% dos estudantes se encontrarem abrangidos pelo ensino especial.

No que diz respeito ao corpo docente este é composto por cerca de cinquenta e dois professores. A instituição é gerida por uma diretora que está dispensada da componente letiva.

Relativamente ao Conselho Escolar este é realizado na primeira segunda-feira de cada mês. Quanto às reuniões pedagógicas, estas pretendem promover a interdisciplinaridade na medida em que os docentes reúnem ideias de forma a idealizar projetos escolares. Em relação às reuniões de avaliação, estas ocorrem ocasionalmente.

4.2.2.1 O Edifício escolar.

O recinto escolar é composto por um edifício com três pisos. Cada piso apresenta um conjunto de espaços importantes para o desenvolvimento pedagógico e bem-estar da comunidade educativa.

Atrás do estabelecimento de ensino encontram-se as piscinas municipais, onde os alunos têm aula de natação uma vez por semana, alternadamente.

Relativamente aos materiais, a escola dispõe ainda de um conjunto de recursos materiais e audiovisuais de apoio ao exercício da função docente: fotocopiadora, *scanner*, computadores, quadro interativo, projetor e salas de trabalho para educadores e professores.

No que se refere à arrumação, a escola tem 461 cacifos para os estudantes poderem guardar os seus materiais (ver quadro 5).

Quadro 5. Os espaços físicos da EB1/PE de Santa Cruz.

Piso	Espaços Exteriores	Espaços Interiores
1	<ul style="list-style-type: none"> - Átrio semi-coberto - Parque infantil - Zonas ajardinadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca; - Cozinha; - Despensa; - Refeitório; - Cinco instalações sanitárias; - Gabinete da direção escolar; - Reprografia; - Sala de convívio de professores.

2	- Átrio - Campo desportivo	<ul style="list-style-type: none"> - Duas arrecadações; - Duas instalações sanitárias; - Gabinete de gestão Pré-Escolar; - Instalações da Delegação Escolar de Santa Cruz; - Uma sala de música; - Cinco salas do ensino Pré-Escolar; - Duas salas de trabalho.
3	- Átrio	<ul style="list-style-type: none"> - Uma arrecadação; - Uma instalação sanitária para professores; - Seis salas de aula; - Uma sala de informática; - Uma sala de música; - Duas salas de trabalhos.

4.2.2.2 O Projeto Educativo de Escola.

Tendo em conta os problemas encontrados no quotidiano escolar, a escola definiu cinco prioridades e com base nelas elaborou o seu Projeto Educativo, cuja duração é de quatro períodos letivos (2012-2016).

Os objetivos delineados para atingir até o ano de 2016 foram os seguintes: “envolver os encarregados de educação e toda a comunidade escolar na dinâmica comportamental/ atitudinal”, “melhorar os comportamentos em espaço escolar”, “melhorar os resultados escolares dos discentes em todas as áreas”, “sensibilizar a comunidade escolar para o comportamento cívico” e “aumentar o espaço de recreio coberto” (p.14-15).

Para conseguir alcançar estes objetivos, a EB1/PE de Santa Cruz utiliza os meios mais adequados para dar a conhecer aos encarregados de educação a situação escolar dos seus educandos, nomeadamente os encontros formais, mediante a marcação de reuniões e os contactos informais durante o recreio. Também aposta no fornecimento de relatórios de atividades pelos docentes, os registos da diretora e a utilização da caderneta para informar os pais sobre os comportamentos manifestados em contexto educativo.

4.2.3 A sala do 2.º ano C.

Ao gerir uma sala de aula, o professor deve ser responsável pela criação e manutenção de um ambiente propício à aprendizagem, em que possa envolver os aprendizes em diversas tarefas, num espírito de entreajuda e cooperação. A organização

do espaço físico pode ser um grande aliado no sucesso das aprendizagens (Morgado, 2003).

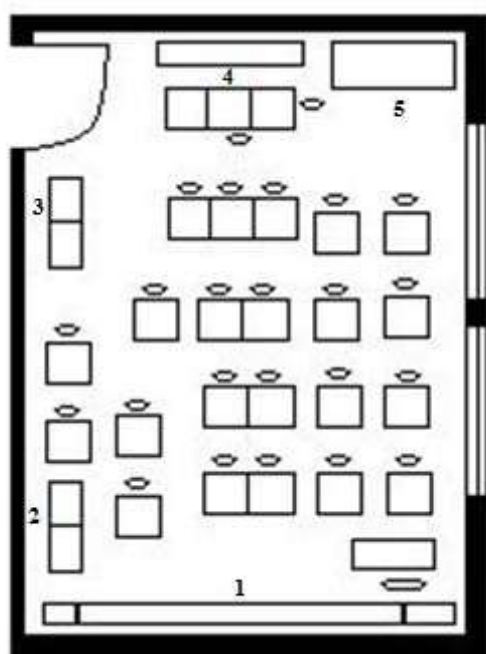
A sala do 2.º ano C está identificada como a sala número quatro e localiza-se no segundo andar do edifício. Esta sala é partilhada com uma turma do 4º ano, do turno da tarde.

A nível físico, trata-se de um espaço amplo, bem iluminado e arejado. A sala do 2.º ano C está organizada de acordo com o modelo tradicional de ensino. As mesas estão dispostas em cinco filas, sendo que as mesas do centro estão juntas e dispostas duas a duas.

Na parede lateral esquerda encontram-se duas janelas que conferem um bom arejamento e uma boa luminosidade ao ambiente de trabalho. Na parede lateral direita, dispõe de dois armários de arrumação para cadernos e livros.

Há também uma secretária para a docente, um quadro negro, um placar de cortiça para afixação dos trabalhos e um armário com pia, onde se arrumam os materiais de desgaste (ver figura 11).

Figura 11. Planta da sala do 2.º ano C.



Legenda:

- 1 Quadro preto.
- 2 Armário de arrumações com duas portas.
- 3 Armário de arrumações com duas portas.
- 4 Placar de afixação de trabalhos.
- 5 Armário com pia.

No que concerne à organização do tempo, a turma obedece a uma rotina diária organizada de acordo com o regime de funcionamento do estabelecimento de ensino. Da parte da manhã, há as atividades curriculares e da parte da tarde atividades de enriquecimento curricular, que são de caráter opcional (ver quadro 6).

Quadro 6. Horário da turma do 2.º ano C.

Horas		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:15	9:30	E.F.M	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30	10:30	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30	11:00	Intervalo				
11:00	12:00	Português	Português	Matemática	Estudo do Meio	TIC
12:15	13:15	Português	Português	Matemática	E.M.D	Estudo do Meio
13:15	14:15	Almoço				
Atividades de Enriquecimento Curricular						
14:15	15:15	Estudo	E.M.D	Estudo	Estudo	Estudo
15:15	16:15	Inglês	TIC	TIC	E.F.M	Inglês
16:15	16:45	Intervalo				
16:45	17:45	Biblioteca	Clube	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Clube Plástica
17:45	18:15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

Legenda

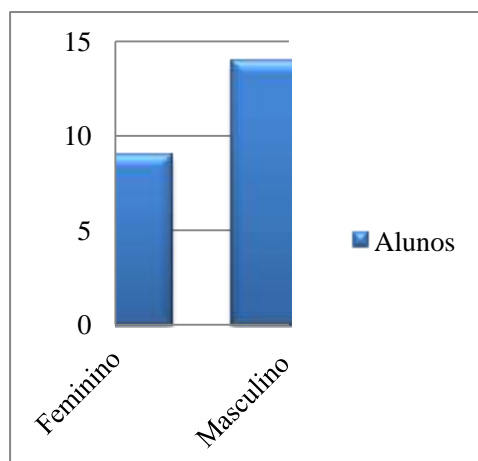
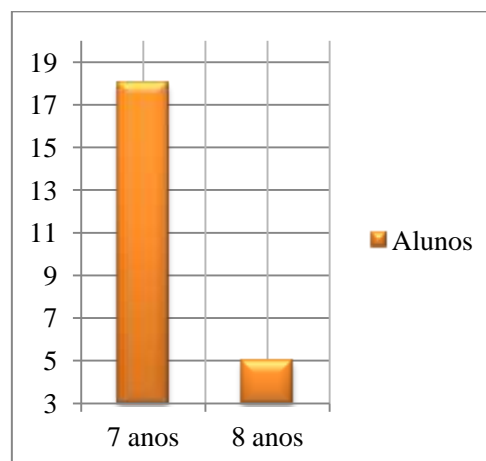
OTL- Ocupação Tempos Livres **Exp. Plástica-** Expressão Plástica **E.F.M.-** Expressão Físico-Motora **E.M.D.-** Expressão Musical e Dramática **TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

4.3 A turma do 2.º ano C

A turma do 2.º ano C era constituída inicialmente por vinte e quatro alunos, no entanto devido a um pedido de transferência de escola, a turma passou a ser constituída por vinte e três elementos.

Como o PCT ainda se encontrava em fase de construção quando foi solicitado para consulta, os dados que a seguir apresento sobre a turma provêm da consulta do PAT e de algumas informações cedidas pela professora titular a este respeito.

Assim, quanto ao género, é constituída por nove alunos do sexo feminino e catorze do sexo masculino (ver figura 12). As suas idades estão compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, completos até ao dia 31 de dezembro de 2014 (ver figura 13).

Figura 12. Representação do género dos alunos.**Figura 13.** Representação da idade dos alunos.

O grupo apresenta uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que neste momento se encontra a receber apoio de um professor de educação especial. Esta frequenta um Programa Educativo Individual (PEI) que expressa medidas adequadas e personalizadas à sua medida, relativamente ao currículo escolar. Por este motivo, dirige-se poucas vezes à sala.

Outros quatro alunos encontram-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade pela segunda vez, sendo que um deles apesar de estar sinalizado com NEE, não beneficia de apoio especializado por questões desconhecidas, mas está a ser acompanhado pelos serviços do Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

O aluno sinalizado que foi referido acima, está integrado na turma do 2.º ano C mas encontra-se a trabalhar o programa e metas do 1.º ano de escolaridade, juntamente com uma outra aluna que, por ter estado institucionalizada, ingressou tardiamente na EB1/PE de Santa Cruz, justificando-se assim a continuidade da frequência do programa do 1.º ano. Os dois apresentam dificuldades muito acentuadas a nível da Língua Portuguesa, pois mal conseguem ler e escrever, e na Matemática têm dificuldades em compreender a sequência natural dos números inteiros e também em efetuar as operações de cálculo mental. É importante referir que a professora titular da turma responsabilizou-se por estes durante o meu período de intervenção, no entanto não lhes foi proibida a participação nas atividades por mim desenvolvidas, antes pelo contrário.

No que concerne a outros problemas diagnosticados, é pertinente referir a existência de duas crianças com hiperatividade mental e comportamental. Uma está a seguir tratamento médico, mas a outra não. Relativamente aos comportamentos observados, a criança com hiperatividade mental, tem períodos muito reduzidos de

concentração, usufruindo dos serviços do APA como forma de colmatar as suas lacunas. Aquela que está diagnosticada com hiperatividade comportamental consegue adquirir conhecimentos de forma rápida, embora esteja normalmente desatenta e desinteressada.

Relativamente APA, apenas três alunos estão a beneficiar desta medida, sendo dois deles repetentes.

Características socioeconómicas

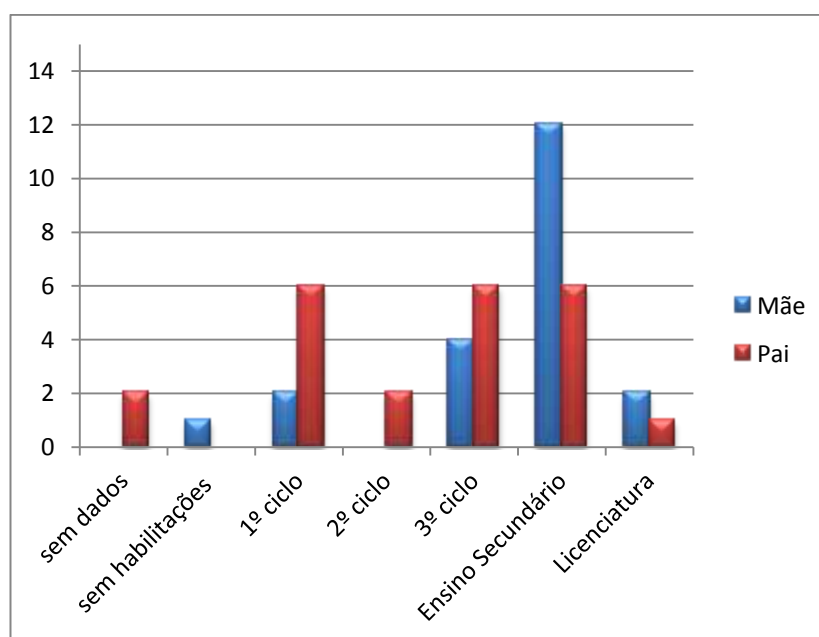
O conhecimento da situação social e económica das famílias é um facto importante para avaliar e realizar despistes de inadaptação dos alunos ao meio escolar. Torna-se portanto, fundamental caracterizar as famílias dos alunos do 2.º ano C no que diz respeito aos itens de natureza socioeconómica uma vez que estes aspetos têm repercussões na sala de aula.

Quanto ao apoio social escolar, este apresenta-se como uma medida de combate à exclusão face aos rendimentos auferidos pelos agregados familiares. Assim, quase metade dos alunos beneficia desta medida.

Tendo em conta as suas dificuldades económicas, durante a intervenção tive sempre o cuidado acrescido de poupar e reutilizar os materiais para as atividades de modo a não “pesar” ainda mais para os encarregados de educação.

No que concerne às habilitações académicas dos pais, estas são variadas (ver figura 14).

Figura 14. Habilitações académicas dos pais dos alunos do 2.º ano C.



De acordo com a figura acima, constata-se que apenas uma mãe não possui habilitações académicas e em respeito aos restantes encarregados de educação conclui-se que estes possuem na sua maioria o ensino secundário, apesar da ausência das habilitações literárias de dois pais. A nível do ensino superior, apenas duas mães e um pai possuem uma licenciatura.

De um modo geral, torna-se consensual que as mães detêm mais habilitações académicas que os pais.

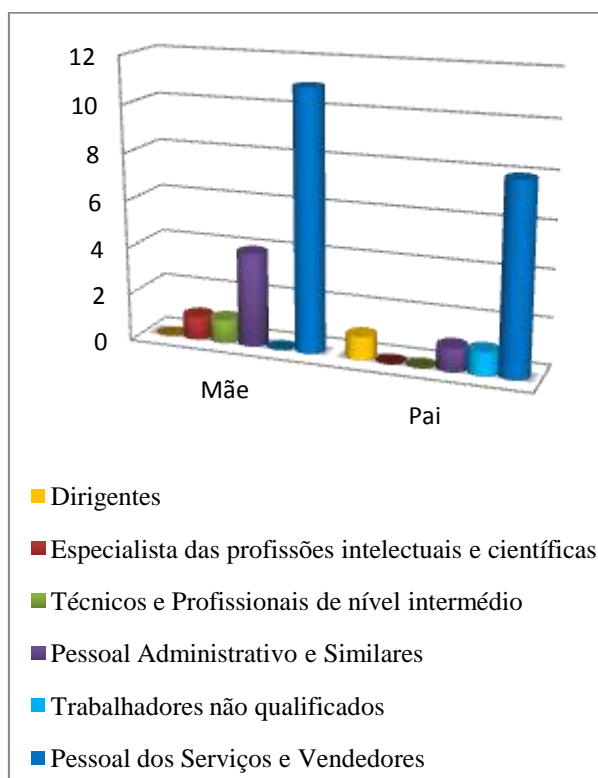
Quanto à condição dos encarregados de educação perante o trabalho, esta é apresentada em seguida (ver tabela 1).

Tabela 1. Condição dos pais dos alunos do 2.º ano C perante o trabalho.

Indicador	Total em número	Total em percentagem
Empregados	35	79,5%
Desempregados	5	11,4%
Inválidos	1	2,3%
Sem dados	3	6,8%

A análise da tabela relativa à condição de trabalho dos pais dos alunos dá-nos a informação de que a maioria está empregada e que o desemprego atinge apenas cinco encarregados de educação.

Relativamente à atividade profissional dos pais, estes exercem profissões variadas, sendo possível constatar que a maioria trabalha na área dos serviços e vendas (ver figura 15).

Figura 15. Classificação nacional das profissões dos pais dos alunos do 2.º ano C.

4.3.1 Avaliação diagnóstica da turma.

Antes de proceder à intervenção pedagógica, achei por bem efetuar uma avaliação diagnóstica da turma, com o intuito de sustentar a minha ação educativa com base nas características dos alunos.

Assim, durante o período inicial do estágio tive a oportunidade de observar os alunos e participar nas atividades propostas pela professora titular, conhecendo de perto os seus interesses e dificuldades, mas acima de tudo passando a conhecê-los enquanto aprendizes pertencentes àquele contexto educativo específico (ver quadro 7).

Quadro 7. Características dos alunos do 2.º ano C.

Aluno	Observações
A1	É um aluno repetente. Tem algumas capacidades, mas precisa de ajuda para conseguir resolver corretamente os exercícios.
A2	Apresenta muitas dificuldades a Matemática. Tem um ritmo de aprendizagem mais lento, mas consegue com esforço, atingir alguns objetivos.

82 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A3	É repetente. Distingue-se pela sua capacidade de memorização de textos, diction e entoação na leitura. É bem comportada.
A4	É muito tímida. Participa pouco nas aulas. No entanto, tem um bom aproveitamento em todas as disciplinas.
A5	É um aluno que se distrai facilmente, normalmente está desatento, o que o prejudica em relação ao seu aproveitamento escolar.
A6	É um bom aluno. A sua área forte é a Matemática. Tem uma boa caligrafia.
A7	Tem um ritmo de trabalho mais vagaroso, mas com o seu empenho consegue atingir os objetivos.
A8	É um aluno com hiperatividade comportamental. Apesar de ter boas capacidades, só trabalha quando lhe apetece ou o assunto lhe diz interesse.
A9	A sua área forte é a Matemática. Sabe expor as suas ideias e defende-as quando necessário. Todavia, o seu comportamento perturba a dinâmica das aprendizagens.
A10	É bom na Língua Portuguesa e na Expressão Plástica. O seu ponto fraco é que, às vezes, não faz aquilo que é pedido pela professora.
A11	É repetente. Tem bons conhecimentos de cultura geral e gosta muito de Estudo do Meio. Também é um dos alunos que participa mais nas aulas.
A12	É tímida, no entanto é empenhada e bem comportada. O seu ponto forte é a Expressão Plástica. A área mais fraca é a Matemática.
A13	A aluna é um pouco distraída, no entanto é aplicada e gosta de participar. Quando está atenta retém tudo o que a professora diz.
A14	Está a trabalhar o programa e metas do 1.º ano de escolaridade. Tem muitas dificuldades na apropriação da língua e ainda mal sabe escrever e ler.
A15	A nível comportamental, tem uma personalidade forte. A nível do aproveitamento escolar, destaca-se pela positiva na área de Matemática, principalmente pelo seu raciocínio lógico.
A16	O aluno é repetente e encontra-se a trabalhar o programa e metas do 1.º ano de escolaridade. A nível da Língua Portuguesa, este apresenta muitas dificuldades na articulação dos grupos consonânticos <i>br</i> , <i>ch</i> , <i>qu</i> .
A17	É um aluno com bom desempenho em todas as áreas curriculares. No entanto destaca-se em Expressão Plástica pela destreza com que manipula os materiais.
A18	O aluno é empenhado e dedicado. Gosta de estudar e envolve-se ativamente na construção da sua aprendizagem.
A19	Na oralidade, expressa com clareza as suas ideias. É aplicado e gosta de aprender.
A20	É muito empenhada. Tem boas notas em todas as áreas curriculares. O seu comportamento é exemplar.
A21	Beneficia do APA, com o intuito de melhorar o seu rendimento escolar. Apesar da hiperatividade mental, o aluno manifesta interesse nas aprendizagens.
A22	O seu comportamento perturba muitas vezes a dinâmica de trabalho, apesar de ser um aluno razoável.

Legenda. A letra A seguida de número representa o aluno com as características mencionadas.

De um modo geral, a turma gosta de intervir nos assuntos que lhe despertam mais interesse, nomeadamente em aspetos relacionados com a área da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio.

Na sala, há seis alunos que se distinguem pelas suas capacidades, empenho, interesse e dedicação. Estes são bastante empenhados, tirando boas notas em todas as áreas curriculares, com destaque para uma aluna com excelentes capacidades a nível do raciocínio matemático. No entanto, os restantes manifestam dificuldades e um certo desinteresse pela escola.

Em relação ao comportamento da turma, este constitui um entrave ao bom funcionamento das dinâmicas de aprendizagens, causando um certo desgaste emocional e conseqüente mal-estar docente. Assim a distração e a conversa frequente durante as aulas, bem como as interrupções estão muito presentes no dia-a-dia escolar.

No que concerne às diferentes áreas curriculares, os alunos manifestam gosto pela Matemática, mas apresentam dificuldades no cálculo mental e na interpretação de problemas. Já no que diz respeito à Língua Portuguesa, estes manifestam muito interesse pela leitura. Quando lêem demonstram insegurança e falta de entoação, o que é compreensível dado terem iniciado a aprendizagem da leitura há pouco tempo. Na escrita, apresentam muitas dificuldades: desenvolvem textos simples que não obedecem a uma estrutura e repetem quase sempre as mesmas ideias.

No Estudo do Meio apresentam uma postura diferente, estão mais atentos e curiosos sobre os temas em estudo. Gostam de aprender sobre o mundo que os rodeia.

Relativamente às Expressões Plástica e Dramática, foi-me dito pela professora titular que estes se empenham bastante neste tipo de atividades, sendo que até os mais desinteressados gostam de participar.

4.4 A intervenção pedagógica como resposta às questões de investigação

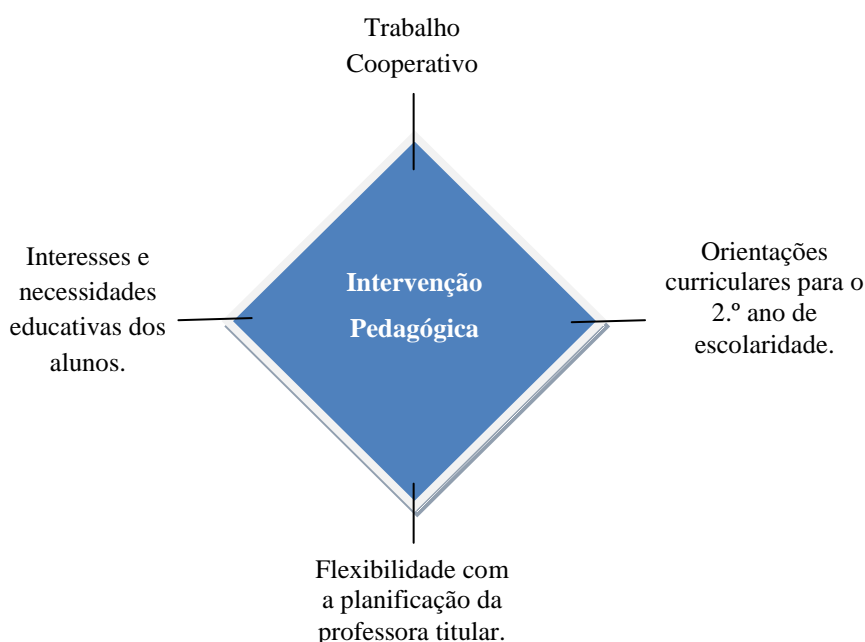
A intervenção pedagógica realizada com o 2.º ano C foi planeada de forma a responder às questões de investigação-ação inicialmente identificadas. Esta desenrolou-se de modo a promover uma aprendizagem cooperada e regulada das aprendizagens, num clima de livre comunicação e participação.

Relativamente às necessidades educativas do grupo, considerei colocar em prática a implementação do modelo do trabalho cooperativo na sala de aula, de modo que pudesse adquirir valores e competências essenciais à sua formação. A opção por esta abordagem de trabalho deveu-se ao facto de considerar que o ambiente de aprendizagem necessitava de ser mais estimulante e atrativo permitindo uma interação social mais proveitosa com os pares, com a consequente melhoria da dinâmica das aprendizagens.

Neste sentido, a partir do trabalho de grupo e aprendendo com os seus pares, os alunos desenvolveram o espírito de entreaajuda e cooperação. Ao experimentarem um contexto de aprendizagem diferente utilizando o *role playing* nos grupos de trabalho, estes experimentaram diferentes papéis que, por sua vez permitiram a conquista gradual da consciência e responsabilidade dos seus atos.

A intencionalidade educativa foi sustentada em três aspetos essenciais: os interesses e necessidades educativas dos alunos, as orientações curriculares para o 2.º ano de escolaridade e a flexibilidade com as práticas da professora titular da turma (ver figura 16).

Figura 16. Fundamentos da intervenção pedagógica.



De acordo com o esquema, o trabalho cooperativo constituiu um dos pilares metodológicos ao longo da intervenção com o 2.º ano C, uma vez que foi gerador de competências sociais importantes para a vida escolar e social dos alunos (Niza, 1998).

Quanto às atividades desenvolvidas, estas procuraram ser flexíveis em relação às planificações da professora titular, proporcionando momentos de aprendizagens diversificadas de acordo com o 2.º ano de escolaridade e tendo em conta as necessidades e interesses do grupo.

Estas contemplaram três áreas curriculares: a Matemática, a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio.

Na primeira área curricular, dei especial atenção ao raciocínio lógico-matemático e ao cálculo mental, mediante a proposta de resolução de exercícios-problema ligados aos conteúdos programáticos a abordar: números e operações, geometria e tratamento de dados.

Na segunda área curricular, foimotei as práticas de leitura e de escrita através da exploração de obras literárias propostas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), permitindo que os alunos exercitassem a expressão oral mediante o reconto das histórias lidas, do debate das ideias e da argumentação das suas respostas. Quanto às competências de escrita, estas incidiram em momentos de escrita criativa realizados a partir dos livros explorados ou outras temáticas de particular interesse.

Relativamente à terceira área curricular, procurei despertar nos alunos a curiosidade sobre o conhecimento do mundo, articulando os conteúdos programáticos com o ensino experimental das ciências. Neste sentido, tive por objetivo promover o desenvolvimento do espírito crítico sobre o meio envolvente, implicando-os na gestão e organização das atividades práticas e experimentais.

Relativamente às planificações, estas tiveram em consideração a criação de momentos de aprendizagem ativa e diferenciada, incluindo a *performance* do professor e do aluno nas mesmas. Assim, optei por desenhar um plano de ação sustentado por atividades estimulantes, aprazíveis e significativas. Durante a intervenção pedagógica, o meu papel foi o de orientar no processo de construção das aprendizagens. Muitas vezes, ao abordar um determinado conteúdo, levantava questões que permitiam instalar a dúvida e assim gerar um conhecimento mais aprofundado e refletido.

Inseridos num ambiente de aprendizagem cooperativa, os alunos tiveram a possibilidade de debater ideias, relacionar conceitos e retirar conclusões, ou seja, foi-

lhes permitido usufruir das vantagens de um ambiente democrático em prol de um ensino mais significativo e contextualizado.

4.4.1 A planificação das atividades.

A planificação e a tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem são etapas exigentes. A planificação determina aquilo que realmente é ensinado na sala de aula, sendo que o currículo é adaptado pelo professor de acordo com as características dos alunos e ritmos específicos de aprendizagem (Arends, 1995).

No que diz respeito ao 1.º CEB o professor é responsável pelo ensino de várias áreas curriculares, por isso a decisão de planificação de atividades deve ter em conta o que deve ser ensinado, o tempo dedicado a cada objetivo e o tempo de preparação para o alcance dos mesmos (*idem, ibidem*).

Relativamente às atividades planificadas ao longo da intervenção, estas foram de carácter semanal e basearam-se nas respetivas orientações curriculares. A primazia foi atribuída às três grandes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, no entanto não descurei de desenvolver atividades no âmbito da Expressão Plástica e da Expressão Dramática, de modo a promover uma articulação contextualizada e significativa entre as diferentes áreas do saber.

Antes de dar início à *praxis*, tive que fazer algumas alterações na rotina diária da turma. O facto do Estudo do Meio ser lecionado às quintas e sextas não permitia que eu pudesse lecionar aquela área durante o estágio que ocorria na segunda, terça e quarta-feira. No entanto, a professora titular alterou esta rotina de modo que o Estudo do Meio fosse lecionado por mim às quartas-feiras.

As áreas curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática também sofreram algumas alterações, relativamente ao horário habitual. Após uma conversa com a professora titular, achei por bem lecionar a Língua Portuguesa sempre nas primeiras horas da manhã, dado ser o período em que os alunos estão mais concentrados. Uma nota importante a realçar é o facto de à segunda-feira, estes terem apenas uma hora de Português pois das 8h15 às 9h30 têm Expressão Físico-Motora.

Em relação à Matemática, optei por lecionar esta área curricular após o intervalo da manhã, uma vez que após ter observado os alunos constatei que a realização de exercícios de matemática era uma boa estratégia para acalmar os ânimos e aumentar o tempo de concentração.

Quanto ao modo de planificar é de salientar que as planificações foram realizadas em conjunto com a professora titular da turma, promovendo-se um aspeto importante que é a cooperação entre professores (Santana, s.d.).

Deste modo, e numa primeira fase, a professora titular da turma enviou-me as planificações mensais referentes ao mês de outubro, novembro e dezembro para eu ter conhecimento dos conteúdos curriculares abordados e aqueles a abordar durante o período de intervenção. Numa segunda fase, reunia-me uma vez por semana com ela, de forma a dialogar acerca da planificação da semana seguinte.

Durante estas reuniões contei bastante com o seu apoio, uma vez que conhecendo bem os seus alunos deu-me dicas para tentar atenuar as problemáticas da turma, o que me ajudou na difícil tarefa da planificação. Também, conversávamos sobre como tinha corrido a semana de trabalho, o que tinha despertado o interesse dos alunos e as estratégias que eram preciso ser alteradas com vista à melhoria da *praxis*.

Por fim, numa terceira fase e após ter recolhido informações importantes que me permitiam agir em conformidade com esta, passava a elaborar os roteiros de planificações especificando os descritores de desempenho, o meu papel e o papel dos alunos, bem como os recursos e a avaliação das aprendizagens. O aspeto lúdico foi integrado na planificação como uma das características a ter em conta na promoção de atividades que despertassem o interesse do grupo.

4.4.2 Atividades realizadas no âmbito da aprendizagem cooperativa.

Um dos principais requisitos que o professor tem que ter em conta antes de implementar um modelo de trabalho cooperativo é o diagnóstico sobre as competências sociais básicas dos alunos. É através dessas competências que estes podem interagir adequadamente uns com os outros, além do que é um dos fatores mais decisivos no alcance do sucesso das aprendizagens (Lopes & Silva, 2009).

No contexto da sala do 2.º ano C, a minha opção pela organização do trabalho cooperativo revelou-se de extrema importância. A implementação deste modelo de trabalho visou acima de tudo que o grupo pudesse deixar aos poucos, o espírito competitivo e o individualismo tão característico desta faixa etária e adquirir valores fundamentais relacionados com a socialização dos saberes.

Perante as novas condições de trabalho, os alunos ficaram entusiasmados pois estavam a experimentar uma “forma de trabalho diferente” daquela a que estavam habituados. Inicialmente, o seu interesse era tanto que queriam saber mais sobre como é

que podiam atuar e qual sua função dentro do grupo de trabalho. Aos poucos, foram adquirindo a noção da importância de ajudar-se mutuamente, e como tal, a construção das aprendizagens tornou-se mais fácil e a regra do levantar o braço para falar passou a ser mais respeitada (ver quadro 8).

Quadro 8. Competências sociais promovidas pelo trabalho cooperativo.

Competências Sociais	
Modelo de Organização de Trabalho Cooperativo	Falar um de cada vez; Elogiar (não derrotar os outros); Partilhar os materiais; Pedir ajuda; Ser paciente (esperar pela sua vez); Escutar atentamente (saber ouvir); Partilhar tarefas; Resolver conflitos; Registrar ideias; Celebrar o sucesso.

Fonte: Adaptado de Lopes & Silva, 2009, p.34.

Da minha parte, enquanto professora estagiária, organizei a sala, determinei o tamanho do grupo de trabalho (três a quatro elementos), distribuí os alunos por cada grupo de trabalho e atribuí alguns papéis essenciais aos elementos do grupo, tendo em vista o seu bom funcionamento: verificador, supervisor do tom de voz e representante. Posteriormente procedi à distribuição de tarefas motivadoras à construção das aprendizagens e ao estabelecimento da interação positiva dentro dos grupos, tentando promover uma aprendizagem cooperada e partilhada dos saberes (ver figura 17).

Figura 17. Dinâmica do trabalho cooperativo na sala do 2.º ano C.



Em relação às aprendizagens propriamente ditas, cada grupo de trabalho teve a oportunidade de interpretar em conjunto problemas matemáticos, dando o seu ponto de vista, esclarecendo dúvidas, realizando perguntas, discutindo hipóteses e apresentando os seus resultados à turma.

Também tiveram a oportunidade de partilhar a leitura das obras literárias exploradas, comparar ideias e redigir textos narrativos e descritivos.

O trabalho cooperativo revelou ser uma mais-valia na promoção de troca de experiências, manipulação de materiais e objetos, numa perspetiva de apropriação do conhecimento do meio envolvente.

Nas áreas de Expressão Plástica e Dramática, os alunos realizaram a troca e partilha de materiais, ajudaram-se mutuamente na manipulação de materiais como a tesoura, a cola, explorando em conjunto as potencialidades do trabalho manual e algumas das suas técnicas.

Como espectadora, pude observar a dinâmica promovida pelo trabalho cooperativo, constatando algumas competências a nível da criatividade e do espírito crítico que outrora passavam despercebidas.

Com a adoção desta metodologia de trabalho pude, de facto, aperceber-me dos benefícios da organização social do trabalho, nomeadamente das relações positivas que se foram estabelecem entre os membros dos grupos de trabalho.

4.4.2.1 Língua Portuguesa: Articulando as competências da língua com outras áreas do saber.

O Programa de Português do Ensino Básico (2009) defende que a língua portuguesa é uma “língua escolar”, devido à sua importância para o sucesso nas outras áreas curriculares. A aprendizagem da língua portuguesa coloca assim, a sua ênfase no desenvolvimento de saberes e competências tidos como essenciais em todo o processo de aprendizagem. Deste modo, a relação dos alunos com o mundo que os rodeia vai ser determinada pelo nível de apropriação da língua. Sabe-se que se estes dominarem a sua língua irão com certeza compreender melhor os contextos onde se inserem e poder intervir adequadamente. Por outro lado se não tiverem uma boa relação com a sua língua mãe, o desinteresse pela realidade envolvente vai ser demonstrando por uma atitude passiva, sendo incapaz de modificá-la (Reis et al., 2009).

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem do português integra a vertente da configuração da identidade coletiva. Ao tornarem-se leitores assíduos e críticos, os

alunos poderão assumir uma modelização própria do seu ponto de vista, mediante a elaboração de textos literários, por exemplo. Os vários géneros literários representam o modo pessoal de escrita utilizada por cada autor de forma a estabelecer uma interação recíproca entre aquele que escreve e aqueles que lêem o que está escrito. Neste sentido, o contacto com as obras literárias permite desenvolver nos alunos competências essenciais para a sua formação enquanto indivíduos capazes de enfrentar a vida com senso crítico, ao mesmo tempo que melhoram as suas competências de escrita e de leitura.

Tendo em consideração os aspetos acima referidos, durante a intervenção decidi articular a língua portuguesa às outras áreas do saber, nomeadamente à Expressão Plástica e Expressão Dramática, promovendo a interligação de saberes teóricos com os saberes práticos e vice-versa. Sendo notório que a escola tende a valorizar as capacidades científicas em detrimento das capacidades artísticas, a intervenção não descuro das Expressões artísticas dada a sua importância enquanto meios privilegiados de “desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos alunos” (ME, 2001, 149). Além disso, a opção pelas atividades plásticas e dramáticas deveu-se ao facto de estas permitirem a construção de aprendizagens de forma aprazível, atribuindo novos significados aos conhecimentos adquiridos. Assim, os alunos, inseridos num ambiente propício à partilha de emoções e sentimentos têm a oportunidade de estabelecer interações entre si de forma criativa e cooperada, onde a imaginação e a criatividade ocupam um lugar fundamental.

Em traços gerais, as expressões artísticas são “um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo e reforçando a sua autoestima” (ME, 2001, p.150). De acordo com esta definição e enquanto estagiária conclui que a realização de atividades ligadas às expressões plástica e dramática constituíram uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.

Expressão Plástica

Partindo do pressuposto de que a utilização de diferentes meios de expressão plástica deve promover as capacidades e competências dos alunos no âmbito da manipulação de materiais como um fim em si mesmos, a expressão plástica surgiu como um dos meios privilegiados de “representação de sensações, experiências e vivências” (M.E., 2004, p.92).

A pintura, o recorte e a colagem foram algumas das técnicas exploradas nos trabalhos desenvolvidos.

De entre as várias atividades realizadas, dou especial destaque à construção de fantoches de pau, a partir das personagens da obra “A Joanhinha vaidosa”. Assim, após terem observado bem as características dos animais do conto, os alunos desenharam os moldes livremente, colorindo as suas figuras a seu gosto. Posteriormente recortaram as figuras e colocando-lhes um pau, puderam dar vida e movimento às personagens, emprestando-lhes a sua fala na promoção dos diálogos (ver figuras 18 e 19).

Figuras 18 e 19. Elaboração de fantoches de pau pelos alunos do 2.º ano C.

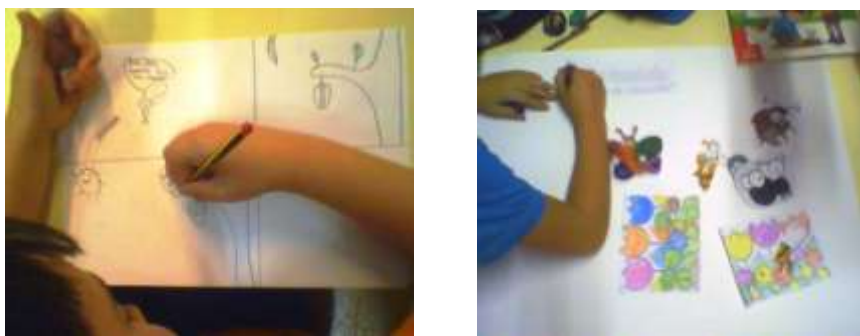


Outra das atividades com grande aceitação pelos alunos foi a atividade de construção de uma banda desenhada. Partindo da técnica do desenho livre, sugeri ao grupo que transformasse em quatro ilustrações um texto do manual lido na sala de aula, intitulado “A cabeça da Camomila”. As ilustrações tinham que respeitar a ordem dos acontecimentos da história lida e ao mesmo tempo ser criativas.

Os alunos apreciaram esta atividade e concluíram que, ao fim ao cabo, podemos comunicar não só com palavras mas também através de ilustrações.

Os melhores trabalhos foram afixados num cartaz alusivo, no placard da sala (ver figuras 20 e 21).

Figuras 20 e 21. Banda desenhada desenvolvida pelos alunos do 2.º ano C.



Para além da banda desenhada, os alunos também tiveram a oportunidade de trabalhar a expressão plástica, a partir do conto “A Gatinha de Natal”. Assim, como estávamos na época natalícia, achei por bem propor-lhes a realização de um postal de Natal com mensagem alusiva, para darem aos seus pais. Estes concordaram e com gosto e entusiasmo elaboraram os seus postais, utilizando as suas competências plásticas de modo criativo e original. Quanto à elaboração das mensagens, tive que orientar no processo da escrita, de modo que as mensagens fossem curtas mas precisas e que demonstrassem o afeto dos filhos pelos pais e seus familiares.

Para marcar ainda mais a época natalícia, os alunos tiveram ainda a oportunidade de construir um Pai Natal de feltro para ser utilizado como enfeite nas suas árvores de Natal (ver figuras 22 e 23).

Figuras 22 e 23. Artefactos plásticos dos alunos sobre a temática do Natal.



A manipulação do feltro constituiu um desafio para os alunos, na medida em que estes nunca tinham trabalhado com este tipo de material. No entanto, foi perceptível da sua parte o cuidado com que colavam os materiais à medida que iam construindo a figura do Pai Natal e quando tinham dificuldades pediam logo a minha ajuda para que o resultado “ficasse bonito”.

Expressão dramática

As atividades dramáticas têm por objetivo desenvolver um conjunto de competências físicas, relacionais e cognitivas de modo a promover a expressão criativa. Como tal, ao participar numa atividade de expressão dramática, os alunos normalmente fazem uso “do corpo, da voz e da imaginação enquanto veículos de expressão de comunicação” (M.E, 2001, p. 179).

Quando integradas em metodologias de trabalho cooperativo, as atividades de expressão dramática promovem a interdependência entre os elementos do grupo e fomentam o desenvolvimento de valores de cooperação, simultaneamente que “proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e de escolha” (ME, 2001, p.177).

Neste sentido, durante a minha intervenção pedagógica privilegiei alguns momentos de jogo dramático com o objetivo de incentivar à exploração das potencialidades do corpo, nomeadamente os movimentos, a voz e a entoação. Por isso, desenvolvi uma atividade de representação sobre a obra literária explorada “A Gatinha de Natal”.

Escolhi esta atividade de representação porque sabia de antemão que era uma atividade que despertava o interesse do grupo e porque ao representarem, os alunos estariam também “encarnar” as personagens da obra explorada, permitindo trabalhar a mesma de um modo criativo. Também o facto de estes nunca terem tido a oportunidade de fazer uma peça de teatro, constituiu mais uma razão para a realização desta atividade.

Para o cenário da história, foram utilizados adereços diversos, entre estes alguns materiais que estavam na sala de aula foram dispostos e organizados da forma mais proveitosa. Outros materiais foram trazidos de casa de modo a tornar o ambiente mais adequado à representação.

Quanto às personagens da história, os alunos construíram máscaras com o intuito de lhes “dar vida” e as representarem o mais fidedignas possível. Deste modo, houve um trabalho de preparação prévio que os envolveu de um modo muito significativo:

Para a realização das máscaras, os alunos tiveram a possibilidade de manipular esponja e feltro de várias cores. Foi um momento particularmente entusiasmante para os alunos, pois estes queriam construir máscaras semelhantes às personagens do conto. Todos os detalhes foram alvo de atenção. O desenvolvimento das competências plásticas, mediante um processo de

partilha de ideias e de materiais foi bem perceptível (DB – 8.^a semana, dia 16 de dezembro de 2014).

Durante algumas horas experimentaram o papel de “atores” enquanto eu, em *background*, fornecia um conjunto de indicações importantes, nomeadamente os tempos de entrada e de saída das personagens. Também precisei de encorajar os mais tímidos, ajudando-os a ultrapassar as suas inibições, de modo que não desperdiçassem esta experiência tão enriquecedora (ver figuras 24 e 25).

Figura 24 e 25. Representação do conto “A Gatinha de Natal”.



Com esta oportunidade, os alunos puderam:

Apelar à imaginação para encenar personagens distintas, articulando as falas aos movimentos e à entoação das mesmas, numa dinâmica de cooperação entre aqueles que se esqueciam das falas e os que serviam de encorajadores para dar continuidade à representação. A improvisação fez parte integrante desta atividade e os alunos mais tímidos pouco a pouco foram perdendo algumas das suas inibições. O seu gosto e envolvimento nesta atividade traduziu-se numa mais-valia para o desenvolvimento das suas potencialidades artísticas, em que os mesmos puderam vestir o papel das personagens da história através de máscaras elaboradas para esse fim (Diário de Bordo - 8.^a semana, 16 de dezembro de 2014).

4.4.2.2 Matemática: desenvolvendo o raciocínio lógico e abstrato.

Os procedimentos utilizados em matemática são importantes, na medida em que promovem uma prática compreensiva da mesma (ME, 2001). Sabe-se que a manipulação de materiais pedagógicos como o Material Multibásico (MAB) e o Ábaco, em situações matemáticas específicas como a compreensão do sistema posicional decimal permite a aquisição de destrezas úteis, ajudando a ultrapassar eventuais dificuldades a nível dos algoritmos.

Nesta linha de pensamento, em Matemática “o essencial é a natureza da atividade intelectual, constituindo a utilização de materiais um meio e não um fim” (ME, 2001, p.71). De modo a ir ao encontro do programa e metas de matemática para o 2.º ano de escolaridade, optei por desenvolver atividades que promovessem a aquisição de competências transversais, fundamentais para melhorar a capacidade dos alunos em raciocinar de modo lógico e abstrato.

Assim, dada a importância da matemática para o dia-a-dia da maioria das pessoas, procurei ajudar os alunos a ultrapassar alguns limites de cálculo mental e de compreensão de problemas partindo de situações semelhantes à sua vida quotidiana. Também foram exploradas outras situações que envolvendo conteúdos programáticos de outra ordem, como os polígonos, as retas, os segmentos de reta, as semirretas e os conjuntos, permitiram explorar as suas potencialidades a nível do raciocínio geo-espacial e de organização de dados.

Cálculo mental

O cálculo mental foi um dos conceitos mais trabalhados dada a sua importância como estratégia de cálculo. De acordo com o Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013), a ênfase atribuída ao cálculo mental advém da importância deste estar na base de operações mais complexas que envolvem as quatro operações matemáticas, como é o caso dos algoritmos. O conhecimento e treino de estratégias de cálculo mental permitem uma profícua aprendizagem em Matemática, sendo que se trata de um processo de evolução progressiva. À medida que os alunos vão progredindo nas aprendizagens (ou seja, à medida que vão transitando de ano letivo), estes vão consolidando cada vez mais as estratégias já aprendidas e se adaptando à existência de outras (ME, 2013).

Com o intuito de desenvolver o cálculo mental com o 2.º ano C, recorri à realização de um jogo do bingo, onde o grupo pudesse, de forma lúdica, realizar cálculos matemáticos simples utilizando a soma ou a subtração.

O jogo consistiu num cartão com os resultados de diversas operações. Os alunos eram convidados a retirar do saco uma operação e a dizê-la em voz alta para todos ouvirem. Depois, tinham alguns segundos para responderem, assinalando no cartão a resposta correta. O primeiro aluno que conseguisse preencher todo o cartão corretamente, ganhava o jogo (ver figura 26).

Figura 26. Atividade de cálculo mental, com recurso ao jogo do bingo.



Durante a realização do jogo:

Alguns alunos falharam em cálculos simples e outros, distraídos, acertavam nos cálculos mas esqueciam-se de assinalar os números que se repetiam ao longo do cartão, quando o resultado da operação aparecia repetido. A atividade proporcionou momentos de silêncio e de concentração mental, mas o interesse manifestado foi de tal ordem que os alunos quiseram repetir a mesma, alternando as variantes de jogo (DB – 8.^a semana, 15 de dezembro de 2014).

Após esta atividade concluí que a opção pelo jogo do bingo foi uma boa estratégia, tendo em conta os objetivos traçados. Efetivamente, os alunos desfrutaram de momentos aprazíveis de treino e desenvolvimento do cálculo mental.

Sistema de numeração decimal

O professor tem um papel determinante na planificação dos materiais didáticos a utilizar na construção das aprendizagens. De acordo com Botas & Moreira (2013), os professores são unânimes quanto à importância da utilização de materiais didáticos na construção de aprendizagens significativas, envolventes e motivadoras. A utilização de materiais didáticos em Matemática permite a exploração de conceitos mais abstratos, possibilitando uma aprendizagem por “descoberta”. Assim, “o mais importante não é o material em si mas a experiência significativa que esse deve proporcionar ao aluno” (Serraniza, 1990, citado por Botas & Moreira, 2013, p.262).

Nesta linha de pensamento, ao longo da intervenção pedagógica privilegiei momentos cativantes de manipulação dos ábacos e do MAB, com vista ao desenvolvimento de competências matemáticas fundamentais ligadas ao raciocínio lógico-abstrato. Assim, numa primeira instância, a utilização dos ábacos teve como intencionalidade educativa a compreensão de conceitos como as unidades, as dezenas e as centenas, ou seja, a compreensão do sistema de numeração decimal, sendo

posteriormente utilizados como auxílio à introdução do algoritmo da adição com transporte.

Quanto à utilização do MAB, este material foi utilizado com o intuito dos alunos reconhecerem as igualdades entre as classes dos números no sistema posicional decimal. Através da manipulação do MAB, propus a decomposição de alguns números de modo que estes pudessem concluir acerca da proporção existente entre as ordens e as classes dos números (ver figuras 27 e 28).

Figuras 27 e 28. Momentos de manipulação do Ábaco e do MAB.



De um modo geral, as atividades acerca da posição dos números no sistema decimal incidiram na leitura e decomposição de números até 500, na resolução do algoritmo da adição com e sem transporte e na resolução e interpretação de problemas matemáticos. Neste sentido, os alunos, além de terem tido a oportunidade de estar perante situações diversas que envolveram a interpretação de enunciados específicos, tiveram a oportunidade de comunicar as suas ideias à turma, explicando os seus raciocínios e justificando as estratégias usadas.

O desenvolvimento das atividades propostas deu-se do seguinte modo:

O representante de cada grupo de trabalho dirigia-se à frente da turma para explicar o seu raciocínio, justificando-o e manipulando o MAB de forma a demonstrar os seus argumentos. Houve momentos de discussão de ideias, onde os grupos manifestavam o seu acordo/desacordo. Foi um momento muito gratificante: ver os alunos envolvidos na construção da sua aprendizagem. Aplicando os conhecimentos adquiridos, estes puderam explorar as potencialidades das situações matemáticas, muitas das quais marcam presença no dia-a-dia das suas vidas (DB - 7.ª semana, 9 de dezembro de 2014).

Quanto ao conceito de números pares e ímpares, introduzido durante a intervenção, privilegiei a utilização de materiais aprazíveis e atrativos, nomeadamente aqueles que integram o quotidiano.

Assim, cada grupo de trabalho teve ao seu dispor dados, bolas e tampas de plástico, com o intuito de formar “pares”, partindo à *priori* que a palavra “par” significa um conjunto com dois elementos. A realização desta atividade foi bem-sucedida, os alunos formaram “pares” com os objetos que dispunham e, posteriormente, cada representante dos grupos de trabalho apresentou os resultados à turma, contando em voz alta o número total de objetos inicial e o número de pares que conseguira formar. Todavia, durante a sua apresentação, constatei que alguns representantes manifestavam dificuldades quando questionados por mim sobre quantos conjuntos ímpares poderíamos formar com os objetos.

Posto isto e após uma breve discussão sobre os números pares e ímpares, decidi escrever no quadro a sequência dos números naturais até 20, propondo aos alunos que tentassem encontrar os números pares e ímpares. Torna-se importante referir que foram utilizadas tampas de garrafa azuis e vermelhas para construir a sequência sendo que as tampas azuis representavam os números ímpares e as tampas vermelhas representavam os números pares. Nesta fase, identificaram bem os números pares e ímpares com apenas um algarismo, quanto aos números pares e ímpares com dois algarismos, manifestaram dificuldades em identificá-los. Como tal, achei por bem alertar para algumas regularidades presentes ao longo da sequência dos números, tentando ajudá-los a concluir que os números pares e ímpares com dois algarismos identificam-se através do algarismo das unidades. Assim, o grupo começou a entender melhor o conceito e com a realização de alguns exercícios foi possível consolidar os conhecimentos adquiridos.

Com esta atividade foi possível encontrar padrões que, por sua vez, ajudaram no desenvolvimento de estratégias a nível do raciocínio numérico.

Retas, semirretas e segmentos de reta

A geometria foi outra das áreas trabalhadas, mediante a abordagem dos conceitos de reta, semirretas e segmentos de reta. Relativamente ao conceito de reta, este foi apenas revisto, uma vez que a professora titular já o tinha trabalhado anteriormente. Por isso, após uma abordagem de revisão sobre o mesmo com o auxílio do quadro, parti para a realização de uma atividade de identificação e localização de retas no espaço da sala de aula. No entanto, apesar de alguns alunos conseguirem identificar a existência de várias retas, desde os cantos da sala de aula até ao apagador,

outros demonstraram dificuldades em aceitar que uma linha curva não fosse considerada uma reta.

Como tal:

Mostrei à turma uma linha curva aberta na vertical e perguntei aos alunos se aquela era uma linha reta, ao que alguns alunos reponderam que sim. O argumento utilizado foi o da posição vertical da linha desenhada. Foi preciso haver um esclarecimento exemplificado, realçando que para ser uma reta todos os pontos da linha tinham que estar alinhados e seguir a mesma direção. Por fim, chegaram à definição do conceito de reta: um conjunto infinito de pontos que seguem todos a mesma direção. Foi bastante importante refletir sobre a presença das retas na sala porque assim foi possível excluir algumas concepções errôneas sobre este conceito (DB - 5.^a semana, 4 de dezembro de 2014).

Posteriormente dei a oportunidade de utilizarem a régua para desenhar retas no caderno. Com a minha ajuda, identificaram as suas retas com letra minúscula e assinalaram pontos, a partir das quais abordámos o conceito de semirretas e segmentos de reta.

Deste modo, propus que desenhassem uma reta que representasse a sua linha de visão, para fora da janela, na direção da ribeira. Posteriormente pedi-lhes que assinalassem na reta pelo menos um objeto que teriam encontrado naquela direção, representando-o com uma letra. Pretendi, desta maneira, ajudar os alunos a compreender o conceito de semirreta, o que não foi fácil de início, mas depois acabaram por entender que havia uma reta que não tinha fim, começava no olhar e passava por esse objeto. Quanto ao conceito de segmento de reta, parti do mesmo exercício realçando apenas o facto de que desta vez os alunos teriam de representar uma reta com início nos seus olhos e fim no objeto observado.

Depois deste exercício, em que os alunos tiveram a oportunidade de discutir pontos de vista alternativos, explicar o seu raciocínio e tirar as suas próprias conclusões, considerei importante promover a consolidação dos conceitos abordados através da realização de um exercício de percursos, intitulado o “cão bobí”. Tratou-se de uma atividade que pôs à prova a orientação espacial dos mesmos e a sua capacidade de identificar pontos equidistantes entre “caminhos” distintos (ver figura 29).

Figura 29. Aluna do 2.º C a tentar descobrir dois pontos equidistantes.



Polígonos

No que diz respeito à área da geometria, os alunos puderam manipular materiais como o *tangram* e o *geoplano* para desenvolverem o seu raciocínio geo-espacial.

Assim, numa primeira instância, explorámos o *tangram* falando um pouco sobre a sua origem e a sua utilidade. Depois, identificámos cada figura constituinte do jogo a partir do número de lados. O grupo foi convidado por mim a iniciar uma atividade de construção de figuras com o *tangram*, a qual teve uma grande adesão e envolvimento (ver figuras 30 e 31).

Figura 30 e 31. Alunos do 2.º ano C a manipular o *tangram*.



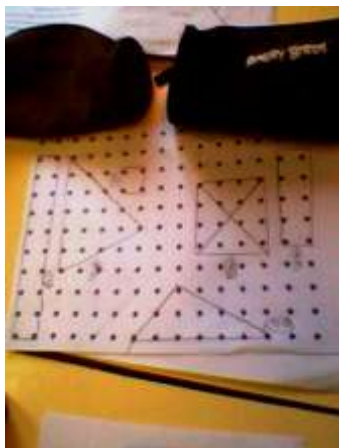
Ao manipular o *tangram* apercebi-me que:

Os alunos estavam de tal forma concentrados e empenhados na construção de figuras. O resultado das suas produções foi diversificado: árvores, gatos, cães, pirâmides do Egipto, etc. O entusiasmo era tal que não hesitavam em chamar-me para poder observar os seus trabalhos. A criatividade aliada à motivação proporcionou momentos de aprendizagem significativa e elevou a sua autoestima. Estes estavam contentes porque foram capazes de construir figuras. O fato de terem conseguido juntar as peças, atribuindo-lhes uma forma,

despertou um maior interesse e segurança a nível das suas potencialidades matemáticas (DB- 6.^a semana, 1 de dezembro de 2014).

Relativamente ao *geoplano*, a turma teve a oportunidade de construir polígonos. Numa primeira fase, construíram os polígonos que já conheciam, como o quadrado, o losango, o triângulo e o retângulo. Depois, partiram para a construção de polígonos com cinco, seis, sete e oito lados. Numa segunda fase, sistematizei no quadro as conclusões desta atividade, definindo o conceito de polígono e a sua designação quanto ao número de lados. Por fim, explorámos a definição de fronteira numa tentativa de aproximação ao conceito de perímetro, para isso foi necessário contar os pregos do *geoplano* sobre os quais assentavam as linhas poligonais de algumas figuras representadas, seguindo-se a apresentação dos resultados obtidos (ver figuras 32 e 33).

Figuras 32 e 33. Situações educativas promovidas com a utilização do *geoplano*.



Representação de Conjuntos

No que diz respeito ao conteúdo da Organização e Tratamento de dados, desenvolvi, numa primeira fase, atividades de representação de conjuntos, tentando familiarizar os alunos com o tema e posteriormente, promovi as atividades de operações com conjuntos. Como tal, pedi que trouxessem de casa alguns dos seus animais de brincar para desenvolverem as atividades propostas.

Distribui uma ficha sobre representação de conjuntos a cada grupo de trabalho, explicitando as etapas a seguir. Tiveram que organizar os animais em dois conjuntos distintos, tendo em conta o número de elementos. Posteriormente desenharam nos seus cadernos os conjuntos formados e verificaram que havia animais em comum, colocando os animais repetidos na parte da interseção. Foi assim que introduzi o *diagrama de Venn* (ver figuras 34 e 35).

Figuras 34 e 35. Representação de conjuntos de animais com quatro patas.

Ao longo desta atividade tive o cuidado acrescido de introduzir os símbolos de *reunião*, *interseção* e *cardinal* de conjunto, à medida que os alunos iam retirando as suas conclusões através da realização de registros no quadro. Constatei que os mais fortes a Matemática foram os mais rápidos a compreender os conceitos de interseção e de reunião enquanto os outros demoraram mais tempo. Por isso, escolhi outros exercícios para além dos exercícios do manual que pudessem despertar maior número de competências.

Procurei trabalhar problemas simples do dia-a-dia, de modo a que estes entendessem a utilidade de organizar e tratar os dados de um problema, principalmente a nível da compreensão e dos cálculos a efetuar.

Durante a realização dos exercícios propostos, estes puderam interligar os conhecimentos adquiridos, nomeadamente utilizar o diagrama de *Carroll* e o diagrama de *Venn* no mesmo exercício, constatando que apesar dos dois tipos de organização de dados serem diferentes, ambos facilitam a sua resolução.

4.4.3.3 Estudo do Meio: Atividades práticas e ensino experimental das ciências.

De acordo com a perspetiva construtivista para o ensino, a aprendizagem das Ciências deve centrar-se no sujeito que aprende e nas conceções alternativas dos alunos quando chegam à escola, uma vez que estas afetam claramente as aprendizagens (Martins, Veiga, Teixeira et al., 2006).

No nosso mundo são muitos os problemas relacionados com o ambiente, a segurança do planeta e o combate às doenças. O desenvolvimento científico-

tecnológico tem contribuído muito para amenizar os efeitos nefastos da ação humana sobre a natureza, além de ser um grande aliado na saúde do ser humano.

Neste contexto, torna-se importante educar indivíduos para a ciência desde os primeiros anos de escolaridade. De acordo com o Martins, Veiga, Teixeira et al. (2006), algumas razões que evidenciam esta importância têm que ver necessariamente com os seguintes aspetos: responder a questões inerentes a situações do quotidiano; despertar a curiosidade e o interesse pela área científica; construir uma imagem positiva da Ciência; desenvolver a capacidade criativa, o espírito crítico e a capacidade metacognitiva, transversais a outras áreas curriculares, e ainda proporcionar a construção de conhecimentos científicos úteis e com significado para os indivíduos.

É através do ensino experimental das ciências que os alunos são conduzidos até ao conhecimento científico. De acordo com a perspectiva construtivista da aprendizagem, as concepções prévias devem ser vistas como inadequadas para explicar determinadas situações do nosso quotidiano (Martins, Veiga, Teixeira et al., 2006).

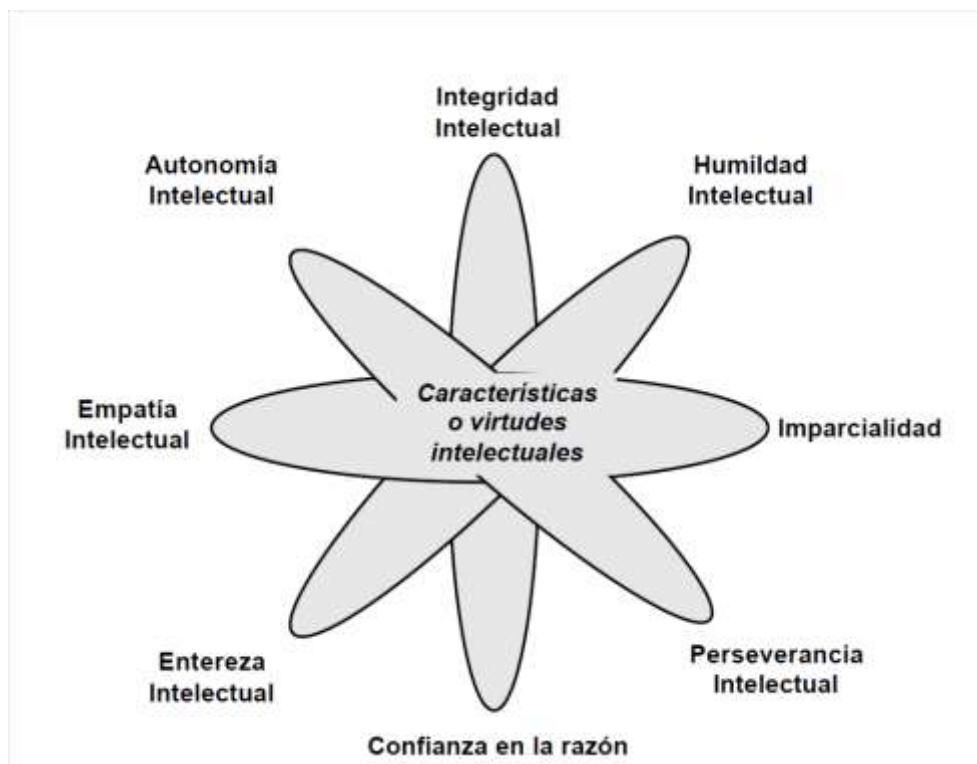
Sabe-se que os professores não podem eliminar as ideias prévias dos alunos acerca de uma determinada temática, mas podem confrontá-los com os conhecimentos científicos que existem na tentativa de lhes proporcionar uma outra visão explicativa sobre os factos. O professor imbuído por este espírito, não deve descurar a teoria da prática, visto que em ciências estes dois aspetos devem estar interligados para que haja de facto produção de conhecimento.

A aprendizagem das ciências é, assim, um processo complexo que implica da parte do professor conhecer o modo de pensar dos aprendizes. O professor deve desenvolver estratégias que permitam envolvê-los ativamente na sua própria aprendizagem, nomeadamente através de trabalhos de pesquisa ou de trabalhos de campo, por exemplo. Só desta maneira poderão começar a compreender os conceitos à luz da ciência, sendo que por si mesmos irão acabar por abandonar as ideias erradas.

Nos dias de hoje, a literacia científica é algo que nos é solicitado quase constantemente. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2004), os alunos devem ser levados a colocar questões e a procurar respostas através de experiências ou de pesquisas simples. As atividades experimentais constituem uma base de aquisição de conhecimentos, capacidades mentais e psicomotoras de valor incalculável, difíceis de serem estimuladas fora de um ambiente científico (LaCueva, 2000). É a partir de experiências simples do quotidiano que se pode, desde cedo,

trabalhar as características ou virtudes intelectuais importantes para o desenvolvimento do espírito crítico, como se pode observar na figura 36.

Figura 36. Características intelectuais promovidas pelo ensino científico.



Fonte: Retirado de Paul & Elder, 2003, p.15.

De acordo com a figura podemos constatar o porquê do Ministério da Educação (2004) enfatizar a realização de aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, sendo que no ensino das ciências preconiza a sua obrigatoriedade. A perseverança e a humildade intelectual aliadas à autonomia representam três características básicas fundamentais que devem acompanhar os alunos durante a sua vida e que os ajudarão a desenvolver-se pessoal e profissionalmente no âmbito dos seus contextos de trabalho.

Ora, nesta linha de pensamento a adoção de um ensino científico na sala de aula constituiu um dos objetivos traçados para o desenvolvimento das atividades de Estudo do Meio com o 2.º ano C. Assim, a intervenção pedagógica nesta área curricular foi orientada de acordo com o modelo que em baixo se apresenta (ver figura 37).

Figura 37. Modelo de intervenção pedagógica na área de Estudo do Meio.

Assim, através de atividades experimentais promovi o envolvimento ativo, direto e emocional do grupo de estágio nas suas próprias aprendizagens, gerando o debate e discussão de ideias que lhes permitiram chegar a conclusões geradoras de conhecimento científico. Em seguida, são apresentadas as atividades experimentais realizadas.

Atividades experimentais

As atividades experimentais devem permitir a construção de significados reais. A apropriação dos conceitos obedece a uma lógica de experimentação, em que o aluno, inserido no meio de aprendizagem, consegue reunir as condições necessárias para refletir acerca das características do meio que o rodeia. Trata-se de um processo de partilha e de reconstrução de ideias, através da mediação do professor.

Tendo em conta que:

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e de saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. O meio local, espaço vivido, deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta (ME, 2004, p.101).

Dado que as crianças necessitam de experimentar primeiro para poder atribuir significado às suas aprendizagens, optei por propor aos alunos a realização de duas atividades experimentais, de modo que estes pudessem ter um contacto mais próximo da realidade e produzir o seu próprio conhecimento, começando a adquirir algum espírito crítico.

Usando o sentido do tacto

Com o intuito de explorar as sensações de temperatura fornecidas pelo nosso corpo, os grupos de trabalho formularam questões-problema de modo a podermos “investigar” se o nosso tacto fornece-nos sempre a temperatura correta ou não de um determinado material, neste caso a água. Como tal, e depois de um processo democrático de escolha da melhor questão-problema, a turma formulou a seguinte: “Será que o nosso tacto nos ajuda a dizer se um corpo está quente ou frio?”

Posteriormente identificaram os materiais a utilizar, seguiram os procedimentos indicados no protocolo da atividade (ver apêndice 3) e manipularam com a minha ajuda os materiais necessários.

No que diz respeito aos procedimentos,

Os alunos colocaram a mão direita e a mão esquerda num recipiente com água fria e água quente, respetivamente. Depois, colocaram ambas as mãos no recipiente à temperatura ambiente o que gerou alguma confusão porque as temperaturas respetivas de cada mão tinham invertido.

Deste modo, foi preciso intervir de modo a ajudar os mesmos a tirar a conclusão de que a sensação de quente ou frio depende da temperatura em que se encontra o nosso corpo. Neste caso específico, após terem emergido simultaneamente as duas mãos no recipiente com água à temperatura ambiente, a sensação de quente passou a ser uma sensação de frio, e vice-versa (DB – 5.^a semana, 26 de novembro de 2014).

Uma das conclusões retiradas pelo grupo foi a de que a temperatura que o nosso tacto nos indica é influenciada pela nossa temperatura corporal.

Nesta atividade, os alunos menos fortes foram os mais participativos, prevendo o que iria acontecer e realizando questões ao longo da experiência, enquanto os mais fortes manifestavam apenas a sua opinião quando eu lhes fazia alguma pergunta (ver figuras 38 e 39).

Figuras 38 e 39. Realização da atividade experimental “quente ou frio?”.



Flutuabilidade dos materiais

A propósito do estudo do tema das propriedades dos materiais, a turma teve a oportunidade de realizar uma outra atividade experimental (ver apêndice 4) para testar a flutuabilidade de alguns materiais do quotidiano. A questão-problema levantada foi a seguinte: “Será que todos os materiais flutuam?”.

Os alunos encheram um recipiente com água e lá dentro colocaram à vez, uma bola de pingue-pongue, uma tampa de plástico, uma tampa de metal, uma batata e uma maçã. Posteriormente verificaram se os materiais flutuavam ou afundavam (ver figura 40).

Figura 40. Atividade experimental sobre a flutuabilidade dos materiais.



Torna-se pertinente mencionar que alguns previram que a maçã à semelhança da batata iria afundar, no entanto esta flutuou quando a colocaram na água, o que originou uma certa perplexidade. Neste sentido, a opção pelas atividades experimentais é considerada uma boa estratégia de aprendizagem pois permitiu a reformulação de ideias através da constatação dos factos observados.

Após a realização da experiência, classificaram os materiais em dois grupos, os que flutuam e os que não flutuam. Também, com a minha ajuda conseguiram compreender melhor o conceito de fluabilidade, sendo que para isso foi necessário explicar que a água exerce uma força de “impulsão” sobre os corpos, no entanto se o peso dos corpos for maior que essa força, estes afundam, caso contrário ficam à superfície da água e flutuam.

Os alunos mais fracos nesta área tiveram inicialmente algumas dificuldades em compreender o conceito de fluabilidade, porque este implicava alguns termos “estranhos”, no entanto, constatei que a maioria conseguiu explicar, por palavras suas, o porquê dos materiais flutuarem ou não, tendo em consideração as suas características.

Atividades práticas

Cabe ao professor planificar situações de ensino-aprendizagem, através de estratégias que permitam tornar as aprendizagens significativas e interligar os conteúdos às vivências dos aprendizes (Silva, Macedo, Coutinho et al., 2009).

As atividades práticas surgem, assim, como meios facilitadores da compreensão da teoria, estimulando os alunos a “questionar, responder, observar, explorar, analisar, comparar e compreender a situação problema” (Teonório, s.d., citado por Silva, Macedo, Coutinho et al., 2009, p.1).

Pelos motivos supramencionados e também porque as atividades práticas são motivadoras e geradoras de aprendizagens, durante a intervenção pedagógica com a turma do 2.º ano C dei particular atenção à realização de algumas atividades deste tipo, na tentativa de gerar conhecimentos através das suas vivências.

Como tal, em seguida são apresentadas as atividades práticas desenvolvidas no âmbito do Estudo do Meio tendo em consideração as orientações curriculares.

Saúde e Higiene

A saúde e a higiene pessoal devem ser cuidadas de modo a prevenir-se situações de risco, nomeadamente comportamentos que poderão colocar em perigo a nossa saúde e a dos outros.

Relativamente à higiene, esta é uma ciência que tem por objetivo prolongar as condições de vida dos indivíduos, conservando-lhes a saúde e evitando a propagação de

doenças. A higiene encontra-se dividida em dois temas: a higiene pessoal e a higiene alimentar.

No que diz respeito à higiene pessoal, os alunos construíram dois cartazes sobre a temática da higiene oral e bucal. Escolhendo as imagens correspondentes aos hábitos de higiene dentários saudáveis e não saudáveis, representaram os dentes sãos num cartaz e noutro cartaz os dentes não sãos. Foi uma atividade muito significativa, pois através da escolha das imagens estes puderam refletir sobre a adoção de hábitos essenciais para manter os seus dentes saudáveis (ver figura 41).

Figura 41. Cartaz sobre os dentes sãos e não sãos, elaborados pelos alunos.



De modo a sistematizar as ideias sobre a higiene dentária, mostrei-lhes um *powerpoint*, elaborado por mim (ver apêndice 5) que lhes permitisse aprender mais coisas sobre esta temática, alertando-os para a importância da saúde dos nossos dentes. Apesar de alguns alunos serem distraídos e desinteressados, verifiquei que estes durante a observação do *powerpoint*, demonstraram atenção e interesse e até intervieram na conversa que se realizou a seguir. Com esta atividade foi possível introduzir a temática dos tipos de dentes e as dentições de leite e definitiva, com a realização de uma ilustração como momento de avaliação.

Ainda na temática da higiene, nomeadamente a higiene corporal individual e coletiva, tiveram a oportunidade observar um vídeo (ver apêndice 6) de sensibilização demonstrando estar muito atentos. Depois de um pequeno diálogo sobre o vídeo observado, elaboraram ilustrações sobre a temática da higiene, redigindo pequena mensagem como meio de prevenção. A realização da atividade possibilitou a partilha de ideias entre os alunos mais fracos e os mais fortes e uma consolidação dos conhecimentos sobre os comportamentos que devemos ter para sermos limpos e asseados (figura 42).

Figura 42. Ilustração acerca da temática da higiene pessoal.



Quanto à higiene alimentar, esta refere-se à nossa alimentação que deve ser racional e equilibrada, tendo em vista um desenvolvimento físico e intelectual saudável. Saber comer é adotar atitudes corretas de alimentação, evitando excessos ou carências alimentares.

A abordagem à higiene alimentar com o 2.º ano C foi realizada através de uma ida à horta da escola e da construção de uma roda dos alimentos. Relativamente à visita à horta, os alunos manifestaram bastante entusiasmo. Lá, apesar de ter tido dificuldades em me fazer ouvir porque estes estavam constantemente a olhar para o seu redor, a cheirar, a tocar as plantas e a saborear alguns paladares, consegui estabelecer alguma ordem com a ajuda da professora titular e levar por diante a atividade.

Durante a atividade expliquei-lhes a importância dos tipos de alimentos, destacando os produtos hortícolas, com exemplos concretos. Durante os momentos de diálogo, demonstraram muitos dos conhecimentos que já tinham adquirido sobre este assunto. Realçaram o facto de os seus avós terem uma horta, explicando o que devíamos fazer para que as plantas crescessem. O grupo pôde concluir que as hortas são importantes para nós mas que é necessário saber quais os cuidados a ter com as plantas, de modo a não contaminar os alimentos que iremos usufruir na nossa alimentação.

Posto isto, regressámos à sala de aula e realizámos uma atividade de construção de uma roda dos alimentos. Seleccionaram alimentos de uma revista de supermercado, recortaram-nos e colocaram-nos nos grupos corretos da roda dos alimentos, atribuindo-lhes o seu nome. Para isso, contaram com a minha ajuda e com a ajuda do manual (ver figura 43).

Figura 43. Roda dos alimentos, construída pelo 2.º ano C.



Durante esta atividade verifiquei que os alunos estabeleceram comparações entre os seus alimentos e os alimentos dos outros grupos alimentares, refletindo sobre as suas características e também sobre a quantidade adequada com que nos devemos alimentar. Foi engraçado, observar uma aluna com bastantes capacidades ao querer colocar um saco de batatas fritas no grupo das gorduras e dos óleos, sustentando que as batatas fritas tinham muitas gorduras.

Perante este facto, tive que intervir de modo que a aluna percebesse que as batatas fritas eram o resultado de vários ingredientes, nomeadamente de muitas gorduras e que os alimentos que pretendíamos colocar eram apenas as gorduras que podem ser extraídas da natureza.

Após a realização desta atividade, constatei que o grupo tinha compreendido bem que a nossa alimentação é importante e por isso deve seguir algumas regras para nos mantermos saudáveis. Os alunos mais fortes chegaram a afirmar que devíamos comer o essencial para o nosso organismo e que também deveríamos variar em relação aos alimentos que ingerimos.

Cor, Textura e Sabor

No que concerne às características e propriedades dos materiais, achei por bem desenvolver duas atividades práticas. Assim, a primeira atividade teve o objetivo de ajudar os alunos a compreender que os materiais têm características distintas, relacionadas com a cor, o tamanho e a textura. Deste modo, quis interligar os conhecimentos sobre a alimentação, dando a oportunidade de explorar algumas peças de fruta quanto às características acima referidas, bem como ao seu sabor.

A atividade realizada gerou um pouco de confusão na sala, uma vez que houve uma certa dispersão do grupo quando viu os frutos. Foi preciso chamá-los a atenção para preencherem um quadro sobre as características observadas, porque estes estavam tão distraídos que não respeitavam as etapas da atividade. Assim, com a minha ajuda, agruparam os frutos em grupos de acordo com a cor, tocaram-nos e concluíram acerca da sua textura e, por fim, saborearam-nos passando a conhecer se o seu sabor era ácido, amargo ou doce (ver apêndice 7).

Flexibilidade dos Materiais

Relativamente à característica da flexibilidade, verifiquei ser importante a realização de uma atividade de demonstração prática, com o intuito de serem os próprios alunos a perceber o que significam os termos flexível e não flexível.

Como tal, distribuí alguns materiais, como o lápis, o caderno, a borracha, uma pedra e uma esponja de modo que através da sua manipulação, pudessem constatar quais os materiais que se conseguiam dobrar e, pelo contrário, os materiais que eram que não se conseguiam dobrar. Primeiro, realizaram as suas previsões, depois, durante a realização da atividade, exerceram alguma força sobre os materiais e, a partir do comportamento dos mesmos concluíram acerca da sua flexibilidade. Posteriormente, com a minha ajuda, estabeleceram um diálogo, partilhando as suas ideias, as suas opiniões, contrastando as suas previsões iniciais e registando no caderno a definição do conceito explorado (ver apêndice 8).

Segurança Rodoviária

A introdução de regras na sala de aula, no funcionamento dos grupos e nas brincadeiras, permite às crianças compreenderem que as regras de uma comunidade não surgem só por acaso, mas como consequência de um acordo entre os interessados.

Os alunos do 2.º ano C estão numa faixa etária em que começam a ter um maior domínio e controlo do seu corpo. Já possuem um certo nível de autonomia e alguns vão para a rua brincar. Na rua, é importante que os pais alertem os seus educandos para os perigos iminentes. A segurança é um aspeto fundamental a promover em ambientes exteriores, onde circulam para além de pessoas, carros e outros veículos a grandes velocidades. No entanto, a segurança da criança requer uma preocupação mais

alargada, quer do ponto de vista do peão, quer enquanto passageiros e futuros condutores.

Assim, enquanto peões torna-se fundamental que conheçam as ruas onde circulam, bem como alguns sinais do meio, nomeadamente a utilização do semáforo, como atravessar uma estrada, enfim como andar numa rua. Que conheçam também os locais apropriados para jogar à bola, andar de patins ou de *skate*.

Enquanto passageiros deverão saber ir bem sentados no autocarro ou no banco traseiro do automóvel com o cinto de segurança, sem se debruçarem pela janela. Já enquanto condutores, deverão manejar a bicicleta de forma correta, nos lugares seguros e ir aprendendo os sinais de trânsito.

Tendo em atenção os aspetos supramencionados, durante a intervenção pedagógica achei por bem realizar com a turma um circuito sobre alguns sinais de trânsito, nomeadamente os sinais de perigo, de obrigação, de informação e de proibição. Assim, numa primeira fase da atividade, construíram os seus sinais de trânsito, tentando reproduzi-los da forma mais fidedigna possível. Numa segunda fase da atividade foram convidados a espalhar os sinais ao longo da sala de aula.

Nesta atividade, os mais tímidos revelaram-se um pouco mais comunicativos, estabelecendo um diálogo com os seus pares, à medida que iam construindo os sinais de trânsito. Também os que tinham mais problemas de comportamento destacaram-se pela positiva uma vez que participando na realização do circuito de forma ordenada, levantaram o braço para demonstrar conhecimentos sobre as regras e os sinais de trânsito.

Durante a realização do circuito, cada grupo de trabalho teve a oportunidade de se distribuir pela sala, colocando-se junto aos sinais. A forma, a cor e a regra inerente a cada sinal foram observados e explorados, exemplificando os comportamentos a ter quando confrontados com determinados sinais (ver figuras 44 e 45).

Figuras 44 e 45. Circuito de segurança rodoviária realizado pelos alunos.



4.4.3 Atividades no âmbito da interação com a comunidade educativa.

A escola não é um edifício com muros fechados, incapaz de interagir com os parceiros e poder local envolvente, antes pelo contrário caracteriza-se por ser uma instituição aberta à multiplicidade de interações provenientes com a comunidade educativa.

Nesta linha de pensamento, durante a intervenção pedagógica com a turma do 2.º ano C foram privilegiados momentos de interação com a comunidade educativa, através de um convite aos encarregados de educação dos alunos (ver apêndice 9). Os encarregados de educação foram, assim, convidados para desenvolverem uma atividade de Natal com os seus educandos para se assinalar a época natalícia, naquela que é a sua dimensão mais humana de calor, afeto e proximidade entre pais e filhos.

Apenas oito mães aceitaram o convite pois tiveram essa possibilidade a nível laboral. Dentre estas, algumas elaboraram histórias de Natal e, com a ajuda dos seus educandos, quiseram-nas partilhar com a turma do 2.º ano C, proporcionando momentos ternurentos de cumplicidade entre mães e filhos. Outras mães apresentaram a receita de doces típicos do Natal à turma, proporcionando momentos de deguste das iguarias previamente confeccionadas. Houve ainda uma mãe que decidiu levar um puzzle que a filha tinha recebido como presente no Natal para propor à turma um momento lúdico de aprendizagens (ver figuras 46 e 47).

Figuras 46 e 47. Atividades desenvolvidas pelas mães dos alunos.



Em traços gerais, a interação estabelecida com as mães verificou-se uma mais-valia. As mães, durante a apresentação das suas atividades souberam envolver os alunos do 2.º ano C, fazendo-lhes perguntas e pedindo-lhes a sua opinião. Estes, gostaram bastante das atividades apresentadas, estavam atentos, alguns memorizaram até parte das histórias lidas e outros ainda propuseram a realização de ilustrações das mesmas.

4.4.4 A avaliação da turma.

A avaliação da turma do 2.º ano C realizou-se a partir da análise do comportamento observável dos alunos, dos seus artefactos e de conversas informais mantidas ao longo do estágio com a professora cooperante.

Para além destes instrumentos, considerei ser uma mais-valia realizar um momento de autoavaliação dos alunos acerca da metodologia de trabalho cooperativo, entregando-lhes um questionário para preencherem (ver apêndice 10). Nesta perspetiva, considerei que através da autoavaliação, enquanto professora estagiária poderia reunir dados relevantes sobre a *praxis* desenvolvida, nomeadamente aferir sobre as posturas dos alunos vividas em grupo e acerca das vantagens que o trabalho de grupo lhes trouxe enquanto aprendizes (ver figuras 48 e 49).

Figuras 48 e 49. Autoavaliação dos alunos sobre o trabalho de grupo.

3. Assinala com uma cruz:		Sim	Não
Partilhei as minhas ideias			
Encorajei os outros e animei-os a que os colegas dissessem			
Fui perguntado			
Encorajei os outros			
Estive concentrado no trabalho			
Dêi de uma forma solocada que não meia de acordo			

1.1 Responde à pergunta: O que achaste sobre o trabalho de grupo? Ajudou-te alguma coisa?

Sim para ajudar os colegas e eles me ajudaram.

3. Assinala com uma cruz:		Sim	Não
Partilhei as minhas ideias			
Encorajei os outros e animei-os a que os colegas dissessem			
Fui perguntado			
Encorajei os outros			
Estive concentrado no trabalho			
Dêi de uma forma solocada que não meia de acordo			

1.1 Responde à pergunta: O que achaste sobre o trabalho? Ajudou-te alguma coisa?

Sim, ajudou-me a aprender coisas que não aprendia sozinho e me ajudaram a aprender.

Ao se autoavaliarem, os alunos puderam refletir sobre o seu próprio desempenho. Num primeiro momento, estes tiveram que assinalar “sim” ou “não” relativamente aos itens mencionados no questionário. Posteriormente, numa pergunta de resposta “aberta”, tiveram que referir, por suas palavras, se o trabalho de grupo os tinha ajudado nas suas aprendizagens.

Importa salientar que a resposta obtida a esta pergunta foi muito positiva, superando as minhas expectativas. A turma considerou o trabalho de grupo uma “coisa boa e importante”, afirmando que através deste conseguiram partilhar ideias, ajudar os outros e ser ajudados, bem como cumprir a regra de levantar o dedo para falar. Alguns alunos até mencionaram que o silêncio realizado na sala, durante os momentos de trabalhos de grupo, proporcionou um ambiente de maior concentração e de bem-estar, ajudando na construção das suas aprendizagens.

Efetivamente, o grupo gostou de trabalhar com o modelo de aprendizagem cooperativa, experienciando situações únicas, propícias ao desenvolvimento de competências basilares a nível do processo de socialização, nomeadamente o saber ouvir o outro, o saber esperar pela sua vez e respeitar a vez do outro.

Já no que diz respeito à avaliação das áreas curriculares, a avaliação do desempenho dos alunos seguiu um modelo de avaliação formativa, com base em inferências avaliativas, relativamente aos domínios das respetivas Orientações Curriculares.

Salienta-se o facto de, nos quadros que em seguida apresento, não estarem contemplados três alunos da turma. Isto acontece porque um deles está a ser acompanhado por um professor de educação especial, não marcando presença assídua na sala de aula. Também pelo facto dos outros dois se encontrarem a trabalhar o currículo e metas do 1.º ano de escolaridade, a cargo da professora titular da turma.

Tendo em consideração que estes se encontram em situações específicas, não tem sentido realizar inferências avaliativas sobre o desempenho dos mesmos relativamente aos conteúdos programáticos abordados durante a minha intervenção pedagógica.

Assim, no que diz respeito à área de Língua Portuguesa, realizei algumas inferências avaliativas, tendo por base o Programa de Português, de 2009, programa este que foi trabalhado na sala de aula.

A oralidade, a escrita, a leitura e o conhecimento explícito da língua foram os domínios principais que orientaram o processo de regulação sobre as aprendizagens potenciadas (ver quadro 9).

Quadro 9. Avaliação das aprendizagens de Língua Portuguesa.

Área Curricular	Domínios	Inferências avaliativas
Língua Portuguesa	Compreensão do oral	<p>Houve uma melhoria a respeito da atenção auditiva dos alunos, mesmo aqueles mais distraídos começaram a escutar-me quando eu falava. Assim, menos foram as vezes que tive que repetir as indicações para a realização de uma atividade.</p> <p>Também o facto de se gerar mais silêncio na turma proporcionou uma melhoria da dinâmica das aprendizagens. Alguns dos alunos começaram a conseguir reter melhor e mais informações acerca das matérias abordadas.</p>

	Expressão oral	<p>Verificou-se uma melhoria da oralidade, uma vez que estes inicialmente tinham dificuldades em levantar o dedo para falar. No fim da intervenção realizada constatei que os alunos já começavam a cumprir esta regra, respeitando a sua vez e a dos outros.</p> <p>As intervenções dos alunos tornaram-se gradualmente mais oportunas, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>No que concerne ao aspeto da comunicação, constatei que, apesar de inicialmente os alunos terem dificuldades em expressar-se, no final da intervenção pedagógica, estes já conseguiam expressar as suas ideias de um modo mais claro e perceptível para os interlocutores.</p>
	Leitura	<p>Tendo em consideração a abordagem intensiva realizada acerca da melhoria das práticas de leitura através de obras literárias adequadas à idade dos alunos, verifiquei que os mesmos pouco ou nada progrediram em relação à entoação e à fluência na leitura. No entanto, constatei que a maioria aumentou o seu campo lexical, sendo que muitas das palavras outrora desconhecidas agora já conhecem.</p> <p>A nível da interpretação, verifiquei uma progressão a este nível. Os alunos desenvolveram um pouco mais a capacidade de retenção dos factos lidos, conseguindo relacioná-los uns com os outros, de acordo com a sequência dos acontecimentos presentes nas histórias.</p>

	Escrita	<p>Perante os diversos momentos de produção e melhoria de textos, constatei que os alunos começaram a ter mais atenção às convenções da escrita, nomeadamente o respeito pelo tema, a correção ortográfica, a pontuação, o evitar repetições e o respeito pelos parágrafos. No entanto, continuaram com algumas dificuldades na organização das ideias, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de um texto com princípio, meio e fim.</p>
	Conhecimento Explícito da Língua	<p>Na turma do 2.º ano C, os alunos ainda não conseguem refletir sobre a língua, visto se encontrarem ainda numa etapa de apropriação da mesma. No entanto, verifiquei que alguns, com a minha ajuda, conseguem descobrir regularidades no funcionamento da língua e mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e realização de textos escritos. A maioria consegue utilizar de forma correta a pontuação. Todavia, os erros ortográficos são ainda muito comuns.</p>

No que concerne à avaliação das aprendizagens na área de Estudo do Meio, os alunos foram avaliados de acordo com os domínios definidos pela Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, homologado em 2004 (ver quadro 10).

Quadro 10. Avaliação das aprendizagens na área do Estudo do Meio.

Área Curricular	Domínios	Inferências avaliativas
Estudo do Meio	À descoberta de si mesmo	<p>Em relação às aprendizagens sobre a dentição, os alunos compreenderam e identificaram sem muitas dificuldades os tipos de dentes, bem como as dentições de leite e definitiva, ilustrando-as corretamente.</p> <p>Quanto aos hábitos de higiene dentários, estes demonstraram muitos conhecimentos gerais, referindo o lavar os dentes e passar o fio dental como um dos aspetos principais da saúde bucal.</p> <p>No que diz respeito ao tema da importância de uma alimentação saudável, a ida à horta da escola, ajudou que os alunos observassem, tocassem, provassem, explorando os seus sentidos e aprendessem um pouco mais sobre as plantas e os alimentos. Posteriormente, a construção de uma roda dos alimentos gerou algumas dúvidas quanto à classificação dos alimentos, tendo em conta os grupos da roda. No entanto, a atividade possibilitou novos conhecimentos.</p> <p>Com a observação do vídeo sobre os hábitos de higiene, os alunos ficaram sensibilizados para o tema e aprenderam hábitos importantes a pôr em prática.</p> <p>Quanto ao ensino experimental das ciências, realizado no âmbito das propriedades dos materiais e objetos, os alunos estiveram bem motivados e mostraram curiosidade, espírito crítico e argumentativo.</p> <p>Relativamente às normas de segurança rodoviária demonstraram alguns conhecimentos, no entanto manifestaram alguma confusão em relação às formas dos sinais de proibição e de obrigação.</p>

Na área curricular de Matemática, os alunos foram avaliados tendo em conta os princípios programáticos definidos pelo Programa de Matemática, publicado em 2013 (ver quadro 11).

Quadro11. Avaliação das aprendizagens na área de Matemática.

Área Curricular	Domínios	Inferências avaliativas
Matemática	Números e Operações	<p>No que diz respeito à composição e decomposição de números, os alunos manifestaram alguma facilidade. O jogo do bingo foi também promovido de modo a que estes pudessem agilizar as estratégias de cálculo mental, importantes à resolução de problemas do dia-a-dia. A introdução do algoritmo da adição com transporte trouxe aos alunos algum desconforto, uma vez que estes manifestaram dificuldades na compreensão das dezenas a transportar. Neste sentido, recorreu-se à manipulação do ábaco de modo a ultrapassar as dificuldades apresentadas, ajudando os alunos na compreensão do “transporte”. Quanto aos números pares e ímpares, foram utilizados materiais não estruturados, como dados, bolas de pingue-pongue, tampas de garrafa para que pudessem mais facilmente compreender e identificar este tipo de números e o conceito subjacente.</p>
	Geometria	<p>Inicialmente foi revisto o conceito de reta e foram introduzidos os conceitos de semirretas e segmentos de reta. Para tal, fiz uso do espaço da sala de aula como forma de identificação e compreensão das retas e segmentos de reta. Esta estratégia verificou-se eficaz, sendo que permitiu desmistificar concepções erradas que os alunos apresentavam.</p> <p>Também abordei os conceitos de linhas poligonais abertas e fechadas, noção de fronteira, através de uma atividade de construção no <i>geoplano</i>. Dada a curiosidade face a esta temática, a exploração livre de figuras no <i>geoplano</i> correu muito bem.</p> <p>Perante a dificuldade dos alunos na orientação espacial, dei a estes a possibilidade de manipularem um <i>tangram</i> para explorarem a construção de figuras complexas a partir de outras mais simples. A atividade foi muito bem aceite pelos alunos e ajudou-os a desenvolver o raciocínio espacial.</p>

	Organização e tratamento de dados	<p>A realização de conjuntos, a partir dos brinquedos trazidos de casa, possibilitou uma maior compreensão acerca desta matéria e a construção de um diagrama de <i>Venn</i> veio demonstrar que podemos efetuar cálculos também com conjuntos. Por fim, no que diz respeito à resolução dos problemas, os alunos continuam a manifestar dificuldades, principalmente a nível da interpretação e da compreensão das estratégias de cálculo a utilizar, em cada situação específica.</p>
--	--	---

4.5 Em síntese

Através da apresentação das atividades desenvolvidas, espelha-se que a intervenção pedagógica teve como intencionalidade educativa a edificação de conhecimentos e competências numa lógica construtivista da aprendizagem. Seguindo o modelo cíclico de planificação-ação-reflexão, as atividades desenvolvidas procuraram ir ao encontro dos interesses e necessidades educativas dos alunos.

Os momentos de aprendizagem foram realizados numa modalidade de trabalho em conjunto, de modo que através do diálogo e da cooperação, os alunos pudessem ampliar os seus conhecimentos anteriores. Assim, o ambiente de aprendizagem vivenciado pelo 2.º ano C, através do modelo de aprendizagem cooperativa, visou proporcionar o desenvolvimento de valores de trabalho e a aquisição de competências sociais de relacionamento com os seus pares. Estes tiveram a oportunidade de integrar um ambiente democrático, promotor de valores fundamentais como o respeito, a partilha e a interajuda.

As estratégias utilizadas para combater os comportamentos de indisciplina foram bastante específicas para cada caso, sendo que para fazer face a estas problemáticas foi necessário recorrer à revisão de literatura e à ajuda fundamental da professora titular.

No que concerne às aprendizagens, os conhecimentos promovidos na área curricular de Língua Portuguesa privilegiaram momentos de contacto com obras literárias, de aumento do vocabulário e incidiram em momentos de escrita criativa e aperfeiçoamento de textos, tendo em vista a melhoria das competências da língua. A partir das obras literárias, a turma teve a oportunidade de articular as suas aprendizagens com outras áreas do saber, nomeadamente a Expressão Plástica e a Expressão

Dramática. Assim, o grupo construiu, manipulou artefactos plásticos e realizou atividades dramáticas, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

No que se refere à Matemática, deram-se momentos de partilha de raciocínios, justificação de estratégias matemáticas e interpretação de problemas, utilizando o cálculo mental como auxílio precioso. Os conceitos que foram desenvolvidos no âmbito da geometria e da organização e tratamento de dados permitiram a compreensão da extensão da Matemática, desde as mais diversas situações que se colocam no dia-a-dia, contribuindo para a formação e desenvolvimento pessoal e social.

Em relação ao Estudo do Meio, realizaram-se atividades práticas e experimentais. O ensino científico foi assim trabalhado de modo a inculcar nos alunos aquelas que são consideradas as virtudes essenciais para a construção das suas aprendizagens ao longo da vida, nomeadamente a humildade intelectual, a perseverança e o espírito crítico.

Por fim, torna-se importante realçar o facto de que os contributos de cada aprendiz foram valorizados, nomeadamente no processo de organização e gestão curricular das aprendizagens (planificação das atividades e regulação das aprendizagens). Deste modo, cada um deles teve a oportunidade de refletir acerca do seu próprio desempenho, mais especificamente no que diz respeito à sua *performance* nos grupos de trabalho.

Considerações finais

A intervenção com a turma do 2.º ano C foi um desafio aliciante. O facto de a turma não ter ainda adquirido comportamentos e atitudes fundamentais a uma boa dinâmica de aprendizagens constituiu uma das minhas principais preocupações, no que diz respeito à concretização da *praxis*.

Não obstante terem surgido dúvidas, preocupações e questões durante o período inicial da intervenção pedagógica, a investigação-ação permitiu-me conduzir um processo de planificação adequada, através da observação e da reflexão contínua sobre o trabalho realizado na sala de aula.

Sabe-se que após a recolha dos elementos de observação e da reflexão, os sujeitos reconstituem o significado da situação inicialmente investigada e alteram a orientação da sua ação. Dá-se, assim, início a uma revisão do plano de ação, a um novo ciclo de investigação-ação que visa a realização de mudanças com vista à melhoria gradual da ação (Bogdan & Biklen, 1994). Neste contexto, durante o período de estágio foi dispensado muito esforço e dedicação no sentido de procurar respostas para as problemáticas levantadas.

A utilização da metodologia de investigação-ação revelou ser uma mais-valia, na medida em que me ajudou a refletir sobre a prática, e a proporcionar um ambiente de cooperação e de diálogo, promotor de competências cognitivas e sociais fundamentais aos alunos enquanto pessoas e aprendizes. Por sua vez, a gestão do currículo efetuou-se de modo flexível e diferenciado, tendo em consideração as suas diferenças, interesses e necessidades educativas.

A planificação das atividades seguiu uma linha de gestão cooperada do trabalho, através da troca de ideias realizada com a professora titular de turma, o que me ajudou muito em relação à construção da minha identidade docente. Em relação às problemáticas comportamentais, o recurso à revisão de literatura, bem como a disponibilidade da professora titular de turma revelaram-se fundamentais para poder fazer face à indisciplina na turma.

No que diz respeito às aprendizagens, a turma também manifestava algumas lacunas, nomeadamente a nível da Língua Portuguesa. Deste modo, foram implementadas estratégias, desenvolvidas atividades apelativas com o intuito de melhorar as competências de escrita e de leitura dos alunos.

Assim, em traços gerais, pude constatar que após a intervenção pedagógica realizada, houve de facto uma evolução a nível da postura e atitudes na sala de aula, bem como uma pequena melhoria a nível do desempenho na área do Português. A implementação do trabalho de grupo verificou ser essencial na melhoria da dinâmica das aprendizagens, sendo que os próprios alunos reconheceram esse facto através da autoavaliação.

Para além dos novos conhecimentos, estes reconheceram que durante o período de intervenção aprenderam a trabalhar de um modo produtivo, que a formação de grupos de trabalho ajudou-os a criar um ambiente mais propício à aprendizagem e até que a opinião dos outros colegas passou a ser respeitada e valorizada. Em relação ao cumprimento das regras da sala verifiquei uma progressão, visto que alguns começaram a respeitar a regra de levantar o dedo antes de falar.

Considero, portanto, que em termos gerais, as dinâmicas das aprendizagens proporcionadas foram aprazíveis e ajudaram a turma a compreender a importância do trabalho cooperativo e a usufruir dos benefícios do mesmo.

Enquanto professora estagiária, posso afirmar que os frutos colhidos foram bons, mas para isso muito contribuiu o empenho e o esforço constantes em arranjar estratégias que permitissem aos alunos crescer, tornar-se mais autónomos, mais conscientes e responsáveis pelos seus atos.

Na sociedade hodierna, o professor é chamado a desempenhar uma missão renovada, exigindo de si mesmo uma *“mudança radical do nível de formação e da identidade profissional”* (Perrenoud, 2007, p.165). Ora, este estágio permitiu-me vivenciar situações novas e delicadas, com a aplicação de conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do meu percurso académico. Estas situações foram bastante enriquecedoras a nível profissional, uma vez que infelizmente nas nossas escolas não são raros os casos de indisciplina.

Deste modo, o professor detém uma missão bastante complexa, porque para além de criar condições favoráveis à construção de conhecimentos, deve transmitir valores e formar as consciências dos aprendizes enquanto futuros cidadãos autónomos. Neste sentido, o estágio com o 2.º ano C foi uma mais-valia para mim, pois apesar das dificuldades presentes naquele contexto educativo, pude compreender que a construção da identidade docente não é tão simples quanto parece, pelo contrário, trata-se de um processo desafiante, *“repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos”* (Nóvoa, 1991, p. 18).

Referências

- Abrantes, P. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: O Ponto de Vista da Administração*. In Freitas, C. V. et al (Orgs.). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. et.al. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp.7-15). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (Org.) (1996) - *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Editora Porto. Porto.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2001b). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.^aed.). São Paulo: Cortez.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barreira, A. (2004). *Pedagogia das competências - da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Bataglia, P. U. R., Morais, A. d., & Lepre, R.M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15 (1), Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/04.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), pp.253-286. Disponível em: revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3259/2633
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M.R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, J. R. (2012). *O Método Ser Bom Aluno – “Bora Lá?”* (2.ª ed.) Lisboa: Guerra & Paz.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Conceição, C & Sousa, O. d. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939/2214>
- Cooper, J. (1993). *Effective scholls for disafected students. Integration and segregation*. London: Routledge.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar - breve análise das práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. et.al. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - Princípios de organização e gestão do currículo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 241/200 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho do educador e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I, Carneiro, R.Ching, F. Geremek, B. et.al (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Unesco/Cortez Editora.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. (1.ª ed.). Didática Editora.
- EB1/PE de Santa Cruz (2012-2016). *Projeto Educativo de Escola* (Suporte eletrónico).
- EB1/PE de Santa Cruz (2014-2015). *Plano Anual de Turma do 2.º ano C* (Suporte eletrónico).
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Fidalgo, S. S. (2006). A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6 (2), 15-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/02.pdf>
- Fernandes, L. (2010). *Concepção construtivista da aprendizagem e do ensino: sucesso e inovação: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Graue, M. E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Herreras, E. B. (s.d). *La docencia através de la investigación–acción*. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jesus, M. S. (s.d.). *As missões (im) possíveis do professor: O bem/mal estar docente*. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>
- Karpicke, J, Sousa, H.D & Almeida, L.S. (2012). *A Avaliação dos alunos*. (1.ª ed). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kerr, D., Henriques, M., Lopes, J., Cardoso, A.d., Lameiras, J., Almeida, P., et.al. (s.d.). *A urgência de educar para valores: um contributo para a literacia social*. Led on values. Disponível em <http://www.ledonvalues.org/>, secção recursos.
- LaCueva, A. (2000). *Ciência Y Tecnologia en La Escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

- Lima (2010). *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-de-professores-por-uma-ressignificacao-do-trabalho-docente>
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia prático para o professor*. Edições Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições.
- Marcelo, C. (2009). *A Identidade Docente: constantes e desafios*. *Formação Docente*, 1(1),109-131.
- Marques, R. (s.d.). O Ensino dos valores em Kohlberg. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/kohlberg.htm>
- Martins, M. A (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica*, 1 (9), 19-23.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º Ciclo EB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (Eds.). (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (Eds.).(2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa.
- McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.) (pp.111-140). Porto: Porto Editora.
- Montagner, H (1996). *Acabar com o insucesso na escola: a criança, as suas competências e os seus ritmos*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. (1ª ed.). Lisboa: ISPA.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*. 11, 77-78.
- Nóvoa, A. (1991). “O processo histórico de profissionalização do professorado”. In Nóvoa, A. & Hameline, D. (org.). (1991). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ofício Circular 5.0.0.102/2013, de 20 de setembro – Princípios orientadores para o Plano Anual de Turma.
- Oliveira, M. (1996). Pensar a educação contribuições de Vigotsky. In J. Castorina, E. Ferreira, D. Lerner & M. Oliveira, *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. (pp.51-83). São Paulo: Editora Ática S.A.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In Formosinho, J. (Org.). *Formação de Professores*. (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. et.al. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.). Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Peralta, M.H., (2002). Como avaliar competência(s): algumas considerações. In Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. et.al. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp.27-33). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª ed.).Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pessanha, A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula. Uma abordagem comportamental e cognitiva*. Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia Cognitiva e Língua Materna*. (Tese de Doutoramento não publicada) Funchal: Universidade da Madeira.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: teorias e práticas*.(1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A.P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et. al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Rocha, C. (2005). Relação escola-família: da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicação. In Stoer, S, R & Silva, P. (orgs.). *Escola- Família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedago.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Escola Moderna*, n.8, 5ª série.
- Santana, I. (s.d.). No terreno - Cooperação entre professores. Dossier *Trabalho colaborativo de professores*, 71 (3), 32-33. Disponível em Revista_Noesis/doc_sumarios/sumario_71/dossier_noterreno71.pdf
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. et.al. (Coord.).

- Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. F. (2010). *O ensino da História e a educação para a cidadania: concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, C. H. Macedo, P.B, Coutinho, A.S. Silva, J.C, Rodrigues, W.M.S., Oliveira, G.F. e Araújo, M.L.F. (2009). *A importância a utilização de atividades práticas como estratégia para o ensino didático das ciências*. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0610-2.pdf>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woods, P. (1990). *Social interaction in classroom: the pupil's perspective in learning and instruction*, vol. 1. Oxford: Pergamon press.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.